

3000 Leuven mail - Verschijnt 4 x per jaar - P706334

jaargang 33 - nummer 2 - juni 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.



In augustus liep alles nog goed...

Daar stond ze dan. Een meisje van 13, groot en sterk voor haar leeftijd. Een prima aanwinst voor mijn basketbalploegje. Een vlotte tong met Vlaamse tongval, al geeft de teint van haar huidskleur aan dat de wortels van voorouders zich bevinden in een continent aan de andere zijde van de Middellandse Zee.

In augustus trainen de meisjes hard, keihard. De conditie moet weer op peil vóór de eerste competitiewedstrijden zich aandienen. Het team vormt een hechte groep. Ze moeten mekaar steunen door deze fysiek zware voorbereidingstrainingen. Mijn nieuwe aanwinst is ook op dat vlak een voltrefter. Ze draait met tonnen energie mee aan de kop van de groep, en moedigt ploeggenoten aan om niet op te geven. Het team draait op volle toeren.

We zijn een weekje ver in september en plots staat de barometer op onweer. Ze werkt nog steeds hard, maar het plezier lijkt in één klap verdwenen. De vlotte tong horen we niet meer. Weg de aanmoedigingen. Het aangezicht verraadt stress. Hier en daar tranen als iets niet lukt op training.

"Niets aan de hand", blijft ze beweren als ik pols naar wat er scheelt. Een beetje aandringen en de aap komt uit de mouw. Wanneer het schooljaar start, beginnen ook weer de pijnlijke confrontaties op school, en "de mailtjes". De mailtjes van schoolgenoten die haar vertellen dat "niemand haar hier wil", dat ze er toch nooit bij zal horen en meer van dat moois. Daar sta je dan. Als jong, puberend meisje. Voor een donkergrijze muur van akelige boodschappen van mensen die je wegwensen.

Openlijk racisme bestaat dus toch nog. Meestal gebeurt het subtieler. Zehra Colak heeft het in haar bijdrage over micro-agressies op studenten met een migratieachtergrond. En dat terwijl we hoopten stilaan wat verder te staan in de beschaving. Al sukkelen we allemaal wel nog met blinde vlekken. Zelfs wie niet wil discrimineren, is niet vrij van stereotypen, schrijft Loes Meeussen met haar collega's. En racisme kan ook gewoon in onze landkaarten zitten, of in dagelijks taalgebruik, stelt Habiba Boumaâza in haar bijdrage.

Soms wordt het witte antiracisme-mannetje in mezelf een beetje moedeloos. Al zoveel jaren probeer ik het goed te doen, en dan blijkt het nog niet goed genoeg. "Wees vooral ook mild voor jezelf", stelt Boumaâza mij gerust. Foutloos door het leven stappen doet niemand. Maar laten we toch maar proberen om volgende stapjes te zetten naar een betere wereld waarin - of vragen we nu te veel? - iederéén zich thuis voelt.

Veel leesplezier!

Dieter Burssens
Redactielid Welwijs

Het verhaal van Jo¹

Trajectbrugfiguur voor het Onderwijscentrum Gent en procesbegeleider in scholen rond grootstedelijke topics

Ik ben één van de vier trajectbrugfiguren binnen het team partnerschap School-Gezin van het Onderwijscentrum Gent. Het team partnerschap School-Gezin wil bruggen slaan tussen school, ouders en de buurt. Ik solliciteerde enkele jaren geleden voor deze job omdat het mijn persoonlijke bron van zingeving en mijn drive is om elk kind onbevooroordeeld kansen te geven en zeker diegenen die leven in kwetsbare situaties.

Niet alleen mijn langdurige ervaring in het onderwijs maar ook wetenschappelijk onderzoek tonen aan dat ouderbetrokkenheid het welbevinden en de leerprestaties van kinderen verhoogt. En dit is nu net waar wij als trajectbrugfiguren heel sterk in geloven en maximaal op inzetten. Scholen uit het basis- en het secundair onderwijs zonder een vaste brugfiguur kunnen een beroep doen op ons en intekenen voor een traject van maximaal drie jaar. Als trajectbrugfiguren² werken we niet rechtstreeks met de ouders en zijn we slechts beperkte tijd aanwezig op school. We zijn procesbegeleiders en geven ondersteuning als de school een vraag heeft over een grootstedelijk thema.

Ik merk wel dat de vragen van de scholen vaak heel breed gaan. Afhankelijk van de vraag en de energie van de school komen we soms tweewekelijks tot maandelijks langs op school. Daardoor kunnen meer scholen een beroep doen op ons. Vaak zijn het vragen die passen bij thema's zoals ouderparticipatie, ouderbetrokkenheid, meertaligheid en communicatie.

Recent nog was er een school die graag de ouderparticipatie bij hen op school wou verhogen. We bekijken dan samen met een kernteam van de school welke vormingen en acties er reeds rond ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie opgezet worden. Weten de leerkrachten wat de achtergrond is van de kinderen in hun klas? Hebben ze zicht op de leerlingenevolutie van de school? Is het team zich bewust van de meerwaarde van ouderbetrokkenheid? Is er een nood om te werken aan verandering?... Eenmaal we zo'n "foto" van een school gemaakt hebben, bevragen we de leerkrachten naar hun kennis en visie omtrent ouderbetrokkenheid. We willen ook weten welke noden zij nog ervaren. Nadien gaan we als procesbegeleiders praktisch aan de slag en vullen samen een participatieschema in. In dit schema kiest de school waar ze echt op willen inzetten. Dit vormt ons houvast door het traject heen. Op een andere school

waren er reeds werkgroepen over ouderbetrokkenheid. Daar hebben wij vooral ondersteund bij de opmaak van draaiboeken voor het schoolfeest en de onthaaldag om er zo samen voor te zorgen dat alle ouders zich welkom voelden.

Onze aanpak varieert van school tot school en dat maakt ons werk zo uitdagend en boeiend. Het is maatwerk. Dankzij die vele vragen maken we materialen aan die ook handig zijn voor andere scholen. Bijvoorbeeld rond communicatie in een school, waar leerkrachten en directie het gevoel hadden nog weinig contact te hebben met de ouders. We maakten met het kernteam schoolafspraken over heldere communicatie, een koelkastfiche voor het gezin met nuttige informatie en voorbeeldbrieven. Nu heeft de school een databank met brieven en hebben de brieven bijvoorbeeld een kleur zodat ouders weten of de brief terug naar school moet. Met een aanpak op maat kunnen we ervoor zorgen dat een school even weer de energie voelt (op momenten dat er minder draagkracht is) om toch een actie uit te denken.

Leerkrachten worden met heel veel zaken geconfronteerd. Diversiteit is er altijd al geweest. Misschien is die nu meer zichtbaar of hebben we er meer oog voor. Armoede sluipt zichtbaar en onzichtbaar de scholen binnen. Ik probeer samen met mijn collega's de leerkrachten opnieuw in hun kracht te zetten, waardoor ook de leerlingen opnieuw kunnen stralen. We proberen ook de balans tussen draagkracht en draaglast op de school in evenwicht te brengen. We gaan hiervoor aan de slag met werkgroepen die bepalen waar ze op willen inzetten. Natuurlijk loopt dit niet altijd op wieltjes.

We zien dat we een verschil kunnen maken, al merken wij wel dat verandering niet voor elk schoolteam evident is. Zo zien leerkrachten het schoolpubliek veranderen en merken ze dat hun aanpak niet meer werkt. Soms moet de school daarom eerst door een 'rouwproces'. We proberen de leerkrachten dan weer in hun kracht te plaatsen door hen te laten focussen op het lesgeven. Dit doen we bijvoorbeeld door actief op zoek te gaan naar verschillende partners en organisaties rond de school die bepaalde welzijnstaken kunnen overnemen. We zetten daarbij in op *quick wins* en focussen op wat er op dat moment echt toe doet voor de leraren. We zorgen er zo voor dat ons traject niet als extra ervaren wordt. Zo bekijken we welke navormingen en bijscholingen er de laatste jaren gevolgd werden, clusteren deze en haken ons karretje daaraan vast. Daar-

door wordt de focus van het traject helder. Door die focus valt de versnippering van de verschillende activiteiten weg, wat een gevoel van rust voor het team creëert.

We proberen leerkrachten ook te versterken in hoe ze gesprekken kunnen voeren en hoe ze verbindend kunnen communiceren. We helpen hen om duidelijkheid te creëren in wat de school van ouders verwacht en wat de ouders van de school verwachten. We reiken de school ook tools en kaders aan om zelf met het team aan de slag te gaan via uitgeschreven gesprekstechnieken die ze met elkaar kunnen trainen. Dit geeft de leraren extra kracht en durf om met de ouders aan de slag te gaan. Het doet me deugd te zien dat Gentse scholen rekening houden met de kinderen op hun school.

Als trajectbrugfiguur ben ik nooit alleen aan de slag op een school. Ik vorm steeds een duo met één van mijn collega's, sociaal werkers. Zelf heb ik 25 jaar les gegeven in het basisonderwijs. Ik vind het fijn om als duo aan de slag te gaan omdat je als sociaal werker en als leerkracht met een heel andere bril naar de school kijkt. Dit breed blikveld vind ik echt een verrijking. Je hebt een andere kijk, andere info en deze cocktail is de basis van een mooie samenwerking. Deze week wees een directeur er nog op wat een meerwaarde het was om de trajectbrugfiguren over de vloer te krijgen. We houden hem een spiegel voor, zien soms een andere invalshoek, een sterkte of een valkuil in een onverwachte hoek. We vinden de waardering voor de eigenheid van de school daarbij heel belangrijk. Doordat wij begeleiden maar de school de eigenaar blijft van het proces en het tempo bepaalt, heeft onze begeleiding het meest kans op slagen. Door de sterktes van de teamleden in de verf zetten, empowert het schoolteam de leerlingen en indirect ook de ouders.

Jo DREEZEN* en Katrien DE MAEGD**

*Jo.Dreezen@stad.gent, trajectbrugfiguur,
Onderwijscentrum Gent

**Katrien.demaegd@hogent.be,
onderzoeker EQUALITY ResearchCollective, HOGENT

NOTEN

1. Dit verhaal kwam tot stand na een gesprek tussen Jo Dreezen (trajectbrugfiguur, stad Gent) en Katrien De Maegd (onderzoeker EQUALITY, HOGENT).
2. Anders dan de trajectbrugfiguren werken de Gentse brugfiguren met ouders. Zij zijn de schakel tussen ouders en het schoolteam in het Gentse basis- en secundair onderwijs.

De zin en onzin van stereotypen

Waarom ook jij vooroordelen hebt en wat eraan te doen valt

Loes MEEUSSEN, Jenny VELDMAN en Colette VAN LAAR

Velen onder ons kunnen oprecht zeggen: “Ik wil niet discrimineren.” Maar kunnen we ook zeggen: “Ik ben vrij van stereotypen en vooroordelen”? Eigenlijk niet. We hebben allemaal stereotypen en die beïnvloeden ook regelmatig ons gedrag en ons (voor)oordeel over anderen. Maar gelukkig zijn er wel manieren om onze stereotypen buiten spel te zetten. Vanuit de sociale psychologie begeleiden we je graag door zes feiten over stereotypen.

1. Stereotypen zijn nuttig

Stereotypen hebben een slechte reputatie, dus komt dit eerste feit misschien als een verrassing. Maar stereotypen zijn wel degelijk nuttig voor ons. We leven in een heel complexe wereld waar er voortdurend een overdosis aan prikkels en informatie op ons afkomt. Om daarmee om te kunnen gaan, vereenvoudigen we die wereld: we delen haar op in betekenisvolle clusters. We delen mensen (maar ook dieren en objecten) om ons heen op in groepen en we proberen te leren wat we van mensen uit die groepen kunnen verwachten.

Die informatieverwerking doen we op twee manieren. Enerzijds is er de bottom-upverwerking, waarbij we nieuwe informatie opnemen en proberen samen te voegen in betekenisvolle categorieën vanuit de vraag: wat zie ik hier? Anderzijds is er de top-downverwerking, waar we de categorieën die we al in ons hoofd hebben gaan gebruiken om nieuwe informatie te interpreteren: heb ik dit al eerder gezien en wat kan ik hiervan verwachten?

2. We denken allemaal in stereotypen

Net omdat stereotypen nodig zijn om een wereld vol prikkels beter te begrijpen, hebben we ze allemaal. Je kan ze je voorstellen als een hoop doosjes in je hoofd met labels erop: vrouwen, mensen in armoede, moslims, Nederlanders, leerkrachten, tieners, blondines, enzovoort. In elk van die dozen zitten kaartjes met positieve en negatieve eigenschappen die we verzameld hebben. Dat zijn de stereotypen waarin we over die groep mensen denken. Kinderen starten met het bijhouden van die dozen (dus met het ontwikkelen van stereotypen) rond de leeftijd van vijf jaar. Dat merkte ik recent nog bij mijn zesjarig zoontje toen ik hem wit-roze gestreepte kousen wilde laten aantrekken: “Nee, mama, roze is voor meisjes!”

Ook al hebben we allemaal vooroordelen, we zijn ons daar niet altijd bewust van. We weten niet altijd welke associaties we in ons hoofd hebben, of welke kaartjes er in de dozen zitten. We spreken dan van onbewuste of impliciete associaties: associaties tussen een groep en bepaalde kenmerken, zelfs wanneer we ons daar niet bewust van zijn. Ben je benieuwd naar hoe sterk jouw impliciete associaties zijn over bepaalde groepen? Neem dan eens een kijkje op

Project Implicit (implicit.harvard.edu). Daar kun je met de impliciete-associatietest (IAT) nagaan hoe sterk jouw onbewuste associaties over bepaalde groepen zijn.

3. Stereotypen leer je door ervaring

We hebben dus een hoop dozen in ons hoofd die vol zitten met kaartjes. Welke kaartjes we in die dozen steken, hangt af van wat we rondom ons zien en horen. Deels maken we kaartjes op basis van onze ervaringen met mensen uit die groepen. Als je bijvoorbeeld na een val met de fiets geholpen werd door een leerling met Italiaanse roots, kwam er waarschijnlijk een ‘vriendelijk’- of ‘behulpzaam’-kaartje bij in je doos over Italianen. Als een nieuw kaartje niet zo goed past bij de kaartjes die al in een doos steken, halen we er soms een nieuwe doos bij: wanneer je een 80-plusser een marathon ziet lopen, voeg je niet direct een ‘sportief’-kaartje toe in je doos over ouderen. Je zal dan eerder geneigd zijn om een apart doosje ‘de sportieve oudere’ te maken.

