

3000 Leuven mail - Verschijnt 4 x per jaar - P706334

jaargang 33 - nummer 1 - maart 2022



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 - Dieter Burssens -
Nathalie De Bleeckere -
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

Taalcorrecties:

Jan Glorieux

Verantwoordelijke uitgever:

Nicole Vettenburg,
Trolieberg 70,
3010 Kessel-Lo.

www.welwijs.be

MAJONG

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

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

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

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

PUBLICATIES MAJONG/WELWIJS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



Gooi eens een kaatsbal naar het hoofd!

Af en toe komen ze weer eens boven water. Die boeiende verhalen van mijn vader over de straffen op school vroeger. Vooraan met blote knieën boven op een liniaal zitten, met de handen boven het hoofd tot je erbij zou vallen. Of dat van de kaatsbal die naar het hoofd wordt gegooid als een leerling niet aandachtig is. De ongelukkige mag dan de kaatsbal netjes weer op het bureau leggen, zonder dat die weggrolt. Dat geeft de leerkracht voldoende tijd om met een houten lat hard op de vingers te slaan.

Gelukkig weten we vandaag al veel meer over welke straffen tot gewenste effecten leiden. Scholen worden steeds beter in constructief sanctioneren. We willen weten wat bij een leerling tot het foute gedrag leidt, zodat we een gepaste aanpak kunnen voorzien die de leerling vooruithelpt. En toch... Het blijft moeilijk, hoor: klas na klas in goede orde laten verlopen, puberende leerlingen laten meewerken, omgaan met dagelijkse akkefietjes of soms heftige incidenten.

Soms slaan toch de stoppen door. Dan gaat ook een leerkracht al eens in de fout. Een vierjarig jongetje dat huilend buiten in de kou wordt gezet. Dat kan echt niet meer. Ook de leerkracht die een leerling hardhandig tegen de grond gooit, ging zijn boekje stevig te buiten. En ook dan is er meteen een luide roep om straf. Dit keer voor de leerkracht. Ik kan dan alleen maar hopen dat ook hier aan constructief sanctioneren wordt gedacht. Luister naar het verhaal van de betrokken leerkracht. Probeer te begrijpen waar het misloopt, wat de omstandigheden waren, of wat de leerkracht nodig heeft om het volgende keer beter te doen. En dan kun je op zoek naar een zinvolle sanctie of een plan van aanpak dat ook de leerkracht vooruithelpt.

In dit nummer van WELWIJS vind je een eerste artikel in een reeks over constructief sanctioneren. Want het is makkelijker gezegd dan gedaan. Alle hulp en nuttige tips blijven welkom om dat onder de knie te krijgen. De straffe verhalen over kaatsballen verdwijnen stilaan. Die maken steeds meer plaats voor straffe scholen. Mooi zo.

Veel leesplezier in dit eerste nummer van 2022!

Dieter

Dieter Burssens

Redactielid Welwijs

Het verhaal van Lucas, een van de vele gezichten van armoede

Armoede heeft vele gezichten, soms zichtbaar, maar vooral onzichtbaar. En soms is het een kwestie van beter te kijken. Ik wil jullie het verhaal vertellen van Lucas*. Elke professioneel betrokkene in dit verhaal handelde vanuit richtlijnen, regels, wetgeving en zeker ook uit goede bedoelingen. Maar geen van hen kende het hele verhaal. De consequenties zijn soms ongelooflijk hard en beschadigend voor de toekomst van kinderen die eigenlijk toch al weinig kans maken in het leven.

Lucas wordt geboren in Brussel. Zijn moeder is op dat moment 18. Later zal hij nog twee zusjes en een broertje krijgen. Tussen zijn ouders loopt de relatie niet altijd even goed. Er zijn veel problemen tussen de familie van de vader en de moeder zelf. De gemoederen lopen soms hoog op. Er wordt veel ruzie gemaakt waar Lucas bij is en daarbij wordt geen blad voor de mond genomen.

Lucas gaat soms naar het kinderdagverblijf en als hij 2,5 is, mag hij eindelijk naar school. Hij is fier! Maar in de kleuterschool is het moeilijk aanpassen want Lucas heeft thuis nog niet zo veel geleerd. Thuis spreken ze Frans met hem, maar de school is Nederlandstalig en hij begrijpt het niet zo goed. Hij is ook nog niet zindelijk, wat ertoe leidt dat hij niet mag blijven. Hij moet terug naar de kinderopvang, "als een baby". Dit besef doet dan al iets met zijn zelfvertrouwen.

Hij komt daarna op een andere school terecht. Die kent de historie omdat ze met hetzelfde CLB werkt en er is weinig vertrouwen, langs beide kanten. Er zijn incidenten waarvoor de ouders naar school moeten komen. Lucas doet andere kindjes pijn, hij luistert niet, scheldt met woorden die hij zijn ouders hoort gebruiken. De leerstof beheerst hij niet en na het eerste leerjaar adviseert de school buitengewoon onderwijs.

De ouders besluiten te verhuizen, naar een stadje op het platteland. Zo kan Lucas naar een andere school, met een ander CLB en hopelijk een nieuw begin. Ze vinden een betaalbaar appartement, weliswaar te klein voor een gezin met vier kinderen. Het is er direct hommeles met de burens die klagen over lawaai en spullen in de gemeenschappelijke ruimte. Er vliegen heel wat scheldwoorden heen en weer: 'Sales noirs!'

Lucas start in het tweede leerjaar op zijn nieuwe school. Al snel merkt de school dat hij de leerstof niet beheerst. Hij wordt terug-

gezet naar het eerste. Weer is dit voor Lucas een enorme deuk in zijn zelfvertrouwen. Op school heeft hij geen vriendjes, leerkrachten zien hem niet graag en hij heeft het altijd gedaan. Leerkrachten proberen: met beloningssystemen, met straffen, met uitsluiten. Het helpt allemaal niet. Lucas weet dat het systeem over een paar weken weer anders zal zijn en dat hij die beloning toch niet zal krijgen. Op een dag wordt het hem zwart voor de ogen, hij mishandelt een leerkracht en is vanaf dan niet meer welkom op school.

School nummer 4: al vanaf de eerste dag is het elke leerling op de nieuwe school duidelijk dat je met Lucas niet moet spotten. Na een paar weken is de hele school in rep en roer. Zelfs zo erg dat er ouders het schoolplein opkomen om Lucas stevig toe te spreken en een ouder geeft hem zelfs een duw. Weer zijn er beloningssystemen, straffen, bij de directeur op kantoor de dag doorbrengen, niet in de klas mogen komen, bij de kleuters moeten zitten.

Halverwege dit schooljaar leer ik Lucas kennen als ik start als stagiaire maatschappelijk werk. Hij is echt een boos kind, maar ik zie ook een enorme kwetsbaarheid en een goed hart. Tijdens de speeltijd zie ik dat hij een kleuter troost die op de grond is gevallen. Ik geef hem een knipoog. Voor het eerst zie ik een lach, alsof de zon doorbreekt.

Veel persoonlijke aandacht helpt. Ik neem hem soms mee naar een speeltuin, met mijn eigen kinderen. Het doet hem veel deugd. Gemakkelijk is dat zeker niet altijd. Hij vindt er plezier in om spullen van anderen te verstoppen en het dan als grote held terug te vinden. Ook kan hij niet tegen zijn verlies en heeft hij geen grip op zijn emoties. Ook mijn eigen kinderen moeten het ontgelden. Maar het gaat wel steeds iets beter, stap voor stap. Er zit veel goeds in hem. Het schooljaar nadien maakt hij zelf vriendjes. Hij heeft eindelijk een plek.

Hij is een voetbaltalent. Helaas is het voor zijn moeder onmogelijk om hem naar trainingen of wedstrijden te brengen, zelfs al kon ze het lidgeld betalen. Er is nauwelijks openbaar vervoer vanuit de deelgemeente en ze heeft nog drie kleintjes thuis. Het zou Lucas geholpen hebben te kunnen sporten bij een club. Hij heeft thuis geen tuin en in de buurt is geen veldje om te shotten. Zeker op maandag komt hij boordevol opgekropte energie naar school.

Die afstand vanuit de deelgemeente is vaker een probleem.

Op Strapdag kan zijn fiets niet mee, het is te ver en er is geen veilig fietspad, dus hij staat als enige van de klas die dag zonder vervoermiddel. Hij is weeral de uitzondering. Hij maakt veel ruzie die dag.

Eenmaal was ik bij een gesprek tussen de moeder en de school. De school pakte het groots aan: het CLB was erbij, gewapend met Lucas' IQ-testen, een zorgleerkracht, een zorgcoördinator, twee leerkrachten en dus een stagiaire, allemaal om de moeder duidelijk te maken, in het Nederlands, dat Lucas niet geschikt is voor gewoon onderwijs. Misschien was het maar goed dat ze niet alles begreep... Ik leerde de moeder beter kennen en al vrij snel vertelt ze over hoe het thuis gaat, over andere problemen, haar liefde voor haar kinderen maar de onmogelijkheid om er altijd goed voor te kunnen zorgen. Ze is een aantal maanden weggeweest omdat het allemaal te veel werd en liet Lucas toen achter bij haar schoonfamilie. Niemand wist of en wanneer ze zou terugkomen, ook Lucas niet. De relatie met de vader van Lucas is een knipperlicht, met hoge pieken en diepe dalen. Lucas weet zelf ook niet hoe het zit, als ik hem op een dag naar huis breng, ziet hij van verre de auto van zijn vader staan. Hij mompelde: "Oh nee, mijn vader is er" en trok wit weg.

De vader woont niet bij het gezin, maar soms zijn de ouders wel samen. Dit viel ook de wijkagent op. Hij valt op een ochtend het huis binnen om foto's te maken van de aanwezige vader om aan te tonen dat de moeder geen recht heeft op een leefloon. Ze verliest het. De vader geeft aan wel voor de kinderen te willen tussenkomen, maar niet voor haar. Het gezin krijgt eten van de voedselbank, maar voor de rest is er geen inkomen. Het duurt niet lang of de huisbaas dreigt met gerechtelijke stappen omdat de huur niet betaald wordt.

De school wil graag dat Lucas onderzocht wordt. Zijn gedrag is verbeterd, maar nog steeds kunnen emoties hoog oplopen en is het schoolwerk te moeilijk. De school heeft nood aan handvaten. Ze krijgen de moeder niet te pakken, ze belt niet terug en komt afspraken niet na. Ze had toegezegd voor thuisbegeleiding, maar heeft dit op het laatste moment toch weer afgezegd. De school zet haar onder druk per brief: ofwel laat ze haar zoon onderzoeken in Gasthuisberg, ofwel wordt een verontrustende opvoedingssituatie gemeld.

Een week later is ze met de kinderen verhuisd. Een nieuwe start in een nieuwe stad, met een nieuw CLB en weer een andere school voor Lucas. Ze laat aan de oude school weten dat het dossier niet doorgegeven mag worden.

Ik hou contact voor zover mogelijk. Ondertussen weet ik dat ze weer verhuisd zijn.

Het verhaal dateert van een aantal jaar geleden. Destijds heb ik niet zo bewust de link gelegd naar armoede, terwijl het duidelijk is dat Lucas opgroeit in een kansarm gezin. De stigma's, een kluwen van problemen, het onrecht. Inmiddels werk ik voor vzw Krijt, die scholen begeleidt in het uitwerken van een armoede- en kostenbewust beleid. Het verhaal van Lucas zal mij altijd bijblijven en een reden zijn dat ik dit werk doe.

Ik zou iedereen die met leerlingen werkt, willen aansporen om echt in verbinding te gaan met de leerling en zijn omgeving. Ga in gesprek en werk aan vertrouwen. Neem geen harde beslissingen, zeker niet zolang je het verhaal niet kent. Benadruk alle positieve kanten die je ziet, hoe klein ook, en werk daaruit verder.

Het hielp dat ik Lucas zei dat hij een doorzetter was toen hij de zoveelste fout maakte bij het inoefenen van zijn maaltafels. Het hielp toen ik zijn moeder zei dat ik zag hoeveel ze van Lucas hield. En het hielp dat ik hem 'een lief kind' noemde.

Roos FEKKERS

Trajectbegeleider en vormingswerker

Krijt vzw

Roos.Fekkers@vzwkrijt.be

*Lucas is een fictieve naam.



Samenwerken aan
kansrijk & betaalbaar
onderwijs

Zorg op school voor kinderen en jongeren met een vlucht- of migratieachtergrond

De school als sleutelcontext voor een welbevinden onder druk

Caroline SPAAS, Sofie DE SMET, Ilse DERLUYN, Hilde COLPIN en Lucia DE HAENE

Onze samenleving wordt gekenmerkt door een grote diversiteit, waaronder heel wat kinderen en jongeren met een geschiedenis van (gedwongen) migratie. Stressoren voor, tijdens en na migratie vormen een risico in het welbevinden van deze kinderen en jongeren. Hun schooltraject biedt aanknopingspunten voor ondersteuning. Op basis van twee onderzoeksprojecten bespreekt deze bijdrage het welbevinden van kinderen en jongeren met een vlucht- of migratieachtergrond in het basis- en secundair onderwijs en perspectieven van ouders, leerkrachten en jongeren op de rol van de school in welbevinden.

Het welbevinden van kinderen en jongeren met een vlucht- of migratieachtergrond

Onze samenleving vandaag wordt gekenmerkt door een toenemende diversiteit (Statbel, 2021) met daarbinnen een belangrijk aandeel van gezinnen, kinderen en jongeren op de vlucht voor politiek geweld, oorlog en vervolging (Commissariaat-Generaal voor de Vluchtelingen en Staatlozen, 2022). Deze toenemende diversiteit zet aan tot nadenken over de manier waarop wij, als samenleving, ondersteuning kunnen bieden aan kinderen en jongeren met een vlucht- of migratieachtergrond, teneinde hun welbevinden en integratie in de samenleving te bevorderen.

Kinderen en jongeren met een vlucht- of migratieachtergrond ontwikkelen in een multi-etnische context, op het kruispunt van ingrijpende sociale en culturele veranderingen en verlieservaringen (Pacione et al., 2013). Hun onderwijstrajecten zijn vaak onderbroken in hun thuisland of onderweg naar België. Ook in ons land kampen heel wat kinderen en jongeren met een vlucht- of migratieachtergrond met hindernissen tijdens hun schoolloopbaan. Onderzoekers wijzen bijvoorbeeld op een gebrek aan psychosociale ondersteuning, hoge afwezigheids- en uitvalpercentages en de ontoereikende oriëntatie van jonge nieuwkomers in het onderwijs (zie onder meer Pulinx et al., 2017).

Ondanks de grote veerkracht van kinderen en jongeren met een vlucht- of migratieachtergrond (zie onder meer Masten, 2012) kun-

nen schoolse moeilijkheden, complexe processen van culturele verandering, ontworteling en sociale isolatie ernstige risico's vormen voor hun ontwikkeling en welbevinden. In een samenlevingsklimaat van groeiende angst en wantrouwen tegenover vluchtelingen en migranten (da Silva Rebelo et al., 2018), zetten ervaringen van sociale uitsluiting, stereotypering en discriminatie het welbevinden kinderen en jongeren bijkomend onder druk. Onderzoek laat zien

dat ervaringen van discriminatie in de gastsamenleving samenhangen met aanpassingsmoeilijkheden op school en met internaliserende problemen, waaronder uitgesproken angst- en depressieve klachten, een verlaagd zelfbeeld en moeilijkheden om aansluiting te vinden bij leeftijdsgenoten (zie onder meer Buchanan et al., 2018).

Voor vluchtelingenkinderen en -jongeren in het bijzonder volgen deze uitdagingen en stressoren op eerdere traumatische ervaringen, in hun thuisland of onderweg naar België.

Hun levens voor de vlucht worden gekenmerkt door politieke instabiliteit, geweld, oorlog, armoede en deprivatie. Kinderen, jongeren en gezinnen komen ook onderweg in gevaarlijke situaties terecht, in de handen van mensensmokkelaars, kwetsbaar voor misbruik en uitbuiting (Derluyn et al., 2010). Gezinsseparatie, waarbij kinderen en jongeren gescheiden raken van zorgfiguren, komt vaak voor (Miller et al., 2018). In het gastland vinden kinderen, jongeren en gezinnen doorgaans niet meteen stabiliteit. Ze komen terecht in opvangcentra, doorlopen onzekere asielprocedures,

Voor het welbevinden van vluchtelingen zijn stressoren in het gastland minstens even nefast als stressoren vóór en tijdens de vlucht

ervaren financiële moeilijkheden. Een complex proces van integratie in de nieuwe samenleving komt centraal te staan. Vaak zijn we geneigd te denken dat ervaringen van oorlog voor de vlucht of traumatische ervaringen onderweg de grootste negatieve impact hebben op het welbevinden van vluchtelingen, maar onderzoek toont aan dat stressoren in het gastland minstens even nefast zijn als stressoren voor en tijdens de vlucht (Miller & Rasmussen, 2017). Het is die opeenvolging en de interactie van complexe traumatische stressoren die een risico vormt voor de ontwikkeling en het welbevinden van vluchtelingenkinderen en -jongeren en hen kwetsbaar maakt voor een brede waaier aan schoolse en psychosociale moeilijkheden, zoals angst-, en depressieve klachten en posttraumatische stresssymptomen (bijvoorbeeld nachtmerries of herbelevingen na een schokkende gebeurtenis, vermijden van situaties of prikkels die doen denken aan de schokkende gebeurtenis) (Kien et al., 2018).

Zorg op school voor kinderen en jongeren met een vlucht- of migratieachtergrond

Binnen de structuren van de samenleving kunnen we heel wat doen om de veerkracht van kinderen en jongeren te versterken, hun welbevinden te bevorderen en mogelijke risico's voor hun ontwikkeling in te dammen. Onderzoek leert dat het betekenisvol kan zijn om preventief te werken met kinderen en jongeren met een vlucht- of migratieachtergrond door in natuurlijke en veilige contexten op zoek te gaan naar verbindingen die continuïteit kunnen verstevigen en welbevinden kunnen bevorderen.

Onderwijs, als centrale ontwikkelingscontext voor kinderen en jongeren, vormt hierin een essentiële schakel (Schachner et al., 2015). Onderzoekers beschrijven de school als een uitgelezen plek om psychosociale ondersteuning te bieden aan kinderen en jongeren met een vluchtverhaal (zie bijvoorbeeld Kevers & De Haene, 2013). De schoolcontext vormt een toegankelijke en laagdrempelige context voor psychosociale ondersteuning. Vluchtelingen-gezinnen ontmoeten diverse drempels in hun toegang tot reguliere hulpverlening, wegens hun geïsoleerde positie in de samenleving, door een beperkt of soms ontoegankelijk zorgaanbod of omwille van stigma verbonden aan geestelijke gezondheid in sommige van de culturele gemeenschappen waartoe deze gezinnen behoren (Colucci et al., 2015). Op school kan er op een toegankelijke manier psychosociale zorg geboden worden aan een grote groep kinderen en jongeren. Daarenboven wordt de schoolcontext minder sterk dan reguliere hulpverleningscontexten gekenmerkt door cultureel stigma (Tyrer & Fazel, 2014). De school vormt een context die opnieuw veiligheid en stabiliteit kan bieden aan kinderen en jongeren, vaak na een periode van instabiliteit in het thuisland, onderweg naar en bij aankomst in België. De school is ook een belangrijke plaats waar kinderen en jongeren in aanraking komen met de gastsamenleving en een context van diverse, interculturele ontmoetingen en uitwisseling. Dit laat interculturele dialoog toe, waarin kinderen en jongeren processen van culturele verandering vormgeven doorheen relatie met hun leeftijdsgenoten en hun leerkrachten. We weten verder dat het schoolse traject van kinderen en jongeren met een geschiedenis van (gedwongen) migratie van grote betekenis is voor

De school vormt een context die opnieuw veiligheid en stabiliteit kan bieden aan kinderen en jongeren met een vluchtverhaal

hun gezin. In een onderwijsloopbaan ligt bijvoorbeeld de mogelijkheid tot realisatie van de hoop en dromen die mee vorm gaven aan het besluit te vluchten of te migreren (Roubeni et al., 2015). Binnen de school kan ten slotte ook waardevolle aansluiting worden gezocht met de ruimere gezinscontext van een jongere (Kevers & De Haene, 2013). Om al deze redenen wijzen onderzoekers en beleidsmakers op het belang van scholen als een laagdrempelige context voor preventieve en curatieve interventies die gericht zijn op het ondersteunen van de ontwikkeling, het welbevinden en de toekomst van kinderen en jongeren met een vlucht- of migratieachtergrond.

In het licht hiervan bespreekt deze bijdrage twee onderzoeksprojecten, Rode Neuzen en RefugeesWellSchool, gericht op het begrijpen van het welbevinden van kinderen en jongeren met een vlucht- of migratieachtergrond in het onderwijs en de mogelijke waarde van school-gebaseerde zorg ter bevordering van dit welbevinden. We introduceren kort beide onderzoeksprojecten, om dan stil te staan bij enkele centrale onderzoeksresultaten.

Rode Neuzen en RefugeesWellSchool: onderzoek naar zorg op school voor kinderen en jongeren met een vlucht- of migratieachtergrond

Sinds 2018 voeren we aan de KU Leuven onderzoek naar school-gebaseerde psychosociale interventies voor kinderen en jongeren met een vlucht- of migratieachtergrond. Het Roze Neuzenproject vormde een eerste onderzoeksproject waarbij we het effect onderzochten van een creatieve interventie op het welbevinden van kinderen met een migratieachtergrond in drie multi-etnische Antwerpse basisscholen. Dit onderzoek vormde de opstap naar een tweede, grootschaliger onderzoeksproject, RefugeesWellSchool, gesitueerd in een Europees onderzoek waarbinnen zes landen de effectiviteit onderzoeken van school-gebaseerde psychosociale interventies voor vluchtelingen- en migrantenjongeren. In België onderzochten we twee interventies, een drama-therapeutische interventie en een interventie waarbij de leerkracht klasgesprekken ondersteunt over thema's verbonden aan migratie en sociale relaties. We voerden dit onderzoek met jongeren in het OKAN-onderwijs¹ in tien stedelijke scholen in Vlaanderen en Brussel. In beide onderzoeken polsten we ook naar de perspectieven van ouders, leerkrachten en jongeren op de rol van de school in het welbevinden van kinderen en jongeren met een vlucht- of migratieachtergrond.

We bespreken in twee opeenvolgende delen enkele centrale bevindingen van deze onderzoeksprojecten. In een eerste deel staan we stil bij enkele bevindingen over het welbevinden van kinderen en jongeren met een geschiedenis van (gedwongen) migratie in het basis- en secundair onderwijs. In een tweede deel bespreken we perspectieven van ouders, leerkrachten en jongeren op de rol van de school in het welbevinden van kinderen en jongeren. We bespreken geen resultaten die betrekking hebben op de uitkomsten van de onderzochte interventies, omdat deze bevindingen op dit moment nog volop verder geanalyseerd worden. Wel geven we op het einde van het artikel aan hoe de lezer op de hoogte kan blijven van de verwachte resultaten.

Welbevinden onder druk

In beide projecten brachten we het welbevinden van kinderen en jongeren in kaart. Dit gebeurde aan de hand van vragenlijst-onderzoek voorafgaand aan de interventies. We keken naar post-traumatische stresssymptomen (zoals intrusieve gedachten, sterke emoties of herbelevingen na een ingrijpende levensgebeurtenis), internaliserende moeilijkheden (zoals angstige en depressieve gevoelens, problemen in relaties met leeftijdsgenoten) en externaliserende moeilijkheden (zoals hyperactiviteit, gedragsproblemen).

Vluchtelingen- & migrantenkinderen in het basisonderwijs

We bestudeerden in drie Antwerpse basisscholen het welbevinden van 117 kinderen tussen 8 en 12 jaar met een vlucht- of migratieachtergrond. De groep bestond uit 55 vluchtelingenkin-

deren, 41 kinderen met een eerste-generatie-migratieachtergrond en 21 met een tweede- of derde-generatie-migratieachtergrond. We zagen dat ongeveer één vierde (25.6%) van alle kinderen een hoge mate van internaliserende en externaliserende moeilijkheden rapporteerde. We vonden geen significant verschil tussen kinderen met een vlucht- en kinderen met een ander migratieverleden. Wanneer je deze cijfers vergelijkt met

onderzoek in de algemene populatie van kinderen en jongeren zonder migratieachtergrond (10%; Wright et al., 2020) leken vluchtelingen en migrantenkinderen in deze steekproef kwetsbaar voor de ontwikkeling van internaliserende en externaliserende gedragsproblemen. Daarnaast rapporteerde iets meer

dan een derde (30.8%) van alle kinderen een hoge mate van posttraumatische stress. Ook hier was er geen significant verschil tussen vluchtelingen- en migrantenkinderen. Dit zijn opvallende cijfers, als je weet dat de prevalentie van posttraumatische stress in de algemene populatie geschat wordt tussen <1 en 10% (Mollica et al., 2004).

We bevroegen kinderen ook over het klimaat in hun klas. Dit leidde tot een andere opvallende bevinding, namelijk dat 70% van

de kinderen het klasklimaat als onveilig ervaart, getuigend van conflicten met leeftijdsgenootjes en pesten in de klas. Een als

onveilig ervaren klasklimaat bleek samen te hangen met hoge niveaus van posttraumatische stress. Posttraumatische stressstoornis wordt, onder andere, gekenmerkt door prikkelbaarheid en hyperactiviteit (APA, 2013). Deze symptomen spelen mogelijk een rol in conflicten en moeilijke klasrelaties. Anderzijds kan een onveilige klascontext, gekenmerkt door conflict en pesten, posttraumatische stress bij kinderen ook weer vergroten (Kira et al., 2014).

Vluchtelingen- & migrantenjongeren in het secundair onderwijs

We onderzochten ook het welbevinden van 530 OKAN-jongeren tussen 11 en 24 jaar oud in tien scholen. De groep bestond uit 316 jonge nieuwkomers met een vluchtelingenachtergrond en 214 nieuwkomers met een andere migratieachtergrond. Minder dan één tiende (8.6%) van alle jongeren rapporteerde een hoge mate van internaliserende en externaliserende moeilijkheden. Dit ligt in de lijn van grootschalig populatieonderzoek bij kinderen en jongeren zonder migratieachtergrond (Wright et al., 2020). Er was geen significant verschil tussen vluchtelingen- en migrantenjongeren. De helft van de vluchtelingenjongeren (49.5%) en 38.9% van de migrantenjongeren gaven echter aan een hoge mate van posttraumatische stress te ervaren. Vluchtelingen bleken hier iets kwetsbaarder dan migrantenjongeren. Voor beide groepen liggen deze cijfers veel hoger dan in de gewone populatie. De cijfers stemmen wel overeen met bevindingen uit onderzoek in de meest kwetsbare vluchtelingenpopulaties (Kien et al., 2018). Het contrast tussen de hogere niveaus van posttraumatische stress en de reguliere niveaus van gedragsmoeilijkheden zet aan tot nadenken over de manier waarop verhoogde posttraumatische stressklachten toch kunnen samengaan met adequaat functioneren en veerkracht in het leven van alledag.

Via bijkomende analyses op de Europese dataset (1366 nieuwkomers; 883 vluchtelingen, 483 migranten) keken we naar het verband tussen ervaringen van materiële stress, gezinsseparatie, ervaringen van discriminatie in het gastland enerzijds en het welbevinden van vluchtelingen- en migrantenjongeren anderzijds (Spaas et al., 2021). Dagelijkse materiële stress hing samen met meer internaliserende en externaliserende moeilijkheden voor vluchtelingen alleen. Gezinsseparatie hield verband met meer internaliserende moeilijkheden en meer symptomen van posttraumatische stress, opnieuw alleen voor vluchtelingenjongeren. Ervaringen van discriminatie in de gastsamenlevingen hingen samen met meer internaliserende en externaliserende moeilijkheden en meer posttraumatische stress voor zowel vluchtelingen- als migrantenjongeren. Samengevat leken vluchtelingenjongeren dus het meest kwetsbaar voor de negatieve impact van migratie-gerelateerde stressoren op hun welbevinden. Discriminatie in de gastsamenleving bleek echter nefast voor alle jongeren in het onderzoek (zie ook Verelst et al., 2022).

De school als sleutelcontext: perspectieven van jongeren, ouders en leerkrachten

Om inzicht te vergroten in de waarde van de school als zorgcontext voor kinderen en jongeren met een (gedwongen) migratieachtergrond, nodigden we ouders en leerkrachten van kinderen in het basisonderwijs en jongeren in het OKAN-onderwijs uit om hun perspectief te delen op de rol van de school in welbevinden.