Naast eigen ervaringen, komen onze kaartjes er ook voor een groot deel op basis van informatie die we doorkrijgen van anderen: wat wordt er in de (sociale) media gezegd over bepaalde groepen? Wat hoor je van vrienden en familie, van je leerkrachten? Bepaalde informatie krijg je heel direct mee, bijvoorbeeld als iemand tegen je zegt: ‘Je moet die Turken niet vertrouwen’ of ‘In Limburg zijn ze toch altijd zo vriendelijk’. Maar veel dingen leer je ook meer indirect, door bijvoorbeeld een mop te horen over mensen met autisme, of doordat je merkt dat je moeder niet naast die man met tatoeages gaat zitten op de bus maar een bank verderop kiest.

Welke doos je wanneer pakt hangt af van wat op dat moment relevant of opvallend is. Wanneer je bijvoorbeeld een vrouwelijke politicus ziet, ben je eerder geneigd om je doosje ‘vrouwen’ erbij te nemen omdat dit opvalt. Ook gebruiken we ons doosensysteem het vaakst bij mensen die we minder goed kennen. Wanneer je een persoon beter leert kennen, ga je eerder een apart persoon-dooosje creëren voor die persoon. Je hebt bijvoorbeeld een doosje voor je moeder, je vriendin Cato, je collega Pieter, met eigenschappen die bij hen horen.

Zijn onze kaartjes correcte beschrijvingen van de groepen waarover ze gaan? Sommige kaartjes kunnen een bron van waarheid bevat-

ten, maar er zitten verschillende haken en ogen aan ons classificatiesysteem. Zo gaan de dozen van groepen waar we weinig contact mee hebben vermoedelijk minder correcte kaartjes bevatten, omdat die kaartjes op minder bewijs gebaseerd zijn, of vooral op informatie ‘van horen zeggen’. En welke doos je ook vastneemt, de kaartjes zullen een veralgemening zijn. Ze gaan nooit passen bij alle leden van die groep. We hebben de neiging om verschillen tussen groepen te vergroten en verschillen binnen groepen te verkleinen. Wanneer je dus iemand ontmoet en je pakt je doos met kaartjes om naar die persoon te kijken en om te weten hoe je te gedragen tegenover die persoon, dan creëer je een *vooroordeel*, want je oordeelt over die persoon vóór je de persoon kent.

4. Stereotypen beïnvloeden wat je ziet en doet

En dat is meteen ook waar stereotypen hun slechte reputatie vandaan halen. Want: ook al zijn ze nuttig, onschuldig zijn ze niet. Stereotypen kunnen invloed hebben op leden van de gestereotypeerde groep zelf en op hoe anderen hen bekijken en behandelen.

Invloed op leden van gestereotypeerde groepen

Mensen weten vaak heel goed welke stereotypen er bestaan over de groep waartoe ze behoren. En het is niet leuk te weten dat mensen je beoordelen op basis van de kaartjes in hun doos. Er is enorm veel onderzoek dat toont hoe groot de negatieve gevolgen van stereotypen kunnen zijn. Als je te maken krijgt met vooroordelen kan dat negatief zijn voor je mentaal welzijn en fysieke gezondheid. Het maakt dat je je moeilijk thuis kan voelen op de plek waar mensen je beoordelen en dat je die plekken mogelijk gaat vermijden. Zo is er bijvoorbeeld een stereotype dat mannen beter in wetenschappen zijn dan vrouwen. We denken bij wetenschappers al snel aan Albert Einstein of Sheldon Cooper uit de serie *The Big Bang Theory*. Mede door dit stereotype denken meisjes dat wetenschappen niet bij hen passen en zijn ze minder geneigd om voor wetenschapsstudies te kiezen (Bian et al., 2017, 2018).

Ook kunnen stereotypen prestaties op school of op het werk ondermijnen door een proces dat *stereotypedreiging* genoemd wordt: de angst om een negatief stereotype over je groep te bevestigen kan prestaties ondermijnen. Een voorbeeld: stel dat een leerling met Marokkaanse roots een spreekbeurt geeft op school. Op dat moment kan er een stereotype in zijn hoofd komen spoken: “Ze gaan denken dat ik dit niet goed kan.” Net doordat hij daarmee in zijn hoofd zit, zal hij misschien nerveuzer zijn. Hij gaat wat minder plaats in zijn hoofd hebben om zich te concentreren op zijn spreekbeurt, ook al gaat het misschien over een onderwerp waar hij veel over weet. Doordat een deel van zijn energie gaat naar het vermijden van dat stereotype, heeft hij minder energie om in de taak te steken waar hij eigenlijk mee bezig moet zijn. Net daardoor kan het zijn dat hij soms struikelt over zijn woorden of zijn tekst vergeet. En hop, het stereotype is bevestigd. Klasgenoten en leerkracht denken: “Het is weer een Marokkaanse leerling.” en zelf begint hij ook nog wat extra te twijfelen aan zijn schoolse capaciteiten. Op die manier kunnen stereotypes zelfvervullend worden.

Invloed op ons oordeel over anderen

Stereotypen hebben niet alleen een directe invloed op leden van de

gestereotypeerde groep, maar ook op hoe anderen hen beoordelen en behandelen. Een sprekend voorbeeld daarvan is een Amerikaans onderzoek door Eberhardt en collega's (2004). In dat onderzoek werden deelnemers in twee groepen opgedeeld en kregen ze foto's van gezichten te zien. In de ene groep zagen ze gezichten van zwarte mannen, in de tweede groep gezichten van witte mannen. Die foto's werden zo kort getoond op het scherm dat ze niet bewust waar te nemen waren. De deelnemers zagen dus een flits op het scherm en wisten niet dat ze gezichten gezien hadden. Daarna werd aan alle deelnemers gevraagd om foto's van objecten zo snel mogelijk te herkennen. Die objecten waren enerzijds objecten die met misdaad te maken hebben, zoals een wapen of handboeien, en anderzijds kantoor materiaal, zoals een nietjesmachine of perforator. Wat bleek? Deelnemers die zonder dat ze het wisten zwarte gezichten gezien hadden, waren sneller in het herkennen van misdadobjecten en trager in het herkennen van

kantoor materiaal dan de deelnemers die zonder dat ze het wisten witte gezichten gezien hadden. In dat onderzoek gaat het slechts om hoe snel je een object kan herkennen, maar je kunt je voorstellen hoe groot de impact hiervan is als je dan denkt dat een politieagent in een fractie van een seconde moet oordelen of een persoon een wapen trekt of niet, en dat dat oordeel dus misschien anders uitdraait bij een zwarte verdachte dan bij een witte verdachte.

Ook in de context van het solliciteren voor een job toont onderzoek directe gevolgen van stereotypen aan. Zo blijkt dat voor beroepen waar minder vrouwen dan mannen werken, eenzelfde cv anders ingeschat wordt wanneer er een mannen naam of een vrouwen naam boven staat: iemand met een cv met de vrouwen naam wordt als minder competent gezien en er wordt een lager startloon aangeboden dan exact hetzelfde cv met een mannen naam (Begeny et al., 2020; Moss-Racusin, et al., 2012).

5. Stereotypen beïnvloeden ons ook als we het er niet mee eens zijn

Stereotypen zijn zo invloedrijk dat ze ons zelfs beïnvloeden als we het *niet* met de stereotypen eens zijn. Het duidelijkste bewijs daarvan is misschien wel dat we ook negatieve stereotypen kunnen hebben over de groepen waar we zelf toe behoren.

Een voorbeeld daarvan is het poppenexperiment van Kenneth Clark en Mamie Phipps in 1939. Het psychologenkoppel gaf zwarte kinderen van zes tot negen jaar de keuze tussen een witte of een zwarte pop. Heel vaak kozen de zwarte kinderen voor de witte pop en gaven ze aan dat deze pop liever was. In dezelfde lijn tonen verschillende onderzoeken naar impliciete associaties aan dat ook mensen van gestereotypeerde groepen dezelfde (negatieve) associaties hebben over hun eigen groep. Als je zelf lid bent van een negatief gestereotypeerde groep, zal je datzelfde misschien ook ontdekken als je eens over die groep een impliciete-associatietest doet (zie boven).

Niet alleen kunnen we stereotypen hebben zonder het daarmee eens te zijn. Die stereotypen kunnen ook invloed hebben op ons zonder dat we dat willen. Al wil (bijna) iedereen anderen gelijk behandelen en niet op basis van de groepen waartoe ze behoren, toch kunnen stereotypen ons gedrag vaak heel subtiel beïnvloeden, zelfs zonder dat we er ons van bewust zijn.

Om dat tegen te gaan, is het belangrijk te erkennen dat je niet immuun bent voor de invloed van stereotypen. Denken dat dit jou niet overkomt en dat jij wel objectief bent of zal zijn, is niet genoeg. Het kan zelfs tegengesteld werken. Zo toont onderzoek dat mensen die *denken* dat ze objectief zijn in hun beslissingen in een aanwervingsproces net *meer* beïnvloed worden door hun stereotypen (Castilla & Benard, 2010; Uhlmann & Cohen, 2007). Dat komt doordat ze hun buikgevoel meer gaan vertrouwen en minder open staan voor signalen dat hun beslissingen mogelijk op vooroordelen gebaseerd zijn.

6. Organisaties kunnen de invloed van stereotypen verkleinen

Gelukkig zijn er wel manieren om de negatieve invloed van stereotypen tegen te gaan. Enerzijds is het nuttig om mensen uit te leggen wat stereotypen zijn en welke invloed ze kunnen hebben. Want zoals hierboven aangegeven: we weten dat stereotypen een grotere invloed hebben op het gedrag van mensen die denken dat ze niet bevooroordeeld zijn, dan op mensen die zich bewust zijn van mogelijke vooroordelen (Begeny et al., 2020). Bewustzijn is dus belangrijk: als we genoeg tijd en energie hebben, kunnen we kritisch zijn over onszelf. We kunnen ons afvragen of ons gedrag misschien bepaald is door stereotypen, en zo ja, ons gedrag aanpassen. Dat zijn ook belangrijke gesprekken om te voeren met leerlingen. Klasdiscussies over heersende stereotypen, hoe het voelt om een label opgeplakt te krijgen, inzicht in processen van discriminatie en uitsluiting en vaardigheden om die tegen te gaan kunnen de burgerschapscompetenties van leerlingen versterken. Organisaties zoals School Zonder Racisme en Çavaria kunnen scholen ondersteunen in het aankaarten van zulke thema's en ook op onderwijsplatformen zoals KlasCement is hier informatie over te vinden.

Maar in onze hectische levens vandaag zijn er niet zo veel momenten waarop we tijd en energie over hebben om daar veel aandacht aan te schenken. Dingen moeten snel gebeu-

ren en dan gaan we op automatische piloot. En die automatische piloot baseert zich op onze dozen met kaartjes.

Daarom is het belangrijk om ook structureel te werk te gaan. We kunnen de omstandigheden zo inrichten dat ze ons moeilijk toelaten ons gedrag te

baseren op stereotypen. Dit soort procedures of structurele praktijken noemen we *bias interruptors*: onderbrekers van vooroordeel. In jouw eigen beroep en organisatie kun je hiermee starten door na te gaan: *waar kunnen we de mogelijke invloed van stereotypen in onze structuren en procedures verminderen of onderbreken?*

Stereotypen hebben een grotere invloed op het gedrag van mensen die denken dat ze niet bevooroordeeld zijn

Een aantal goede voorbeelden. In selectieprocedures kan de invloed van stereotypen verminderd worden door in de eerste ronde cv's zonder naam, geslacht, foto of achtergrondinformatie te bekijken zodat dit je eerste indruk niet kan beïnvloeden. Als je als leerkracht start met een nieuwe groep leerlingen kun je iets soortgelijks doen met toetsen. Je kan studenten vragen een nummer in plaats van hun naam in te vullen op hun toets, zodat jouw beoordeling niet beïnvloed kan worden door eventuele vooroordelen. Achteraf kun je dan de klassenlijst erbij pakken om te kijken of de resultaten overeenkwamen met jouw verwachtingen. Wie weet had je sommige leerlingen over- of onderschat?

Wanneer je anderen moet beoordelen (bij een sollicitatie of het verbeteren van een toets) is het ook belangrijk om gebruik te maken van checklists. Lijst vooraf duidelijk de beoordelingscriteria op en geef ook aan hoeveel gewicht elk criterium krijgt. Zeker voor taken waar een buikgevoel een grotere rol kan spelen is dit erg belangrijk zoals bijvoorbeeld bij inschatting van leiderschapskwaliteiten of iemands aandeel in een groepswerk. Ook het expliciet formuleren waarom je iemand een bepaalde beoordeling geeft, helpt om minder op je buikgevoel (dat graag stiekem je dozen met kaartjes



bovenhaalt) te steunen en je beslissingen beter te doordenken. Mochten er twijfels zijn, vraag de persoon hier dan expliciet naar in plaats van iets voor een ander in te vullen, want juist hier kunnen stereotypen een belangrijke rol spelen. Denk bijvoorbeeld aan het vragen van ‘handige papa’s’ om te komen helpen klussen op school of vooral mama’s aankijken tijdens een oudercontact.

Dit zijn slechts enkele voorbeelden van hoe je *bias interrupters* kan inzetten in jouw beroep of organisatie. Voor meer mogelijkheden kun je kijken op de website <http://biasinterrupters.org>. Daarop staan vele voorbeelden van hoe vergaderingen, taakverdelingen, promoties, evaluaties en nog veel meer zo te organiseren dat de invloed van stereotypen verminderd of onderbroken wordt. Welke *bias interrupters* het meest relevant en bruikbaar zijn in jouw beroep of organisatie, kun je het beste zelf beoordelen of uittesten. Onthoud daarbij dat juist kleine en concrete acties op langere termijn grote effecten kunnen hebben.

Conclusie

Conclusie van dit alles is dat we allemaal stereotypen hebben en dat die ons allemaal beïnvloeden, zelfs wanneer we dat liever niet zouden hebben. In plaats van dit te ontkennen, werkt het beter om onze structuren en procedures in organisaties zo aan te passen dat de mogelijke negatieve invloeden hiervan zo weinig mogelijk vrij spel hebben. En dit is iets dat we wel in de hand hebben. Zo kunnen we samen zorgen dat iedere mens zo veel mogelijk een eerlijke kans krijgt.