In het basisonderwijs ervaart 70% van de kinderen met een vlucht- of migratieachtergrond het klasklimaat als onveilig

In het secundair onderwijs ervaren veel vluchtelingenjongeren (49.5%) en migrantenjongeren (38.9%) een hoge mate van posttraumatische stress

Ouders en leerkrachten schreven een belangrijke rol toe aan de school in de ondersteuning van het welbevinden van kinderen in het basisonderwijs. Ze beschreven de school als een belangrijke plaats voor kinderen om veiligheid te hervinden na migratie en om uitdrukking te kunnen geven aan hun belevingswereld:

Leerkracht: *“Uiteindelijk is de school de enige plek waar ze houvast vinden. In feite is het de enige constante factor in alles.”*

Ouder: *“Ik denk dat de school een belangrijke partner is, of het nu gaat om migratie of actuele problemen, of persoonlijke of familiale problemen. Wanneer ik als ouder zelf aan mijn kind iets vertel, probeer ik te beschermen. Misschien is dat gewoon niet genoeg voor hem om het volledig te begrijpen.”*

Ouders en leerkrachten spraken ook over de samenwerking tussen de school en het gezin rondom een kind. Ze benadrukten de grote waarde van een goede samenwerking tussen de school en het gezin, maar duiden ook op drempels en aarzelingen die ze ervaren in het contact en de communicatie met elkaar.

Ouder: *“Communicatie is belangrijk tussen de ouders en de school. Een goede samenwerking is communicatie, dat is zeer waardevol voor het onderwijs van de kinderen.”*

Ouder: *“Ik zou graag zoveel vragen, over mijn kinderen, maar ik krijg mezelf niet uitgedrukt.”*

Leerkrachten en ouders benadrukten ten slotte hoe de schoolcontext van groot belang is voor maatschappelijke integratie. Als een soort van multiculturele microkosmos biedt de school kinderen waardevolle ervaringen die helpen om hun plek in de samenleving te vinden.

Ouder: *“Dit is een heel goede kans om aan kinderen te geven en om sterker te worden, sterker, om het zo maar te zeggen. Hij kan socialiseren met verschillende nationaliteiten, ook buiten de school. Ik kan dat zelf voelen. Dus, bijvoorbeeld, hij wil niet alleen spelen met de Belgische, of de Marokkaanse, of de Turkse kinderen, maar hij wil spelen met en praten met iedereen, en dat is goed.”*

Wanneer we luisterden naar OKAN-jongeren, stelden we vast dat jongeren zich op school in verschillende spanningsvelden bewegen, spanningsvelden die de ervaring van ‘nieuwkomer’ zijn kenmerken. Een eerste spanningsveld betreft de manier waarop jongeren hun schoolloopbaan zien als de sleutel naar een toekomst in het gastland, maar ook hoe ze anderzijds uiteenlopende migratie-gerelateerde stressoren ervaren die het hen moeilijk maken op school, om te leren en om ten volle aan te knopen met hun schoolse traject als sleutel naar de toekomst.

“Als ik de taal ken en de taal kan spreken, de Nederlandse taal kan leren, dan zal ik me heel goed voelen.”

“Ik woon in een huis waar veel mensen wonen, dus het is net een hotel, en opeens kan er een alarm afgaan terwijl ik mijn huiswerk aan het maken ben, en iedereen moet weg.”

Een tweede spanningsveld gaat over de manier waarop de school welbevinden ondersteunt door jongeren toe te laten zich te verbinden met anderen, soms echter vormt de school een context waarin jongeren sociale isolatie ervaren.

“Het is belangrijk om een goede vriend te hebben, het is vooral belangrijk een vriend hier op school te hebben. De vriend kan je helpen, je steunen als je voor iets moeilijks staat.”

“Ik heb niet-ik heb niet veel vrienden in OKAN.”

Een laatste spanningsveld betreft de manier waarop schooltrajecten jongeren helpen omgaan met verlieservaringen in hun levensgeschiedenis, maar zulke verlieservaringen ook kunnen bestendigen.

“School is om positieve herinneringen te maken.”

“Ik denk aan mijn vrienden in mijn thuisland. Dat we samen naar school gaan en dezelfde taal spreken, maar hier voel ik me soms een beetje eenzaam omdat ik geen verschillende talen heb.”

Ten slotte werd het in gesprek met jongeren ook sterk voelbaar hoe zij de schoolcontext ervaren als een sleutelcontext in het verwerven van een plekje in de samenleving. Zo kaartten jongeren aan hoe ze op school onderhandelen over culturele en religieuze continuïteit, representatie als minderheidsgroep en het krijgen van een stem in de samenleving.

“We zijn met een 30-tal mensen naar de bureau gegaan en we hebben gevraagd om te mogen bidden op school.”

“Ik vind dat we meer leraren met een andere culturele achtergrond moeten hebben, want nu is de meerderheid van de leraren blank. Zij begrijpen ons.”

“De school luistert echt naar onze mening, en ze laten zien dat ze om ons geven over wat wij denken en dat ze ons leren hoe we invloed kunnen uitoefenen.”

Implicaties voor de praktijk

De onderzoeksbevindingen tonen aan dat het welbevinden van kinderen en jongeren met een achtergrond van (gedwongen) migratie in het basis- en secundair onderwijs kwetsbaar is. Meest opvallend is dat een groot deel van de kinderen en jongeren in het basis- en secundair onderwijs symptomen van posttraumatische stress vertoont en dat dit het geval is voor zowel vluchtelingen- als migrantenkinderen en jongeren. Waar we mogelijk eerder geneigd zijn om posttraumatische stress te associëren met vluchtverhalen getekend door oorlog, vervolging en gevaarlijke vluchtroutes, tonen deze onderzoeken aan dat we ook in het geval van kinderen en jongeren met een andere migratieachtergrond oog moeten hebben voor traumatische stressoren die hun welbevinden negatief kunnen beïnvloeden (bijvoorbeeld detentie en (seksuele) uitbuiting onderweg naar België en discriminatie in de gastsamenleving).

Daarnaast nodigen de besproken bevindingen uit tot een relationeel perspectief op het begrijpen en ondersteunen van het welbevinden van kinderen en jongeren met een vlucht- of migratieachtergrond. Dit relationeel perspectief begrijpt de gevolgen van vlucht op het welbevinden van kinderen en jongeren niet slechts op het individuele niveau van het kind of de jongere, maar ingebed in het gezin, de (culturele) gemeenschap en de bredere sociaal-maatschappelijke en politieke werkelijkheid in het land van herkomst en de gastsamenleving (De Haene & Rousseau, 2020). Onze onderzoeken tonen inderdaad aan dat belangrijke invloeden op het welbevinden van vluchtelingenkinderen en -jongeren besloten liggen in ervaringen van relationele onveiligheid in de klas, ervaringen van gezinsseparatie en ervaringen van discriminatie in de samenleving.

Dezelfde gezins- en gemeenschapsrelaties vormen belangrijke contexten voor herstel van welbevinden na trauma. Een rela-

tioneel perspectief op welbevinden vormt daarom een betekenisvolle aanvulling op een perspectief van individuele zorg voor kinderen en jongeren met de meest kwetsbare profielen. Dit relationeel perspectief ondersteunt zo het pleidooi van wetenschappers en beleidsmakers voor zorg op school aan deze doelgroep. Binnen de schoolcontext kan worden aangeknoopt bij de relationele werkelijkheid en relationele steunbronnen in het dagelijkse leven van kinderen en jongeren. De besproken perspectieven van ouders, leerkrachten en jongeren in onze onderzoeken bekrachtigen de school als sleutelcontext voor welbevinden en integratie in de gastsamenleving.

**Caroline SPAAS¹, Sofie DE SMET^{2,3},
Ilse DERLUYN³, Hilde COLPIN⁴, Lucia DE HAENE¹**

¹Onderzoekseenheid Gezins- en Orthopedagogiek, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, KU Leuven, Leuven, België;

²Vakgroep Kunst-, Muziek en Theaterwetenschappen, UGent, Gent, België; ³Vakgroep Sociaal Werk en Sociale Pedagogiek, Centre for the Social Study for Migration and Refugees, Universiteit Gent, Gent, België; ⁴Onderzoekseenheid Schoolpsychologie en Ontwikkeling in Context, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, KU Leuven, Leuven, België

Correspondentie: Caroline Spaas, Onderzoekseenheid Gezins- en Orthopedagogiek, KU Leuven, Leopold Vanderkelenstraat 32 – 3000, Leuven.



Voor meer informatie over de resultaten van het RefugeesWell-School-project kan de lezer terecht op: www.refugeeswellschool.eu. Wetenschappelijke publicaties over beide interventiestudies worden binnenkort verwacht.

Dankwoord

Het Rode Neuzenonderzoek ontving fondsen van het Fonds voor Wetenschappelijk Onderzoek, met beursnummer G0F5117N (FWO-Rode Neuzen). Het RefugeesWellSchool onderzoek werd gerealiseerd dankzij het onderzoeks- en innovatieprogramma Horizon 2020 van de Europese Unie (beursnummer 754849).

REFERENTIES

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Buchanan, Z. E., Abu-Rayya, H. M., Kashima, E., Paxton, S. J., & Sam, D. L. (2018). Perceived discrimination, language proficiencies, and adaptation: Comparisons between refugee and non-refugee immigrant youth in Australia. *International Journal of Intercultural Relations*, *63*, 105–112.
- Colucci, E., Minas, H., Szwarc, J., Guerra, C., & Paxton, G. (2015). In or out? Barriers and facilitators to refugee-background young people accessing mental health services. *Transcultural Psychiatry*, *52*(6), 766–790.
- Commissariaat-Generaal voor de Vluchtelingen en Staatlozen. (2022). Cijfers. Geraadpleegd op 21 januari via <https://www.cgvs.be/nl/cijfers>.
- da Silva Rebelo, M. J., Fernández, M., & Achotegui, J. (2018). Mistrust, anger, and hostility in refugees, asylum seekers, and immigrants: A systematic review. *Canadian Psychology*, *59*(3), 239–251.
- De Haene, L., & Rousseau, C. (Eds.) (2020). *Working with refugee families: Trauma and exile in family relationships*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Derluyn, I., Lippens, V., Verachtert, T., Bruggeman, W., & Broekaert, E. (2010). Minors travelling alone: A risk group for human trafficking? *International Migration*, *48*(4), 164–185.
- Kevers, R., & De Haene, L. (2013). Onderwijs voor kinderen op de vlucht: Een analyse van de huidige beleidsvoering vanuit een psychosociaal perspectief. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, *2*, 140–151.
- Kien, C., Sommer, I., Faustmann, A., Gibson, L., Schneider, M., Krczal, E., ... & Brattström, P. (2018). Prevalence of mental disorders in young refugees and asylum seekers in European Countries: a systematic review. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 1–16.
- Kira, I. A., Lewandowski, L., Ashby, J. S., Somers, C., Chiodo, L., & Odenat, L. (2014). Does bullying victimization suppress IQ? The effects of bullying victimization on IQ in Iraqi and African American adolescents: A traumatology perspective. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, *23*(5), 431–453.
- Masten, A. S. (Ed.), (2012). *Realizing the potential of immigrant youth*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Miller, A., Hess, J. M., Bybee, D., & Goodkind, J. R. (2018). Understanding the Mental Health Consequences of Family Separation for Refugees: Implications for Policy and Practice. *American Journal of Orthopsychiatry*, *88*(1), 26–37.
- Miller, K. E., & Rasmussen, A. (2017). The mental health of civilians displaced by armed conflict: An ecological model of refugee distress. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, *26*, 129–138.
- Mollica, R.F., Cardozo, B.L., Osofsky, H.J., Raphael, B., Ager, A. & Salama, P. (2004). Mental health in complex emergencies. *Lancet*, *364*, 2058–2067.
- Pacione, L., Measham, T., & Rousseau, C. (2013). Refugee children: Mental health and effective interventions. *Current Psychiatry Reports*, *15*, 341.
- Pulinx, R., Kemper, R., Verswijvel, K., De Bruyne, L., Vanthournout, G., Baeten, M., ... & Vandommele, G. (2017). Cartografie en analyse van het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers en OKAN-leerlingen: het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers en OKAN-leerlingen in kaart brengen en kritisch analyseren.
- Roubeni, S., De Haene, L., Keatley, E., Shah, N., & Rasmussen, A. (2015). "If we can't do it, our children will do it one day": A qualitative study of west african immigrant parents' losses and educational aspirations for their children. *American Educational Research Journal*, *52*(2), 275–305.
- Schachner, M. K., Juang, L., Moffitt, U., & van de Vijver, F. J. R. (2018). Schools as acculturative and developmental contexts for youth of immigrant and refugee background. *European Psychologist*, *23*(1), 44–56.
- Spaas, C., Verelst, A., Devlieger, I., Aalto, S., Andersen, A. J., Durbeel, N., ..., & De Haene, L. (2021). Mental health of refugee and non-refugee migrant young people in European secondary education: The role of family separation, daily material stress and perceived discrimination in resettlement. *Journal of Youth and Adolescence*, *1*, 1–23.
- Statbel. (2021). Herkomst: Diversiteit naar herkomst in België. Geraadpleegd op 21 januari 2022 via <https://statbel.fgov.be/nl/themes/bevolking/herkomst>.
- Tyrer, R. A., & Fazel, M. (2014). School and community-based interventions for refugee and asylum seeking children: A systematic review. *PLoS One*, *9*(2).
- Verelst, A., Spaas, C., Pfeiffer, E., Devlieger, I., Kankaapää, R., Peltonen, K., ..., & Derluyn, I. (2022). Social Determinants of the Mental Health of Young Migrants. *European Journal of Health Psychology*, *29*(1), 61–73.
- Vlaanderen. (2022). Onderwijs voor leerlingen met specifieke noden: Onthaalonderwijs voor anderstalige kinderen (OKAN). Geraadpleegd op 21 januari 2022 via <https://www.vlaanderen.be/onderwijs-en-vorming/ondersteuning/onderwijs-voor-leerlingen-met-specifieke-noden/onthaalonderwijs-voor-anderstalige-kinderen-okan>.
- Wright, B., Garside, M., Allgar, V., Hodkinson, R., & Thorpe, H. (2020). A large population-based study of the mental health and wellbeing of children and young people in the North of England. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, *25*(4), 877–890.

NOOT

1. Onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers (OKAN), ingericht voor jongeren die nieuw binnenkomen in ons land en het Nederlands onvoldoende beheersen (Vlaanderen, 2022).

Sociale ongelijkheid in instroom en doorstroom in het hoger onderwijs

De rol van de secundaire school

Isis VANDELANNOTE en Jannick DEMANET

Hoewel steeds meer jongeren hun weg vinden naar het hoger onderwijs, blijkt dat bepaalde sociale groepen daarin nog steeds ondervertegenwoordigd zijn en dat zij minder slaagkansen hebben. Sedert 1960 tonen studies aan dat de onderwijsprestaties van leerlingen beïnvloed worden door de schoolcontext, maar doorheen de jaren is de rol van de schoolcontext met betrekking tot de overgang naar het hoger onderwijs onderbelicht gebleven. Daarom focust deze bijdrage op de rol van de secundaire school, meer specifiek in welke mate de samenstelling van de schoolbevolking, waarnaar we hierna zullen verwijzen als “de schoolcompositie”, en de schoolcultuur de in- en doorstroom van leerlingen beïnvloedt.

Sociale ongelijkheid in de in- en doorstroom in het hoger onderwijs

Een diploma hoger onderwijs – en zeker een masterdiploma – is gelinkt aan heel wat voordelen voor het individu en de samenleving. Individuen met een diploma hoger onderwijs hebben, bijvoorbeeld, vaker een betere gezondheid, een hoger inkomen, en sneller zicht op een job (OECD, 2020). Daarnaast is een hoger opgeleide populatie gelinkt aan lagere armoedecijfers en lagere misdaadcijfers (McMahon, 2018). Uit deze voordelen blijkt dat de keuze voor hoger onderwijs en de keuze voor een bepaald opleidings-type (hogeschool versus universiteit) waarschijnlijk de belangrijkste keuzes zijn die leerlingen maken tijdens hun onderwijstraject.

In het laatste decennium is het aantal leerlingen in het hoger onderwijs opmerkelijk gegroeid – een trend die zichtbaar is in de meeste OESO-landen. Desondanks tonen recente OESO-rapporten (OECD, 2020) en verschillende onderzoeken (zoals/ bijvoorbeeld Boliver, 2013; Declercq en Verboven, 2015) aan dat sociale ongelijkheid in het hoger onderwijs blijft bestaan. Leerlingen met een lage socio-economische achtergrond en etnische minderheden zijn nog steeds ondervertegenwoordigd in het hoger onderwijs, en vooral aan de universiteiten.

Leerlingen met een lage socio-economische achtergrond en etnische minderheden zijn nog steeds ondervertegenwoordigd in het hoger onderwijs, en vooral aan de universiteiten

De rol van de schoolcontext

De keuze voor het hoger onderwijs is het resultaat van een proces dat start tijdens het secundair onderwijs. Hoewel studies consequent aantonen dat de schoolcontext – en meer specifiek de schoolcompositie, of sociale samenstelling van de leerlingen op school – een invloed uitoefent op de schoolse prestaties van leerlingen, zijn er heel weinig studies die de invloed van de schoolcontext op de studiekeuze van leerlingen onderzoeken (Palardy, 2020). De belangrijkste functies van de school hebben betrekking op het *selecteren* en het *toewijzen* van leerlingen aan bepaalde sociale posities in de samenleving. Tegelijk moeten scholen ervoor zorgen dat leerlingen *gekwalificeerd* zijn om hun posities in te nemen, bijvoorbeeld door hen voor te bereiden op het hoger onderwijs (Eidhof et al., 2016). Met andere woorden: de doeltreffendheid van een school wordt niet enkel weerspiegeld in studieresultaten maar ook in de onderwijstrajecten van hun leerlingen na het secundair onderwijs. Bovendien zijn er maar weinig studies die zoeken naar de mechanismen die verklaren *waarom* een bepaalde schoolcompositie een invloed uitoefent op de studiekeuze van leerlingen (Palardy, 2020), waardoor deze effecten nog steeds niet goed begrepen worden.

De rol van het onderwijssysteem

Sociale ongelijkheid in onderwijskansen verschilt niet alleen tussen scholen, maar ook tussen onderwijssystemen (Dupriez, et al., 2008). De keuze om een rigide opdeling te maken tussen onderwijsvormen in het secundair onderwijs is daarbij een cruciale factor (Dupriez et al., 2008). Meer specifiek blijkt dat leerlingen met een lagere socio-economische achtergrond en etnische minderheden vaker in het beroepsonderwijs terechtkomen, zelfs al hebben ze dezelfde cognitieve capaciteiten als hun medestudenten die uit meer geprivilegieerde families komen. Op zijn beurt zorgt dit voor sociale

segregatie tussen de verschillende onderwijsvormen (Boone en Van Houtte, 2013). Onderzoek naar de transitie tussen het secundair en het hoger onderwijs is echter bijna exclusief uitgevoerd in de Verenigde Staten, een land dat gekenmerkt wordt door een meer comprehensief systeem. In zo'n systemen is de opdeling tussen onderwijsvormen minder eenduidig, of zelfs volledig afwezig. Leerlingen worden bijvoorbeeld opgedeeld naargelang hun cognitieve capaciteiten per vak (bijvoorbeeld Verenigde Staten), of leerlingen krijgen hetzelfde curriculum, onafhankelijk van hun cognitieve capaciteit-

en, vaak in combinatie met individuele begeleiding (bijvoorbeeld Noorwegen). Aangezien sociale segregatie, en dus waarschijnlijk ook schooleffecten, groter zijn in systemen met een rigide opdeling tussen onderwijsvormen (Dupriez et al., 2008), is het nuttig om de invloed van de school(compositie) op de studiekeuze van leerlingen te onderzoeken in zulke systemen.

Het Vlaamse onderwijssysteem is daarvan een schoolvoorbeeld. Het Vlaams secundair onderwijs kent een rigide opdeling tussen verschillende onderwijsvormen, waarbij scholen meestal slechts één onderwijsvorm aanbieden, hetzij aso, of kso, of tso/bsso. Het hoger onderwijs in Vlaanderen is relatief vrij toegankelijk: een diploma secundair onderwijs, van eender welke studierichting, is de enige voorwaarde om toegang te krijgen tot het hoger onderwijs. Een systeem waar er bijna geen formele barrières zijn tot het hoger onderwijs, maakt dat de secundaire school potentieel een grotere rol speelt in de studiekeuze van hun leerlingen (De Clercq et al., 2017).

Onderweg naar een tertiair diploma? Een onderzoek naar de determinanten van de in- en doorstroom in het hoger onderwijs

Het doel van dit onderzoek was tweeledig. Ten eerste onderzochten we in welke mate de onderwijskansen van leerlingen, in termen van de in- en doorstroom in het hoger onderwijs, bepaald worden

door de schoolcompositie van de middelbare school in de Vlaamse onderwijscontext. Ten tweede zetten we een stap verder dan het huidige onderzoek door schoolcompositie-effecten te verklaren. Dat deden we door de samenhang na te gaan tussen de schoolcompositie en bepaalde schoolculturen en attitudes, en hoe die verschillende schoolculturen en attitudes de onderwijskansen beïnvloeden. Dit onderzoek bestond uit verschillende studies waarvoor data van het *International Study of City Youth*-project (ISCY) gebruikt is. ISCY is specifiek gericht op het in kaart brengen van sociale ongelijkheid in de onderwijstrajecten van leerlingen doorheen het secundair en hoger onderwijs. Tussen 2013 en 2019 werd daarvoor een cohorte leerlingen uit het vierde middelbaar gevolgd voor zes opeenvolgende jaren. In Gent, de stad die voor België deelnam, participeerden 2354 leerlingen uit 30 middelbare scholen aan het project.

Determinanten voor de in- en doorstroom in hoger onderwijs

De rol van de socio-economische en etnische schoolcompositie

Ons onderzoek bevestigt dat leerlingen in scholen met een lage(re) socio-economische schoolcompositie – de sociale samenstelling op school op basis van de socio-economische achtergrond – minder kans hebben om deel te nemen aan het hoger onderwijs. Als ze al instromen in het hoger onderwijs, blijkt dat leerlingen in scholen met een lage(re) socio-economische schoolcompositie minder kans hebben om in te stromen in de universiteiten. De resultaten tonen aan dat leerlingen in scholen met een hoger percentage etnische minderheden niet benadeeld zijn bij de instroom in het hoger onderwijs, en/of universiteit, tenminste wanneer we de socio-economische compositie constant houden. Hoewel de socio-economische compositie conceptueel gescheiden kan worden van de etnische schoolcompositie blijkt uit voorgaand onderzoek dat beide in realiteit met elkaar vervlochten zijn. In de praktijk zijn scholen met een hoger percentage etnische minderheden vaak scholen met een lage socio-economische schoolcompositie. Met andere woorden: het is waarschijnlijk dat leerlingen in scholen met een hoger percentage etnische minderheden nadeel ondervinden, niet wegens het percentage etnische minderheden, maar wegens de lage socio-economische compositie die daarmee gepaard gaat.

Daarenboven tonen de resultaten aan dat studenten met een migratieachtergrond barrières ervaren in het hoger onderwijs. Ten eerste zien we dat personen met een migratieachtergrond, ondanks het feit dat ze beschikken over dezelfde cognitieve capaciteiten als hun medestudenten zonder migratieachtergrond, vaker vertraging oplopen in hoger onderwijstrajecten, bijvoorbeeld door het veranderen van opleidingstype (hogeschool of universiteit) en/of studierichting, of door het overdoen van vakken. Ten tweede blijkt dat leerlingen in scholen met lage socio-economische status- en etnische concentratiescholen vaker terug te vinden zijn in het technische en beroepsrichtingen, wat hun kansen op hoger onderwijs hypothekeert. De resultaten tonen duidelijk aan dat deze studenten minder vaak instromen in het hoger onderwijs in het algemeen, en in de universiteiten in het bijzonder. Als deze studenten instromen kennen ze vaker turbulente trajecten gekenmerkt door vertraging en het veranderen van studierichtingen, zowel binnen als tussen opleidingstypes (universiteit/hogeschool). Niettemin blijkt dat zelfs leerlingen uit de academische richtingen – die per definitie het best voorbereid zijn op studies in het hoger onderwijs – met

een migratieachtergrond en/of lage(ere) socio-economische status vaker vertraging oplopen en/of van studierichting veranderen. Met andere woorden: boven op het nadeel dat studenten van lage socio-economische en migratieachtergronden ervaren in termen van in- en doorstroom in het hoger onderwijs, worden deze leerlingen

In scholen met een lage(ere) socio-economische samenstelling zijn leerlingen langdurig benadeeld bij de in- en doorstroom in het hoger onderwijs, en specifiek in de universiteiten.

nogmaals benadeeld door de sociale samenstelling van de middelbare school waar ze naartoe gaan. Het staat daarom vast dat er sociale ongelijkheid is in de in- en doorstroom in het hoger onderwijs.

De rol van sociale relaties op school: sociaal kapitaal

Uit de resultaten blijkt dat leerlingen vaker in het hoger onderwijs zitten, en vaker aan de universiteit studeren, als ze schoolgelopen hadden in een middelbare school waar er meer kwaliteitsvolle relaties waren tussen leerkrachten en leerlingen enerzijds, en leerlingen en hun medeleerlingen anderzijds.

Deze relaties worden ook wel

het sociaal kapitaal van de school genoemd. Sociaal kapitaal is een hulpbron die bepaalde acties, zoals de transitie naar het hoger onderwijs, faciliteert door middel van de informatie en gedeelde normen die ingebed zitten in de sociale netwerken op school (Coleman, 1988). Meer specifiek: via sociaal kapitaal kan een individu genieten van voordelen die hij/zij anders niet zou hebben gehad (Coleman, 1988). We vinden dat scholen verschillen in de mate waarin ze sociaal kapitaal bezitten en dat heeft gevolgen voor de onderwijskansen van hun leerlingen. Daarenboven vervult sociaal kapitaal een dubbele functie. Ten eerste blijkt dat leerlingen in scholen met een lagere socio-economische compositie minder vaak instromen in het hoger onderwijs, en in de universiteit, net omdat deze scholen gekenmerkt worden door minder sociaal kapitaal. Aan de andere kant blijkt dat sociaal kapitaal het potentieel heeft om sociale ongelijkheid op basis van de schoolcompositie in de keuze om aan de universiteit te studeren, tegen te gaan. Het negatieve effect van het schoollopen in lage socio-economische status school wordt dus getemperd indien de school een hoger sociaal kapitaal heeft.

Attitudes en schoolculturen: een verhaal van referentiegroepen

Uit onze studies blijkt bovendien dat de attitudes van studenten hun kansen op instroom en succes in het hoger onderwijs bepalen. Studenten stromen bijvoorbeeld vaker door naar het hoger onderwijs en studeren vaker aan de universiteit als ze tijdens het secundair onderwijs hoge verwachtingen hebben, een hoge schoolbetrokkenheid tonen, en het gevoel hebben dat ze over de capaciteiten beschikken om een bepaald doel te bereiken – ook wel “zelfdoel-treffendheid” genoemd (Bandura, 1986). Studenten met een hoog zinloosheidsgevoel daarentegen – met het gevoel dus dat het (onderwijs)systeem tegen hen werkt, op zo’n manier dat academisch succes niets voor hen is, ongeacht hoe hard ze hun best doen (Van Houtte, 2016) – studeren minder vaak verder. Zowel betrokkenheid als zelfdoel-treffendheid blijken belangrijke determinanten te zijn

van succes in het hoger onderwijs. Leerlingen met een lagere gedragsmatige betrokkenheid en/of cognitieve betrokkenheid tijdens het secundair onderwijs hebben vaker een turbulenter traject in het hoger onderwijs. Deze leerlingen vinden we ook vaker terug in het kso, tso en/of bso tijdens de laatste graad van het secundair onderwijs. Daarnaast merken we dat leerlingen uit het aso die over een groot zelfdoel-treffendheidsgevoel beschikken, vaker een modeltraject volgen, zonder vertraging en/of verandering van richting en/of opleidingstype (bijvoorbeeld van universiteit naar hogeschool).