Loes MEEUSEN^{a, b, c}, Jenny VELDMAN^d en Colette VAN LAAR^a

^aCentrum voor Sociale en Culturele Psychologie, KU Leuven, België

^bThomas More Antwerpen, België

^cJonge Academie Vlaanderen, België

^dSocial Roles & Beliefs Lab, New York University, Abu Dhabi

Contactadres:

Loes Meeussen

Centrum voor Sociale en Culturele Psychologie, KU Leuven

Tiensestraat 102 bus 3727 – B 3000 Leuven

BIBLIOGRAFIE

- Begeny, C. T., Ryan, M. K., Moss-Racusin, C. A., & Ravetz, G. (2020). In some professions women have become well-represented, yet gender bias persists—Perpetuated by those who think it is not happening. *Science Advances*, 6, eaba7814.
- Bian, L., Leslie, S. J., & Cimpian, A. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children’s interests. *Science*, 355, 389-391.
- Bian, L., Leslie, S. J., Murphy, M. C., & Cimpian, A. (2018). Messages about brilliance undermine women’s interest in educational and professional opportunities. *Journal of Experimental Social Psychology*, 76, 404-420.
- Castilla, E. J., & Benard, S. (2010). The paradox of meritocracy in organizations. *Administrative Science Quarterly*, 55, 543-676.
- Eberhardt, J. L., Goff, P. A., Purdie, V. J., & Davies, P. G. (2004). Seeing black: Race, crime, and visual processing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 876-893.
- Moss-Racusin, C. a, Dovidio, J. F., Brescoll, V. L., Graham, M. J., & Handelsman, J. (2012). Science faculty’s subtle gender biases favor male students. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 109, 16474-16479.
- Uhlmann, E. L., & Cohen, G. L. (2007). “I think it, therefore it’s true”: Effects of self-perceived objectivity on hiring discrimination. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 104, 207-223.

Over eindtermen en stereotypen...

Op onderwijsdoelen.be vind je alle doelen die de overheid vastlegt voor het basisonderwijs, secundair onderwijs, deeltijds kunstonderwijs, volwassenenonderwijs en hoger onderwijs.

In deze voor **het kleuter- en het lager onderwijs** valt nergens de term ‘stereotype’. Toch zijn er doelen die het werken rond stereotypen in de klas toelaten, zelfs stimuleren. Zoals inzake mens en maatschappij; “De leerlingen beseffen dat hun gedrag beïnvloed wordt door de reclame en de media” of “De leerlingen kunnen er in hun omgang met leeftijdgenoten op discrete wijze rekening mee houden dat niet alle kinderen in hetzelfde type gezin wonen als zijzelf.” Ook het ontwikkelingsdoel “De kleuters kunnen beroepen en bezigheden van volwassenen die ze kennen op een eenvoudige wijze beschrijven”.

Met de nieuwste eindtermen **secundair onderwijs**, moeten schoolbesturen kiezen welke binnen welke vakken(clusters) te bereiken zijn. Het thema stereotypen zit erin vervat, wat alle mogelijkheden biedt om in de klas/school aan de slag te gaan.

- In de eindtermen van de **eerste graad, in A- én B-stroom**: Burger-schap, “Omgaan met diversiteit in het samenleven en het samenwerken”, waaronder: “De leerlingen lichten de mechanismen van vooroordelen, stereotypering, machtsmisbruik en groepsdruk toe.”
- Voor de **tweede graad (sinds 1/09/2021), voor alle onderwijsvormen (doorstroom-, dubbele én arbeidsmarktfinaliteit)**, omvat Burgerschap – opnieuw - “Omgaan met diversiteit in het samenleven en het samenwerken”. Nu luidt het: “De leerlingen hanteren aangereikte strategieën om met vooroordelen, stereotypering, machtsmisbruik en groepsdruk om te gaan”, met als procedurele kennis: “Toepassen van strategieën om met vooroordelen, stereotypering, machtsmisbruik en groepsdruk om te gaan zoals zich informeren, kwesties bespreekbaar maken, negatieve aspecten benoemen en gepast reageren”.
- Voor de **derde graad (vanaf 1/09/2023)** geldt: “Toepassen van strategieën om met vooroordeel, stereotypering, machtsmisbruik en groepsdruk om te gaan zoals zich informeren, zich bewust zijn van de gekleurdeheid van de waarneming, kwesties bespreekbaar maken, negatieve aspecten benoemen, gepast reageren, zich tolerant opstellen en anderen aanzetten tot tolerantie.”

Maar het recente arrest van het Grondwettelijk Hof beperkt de geldigheid van de nieuwe eindtermen voor het derde tot het zesde secundair tot het schooljaar 2024-2025. Het hof vindt ze een fundamentele inbreuk op de vrijheid van onderwijs. Dus het werk moet nu opnieuw gebeuren.

Nathalie De Bleeckere

Redactielid Welwijs

Life Space Crisis Intervention in een schoolcontext

Benny LEESEN

Life Space Crisis Intervention is een verbale methodiek om kinderen en jongeren tijdens of na een crisis op te vangen. Het uitgangspunt is: versterk inzicht, motivatie en vertrouwen van de jongere, zodat hij tot gedragsverandering kan doorgroeien. Zo kan een moment van crisis en grensoverschrijdend gedrag evolueren naar een leerkans.

De meerwaarde van Life Space Crisis Intervention zit enerzijds in de sterke methodische uitbouw met veel aandacht voor nuance, en anderzijds in de mogelijkheid om meerdere theoretische invalshoeken samen te implementeren.

Oorsprong

In de jaren '50 van de vorige eeuw werkte Nicholas Long, als student van Redl en Wineman, met het concept van het Life Space Interview. LSI was een interviewmethodiek om het moeilijk hanteerbaar gedrag van jongeren te begrijpen en met hen te werken. Het was in die tijd baanbrekend om de focus te leggen op het dagelijkse leven. Het is daar dat alle ervaringen zich situeren en dus ook de momenten van crisis en conflict. De begeleiding ervan en het zoeken naar oplossingen gebeurt daarom ook best binnen die dagelijkse context. Zo krijgt de crisis van de jongere een centrale plek in het creëren van leerkansen.

Hierdoor geïnspireerd vatte Long zijn levenswerk aan. Hij deed er veertig jaar over om van student/onderzoeker te evolueren tot ervaren trainer/therapeut. Hij organiseerde jeugdkampen, startte een school voor kinderen met gedragsmoeilijkheden en beschreef de conflictcyclus. In een verfijning van LSI creëerde hij uiteindelijk de methodiek van LSCI. Doorheen dit langdurig proces beïnvloedden verschillende stromingen LSCI. Elementen van psychodynamisch, gedragsmatig en ontwikkelingsgericht denken maken LSCI rijk en compatibel met andere methodieken. Als Long, samen met Marie Wood en Frank Fecser, het basiswerk *Praten met kinderen en jongeren* (Long et al., 2001) uitgeeft, creëren zij ook een trainingsformat. LSCI wordt zo als methodisch instrument een internationaal gerenommeerde training.

Een gecertificeerde LSCI-training duurt 35 uren, gespreid over vijf of zes dagen. In Vlaanderen zijn er ongeveer twintig LSCI-trainers. LSCI wordt stilaan een handvat voor elke ouder, leerkracht en opvoeder die op een bijzondere manier naar een kind wil luisteren.

Werkzame principes van LSCI

Hebben wij in Vlaanderen een Amerikaans verhaal nodig om met onze kinderen te werken? En zo ja, wat maakt LSCI dan zo effectief als je het toepast in onderwijs of hulpverlening? Het antwoord op deze vragen is eenvoudig en helder. LSCI huldigt enkele eenvoudige pedagogische principes...

De relatie staat centraal

Elke leerkracht¹ kent de druk om doelstellingen en eindtermen te halen. Menig leerkracht laat zich leiden door zijn passie voor de lesinhoud. Deze passie baart mooie verhalen en leergierige leerlingen. Maar het zorgt ook voor stress bij de leerkrachten als leerlingen niet mee willen of kunnen met wat de leerkracht zo graag zou doen. Het is in die gevallen geen sinecure om ook nog de behoeften, belangen en noden van onze leerlingen te kunnen zien. Een leerkracht die tijdig schakelt naar wat de leerling of de klas bezighoudt zal aan "(kwali)tijd" winnen. Anders gesteld: de leerkracht is het medium, niet de leerstof.

Dit zit mooi vevat in de idee van het ervaringsleren. Samen dingen doen, zowel pedagogisch- didactisch als activiteiten uit het gewone leven, zijn een voorwaarde om echt tot relatie te komen. Wie is niet overtuigd van de meerwaarde van het "erop uit trekken" en van buitenschoolse activiteiten? Hier kan de leerling zijn talenten anders ontwikkelen, meestal dankzij het feit dat de leerkracht zich ook anders kan en mag gedragen dan in de dagelijkse schoolcontext.

Conflict = leerkans

In een conflict geeft de leerling aan dat zijn noden niet stroken met die van de omgeving. Aandacht hebben voor een klasgenoot, zoeken naar een plek in de groep, zijn perfect normale gedragingen van een jongere. Voor een leerkracht die graag de aandacht van zijn klas heeft komt dit niet steeds goed uit.

Storend gedrag heeft meestal een signaalwaarde. Kan en durf ik als leerkracht dat ook zien? Of haalt dat mij al te zeer uit mijn comfortzone als leerkracht? De leerling en de leerkracht hebben per definitie een andere beleving van de werkelijkheid. Als we een situatie met een andere bril, of door de bril van de ander, leren zien, creëren we voor onszelf een nieuwe insteek voor creatieve oplossingen. Let wel. Pleiten voor begrip voor het gedrag van de leerling betekent niet dat we elk gedrag moeten tolereren. Het is de professionele wijsheid van de leerkracht die inschat waar een leerling nood heeft aan een sturende of stop-boodschap, dan wel vrijheid en experimenteerruimte biedt. Tijdens onze laatste ontmoeting in Gent deelde Nicholas Long deze

quote: "Telkens je een stop geeft aan een leerling, kan je hem ook uitnodigen om over een waarde na te denken."

Als je focust op een goede, waarde(n)volle relatie is het geen ramp dat je af en toe een situatie ontwijkt of beheerst, zolang het voor de leerling duidelijk is dat je steeds weer in relatie wil gaan (Gieles, 1992). Dat houdt het klimaat duidelijk en veilig. Dat borgt een relatie.

Het gebeurt dat een leerling de leerkracht afwijst. Dat is vervelend en hoeft geen uitnodiging te zijn om weg te lopen. Een kind kan uit angst, onzekerheid, onkunde, weigeren om in gesprek of in relatie te gaan. Wij mensen zijn gewoontedieren, en wat we niet goed

kunnen, doen we liever niet. Het is zaak als leerkracht/begeleider om te blijven uitnodigen en de verdoken hulpvraag te lezen en te interpreteren. Dit interpreteren of 'decoderen' vergt een professionele en zelfkritische houding, zeker als de leerkracht aanvoelt of weet dat er sporen van

trauma² in het levensverhaal en de beleving van de leerling zitten. De LSCI-methodiek geeft de leerkracht hierbij taal en richting.

De kracht van communicatie

Doorgaans krijgt een kind niet vaak de kans om zijn verhaal te delen met een volwassene. Kinderen en jongeren voelen zich veilig bij volwassenen die echt luisteren. Een leerling die op verhaal mag komen, is aangenaam verrast en zal respect met respect beantwoorden. LSCI werkt met de bekende spelregels van verbindend en respectvol communiceren. Een leerkracht is van nature geneigd om zijn verhaal te doen. Het kost moeite en oefening om de juiste vra-

gen te leren stellen en zelf niet te snel een eigen invulling te geven aan wat het kind wil delen. Een beetje NIVEA (Niet Invullen Voor Een Ander) kan wonderen doen.

De beleving van het kind verdient aandacht en als de leerkracht ruimte geeft aan het levensverhaal wordt de relatie veel krachtiger.

Positieve bekrachtiging van gewenst gedrag

Een leerkracht met aandacht voor gewenste gedragingen en sterktes houdt de sfeer in zijn klas positief. Dat kan gaan om kleine dingen, zoals een "Bravo!" voor wat we eigenlijk normaal vinden, of het benoemen van een goede bedoeling, ook al lukte de poging niet zo goed. Door steeds op zoek te gaan naar sterktes, naar bliken van zelfcontrole, goede intenties, goede keuzes en zo geeft de leerkracht aan wat voor hem het referentiekader van een positief leefklimaat is. Indien er toch nood is aan afgrenzen, komt de confrontatie met een foute gedragskeuze in een groter en een correcter perspectief.

Zes stappen in een LSCI-interventie

In het format van een LSCI-interventie kan je zes fasen onderscheiden. In elke fase zijn er een aantal aandachtspunten:

Fase 1. Ontladen

Na een incident rust creëren, en tegelijk de eigen tegenagressie beheersen. Een nuttige leuze is: breng de ander in jouw rust, ga niet mee in zijn of haar onrust. Een leerling die flink door het lint gaat, heeft tijd nodig eer hij weer op verhaal kan komen.

Fase 2. Tijdlijn reconstrueren

Samen met de leerling gaan we op zoek naar wat er voor, tijdens en na het incident gebeurde. We herkennen en benoemen krachten en goede keuzes. Dit helpt om uit het negatieve van het incident te stappen. We doen dit in een houding van onvoorwaardelijk luisteren, bekrachtigend en met empathie. We gebruiken al onze (non)



verbale communicatievaardigheden (parafraseren, decoderen...). Vanuit een houding van verwondering en onwetendheid kunnen deze aspecten helpen: wie, waar, wanneer, duur, doel, intensiteit, frequentie, aanstekelijkheid.

Fase 3. Het centrale thema bepalen

In deze derde gespreksfase herkennen we één of meerdere gedragspatronen die de leerling in crisis brachten of het incident groter maakten. Deze onderliggende mechanismen worden in de dagelijkse communicatie vaak over het hoofd gezien. Hier benoemen we ze om vanuit dit inzicht het incident naar een leerkans om te buigen. Dit is een krachtig en voor de meeste leerkrachten vernieuwend instrument.

In LSCI herkennen we volgende thema's:

- Verschuiven van emotie: de stress van een gebeurtenis uit het (recente) verleden maakt dat ik hier en nu mijn zelfcontrole verlies.
- Goede bedoeling, foute vaardigheden: ik wil iets goed doen en weet niet hoe, maar ik maak een foute keuze.
- Foute perceptie: ik zie de zaken niet zoals de ander. Ik reageerde hierdoor nogal fel en dat veroorzaakte het conflict.
- Schuld en straf: ik voel mij onwaardig en schuldig en probeer zelfs straf te krijgen zodat ook blijkt dat jij mij niet oké vindt.
- Rechtvaardiging van schadelijk gedrag: ik heb het recht om de ander pijn te doen, zo overleef ik nu eenmaal.
- Uitbuiten van *peers*: ik (leider) vind het leuk om een ander te foppen, in de val te lokken, straf te bezorgen of ik (volger) doe wat de ander mij vraagt, dan ben ik cool.