Attitudes zijn echter context-afhankelijk: leerlingen in dezelfde

schoolcontext ontwikkelen gelijkaardige attitudes (Demant en Van Houtte, 2014; Van Houtte, 2004). Dit valt te verklaren door de referentiegroeptheorie die stelt dat attitudes, verwachtingen en gedrag, beïnvloed worden door mensen in de omgeving (Merton, 1968). Medeleerlingen kunnen daarbij gezien worden als een normatieve referentiegroep, zodat leerlingen hun eigen attitudes, verwachtingen en gedrag aanpassen aan de dominante attitudes, verwachtingen en gedrag van de groep. De resultaten tonen inderdaad aan dat leerlingen binnen dezelfde school dezelfde verwachtingen, maar ook zelfdoel-treffendheidsgevoelens en zinloosheidsgevoelens delen. Gedeelde attitudes bij leerlingen binnen dezelfde school worden ook wel benoemd als “schoolcultuur” (Van Houtte, 2004). Scholen worden dus gekenmerkt door verschillende verwachtingsculturen, zelfdoel-treffendheidsculturen en zinloosheidsculturen. Deze schoolculturen in het secundair onderwijs bepalen op hun beurt de in- en doorstroom in het hoger onderwijs van de leerlingen.

Leerlingen in scholen met hoge verwachtingsculturen – waar leerlingen dus de algemene verwachting delen om in te stromen aan de universiteit – studeren vaker verder aan de universiteit dan hun medeleerlingen in scholen met een lage verwachtingsculturen, ongeacht de individuele verwachtingen, cognitieve capaciteiten, en/of sociaal-demografische kenmerken. Die gedeelde verwachting wordt met andere woorden de schoolnorm, die op zijn beurt de instroomkansen van alle leerlingen in die school ten goede komt. Daarnaast tonen de resultaten aan dat leerlingen die schoollopen in scholen met hoge zelfdoel-treffendheidsculturen vaker ingeschreven zijn aan de universiteit. Hieruit blijkt dat hoge ambities nagestreefd worden in dergelijke scholen, waarbij universitaire studies aangemoedigd worden. Leerlingen in scholen met hoge zinloosheidsculturen daarentegen, waar leerlingen het gevoel dus delen dat het (onderwijs)systeem hen tegenwerkt (Van Houtte, 2016), stromen minder vaak door naar het hoger onderwijs.

Zowel betrokkenheid als zelfdoel-treffendheid blijken belangrijke determinanten van succes in het hoger onderwijs

Schoolculturen in het secundair onderwijs bepalen de in- en doorstroom in het hoger onderwijs van de leerlingen

Die attitudes en schoolculturen hangen ook samen met de schoolcompositie. De schoolcompositie bepaalt namelijk de opportuniteitsstructuur, oftewel de kansen die een school creëert voor haar leerlingen (Bottia et al., 2018). De perceptie van die opportuniteitsstructuur beïnvloedt op zijn beurt de attitudes van leerlingen, en dus ook de schoolculturen binnen een bepaalde school (Demagnet en Van Houtte, 2014). Volgens de *oppositional culture* theorie bijvoorbeeld ervaren leerlingen in etnische concentratiescholen de verminderde kansen die samenhangen met hun school. Als reactie op de verminderde kansen die geassocieerd worden met dergelijke scholen keren leerlingen zich af van de school, wat samengaat met wangedrag of verminderde betrokkenheid op school (Fordham en Ogbu, 1986). Die theorie kan echter niet worden bevestigd op basis van onze bevindingen. Integendeel, de resultaten tonen aan dat leerlingen in scholen met een hoger percentage etnische minderheden vaker naar de universiteit trekken omdat ze net minder vaak wangedrag zoals spieken, overschrijven en spijbelen, stellen. Ondanks het feit dat het gaat over een eerder klein effect, lijken de resultaten aan te tonen dat zulke scholen gekenmerkt worden door een optimistische cultuur die hoger onderwijs, vooral aan de universiteit, stimuleert (Goldsmith, 2004). Leerlingen in scholen met een hoge socio-economische status zitten dan weer vaker in het hoger onderwijs, en in de universiteit, net omdat deze scholen gekenmerkt worden door hogere verwachtingsculturen bij leerlingen. Leerlingen in scholen met een lagere socio-economische compositie daarentegen zijn minder vaak ingeschreven in het hoger onderwijs, precies omdat deze scholen kampen met hogere zinloosheidsculturen.

Sociale ongelijkheid in de in- en doorstroom aanpakken: handvaten voor de praktijk

Er is sociale ongelijkheid in de in- en doorstroom in het hoger onderwijs. De sociale samenstelling van de middelbare school en de schoolculturen blijken daarbij belangrijke factoren te zijn. Zowel de schoolcompositie als de schoolculturen van een school hangen samen met de onderwijsvorm die aangeboden wordt in een bepaalde school. In het algemeen zijn scholen met een lage socio-economische compositie en hoge(ere) etnische concentratie ook de scholen die tso/bsa aanbieden, terwijl de meeste scholen met een hoge socio-economische compositie en lage(ere) etnische concentratie aso aanbieden. De meest ingrijpende beleidsimplicatie is dan ook een hervorming van het systeem. Om die sociale segregatie tussen onderwijsvormen tegen te gaan, stellen we voor om de keuze tussen onderwijsvormen uit te stellen naar ten minste 14 jaar. Op die manier daalt de invloed van de sociale achtergrond op die keuze. Een andere oplossing schuilt in het behoud van de dubbele contingentering waarbij quota gebruikt worden

om de sociale mix op school te bevorderen, terwijl de vrije schoolkeuze voor een groot stuk gewaarborgd blijft (Havermans et al., 2018). Hoewel de moeite waard, blijken structurele veranderingen vaak tijdrovend te zijn en moeilijk in te voeren.

Het positieve nieuws is dat de attitudes van leerlingen en de schoolcultuur, factoren zijn die aan te pakken zijn met interventies. We kunnen dus via de attitudes van leerlingen en de schoolcultuur de sociale ongelijkheid in de in- en doorstroom in het hoger onderwijs tegengaan. Beleidsmakers, directie en leerkrachten kunnen bijvoorbeeld inzetten op het creëren van hogere verwachtingsculturen in scholen zodat leerlingen gestimuleerd worden om in te stromen in het hoger onderwijs en meer specifiek aan de universiteit. Zo'n verwachtingscultuur gaat het best gepaard met sociaal kapitaal waarbij de relaties tussen leerlingen onderling en tussen leerlingen en leerkrachten, gekenmerkt worden door vertrouwen en ondersteuning. Dit stimuleert het delen van relevante informatie en hulpbronnen (Cherng, et al., 2013). Goede relaties zijn ook de basis van het *check and connect*-model, waarbij gebruik gemaakt wordt van brugfiguren. Zij versterken de connectie tussen de school, de leerling en zijn/haar ouders en worden ingezet om de meest kwetsbare leerlingen te helpen in hun schooltraject (Christenson en Pohl,

LERAREN DIE
JONGEREN MOETEN
BEGELEIDEN



HEBBEN STEEDS
MEER NOOD
AAN



BEGELEIDING



2020). Hoewel het *check and connect*-model vooral uitgerold is in de Verenigde Staten, zijn er een aantal gelijkaardige projecten in Vlaanderen terug te vinden. Vaak zijn deze brugfiguren terug te vinden in scholen met een lage socio-economische compositie, maar bijna exclusief in scholen die de B-stroom aanbieden. Kwetsbare jongeren die niet in de B-stroom zitten worden hierdoor over het hoofd gezien.

We raden beleidsmakers aan om meer te investeren in brugfiguren zodat zij alle kwetsbare jongeren bereiken. In lijn met het *check and connect*-model zouden brugfiguren vaste medewerkers moeten zijn op school, wat het mogelijk maakt om leerlingen van dichtbij op te volgen en tijdig in te grijpen wanneer nodig opdat de leerling zijn/haar vooropgestelde doelen kan behalen. Ten slotte spelen

leerkrachten een cruciale rol in het stimuleren van zelfdoeltreffendheid door middel van hun verwachtingen tegenover bepaalde leerlingen. Volgende hoge verwachtingen voor alle leerlingen bevorderen het zelfdoeltreffendheidsgevoel bij die leerlingen. We moedigen beleidsmakers aan om in te zetten op *reflexive education*, waarbij leerkrachten bewustgemaakt worden hoe hun verwachtingen en onderwijspraktijken (onbewust) beïnvloed worden door de schoolcontext (bijvoorbeeld socio-economische en/of etnische schoolcompositie). Daarnaast moeten leerlingen worden aan-

gemoedigd om hun prestaties – goed en slecht – toe te wijzen aan hun eigen inzet en betrokkenheid. Dit kan door middel van gerichte feedback van de leerkracht.

Isis VANDELANNOTE* en Jannick DEMANET*

*Cultural Diversity: Opportunities and Socialization (CuDOS), Vakgroep Sociologie, Faculteit Politieke en Sociale Wetenschappen, Universiteit Gent. Technicum T1, Sint-Pietersnieuwstraat 41, 9000 Gent.

De attitudes van leerlingen en de schoolcultuur zijn factoren die aan te pakken zijn met interventies

REFERENTIES

- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4(3), 359-373.
- Boliver, V. (2013). How fair is access to more prestigious UK universities?. *The British Journal of Sociology*, 64(2), 344-364.
- Boone, S. (2013). *De context van ongelijkheid: bepalende factoren bij de overgang van basis naar secundair onderwijs*. Ghent, Belgium: Ghent University, Department of Sociology.
- Bottia, M. C., Mickelson, R. A., Giersch, J., Stearns, E., & Moller, S. (2018). The role of high school racial composition and opportunities to learn in students' STEM college participation. *Journal of Research in Science Teaching*, 55(3), 446-476.
- Cherng, H. Y. S., Calarco, J. M., & Kao, G. (2013). Along for the ride: Best friends' resources and adolescents' college completion. *American Educational Research Journal*, 50(1), 76-106.
- Christenson, S. L., & Pohl, A. J. (2020). The Relevance of Student Engagement: The Impact of and Lessons Learned Implementing Check & Connect. In A. L. Reschly, A.J. Pohl, and S. L. Christenson (eds.) *Student Engagement: Effective Academic, Behavioral, Cognitive, and Affective Interventions at School* (pp. 3-30). Switzerland: Springer.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- De Clercq, M., Galand, B., & Frenay, M. (2017). Transition from high school to university: a person-centered approach to academic achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 32(1), 39-59.
- Declercq, K., & Verboven, F. (2015). Socio-economic status and enrollment in higher education: do costs matter?. *Education Economics*, 23(5), 532-556.
- Demanet, J., & Van Houtte, M. (2014). Social-ethnic school composition and disengagement: An inquiry into the perceived control explanation. *The Social Science Journal*, 51(4), 659-675.
- Dupriez, V., Dumay, X., & Vause, A. (2008). How do school systems manage pupils' heterogeneity? *Comparative Education Review*, 52(2), 245-273.
- Eidhof, M. Van Houtte, and M. Vermeulen (2016). *Sociologen over onderwijs: Inzichten, praktijken en kritieken*, (pp. 63-84). Antwerpen, België: Garant.
- Fordham, S., & Ogbu, J. U. (1986). Black students' school success: Coping with the "burden of 'acting white'". *The Urban Review*, 18(3), 176-206.
- Goldsmith, P. A. (2004). Schools' racial mix, students' optimism, and the Black-White and Latino-White achievement gaps. *Sociology of Education*, 77(2), 121-147.
- Havermans, N., Wouters, T., & Groenez, S. (2018). *Evaluatie van dubbele contingentering: Impact op schoolsamenstelling en schoolse segregatie bij instappers in het kleuteronderwijs*. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent.
- McMahon, W. W. (2018). The total return to higher education: Is there underinvestment for economic growth and development?. *The Quarterly Review of Economics and Finance*, 70, 90-111.
- Merton, R. K. (1957/1968). *Social theory and social structure*. Rev. Simon and Schuster.
- OECD (2020). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. Paris, France: OECD Publishing
- Palardy, G. J. (2020). The impact of socioeconomic segregation in US high schools on achievement, behavior, and attainment and the mediating effects of peers and school practices. In *International Perspectives in Educational Effectiveness Research* (pp. 287-325). Springer, Cham.
- Van Houtte, M. (2016). Lower-track students' sense of academic futility: Selection or effect?. *Journal of Sociology*, 52(4), 874-889.
- Van Houtte, M. (2004). Tracking effects on school achievement: A quantitative explanation in terms of the academic culture of school staff. *American Journal of Education*, 110(4), 354-388.

Nog straffer dan straf

Een inleiding over constructief sanctioneren

Dieter BURSENS

Er zijn nog zekerheden op school. Zo is er gegarandeerd een schoolreglement. En even zeker hebben vele schoolbewoners dat reglement nooit gelezen. En helemaal zeker zijn we ook dat de regels uit dat schoolreglement zullen worden overtreden.

We houden vaak niet van regels. Regels belemmeren, betuttelen en voelen soms regelrecht aan als pesten. En toch zijn ze van belang. Regels structureren en ordenen het complexe leven op school. Ze zorgen voor veiligheid en rust, en beogen een omgeving waarin leerlingen en schoolpersoneel optimaal kunnen gedijen. En dus bewaken we de regels en zorgen we ervoor dat zij worden gerespecteerd.

Omgaan met regelovertredend gedrag van leerlingen is misschien niet de kerntaak van het onderwijs, maar het is toch een verdomd boeiend onderdeel van het brede takenpakket van de mensen in het onderwijsveld. De vraag is alleen: hoe doen we dat best?

Op zoek naar nieuwe manieren van sanctioneren

Als een leerling een regel overtreedt, dan volgt een reactie. Altijd. Grenzen moeten duidelijk blijven. Maar voor welke reactie kiezen we? De mogelijkheden zijn legio. De meningen, theorieën en filosofische overpeinzingen daarover zijn dat ook.

Vroeger was het makkelijker. Wie een regel overtreedt, krijgt straf. En met straf bedoelen we dan dat de leerling in kwestie “het eens mag voelen”. Het gaat dan eigenlijk over een vorm van leedtoevoeging. In langer vervlogen tijden met fysieke straffen, en later de straffen die onaangenaam zijn, omdat ze bijvoorbeeld vervelend zijn (een preek van de tucht prefect), je vrijheid inperken (“Gij zult niet meer sjotten op de speelplaats”) of je vrije tijd vakkundig opsouperen (“Schrijf duizendmaal ...”).

Al lang geleden begonnen scholen andere reactiemogelijkheden te verkennen. De reden is eenvoudig. Straffen geven soms maar niet

altijd het gewenste resultaat. En bij sommige leerlingen lijken zij zelfs contraproductief te zijn. En dat gewenste resultaat, een veilige school voor iedereen en een optimale omgeving voor leerlingen en schoolpersoneel, is bijzonder belangrijk. We moeten met elkaar verder, ook nadat er fouten zijn gebeurd. Zeker nu we steeds meer inzien dat de allerlaatste optie, het wegzenden van een leerling, moet worden vermeden. De

bijzonder negatieve impact van dit *ultimum remedium* is ondertussen voldoende gedocumenteerd (zie ook: Burssens, 2021).

Straffen geven soms, maar niet altijd het gewenste resultaat

Wat is “constructief” sanctioneren?

Een eerste en uitdrukkelijk doel van het sanctioneren, is de bevestiging van de regels. De sanctie wijst de betrokkene, maar ook de bredere gemeenschap, waar de grens van het toelaatbare ligt. En achterliggend wordt op die manier gestreefd naar een omgeving die veiligheid, orde en rust biedt.

Als we het over constructief sanctioneren hebben, dan willen we precies datzelfde bereiken, maar het blijft daar niet bij. De sanctie moet meteen ook bijdragen aan andere doelstellingen. Dat is in de eerste plaats de remediëring ten aanzien van de leerling die de regel overtrad. Waarom ging de leerling in de fout? Wat zijn eventuele oorzaken of triggers van het ongepast gedrag? Wat heeft de leerling nodig om dergelijk gedrag in de toekomst te voorkomen? Het probleem dat zich heeft gesteld, wordt beschouwd als een kans om aan de persoonlijke ontwikkeling van de leerling te werken.

De achterliggende oorzaken van normovertredend gedrag kunnen zeer divers zijn. Jongeren moeten ontdekken wat mogelijk meespeelt in het stellen van gedragingen die door anderen niet worden aanvaard om daarna te leren hoe zij het beter kunnen doen. Maar met constructieve sancties kan je de lat nog hoger leggen. Naast het ondersteunen van de remediëring van de leerling kan je ook bredere remediëring beogen. Wat liep er fout in de bredere context van de klas of de school? Is er materiële of relationele schade door het gedrag of door een incident? Met constructieve sancties wordt vaak ook geprobeerd om de aangerichte schade te herstellen, eventuele slachtoffers tegemoet te komen, maar ook om dieperliggende problemen of systeemfouten binnen een school of een klasgroep aan te pakken.

Kortom, wie constructief sanctioneert wil de regels op school handhaven, maar niet ten koste van de leerling. Integendeel, de leerling moet er uit leren en de incidenten worden aangegrepen als leermoment. Bovendien hebben constructieve sancties oog voor de bredere impact van regelovertredend gedrag. Eventuele schade bij slachtoffers, binnen de klascontext of de bredere schoolgemeenschap wordt mee aangepakt.

Wie constructief sanctioneert wil de regels handhaven, maar niet ten koste van de leerling

We spreken hier niet langer over een 'straf', omdat de doelstelling van de sanctie niet langer het toevoegen van leed is. Maar dat neemt niet weg dat een constructieve sanctie bij de leerling nog steeds als 'straf' aanvoelt. Het is nu eenmaal niet aangenaam om geconfronteerd te worden met wat je fout deed of om verantwoordelijkheid te moeten opnemen voor de gevolgen van je gedrag.

Waarom werken straffen niet (altijd)?

Werken gewone straffen dan niet? Soms wel. Bij minder ernstige overtredingen door leerlingen die het verder eigenlijk goed doen, kan een straf volstaan om het gedrag bij te sturen. Hoe werkt dat dan?

In de criminologische wetenschappen is men al lang op zoek naar wat mensen weerhoudt van het stellen van probleemgedrag. Zo werd reeds eind jaren zestig het belang van zogenaamde sociale bindingen (Hirschi, 1969) ontdekt. Dat is de binding die je hebt met mensen of instituten om je heen. Mensen zijn namelijk sociale wezens. Als je ons in een groep dropt, zullen we vrij snel contact leggen met anderen en ontstaan er relaties. Zodra je met iemand een goede band hebt ontwikkeld, word je gevoelig voor wat die andere over je denkt. En dat maakt het meteen een pak moeilijker om regels te overtreden die die andere belangrijk vindt. Een dergelijke emotionele binding met anderen wordt in de literatuur 'attachment' genoemd. Maar er bestaan ook andere bindingen die ons weerhouden van normovertredend gedrag. De binding 'commitment' gaat over de mate waarin elk van ons investeert in verschillende instituten, omdat je daar heel wat voor terugkrijgt. Je zet je in op het werk, omdat je voldoening krijgt van wat je bereikt. Maar ook omdat het je respect oplevert van je collega's, en uiteraard omdat het je een inkomen verschaft. Je gaat stipt naar elke voetbaltraining en werkt daar hard, omdat je hoopt om later in de eerste ploeg terecht te komen. En op school zetten leerlingen zich in voor huistaken en toetsen. Daarvoor krijgen zij veel terug. Ze halen goede punten, krijgen respect van de leerkracht en schouderklopjes van de ouders. En vooral: op het einde van de rit kunnen zij een diploma halen dat voor hen de deuren opent naar weer nieuwe dromen. Voor wie op deze manier sterke bindingen heeft met de samenleving, is regel-overtredend gedrag moeilijk. Je wil die relaties namelijk niet verliezen. En als je wordt gestraft, speelt in je achterhoofd het besef dat je je gedane investeringen in gevaar brengt als je te vaak in de fout gaat.

Een straf werkt dus goed... Maar alleen bij brave leerlingen. Al heb je daar waarschijnlijk niet eens de straf voor nodig. Een waarschuwing of een korte babbel na de les kan al volstaan. Het gaat er vooral om dat de leerling beseft dat er een grens werd overschreden en dat hij of zij zich realiseert dat dit de goede band met de school of met de leerkracht kan beschadigen.

Maar hoe komt het dat straffen zo slecht werken tegen ernstiger of blijvend probleemgedrag, of bij zwaardere incidenten, zoals bijvoorbeeld geweld? Nochtans was dat in de criminologie één van de eerste theorieën: zorg dat de straf zwaar genoeg is, zodat het mensen afschrikt om de regels te overtreden. De achterliggende redenering is dat van de mens als rationeel wezen. Je gaat er dan van uit dat je kosten en baten afweegt, alvorens een misdrijf te begaan. Door de straf zwaarder te maken, worden de potentiële kosten van het misdrijf hoog en haal je geen voordeel meer uit het misdrijf.

Alleen, die aanpak blijkt niet te werken. Ernstiger grensoverschrijdend gedrag komt zelden tot stand na een rationele kosten-batenanalyse. Neem bijvoorbeeld de dramatische moord op Joe Van Holsbeeck in het station Brussel-Centraal. Als de twee jonge daders ook maar even tot rationele overweging zouden gekomen zijn, had het misdrijf nooit plaats kunnen vinden.

De waarde van de MP3-speler die zij trachtten te ontvreemden weegt nooit op tegenover de straf die hen boven het hoofd hangt na het doden van de jongeman. Bovendien was de pakkans bijzonder groot gezien de plaats van het misdrijf, midden in een druk station vol potentiële ooggetuigen, toezichhoudend personeel en camerabewaking. Of denk bijvoorbeeld aan de kopstoot van Zinédine Zidane tijdens de finale van het wereldkampioenschap voetbal. Ook daar blijkt dat de ratio weinig bijbrengt op het moment van een dergelijke uithaal. Met drie scheidsrechters op het veld, 69000 toeschouwers in het stadion en een dozijn televisiecamera's langs het veld, kan je van een behoorlijke pakkans spreken. En de gevolgen van de kopstoot waren uiteraard niet min. Kortom: ernstigere probleemgedragingen en al zeker geweld en agressiviteit laten zich heel zelden onder controle brengen door de ratio. Bij wie de stoppen doorslaan, hetzij onder invloed van alcohol, frustraties, angst, psychische problemen, miserie, emoties, drugs, adrenaline of een combinatie ervan, moet je niet verwachten dat die een kosten-batenanalyse maakt. En wanneer probleemgedrag ontstaat omwille van een onderliggende problematiek, dan kunnen straffen ook weinig soelaas brengen. Stel dat er sprake is van een probleem van agressiebeheersing, een verslaving, een dysfunctionele thuissituatie of gebrekkige sociale vaardigheden, dan volstaat een straf niet om die wortels van het probleemgedrag weg te werken. Voor deze situaties zullen we op een andere manier moeten werken.

Een straf werkt goed... Maar alleen bij brave leerlingen

Onderzoek naar het effect van straffen

Maar zijn we nu wel zeker dat straffen niet het gewenste effect sorteren bij ernstiger probleemgedrag? Er is al veel onderzoek gedaan naar het effect van straffen. Niet alleen op school, maar ook bijvoorbeeld binnen het jeugdrecht. De bakermat van tal van boeiende

experimenten of bijzondere initiatieven om jonge overtreeders te straffen vinden we in de Verenigde Staten. Daar vinden we sinds de jaren '80 bijvoorbeeld zogenaamde *boot camps*. Jonge overtreeders ondergaan er een extreem zwaar verblijf met een regime gebaseerd op de militaire *boot camps*. Iedere vorm van fout gedrag wordt ook snel en hard gecorrigeerd met fysiek zware oefeningen. De bedoeling is een soort *shock* te veroorzaken bij de jongeren, waardoor zij worden afgeschrikt om in de toekomst nog misdrijven te plegen. Uit een samenvatting van 32 wetenschappelijke onderzoeken naar de effecten van deze verblijven blijkt dat *boot camps* geen enkel effect hebben in het voorkomen van misdrijven (Wilson et al., 2005). Toch wordt het systeem al snel opgepikt en overgenomen, niet alleen binnen de VS, maar ook internationaal.

Een ander voorbeeld is het *Scared Straight* programma. Dat wordt ingezet voor jongeren die een eerste misdrijf pleegden. Zij bezoeken in groep een gevangenis waar zij een intensieve confrontatie

Het programma *Scared Straight* lijkt jongeren eerder méér dan minder delinquent te maken

aangaan met langdurig gestraften. De gevangenen roepen en schreeuwen in het gezicht van de jongeren en zij schrikken ook niet terug om de jongeren ruw of agressief aan te pakken. Het is voor de jongeren een zeer heftige, soms traumatische ervaring. Ook dit onderzoek werd door wetenschappers meermaals onder de loep genomen. De conclusie van onderzoeker

Richard Lundman (2001): in het beste geval hebben de confrontatiesessies géén effect. De intensieve confrontatiesessies lijken jongeren eerder méér dan minder delinquent te maken.

Het gaat hier om enkele extreme voorbeelden uit de VS. Maar ook bij eenvoudige vormen van straffen zien we al snel negatieve effecten opduiken. Een eigen onderzoek in scholen in Vlaanderen toonde recent nog aan dat bij leerlingen die tijdens het eerste jaar van het secundair onderwijs méér dan tweemaal werden gestraft een hogere kans bestaat dat de binding met de school verzwakt (Bursens, 2018). Dat is dus geen goed nieuws, want we weten dat als de binding zwakker wordt, de kans op probleemgedrag later toeneemt.

Constructief sanctioneren vraagt een goede leidraad

We hebben dus nood aan sancties die de boodschap geven dat een regel niet mag worden overtreden, die ingrijpen op de eventuele problematiek die achter een gedraging schuilt, en die aandacht hebben voor mogelijke schade of slachtofferschap binnen de school. Wordt dat niet te complex? Als leerkracht kan je onmogelijk voor ieder incident tijd vrij maken om te overleggen, te polsen naar wat achter het gedrag schuil gaat en op zoek te gaan naar de meest geschikte aanpak. Er is nood aan kaders die een leidraad geven en je helpen om sneller de beste reactie bij het gestelde gedrag te vinden.

De laatste jaren zijn enkele zeer beloftevolle kaders ontwikkeld en die vinden stilaan meer hun plaats in scholen¹. Verschillende

van deze kaders kwamen eerder al aan bod in *Welwijs*. En ook in de volgende nummers worden relevante sanctiekaders besproken. Zo kon je eerder al lezen over het 4-ladenmodel (D'Aes, 2012). Dat geeft een interessante eerste richtlijn door de reactie te bepalen op basis van enerzijds de frequentie en anderzijds de ernst van het regelovertrekend gedrag. Zo kan je bij niet-ernstige niet-frequente overtredingen opteren voor een zeer beperkte interventie en de leerling krediet geven. Maar de andere drie kwadranten uit het rooster vragen telkens een antwoord van andere aard. Het kan dan bijvoorbeeld nodig zijn om een vorm van hulp aan te bieden of om herstelgerichte acties op te zetten.

Ook het kader van Nieuwe Autoriteit kreeg al aandacht in *Welwijs*. Het biedt houvast om storend gedrag in de klas efficiënt aan te pakken met richtlijnen die eenvoudig in de klaspraktijk zijn te integreren (Leonard & Dolfeyn, 2015; Van Lier & Leonard, 2013). En de herstelgerichte aanpak staat bekend om zijn constructieve aanpak van grensoverschrijdend gedrag met een expliciete aandacht voor de drie hogergenoemde doelstellingen: de grens van het toelaatbare aangeven, aandacht voor herstel van eventuele schade bij slachtoffers, maar zeker ook het herstellen van de relatie met de betrokken leerling (Beerten, 2012). Bovendien kent de herstelgerichte aanpak ook bijzondere methoden zoals *hergo*² die worden ingezet om een constructief antwoord te geven na zeer zware incidenten of crisissen op school (Bursens & Vettenburg, 2005).

In deze inleidende bijdrage over constructief sanctioneren gaan we niet al deze kaders ten gronde behandelen. We geven wel graag al enkele tips mee.

Tips voor wie met constructief sanctioneren start

Tip 1: Niet iedereen is gelijk voor de wet

Dat klinkt een beetje als vloeken in de kerk. De schooldirectie zal er namelijk vaak op hameren dat leerkrachten het schoolreglement strikt moeten volgen. Iedereen moet dezelfde regels hanteren en trekt aan hetzelfde zeel om er zeker van te zijn dat de schoolregels gehandhaafd blijven.

Tot op een zekere hoogte klopt dat zeker. Als bepaalde regels door de ene niet worden toegepast, wordt het voor andere personeelsleden een stuk moeilijker om ze alsnog af te dwingen. Waar het soms fout loopt, is dat ook op voorhand wordt bepaald welke reactie moet volgen op de regelovertrekking. De realiteit is dat éénzelfde overtreding bij verschillende leerlingen deel kan uitmaken van een zeer verschillende context. Als iemand die regelmatig te laat komt op school omdat hij of zij weinig belang hecht aan de regel en bovendien op die manier meent enig aanzien te verwerven bij de vrienden, is dat iets helemaal anders dan iemand die regelmatig te laat komt wegens een problematische thuissituatie die de leerling belemmert om thuis tijdig te vertrekken. De verschillende omstandigheden vragen vaak een ander antwoord. Een constructief sanctiebeleid mag de regels wel duidelijk vastleggen, maar de sancties moet je kunnen aanpassen per situatie. Dat brengt ons naadloos bij een tweede advies om tot constructief sanctioneren te komen.

Tip 1:
**Niet iedereen
is gelijk
voor de wet**

Tip 2: Het lukt niet zonder participatie

Als je een gepast antwoord op maat van de leerling wil vinden, dan moet je die leerling en diens verhaal eerst kennen. Het maakt een belangrijk deel uit van het succes van constructieve sanctioneringsmodellen zoals de herstelgerichte aanpak.

Daarin wordt steevast voorzien in een vorm van inspraak. Eerst luisteren wat de betrokkenen te vertellen hebben over wat er is gebeurd of is fout gelopen. De overtreder wordt gehoord, maar ook eventuele slachtoffers, schoolpersoneel, en bij meer ernstige zaken ook ouders of andere mensen uit het netwerk. Zo kunnen we veel beter inschatten wat het probleem precies is, waar het fout loopt en wat daarom de meest adequate aanpak of sanctie kan zijn. Nog straffer: de gesprekken zijn vaak niet alleen een manier om aan informatie te komen die helpt zoeken naar de geschikte aanpak. Het gesprek vormt *an sich* vaak een belangrijk deel van de oplossing omdat voor een overtreder al meteen duidelijker wordt waarom een bepaald gedrag niet kan, of wat het heeft veroorzaakt bij anderen.

Bij constructief sanctioneren gaat het erom dat je de meest adequate aanpak vindt voor de situatie die zich heeft voorgedaan. Dan staan participatie en een aanpak op maat vaak centraal. Maar het mag duidelijk zijn dat dat niet haalbaar is voor elke regelovertreding. Bij niet-frequente en niet-ernstige overtredingen is het uiteraard niet de bedoeling, laat staan dat het haalbaar zou zijn, om dergelijke meer intensieve processen te doorlopen. Maar we moeten ook nadenken over de standaardreacties die we gebruiken om deze kleinere incidenten het hoofd te bieden. Het is van belang waakzaam te zijn zodat je niet op automatische piloot te vaak gaat straffen, want te veel straffen leidt tot een verlies van binding met de leerling. En dat verhoogt net de kans op meer probleemgedrag later (Burssens, 2018).

Tip 3: Sanctioneren doe je niet alleen

Als er een achterliggende problematiek schuilt achter het regelovertrekend gedrag, dan zal je dat vaker niet dan wel op je eentje of alleen samen met de leerling kunnen aanpakken. Het remediëren van een problematiek gaat meestal niet over een eenmalige actie waarna alles meteen in kannen en kruiken is.

Het vraagt dikwijls een langer durende aanpak, met behoorlijk wat kans op herval (en herval, en herval). En dat vraagt de nodige betrokkenheid en engagement van diverse actoren binnen, maar even goed ook buiten de school. Zij worden geëngageerd om op lange termijn het traject mee te ondersteunen, niet alleen ter ondersteuning van de leerling, maar ook van bijvoorbeeld de leerkrachten die de leerling in de klas hebben. Bij een methode als *hergo* brengt men expliciet een grote groep mensen rond de tafel, waaronder bijvoorbeeld ook de ouders en/of andere netwerkfiguren van de leerling. Dat is niet toevallig. Enerzijds levert dat heel wat bijkomende informatie op die de achtergrondsituatie van de betrokken leerling verheldert. En anderzijds kunnen zij ook taken opnemen in het verdere traject of de opvolging van de leerling.

Kortom

Met constructief sanctioneren willen we dat een reactie op normoverschrijdend gedrag meerdere doelstellingen beoogt. Het moet de bestaande regel bevestigen, de overtreder helpen om het geviseerde gedrag niet te herhalen, én waar nodig de geleden materiële, emotionele of relationele schade herstellen. En dat laatste niet alleen ten aanzien van eventuele slachtoffers, maar ook ten aanzien van de overtreder zelf.

Constructief sanctioneren kan complex zijn. Meerdere bestaande kaders bewijzen stilaan hun meerwaarde op dit vlak en zijn zeer waardevol als leidraad. In ieder geval lukt constructief sanctioneren beter als de aanpak op maat van de achterliggende oorzaak is (en dus niet op maat van de regel die werd overtreden), als je vertrouwt op participatie om de context goed in kaart te brengen, én als je moeilijke situaties niet als individu gaat aanpakken, maar met een netwerk van relevante binnen- en buitenschoolse actoren. In de komende *Welwijs*-nummers brengen we opnieuw enkel boeiende kaders voor constructief sanctioneren in beeld.

Dieter BURSENS

Wetenschappelijk onderzoeker
Nationaal Instituut voor Criminalistiek en Criminologie
Lid van het Team Preventie Ontwikkeling
dieter.burssens@just.fgov.be

REFERENTIES

- Beerten, M. (2012). Op weg naar een herstelgericht beleid op school... *Welwijs*, 23(4), 29–33.
- Burssens, D. (2018). Probleemgedrag op school tegengaan met sterke sociale bindingen. Welke aspecten van de schoolpraktijk spelen een rol? *Welwijs*, 29(2), 10–14.
- Burssens, D. (2021). Waarom scholen liever geen leerlingen wegzenden. Over de impact van schorsing of uitsluiting. *Welwijs*, 32(2), 26–28.
- Burssens, D., Goedseels, E., Pleysier, S., & Vettenburg, N. (Eds.). (2019). *Turbulente leerlingen. Probleemgedrag op school positief aanpakken*. Gompel&Svacina.
- Burssens, D., & Vettenburg, N. (2005). Hergo op school. Een manier om constructief om te gaan met ernstig probleemgedrag op school. *Welwijs*, 16(2), 27–32.
- D'Aes, M. (2012). Leefregels opstellen en rechtvaardig sanctioneren: Een mogelijk kader. *Welwijs*, 23(4), 18–23.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of Delinquency*. University of California Press.
- Leonard, H., & Dolfeyn, H. (2015). Waakzame zorg. Een concrete uitwerking van het concept Nieuwe Autoriteit op school. *Welwijs*, 26(3), 17–21.
- Lundman, R. J. (2001). *Prevention and Control of Juvenile Delinquency* (3rd ed). Oxford University Press.
- Van Lier, R., & Leonard, H. (2013). Nieuwe Autoriteit. De omgang met (gedragsproblemen van) leerlingen op een nieuw spoor? *Welwijs*, 24(4), 3–6.
- Wilson, D. B., MacKenzie, D. L., & Mitchell, F. N. (2005). Effects of Correctional Boot Camps on Offending. *Campbell Systematic Reviews*, 1(1), 1–45. <https://doi.org/10.4073/csr.2005.6>

NOTEN

1. Lees meer in het boek 'Turbulente leerlingen. Probleemgedrag op school positief aanpakken' (Burssens et al., 2019)
2. 'Hergo' staat voor herstelgericht groepsoverleg, een methodiek die wordt gehanteerd na zware incidenten op school. Aan een hergo nemen zowel de jongeren die in de fout gingen, de slachtoffers en mensen uit hun respectievelijke netwerken deel.

De Eduacademie

Film als aanzet tot dialoog over professioneel handelen in de jeugdzorg, het onderwijs en het sociaal-cultureel werk (deel 1)

Laurent THYS en Karel DE VOS

In 2020 startten we met de Eduacademie, vanuit de nood aan kritische reflectie op de actuele invulling van professioneel handelen in een educatieve context. We kozen daarbij van meet af aan voor het inzetten van films en voor filmen. In deze bijdrage geven we toelichting bij de werking van de Eduacademie en dragen we argumenten aan voor het belang van film als aanzet tot reflectie en dialoog. In een vervolgartikel in ditzelfde nummer illustreren we dat belang aan de hand van het project 'Etre et Avoir op Cidar'.

De Eduacademie en haar ambitie

De Eduacademie is een dispuutgenootschap dat ruimte schept voor een kritische bevraging van en verzet tegen de steeds verder om zich heen grijpende objectiverende benadering in zorg, hulpverlening, vorming en onderwijs. Al wie deze bekommernis deelt, kan aansluiten bij de Eduacademie.

Professionaliteit in zorg, hulpverlening, vorming en onderwijs veronderstelt dat er ruimte is om aan het onverwachte, onbekende, ongeplande of nieuwe in elke situatie een plaats en een waarde toe te kennen. Professioneel handelen vindt met andere woorden zijn richting en dynamiek in het proces zelf van het samen – in dialoog – zoeken en samen – tastende – doen; in het ont-moeten en handelen dat resulteert in een gedeelde intentie, oriëntatie en traject.

De Eduacademie zet zich dus af tegen de opvatting dat professioneel handelen te definiëren valt als een efficiënt toepassen van vooral op het individu gerichte interventiemethodieken die *evidence-based* zijn of nog, van het zo goed en getrouw mogelijk uitvoeren van voorgescreven stappenplannen, protocollen of programma's (Thys, 2021). Om professioneel handelen, begrepen als dialogische en responsieve tussenkomsten, te onderzoeken, te verdiepen en te bevragen heeft de Eduacademie tot nu toe vier formules aangeboden, die opgevolgd en bijgestuurd worden op de maandelijkse 'palavers' (bijeenkomsten van vijf tot tien geïnteresseerden in de initiatieven van de Eduacademie). Die vier formules zijn: (1) *open movie talks*; (2) dialoogsessies met teams; (3) de opmaak van eigen videodocumentatie over educatieve praktijken; (4) het tekstatelier.

Open movie talks

Het vertrekpunt voor een verdiepend gesprek over professioneel handelen wordt gezocht in een film die een educatieve praktijk toont of documenteert, een film die aanzet tot reflectie over hoe professioneel handelen te begrijpen valt. De filmvoorstelling wordt daarbij steeds gevolgd door een open gedachtewisseling – een dialoog – over wat de film (aan ieder) te zeggen heeft. Welke scènes,

dialogen of gebaren raken, treffen of spreken aan? Welke beelden, gedachten of gevoelens roepen die op? Wat heeft dit dan te betekenen? Iedereen wordt uitgenodigd om de eigen bevindingen onderzoekend naar voor te brengen en om samen een gedeelde ruimte te maken van waaruit nieuwe inzichten over professionaliteit kunnen groeien. Vanuit die nabespreking kunnen dan thema's met betrekking tot het professioneel handelen naar boven komen die in vervolg-sessies verder kunnen worden uitgediept.

De Eduacademie ging hiermee van start in september 2020. Met een tussenpoos van één week werden 'L'Enfant Sauvage' (1970) van François Truffaut en 'Ce gamin-là' (1976) van Renaud Victor en Fernand Deligny vertoond voor een 30-tal geïnteresseerden uit de jeugdzorg, het onderwijs en het sociaal-cultureel vormingswerk. Aansluitend op de laatste vertoning kregen de deelnemers de vraag voorgelegd welke fragmenten van die films hun bijbleven en voor een verdiepend gesprek in aanmerking konden komen. Iedereen kon zijn of haar fragmentkeuze doormailen naar de Eduacademie, die vervolgens een nabespreking op de derde afsluitende sessie voorbereidde.

Terzijde: die twee films toonden contrasterende educatieve praktijken. Het onderliggende idee was dat vanuit de confrontatie een diepgaande discussie of gedachtewisseling kon ontstaan over opvoeden, onderwijzen, of begeleiden.

Na een evaluatie werd er gekozen voor een andere – lichtere – formule. Voortaan zou er één film vertoond worden, met een inleiding en een dialogische nabespreking. Als er uit het nagesprek een vraag zou komen om dieper in te gaan op bepaalde thema's uit de filmbespreking, dan zou er voor de geïnteresseerden een vervolgssessie gepland worden.

De nieuwe formule startte met de vertoning 'Alicia', een documentaire van Maasja Ooms (2017). In die aangrijpende documentaire volgt Maasja het meisje Alicia doorheen de escalerende hulpverleningsinterventies waaraan ze van kindsbeen af onderworpen wordt. Het verhaal eindigt als Alicia op 11-jarige leeftijd opgenomen wordt in een gesloten instelling.

Dialogsessies (aanbod organisatieontwikkeling)

Eduacademie werkt met teams of organisaties die intern de professionele ontwikkeling van de medewerkers willen ondersteunen, en het organiseert op een dialogische manier, en vertrekkend van een film, dialogische sessies die aan het team aangepast zijn, rond eigen thema's met betrekking tot professioneel handelen (zie het artikel over 'Etre et Avoir op Cidar' verderop in dit nummer).

Filmen van eigen interviews over educatieve praktijken

Als het gaat over wat professioneel handelen betekent, gaat men zelden te rade bij de opvoeders zelf of bij leerkrachten, hulpverleners, vormingswerkers. Het woord wordt meestal gegeven aan experts, wetenschappers, academici, theoretici en zelden of nooit aan zij die het werk zelf met volle goesting doen, elke dag opnieuw en jaren aan een stuk.

In interviews met zowel jonge als oudere, meer ervaren professionals gaan we samen op zoek naar hun invulling van professionaliteit en hoe zij daarin evolueren. Bij die gesprekken gaat het niet om objectiverende interviews maar om open(ende) gesprekken tussen personen, vanuit interesse en zonder dat daar veel voorbereiding aan voorafgaat. De leefgroepbegeleiders worden uitgenodigd om vooral vanuit de eigen ervaring na te denken of te reflecteren op hun werk en op hun ontwikkeling als professional. Zo komen ze tot een spreken in eigen woorden en kunnen ze de normativiteit van wat de instituten van hen verwachten achter zich laten. De interviews worden nadien bewerkt en gemonteerd tot een documentaire waarmee verantwoordelijken voor de professionele ontwikkeling – opleiders, begeleiders of mentoren – aan de slag kunnen.

Een eerste montage 'In gesprek met jonge leefgroepbegeleiders' werd vertoond op 14 januari 2021 op een webinar van het Contactcomité voor Organisaties in de Jeugdzorg met als thema: 'Jonge hulpverleners in residentiële settings: wat hebben ze nodig om de stiel te leren?'¹ De gesprekken met ervaren leefgroepbegeleiders worden nu nog verder bewerkt om ze als document aan te bieden op diverse fora, waaronder de academische werkplaats 'Positief Leefklimaat'.

Tekstatelier

In het tekstatelier worden teksten in verband met dialogisch professioneel pedagogisch handelen gezamenlijk gelezen en besproken. Het tekstatelier staat open voor al wie daarover met anderen wil reflecteren en verdieping zoekt. De formule is eenvoudig: iemand leest een gekozen tekst luidop voor en de deelnemers kunnen met vragen, gedachten, discussies, ... inpikken op wat voorgelezen wordt. Het tekstatelier komt eenmaal per maand samen voor een leessessie van 2 uur.²

Film als medium om dialogisch te reflecteren over pedagogisch handelen

De keuze van de film

Het spreekt voor zich dat we in het kader van de Eduacademie enkel films tonen – in het midden brengen – om educatieve praktijken te documenteren. Er wordt een mengeling voorgesteld van oude films en hedendaagse video- of filmproducties. Oude historische

films dwingen ons om uit onze comfortzone te treden door het vreemde en door de afstand die ze scheppen. Nieuwe hedendaagse films of video's tonen wat op verschillende plaatsen momenteel aan de gang is. Alle films doen ons stilstaan en verwonderd kijken. Ze dagen ons uit om vanuit een eigen 'oorspronkelijk' denken de eigen praktijk opnieuw te doordenken en vorm te geven. Eduacademie wil daarmee de confrontatie aangaan met verschillende manieren van kijken en zo een uitgangspunt creëren voor verdiepende gesprekken.

Bij de keuze van de films gaat de voorkeur naar films die op een niet-didactische manier opvoedingskwetsies aan bod brengen. Ze dienen tevens over bepaalde cinematografische kwaliteiten te beschikken (zie verder). De keuze van de films voor de *movie talks* wordt doorgesproken op de palavers. Het kiezen voor een bepaalde film gebeurt vanuit de inschatting dat er voldoende 'triggers' in de film aanwezig zijn om er stil bij te blijven staan en naar aanleiding van de film tot een uitwisseling van ideeën te komen.

Voor de teamgerichte dialogische sessies, vertrekkend van film, wordt de keuze van de film gemaakt in overleg met de teams voor wie de sessies ingericht worden (zie verder).

Samen kijken

Samen kijken naar een film grijpt in op de onderlinge relaties tussen de deelnemers: er ontstaat een gedeelde ervaring. Kijkers worden samen met meer geconfronteerd dan alleen de combinatie van woorden, beelden en klank. Ook de sfeer en de ervaring om tijdens het afspelen van de film samen in iets bevreemdends en tegelijk herkenbaars terecht te komen, grijpt in op de onderlinge relaties. Er ontstaat immers onderling een gelijkheid die niet bewust georganiseerd kan worden. Dat film ingrijpt op relaties tussen mensen noemt Imogen Stidworthy een 'metacinematische' dimensie van film; een dimensie die verder gaat dan het getoonde: "Film kan onvoorspelbare effecten hebben op relaties, die verder gaan dan de film zelf, of dan de intenties van de filmmaker" (Stidworthy, 2020). Dat fenomeen is de sokkel waarop zowel *de movie talks* rusten als de dialogische sessies vertrekkend van film. Films of documentaires zorgen bij iedere kijker apart voor betrokkenheid, mee beleven of ervaren en tegelijk ook voor een distantie die uitnodigt tot reflectie of innerlijke dialoog, zeker wanneer bij de inleiding van de filmvertoning een nabespreking in het vooruitzicht gesteld wordt: "Film legt een concrete praktijk in het midden, spreekt tot de verbeelding, raakt het gemoed en kan aanzetten tot een innerlijke dialoog. Films doen ons stilstaan en dagen ons uit om vanuit het eigen denken de eigen praktijk opnieuw te doordenken en vorm te geven" (Website Eduacademie). Of nog: "Het kijken naar films waarin de pedagogische relatie tussen kinderen en volwassenen centraal staat is een onthullende activiteit. Het geeft je ruimte om een reflectieve blik te werpen op situaties, relaties, gebeurtenissen, die je vaak ontgaan in het alledaagse leven." (Van Manen, 2014) En verder: "Het is dan ook een raadsel waarom beroepskrachten ze nauwelijks te zien krijgen. Wat is eigenlijk het effect van het lezen van gortdroge theorie- en methodiekboeken over de kunst van het helpen en van het zorgen als dat volledig ten koste gaat van het ondergaan van die alternatieve kennismaking met het leven en het lot van degenen die lijden?" (Baart, 2016) Film is, met andere woorden, een veelzijdig pedagogisch medium (Deligny, 1998).

Zelf filmdocumenten aanmaken

Ook bij het maken van videodocumenten over de gesprekken met

jonge en ervaren leefgroepbegeleiders wordt ruim baan gelaten voor de ‘metacinematische’ dimensie in film en filmen, in die zin dat de setting waarin het filmen plaatsvindt en het filmen zelf het mogelijk maken dat de verhouding tussen interviewer en geïnterviewde persoonlijker wordt. Er is geen vooraf vastgelegd scenario, maar de gesprekken vinden steeds plaats op dezelfde plek: onder een schutting in het Provinciaal Domein te Kessel-Lo. Deze plek biedt een seizoens- en weersgebonden omgeving. Die elementen dragen ertoe bij dat de gesprekken in eigen, gewone woorden verlopen. De omgevingselementen worden gefilmd, worden dus visueel aanwezig gesteld of beeldend verwerkt in de documentaire. In de documentaire worden ook een aantal technische keuzes duidelijk zichtbaar gemaakt of als visuele elementen opgenomen in het beeldverslag, zoals de opstelling van de camera’s en de geluidsapparatuur, de persoon van filmer zelf die af en toe al filmend in beeld komt.

Het gaat erom in de gesprekken met zowel jonge als ervaren leefgroepbegeleiders hun ervaring- en denkwereld te reveleren – subjectief, zoekend, geraakt – in een omgeving en een context (namelijk het filmen) die daartoe het nodige reliëf aanbiedt.

Perspectieven

De Eduacademie wil blijvend impulsen geven tot kritische reflectie op het professioneel handelen in educatieve contexten. Zelf zal ze geregeld *movie talks* blijven organiseren en ze stelt zich ter beschikking van organisaties – scholen, voorzieningen, diensten – om samen trajecten voor professionele ontwikkeling uit te zetten. Hoe zo’n traject er kan uitzien, wordt in een vervolgartikel in dit nummer uit de doeken gedaan (zie ‘Etre et Avoir in Cidar’). Iedereen kan onze activiteiten volgen via onze website en al wie graag meewerkt is van harte welkom.

Laurent THYS* en Karel DE VOS**

laurentthys.cc@gmail.com
kadvos@gmail.com

* Laurent Thys: pedagoog en gepensioneerd;
voormalig onderzoeker,
PMS-medewerker en directeur VCLB-Leuven;
actief betrokken bij organisatieontwikkeling en bij projecten
in de jeugdzorg; verbonden aan de Eduacademie.

** Dr. Karel De Vos: sociaal pedagoog;
tot aan zijn pensioen (2021) directeur van Jongeren centrum Cidar;
verbonden aan de Eduacademie.

WEBSITES

- 1) Eduacademie: eduacademie.jouwweb.nl
- 2) De Dolaard: www.dendolaard.be
- 3) Jongeren centrum Cidar: www.cidar.be

LITERATUUR

- Baart, A. (2016). *Aandacht. Etudes in presentie*. Boom, Meppel.
- Deligny, F. (1998). La caméra, outil pédagogique. In Deligny, F. (1998). *Graine de crapule suivi de Les vagabonds efficaces*. Paris, Dunod.
- De Vos, K. (2021). *Film beyond cinema. Lezing op de bijeenkomst ‘Divan sur Danube’*, mei, 2021 ([https:// Eduacademie.jouwweb.nl](https://Eduacademie.jouwweb.nl)).
- Thys, L. (2021). *Een andere kijk op professioneel handelen. Een niet-gepubliceerd document waarin enkele ‘denkers’ over professionaliteit besproken worden*.
- Stidworthy, I. (2020). *Voicing on the Borders of Language*, Sweden, Lund University.
- Van Manen M. (2014). *Weten wat te doen, wanneer je niet weet wat te doen. Pedagogische sensitiviteit in de omgang met kinderen*. Nivoz, Haarlem.

FILMS

- L'enfant Sauvage* (1970). François Truffaut.
- Ce gamin-là* (1975). Renaud Victor en Fernand Deligny.

NOTEN

1. Een verkorte versie van deze montage is toegankelijk via deze link: <https://youtu.be/mAPCuAxoMYw>
2. De eerste tekst die op deze manier gelezen wordt: Stud Philos Educ DOI 10.1007/s11217-017-9572-5 Experimentation in Institutions: Ethics, Creativity, and Existential Competence, door Aislinn O’Donnell¹

Project *Etre et Avoir in Cidar*

Film als aanzet tot dialoog over professioneel handelen in de jeugdzorg, het onderwijs en het sociaal-cultureel werk (deel 2)

Laurent THYS en Karel DE VOS

Samen naar film kijken maakt het mogelijk om omstandigheden te creëren waarin niet enkel de film op zich drager is van een pedagogische boodschap, maar ook het gebeuren zelf in zijn opbouw een dialogische pedagogie ervaarbaar maakt.

Tussen mei en oktober 2021 organiseerde Eduacademie (zie in dit nummer pp. 20-22), vertrekkend van de film 'Etre et Avoir' van Nicolas Philibert, een reeks dialoogsessies met het team van het onthaal-, oriëntatie- en observatiecentrum van Cidar (hierna Jongeren centrum Cidar) te Kortenberg.

In wat volgt staan we stil bij de opbouw en het verloop van deze sessies en onderzoeken we hoe de film en de daaropvolgende sessies kunnen bijdragen tot een verdieping van het professioneel handelen als pedagoog/begeleider.

We geven een inkijk in hoe we met de *movie talks* (filmpraktijk van Eduacademie) aan de slag gingen met en voor het Jongeren centrum Cidar. Op vraag van en in overleg met de leidinggevende ontwikkelden we een vormingstraject met volgende elementen:

- (1) keuze van een film over een inspirerende educatieve praktijk;
- (2) organisatie van een nabespreking waarbij gekozen fragmenten uit de film nader worden onderzocht;
- (3) opvolgessie waarin gezocht wordt naar thema's die verband houden met het professioneel handelen van de medewerkers;
- (4) voorbereiding van een vormingssessie rond de aangeduide thema's door een groepje medewerkers, onder leiding van de projectverantwoordelijken van de Eduacademie;
- (5) organisatie van plenaire vormingssessies;
- (6) afstemming met de leidinggevende;
- (7) afsluitende conferentie.

Voor elk element beschrijven we hierna hoe we te werk gingen. Het traject voor 'Etre et Avoir in Cidar' ging van start in mei 2021, werd afgerond in oktober 2021 en kon enkel succesvol verlopen dankzij het engagement van de coördinatrice en van alle medewerkers van het Jongeren centrum Cidar.

Etre et Avoir in Cidar: de stappen in het traject

Film kiezen en tonen

Vanuit de Eduacademie worden met betrekking tot de filmkeuze suggesties gedaan maar de definitieve keuze gebeurt in overleg met de medewerkers van de organisatie. Ook zij kunnen trouwens zelf een eigen voorstel doen. Het is dan aan de Eduacademie om te

oordelen of dat voldoende potentie heeft om ermee aan de slag te gaan.

Voor het traject op Cidar werd gekozen voor 'Etre et avoir' (2002). De film werd geregisseerd door Nicholas Philibert. Het is een documentaire die de kinderen en de meester - Georges Lopez - van een klein basisschooltje gedurende een volledig jaar volgt. Het schooltje bestaat uit één klas en is gelegen op het platteland in de Auvergne. We zien vooral de meester aan het werk in zijn veelzijdige rol van opvoeder, leerkracht, (ver)zorger, helper, ondersteuner, kameraad en partner van ouders, en krijgen zo voeling met enkele bijzondere situaties - thuis en op school - en met enkele bijzondere kinderen. Doorheen heel zijn optreden is de liefde voor het vak bij de meester voelbaar.

De film wordt getoond aan alle medewerkers, zonder al te veel inleiding. Iedereen is wel geïnformeerd, kent het intentioneel kader en weet dus dat er na de film ruimte zal gemaakt worden voor een nabespreking. We geven bij de start van de vertoning dan ook enkel de 'opdracht' om *aandachtig te kijken en zich door de film te laten aanspreken*.

Nabespreking in dialooggroepjes

Na een korte pauze vragen we de deelnemers om bij zichzelf na te gaan of te onderzoeken *hoe die film hen heeft aangesproken of geraakt*. Welke fragmenten, scènes, dialogen komen bovendien bij het nadenken over de film?

Het is de bedoeling om de *persoonlijke respons of de innerlijke resonantie* met elkaar te delen in een dialooggroepje van een zestal deelnemers. Ieder krijgt in dit groepje de ruimte en de tijd om te

vertellen wat de film met hem of haar heeft *gedaan*, terwijl de anderen met aandacht luisteren. Ieder groepje krijgt tevens de opdracht om, na de luister- en vertelronde, met elkaar in gesprek te gaan en te bepalen *welk fragment* de moeite loont om opnieuw te bekijken en verder te analyseren

In het traject op Cidar kwamen vanuit de diverse groepjes de volgende keuzes uit de bus:

Groep 1: In de film komen twee huiswerkscènes voor die zich bij de kinderen thuis afspelen. In één scène wordt heel het gezin gemoobiliseerd rond het huiswerk en proberen alle gezinsleden de rekensommen van meester Lopez op te lossen met de nodige onderlinge discussie. In de tweede scène zien we een mama zich met haar dochter over een huiswerk buigen, met aansluitend een gesprek tussen meester Lopez en de mama over de moeilijkheid van het kind om zich uit te drukken en te communiceren.

Groep 2: Scènes waarbij de meester gaat neerzitten op ooghoogte van de kinderen en een scène waarbij hij tussenkomt bij een ruzie tussen twee van de grotere jongens.

Groep 3: Scène waarbij de meester ingaat op de nachtmerrie van een kind dat vertelt over de spoken die het ziet.

Groep 4: Scène waarbij de meester zelf geïnterpelleerd wordt door de filmmaker en over zijn leven vertelt, een scène waarbij de meester streng optreedt tegen een kind dat een tekening moet afmaken en daaraan probeert te ontsnappen en, een scène uit het einde van de film, met name een close-up van de meester die ontroerd is bij het afscheid van de kinderen op het einde van het schooljaar, tegelijk ook het begin van zijn pensioen.