Fase 4. Inzicht stimuleren

We formuleren het thema in aangepaste taal en tekenen samen de conflictcyclus. Hier begrijpt de leerling het wat en hoe van het incident en vooral zijn eigen bijdrage daarin. Dit is het leermoment in de LSCI-methodiek.

Fase 5. Nieuwe vaardigheden ontwikkelen

We gaan samen op zoek naar oplossingen en nieuwe kansen. Indien nodig proberen we het herstel samen met het slachtoffer van de crisis. We moedigen de leerling aan om meerdere steunfiguren te benoemen en hen te betrekken bij zijn leerproces. De principes van *problem solving* en vaardigheidstraining zijn hier aangewezen.

Fase 6. Transfer

We benoemen wat we geleerd hebben en staan garant voor de afspraken. We proberen ook de overgang naar de groep en de context goed in te schatten. Het is voor de leerling niet makkelijk om weer naar de klas of de speelplaats te gaan en alle vragen of uitdagingen te trotseren.

Duurt een LSCI-gesprek te lang?

Leerkrachten geven soms de feedback dat de LSCI-methodiek te omslachtig en te tijdrovend is. Het klopt dat het niet altijd mogelijk is om uitvoerig met een leerling te praten. Indien het niet past om een volledig gesprek te voeren, loont het de moeite om een aantal stappen te zetten of op zijn minst rekening te houden met waardevolle principes. Misschien heb je een keuze: je even laten vervangen, of in de pauze afspreken met de leerling, of een collega die wel tijd heeft het gesprek laten doen om dan samen met de

uitkomst verder aan de slag te gaan? De investering in één gesprek kan in de toekomst een veelvoud aan tijdswinst betekenen. Als de leerling, dankzij het inzicht en de leerwinst, minder vaak en minder heftig in conflict gaat, zijn er alleen maar winnaars. En ook als de leerkracht dankzij de verbeterde relatie en het nieuwe inzicht de leerling meer op maat kan begeleiden, zijn er alleen maar winnaars.

Geslaagd of niet? Een gesprek is slechts een gesprek. Wie zorgvuldig in relatie gaat is al op goede weg. Je kan steeds opnieuw beginnen.

In een eerste kennismaking lijkt LSCI op een zesstappenplan waarbij je iedere afgewerkte fase kan afvinken. Het methodisch benaderen van een gesprek helpt alleszins je eigen tegenagressie te beheersen en het helpt om zeer gericht de rode draad van het gesprek op het spoor te komen. De ervaring leert dat er wonderlijke dingen gebeuren in een team, indien een leerkracht en bij uitbreiding een heel schoolteam aan de slag gaat met LSCI. Regels en vanzelfsprekendheden worden in vraag gesteld. De waarden waarop regels gebaseerd zijn, komen meer op de voorgrond en worden in leerling-taal gegoten. Op klassenraden klinken nieuwe nuances als er over leerlingen wordt gepraat. De focus verschuift van sanctie naar herstel. Dit leidt dan weer tot betere relaties en een gezonder leerklimaat. Met andere woorden: LSCI heeft impact op de hele schoolcultuur.

Dit klinkt als een sprookje met een happy end. Toch loopt dit niet voor elk schoolteam zo vlotjes. Waar de persoonlijke visie van een leerkracht of de schoolcultuur sanctiegericht is, kost het tijd en moeite om de focus te verleggen naar een herstelgerichte werking. Dit vraagt moed van beleidsverantwoordelijken en van collega's aan de basis.

Een lastige situatie beter begrijpen met de hulp van een conflictcyclus

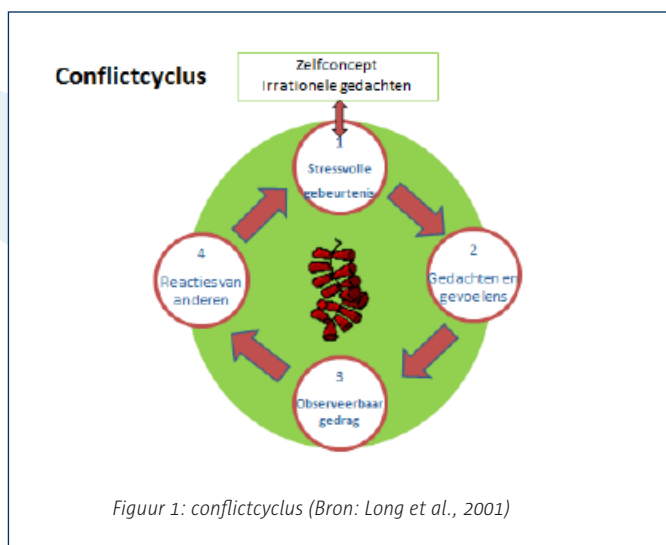
Nicholas Long tekende de conflictcyclus om het verband tussen een stressvolle gebeurtenis, de daarbij opkomende gedachten en gevoelens, de manier hoe je deze gevoelens uit, en de reactie van anderen daarop te verhelderen. Vooral de circulaire causaliteit die hij zo benadrukt is interessant. Wij zijn immers geneigd om een situatie als een lineair gegeven te beschouwen en dat levert een verarmd beeld van de werkelijkheid op.

Een voorbeeld met Sofie, 16 jaar oud:

Maandagochtend. De leerkracht vraagt aan iedereen om de agenda op de bank te leggen. Sofie is soms niet in orde (stressvolle situatie). Sofie denkt: "Die zal me weer te kijk zetten, ik zal weer straf krijgen, hij zoekt mij..." (gedachten) Sofie voelt zich gespannen, geïrriteerd (gevoelens). Sofie zegt: "Hebt gij niets anders te doen dan mij te koeioneren?" (gedrag) De leerkracht zegt: "Hola jufke, ook goeie morgen! Zo praten we hier niet!" (reactie en nieuwe stressvolle prikkel voor Sofie) en de tweede cirkel start. Gelukkig heeft de leerkracht begrepen dat hij beter uit het opbod wegblijft en daarom vraagt hij aan Sofie: "Laat ons beiden even kalmeren. Ik zie dat dit spannend voor je is. We praten er zo dadelijk even over en we komen er wel uit. We gaan de week niet al ruziënd beginnen, oké voor jou?"

De leerkracht reageerde dus in eerste instantie met weerstand en tegenagressie en riskeerde zich in het conflict te verliezen. Door zijn

Als we een gesprek methodisch voeren, helpt dat om tegenagressie te beheersen



verandering van toon en de uitgestoken hand kan Sofie zonder gezichtsverlies meegaan in het herstel.

De leerkracht luistert even naar Sofie, en als hij in het gesprek over de tijdlijn Sofies gedachten en gevoelens verneemt, kan hij als samenvatting de verschillende onderdelen op de cirkel plaatsen. Het is belangrijk die cirkel samen met Sofie te tekenen. De leerkracht toetst af of ze de situatie op eenzelfde manier begrijpen. Zo krijgt storend gedrag betekenis als uiting van negatieve gedachten en gevoelens. Nu kan hij Sofie aanmoedigen om bij een volgende gelijkaardige stressvolle gebeurtenis anders te denken, haar gevoelens te nuanceren, en een andere gedragskeuze te maken.

Dit is hier natuurlijk makkelijk en snel te beschrijven. Het kan een lange en boeiende weg zijn voor leerkracht en Sofie om dit steeds te doen bij incidenten in de hoop dat Sofie ook daadwerkelijk tot gedragsverandering komt. Los van het verhoopte resultaat gaan beiden op een constructieve wijze om met moeilijke situaties. En dat is op zich al waardevol, want zowel de leerkracht als de leerling ervaren een incident zo als een leerkans. En zo ervaren beiden dat een incident niet hoeft te leiden tot verzuring in een relatie. De conflictcyclus wordt uiteindelijk een oplossingscyclus.

Een kleine anekdote - topsport

Tim (11 jaar oud) zit onrustig in de klas. Hij kijkt rond, zoekt (storend) contact met buur en schuifelt op zijn stoel. Marjan, leerkracht van de vijfde klas, ziet dat hij het moeilijk heeft. Gelukkig wordt een leerkracht die de kleine signalen van onrust opmerkt, niet zo snel overrompeld door de hevige interacties die soms volgen.

Intussen is Marjan in een goede vertelflow. Ze probeert haar verhaal en de bijhorende oefeningen op een boeiende manier te brengen. Verwelend om dit te onderbreken. Marjan gaat even naast Tim staan: "Ik zie dat je moeite doet om op te letten en mee te werken, en dat het even niet zo goed lukt. Ik wil graag straks naar je luisteren." En onmiddellijk neemt Marjan de draad van haar verhaal weer op. Haar brein werkt op volle toeren. Dit is topsport. Marjan animeert, inspireert en motiveert. En tegelijkertijd heeft ze oog voor de onrust en de behoeften van haar leerlingen: "Probeer deze oefening eens af te werken. Ik zie dat je al goed begonnen bent." Bij de ene legt ze haar hand op de schouder, bij de andere net niet, want dat kan de prikkel te veel zijn. Marjan balanceert tussen buikgevoel en methodisch werken, tussen taak of relatie. Knap.

Na de les nodigt Marjan Tim uit om even op verhaal te komen. Tim is nog steeds niet in zijn element: "Ach juf, laat me gerust, boeit me niet." Marjan erkent Tims ongemak en zoekt een middenweg tussen pushen en uitnodigen: "Weet dat ik er ben om naar je te luisteren en je aan te moedigen. Soms zal ik ook STOP zeggen. Voel maar aan wanneer je graag afkomt. Van mij kan je verwachten dat ik je blijf graag zien en dat ik je blijf uitnodigen."

Is dit een LSCI-interventie? Enerzijds niet als je graag op een methodische wijze alle gespreksstappen doorloopt. Anderzijds wel. Je toont immers dat de relatie belangrijk is, dat je in contact wil blijven, ook als het erom spant. Je laat het kind merken dat je zijn gedrag decodeert en graag helpt met begrijpen, rust vinden en zelfs met het aanleren van alternatieve gedragingen.

Een uitnodiging kan een voorwaarde zijn om volgende keer al meer in gesprek te gaan. En die volgende keer kan Marjan misschien wel een paar stappen van een gesprek zetten, of zelfs een conflictcyclus tekenen. Dit noemen we ook de topsport van het laagspringen. Leg de lat net zo hoog, soms dus erg laag, zodat je er allebei over kan. Dat geeft een gevoel van succes en versterkt ook de motivatie om de lat hoger te leggen - lees: weer een stapje verder te gaan in een gesprek.

Als volwassenen vergeten we dat we voortdurend *in the picture* staan. We zijn model en identificatiefiguur. Niet wat we zeggen dat het kind moet doen is belangrijk. Wat we zelf voordoen, heeft zoveel meer impact. Leerkracht Marjan heeft in dit voorbeeld als een rustige, analyserende volwassene gereageerd op een voor beiden lastige situatie. De andere kinderen zien en voelen dit en dus wordt het klasklimaat als veilig ervaren. De volwassene, verantwoordelijk voor orde, rust en veiligheid, toont immers dat hij zichzelf goed onder controle kan houden, dat hij niet tegenagressief reageert. Als model kan dat tellen. En een veilig klasklimaat is een vruchtbaar groeiklimaat.

Benny LEESEN

Master trainer LSCI, Praktijklector UCLL
Hasseltsestraat 15, 3740 Bilzen
0497890502

BRONNEN

- Long, N.J., Wood, M.M., Fecser, F.A., (2001) *Praten met kinderen en jongeren in crisis-situaties. Life space crisis intervention*. Lannoo.
- Giele, F.E.J., (1992), *Conflict en Contact*, doctoraatsproefschrift, RU Groningen.
- Redl, F., & Wineman, D., (1957) *The aggressive Child*. Glencoe, IL.: The Free Press
- Soenen, B., (2014) *LSCI as an innovative approach for methodical action in children and youth with emotional and behavioural disorders*, doctoraatsproefschrift, UGent.

NOTEN

1. Voor de vlotte leesbaarheid gebruiken we telkens "hij" bij "de leerkracht". Hiermee bedoelen we hij/zij en iedere volwassene die op school betrokken is bij de begeleiding van leerlingen. Idem voor "hij" bij de "leerling". Hiermee bedoelen we hij/zij en alle kinderen en jongeren die we begeleiden.
2. Het LSCI Institute publiceerde onlangs een nieuwe editie van het boek "Praten met kinderen en jongeren". Hierin wordt meer aandacht besteed aan traumasensitief werken met kinderen en jongeren. Er wordt beschreven hoe trauma's en ACE's (Adverse Childhood Experiences) de LSCI-gedragspatronen vormen. Onder leiding van Franky D'Oosterlinck werkt het team van CREATE (OLO Gent) aan de vertaling naar het Nederlands.

“Je bent wel slim voor een Turk!”

Waarom moeten wij het over micro-agressies hebben?

Zehra COLAK

Studenten met een migratieachtergrond ervaren dagelijkse subtiele vormen van racisme en discriminatie (micro-agressie) in het onderwijs. De cumulatieve impact van deze ervaringen kan een erg negatief effect hebben op het psychologisch welbevinden en de academische prestaties van studenten. Toch wordt er weinig aandacht besteed aan micro-agressies, vooral omdat zij heel subtiel en bijna onzichtbaar zijn en bijgevolg moeilijk te identificeren als discriminatie. In dit artikel beschrijf ik, op de basis van mijn doctoraatsonderzoek met Turks-Belgische universiteitsstudenten, waarom die micro-agressies schadelijk zijn, ook al lijken ze onschuldig of onbeduidend vanuit het perspectief van degenen die micro-agressies uiten.

Dagelijkse en subtiele vormen van racisme en discriminatie in het onderwijs

“Maar dit is echt knap werk voor een Turk!” Dit was een reactie die Burcu op school kreeg toen ze haar huiswerk indiende. Ze vertelde dat mensen vaak zulke kwetsende dingen tegen haar zegden en dat ze zich niet eens bewust waren van de negatieve impact van hun woorden op haar. Hoewel de opmerking voor velen als een compliment kan overkomen, is het in feite een belediging omdat ze impliceert dat de meeste mensen met Turkse afkomst niet slim of geen intellectuelen zijn.