Opvolgbijeenkomst en themakeuze

De opvolgbijeenkomst vindt twee weken later plaats. We herbekijken met de hele groep de geselecteerde fragmenten. Daarbij wordt ieder fragment ingeleid en geduid door iemand van het groepje dat de keuze heeft gemaakt. Het herbekijken gebeurt vanuit de overweging dat *'we niet alles in één keer zien'* (Hockney, 2021) en dat eerste indrukken bij een verder kritische analyse vaak/altijd genuanceerd worden of zelfs volledig aan de kant geschoven worden voor nieuwe interpretaties.

Het feit dat iedere deelnemer bij de fragmentbespreking vertelt wat er volgens hem of haar te zien is en zo kan vaststellen hoe verschillend de kijk van de andere deelnemers vaak is, zorgt ervoor dat iedereen zich bewust wordt van de eigenheid van de inkleuring. *In dit proces van gezamenlijk kritisch en onderzoekend kijken maakt de ego-gestuurde interpretatie plaats voor een preciezer en nauwkeuriger zien van wat er te zien is.* Het fragment toont zich in zijn volle complexiteit en gelaagdheid. De kern of betekenis ervan licht op, of toch in het beste geval.

Na de fragmentanalyse ligt de vraag voor, welke links kunnen worden gemaakt naar de eigen praktijk. Concreet stelt zich de vraag welke *thema's* in verband met het eigen professioneel handelen op het werk naar aanleiding van de fragmentanalyse komen bovendien. Wat is er voor ons nu van belang om verder op door te gaan?

Die vraag richt zich in eerste instantie tot het groepje die het fragment koos. De thema's die zij op de agenda zetten voor verder gesprek en onderzoek zijn op die manier gegrond in een gemeenschappelijke en diepere of verrijkte kijkervaring. Ze liggen daarenboven

de deelnemers zelf nauw aan het hart. *Het zijn de bekommernissen van de medewerkers zelf die op een gefundeerde en betrokken wijze in het verdere traject aan bod zullen komen.*

Uit de filmfragmenten werden op deze wijze vier thema's voor verdere uitdieping gedistilleerd.

*Het thema **authenticiteit** werd gedistilleerd uit het interview met de meester en uit de scène waarbij de meester ingaat op de nachtmerrie van een kind. **Stilstaan bij de effecten** van het eigen handelen werd verbonden met de huiswerkscènes en de tussenkomst van de meester bij de ruziënde kinderen. **De kijk van cliënten** kwam naar boven naar aanleiding van de scènes waarbij de meester zich op ooghoogte zet van de kinderen. **Overspoeld worden**, tenslotte, werd geassocieerd met de slotscène van de film.*

Voor elk van die thema's plannen we vervolgens een vormingssessie in de vorm van verdiepende gesprekken. Elk thema wordt daarbij voorbereid met het groepje dat de scène(s) in kwestie heeft aangebracht. Zo wordt iedereen bij de voorbereiding van één van de vier sessies betrokken.

De sturing van het traject blijft volledig in handen van de medewerkers, zowel naar inhoud als naar aanpak. Vanuit de Eduacademie nemen we daarbij een coachende rol op met onze uitgangspunten en principes in het achterhoofd.

Voorbereiding van de themagecentreerde vormingssessies

Eén à twee weken vóór elke geplande plenaire themasessie komt het groepje (van vier tot zes personen) dat het thema aanbracht, samen.

Bij de voorbereiding volgen we een vast stramen. We beginnen met het scherpstellen of eenduidig *uitklaren van het thema*. Wat bedoelen we bijvoorbeeld precies met *authenticiteit*? Hoe formuleren we het? Wat is voor ons van belang om op in te gaan? Als de formulering voor iedereen duidelijk is volgt een gezamenlijke zoektocht naar een *sprekend verhaal* waarin dit thema duidelijk aan de orde is. Daartoe vragen we aan iedereen om een eigen ervaring of een aangrijpende gebeurtenis of voorval uit het recente verleden op te roepen dat de problematiek illustreert die bij het thema aan de orde is. Want *"Denken komt vanuit doorleefde ervaring en moet daarmee verbonden blijven als richtingswijzer waaraan het zich kan oriënteren"* (Arendt, 2020).

Samen wordt dan besloten welk van de ingebrachte verhalen zich het beste leent om als uitgangspunt te dienen voor een verdiepend gesprek over het thema. Hoewel het de bedoeling is om het bij één verhaal te houden, kan ook worden gekozen voor twee of zelfs drie verhalen die elk iets eigens met betrekking tot het thema tonen.

In het project werden de volgende verhalen voorgesteld:

1) **Thema authenticiteit.** *Een meisje van 14 is troosteloos en zoekt omhelsd en lichamelijk gekoesterd te worden door de opvoeder/begeleidster. Ze komt daarbij in de intieme ruimte van de begeleidster en overschrijdt (?) de 'terughoudendheid' die eigen is aan de rol van de opvoeder/begeleider. Die voelt zich diep geraakt en voelt een appel om iets privé/persoonlijks met het meisje te delen.*

2) **Thema effecten eigen handelen.** *Een medewerkster van de sociale dienst gaat met goede moed op huisbezoek bij een mama met het voornemen om in gesprek met haar de thuissituatie in beeld te*

brengen. Daarvoor heeft ze een vragenlijst bij zich die nadien het dossier moet vervolledigen. In de loop van het gesprek lijkt de spanning voelbaar toe te nemen tot zich plots een blokkering voordoet. Moeder wordt boos, voelt zich te veel bekeken en weigert uiteindelijk haar medewerking. De medewerkster van de dienst voelt zich voor schut staan, probeert het gesprek te herstellen, maar slaagt daar niet in. Uiteindelijk breekt ze het af en gaat gefrustreerd - met het gevoel gefaald te hebben - terug naar de dienst.

3) **Thema overspoeld worden.** Er komt een meisje van 19 zomaar binnenvallen in het centrum. Ze vraagt naar de begeleidster met wie ze tijdens haar verblijfsperiode op het centrum een goede band had. De begeleidster denkt dat ze nog eens contact zoekt om, zoals vroeger, een zorg te bespreken. Groot is haar verrassing - een schok eigenlijk - als het meisje met een zwaar verhaal van verkrachting komt. Een gevoel van overrompeld te worden, sprakeloosheid, paniek: 'Help!', "Hoe erg!" en "Wat moet ik daarmee?"

4) **Thema de kijk van cliënten.** Verhaal 1. Elke dag, op de meest uiteenlopende momenten, belt de moeder van een meisje dat in het centrum is opgenomen (via een verwijzing op grond van een problematische opvoedingssituatie), om de opvoedster de les te spellen. Ze gaat niet akkoord met dit of dat, vindt iedereen onbekwaam en uit dit op een denigrerende manier. Vaak staat ze ongevraagd aan de deur en eist een onmiddellijk onderhoud. Begrenzen helpt niet. Keer op keer gaat ze erover, met een of andere smoes. Dit is een zeer uitputtende strijd die enkel even - tijdelijk - gaat liggen als er een nieuwe opvoeder of begeleidster aan het meisje wordt toegewezen. Die wordt evenwel binnen de kortste keren ook weer opzijgezet als onbekwaam.

Verhaal 2. Een jongen van 17 valt buiten de leefgroep (van vier). Hij doet niet mee met het druggebruik van de drie anderen. Hij kan ook niet leven met de nonchalance waarmee zij met de regels omspringen. Het maakt hem opstandig en boos. Hij eist van de opvoeders een duidelijke sanctiëring. Als daar niet meteen werk van gemaakt wordt, wordt hij dwars, boos, opstandig.

Meestal wordt, vanuit het gekozen verhaal, de formulering van het thema of de problematiek nog eens herbekeken en verder scherpgesteld. Themaformulering en sprekend verhaal raken op deze wijze goed op elkaar afgesteld.

Na deze gezamenlijke arbeid sluiten we de voorbereiding af met de rolverdeling en geven daarbij enkele handvatten mee om de rolname te ondersteunen. Iemand neemt uiteraard de rol van verhalenverteller op terwijl de anderen de rol krijgen toegemeten van moderator of facilitator van één van de reflectiegroepjes die in de plenaire bijeenkomst worden samengesteld.

Afgesproken wordt dat we elkaar een half uur voor de start van de plenaire sessie treffen om de ruimte klaar te maken, het onthaal voor te bereiden en het verloop nog eens samen door te nemen.

Het verloop van de plenaire themagecentreerde sessie

Bij het ontwerp en de uitvoering houden we ons eveneens aan een vast stramien.

Om te beginnen wordt de start goed verzorgd door al wie mee in de voorbereiding zat. Dit wil zeggen dat de 'ruimte wordt opgeladen', zowel de fysieke ruimte (alles klaarzetten en inrichten) als de relationele ruimte (het onthaal en de contacting) en de intentionele

ruimte (het thema zetten en het verloop en de werkwijze weergeven) (Scharmer, 2009).

De basisconfiguratie voor de bijeenkomst is de opstelling van een cirkel met een leeg midden. Deelnemen aan de sessie betekent in de cirkel komen, of dus in een configuratie of setting waaruit een niet-dwingende uitnodiging spreekt om zich op een bedachtzame wijze en in eigen naam vrijuit te spreken en om naar elkaar onbevooroordeeld en met aandacht te luisteren om te leren. "Daardoor kan in de groep een vloeiende dynamiek van betekenisgeving ontstaan waaruit nieuw begrip voorkomt: iets nieuws wat misschien helemaal niet het uitgangspunt was, iets creatiefs. Die gedeelde nieuwe betekenissen wordt dan de lijm of het cement dat mensen en samenlevingen of gemeenschappen bij elkaar houdt." (Bohm, 2018)

Na het opladen van de ruimte wordt dan ook heel kort iets gezegd over de betekenis van de dialogische cirkel (eigen powerpoint).

Daarmee is de introductie van de sessie rond en kan de verhalenverteller aan het woord komen. Het verhaal wordt filmisch gebracht met aandacht voor de persoonlijke lading of betekenis. De deelnemers kunnen, als de verteller klaar is, (enkel) nog verduidelijkende vragen stellen om zich beter te kunnen inleven.

Vervolgens splitst de groep zich in deelgroepjes van opnieuw vier tot zes personen waarbij iedere groep drie vragen meekrijgt:

- 1° Wat roept de situatie die daarnet verteld werd bij je op aan gedachten, gewaarwordingen en gevoelens?
- 2° Als jullie kijken naar al wat in het midden is gelegd, wat komt dan vanuit dit midden naar boven drijven? (Naar Boers & Kessels 2003)
- 3° Zien jullie nog onderwerpen die verder moeten worden behandeld op een ander forum of ander overlegmoment in de organisatie?

De eerste vraag impliceert dat er een rondje gedaan wordt waarbij ieder in eigen woorden aangeeft wat het verhaal bij hem of haar oproept. Wat brengt dit verhaal bij ieder teweeg of in beweging en waarmee heeft dat te maken of wat zegt dit over jezelf? De tweede vraag houdt in dat er samen gekeken wordt naar wat in het midden is gelegd om de onderliggende verbindende kern of het verbindende idee te ontdekken over wat er, volgens de deelnemers, toe doet en hoe daarnaar te handelen. Er wordt daarbij dan een verschuiving van het luisteren gevraagd: "A transition from listening alone as separate individuals to listening together as if one is part of a larger whole. This requires more than empathy, which implies trying to put oneself in the other person's shoes while also sustaining one's own angle. Instead, we can enlarge our sense of ourselves - our sense of identity - so that we become 'an advocate for the whole'" (Isaacs, 1999).

De bevindingen van dit luisteren vanuit het geheel worden binnen iedere groep op een flap genoteerd. Deze hele zoektocht of reis naar gedeelde betekenis wordt door de facilitator geleid (zie voorbereiding). Hij/zij is tevens de verslaggever die de presentatie doet van de bevindingen van het groepje.

De presentatie voor de grote groep gebeurt onder begeleiding van één van de begeleiders van de Eduacademie terwijl de andere de belangrijkste punten op een flap noteert. Iedereen kan tijdens de

presentaties commentaren en bedenkingen in het midden brengen. De plenaire zitting wordt afgesloten met een reflectie, beschouwing of commentaar door een professional – met kennis van zaken; niet om te beleren of te doceren doch om *improviserend* mogelijke links te leggen of verbindingen te zoeken tussen de bevindingen van de groep en de uitgangspunten of concepten die binnen de organisatie leven.

Afstemming leidinggevende

In de loop van de gesprekken kunnen ideeën en bedenkingen naar boven komen die te maken hebben met de organisatie als organisatie. Vragen komen aan de orde naar wat nodig is of voorzien moet worden vanuit de organisatie om het professionele handelen de gewenste kwaliteit te geven. Een traject gaan in de hierboven beschreven zin is in zekere zin dan ook nooit neutraal want het raakt steeds op de ene of de andere manier aan de inrichting van de *'polis' of 'tribe'* die iedere organisatie is. Wat daarbij opgenomen wordt en hoe dat gebeurt is iets wat niet binnen de *scope* van het traject zelf valt. Dit moet op andere fora of plaatsen besproken en uitgewerkt worden. Voor de leidinggevende gaat de betrokkenheid in het proces zelf gepaard met uitwisselingen tussendoor over de vorderingen. Een afsluitend overleg over hoe de nieuwe ideeën te verankeren is 'part of the game'.

De afsluitende conferentie

Na de vormingsessies komen we bijeen voor een terugblik en een vooruitblik.

De terugblik start met het herbekijken van de filmfragmenten die de start vormden voor het hele proces van reflectie. In vogelvlucht passeren daarna de behandelde thema's en wordt de wijze van samenwerken/denken nog eens toegelicht. Steeds volgt daarop een nabespreking in kleinere groep.

Op Jongeren centrum Cidar is ervoor gekozen om deze keer de twee deelgroepen, met name de groep van leefgroepbegeleiders en de groep van de sociale dienst, apart te laten reflecteren onder leiding van hun respectieve coördinator. Deze kregen daartoe vooraf een briefing over de vragen die voorgelegd worden en over de te volgen werkwijze. In een eerste ronde dienden meer bepaald de twee volgende vragen het gesprek richting te geven:

- 1° Als je terugkijkt naar het hele traject, wat komt er dan boven drijven? Wat blijft nawerken of hangen en wat heeft iedereen of sommigen getriggerd?
- 2° Wat wil je meenemen, oppakken of zelf ter hand nemen en waarop wil je in de toekomst minder of meer inzetten?

Die vragen richten zich op wat ieder persoonlijk vindt. Daarna wordt de focus op het eigen team gericht met de volgende vragen:

- 1° Hoe kunnen we elkaar helpen en steunen?
- 2° Wat ligt er in onze mand, als team, om verder werk van te maken?

Dit wordt dan weer plenair gedeeld, besproken en afgerond, waarna het moment komt om het gehele traject af te sluiten met een dank en een toast en de belofte om een tekst te maken met de belangrijkste punten en conclusies die in de loop van het samen denken over het eigen professioneel handelen naar voor gekomen zijn.

Nabesprekingen bij de dialogische sessies

Feedback vanuit de teams

Het traject 'Etre et Avoir op Cidar' is gestart met een filmvertoning, een nabespreking en een opvolgingssessie. Al wat daar verder op volgde heeft zich vanzelf ontwikkeld. Het traject zoals het hierboven beschreven werd, kreeg al doende vorm. Op de slotbijeenkomst kwam *er een enthousiaste feedback* en werden de volgende punten als sterktes aangegeven:

- 1° een film als uitgangspunt nemen creëert een sterke betrokkenheid;
- 2° de thematische aanpak zorgt voor focus en diepgang;
- 3° het samen denken in de voorbereidingsgroep is intens en verrijkend;
- 4° de dialogische, niet beoordelende en de-hiërarchiserende grondhouding wordt gewaardeerd;
- 5° werken in kleine groepen bevordert de onderlinge verbondenheid;
- 6° de team overschrijdende samenstelling van de groepjes versterkt de wederzijdse waardering en de interne sociale cohesie.

Opvallend is ook dat er in de loop van het traject ook tussendoor, in de wandelgangen, veel met elkaar over gesproken werd. *Er is een gevoel gegroeid dat wat ieder doet nu meer vanuit het geheel vorm krijgt en dat de dialogische insteek ook als persoonlijke verrijking ervaren wordt.*

Reflecties coaches Educademie

Het traject liep in bijzondere omstandigheden: de dialogische sessies in Jongeren centrum Cidar vonden plaats in een vreemde situatie, veroorzaakt door corona: de mogelijkheden voor de teamleden om met mekaar tot uitwisselingen te komen via interviews waren beperkt, terwijl de teamleden naar wegen zochten om zich uit te drukken en erkenning te vinden in de schoot van het team. Een deel van de bereidheid en het enthousiasme om aan een intensief project mee te werken kan dus begrepen worden vanuit het idee dat het een antwoord gaf op een groeiende nood aan contact.

Vanuit het perspectief van de coaches van Educademie die de dialogische sessies begeleidden, merkten we tevens volgende uiteenlopende fenomenen: de grote betrokkenheid van de deelnemers, de stuwung die vanuit de deelnemers zelf uitging, de vrijheid van spreken van de deelnemers en hun bereidheid zich kwetsbaar op te stellen.

Slotbeschouwingen

Het simpele gegeven om de film voor het hele team tegelijk te tonen, had een de-hiërarchiserend effect. Iedereen ervoer de mengeling van vervreemding en herkenning, en allen konden dat ook bij elkaar herkennen. *De institutionele logica met zijn uitgesproken en onuitgesproken hiërarchisering, werd onderbroken.*

Die gemeenschappelijke ervaring heeft het mogelijk gemaakt dat die onderbreking van de institutionele logica in de **dialogische sessies** gehandhaafd kon blijven.

Een gelijkaardig fenomeen deed zich voor bij de *movie talks* en de gesprekken met leefgroepbegeleiders (zie de bespreking over Edu-

academie in dit nummer): er ontstaat een zone waarin vrijuit gesproken kan worden. *De eigen woorden zijn niet minder waard om beluisterd te worden dan de woorden van beleid, instituut of wetenschap. Integendeel!*

Die vrije ruimte heeft ook mogelijk gemaakt dat de teamleden van Jongeren Centrum Cidar, de deelnemers aan andere *movie talks* en de leefgroepbegeleiders in het spreken verbinding konden maken met de onuitgesproken, soms vergeten, pedagogische handvatten en opvattingen in de werkomgevingen. Dat op zijn beurt maakt niet enkel overdracht mogelijk maar ook bevraging en eventueel verandering.

Laurent THYS* en Karel DE VOS**

laurentthys.cc@gmail.com
kadvos@gmail.com

**Laurent Thys: pedagoog en gepensioneerd; voormalig onderzoeker, PMS-medewerker en directeur VCLB-Leuven; actief betrokken bij organisatieontwikkeling en bij projecten in de jeugdzorg; verbonden aan de Eduacademie.*

***Dr. Karel De Vos: sociaal pedagoog; tot aan zijn pensioen (2021) directeur van Jongeren Centrum Cidar; verbonden aan de Eduacademie.*

Website Jongeren Centrum Cidar: www.cidar.be

LITERATUUR

- Arendt H. (2020), lezing op SPES Forum door Anja Topolsky.
Boers E. & Kessels J. (2003) Professionaliseren door gezamenlijke reflectie. Interview en socratisch gesprek vergeleken. In Delnou J & van Dalen W. *Het socratisch gesprek*. DAMON, Eindhoven.
Bohm D. (2018) *Over dialoog. Helder denken en communiceren*. Ten Have, Utrecht.
Hockney D. (2021), portret 'David Hockney, de grote geruststeller', verschenen in DE STANDAARD van zaterdag 2 oktober 2021.
Isaacs W. (1999) *Dialogue and the art of thinking together*. Doubleday Books
Scharmer O.C. Theorie U. (2009) *Leiding geven vanuit de toekomst die zich aandient*. Christofoor. Zeist.

FILM

Etre et avoir (2002) van Nicholas Philibert.



Op weg naar psychisch welzijn

Steunbronnen tijdens stressvolle ervaringen in het leven van niet-begeleide buitenlandse minderjarigen

Malte BEHRENDT

Iedereen heeft wel al eens gehoord over de moeilijke ervaringen van vluchtelingen en migranten. Binnen deze doelgroep worden niet-begeleide buitenlandse minderjarigen (NBBM) als bijzonder kwetsbaar gezien. Terwijl sommige aspecten van hun psychisch welzijn reeds onderzocht zijn, is er nog veel dat we niet weten. In het kader van ons onderzoek hebben wij 79 NBBM twee jaar lang begeleid bij hun doorreis en hun vestiging in Europa, met bijzondere aandacht voor de Belgische context. Wat zijn de gevolgen van zowel stressvolle levensgebeurtenissen en dagelijkse stressoren op het psychisch welzijn? Hoe gaan NBBM om met stress en op welke verschillende bronnen van steun vallen zij terug? Dankzij het internationale ERC ChildMove project (www.childmove.eu) verworven wij nieuwe kennis, met belangrijke implicaties voor beleidsmakers en praktijkwerkers.

Wat bepaalt het psychisch welzijn van jonge vluchtelingen?

Een groeiende minderheid

Niet-begeleide buitenlandse minderjarigen (NBBM) zijn jongeren die zich gedwongen voelen hun thuisland te verlaten en niet worden begeleid door hun ouders, andere familieleden of een volwassene die verantwoordelijk is voor hen. NBBM vormen een substantiële subgroep binnen de vluchtelingenpopulatie en van de steeds diverser wordende samenlevingen in Europa en de rest van de wereld. Zowel de gezondheidszorg als het maatschappelijk middenveld hebben moeite om de vraag naar ondersteuning bij te houden, zich aan te passen aan de veranderende situatie en (cultureel) passende zorg te bieden (Seidel & James, 2019). Dit gebrek aan adequate behandelingsopties zorgt voor voortdurende achterstanden op het gebied van psychisch welzijn en (gebrek aan toegang tot) gezondheidszorg. Met de bijzondere behoeften van deze jongeren wordt dan ook vaak onvoldoende rekening gehouden. Onze studie wil deze ongelijkheden aanpakken door een beter inzicht te krijgen in hun situatie en praktijkwerkers en beleidsmakers te informeren.

Stressvolle levensgebeurtenissen en dagelijkse stressoren

Naast de jonge leeftijd van NBBM vormt de scheiding van het gezin, een ervaring van verlies, verdriet en rouw die op lange termijn ernstige gevolgen kan hebben, in deze kritieke levensfase op zich al een belangrijke stressfactor. NBBM kunnen, in vergelijking met begeleide buitenlandse minderjarigen, niet rekenen op hun verzorgers om hen op dezelfde manier te beschermen en te ondersteunen. Er werd reeds aangetoond dat dit gebrek aan steun hun psychisch welzijn drastisch beïnvloedt. Verder brengt gedwongen migratie een breed scala aan moeilijke ervaringen met zich mee die zich voor, tijdens en

na migratie voordoen. Na het politieke geweld, waar velen voor op de vlucht zijn, is het duidelijk dat de transitsituatie bijzonder riskant is wegens de gevaren en ontberingen (von Werthern, Grigorakis, & Vizard, 2019).

Afgezien van deze stressvolle levensgebeurtenissen lijden veel NBBM aan bepaalde dagelijkse of postmigratiestressoren, waarvan de impact zelfs groter kan zijn dan die van stresserende levensgebeurtenissen vóór en tijdens de migratie. Deze stressoren omvatten uiteenlopende moeilijkheden, gaande van sociale, materiële en vluchtelingen-specifieke aspecten zoals leeftijdstests. Zo heeft de verstoring van hun sociale netwerken negatieve en soms ernstige gevolgen voor hun psychisch welzijn. Ook armoede, een verblijf in grootschalige opvangcentra en een onzekere legale status, hebben impact op het psychisch welzijn. Acculturatie, het psychologische en gedragsmatige aanpassingsproces na aankomst in een nieuw land, kan worden gezien als een beschermende factor (bijvoorbeeld in termen van winst in sociale steun). Acculturatiestress (bijvoorbeeld ervaringen met racisme en discriminatie) kan echter de gezonde ontwikkeling van NBBM verder belemmeren (Scharpf, Kaltenbach, Nickerson, & Hecker, 2020).

Copingstrategieën en sociale steun

Naast deze risicofactoren heeft onderzoek een aantal beschermende factoren blootgelegd. Zo zijn bijvoorbeeld religie en acculturatiestrategieën belangrijke factoren die NBBM helpen omgaan met de stress die ze ervaren. Sociale steun is een andere, fundamenteel beschermende factor die in verband is gebracht met een lager risico op angst, depressie en posttraumatische stresssymptomen (zoals nachtmerries of opdringerige gedachten) (Höhne, van der Meer, Kamp-Becker, & Christiansen, 2020). Naast formele hulpverleners zoals maatschappelijk werkers en psychologen, maken NBBM bijvoorbeeld gebruik van een breed scala aan informele bronnen van

sociale steun. Verder heeft onderzoek aangetoond hoe vrijwilligers en actoren uit het maatschappelijk middenveld steeds meer betrokken zijn geraakt bij de opvang van migranten en vluchtelingen.

Een ambitieus onderzoeksproject

Wat maken deze jongeren allemaal mee vòòr, tijdens en na hun vlucht? Hoe gaan ze om met stressvolle gebeurtenissen? Welke ondersteuning krijgen NBBM en hoe veranderen hun netwerken in de tijd?

Om de hierboven geschetste kennis aan te vullen, hebben we in het kader van het ChildMove-project een grote groep jongeren bevroegd naar hun ervaringen door hun migratietrajecten heen. Op basis van hun verhalen en antwoorden hebben we stresserende levenservaringen en dagelijkse stressoren, hun copingstrategieën, en hun sociale ondersteuningsnetwerken in kaart gebracht. Naast NBBM die aankomen (en zich vaak vestigen) in België, focust het ChildMove-project onder meer ook op NBBM die aankomen in Griekenland en Italië, twee van Europa's belangrijkste aankomst- en transitlanden. Verder gaat het project de uitdaging aan om transitervaringen te onderzoeken door deelnemers gedurende een periode van ongeveer twee jaar te volgen, ongeacht hun traject. De Belgische steekproef, die representatief is voor de populatie op het moment van rekrutering eind 2017, omvatte 79 NBBM. De deelnemers waren gemiddeld 16,5 jaar oud. De meeste waren jongens (91%) en hadden verschillende achtergronden. De top-3 van herkomstlanden waren Afghanistan, Eritrea en Guinee.

Belangrijkste bevindingen

Trauma is niet alles

NBBM ervaren een overvloed aan stressvolle gebeurtenissen. Ons onderzoek naar de prevalentie van stressvolle levensgebeurtenissen en hun effect op symptomen van posttraumatische stress toonde aan dat deelnemers een groot aantal van dergelijke gebeurtenissen hadden meegemaakt, zowel vòòr als tijdens hun migratietraject. Veel van deze ervaringen waren gerelateerd aan interpersoonlijke trauma's, waarvan bekend is dat ze een bijzonder sterke impact hebben op hun psychisch welzijn. In de verschillende fases van hun migratietraject waren onze deelnemers voornamelijk getuige geweest van fysiek geweld of hadden ze het zelf meegemaakt, of ze meldden andere, zeer stressvolle levensgebeurtenissen waar ze dachten dat ze in groot gevaar waren. Naast stressvolle levensgebeurtenissen, toonde ons aanvullend onderzoek naar dagelijkse stressoren aan dat deelnemers zich vooral zorgen maken over hun familie thuis, een tekort aan geld, moeilijkheden om met anderen te communiceren vanwege de vreemde taal, verveling en moeilijkheden bij het verkrijgen van documenten. Terwijl de meeste dagelijkse stressoren in de loop van de tijd afnamen, namen de gerapporteerde ervaringen met racisme en discriminatie in de loop van de tijd, na aankomst in Europa, toe.

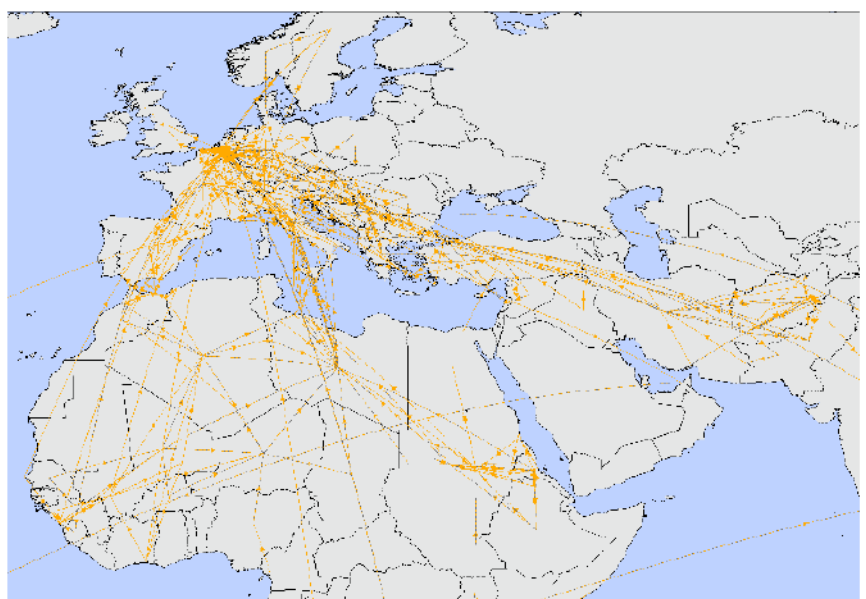
De vermelde posttraumatische stresssymptomen namen in de loop van de tijd

af maar bleven hoog tot het laatste meetmoment, na gemiddeld 21 maanden. De symptomen van angst en depressie verbeterden eveneens in de loop van de tijd. Verder ontdekten we dat de jongeren significant meer symptomen rapporteerden in Griekenland en Italië op het eerste meetmoment, in vergelijking met wanneer ze in België waren. Terwijl stressvolle levensgebeurtenissen significant gerelateerd waren aan deze symptomen in het begin van de onderzoeksperiode, hadden dagelijkse stressoren een significante impact op alle meetmomenten. Materiële stressoren bleken een stabiele voorspeller van angst. Daarentegen veroorzaakten dagelijkse sociale stressfactoren minder angst, maar wel meer depressie in de loop van de tijd, een bevinding die mogelijk verband houdt met de toenemende sociale uitsluiting.

Familie en vrienden staan voorop

Naast deze risicofactoren toonde de studie de positieve impact aan van contact met familie en het beschikken over documenten voor een langere termijn. Beide aspecten verlichtten symptomen van depressie. In lijn hiermee toonden de resultaten aan dat de meeste copingstrategieën afhangen van sociale steun van anderen. Onze studies toonden aan dat, hoewel hun netwerken zeer dynamisch en vluchtig zijn, ze ook in veel opzichten continu zijn. Informele bronnen van steun, met name familie en etnische leeftijdsgenoten, bleken een blijvende en sterke basis voor de zorgbehoeften van NBBM. Terwijl relaties met het gezin niet altijd conflictvrij zijn, vormt vooral de moeder een stabiele bron van sociale steun, zelfs als communicatie niet altijd mogelijk is en ondanks de fysieke afstand die hen doorgaans scheidt. Het gezin bleef vaak op de achtergrond aanwezig en bood ondersteuning op verschillende niveaus. NBBM die (verre) familieleden in België hadden, konden een beroep doen op hun ondersteuning.

NBBM genoten ook steun van hun leeftijdsgenoten. Zowel bij het omgaan met de vele stressvolle levensgebeurtenissen als posttraumatische stresssymptomen, konden ze de daarmee gepaard gaande gedachten en gevoelens vermijden door om te gaan met leeftijdsgenoten met dezelfde etnische achtergrond. Ze konden ook vertrouwen op de sociale steun van deze groep om met dage-



Figuur 1. De trajecten van onze deelnemers. Gemiddeld waren ze 16 maanden onderweg.

lijkse stressoren om te gaan. Het delen van dezelfde uitdagingen leek sterke banden met leeftijdgenoten te vergemakkelijken, terwijl de gemeenschappelijke etniciteit een voortzetting van culturele praktijken mogelijk maakte. Hoewel etnische leeftijdsgenoten een betrouwbare bron van steun waren in tijden van nood en de deelnemers vaak met hen in contact bleven, werden deze banden vaak verbroken door de levensomstandigheden in het nieuwe land, bijvoorbeeld door verdere mobiliteit of transfers binnen het zorgsysteem. Naast leeftijdsgenoten leverde de bredere etnische gemeenschap een belangrijke bijdrage aan hun psychisch welzijn in de vorm van sociale steun, variërend van praktische hulp tot religieuze activiteiten. Door elkaar te helpen en op gelijke voet te staan, bevorderde deze gemeenschappelijke steun een gevoel van samenhang, wat bijzonder belangrijk was gezien het racisme en de uitsluiting waarmee de NBBM werden geconfronteerd. Deze bevindingen bevestigen dat in contact blijven met de eigen cultuur een beschermende factor is voor het psychisch welzijn van migranten en bevorderlijk is voor het acculturatieproces.

Net zoals bij leeftijdsgenoten met dezelfde etnische achtergrond was er een gevoel van solidariteit met andere jongeren met een migratieachtergrond. Zij werden vaak als ondersteunend ervaren omdat ze dezelfde situatie deelden, althans na het leren van een gemeenschappelijke taal. Lokale leeftijdsgenoten kwamen daarentegen pas relatief laat in hun traject op hun pad, namelijk op het moment dat ze meer ingeburgerd raakten in het nieuwe land en bijvoorbeeld naar een reguliere school gingen. Interessant genoeg leek het onderscheid tussen de verschillende groepen (etnisch, migrant, lokaal) na verloop van tijd te verdwijnen, aangezien de deelnemers betekenisvolle banden aangingen met Belgische jongeren en ook op hun steun rekenden. Het creëren van banden met leeftijdsgenoten in het nieuwe land was echter niet vanzelfsprekend en sociale stressoren, waaronder moeilijkheden om met anderen te communiceren door de vreemde taal of mensen kritisch commentaar op henzelf horen geven, leidden tot angst en depressie.

Vrijwilligers tegenover praktijkwerkers?

Informeel netwerken werden vaak aangevuld met formele steun vanuit maatschappelijke organisaties en vrijwilligers. De hulp van vrijwilligers was bijzonder zinvol omdat ze, naast de materiële noden waarin ze vaak voorzagen, een hechte band, langdurig engagement en onvoorwaardelijke steun boden, ongeacht de verblijfsstatus en de leefsituatie van de NBBM. Dit is te vergelijken met de etnische gemeenschap. Deze informele ontmoetingen creëerden unieke kansen voor NBBM om zich met de lokale bevolking te verbinden en de ondergeschikte positie die ze in het nieuwe land bekleedden, tegen te gaan. Dit stimuleerde op hun beurt sociale inclusie en creëerde het gevoel erbij te horen. Professionele hulpverleners daarentegen waren vaak belemmerd in het opbouwen van duurzame banden en waren niet altijd in staat om aan te sluiten bij de dynamische realiteit van de jongeren en hun hoge mate van mobiliteit en veranderende behoeften.

Terwijl veel maatschappelijk werkers, voogden en psychologen continue en stabiele bronnen van steun vormden en een belangrijke rol speelden in de copingstrategieën van NBBM, hing de perceptie van de jongeren van deze formele steun enerzijds af van de kwaliteit ervan (bijvoorbeeld het aanbod van hechte banden en emotionele steun) en anderzijds van structurele factoren (zoals overplaatsingen naar andere opvangcentra die zorgrelaties verbraken). Deze factoren beperkten vaak het bereik van deze potentieel zeer waardevolle

steunbronnen. Desondanks beschouwden veel deelnemers deze steunbronnen als nuttig, ten minste voor een materiële vorm van steun. Als de omstandigheden het toelieten, raakten ze ook emotioneel gehecht aan hun professionele zorgverleners.

Verstoringen van zorgnetwerken leidden ertoe dat NBBM voor hun verschillende behoeften een beroep deden op verschillende zorgverleners. Terwijl hun familie en etnische gemeenschap zorgden voor culturele continuïteit en een gevoel van veiligheid, stonden maatschappelijk werkers vaak in om te beantwoorden aan praktische en materiële behoeften. In de loop van de tijd, naarmate de NBBM zich een weg baanden door verschillende contexten en hun leven opbouwden in het nieuwe land, wijzigden deze verschillende netwerken.

Deze bevindingen tonen aan dat kwaliteitsvolle, formele steun en een focus op welzijn en integratie een belangrijke basis vormen voor het psychisch welzijn van NBBM. De afhankelijkheid van informele ondersteuningsstructuren, in het bijzonder in transitzones, toont duidelijk aan dat publieke gezondheidssystemen en instellingen voor kinder- en jeugdbescherming onvoldoende aangepast zijn aan de unieke behoeften van NBBM. Hoewel de steun van vrijwilligers van enorme waarde bleek te zijn voor het emotionele welzijn van de deelnemers, moeten we de nadelen en risico's erkennen die gepaard gaan met het uitbesteden van zorg aan ongetrainde burgers die niet altijd in staat zijn om tegemoet te komen aan de specifieke zorgbehoeften van deze kwetsbare groep. In de laatste decennia zorgden neoliberale tendensen voor een toenemende privatisering van de zorg. Dit zette de formele zorgsector onder druk en leidde tot een verschuiving van verantwoordelijkheden van de staat naar het maatschappelijk middenveld. De toenemende afhankelijkheid van informele ondersteuning voor de zorg aan migranten en vluchtelingen is dus tevens een gevolg van ontwikkelingen op politiek niveau.

Implicaties voor beleid en praktijk

De ervaringen van NBBM worden in grote mate bepaald door het wettelijke kader dat de organisatie van het opvangsysteem en de verschillende procedures regelt. Verder hebben de bevindingen van dit onderzoek een aantal implicaties voor de mensen die zich bezighouden met NBBM in Europa, zij het als maatschappelijk werker, psycholoog, voogd, vrijwilliger, leerkracht, of als maatschappelijk middenvelder.

De betekenis van informele netwerken

Zoals we hebben aangetoond, genieten NBBM steun van familie, leeftijdsgenoten en etnische gemeenschappen. Om het potentieel van bestaande middelen te maximaliseren, zien praktijkwerkers uit alle disciplines zich verplicht informele bronnen van steun te mobiliseren. Als het lukt om de toegang tot digitale media te vergemakkelijken, kan dat een manier zijn om de veerkracht van de gemeenschap te bevorderen. Sociale steun van lokale gemeenschappen is even belangrijk en naast het faciliteren van culturele continuïteit is het aanbieden van mogelijkheden om banden te smeden in het nieuwe land aan te bevelen. Professionele hulpverleners kunnen horizontale banden en sociale inclusie bevorderen door aan NBBM de ruimte te bieden om contacten te leggen met lokale leeftijdsgenoten en gemeenschappen, bijvoorbeeld door middel van buurtsport en buddyprogramma's. Hierbij kunnen ook onderwijsinstellingen een belangrijke ruimte vormen om banden te smeden met lokale leeftijdsgenoten, aan te knopen bij de lokale cultuur en nieuwkwo-

mers te stimuleren om waardevol sociaal kapitaal op te bouwen. Daarnaast kan het creëren van democratische ruimten constructieve ontmoetingen tussen de lokale gemeenschap en nieuwkomers faciliteren. Praktijkwerkers kunnen helpen inclusieve en veilige omgevingen te scheppen, bijvoorbeeld door racisme en discriminatie in verschillende situaties aan de kaak te stellen. Op maatschappelijk niveau kunnen sensibiliseringscampagnes het bewustzijn van het grote publiek over de complexe situatie van NBBM vergroten om stigmatisering en uitsluiting te verminderen.

Verder moeten maatschappelijke organisaties en vrijwilligers beschouwd worden als belangrijke en complementaire onderdelen van de zorgnetwerken van NBBM, zeker voor jongeren die zich in transitzones bevinden. Om de samenwerking en cohesie tussen verschillende actoren en de kwaliteit van de humanitaire hulp te verbeteren, moeten vrijwilligers worden opgenomen in de organisatie van opvang. Op die manier worden niet alleen hun mandaten afgebakend maar krijgen ze ook de nodige ondersteuning. We benadrukken dat informele steun van de lokale bevolking of de etnische gemeenschap kritisch moet worden benaderd, aangezien deze ook op een gebrek aan overheidsmiddelen en structurele tekortkomingen kan wijzen. Overheidsprogramma's mogen hun verantwoordelijkheid niet uitbesteden aan de etnische gemeenschap of het maatschappelijk middenveld. Professionele steun blijft van cruciaal belang.

Het belang van formele ondersteuning

Formele hulpverleners moeten streven naar een hechte, emotionele band, *outreaching* werken en ervoor zorgen dat hun cliënten zich gewaardeerd voelen. Het verlenen van materiële steun kan bijvoorbeeld een geschikte manier zijn om vertrouwen op te bouwen. Daarnaast hebben NBBM baat bij tijdige informatie over het zorgsysteem. Zorgverleners dienen voldoende privacy en aandacht voor speciale behoeften te bieden. Voogden, die niet gebonden zijn aan de verschillende fasen van het traject van de NBBM, moeten gebruik maken van deze unieke positie en de NBBM voortdurend ondersteuning bieden op juridisch, sociaal en emotioneel vlak. Ook leerkrachten op school kunnen belangrijke rolmodellen worden en naast hun mandaat om kennis over te dragen, moeten zij zich bewust zijn van hun functie als mentor voor jonge nieuwkomers.

Onze studie toonde aan dat de sociale en materiële omstandigheden waarin NBBM leven, vaak sleutelfactoren zijn wanneer het gaat om hun kwetsbaarheid en de ontwikkeling van psychische noden. Tegelijkertijd moeten we de mogelijke langetermijnevolgen van stressvolle levenservaringen erkennen en de behoefte aan gespecialiseerde mentale gezondheidszorg die ze kunnen veroorzaken. Om die reden zijn zowel psychosociale interventies als traumatherapie nodig. Ondanks het feit dat hulpverleners het lijden van minderjarigen al te vaak toeschrijven aan stressvolle levensgebeurtenissen, zonder rekening te houden met andere dagelijkse stressoren in hun omgeving, is vroegtijdige opsporing van individuen die wel een gespecialiseerde behandeling nodig hebben, nog steeds van cruciaal belang. Praktijkwerkers op alle niveaus, hetzij in het onderwijs, het maatschappelijk middenveld of in therapeutische contexten, moeten zich bewust zijn van zowel mogelijke psychologische trauma's die voortkomen uit vroegere ervaringen van NBBM, als van de huidige dagelijkse stressoren, met inbegrip van zowel sociale als materiële stressoren. Zorg moeten worden afgestemd op individuele behoeften, waarbij wordt erkend dat deze behoeften in de loop van de tijd kunnen veranderen en dat, om holistische zorg te kunnen

bieden, samenwerking tussen verschillende disciplines belangrijk is. Gezien de transculturele context moeten interventies aangepast worden aan culturele concepten van genezing. Verder moeten praktijkwerkers gebruik maken van culturele bemiddelaars of non-verbale benaderingen. Ten slotte is het, ondanks het brede scala aan beschikbare bronnen van steun, van cruciaal belang om steeds de eigen verantwoordelijkheid en handelingsbekwaamheid voor ogen te houden van de jongeren, die verschillende moeilijkheden overwonnen hebben en daarbij veel vaardigheden verworven hebben. Laat ons niet vergeten dat zij een grote mate van onafhankelijkheid aan de dag leggen als ze kiezen op wie ze al dan niet vertrouwen.

Malte BEHRENDT

malte.behrendt@posteo.net

Verdere informatie:

Behrendt, M., Lietaert, I., & Derluyn, I. (2021). Continuity and Social Support: A Longitudinal Study of Unaccompanied Refugee Minors' Care Networks. *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, 1-15, DOI: 10.1080/15562948.2021.1930322

www.childmove.eu

REFERENTIELIJST

- Höhne, E., van der Meer, A. S., Kamp-Becker, I., & Christiansen, H. (2020). A systematic review of risk and protective factors of mental health in unaccompanied minor refugees. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 1-15. doi:10.1007/s00787-020-01678-2
- Scharpf, F., Kaltenbach, E., Nickerson, A., & Hecker, T. (2020). A systematic review of socio-ecological factors contributing to risk and protection of the mental health of refugee children and adolescents. *Clinical Psychology Review*, 83, 101930. doi:10.1016/j.cpr.2020.101930
- Seidel, F. A., & James, S. (2019). Unaccompanied Refugee Minors in Sweden: Challenges in Residential Care and the Role of Professional Social Work. *Residential Treatment for Children & Youth*, 36(2), 83-101. doi:10.1080/0886571x.2019.1571982
- von Werthern, M., Grigorakis, G., & Vizard, E. (2019). The mental health and well-being of Unaccompanied Refugee Minors (URMs). *Child Abuse & Neglect*, 98, 104146. doi:10.1016/j.chiabu.2019.104146

In de klas, uit de kast

Hoe omgaan met LGBT+ in het onderwijs?

Kristof DE WITTE en Lotte GEUNIS

In de leefwereld van jongeren zijn homoseksualiteit, biseksualiteit en transgenderpersonen niet langer vreemd. In de klas zijn ze dat (te) vaak wel nog. Ons onderzoek toont aan dat een open, inclusieve schoolomgeving nodig is. Inclusieve scholen staan open voor alle jongeren, ongeacht hun geaardheid.

Hoe bespreek je seksualiteit? Voor veel ouders, leerkrachten en jongeren blijft dit een gevoelige vraag. Waar moet je het wel en niet over hebben? Welke informatie is gepast? Wie kan die het best aanreiken, en op welke manier? De laatste jaren is er veel vooruitgang gemaakt op dit vlak. Niet zo lang geleden ging het nog enkel over seksuele voorlichting. Vandaag wordt seksualiteit veel breder gekaderd: we linken onder meer naar relaties, sociale normen, rollen, patronen, en lichamelijke integriteit.

Binnen dit kader zien we ook een steeds breder luik “diversiteit”. Dit weerspiegelt de leefwereld van jongeren. Zowel online als offline komen zij vaker in contact met seksuele diversiteit dan vorige generaties. Dit is positief, maar het brengt ook vragen met zich mee. Het is daarom erg belangrijk dat jongeren ondersteund worden. Dat houdt in dat ze ook op school met hun vragen terecht kunnen en dat hun schoolomgeving aanvaarding en acceptatie uitstraalt.

In een notendop...

Gender verwijst naar de kenmerken, rollen en verwachtingen die we als maatschappij toeschrijven aan mannen en vrouwen.

Seksuele oriëntatie verwijst naar de romantische en seksuele aantrekking die iemand voelt tot anderen. Wanneer een man zich aangetrokken voelt tot een man, of een vrouw tot een vrouw, hebben we het over homoseksualiteit. Homoseksuele vrouwen worden ook lesbisch of lesbiennes genoemd. Wanneer een man of vrouw zich aangetrokken voelt tot beide geslachten, hebben we het over biseksualiteit.

Genderidentiteit verwijst naar de persoonlijke beleving van je gender.

LGBT+ verwijst naar ‘Lesbian, Gay, Bisexual, Transsexual’, inclusief intersexualiteit, asexualiteit en anderen die onder de ‘+’ vallen. In het Nederlands heeft men het ook soms over LHBT+.

Om beter te begrijpen hoe dit in de praktijk werkt (of niet werkt), neemt de onderzoeksgroep LEER¹ van de KU Leuven al geruime tijd deel aan Europese onderzoeksprojecten. Net als in het maatschappelijk debat, zit daar een duidelijke evolutie in. We vertrokken in 2012 vanuit genderpatronen, met een focus op de sociale rollen van mannen en vrouwen. Vanaf 2016 gingen we dieper in op homoseksualiteit en biseksualiteit. In 2020 kwamen daar ook vragen rond (onder andere) transpersonen bij, maar ook rond hoe we jeugdwer-

kers moeten wapenen om in een (digitale) samenleving op te komen tegen elke vorm van agressie en geweld tegen LGBT+-jongeren.

In deze bijdrage gaan we verder in op onze onderzoeksresultaten, de situatie in België, en geven we enkele voorzichtige aanbevelingen.

Opgroeien met twee mama’s of twee papa’s

Een toenemend aantal leerlingen groeit op in een gezin met twee ouders van hetzelfde geslacht. Zeker in het buitenland (en met name in de VS) leidt dit tot een verhit debat, waarbij tegenstanders aangeven dat dit schadelijk zou zijn voor de kinderen en dat dit de sterkte van het gezin als instituut zou ondermijnen. Ook in Europa klinken gelijkaardige stemmen steeds luider.

In Mazrekaj, De Witte en Cabus (2020) gingen we op zoek naar bewijsmateriaal achter dit debat. Eerder werk over dit thema beruiste steeds op niet-representatieve steekproeven, wat kan leiden tot vertekende resultaten. Ons onderzoek bouwde op administratieve gegevens uit Nederland en nam alle jongeren geboren vanaf 1995 mee in de analyse. Voor elk van hen gingen we via administratieve gegevens na of ze geboren zijn in een gezin met ouders van hetzelfde geslacht, of in een gezin met ouders van een verschillende geslacht. Vervolgens keken we naar hoe deze leerlingen presteerden op school. We gebruikten hiervoor de gestandaardiseerde toetscores die jaarlijks worden afgenomen op het einde van het zesde leerjaar, naast gegevens rond vroegtijdig schoolverlaten aan het einde van het secundair onderwijs.

Onze resultaten zijn duidelijk. Kinderen die vanaf de geboorte zijn opgevoed door ouders van hetzelfde geslacht presteren beter aan het einde van het basisonderwijs dan kinderen die zijn opgevoed door ouders van verschillend geslacht. Deze bevinding blijft zelfs overeind na de meest uitgebreide controle inzake sociaal-economische status en inkomen. Daarentegen presteren kinderen die in een latere fase bij ouders van hetzelfde geslacht gaan wonen slechter (zij het niet significant) op de test dan kinderen met ouders van verschillend geslacht. Deze negatieve invloed ontstaat wellicht omdat er in deze situatie vaak sprake is van een echtscheiding van de ouders, wat op zich ook een negatieve invloed heeft op schoolse prestaties van kinderen.

Dezelfde trend zet zich voort in het secundair onderwijs. We stellen vast dat kinderen die vanaf de geboorte door ouders van hetzelfde

geslacht worden opgevoed, daar nog steeds beter presteren dan kinderen die door ouders van verschillend geslacht worden opgevoed. De resultaten suggereren dat zij 4,8 procentpunten meer kans hebben om af te studeren op de secundaire school dan kinderen die zijn opgevoed door ouders van verschillend geslacht.

Deze resultaten komen voor heel wat mensen onverwacht. Dit geeft nogmaals aan hoe belangrijk het is om veronderstellingen goed te onderzoeken, zeker als het om vooroordelen gaat. Bovenal toont ons onderzoek aan dat het verhitte debat rond het homohuwelijk voornamelijk ideologisch van aard is. Van nadelige gevolgen voor kinderen op vlak van schoolse prestaties is vooralsnog geen sprake.

Houding van leraren en leerlingen

De bijna wekelijkse nieuwsberichten rond agressie en pesten van LGBT+-jongeren tonen aan dat homonegativiteit een probleem blijft, ook in onze westerse samenlevingen. In 2014 toonde een grootschalig EU-onderzoek aan dat de meerderheid van de lesbiennes, homoseksuelen, biseksuelen en transpersonen zich gediscrimineerd voelde, met name in het onderwijs en op het werk. Dat ze gehinderd werden om van hun grondrechten te genieten en vaak slachtoffer werden van intimidatie en geweld (De Witte, Iterbeke en Holz, 2019). Bovendien bleek uit de Eurobarometer in 2015 over discriminatie dat er nog erg veel werk aan de winkel is. De algemene houding evolueert in de richting van meer tolerantie, en dat is positief. Toch ziet een aanzienlijk deel van de Europese bevolking hun kinderen liever geen relatie hebben met iemand van hetzelfde geslacht. Ook publieke genegenheid bij homoseksuele koppels - knuffelen of kussen bijvoorbeeld - wordt door een grote groep als ongemakkelijk ervaren.

Dergelijke attitudes en gevoelens worden reeds op heel jonge leeftijd gevormd. Daarom analyseerden we hoe de tolerantie van leerlingen en leerkrachten evolueerde doorheen de tijd (De Witte et al., 2019). Zowel in 2013 als in 2017 verzamelden we gegevens via

vragenlijsten in acht landen.

In elk land werd dezelfde vragenlijst voor leraren en leerlingen opgesteld in de officiële taal van het land. We mikten op dezelfde scholen voor leerkrachten en leerlingen. Om de selectiebias te verminderen, werd er geen financiële of andere stimulans gegeven aan de deelne-

mers. De dataverzameling verliep in elk land via reeds eerdere samenwerkingsverbanden tussen scholen en lerarenopleidingen. De enquête van 2017 werd beantwoord door 3594 leerlingen en 1742 leraren. In 2013 werd de vragenlijst beantwoord door 2272 leerlingen en 163 leraren.

We stelden vast dat er grote verschillen waren in de houding van leraren en leerlingen. Meer bepaald lieten de resultaten zien dat mannelijke leerlingen en mannelijke leraren een negatiever beeld hadden van homoseksualiteit dan vrouwen. Leerlingen jonger dan 13 jaar hadden dan weer een meer positieve kijk op homoseksualiteit dan oudere leerlingen in het secundair onderwijs.

Verder stelden we vast dat, met uitzondering van Turkije, leerlingen homoseksualiteit negatiever ervaren dan leraren. Hieraan kunnen we enkele veronderstellingen linken. Leerlingen maken op jonge leeftijd nog steeds deel uit van de algemene bevolking, maar leraren kunnen worden beschouwd als een subgroep die ernaar streeft het goede voorbeeld te geven. Dat kan verklaren waarom ze meer aan open normen en waarden vasthouden.

Leerlingen ervaren homoseksualiteit negatiever dan leraren

Ten slotte is het erg belangrijk om trends goed bij te houden omdat zo beleid preciezer gestuurd kan worden. Tussen 2013 en 2017 zagen we in het algemeen een duidelijk meer open houding bij leerlingen, maar niet in alle landen. Zowel in Duitsland als in Polen werd de houding ten opzichte van LGBT+ negatiever. Dat toont aan dat de acceptatie en aanvaarding van LGBT+ op enkele jaren zelfs sterk kan veranderen. Alleen door die tendensen goed in het oog te houden, kunnen we tijdig reageren waar nodig.

Buiten de schoolpoort: de LGBT+-gemeenschap in België

Als we verder focussen op België stellen we vast dat ons land een voorloper is wat betreft erkenning en aanvaarding van seksuele diversiteit. België maakte in 2003 het homohuwelijk mogelijk; enkel Nederland deed dat nog eerder. België doet het ook steeds goed in de jaarlijkse 'regenboog-ranking' van ILGA-Europe, een organisatie die het LGBT+-beleid van Europese landen vergelijkt. In 2021 pronkte België op een tweede plaats, ook daarvoor zat het al jaren in de top-5 (ILGA-Europe, 2021). Daarnaast is België ook bij de beste leerlingen van de klas volgens de Eurobarometer, die onderzoekt hoe een samenleving naar LGBT+ kijkt, en bij de recente Europese bevraging rond het welbevinden van de LGBT+-gemeenschap zelf. Een mooi rapport dus. Toch?

Zo rooskleurig is het helaas nog niet. België doet het in vergelijking met andere landen inderdaad goed. Dat is deels te wijten aan een groep landen die het merkbaar slecht(er) doet (zie eerder). Daarnaast zet een wettelijk kader zich niet zomaar om in een brede maatschappelijke aanvaarding. En net daar wringt het schoentje. Het blijft moeilijk om sociale aanvaarding af te dwingen op een speelplaats en zelfs in de klas is dit niet eenvoudig. Zowel leerlingen, leerkrachten als ouders weten niet altijd goed hoe ze dit het best aanpakken. Dat is dan ook het vertrekpunt van ons onderzoek: hoe zit het nu met LGBT+ op school? En; hoe kan het (nog) beter?

Allereerst weten we dat er wel degelijk werkpunten zijn. Holebi-jongeren voelen zich niet altijd goed in hun vel. Ze hebben vaker last van negatieve en depressieve gevoelens, en ze ervaren vaker uitsluiting en pestgedrag op school. Woorden zoals 'mietje' en 'janet' blijven populaire scheldtermen. Dit maakt het moeilijk om uit de kast te komen en gezonde relaties op te bouwen. Het maakt ook dat deze jongeren soms minder goed presteren op school, en vaker (te) vroeg van school gaan.

Voor transjongeren ligt dit alles nog wat moeilijker. Erg veel weten we hierover nog niet, want studies richten zich pas sinds kort ook

expliciet op deze groep. De informatie die we hebben, geeft aan dat deze groep niet altijd op begrip of erkenning kan rekenen op school. Onze eigen bevindingen bevestigen dit (zie hieronder). Ze liggen daarmee in het verlengde van het bredere sociale debat rond dit onderwerp: het is een zeer gevoelig onderwerp, met enkele sterke voor- en tegenstanders. Het is duidelijk dat de vele vragen rond transgenderpersonen dus ook op school een plaats moeten krijgen.