Burcu, een 24-jarige studente geneeskunde van Turkse afkomst, vertelde hoe mensen op de campus vaak dachten dat ze uit een ander Europees land naar België moest zijn gekomen. “Ja, want Turken kunnen onmogelijk een opleiding volgen,” zei ze sarcastisch, wijzend op de mainstream stereotypen over mensen van Turkse afkomst die vaak worden gezien als niet geïnteresseerd in het onderwijs. Haar etnische achtergrond als Turkse bleek bij haar blanke Belgische vrienden twijfels op te roepen over haar vermogen om hen te begrijpen als ze een gesprek in het Nederlands voerden. “Soms lijken ze er tijdens een gesprek niet helemaal zeker van te zijn dat ik hen kan verstaan.” Ondanks het feit dat ze in België geboren is, haar hele leven hier gewoond heeft en geneeskunde studeert aan de universiteit, werden haar Belgische identiteit en competentie in de Nederlandse taal vaak in vraag gesteld via zulke subtiele uitsluitende opmerkingen. De dominantie van dergelijke negatieve stereotypen en (subtiele) discriminatie gedurende haar leven en onderwijscarrière beïnvloedde Burcu zo erg dat ze zelfs overwoog om naar een ander land te immigreren nadat ze haar diploma had behaald. “Als ik toch als buitenlander zal worden gezien, laat me dan een echte buitenlander zijn. Het maakt niet uit in welk land. Waarom kun je niet gewoon als mens gezien worden, maar word je altijd gedefinieerd op basis van je cultuur?”

Deze alledaagse, subtiele schadelijke opmerkingen, stereotiepe vragen, dubbelzinnige complimenten, goedbedoelde grapjes, het staren

en de discriminerende handelingen worden gedefinieerd als micro-agressies. De Afro-Amerikaanse psychiater en professor Chester Pierce gebruikte deze term in 1970 om te beschrijven hoe minderheden in de VS het alledaagse racisme op intermenselijk niveau ervaren. Aangezien openlijke en opzettelijke uitingen van racisme afnemen, wordt vaak gedacht dat we in een postraciale maatschappij leven waar racisme niet langer een probleem vormt. Onderzoek in België toont echter aan dat racisme niet is verdwenen, wel van vorm veranderde en dat verschillende vormen van dagelijkse discriminatie het leven en de ervaringen van etnische minderheden blijven beïnvloeden in het onderwijs (Bourabain 2021; Colak et al., 2020).

Micro-agressies lijken op het eerste gezicht banaal en onschuldig en kunnen onbelangrijk lijken in vergelijking met een duidelijke racistische opmerking zoals “Ga terug naar je eigen land!”. Toch hebben micro-agressies negatieve sociale, emotionele, fysieke en psychologische gevolgen, zoals een verhoogd risico op angst en depressie. Vooral wanneer dergelijke subtiele aanvallen en vernederingen continu plaats vinden, kan het cumulatieve effect ervan op het slachtoffer immens zijn (Kohli & Solorzano, 2012). Uit onderzoek blijkt dat micro-agressie in een onderwijscontext vooral schadelijk is voor het zelfbeeld. Dat kan bij studenten uit minderheidsgroepen leiden tot slechtere studieprestaties en zelfs schooluitval (Yosso et al., 2009).

Wanneer studenten bijvoorbeeld worden geconfronteerd met negatieve stereotypen over hun intellectuele vermogens, kunnen zij

Verskillende vormen van dagelijkse discriminatie blijven het leven van etnische minderheden beïnvloeden in het onderwijs

gaan twijfelen aan zichzelf. Dergelijke ervaringen kunnen hen blootstellen aan angsten om deze negatieve groepsstereotypen te bevestigen en hun sociale en academische aanpassing aan de universiteit negatief beïnvloeden (Beasley & Fischer, 2012).

Het is daarom belangrijk dat wij aandacht besteden aan micro-agressies die veel impact hebben. Vaak zijn ze echter onzichtbaar of zien we niet dat onze acties en houdingen discriminerend kunnen zijn (Sue et al., 2007). Het kan zijn dat een micro-agressie niet kwetsend of beledigend bedoeld is, maar het frequente voorkomen ervan kan mensen het gevoel geven dat zij er niet bij horen. Daarom moeten wij het over de impact van micro-agressie hebben en niet over de intentie van de mensen die ze uiten.

Onderzoek naar micro-agressie bij Turks-Belgische studenten

In mijn onderzoek met Turks-Belgische studenten aan de universiteit bleek dat zij, zoals Burcu, verschillende vormen van interpersoonlijke en institutionele micro-agressie ervaren.

Interpersoonlijke micro-agressies

Etnische en religieuze stereotypen

Naast veronderstellingen van intellectuele inferioriteit zijn etnische of religieuze stereotypen een veel voorkomende vorm van micro-agressies in het hoger onderwijs. Medestudenten stellen vaak stereotiepe vragen over de etnische en religieuze identiteit van studenten. Die gaan vaak over de onderdrukking van vrouwen, gedwongen huwelijken of veronderstellingen over banden met extremisme.

Enkele studenten gaven aan dat ze het negatieve beeld van mensen van Turkse afkomst willen corrigeren en daarom dergelijke vragen graag beantwoorden. Toch bleven de meesten uitgeput achter. Zo vertelde een student over haar ervaring met dergelijke vragen.

Vragen zoals 'Doen jullie dat op deze manier of op die manier?' worden soms een beetje vermoeiend. Oké, aan de ene kant is het leuk dat ze nieuwsgierig zijn. Maar aan de andere kant wil ik ook over alledaagse dingen kunnen praten. Vooral toen ik net op de universiteit zat, waren de vragen soms zo absurd: "Gaan ze je dwingen om met iemand te trouwen, of mag je zelf kiezen met wie je wilt trouwen?"

Stereotiepe vragen die ervan uitgaan dat de etnische afkomst van minderheidsstudenten en culturele of religieuze verschillen 'exotisch' of 'raar' zijn, reduceren Turks-Belgische studenten tot hun culturele identiteit en maakt het moeilijk voor hen om een 'normaal' studentenleven te leiden. Bovendien leidt de oppervlakkigheid van de kennis over de Turkse cultuur en de religie van Islam tot frustratie bij Turks-Belgische studenten. Zij verwachten van hun leeftijdsgenoten een grotere kennis en begrip als het gaat over hun etnische en religieuze achtergrond.

Gezien en behandeld worden als een buitenlander

Een andere vorm van micro-agressie die wij hoorden in de verhalen van studenten, heeft te maken met het feit dat ze als buitenlanders worden beschouwd en behandeld. Dat uit zich vaak in staren of in subtiele opmerkingen en grapjes. Het heeft een impact op het wel-

zijn van de minderheidsstudenten en veroorzaakt het gevoel er niet bij te horen. Jongeren in mijn onderzoek worden meestal niet herkend als Belgisch, ondanks het feit dat ze al hun hele leven in België wonen. Een van de studenten zei bijvoorbeeld dat ze zich door haar dagelijkse ontmoetingen met etnische meerderheidsstudenten op de campus een 'buitenlander' voelde.

Er zijn enkele groepen studenten aan de universiteit, ze zien waar je familie vandaan komt, en ze zullen gewoon niet met je praten en je negeren... Soms wou ik dat ze niet wisten dat ik een Turkse ben. Wanneer word je een echte Vlaming? Ik ben hier geboren en getogen; wanneer kan ik ooit die status bereiken en volledig aanvaard worden?

Druk om erbij te horen

Ook ervaren Turks-Belgische studenten in het hoger onderwijs druk om te laten zien dat ze erbij horen en geïntegreerd zijn. Enkele studenten vertelden dat ze geen ongemak willen creëren en erop letten dat ze hun etnische en religieuze identiteit niet te veel tonen in de buurt van hun witte Belgische leeftijdsgenoten. Toch ontwikkelden de studenten verschillende vormen van coping-strategieën als reactie op discriminatie. Bijvoorbeeld door uitsluitingscontexten en -situaties te vermijden en vrienden met dezelfde etnische achtergrond te zoeken (Colak et al., 2019).

Sociale uitsluiting

Een laatste vorm van interpersoonlijke micro-agressie is de sociale uitsluiting die Turks-Belgische studenten ervaren aan de universiteit. Veel jongeren merkten op dat ze zich niet welkom voelden bij bepaalde studentenclubs of leeftijdsgenoten op de universiteits-campus. Voor sommige studenten houden de studentenactiviteiten op de campus geen rekening met de verschillende behoeften en interesses van diverse studenten. Wanneer deze activiteiten bijvoorbeeld alcoholgebruik centraal stellen, krijgen niet-drinkende studenten het gevoel dat ze er niet bij horen. Andere studenten merkten op dat ze onvriendelijke behandelingen ervoeren, als ze zich bij dergelijke activiteiten wilden aansluiten. Een van deze studenten zei:

Zij staan niet erg open voor anderen. Het is moeilijk om deel uit te maken van hun vriendengroepen. (...) Soms vind ik het zelfs moeilijk om te gaan eten met de groep [Vlamingen] waar ik goed mee kan opschieten. Het voelt alsof je hen stoort als ze aan het praten zijn. (...) Als ik vraag of ik erbij mag komen zitten, praten ze gewoon verder. Het feit dat je erbij komt zitten, maakt geen verschil. Ik vraag me af of ze echt willen dat ik erbij kom zitten.

Vrees om als 'overgevoelig' te worden bestempeld

Micro-agressie kan heel dubbelzinnig zijn en daardoor moeilijk te herkennen en aan te vechten, ondanks de negatieve gevolgen ervan. Sommige van de studenten die subtiele vormen van discrimi-

minatie ervaren, kunnen deze afzwakken om te voorkomen dat ze als overgevoelig, emotioneel, klagend of irritant worden gezien. Reageren op micro-agressie vergt dus tijd, energie en sociale ondersteuning.

Wat is de rol van institutionele structuren?

Naast vormen van interpersoonlijke micro-agressies, zijn er ook heel vaak institutionele elementen die Turks-Belgische studenten uitsluiten en hen het gevoel geven dat ze er niet bij horen. Wanneer een instelling faalt om gelijke ervaringen en kansen te bieden aan bepaalde individuen vanwege hun etnische en religieuze afkomst, huidskleur of andere (on)zichtbare diversiteitskenmerken dan praten wij over institutionele discriminatie. Deze discriminatie *“doordringt de hele cultuur via institutionele structuren, ideologische overtuigingen en dagelijkse persoonlijke handelingen van mensen in de cultuur, en deze effecten worden van generatie op generatie doorgegeven”* (Jones, 1997: 472). Het is niet altijd vastgelegd in regels

Ook institutionele elementen sluiten vaak Turks-Belgische studenten uit

maar werkt vooral onbewust door in het beleid en gedragingen van de vertegenwoordigers van onze instellingen.

Studenten in mijn onderzoek hadden vooral negatieve ervaringen met het gebrek aan een inclusieve campuscultuur, het gebrek aan een inclusief leerplan en het discriminerend gedrag van docenten en professoren.

Gebrek aan inclusieve campuscultuur

De verhalen van studenten laten zien dat de campuscultuur wordt bepaald door normen en waarden van de etnische meerderheid en Turks-Belgische studenten worden geconfronteerd met micro-agressies wanneer zij van deze normen afwijken. Bijvoorbeeld: ze voelden zich ongemakkelijk als ze in hun moedertaal wilden praten of een hoofddoek of een baard dragen wegens starende blikken of opmerkingen die hen stigmatiseren als *other*. Sommige studenten kiezen ervoor om hun etnische of religieuze identiteit af te zwakken in bepaalde contexten om negatieve ervaringen te vermijden of bleven weg van situaties en evenementen waar zij niet volledig zichzelf kunnen zijn.

Dit is vooral duidelijk bij studentenactiviteiten op de campus. Veel vrouwelijke studenten van Turkse afkomst vertelden dat ze zich niet betrokken voelden bij campusactiviteiten die door Vlaamse studenten werden georganiseerd en dat ze liever deelnamen aan activiteiten van Turkse studentenorganisaties waar ze zich op hun gemak voelden (Colak et al., 2019).

Weinig aandacht voor culturele diversiteit in het leerplan

Het gebrek aan inclusie is niet alleen zichtbaar op universiteitscampus maar ook in de klas. De verhalen van Turks-Belgische studenten tonen aan dat er weinig tot geen aandacht is voor hun ervaringen en kennis in het leerplan. Een kritisch en reflectief engagement bij vragen rond culturele diversiteit ontbreekt. Studenten suggereerden dat lessen over hun geschiedenis en culturele diversiteit het dieper intercultureel leren kunnen bevorderen. Negatieve vooroor-

delen worden doorbroken door het intergroepsbewustzijn van studenten te vergroten. Een van de studenten zei:

Weet je, ik denk dat het geweldig zou zijn als er een cursus over immigratie zou zijn... Als zij [studenten van Belgische afkomst] deze lezingen ook zouden bijwonen, zullen ze beter begrijpen waarom we hier zijn. Anders is het enige wat ze “zien” dat je een ‘allochtoon’ bent en niks meer.

Discriminerend gedrag bij docenten

Een andere vorm van institutionele micro-agressie die studenten ervaren is het discriminerend gedrag van docenten tijdens bijvoorbeeld mondelinge examens. Zij worden vooral geconfronteerd met etnische stereotypen, uitsluiting en lagere verwachtingen, wat volgens de studenten een impact had op hun studieresultaten en hun gevoel van erbij te horen. Door deze discriminatie-ervaringen voelden studenten zich vaak *niet op hun plaats* op de universiteit. Sommigen dachten eraan om hun studies stop te zetten of aan een andere universiteit te gaan studeren. Een van de studenten vertelde over haar ervaring tijdens een examen:

Ik heb het soms moeilijk met het gebruik van “de” en “het”. Ik heb eens een fout gemaakt tijdens een mondeling examen. De professor corrigeerde me en zei: “Bent u hier niet geboren? Je moet dit weten.” Ze deed dit om me eraan te herinneren dat ik anders was. Vlamingen maken ook zulke fouten. Tijdens het groepswerk bijvoorbeeld, maken ze veel taalfouten. Ik heb soms een gebrek aan zelfvertrouwen tijdens het praten.

De Nederlandse taal komt heel vaak voor in de verhalen van studenten als een instrument van uitsluiting, waardoor zij zich onder druk gezet voelden om perfect Nederlands te spreken. Omdat deze ervaringen heel subtiel en moeilijk te identificeren zijn als discriminatie, hebben studenten bijna nooit het probleem signaleerd.

Besluit

Dagelijkse micro-agressies in het hoger onderwijs zijn niet alleen een kwestie van onbewuste vooroordelen van dominante groepen, ze zijn ook verankerd in institutionele structuren van ongelijkheid. Bijvoorbeeld het gebrek aan diversiteit onder studenten en personeel, de manier waarop het studentenleven op de campus georganiseerd wordt en de inhoud van de lessen tonen aan dat de witte, middenklasse student steeds als modelstudent wordt gezien en studenten uit minderheidsgroepen minder erkenning krijgen als deel van de universiteit (Bhopal, 2017). Hoewel er in het hoger onderwijs initiatieven zijn om de ongelijkheid aan te pakken, volstaan deze momenteel niet om een meer fundamentele en structurele verandering teweeg te brengen. Voortbouwend op dit perspectief wil ik een aantal suggesties doen die als basis kunnen dienen voor een bredere institutionele verandering.

Culturele diversiteit krijgt te weinig aandacht in het leerplan

Docenten kunnen opgeleid worden om cultuur-inclusieve onderwijsmethoden toe te passen

- Vooreerst is het belangrijk dat een kritisch bewustzijn en kennis rond racisme en ongelijkheid als fundamentele competenties worden gezien voor iedereen aan de universiteit. Dankzij deze vaardigheden kunnen studenten bijvoorbeeld praten over racisme en diversiteit op een verstandige en zinvolle manier, leren ze de rol die racisme speelt in de samenleving en aan de universiteit, en herkennen ze ongelijkheid, privileges en verschillende vormen van discriminatie.
- Ten tweede is een gelijkwaardige vertegenwoordiging van diverse etnische groepen, niet alleen onder de studenten, maar op alle niveaus van het universiteitsbestuur en het universitair personeel, van cruciaal belang voor het creëren van een inclusieve universiteit.
- Ten derde is inclusie van niet-westerse perspectieven in universitaire curricula belangrijk om het kritisch bewustzijn en de pedagogische ontwikkeling van studenten te bevorderen en de stemmen en ervaringen van mensen met een migratieachtergrond naar waarde te schatten. Leren studenten bijvoorbeeld over de geschiedenis van migratie en koloniaal geschiedenis? Vanuit wiens perspectief wordt dit verteld? De ervaringen en ideeën van studenten kunnen bijdragen tot de ontwikkeling van inclusieve pedagogische benaderingen en leerplannen die bepaalde veronderstellingen kunnen wegwerken.
- Ten slotte zijn het kritische bewustzijn, de kennis en de vaardigheden van docenten in het omgaan met diversiteit en discriminatie van cruciaal belang. Docenten kunnen opgeleid worden om cultuur-inclusieve onderwijsmethoden toe te passen, zodat zij les kunnen geven op een manier die de diverse culturele identiteiten van studenten actief erkent en waardeert.

Zehra COLAK

Senior Onderzoeker

Odisee Hogeschool, Kenniscentrum Gezinswetenschappen

zehra.altuncolak@odisee.be

REFERENTIES

- Beasley, M. A., & Fischer, M. J. (2012). Why they leave: The impact of stereotype threat on the attrition of women and minorities from science, math and engineering majors. *Social Psychology of Education, 15*(4), 427–448. <https://doi.org/10.1007/s11218-012-9185-3>
- Bhopal, K. (2017). Addressing racial inequalities in higher education: Equity, inclusion and social justice. *Ethnic and Racial Studies, 40*(13), 2293–2299. <https://doi.org/10.1080/01419870.2017.1344267>
- Bourabain, D. (2021). Everyday sexism and racism in the ivory tower: The experiences of early career researchers on the intersection of gender and ethnicity in the academic workplace. *Gender, work & organization, 28* (1), 248-267.
- Colak, F. Z., Van Praag, L., & Nicaise, I. (2020). 'Oh, this is really great work—especially for a Turk': a critical race theory analysis of Turkish Belgian students' discrimination experiences." *Race ethnicity and education, 1-19*.
- Colak, F. Z., Van Praag, L., & Nicaise, I. (2019). A qualitative study of how exclusion processes shape friendship development among Turkish-Belgian university students. *International Journal of Intercultural Relations, 73*, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2019.08.002>
- Jones, J. M. (1997). *Prejudice and racism* (2nd ed). McGraw-Hill Companies.
- Kohli, R., & Solorzano, D. G. (2012). Teachers, please learn our names!: Racial microaggressions and the K-12 classroom. *Race Ethnicity and Education, 15*(4), 441–462. <https://doi.org/10.1080/13613324.2012.674026>
- Milem, J. F., Chang, M. J., & Antonio, A. L. (2005). *Making Diversity Work on Campus: A Research-Based Perspective*. American Association of Colleges and Universities
- Pierce, C. (1970). Offensive Mechanisms. In F. Barbour (Ed.), *The Black Seventies* (pp. 265–282). Porter Sargent.
- Sue, D. W., Capodilupo, C. M., Torino, G. C., Bucceri, J. M., Holder, A. M. B., Nadal, K. L., & Esquilin, M. (2007). Racial microaggressions in everyday life: Implications for clinical practice. *The American Psychologist, 62*(4), 271–286. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.4.271>
- Yosso, T., Smith, W., Ceja, M., & Solorzano, D. (2009). Critical Race Theory, Racial Microaggressions, and Campus Racial Climate for Latina/o Undergraduates. *Harvard Educational Review, 79*(4), 659–691. <https://doi.org/10.17763/haer.79.4.m6867014157m707l>

Burgerschap in het zesde leerjaar

Door de blik van leerkrachten

Lisa DE SCHAEPMEESTER, Johan VAN BRAAK en Koen AESAERT

Van scholen wordt verwacht dat zij bijdragen aan het bevorderen van de burgerschapscompetenties van leerlingen. In het basisonderwijs maakt burgerschap geen expliciet deel uit van de eindtermen, waardoor leerkrachten een grote vrijheid hebben in het vormgeven ervan in hun klas. Burgerschap is echter een waarde-geladen thema, dat op heel verschillende manieren wordt ingevuld. Deze studie is een exploratief kwalitatief onderzoek dat nagaat hoe leerkrachten in het zesde leerjaar denken over burgerschap en op welke manier zij burgerschapsonderwijs in hun klas vormgeven.

Burgerschapsonderwijs in een maatschappelijk diverse context

Onze democratische samenleving wordt de laatste decennia uitgedaagd door allerlei politieke en sociale veranderingen. Voorbeelden hiervan zijn toenemend multiculturalisme, groeiende polarisering, gewelddadig extremisme en sociaal-economische ongelijkheid. In deze context groeit de aandacht voor de ontwikkeling van burgerschapscompetenties van kinderen en jongeren. Deze competenties zijn belangrijk om hen met de uitdagende context te leren omgaan en als burger in de samenleving te participeren. In het stimuleren van deze burgerschapscompetenties heeft de school een sleutelrol. Burgerschapsonderwijs is de laatste decennia dan ook wereldwijd in curricula geïntroduceerd (Kennedy, 2019). Dat gebeurt echter op heel uiteenlopende manieren, omdat de burgerschapscompetenties die kinderen en jongeren nodig hebben, sterk afhankelijk zijn van de specifieke context waarin ze dienen te worden gebruikt. Zo zien we in burgerschapsonderwijs verschillende thema's centraal staan waaronder politieke participatie, sociale rechtvaardigheid, diversiteit, stemrecht en democratie. Ook de manier waarop burgerschapsonderwijs wordt aangeboden verschilt sterk, gaande van een apart vak burgerschap, tot een vakoverschrijdend thema dat in verschillende lessen aan bod komt of via een aanbod van buitenschoolse activiteiten (Eurydice, 2017).

Ook in Vlaanderen zijn scholen wettelijk verplicht om inspanningen te leveren met betrekking tot burgerschapsvorming van kinderen en jongeren. Sinds september 2019 is burgerschap expliciet opgenomen in de nieuwe sleutelcompetenties van de eerste graad secundair onderwijs en wordt het geleidelijk uitgerold doorheen het hele secundair onderwijs. In het basisonderwijs is burgerschap (voorlopig) enkel impliciet in de eindtermen opgenomen, en komen aspecten ervan terug in onder meer Mens en Maatschappij, Nederlands en Sociale Vaardigheden. Dit zorgt ervoor dat de manier waarop burgerschapsonderwijs specifiek

wordt ingevuld in klassen in het lager onderwijs heel schoolafhankelijk is. Zowel in de inhoud als in de manier waarop die inhoud wordt aangeboden, kunnen zo grote verschillen ontstaan tussen scholen en klassen.

De rol van de leerkracht in burgerschapsonderwijs

Leerkrachten spelen een cruciale rol in het vertalen van de eindtermen naar hun leerlingen. Wat betreft burgerschap doen ze dit zowel bewust, door het aanbieden van lessen op basis van de eindtermen, als onbewust, door een rolmodel te zijn en zo bepaalde waarden en normen door te geven (Willemse et al., 2015). In het Vlaams basisonderwijs is deze rol van de leerkracht van extra groot belang om twee redenen. Enerzijds zorgt het feit dat burgerschapsonderwijs niet expliciet in de eindtermen is opgenomen ervoor dat de verantwoordelijkheid voor de implementatie ervan in de klas grotendeels bij leerkrachten ligt. Anderzijds hebben leerlingen in het lager onderwijs doorgaans maar een of twee leerkrachten per schooljaar, waardoor hun invloed des te groter is (White & Mistry, 2017). Over de manier waarop leerkrachten in het basisonderwijs burgerschap een plaats geven in hun klas is echter nog maar weinig geweten: welke thema's brengen ze aan? Welke bronnen gebruiken ze? Hoeveel belang hechten ze aan burgerschap? Komt het eerder expliciet of impliciet aan bod?

Leerkrachten in het lager onderwijs spelen een cruciale rol in het vormen van burgerschapscompetenties bij leerlingen

Burgerschap is een complex en waarde-geladen thema dat talrijke invullingen kent. Deze invullingen hangen gedeeltelijk samen met persoonlijke voorkeuren en interpretaties en worden beïnvloed door maatschappelijke tendensen. Dat zorgt ervoor dat ook leerkrachten verschillende overtuigingen hebben over wat goed

burgerschap(sonderwijs) inhoudt. Omdat deze overtuigingen een invloed kunnen hebben op de manier waarop leerkrachten burgerschapsonderwijs in de praktijk implementeren (Knowles, 2018), verdienen deze ook verdere aandacht.

Burgerschapsovertuigingen van leerkrachten

In de literatuur worden verschillende opdelingen gemaakt omtrent de visie en overtuigingen die leerkrachten hebben over burgerschap. Dikwijls worden daarbij drie groepen van overtuigingen onderscheiden (Knowles, 2018; Leenders & Veugelers, 2006). Een eerste groep omvat **conservatieve burgerschapsovertuigingen**. Leerkrachten met conservatieve overtuigingen hechten veel belang aan het behouden van de samenleving zoals ze historisch is gecreëerd en ervaren aspecten die de samenleving veranderen, dan ook vaak als bedreigend. De focus ligt in deze conservatieve benadering dan ook vooral op het kennen van je plichten om in de samenleving te kunnen functioneren. Heel dikwijls wordt hierbij de koppeling gemaakt met de klassieke natiestaat en de kennis van de geschiedenis daarvan, de wetten en regels, waarden en normen.

De tweede groep omvat **liberale burgerschapsovertuigingen**. Hierin staat de individuele ontwikkeling van leerlingen centraal. Individuele vrijheid, zelfverantwoordelijkheid, onafhankelijkheid en persoonlijke autonomie zijn hierbij dan ook belangrijke competenties. Anders dan bij de conservatieve overtuigingen geven leerkrachten met liberale burgerschapsovertuigingen meer ruimte aan leerlingen om zelf burgerschapswaarden te ontdekken en ontwikkelen.

Leerkrachten met **kritische burgerschapsovertuigingen**, ten slotte, focussen vooral op het creëren van een meer sociaal rechtvaardige samenleving. Hiervoor willen ze leerlingen stimuleren om waarden te ontwikkelen die hen helpen om aan een betere samenleving te werken, zoals creativiteit, sociale betrokkenheid, moed en een onderzoekende en kritische houding. Anders dan bij de andere twee groepen van overtuigingen, staat de verandering van de samenleving hier meer centraal.

Deze theoretische driedeling wordt dikwijls gebruikt in wetenschappelijke literatuur om de burgerschapsovertuigingen van leerkrachten te onderzoeken en begrijpen. Tot hiertoe is het echter nog onduidelijk welke overtuigingen rond burgerschap leerkrachten in het Vlaams basisonderwijs hebben.

Onderzoeksdoelen en opzet

Er worden alvast grote verschillen verwacht tussen leerkrachten en scholen omdat burgerschap contextafhankelijk is, omdat er sterk uiteenlopende visies en praktische invullingen bestaan en omdat het thema slechts impliciet in de eindtermen basisonderwijs is opgenomen. Onderzoek hierover is echter nog beperkt. In het kader van een doctoraatsonderzoek rond burgerschap in het basisonderwijs is daarom deze exploratieve studie opgezet. Zij heeft als doel in kaart te brengen welke overtuigingen leerkrachten in het zesde leerjaar hebben over burgerschap en op welke manier zij burgerschapsonderwijs in hun klas implementeren.

Daarvoor zijn in de periode oktober-december 2018, 65 leerkrachten uit het zesde leerjaar bevraagd aan de hand van interviews. Deze interviews werden afgenomen door student-onderzoekers, die de vrijheid hadden om leerkrachten te selecteren, met als enige selectiecriteria dat ze moesten les geven in het zesde leerjaar. 75% van deze leerkrachten waren vrouwen en 25% mannen. Hun leeftijd varieerde van 22 tot 59 jaar. Vervolgens werden de interviews ge-

analyseerd aan de hand van verticale en horizontale analyses. De verticale analyses behandelden iedere geïnterviewde leerkracht als een aparte casus en gingen na welke burgerschapsovertuigingen dominant waren bij ieder van hen en op welke manier zij burgerschapsonderwijs in hun klas implementeren. In een volgende stap werd een horizontale analyse uitgevoerd waarbij doorheen alle individuele analyses werd gezocht naar patronen in de burgerschapsovertuigingen van leerkrachten en in hoe ze burgerschapsonderwijs vorm geven in de klas.

Conservatief burgerschapsonderwijs

Uit de interviews blijkt dat leerkrachten in het zesde leerjaar niet eenduidig in te delen zijn in een van de drie groepen (conservatieve, liberale, kritische overtuigingen), maar dikwijls overtuigingen uit verschillende categorieën hebben. Toch zijn er enkele patronen af te leiden uit de resultaten. Zo zien we een dominantie van conservatieve burgerschapsovertuigingen bij leerkrachten en dan vooral van meer algemene burgerschapswaarden. Meer concreet benadrukken leerkrachten vooral algemene en maatschappelijk aanvaarde competenties en waarden die bijdragen aan het in stand houden van de sociale orde in de samenleving, zoals tradities en gewoonten, conflictantheringsvaardigheden, sociale competenties en maatschappelijke plichten.