Wat nu? Enkele voorzichtige aanbevelingen

Als onderzoekers vinden we het erg belangrijk de juiste vragen te stellen. Wat zijn de pijnpunten rond dit thema? Wat begrijpen we nog niet goed? Waar liggen de mogelijkheden?

De sociale beleving van een thema als seksuele diversiteit is voor elke groep anders. Leerlingen, leerkrachten, ondersteunend personeel en ouders hebben elk hun eigen ervaringen, ideeën en verwachtingen. Het komt er dus op aan om goed te luisteren. Daarom vertrekken we, waar mogelijk, vanuit een ruime bevraging die specifieke trends opvolgt door de jaren heen, maar ook bredere, open vragen stelt. Daarnaast bouwen we verder op bestaand onderzoek, en betrekken we andere instellingen en organisaties. Lopende projecten organiseren uitwisselingen met onder andere Cavaria, Wel Jong Niet Hetero en het European Union Agency for Fundamental Rights. Op die manier proberen we onderbouwde inzichten te ontwikkelen en passende voorstellen te formuleren.

Zoals eerder vermeld is de situatie van de LGBT+-gemeenschap in België relatief goed. Toch blijft het voor veel jongeren moeilijk om hun geaardheid en/of genderidentiteit openlijk te beleven, en ervaren zij nog steeds geweld en pesten wegens hun geaardheid. Onze scholen hebben mooie stappen gezet naar een bredere aanvaarding toe, maar er is nog steeds werk aan de winkel.

Het UP4Diversity project traint leraren en jeugdprofessionals om proactief te handelen tegen LGBT+-gerelateerd geweld

Het Europese UP4Diversity-project werkt in die richting door een Europees netwerk uit te bouwen dat succesvolle initiatieven deelt en trainingsmateriaal voor jeugdwerkers ontwikkelt. Via de trainingen willen we leraren, jeugdprofessionals en jonge mensen de vaardigheden aanleren om proactief te handelen tegen LGBT+-gerelateerd geweld. Het UP4Diversity-project maakte ook een overzicht van de wetenschappelijke literatuur rond effectieve manieren om tot proactief handelen te komen. Op basis daarvan worden volgende aanbevelingen geformuleerd:

- **Werk met rolmodellen**

Alle succesvolle programma's die pesten in het algemeen of specifieke vormen van gendergerelateerd geweld aanpakken, bevatten een educatief gedeelte dat leerlingen informeert over de problemen waarmee slachtoffers van pesten en geweld



geconfronteerd worden (zie *Up4Diversity-project*). Leerlingen moeten zich ook bewust zijn van hoe ze gericht kunnen tussenkomen bij het zien of horen van geweld of pesten. Via rolmodellen – bekende artiesten, sporters of politieke figuren, maar vandaag ook bijvoorbeeld *influencers* – kan een positief voorbeeld gegeven worden. Bovendien laten rolmodellen leerlingen reflecteren over hun eigen houding bij gendergerelateerd geweld.

- **Maak het bespreekbaar**

Het is erg belangrijk ook leerkrachten en ondersteunend personeel voldoende te begeleiden in het bespreekbaar maken van LGBT+. Dit is voor velen geen makkelijk gespreksonderwerp en dat is begrijpelijk. Het is bovendien een onderwerp met veel nuance, dat dan ook nog eens erg snel evolueert. Door het onderwerp ook in het curriculum van de lerarenopleidingen op te nemen, kunnen toekomstige leraren alvast getraind worden in het behandelen van dit thema.

- **Zoek steun**

De resultaten van het literatuuronderzoek suggereren dat de betrokkenheid van de hele gemeenschap van belang is. Interventies die de deelname van de hele gemeenschap vereisen, gaan verder dan het idee dat pesten en geweld een interpersoonlijke kwestie is. Ze benadrukken het idee dat pesten systemisch is: het vindt plaats in een bredere context, en het bestrijden ervan vereist deelname van iedereen – ook de ‘bijstanders’ die niet actief meedoen, de leerkrachten die het niet zien, de schooldirectie die er geen prioriteit van maakt. Pesten aanpakken vereist deelname en actie van iedereen. Scholen hebben in dit verband de voorbije jaren bewonderenswaardige initiatieven opgezet, en Vlaanderen kent een grote rijkdom aan ondersteunende organisaties. Onder andere Cavaria en Wel Jong Niet Hetero bieden een waaier aan informatie, pedagogisch materiaal en opleidingen. Een voorbeeld hiervan is de Campagne PAARS, waarin als deel van een wereldwijde actie leerlingen paars dragen als teken van steun voor LGBT+-jongeren, en waarin het thema op school besproken wordt. In Vlaanderen namen meer dan honderd secundaire scholen vorig jaar deel aan de PAARS-actie.

Verder onderzoek: Van EDGE tot All Inc - Alle kleuren van de regenboog

De onderzoeksgroep LEER zal, samen met Vlaamse en Europese partners, dit onderzoek de komende jaren nog verderzetten. We vertrouwen erop dat we daarmee op een wetenschappelijke manier een positieve bijdrage kunnen leveren aan het welzijn van LGBT+-jongeren en hun directe omgeving. We hopen ook onze uitstekende samenwerking met partners en scholen verder uit te bouwen.

We delen de resultaten van ons werk graag met het bredere publiek. De studies, het pedagogisch materiaal en de aanbevelingen van Homo’poly (2016-2019), All Inc! (2020-2023) en UP4Diversity (2020-2022) zijn online beschikbaar. Bijkomende vragen over deze projecten en het door ons ontwikkeld materiaal beantwoorden we graag.

Kristof DE WITTE en Lotte GEUNIS
KU Leuven
Facultair Onderzoekscentrum LEER
kristof.dewitte@kuleuven.be
lotte.geunis@kuleuven.be

REFERENTIES

- All Inc! (2021). *Building LGBT+ friendly schools across Europe*. Website: www.allinc.eu.
- De Witte, K., Iterbeke, K., & Holz, O. (2019). Teachers’ and pupils’ perspectives on homosexuality: A comparative analysis across European countries. *International sociology*, 34(4), 471-519.
- European Fundamental Rights Agency (2020). *LGBTI II: A long way to go for LGBTI equality*. Beschikbaar via <https://fra.europa.eu/en/publication/2020/eu-lgbti-survey-results>.
- Homo’poly (2019). *Understanding and Acceptance of Diversity*. <https://homopoly.eu/>.
- ILGA-Europe (2021). *Rainbow Europe 2021*. Beschikbaar via <https://www.ilga-europe.org/rainboweurope/2021>.
- Mazrekaj, D., De Witte, K., & Cabus, S. (2020). School outcomes of children raised by same-sex parents: Evidence from administrative panel data. *American Sociological Review*, 85(5), 830-856.
- Up4Diversity (2021). *Literature Review on Upstander Intervention & LGBT*. UP4Diversity-project. Pp. 39.
- UP4Diversity (2021). Website: <http://medis-dpedago.urv.cat/up4diversity/>.

NOTEN

1. Leuven Economics of Education Research – LEER (KU Leuven)

Het belang van anderen voor de geestelijke gezondheid van jongeren

Resultaten uit de SIGMA-studie

Robin ACHTERHOF

Wat ligt er ten grondslag aan de ontwikkeling van mentale problemen bij Vlaamse jongeren? Met deze vraag is in 2018 het SIGMA-project gestart onder begeleiding van professor Inez Germeys (KU Leuven). In dit onderzoek bij een kleine tweeduizend jongeren hebben wij de focus gelegd op het dagelijkse leven van jongeren. Wat gebeurt er in alledaagse situaties dat uiteindelijk voorspelt wie psychische klachten ontwikkelt en wie niet? Door jongeren zowel vóór als tijdens de coronapandemie te bevragen, verkregen wij een inkijk in de geestelijke gezondheid van jongeren, belangrijke (sociale) invloeden daarop en de impact die de corona-restricties hadden op het welzijn van jongeren.

De adolescentie als kritische periode

Als er één ding is dat de afgelopen twee jaar ons hebben geleerd, dan is het dat we mensen om ons heen nodig hebben. In de meest recente Sciensano-gezondheidsenquête lezen we dat 51% van de mensen ontevreden waren over hun sociale contacten, dat 37% zich zwak ondersteund voelde door de mensen om hen heen, en dat wel 69% van de mensen zich matig of zeer eenzaam voelde (Demarest et al., 2022). Dit zijn verontrustende cijfers, temeer omdat goede sociale contacten belangrijk zijn voor ons welzijn (Baumeister & Leary, 1995).

Sociaal zijn is bij uitstek belangrijk voor jongeren wier sociaal leven ook sterk beperkt werd tijdens de coronapandemie. De adolescentie en jongvolwassenheid – ongeveer de periode tussen 11 en 25 jaar oud – is een tijd waarin onafhankelijkheid wordt gezocht en tegelijk een grote sociale gevoeligheid bestaat. Het sociale netwerk van jongeren groeit sterk wanneer meer en meer leeftijdsgenoten worden opgezocht. Deze sociale veranderingen maken fundamenteel deel uit van het volwassen worden.

Naast deze sociale ontwikkeling is de adolescentie ook een kritieke periode voor mentale gezondheidsklachten. De meeste mensen die uiteindelijk een psychiatrische stoornis ontwikkelen, krijgen hun eerste klachten voor hun 25e levensjaar (Kessler et al., 2005; Solmi et al., 2021). Om beter te kunnen begrijpen hoe vroege psychische problemen zich ontwikkelen, is het dan ook belangrijk om onderzoek te richten op jonge mensen en hun sociaal leven.

De SIGMA-studie en de geestelijke gezondheid van jongeren

Met het belang van de adolescentie als kritieke – en sociale – ontwikkelingsfase in het achterhoofd, bevroegen wij in 2018 jongeren op 22 Vlaamse middelbare scholen. Om een zo representatief mogelijk beeld te krijgen, werden jongeren betrokken uit de vijf provincies, wonend in steden en op het platteland, komend uit verschillende onderwijsvormen binnen de verschillende onderwijsnetten. Mede dankzij de meewerkende scholen namen wij de survey af bij maar liefst 1913 respondenten (1207 meisjes, 695 jongens) in hun eigen klas. Onze focus lag op het testen van de jongsten, waardoor wij 1048 eerstejaarsleerlingen bevroegen, maar ook 424 derdejaars en 441 laatstejaars deden mee.

Het eerste doel van deze studie was om de geestelijke gezondheid van de Vlaamse jongere in kaart te brengen. Dat hebben we gedaan met vragenlijsten die peilden naar een brede waaier aan psychische klachten. Een belangrijke bevinding daar was dat 1 op 5 van de Vlaamse jongeren gemiddeld gezien matige tot ernstige psychische klachten rapporteerde (Kirtley et al., 2019). Dit is een hoog cijfer, maar ligt in lijn met andere (inter)nationale bevindingen. Langlopend onderzoek laat zelfs zien dat, over de hele levensloop bekeken, een absolute meerderheid (mogelijk tot 86%) van de mensen wel eens in aanmerking zou komen voor een psychiatrische diagnose (Caspi et al., 2020). Opvallend genoeg waren veel van de klachten sociaal van aard, zoals “Ik voel me tegenover anderen de mindere” of “Ik voel me eenzaam, zelfs in gezelschap”. Verder zagen we dat meisjes iets meer klachten rapporteerden dan jongens, en dat de klachten toenamen met de leeftijd. Deze SIGMA-cijfers bevestigen

het belang van een onderzoeksfocus op jonge mensen als we mentale problemen beter willen begrijpen en voorkomen.

Risico- en beschermingsfactoren

We wilden met de studie niet alleen vaststellen hoe het met de mentale gezondheid van jongeren stond en staat. We wilden ook leren wat ten grondslag ligt aan het ontstaan van psychische klachten. We onderzochten enerzijds een aantal belangrijke *risico*-factoren die de kans vergroten op de ontwikkeling van psychische klachten, en anderzijds ook *beschermings*factoren die jongeren juist weerbaarder kunnen maken.

Wat betreft “voorspellers” van psychische klachten (bijvoorbeeld depressieve klachten, angstklachten, psychotische klachten), stellen we een aantal belangrijke – vooral ook sociale – risicofactoren vast. Zo rapporteerden de jongeren die gepest waren meer psychische (vooral depressieve) klachten, maar ook jongeren die zelf gepest hadden, haalden een hoger klachtenniveau. Ook een geschiedenis van traumatische ervaringen was gelinkt aan meer psychische klachten. We detecteerden ook beschermingsfactoren die vooral sociaal van aard waren: de jongeren die aangaven meer sociale steun te ervaren, en die met meer sociale vaardigheden hadden over het algemeen minder psychische klachten. Deze relevantie van sociale factoren voor de mentale gezondheid van jongeren komt zo meteen terug wanneer we inzoomen op veranderingen tijdens de COVID-pandemie.

Het is belangrijk de beste voorspellers van mentale gezondheidsproblemen van jongeren te kennen om te identificeren wie mogelijk extra hulp nodig heeft. Toch rijst de vraag: hoe komt het dat bepaalde factoren leiden tot meer of minder psychische problemen? Daarom richtte ons onderzoek zich ook op de mogelijke *mechanismes* die de relatie tussen bepaalde risico- en beschermingsfactoren en de geestelijke gezondheid van jongeren helpen verklaren.

We spitsten ons daarbij toe op de zogeheten ‘transdiagnostische’ mechanismes – ofwel, de gedeelde processen die kunnen leiden tot verschillende types psychische klachten (zoals depressie, angst, psychose, enzovoort). Over het algemeen, maar vooral bij jonge mensen, zien we een enorme overlap tussen verschillende soorten psychische problemen (Merikangas et al., 2010). Om beter te kunnen begrijpen wat achter de ontwikkeling van vroege psychische problematiek ligt, richten wij ons op factoren waarvan we weten dat ze algemener spelen bij de ontwikkeling van verschillende psychische klachten. En omdat de adolescentie zo’n ultieme sociale periode is en psychische problemen dermate sociaal van aard zijn, richt ons onderzoek zich op *sociale* mechanismes en meer bepaald de *dagelijkse* sociale processen.

Een focus op dagelijkse sociale levens

Het meeste psychologisch onderzoek bevraagt deelnemers eenmaal via een batterij aan vragenlijsten die polst naar hoe zij zich bijvoorbeeld over het algemeen voelen of wat zij vinden of denken. Hoewel dit type onderzoek nuttige resultaten kan opleveren (en wij doen dit ook gedeeltelijk in ons SIGMA-onderzoek), mist het de connectie met het dagelijks leven. Het blijkt vaak lastig om te reflecteren op hoe je je ‘in het algemeen’ voelt, of om bijvoorbeeld een goed beeld te

geven van wat je de afgelopen week hebt gedacht of meegemaakt. Gedachten en gevoelens zijn sterk wisselend en context-afhankelijk.

SIGMA gebruikte daarom de zogeheten ‘experience sampling’-methode. Deelnemers kregen gedurende zes dagen, tienmaal per dag, op willekeurige momenten, een berichtje op een gsm. Met die melding kwam telkens een korte vragenlijst die peilde naar hoe deelnemers zich voelden, wat ze dachten, waar ze waren, wat ze deden, op *dat specifieke moment*. Deze bevragingen konden dus op elk moment plaatsvinden – of ze nu thuis, bij vrienden, of op school waren. Zo verkregen we een veel gedetailleerder beeld van de dagelijkse levens van jongeren en veranderingen daarin.

Omdat de ontwikkeling van psychische klachten zo sociaal van aard is, is een van de belangrijkste aspecten van dat alledaagse ook het *sociale* aspect. Jongeren werd in de dagelijkse vragenlijsten gevraagd met wie ze waren en hoe ze zich voelden tegenover die mensen (bijvoorbeeld. In welke mate ze zich gewaardeerd en op hun gemak voelden). Niet alleen gaf dit inzicht in de kwantiteit van sociaal gedrag van jongeren, maar ook in de kwaliteit van de interacties die ze aangingen. Het is trouwens juist de kwantiteit en de kwaliteit van dagelijkse sociale interacties die mogelijk de link vormt tussen bepaalde risico- en beschermingsfactoren en een brede waaier aan psychische klachten.

We hadden verwacht dat de mentale gezondheid in brede zin gelinkt zou zijn aan de kwantiteit van sociale gedragingen en de kwaliteit van hun sociale leven. Toch bleek vooral de *kwaliteit*, niet zozeer de kwantiteit, van die dagelijkse sociale interacties van jongeren gelinkt aan hun psychische klachten. Met andere woorden: de jongeren die meer klachten rapporteerden waren ook zij die zich op dagelijks niveau minder gewaardeerd en meer uitgesloten voelden, en minder het gevoel hadden erbij te horen (Achterhof, Kirtley, Schneider, Hagemann, et al., 2021).

Om deze bevinding in een bredere context te plaatsen, gingen we vervolgens de verbanden na tussen ouderschap, de kwaliteit van dagelijkse sociale interacties en psychische klachten. Vorig onderzoek wees uit dat bepaalde soorten ouderschap vooral positieve effecten op kinderen en jongeren hebben. Ouderlijke responsiviteit (gevoelig zijn voor de emotionele noden van het kind) en autonomie-ondersteunend ouderschap (waarbij het kind wordt aangemoedigd om op een verantwoorde manier eigen keuzes te maken) zijn hierin positieve vormen van ouderschap. Psychologisch controlerend ouderschap (waarbij ouders de gevoelens en gedachten van kinderen controleren door bijvoorbeeld. schuldgevoelens te induceren) is juist een voorspeller van negatieve uitkomsten zoals de ontwikkeling van psychische klachten op latere leeftijd. Het interesseerde ons of er ook unieke verbanden te ontdekken vielen tussen deze types ouderschap en psychische klachten, en of een hogere of lagere kwaliteit van dagelijkse contacten hierin een mogelijke onderliggende rol speelt. We vermoedden namelijk dat bepaalde soorten ouderschap bepalen hoe kinderen hun dagelijkse sociale wereld beleven, en dat een negatievere beleving dus mee kan leiden tot minder mentaal welzijn. De resultaten legden ook unieke verbanden bloot. Vooral autonomie-ondersteunend ouderschap leek uniek voorspellend voor hoe sociale interacties met mensen buiten de familie werden ervaren, wat vervolgens weer voorspellend was voor het niveau van psychische klachten (Achterhof, Kirtley, Schneider, Lafit, et al., 2021).

Om te kunnen spreken van oorzaak en gevolg, moeten deze verbanden nog verder worden onderzocht in de tweejaarlijkse opvolgingen van het SIGMA-onderzoek. Toch benadrukken deze resultaten hoe belangrijk het is dat de ouderschapsstijl kinderen en jongeren de kans geeft om op hun eigen tempo hun onafhankelijkheid te ontwikkelen. Ook voor het onderwijs is dit relevant, waar autonomie-ondersteunend lesgeven tot betere resultaten leidt dan meer controlerend lesgeven (Vansteenkiste et al., 2005).

De mentale gezondheid en sociale levens van jongeren tijdens de pandemie

Het hierboven besproken onderzoek was al uitgevoerd vóór de COVID-19-pandemie. Toch vergt het niet veel verbeeldingskracht om te zien hoe de onderwerpen van het SIGMA-onderzoek – de mentale gezondheid en sociale levens van jongeren – de afgelopen twee jaar nog relevanter zijn geworden. Dat bracht ons ertoe de groep jongeren uit 2018 en 2019 opnieuw te bevragen tijdens de pandemie. We deden dit in het begin van mei 2020, toen de eerste golf wat gezakt was, maar nog steeds strenge regels golden die sociale contacten bemoeilijkten. De complexe situatie liet niet toe de hele SIGMA-groep op te volgen; toch bereikten we 173 jongeren opnieuw.

Vooraf naar het effect van de corona-gerelateerde maatregelen op de sociale levens en geestelijke gezondheid van jongeren waren wij benieuwd. Redelijk verbazingwekkend was dat de psychische klachten die jongeren rapporteerden *lager* waren dan verwacht, en dat angstklachten zelfs waren afgenomen (Achterhof, Myin-Germeyns, et al., 2021). Ook uit ander internationaal onderzoek blijkt dat het initiële effect van de COVID-pandemie op de mentale gezondheid mogelijk beperkt is, en dat – alvast bij begin van de pandemie – het zelfs positief was voor sommige jongeren om thuis te zijn. Tegelijkertijd geven deze resultaten mogelijk het signaal dat veel (bv. angstige) jongeren zich pre-COVID waarschijnlijk niet altijd goed voelden op school en dat scholen moeten kijken hoe dit komt en hoe zij deze jongeren kunnen ondersteunen.

In het begin van de pandemie waren bij sommige jongeren de angstklachten afgenomen

We moeten hierbij voor ogen houden dat we het hier hebben over het begin van de pandemie. De meest recente cijfers geven aan dat gedurende de afgelopen twee jaar de geestelijke gezondheid van de Belgische bevolking wel degelijk te lijden heeft gehad onder de druk van de opgelegde sociale restricties (Godderis et al., 2022). Voor jongeren lijkt dit effect nog het

grootst te zijn, wat bijvoorbeeld ook blijkt uit een toename in het aantal aanmeldingen bij de jeugdpsychiatrie. Op de langere termijn is het absoluut noodzakelijk om goed op te volgen hoe het jonge mensen vergaat. Het ontdekken en definiëren van je volwassen identiteit is een fundamentele ontwikkelingstaak van de adolescentie die grotendeels sociaal van aard is. De verwachting is dan ook dat het langdurig wegvallen van sociale contacten een effect zal hebben op de ontwikkeling van de huidige generatie jongeren. Hoe groot valt nog te bezien.

Toch bevatten onze SIGMA-resultaten ook hoopvolle signalen: hoewel de kwantiteit van dagelijkse sociale interacties was afgenomen tijdens de pandemie, steeg (misschien juist door de vermindering ervan) de *kwaliteit* van *face-to-face* sociale interacties. Meer nog, we zagen een versterking in het verband tussen de kwaliteit van *face-to-face* sociale interacties met familie/vrienden en het aantal psychische klachten. Wat deze resultaten aangeven, is dat juist wanneer we minder mensen kunnen zien, het extra belangrijk wordt om net die mensen op te zoeken bij wie we ons goed voelen. Bij de terugkeer naar school zal er vanzelfsprekend veel aandacht zijn voor de academische achterstand die kinderen en jongeren hebben opgelopen. Toch moet er ook een sociale inhaalbeweging gemaakt worden, door – zowel binnen als buiten de school – ruimte te creëren voor ontmoetingen met elkaar. Het belang van kwaliteitsvolle sociale interacties mag niet overschat worden.

Het is te verwachten dat het langdurig wegvallen van sociale contacten effect zal hebben op de geestelijke gezondheid van jongeren

Een blik in de toekomst

Ik gaf hier een kort overzicht van enkele van de bevindingen die we deden binnen het SIGMA-project over de geestelijke gezondheid van jongeren. Toch is dit slechts een tipje van de sluier, want de studie onderzocht bijvoorbeeld ook het belang van fysieke activiteit voor de mentale gezondheid van jongeren (Hagemann et al., 2021), de ervaringen die jongeren hebben in verband met het alleen zijn (Bamps et al., 2022), experimentele benaderingen van wat het betekent om sociaal te zijn (Hermans et al., 2020), en de veranderende rol van de ouder-kindrelatie tijdens COVID-19 (Janssens et al., 2021).

Om nog meer waardevolle kennis te verkrijgen over de psychosociale ontwikkeling van jongeren, werd de SIGMA-groep het afgelopen jaar verder opgevolgd en dat zal ook volgend jaar gebeuren. Zo kunnen we nog beter nagaan wat nu echt voorspellend is voor de ontwikkeling op de langere termijn. Hierin nemen we een nog gerichtere focus op de bredere sociaal-economische context van jongeren. Het is namelijk niet alleen de kwaliteitsvolle sociale interactie die van belang is voor het welzijn van jongeren. Ook de bredere sociale omgeving waarin ze opgroeien is ontzettend belangrijk, vooral tijdens de COVID-19-pandemie, waarin ongelijkheden gegroeid lijken te zijn (van den Cruyce et al., 2021). In de tussentijd kunnen wij alleen maar aanraden om – wanneer het weer veilig kan – elkaar te blijven opzoeken. Het is immers cruciaal om sociaal te zijn.

Wil je meer weten over het SIGMA-project? Kijk op www.sigma-leuven.be, of volg het onderzoek op de voet via Twitter op [@SigmaLeuven](https://twitter.com/SigmaLeuven). Het SIGMA-team kan u ook altijd bereiken via sigma@kuleuven.be.

Robin ACHTERHOF
robin.achterhof@kuleuven.be

REFERENTIES

- Achterhof, R., Kirtley, O. J., Schneider, M., Hagemann, N., Hermans, K., Hiekkaranta, A. P., Lecei, A., Decoster, J., Derom, C., Hert, M. de, Guloksuz, S., Jacobs, N., Menne-Lothmann, C., Rutten, B., Thiery, E., Os, J. van, Winkel, R. van, Wichers, M., & Myin-Germeys, I. (2021). *General psychopathology and its social correlates in the daily lives of youth*. <https://doi.org/10.31234/OSF.IO/95AFU>
- Achterhof, R., Kirtley, O. J., Schneider, M., Lافit, G., Hagemann, N., Hermans, K. S. F. M., Hiekkaranta, A. P., Lecei, A., & Myin-Germeys, I. (2021). Daily-Life Social Experiences as a Potential Mediator of the Relationship Between Parenting and Psychopathology in Adolescence. *Frontiers in Psychiatry*, *12*, 1279. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.697127>
- Achterhof, R., Myin-Germeys, I., Bamps, E., Hagemann, N., Hermans, K., Hiekkaranta, A. P., Janssens, J., Lecei, A., Lافit, G., & Kirtley, O. (2021). *COVID-19-related changes in adolescents' daily-life social interactions and psychopathology symptoms*. <https://doi.org/10.31234/OSF.IO/5NFP2>
- Bamps, E., Teixeira, A., Lافit, G., Achterhof, R., Hagemann, N., Hermans, K. S. F. M., Hiekkaranta, A. P., Lecei, A., Kirtley, O. J., & Myin-Germeys, I. (2022). Identifying Clusters of Adolescents Based on Their Daily-Life Social Withdrawal Experience. *Journal of Youth and Adolescence*. <https://doi.org/10.1007/S10964-021-01558-1>
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin*, *117*(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Caspi, A., Houts, R. M., Ambler, A., Danese, A., Elliott, M. L., Hariri, A., Harrington, H. L., Hogan, S., Poulton, R., Ramrakha, S., Rasmussen, L. J. H., Reuben, A., Richmond-Rakerd, L., Sugden, K., Wertz, J., Williams, B. S., & Moffitt, T. E. (2020). Longitudinal Assessment of Mental Health Disorders and Comorbidities Across 4 Decades Among Participants in the Dunedin Birth Cohort Study. *JAMA Network Open*, *3*(4), e203221. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2020.3221>
- Demarest, S., Berete, F., Braekman, E., Charafeddine, R., Drieskens, S., Gisle, L., Hermans, L., Nélis, G., & van der Heyden, J. (2022). *Negende COVID-19-Gezondheidsenquête. Eerste resultaten*.
- Godderis, L., Boets, I., Vansteenkiste, M., Beutels, P., Aujoulat, I., Nieuwenhuys, C., van der Linden, D., Steel, J., & Maes, S. (2022). *Mental Health of Belgian Population: update 25/01/2022*.
- Hagemann, N., Kirtley, O. J., Lافit, G., Wampers, M., Achterhof, R., Hermans, K. S. F. M., Hiekkaranta, A. P., Lecei, A., Vancampfort, D., & Myin-Germeys, I. (2021). Objectively measured physical activity and symptoms of psychopathology in general population adolescents from the SIGMA cohort. *Mental Health and Physical Activity*, *21*. <https://doi.org/10.1016/j.mhpa.2021.100416>
- Hermans, K., Kasanova, Z., Zapata-Fonseca, L., Lافit, G., Fossion, R., Froese, T., & Myin-Germeys, I. (2020). Investigating real-time social interaction in pairs of adolescents with the Perceptual Crossing Experiment. *Behavior Research Methods* *2020* *52*:5, *52*(5), 1929–1938. <https://doi.org/10.3758/S13428-020-01378-4>
- Janssens, J. J., Achterhof, R., Lافit, G., Bamps, E., Hagemann, N., Hiekkaranta, A. P., Hermans, K. S. F. M., Lecei, A., Myin-Germeys, I., & Kirtley, O. J. (2021). The Impact of COVID-19 on Adolescents' Daily Lives: The Role of Parent–Child Relationship Quality. *Journal of Research on Adolescence*, *31*(3), 623–644. <https://doi.org/10.1111/JORA.12657>
- Kessler, R. C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Merikangas, K. R., & Walters, E. E. (2005). Lifetime Prevalence and Age-of-Onset Distributions of DSM-IV Disorders in the National Comorbidity Survey Replication. *Archives of General Psychiatry*, *62*(6), 593. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.62.6.593>
- Kirtley, O. J., Achterhof, R., Hiekkaranta, A. P., Hermans, K. S. F. M., Hagemann, N., & Myin-Germeys, I. (2019). *Hoe word ik wie ik ben? De voorlopige resultaten van de SIGMA-studie*.
- Merikangas, K. R., He, J. P., Burstein, M., Swanson, S. A., Avenevoli, S., Cui, L., Benjet, C., Georgiades, K., & Swendsen, J. (2010). Lifetime prevalence of mental disorders in U.S. adolescents: Results from the national comorbidity survey replication-adolescent supplement (NCS-A). *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *49*(10), 980–989. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2010.05.017>
- Solmi, M., Radua, J., Olivola, M., Croce, E., Soardo, L., Salazar de Pablo, G., il Shin, J., Kirkbride, J. B., Jones, P., Kim, J. H., Kim, J. Y., Carvalho, A. F., Seaman, M. v., Correll, C. U., & Fusar-Poli, P. (2021). Age at onset of mental disorders worldwide: large-scale meta-analysis of 192 epidemiological studies. *Molecular Psychiatry*, *17*, 22. <https://doi.org/10.1038/s41380-021-01161-7>
- van den Cruyce, N., van Hoof, E., Godderis, L., Gerard, S., & van Leuven, F. (2021). The impact of Covid-19 on Belgian mental health care: A Delphi study among psychosocial health professionals, patients, and informal caretakers. *Humanities and Social Sciences Communications* *2021* *8*:1, *8*(1), 1–9. <https://doi.org/10.1057/s41599-021-01008-0>
- Vansteenkiste, M., Soenens, B., Sierens, E. (2005). Hoe kunnen we leren en presteren bevorderen? Een autonomie-ondersteunend versus controlerend schoolklimaat. *Caleidoscoop*, *17*(4). https://www.vfo.ugent.be/docs/vfostudiedag2007_vansteenkiste_Caleidoscoop2005.pdf

agenda en documentatie

Tweedaagse opleiding netwerkversterkende hulpverlening

Ben jij een hulpverlener of begeleider die werkt met mensen in armoede en uitsluitingsituaties? Heb je interesse in krachtgericht werken? Dan is Bind-Kracht iets voor jou! Dit voorjaar organiseert KdG Bind-Kracht onder meer een tweedaags vormingstraject rond netwerkversterkende hulpverlening in dialoog. Mensen in armoede worden geconfronteerd met risico's die leiden tot uitsluiting en isolement. In deze vorming focussen de deelnemers op het dialogisch verkennen van netwerken, het toeleiden van mensen naar een netwerk en het versterken van het netwerk.