Onderstaande citaten illustreren dit:

Ik denk dat burgerschap de plichten zijn van volwassenen, dat is dan bijvoorbeeld verplicht aan de verkiezingen mee te doen, verplicht uw huisvuil buiten te zetten. Voor kinderen zijn er ook plichten, misschien kunnen de kinderen wel denken van "t is mijn plicht om bijvoorbeeld de speelplaats helpen proper te houden en voor het milieu te zorgen", dat dat voor kinderen misschien wel een burgerplicht genoemd zou kunnen worden. (Lk22)

Ik denk dat het belangrijk is dat leerlingen weten hoe alles in de samenleving gaat, hoe ons land er uitziet. Maar ook wat de gewoontes en tradities zijn. We hebben veel nieuwkomers van andere culturen, het is belangrijk dat zij weten wat de tradities en gewoontes zijn die hier al lang bestaan en waarom we ze hebben. (Lk5)

De liberale component van burgerschap komt in mindere mate aan bod en de kritische component wordt slechts door enkele van de bevraagde leerkrachten aangehaald. Liberale componenten die vooral aan bod kwamen, waren individuele ontwikkeling van leerlingen, veerkracht en assertiviteit:

Kinderen moeten leren hoe ze voor zichzelf kunnen opkomen en hoe ze veerkrachtig kunnen zijn in de samenleving. Ze moeten ook leren om niet over zich heen te laten lopen. (Lk1)

Kritisch georiënteerde leerkrachten benadrukken vooral de kritische stem van leerlingen in de samenleving, gekoppeld aan uiteenlopen-

Conservatieve burgerschapsovertuigingen domineren bij leerkrachten

de maatschappelijke kwesties:

Ik denk dat we vooral moeten proberen leerlingen kritisch op te voeden, dat ze niet zomaar alles aanvaarden wat er in de maatschappij voorkomt of opgedrongen wordt. (Lk23)

Ook de uitdagingen en problemen die aanwezig zijn in de samenleving, zoals ecologische problemen. Dat ze daartegenover niet ongevoelig blijven en een kritische bijdrage leveren om deze problemen op te lossen. (Lk39)

Een mogelijke verklaring voor deze eerder algemene en conservatieve opvatting van burgerschap door leerkrachten ligt in het feit dat ze zich daar meer comfortabel bij voelen. De vaststelling dat de geïnterviewde leerkrachten niet altijd weten wat burgerschapsonderwijs precies inhoudt en wat hun rol erin is, versterkt deze veronderstelling. Toch ligt de verantwoordelijkheid hiervoor grotendeels bij leerkrachten, terwijl ze zich hierin niet ondersteund voelen. Bovendien ontbreken expliciete eindtermen rond burgerschap. Leerkrachten achten zich dan ook dikwijls niet in staat om meer controversiële thema's en discussies in de klas aan te brengen. Dit kan ertoe leiden dat ze vooral terugvallen op thema's waarvan ze weten dat ze meer algemeen aanvaard zijn en geen discussie zullen uitlokken. Meer controversiële thema's en het aanbrengen van maatschappelijke discussies daarentegen vraagt een grondigere en explicietere voorbereiding van leerkrachten (Eidhof et al., 2016).

Naast het feit dat deze meer controversiële thema's moeilijker zijn voor leerkrachten om aan te brengen, vragen ze ook van leerlingen meer complexe vaardigheden om ze te begrijpen en gebruiken. Zo zou ook de jonge leeftijd van de leerlingen in het zesde leerjaar een reden kunnen zijn waarom leerkrachten ze minder aanhalen en vooral de nadruk leggen op algemenere burgerschapscompetenties.

Burgerschap in de klas als reactie op bepaalde gebeurtenissen

Wat betreft de concrete implementatie van burgerschapsonderwijs in de klas, zien we dat sociale aspecten van burgerschap (bijvoorbeeld omgaan met diversiteit, conflicthantering, sociaal verantwoord handelen) in toenemende mate aan bod komen, maar vooral op een impliciete manier. Politieke aspecten rond burgerschap (bijvoorbeeld politieke participatie, kennis over de democratie en rechtstaat) worden iets minder frequent vermeld in de interviews, maar worden wel vaker in de vorm van aparte lessen in de klas geïmplementeerd. Leerkrachten gebruiken hiervoor ook dikwijls bestaande bronnen, zoals handleidingen, werkboeken of ander extern ontwikkeld materiaal. Sociale aspecten komen daarentegen eerder aan bod als reactie op bepaalde situaties die zich voordoen in de actualiteit, school of klas:

Conflictmanagement bijvoorbeeld, ik geef geen lessen rond sociale vaardigheden uit handboeken. Als er een conflict is in de klas of op de speelplaats, dan gebruik ik het om errond te werken. (Lk62)

Leerkrachten gebruiken deze situaties dan als aangrijpingspunt om thema's ter sprake te brengen in de klas. Dit zorgt er echter voor

dat de sociale thema's rond burgerschap die aan bod komen heel sterk afhankelijk zijn van de specifieke context en gebeurtenissen in een school of klas. Hoewel enerzijds kan worden gesteld dat het relevant en noodzakelijk is om vrijheid te hebben om in te spelen op de noden van de specifieke klascontext, kan dit er anderzijds ook toe leiden dat bepaalde leerlingen sommige burgerschapscompetenties in mindere mate aangeleerd krijgen:

We hebben veel wereldgodsdiensten op onze school, dit vraagt om veel conversaties daarover. (Lk49)

Leerlingen leren om respect te hebben voor andere culturen en samenleven met diverse achtergronden is iets dat ik begrijp in multiculturele scholen. Er zijn echter niet echt verschillende culturen in onze school; dus denk ik niet dat dit nuttig zou zijn hier. (Lk58)

Naar een meer sociaalkritische benadering van burgerschap?

De uitdagingen waarmee onze diverse samenleving te maken krijgt, vragen niet alleen extra aandacht voor burgerschapsonderwijs, maar ook een nieuwe invulling ervan. Traditioneel krijgen vooral de politieke aspecten veel aandacht in burgerschapsonderwijs. De sterk groeiende diversiteit in de samenleving en scholen vraagt echter een meer sociaalkritische invulling die tegemoetkomt aan de deze diversiteit en de uitdagingen die ermee gepaard gaan. De diverse samenleving en leerlingenpopulatie zorgen er immers voor dat er veel verschillende culturen en opvattingen naast elkaar bestaan.

Het louter overbrengen van vaste waarden en normen die te sterk gelinkt zijn aan een bepaalde cultuur of natiestaat, waarbij verschillen tussen leerlingen genegeerd worden, is in zo een context niet wenselijk en zorgt ervoor dat bepaalde leerlingen zich uitgesloten voelen. De diverse context vraagt daarentegen

het erkennen en waarderen van deze verschillen en maakt het tegelijk ook noodzakelijk de verbondenheid tussen leerlingen te bewaren (Veugelers, 2019).

Hoewel leerkrachten hier reeds gedeeltelijk aan tegemoetkomen door bepaalde thema's in de klas bespreekbaar te maken als reactie op specifieke gebeurtenissen, is dit nog te vaak afhankelijk van de specifieke leerkracht en context. Dit is echter een verantwoordelijkheid die niet enkel bij leerkrachten kan worden gelegd en een meer structurele implementatie is dan ook wenselijk. Eerst en vooral is een meer prominente plaats voor burgerschap in de eindtermen cruciaal. Op die manier zullen leerkrachten zich meer bewust worden van wat burgerschap precies inhoudt en wat hun rol kan zijn in het bevorderen van deze competenties bij leerlingen. Net omdat burgerschap competenties omvat die te maken hebben met het kunnen functioneren als burger in de maatschappij, is de maatschappelijke context erin cruciaal. Eindtermen dienen dan ook te vertrekken vanuit de noden van onze diverse samenleving en verder te gaan dan algemene concepten, zodat ook meer sociaalkritische

burgerschapsvisies een explicietere plaats krijgen.

Deze expliciete aandacht voor burgerschap in de eindtermen moet gepaard gaan met een betere ondersteuning en voorbereiding van leerkrachten zodat ze burgerschap in de klas beter aan bod kunnen brengen. Zowel in de lerarenopleiding als in professionaliseringsinitiatieven voor leerkrachten dient dit te worden opgenomen. Aandacht voor burgerschapsovertuigingen is hierbij essentieel. Enerzijds door leerkrachten bewust te maken van het bestaan ervan en anderzijds door hun overtuigingen uit te breiden door verschillende vormen van burgerschapsonderwijs te introduceren. Specifieke alertheid is nodig voor meer kritische, complexe en omstreden burgerschapsthema's, die cruciaal zijn in de huidige uitdagende context (Eidhof et al., 2016). Op die manier kan bij leerkrachten hun bewustzijn en vertrouwen groeien om die aan bod te laten komen in de klas.

Conclusie

Leerkrachten in het zesde leerjaar erkennen het belang van burgerschap en hun rol erin. In hun klas beperken ze zich echter vooral tot algemeen aanvaarde burgerschapsthema's. De nood aan meer expliciete ondersteuning en omkadering is reëel en zou kunnen bijdragen aan het creëren van burgerschapsonderwijs dat beter tegemoetkomt aan de noden van onze huidige diverse en complexe samenleving.

Lisa DE SCHAEPMEESTER*, Johan VAN BRAAK
en Koen AESAERT*****

* Vakgroep Onderwijskunde, Faculteit Psychologie
en Pedagogische Wetenschappen, Universiteit Gent
(Lisa.DeSchaepmeester@ugent.be)

** Vakgroep Onderwijskunde, Faculteit Psychologie
en Pedagogische Wetenschappen, Universiteit Gent

*** Centrum voor Onderwijseffectiviteit en Onderwijsevaluatie,
Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen,
Katholieke Universiteit Leuven

REFERENTIES

- Eidhof, B., ten Dam, G., Dijkstra, A. B., & van de Werfhorst, H. G. (2016). Consensus and contested citizenship education goals in Western Europe. *Education, Citizenship and Social Justice, 11*(2), 1-16. <https://doi.org/10.1177/1746197915626084>
- Eurydice (2017). *Citizenship education at school in Europe*. European Commission.
- Kennedy, K. J. (2019). *Civic and citizenship education in volatile times. Preparing students for citizenship in the 21st century*. Springer.
- Knowles, R. T. (2018). Ideology in the schools: Developing the teacher's Civic Education Ideology Scale within the United States. *Education, Citizenship and Social Justice, 14*(3), 1-19. <https://doi.org/10.1177/1746197918800664>
- Leenders, H., & Veugelers, W. (2006). Different perspectives on values and citizenship education. *Curriculum and Teaching, 21*(2), 5-20. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2510-4_2
- Veugelers, W. (2019). *Learning and teaching in critical-democratic citizenship education*. University of Humanistic Studies.
- White, E. S., & Mistry, R. S. (2017). Teachers' civic socialization practices and children's civic engagement. *Applied Developmental Science, 23*(2), 183-202. <https://doi.org/10.1080/10888691.2017.1377078>
- Willemsse, T. M., ten Dam, G., Geijsel, F.M., van Wessum, L., & Volman, M. (2015). Fostering teachers' professional development for citizenship education. *Teacher and Teaching Education, 29*, 118-127. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.008>

Antiracisme op school?

Negen tips om meteen mee aan de slag te gaan

Habiba BOUMAÂZA

Scholen zetten over de hele lijn sterk in op een pestbeleid. Dit is goed. Bij de vraag of ze ook inzetten op de aanpak van racisme, wordt makkelijk verwezen naar het pestbeleid. Racisme en pesten zijn niet hetzelfde, aangezien racisme plaatsvindt binnen alle levensdomeinen van de slachtoffers en op alle leeftijden. Zo kan racisme voorkomen bij de bakker, de dokter, op de straat, in het zwembad of op de bus. Maar ook bij het inschrijven in kleuterscholen¹, het vinden van werk of woonst, aan de douane op een luchthaven, enz. Het is een optelsom van gebeurtenissen die overal en altijd (kunnen) plaatsvinden. De beeldvorming over mensen met een migratieachtergrond - en de gevolgen daarvan - speelt ook een cruciale rol. Het vereist dus een bredere aanpak, omdat het voor slachtoffers de oorzaak kan zijn van psychosociale, academische, economische en maatschappelijke problemen. Racisme is niet iets dat enkel aangepakt moet worden in 'gemixte' scholen, maar ook in witte concentratiescholen. Het is latent aanwezig² binnen de Vlaamse onderwijspraktijken. Een grondige aanpak ervan is ook nodig op beleidsniveau.

Kif Kif kreeg de afgelopen maanden verschillende berichten binnen van bezorgde leerkrachten, die graag rond racisme willen werken, maar hiervoor weinig kapstokken rond kunnen vinden. In afwachting van een sterk antiracismebeleid vanuit de onderwijskoepels, geven we aan zowel directies als onderwijzend personeel graag deze negen tips mee. Ze werden verzameld op basis van onderzoek, getuigenissen, eigen ervaringen en expertise. Deze tips dekken zeker niet de hele lading, maar hopelijk helpen ze je al op weg.

1. Zelfstudie is de basis

Jezelf verdiepen in het onderwerp antiracisme, en alle aspecten die eraan gekoppeld zijn, is de basis. Dit is geen af te vinken vakje, het is een levenslang aandachtspunt.

Door je te verdiepen in de materie, word je je bewust van je eigen stereotypes en vooroordelen en die van anderen. Deze zelfreflectie is een kracht die je kan gebruiken in je omgang met kinderen en jongeren en in je eigen lesmateriaal. Maar racisme is een breed thema en laat zich niet vatten in één of twee artikels.

Eens je kennis hebt van het thema, is het belangrijk de leerlingen erover te onderwijzen. Racisme wordt dagelijks besproken en ervaren, maar de vraag 'Wat is racisme?', daarentegen wordt amper gesteld. Het lijkt een misbegrepen term, want racisme reikt verder dan opmerkingen of gedragingen en is ook geen synoniem voor etnische discriminatie. Het gaat over een structureel ingebed probleem, dat zich zowel op persoonlijk, maatschappelijk als (inter)nationaal vlak afspeelt.

Een aspect dat hierbij gemakkelijk vergeten wordt, is de factor **macht**. Racistisch gedrag komt niet enkel tussen burgers voor, het gebeurt ook

wanneer er sprake is van machtsverhoudingen. Denk aan de agent die sneller kan beboeten, de rechter die strenger³ kan bestraffen, de huisbaas die iemand een woning kan ontzeggen, de werkgever die een job kan weigeren, de leraar die een jongere een lagere score kan geven. Belangrijke domeinen van het leven van de slachtoffers wordt bepaald puur op basis van hun *roots*. Racisme bepaalt dus hoe macht verdeeld wordt onder de mensen in een samenleving. Het blijft niet beperkt tot een specifieke context en het is gericht op het individu én de groep.