De opleiding richt zich op hulpverleners die werken met mensen in armoede en actief zijn in het ontwikkelen van netwerken. De opleiding gaat door op donderdag **28 april** en **dinsdag 17 mei 2022** in Karel de Grote Hogeschool, Campus Zuid, Antwerpen.

Voor info, zie: www.kdg.be/bind-kracht-armoede.

Workshop: Oplossingsgericht aan de slag met de app LifeCity

Ben jij ook op zoek naar handvatten en tools om een individueel gesprek aan te knopen met kinderen? Wil je de oplossingsgerichte mindset eigen maken? En vind jij het belangrijk dat ieder kind de mogelijkheid krijgt om jeugdherinneringen te bewaren?

In de workshop 'Oplossingsgericht aan de slag met de app LifeCity' die plaats vindt in Brugge op **21 april 2022**, kan je proeven van de oplossingsgerichte mindset, krijg je oefeningen en praktijkvoorbeelden om je deze mindset eigen te maken. Tevens maak je er kennis met de app LifeCity, een online tool ter ondersteuning van individuele begeleidingsgesprekken met kinderen. Via deze tool kan de begeleider samen met het kind oplossingsgericht aan de slag gaan rond emoties, talenten, dromen en hulpbronnen van het kind.

Voor meer informatie zie: <https://www.jo-in.be/vorming/oplossingsgericht-aan-de-slag-met-de-app-lifecity-brugge>

Basiscursus - Geweldloos verzet en nieuwe autoriteit

Haim Omer en zijn team ontwikkelden een methodiek voor de ondersteuning van ouders met kinderen en adolescenten die ernstig agressief en zelfdestructief gedrag vertoonden. Vanuit een vernieuwende visie op autoriteit kregen ouders concrete methoden aangereikt om zich op een respectvolle en vastberaden manier te verzetten tegen probleemgedrag; zij leerden om een ondersteunend netwerk te mobiliseren en om relatiegebaren functioneel en systematisch in te zetten.

Ben je benieuwd naar wat het precies inhoudt, wat het voor jou kan betekenen en wat maakt dat anderen er enthousiast over zijn? De basiscursus biedt een overzichtelijk kader waarmee je concreet aan de slag kan binnen je eigen werkveld.

Deze basisopleiding wordt georganiseerd in samenwerking met het Belgisch Instituut voor Geweldloos Verzet (zie www.bigv.be). Je maakt er, uitgaande van de ruime praktijkervaring van de opleiders, kennis met de belangrijkste principes van het gedachtegoed. De opleiding is zeer praktisch georiënteerd en focust zowel op het werken in een ambulante context als in een residentiële setting of het onderwijs.

De opleiding heeft plaats in Gent (Afsnee), duurt vier dagen (vier opeenvolgende dinsdagen) en start op **26 april 2022**.

Voor mee informatie zie: <https://jo-in.be/vorming/geweldloos-verzet-en-nieuwe-autoriteit>

Conflicthantering bij jongeren: conflicthelden.be

Ben je een professional die in aanraking komt met jongeren (13-18) in conflictsituaties (zoals ruzies, pesten, agressie, frustraties)? Dan biedt deze vorming methodieken aan over conflicthantering en kan je leren werken met www.conflicthelden.be, een innovatief instrument aan om jongeren hierin te ondersteunen. Je wordt een held in het begeleiden van conflictsituaties. Met de bijhorende website van Conflicthelden.be biedt deze vorming aan jongeren en hun begeleiders een eenvoudige oplossing op maat die aansluit bij de leefwereld en noden van de jongeren.

Conflicthelden.be richt zich naar alle professionals die in aanraking komen met jongeren (13-18) in conflictsituaties zoals: begeleiders, opvoeders, (psychiatrisch) verpleegkundigen, contextbegeleiders, pedagogisch personeel, psychologen, sociaal werkers, leerkrachten en zorgleerkrachten.

Het betreft een online vorming via Zoom en heeft plaats op 31 mei 2022.

Voor meer informatie zie: <https://jo-in.be/vorming/conflictheldenbe>

Sorrybox 2.0: Omgaan met probleemgedrag & herstel na conflict



www.sorrybox.be | info@sorrybox.be

Als begeleider, opvoeder of leerkracht komen we vaak in aanraking met storend of regelovertrekend gedrag. Werken met straffen en belonen is meestal niet voldoende om tot duurzaam herstel te komen. Via de Sorrybox en het herstelgericht werken wordt gezocht naar een meer verbindende manier om met negatief gedrag om te gaan. De principes van de sociaal-emotionele ontwikkeling, geweldloze communicatie en nieuwe autoriteit zijn de basis om herstelgericht te werken rond het probleemgedrag.

Vanuit deze principes help je het kind, de jongere of de cliënt met een beperking om incidenten samen met de begeleider te analyseren en goed te maken.

Tijdens de vorming -online via zoom - op **10 juni 2022** leer je de principes van het herstelgericht werken toepassen volgens de sociaal-emotionele leeftijd van de cliënt. Dit met voorbeelden en filmpjes uit de Sorrybox 2.0. Dit is een gratis tool voor cliënten (kinderen, jongeren, volwassenen met een verstandelijke beperking) en hun begeleiders om "het goed te maken" na een conflict. De begeleiders leren hoe ze samen met de cliënten via een heel eenvoudige webtool een sorrybrief kunnen opstellen, een sorrystrip kunnen maken, een tijdlijn kunnen maken, hoe ze via het 5-G schema (gebeurtenis, gevoelens, gedachten, gedrag, gevolgen) een conflict kunnen analyseren, enz. Met heel wat tips om tot een oprechte "sorry" te komen.

Voor meer informatie zie: <https://jo-in.be/vorming/sorrybox-20-omgaan-met-probleemgedrag-herstel-na-conflict-2>

Congres "Antisociaal gedrag bij kinderen en (jong)volwassenen"

Op woensdag **22 juni 2022** vindt het congres 'Antisociaal gedrag bij kinderen en (jong)volwassenen' plaats in Utrecht.

Kinderen en jeugdigen die antisociaal gedrag vertonen, houden geen rekening met de wensen en gevoelens van andere mensen. Bovendien is bekend dat antisociaal gedrag op latere leeftijd ook een risicofactor vormt voor zowel de eigen ontwikkeling als de veiligheid van anderen, zoals partners en kinderen. In de praktijk is te zien dat kinderen onder de twaalf zelfs al regelmatig in aanraking komen met de politie.

Wat wordt verstaan onder antisociaal gedrag? Wanneer spreek je van een oppositioneel opstandig gedrag (ODD), antisociaal gedrag (CD) of antisociale persoonlijkheidsstoornis (ASP)? Hoe kun je signalen vroegtijdig onderkennen en aanpakken? Hoe ga je een professionele werkrelatie aan? Wat zijn handvatten die ingezet kunnen worden bij fysieke of verbale agressie? Hoe ga je om met antisociaal gedrag van jongeren uit migrantengezinnen? Op welke manier kun je samenwerken met politie en/of justitie? Bij deze en andere, soortgelijke vragen zullen de sprekers op dit congres stilstaan.

Voor meer informatie zie: www.congresburo.com

AutismeBelevingsCircuit volgens recente inzichten

Sterkmakers in autisme, de nieuwe roepnaam voor 'Vlaamse Dienst Autisme', wil iedereen die streeft naar volwaardige inclusie van mensen met autisme sterker maken in die ambitie. Ze zetten een breed gamma aan sterkmakende activiteiten in: sensibiliseren, inspireren, informeren, verbinden mensen en zetten ze in beweging. Ze doen dit voor en met mensen met autisme.

Sterkmakers in autisme organiseert een workshop waarbij deelnemers een AutismeBelevingsCircuit doorlopen. Tien opdrachten geven je een blik in hoe mensen met autisme de wereld ervaren. Bij elke opdracht krijg je wat uitleg over autisme volgens de meest recente inzichten in het voorspellende brein op een

bevattelijke manier uitgelegd. Elke opdracht laat je niet alleen ervaren wat voor mensen met autisme dagelijkse kost is, maar spoort je ook aan om daar wat mee te doen. De tips bij elke opdracht helpen je op weg naar meer autismevriendelijkheid. Tips die iedereen makkelijk in de praktijk kan omzetten.

Je kan deelnemen op donderdag **23 juni 2022** te Sint-Amandsberg. Deze workshop richt zich tot ouders, leerkrachten, coaches, begeleiders, therapeuten.

Voor info, zie: <https://www.autisme.be/categorie/workshops-en-lezingen/autismebelevingscircuit>.

Initiatie in systeemtheoretisch denken

Deze cursus, een initiatief van Interactie-Academie vzw, is bedoeld voor professionals die kennis willen maken met het systeemdenken en de communicatietheorie. In herkenbare alledaagse situaties, zowel op het werk als in het maatschappelijk leven, wordt de systeemtheorie concreet. We kijken met een milde blik naar lastig gedrag, naar begrenzingen van mensen, naar onvermijdelijke kortsluitingen en conflicten. We situeren mensen niet enkel in hechte familiale, collegiale en vriendschappelijke verbindingen maar ook in macroverbindingen zoals cultuur, sociale regelgeving, media, tijdsgeest, sociaal discours.

Via uiteenzettingen en oefeningen gaan de deelnemers dieper in op de voortdurende en wederzijdse beïnvloeding tussen mensen, op de wijze waarop mensen communiceren en de betekenis ervan. Ze reflecteren over het belang van context, over hoe misverstanden ontstaan en hoe afwijkend gedrag begrepen kan worden. Belangrijke thema's als het gevoel van eigenwaarde en de betekenis van emoties en lichaamsgewaarwordingen worden systeemtheoretisch gekaderd.

De cursus start opnieuw in juni 2022. Alle info op: www.opleidingen.interactie-academie.be.

Masterclass ADHD

Centrum ZitStil informeert, vormt, traint, ondersteunt en onderneemt maatschappelijke actie om iedereen die met ADHD te maken krijgt, vooruit te helpen in het leven. Zo wil ZitStil het sociaal isolement doorbreken, deelname in de samenleving vergroten en personen met ADHD de kansen geven die zij verdienen. In de Masterclass 'ADHD en meer' laat ZitStil in 4 interactieve webinars externe experts aan het woord over ADHD, elk in zijn vakgebied:

24 maart 2022: Gie Deboutte over ADHD en pesten;

28 april 2022: Peter Emmery over ADHD en medicatie;

19 mei 2022: Dieter Baeyens over ADHD en onderzoek;

16 juni 2022: Elise Cordaro over ADHD en ASS: dubbeldiagnose.

Alle info is terug te vinden op: www.zitstil.be.

Vormingsaanbod Escala voorjaar 2022

Escala geeft kwalitatieve antwoorden op actuele opleidingsnoden voor de publieke sector, de social profit en non-profit. De organisatie staat garant voor innovatieve opleidingen die vrij gevolgd kunnen worden via het kalenderaanbod of op maat in-house georganiseerd worden.

In het voorjaar kan u bij escala ondermeer opleidingen volgen over volgende thema's:

- Omgaan met hooggevoelige/hoogsensitieve kinderen (Brugge, juni 2022);

- Wat te doen bij vermoeden van kindermishandeling? (webinar, mei 2022);

- Het nieuwe jeugddelinquentierecht (verschillende data en locaties).

Alle info over deze en andere opleidingen is terug te vinden op: www.escala.be.

Alcohol- en druggebruik in de jeugdhulp. Wat zijn ondersteuningsnoden?

VAD voerde in mei-juni 2021 een online nodenbevraging uit in de jeugdhulpverlening. De bedoeling was om de ondersteuningsnoden van medewerkers en voorzieningen scherper in beeld te krijgen. Zo kan VAD het aanbod voor de jeugdhulpverlening de komende jaren verder oriënteren en uitbouwen en daarbij zo goed mogelijk aansluiten bij de praktijk. Bijna 300 professionals uit voorzieningen in de jeugdhulp vulden de vragenlijst in. 94% van de respondenten gaf aan dat problemen met middelengebruik een belangrijke factor zijn in de bredere problematiek van de jongeren. Het valt ook op dat het gamegedrag van de jongeren vrij algemeen als problematisch wordt gepercipieerd, terwijl dat thema maar zelden onderdeel van het preventiebeleid is.

Alle info over het onderzoek kan je terugvinden op: www.vad.be.

De evolutie van alcohol, tabak en cannabis in het secundair onderwijs

De VAD-leerlingenbevraging monitort al 20 jaar het alcohol-, tabak- en druggebruik en het gokken van de leerlingen uit het secundair onderwijs in Vlaanderen. Omdat er in schooljaar 2019-2020, door de coronamaatregelen, geen representatieve steekproef getrokken kon worden, zijn er deze keer geen nieuwe cijfers. In plaats daarvan stelde het VAD-team een overkoepelend rapport op over de evoluties en trends van de beginjaren van de leerlingenbevraging tot nu. Hieruit blijkt dat het middelengebruik sinds het begin van de eeuw duidelijk is verminderd. Op de site van VAD www.vad.be vind je zowel een samenvatting van de evoluties en inzichten, als het volledige rapport.

ISCWeB rapport: de impact van de coronapandemie op het welzijn van kinderen

In 2018 nam Vlaanderen, samen met 34 andere regio's deel aan Children's World, The International Survey on Children's Well-Being. ISCWeB is een grootschalige internationale survey die het welbevinden bij kinderen tussen 8 en 12 jaar in kaart brengt. In 2021 voerde het Jeugdonderzoeksplatform (JOP) in samenwerking met de Hogeschool Gent een aanvullend onderzoek om de impact van de pandemie op het welzijn van kinderen in kaart te brengen. Daaruit blijkt dat de coronacrisis een grote impact heeft gehad op het algemeen welbevinden van jonge kinderen. Ze voelden zich minder goed in hun vel, hebben minder vertrouwen in de toekomst en zijn minder tevreden over hun leven in het algemeen. Een korte omschrijving van het onderzoek en het volledige onderzoeksrapport zijn te consulteren op: www.jeugdonderzoeksplatform.be.

Materiaal rond rechten van kinderen en jongeren

België vindt de rechten van kinderen en jongeren belangrijk en heeft daarom het Verdrag inzake de Rechten van het Kind ondertekend. Dit Kinderrechtenverdrag omvat de rechten van alle kinderen en jongeren, jonger dan 18 jaar, op vlak van bescherming, participatie en toegang tot diensten en zorgen. Om na te gaan dat België zijn verplichtingen nakomt, houdt het Comité voor de Rechten van het Kind van de Verenigde Naties regelmatig toezicht op wat er zich in België afspeelt.

Elke vijf jaar gaat België naar het Kinderrechtencomité om aan te tonen welke verbeteringen er zijn op vlak van kinderrechten. In 2019 liep er opnieuw een rapportageproces van België ten einde. Het Kinderrechtencomité formuleerde Slotbeschouwingen (Concluding Observations of COB's) voor ons land. Dit zijn belangrijke aanbevelingen en adviezen voor België over wat er zou moeten veranderen voor alle kinderen en jongeren én hoe dit zou moeten gebeuren.

Om die ook bij kinderen en jongeren te verspreiden, zette de Nationale Commissie voor de Rechten van het Kind (NCRK) een participatieproject op om een jeugdvriendelijke versie en educatief materiaal uit te werken. Werk je met kinderen en jongeren? Gebruik dan deze versie om ze bewust te maken van hun rechten. Je kan de aanbevelingen en materiaal om daarrond te werken vinden op: <https://ncrk-cnde.be/nl/projecten> (kies daar 'fight4yourright').

Nieuw onlineplatform met initiatieven tegen pesten

Pesten snijdt diep. Zeker voor wie er indringend en voor langere tijd mee te maken krijgt. De menselijke en maatschappelijke kost loopt hoog op. Vandaar het belang dat we erover blijven praten en dat we met z'n allen juist reageren. Vlaams minister van Jeugd lanceerde begin maart 2022 een nieuw onlineplatform tegen (cyber)pesten. Op www.allesoverpesten.be ligt de nadruk op informatie en sensibilisering, toegang tot hulpverlening, beleidsadviesing en de uitbouw van een kennisnetwerk.

Initiatieven en tips zullen er gebundeld worden om leerkrachten, jeugdwerkers, ouders en andere mensen die omgaan met kinderen en jongeren beter te wapenen in de strijd tegen pesten.

Deze site is nog volop in opbouw en zal de komende maanden nog regelmatig veranderen.

Neem dus geregeld eens een kijkje op www.allesoverpesten.be.

Hulplijn Tele-Onthaal zoekt nieuwe vrijwilligers

Echt van betekenis zijn voor iemand anders? Dat is wat vrijwilligers bij Tele-Onthaal dag in dag uit doen, aan de telefoon of chat. Ook jij kan een anonieme vrijwilliger worden bij onze hulplijn. Stel je nu kandidaat-vrijwilliger bij Tele-Onthaal en volg één van de drie basisopleiding in het voorjaar:

- West-Vlaanderen - start op 12 maart 2022 - locatie: Assebroek (Brugge);
 - Vlaams-Brabant en Brussel - start op 12 maart 2022 - locatie: Leuven/Brussel;
 - Antwerpen - start op 23 april 2022 - locatie: Antwerpen.
- Meer info en aanmelden: via www.tele-onthaal.be/word-vrijwilliger.

BOEKEN

Aandachtige betrokkenheid als pedagogische grondhouding. Een onderzoek naar de pedagogische betekenis van aandachtige betrokkenheid in onderwijs

BASTIAANSEN, L.

Antwerpen, Garant, 2021, 508 p., 32,50 euro.

Wat bedoelen we als we zeggen dat we aandachtig betrokken zijn bij een kind? En wat is de pedagogische betekenis van die 'aandachtige betrokkenheid'? In dit boek reikt Lisette Bastiaansen antwoorden aan op vragen over aandacht en betrokkenheid in relatie tot de pedagogische dimensie van onderwijs. Geïnspireerd door een theorie van presentie en door het werk van een aantal grote pedagogogen formuleert ze allereerst een theorie van 'aandachtige betrokkenheid'. Daarbij laat ze zien dat 'aandachtige betrokkenheid' in de basis drie verschillende aandachtsbewegingen kent. Kern van het boek vormen vijftien in onderwijspraktijken opgetekende portretten van 'aandachtige betrokkenheid'. In en langs deze portretten laat de auteur zien hoe 'aandachtige betrokkenheid' zich in de praktijk van alledag manifesteert. Ook brengt ze in beeld wat het van leraren en leidinggevendenden vraagt om aandachtig betrokken te kunnen zijn. Tot slot geeft ze aan wat 'aandachtige betrokkenheid' pedagogisch gezien kan brengen.



Kiezen voor kansen

DE MULDER, J. en BORN, C.

Meppel, Ten Brink, 2022, 284 p., 34,95 euro.

'Kiezen voor Kansen' roept leraren, schoolleiders en besturen op zich meer bewust te worden van de kansenongelijkheid in de klas en de school. De auteurs richten zich in dit boek op leraren, schoolleiders en bestuurders die zich betrokken voelen bij en zich zorgen maken over de kansenongelijkheid in de klas en de school. Als leraar kun je ervoor kiezen de leerling die extra uitleg, aandacht of tijd nodig heeft

meer kansen op succes te bieden. Als schoolleider kun je ervoor kiezen meer onderwijstijd, begeleiding of oefenmogelijkheden te faciliteren voor leerlingen die minder kansen of achterstanden hebben. Als bestuurder kun je ervoor kiezen een visie te ontwikkelen en beleidsplannen uit te werken die achterstanden systematisch helpen bestrijden.

'Kiezen voor Kansen' biedt in vijf hoofdstukken zowel theoretische inzichten als praktische handvatten voor onderwijsprofessionals om de kansengelijkheid in de klas en de school te vergroten.

ADHD in de klas. Praktische gids voor leraren

HOREWEG, A.

Leuven, LannooCampus, 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.

Implementatiegids voor innovaties in het onderwijs

LEFLOT, G.

Antwerpen, Garant, 2021, 137 p., 17,50 euro.

Innovatie is te veel werk voor de school, leerkrachten zijn niet gemotiveerd om innovatie te gebruiken, binnen de school worden leerkrachten onvoldoende ondersteund bij de invoering van de vernieuwing, ... Dit zijn ongetwijfeld enkele van de problemen waar je als schoolinterne of -externe professional betrokken bij de implementatie van schoolse innovaties mee vertrouwd bent. Hoewel er heel wat effectieve (preventieve of welzijnsbevorderende) schoolse innovaties bestaan, zijn professionals en onderzoekers het erover eens dat ze hun doelstellingen niet steeds bereiken. Dit is onder meer het gevolg van een ontoereikende implementatie.

In deze gids krijg je per fase van de implementatie (adoptie, invoering en borging) een overzicht van concrete adviezen en good practices uit de Vlaamse praktijk om als professional de implementatie van innovaties in de school te faciliteren. De gids is bedoeld voor elke (schoolinterne of -externe) trainer, coach, procesbegeleider, directeur, zorgcoördinator, leerkracht, ... betrokken bij het implementatieproces.

Talen die de school in komen. De praktijk op een multiculturele basisschool

PETERS, L.

Leuven, LannooCampus, 2021, 200 p., 29,99 euro.

'Talen die de school in komen' gaat in het bijzonder over een andere kijk op meertaligheid. Multiculturele scholen zijn er al decennia, meestal staan ze in achterstandswijken, maar inmiddels krijgen vrijwel alle scholen te maken met leerlingen die thuis geen Nederlands spreken. Wat betekent dat voor een schoolteam? Wat vraagt het van leerlingen om onderwijs te volgen in een taal die zij niet (volledig) beheersen? Naar aanleiding van de nieuwste wetenschappelijke inzichten heeft de auteur een belangrijke boodschap: geef meertalige leerlingen de ruimte hun thuistaal te gebruiken in het onderwijs. Doe er zelfs een beroep op. Dat kan zónder dat de leraren deze talen hoeven te beheersen.



Emotionele ontwikkeling in verbinding. Mentaliserend coachen van begeleiders van kinderen en jongeren met gedragsproblemen

DE BELIE, E. en VERHASSELT, J. (red)

Antwerpen, Garant, 318p., 2021, 33,90 euro

Het eerdere boek 'Emotionele ontwikkeling in verbinding. Coachingsmethodiek voor begeleiders van cliënten met probleemgedrag' en bijhorende MENTEMO-spel richtte zich tot begeleiders in relatie met een bijzonder uitdagende doelgroep, met name personen met een verstandelijke beperking en geestelijke gezondheidsproblemen.

Na het verschijnen in 2017 bleek er ook vraag te zijn naar een gelijkaardig boek en spel specifiek voor begeleiders van kinderen en jongeren met complexe gedragsproblemen. Vanuit deze vraag verschijnt dit tweede, aangepaste boek.

Kinderen en jongeren met complexe gedragsproblemen hebben immers nood aan verbinding en steun bij het reguleren van hun stress en emoties, het aangaan van veilige relaties en het emotioneel begrijpen van zichzelf en anderen. Deze steun bieden begeleiders binnen een 'dragend netwerk', in nauw contact met hun ouders. Begeleiders kunnen hierbij spanningen in de relatie(s) ervaren, waardoor ze 'emotioneel besmet' raken. Zo staat hun stress- en emotieregulatie onder druk en worden ze soms meegezogen in een actie-reactiespiraal. Gevoelens van onmacht, vertwijfeling, angst, frustratie en kwaadheid kunnen soms geruisloos evolueren naar grote vermoeidheid, chronische stress en burn-out. Via mentaliserend coachen wordt aan begeleiders een veilige basis geboden om emotioneel beschikbaar te zijn en hoopvolle perspectieven te openen. Hierbij wordt veel aandacht geschonken aan de thema's 'buikevoel', ademruimte en zelfzorg. Begeleiders die goed voor zichzelf en elkaar zorgen hebben de nodige wijsheid en veerkracht om op een betrouwbare manier aanwezig te zijn en te blijven. Bij dit nieuwe boek hoort ook een aangepast MENTEMO-spel.

SPECIALE THEMA-NUMMERS TE KOOP

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

Volgende themanummers zijn nog ter beschikking:

THEMANUMMER 2008: PREVENTIE IN HET ONDERWIJS

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

THEMANUMMER 2009: MAATSCHAPPELIJKE KWETSBAARHEID OP SCHOOL

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

Inhoud - Welwijs, 2022, jaargang 33, nr. 1

p.	
3	Editoriaal Gooi eens een kaatsbal naar het hoofd! <i>Dieter Burssens</i>
4	Het verhaal van Lucas, een van de vele gezichten van armoede <i>Roos Fekkers</i>
6	Zorg op school voor kinderen en jongeren met een vlucht- of migratieachtergrond. De school als sleutelcontext voor een welbevinden onder druk <i>Caroline Spaas, Sofie De Smet, Ilse Derluyn, Hilde Colpin en Lucia De Haene</i>
11	Sociale ongelijkheid in instroom en doorstroom in het hoger onderwijs. De rol van de secundaire school <i>Isis Vandelannote en Jannick Demanet</i>
16	Nog straffer dan straf. Een inleiding over constructief sanctioneren <i>Dieter Burssens</i>
20	De Eduacademie. Film als aanzet tot dialoog over professioneel handelen in de jeugdzorg, het onderwijs en het sociaal-cultureel werk (deel 1) <i>Laurent Thys en Karel De Vos</i>
23	Project <i>Etre et Avoir in Cidar</i> . Film als aanzet tot dialoog over professioneel handelen in de jeugdzorg, het onderwijs en het sociaal-cultureel werk (deel 2) <i>Laurent Thys en Karel De Vos</i>
28	Op weg naar psychisch welzijn. Steunbronnen tijdens stressvolle ervaringen in het leven van niet-begeleide buitenlandse minderjarigen <i>Malte Behrendt</i>
32	In de klas, uit de kast. Hoe omgaan met LGBT+ in het onderwijs? <i>Kristof De Witte en Lotte Geunis</i>
36	Het belang van anderen voor de geestelijke gezondheid van jongeren. Resultaten uit de SIGMA-studie <i>Robin Achterhof</i>
40	Agenda en documentatie <i>Evi Verduyck</i>