Drie boeken die je al een zetje in de goede richting geven, zijn: *Onderwijs in een gekleurde samenleving* van Orhan Agirdag, *Het antiracismehandboek* van Chanel Matil Lodik en *Racisme. Over wonden en veerkracht* van Naima Charkaoui. Werken rond racisme op school en in de klas werpt vruchten af wanneer je weet waarover je het hebt en die kennis respectvol weet in te zetten. Wanneer je bewust bent van wat 'micro-kwetsingen'⁴ betekenen bijvoorbeeld, creëer je vanzelf meer zuurstof in het klaslokaal. Zie hierover ook de bijdrage van Zehra Colak over micro-agressies in dit nummer.

Wil je meer lectuur? De website Wit Huiswerk⁵ biedt een mooi overzicht van boeken en artikels die zich in dat thema verdiepen.

2. Welke boodschap wil je uitstralen als school?

Wil je school inzetten op de strijd tegen racisme? Eén studiedag organiseren rond het thema is een pleister op de wonde, aangezien de kennis die op die dag opgedaan wordt slechts de oppervlakte raakt van de structurele problematiek van racisme. Een charter ondertekenen is jammer genoeg ook niet voldoende.

Het inzetten op antiracisme gebeurt doorheen de organisatiestructuur, de leerstof, het personeelsbeleid, ... Je kan de visieteksten screenen op (onbedoeld) racisme, of de strijd tegen racisme opnemen als principe in het schoolreglement. Misschien is het ook interessant om het op de agenda te zetten bij het aanwerven van nieuw personeel. Je kan de school zichtbaar op de kaart zetten over het thema, wanneer je bijvoorbeeld standpunten durft in te nemen die verder gaan dan de schoolpoorten. Zo kun je aanwezig zijn bij een demonstratie tegen racisme. En waarom de leerlingen er niet bij betrekken? Als school blijven pleiten bij de koepelorganisaties voor een beleidsplan dat het bestrijden van racisme proactief opneemt, is een sterke manier om het probleem bij de wortels aan te pakken. Voel je je hierdoor wat moedeloos worden? Misschien is het een idee om met andere scholen samen de krachten te bundelen.

Een divers lerarenkorps is ook helend voor de studenten. Ze krijgen niet enkel rolmodellen te zien, de dynamiek in een divers personeelsbestand kan ook voor inzichten zorgen bij de aanpak van racisme. Het verbod op levensbeschouwelijke tekens in het onderwijs - wat in de praktijk vooral neerkomt op een hoofddoekenverbod - speelt een onmiskenbare rol in het gebrek aan diversiteit voor de klas. De Instagram pagina Meer kleur voor de klas⁵ kan alvast voor inspiratie zorgen. Eén leraar met een migratieachtergrond – die als expert moet aandragen bij alles wat dit thema aanbelangt – is niet voldoende om dit punt “af te vinken”. Het is de taak van alle personeelsleden om hiermee bezig te zijn, inclusief de begeleider bij de naschoolse opvang of de onthaalbediende.

Externe experts inschakelen wanneer er binnen de school geen expertise aanwezig is, en hen hiervoor vergoeden, kan misschien ook helpen om een weg uit te stippelen die bij je school past. Het Kennisplatform Inclusief Samenleven (NL) werkte een stappenplan⁷ uit voor het basis- en buitengewoon onderwijs en deed een interview⁸ met Charlotte Wekker over de aandacht voor diversiteit en institutioneel racisme in het hoger onderwijs.

3. Luister naar slachtoffers en betrek ze bij het proces

Een meldpunt voor racisme op school voorzien, met een pedagogische omkadering en opvolging, geeft de leerlingen de boodschap dat hun klachten serieus genomen worden. Het zou productief zijn de studenten aan te moedigen racisme te melden, en expliciete stappen te nemen als school of leerkracht wanneer racistische feiten plaatsvinden.

In dat verband geven we graag mee dat “onbedoeld” racisme ook racisme is. Dan is het belangrijk de dader zich duidelijk te laten verontschuldigen voor de uitspraken of daden, los van hoe die overkwamen.

Er zijn ook opmerkingen die goed bedoeld zijn, maar een averechts effect hebben. Als je een pluskind hebt met een migratieachtergrond, een buurman hebt die Marokkaan is of een partner met een andere huidskleur, is dat geen vrijgeleide om bepaalde uitspraken te doen. “Mijn beste vrienden zijn mensen als jij/jullie/hen, dus ...” of “Ik begrijp het want mijn man komt uit Ghana” zijn uitspraken die schade aanrichten. Je zegt toch ook niet: “Mijn beste vriend is een vrouw” wanneer er sprake is van grensoverschrijdend gedrag?

Laat bij de opstart hiervan bij voorkeur *alle* studenten meebeslissen wie de vertrouwenspersonen zijn voor dit thema

Wanneer een ouder of leerling met een klacht over racisme naar de school komt, is het helend te luisteren en samen de aanpak te bekijken. Dat er een klacht is, wil zeggen dat er nog steeds gewerkt moet worden aan manieren om ermee om te gaan. Uitgebreid beargumenteren wat je als leerkracht of school wél allemaal onderneemt, minimaliseert de klacht. De slachtoffers meerdere mails laten sturen en hen voortdurend doorverwijzen werkt ontmoedigend.

Je kan indien nodig, als aanvulling bij de opvolging van de klacht, doorverwijzen naar UNIA. Ook al worden veel klachten niet vervolgd, het helpt om de omvang van het probleem in kaart te brengen.

4. Kom actief op voor de slachtoffers van racisme

Onderzoek heeft uitgewezen dat uitgesproken stereotypen een negatieve impact hebben op de schoolprestaties en stress veroorzaken bij de slachtoffers. Bepaalde uitspraken kunnen niet, ook niet in de leraarskamer onder collega's of naar collega's toe.

Dit zou eigenlijk steeds luidop mogen worden opgemerkt. Grapjes maken over de origine van mensen en er dan bij zeggen dat het maar een grapje is, bevestigt en verspreidt stereotypen. Humor is belangrijk, maar niet als die bepaalde minderheidsgroepen nog meer in een hoek duwt. Ook wanneer een leerling met een migratieachtergrond zelf stereotyperende grappen maakt, is het belangrijk hierover constructief in gesprek te gaan. Ze zeggen meestal dat het ‘kan’ omdat de ander er ook mee lacht, maar dit heeft schadelijke gevolgen voor medestudenten en op de lange termijn. Zo krijgen medestudenten de boodschap dat het niet erg is om er grappen over te maken, en wordt het lastig voor leerlingen om voor zichzelf op te komen wanneer ze beginnen te voelen dat ze de grappen niet leuk (meer) vinden. In sommige gevallen worden die grappen gemaakt om zichzelf buiten schot te zetten, want als je eerst met die dingen lacht, kunnen anderen je er niet meer mee kwetsen, toch?

Als je als enige leerkracht opkomt tegen racisme en daarbij geen steun krijgt van de directie, is dat een probleem. Je kan oplossingen zoeken bij de koepelorganisatie, door hen te contacteren met de vraag hoe je dit best aanpakt, of waar je terecht kan. Maar als die niet kunnen helpen kan je klacht indienen bij de vakbond⁹ of UNIA. Je uitspreken over racisme in het onderwijs in het publieke debat is broodnodig. Zonder stemmen die getuigen over racisme op school, blijft het probleem onder de radar. Neutraal blijven is in dit debat een kant kiezen. Het is best dat je je stem dus laat horen.

5. Schuw het r-woord niet

De belangrijkste boodschap hier is dat je best **altijd** reageert wanneer iemand een racistische opmerking maakt. Keur dan het gedrag af, niet de persoon. Het racisme benoemen en er dan over in gesprek gaan werkt constructief. Het is intussen bewezen¹⁰ dat een 'kleurenblinde' aanpak op school ("wij zien geen kleuren want iedereen is hetzelfde") niet de juiste is. Kinderen zien effectief huidskleuren. Een kleurenblinde aanpak minimaliseert wat de impact is van hoe er met verschillende huidskleuren wordt omgegaan in de maatschappij.

Het is in het belang van iedereen om in gesprek te gaan met de leerlingen over hoe ze omgaan met racisme. Dit geldt voor zowel witte leerlingen als voor leerlingen met een migratieachtergrond. Probeer termen zoals *witte suprematie*, een systeem waarin witte mensen een structureel voordeel (privilege) genieten ten opzichte van niet-witte mensen, niet te mijden. En besteed best genoeg aandacht aan de structurele aard van racisme, omdat de leerlingen het dan ook buiten de schoolpoorten kunnen plaatsen. Voor jezelf is het interessant om de reactie-mechanismen te (her)kennen die gepaard gaan met gesprekken rond racisme, zoals bijvoorbeeld *tooncontrole* (ingaan op de manier hoe er over racisme gepraat wordt, en niet op de inhoud) en *witte fragiliteit* (een term om de moeite en weerstand te beschrijven waarmee witte mensen hun eigen privilege erkennen).

Het is belangrijk om de kans te grijpen om klassikaal over dit onderwerp te praten, is wanneer er inhoudelijk of visueel iets in een schoolboek staat dat racistisch is of stereotypen bevestigt. Dan kan je racisme benoemen en bespreken, zonder dat een conflict daarvan de oorzaak van is. Hetzelfde geldt wanneer er iets ingrijpends gebeurt rond het thema racisme in de school, de wijk of in het nieuws.

6. Screen je klas op racisme

Als leerkracht heb je een machtspositie. Je beoordeelt de schoolresultaten doorheen het schooljaar en op het einde van het jaar heb je het laatste woord om te beslissen of iemand geslaagd is of niet. Een leerling kan jou ook niet schorsen of strafstudie geven.

Daarnaast heb je ook een voorbeeldfunctie. Het is dus cruciaal om je bewust te zijn van de opmerkingen die je maakt tijdens de les. Een veilige sfeer in de klas creëren, kan je door duidelijke afspraken te maken en open communicatie aan te moedigen en te begeleiden. Dit gebeurt ook door racistisch gedrag en racistische uitspraken af te keuren en open te staan voor feedback en kritiek. Een vaak gehoorde valkuil is dat wanneer het thema aan bod komt, de leerlingen met een migratieachtergrond aangewezen worden om erover te praten of als ervaringsdeskundige te fungeren. Zij zijn niet verantwoordelijk voor de inhoud en de opvolging van deze gesprekken. Het is niet omdat je slachtoffer bent van racisme, dat je de theoretische expertise hebt opgebouwd om alles wat ermee te maken heeft in perspectief te plaatsen.

Het gebruik van bepaalde termen is ook een valkuil. Zo kunnen het n-woord en andere denigrerende termen echt niet door de beugel. Manieren om hier nog een stap verder in te gaan, is stilstaan bij woorden als "wereldmuziek" (Keniaanse blues bijvoorbeeld is ook

blues), "ontwikkelingslanden" (doelt men hier op landen die nog niet ontwikkeld zijn?), "etnisch" (iedereen is etnisch, afhankelijk van welk perspectief het bekeken wordt), ...

Het komt er eigenlijk op neer dat ons taalgebruik gedekoloniseerd zou moeten worden. Zo kan je je ook bewust zijn van hoe bepaalde bevolkingsgroepen genoemd worden. Het Nederlandse (online) magazine Oneworld¹¹ biedt hiervoor een handige woordenlijst met alternatieven voor koloniaal taalgebruik.

Hou in je achterhoofd dat het ongevraagd aanraken van kroeshaar echt niet kan. Dit is voor de slachtoffers intimiderend en respectloos. Het komt jammer genoeg vaak voor.

Opmerkingen die refereren aan de origine van de leerling om een situatie te staven, zoals "Je zal wel zenuwachtig zijn omdat er in jullie cultuur niet gemakkelijk gepraat wordt", hebben een averechts effect. Wat wel bijdraagt aan een gevoel van erkenning, is de moeite die je doet om -voor jou- ingewikkelde namen deftig en correct uit te spreken. Je kan de leerling vragen hoe je dat doet, zo toon je aan dat je de moeite neemt. Vermijd hierbij best om bijnamen te geven, tenzij de leerling dat zelf vraagt. Wanneer jij de identiteit niet erkent, zullen de anderen in de klas en de school dat ook niet doen. *Ik, alleen in de klas*¹² is een documentaire die veel inzichten biedt over het effect van racisme op leerlingen met een migratieachtergrond.

Last but not least: hoe is de klas (en de school) ingericht? Wanneer je tijd hebt kan je er eens kritisch door wandelen en letten op de quotes aan de muur, wie er op affiches staat, welke kunst er hangt of staat, welke boeken er in het rek staan. Wordt daarin de diversiteit uit de samenleving weerspiegeld? Zijn er stereotyperende of racistische teksten en afbeeldingen?

7. Verwerk de strijd tegen racisme in alle lessen

Racisme is geen thema om enkel gedurende een themaweek of een project te behandelen. Je kan het verwerken doorheen het jaar en doorheen alle lessen¹³. Enkele voorbeelden: inclusief taalgebruik tijdens het vak Nederlands, het gebruik van de Mercatorlandkaart¹⁴ tijdens de les aardrijkskunde, tijdens de les Frans nagaan welke gekoloniseerde landen nu Frans hebben als tweede taal en hoe dat evolueert. Je kan op zoek gaan naar onderzoeken of voorbeelden uit andere landen en continenten, wanneer je een thema in de diepte bespreekt. Wanneer je in de les geschiedenis personen bespreekt, kan je naast westerse namen ook belangrijke personen opzoeken van over de hele wereld. En waarom zou je bij boek- en filmbesprekingen, ook niet eens voor werken van niet-westerse makers en makers met een migratieachtergrond kiezen? Op de website voordeklas.com staat een lijst met praktische tips¹⁵ waarmee je aan de slag kan.

Aan de koloniserende rol van België een prominent aandacht besteden in de lessen geschiedenis, is van cruciaal belang om onze Belgische geschiedenis te begrijpen en een plaats te geven. Vergeet hierbij Burundi en Rwanda niet te verwerken in de leerstof, naast de Belgische kolonie in Santo Tomás, de Belgische kolonie aan de Rio Nuñez, en de Belgische concessie in Tianjin. Ook de georganiseerde arbeidsmigratie naar West-Europa in de jaren '60 is een belangrijk onderdeel van onze geschiedenis. Het geeft leerlingen meer inzicht

ten in de huidige politieke en maatschappelijke dynamieken. Een goede aanzet om jezelf - en de leerlingen - hierover te informeren zijn onder andere de reeksen *Kinderen van de kolonie* en *Kinderen van de migratie* die geproduceerd werden door de VRT.

Onderzoek heeft uitgewezen dat vooroordelen verminderen wanneer er samengewerkt wordt. Inzetten op verbindende activiteiten wanneer zich segregatie voordoet op de speelplaats of in de klas, is inzetten op kansen. Sport is bijvoorbeeld een sterke manier om te verbinden. Je kan overwegen om af en toe een sportactiviteit tijdens de pauze te organiseren.

Wanneer je lesgeeft aan nieuwkomers, is het productief om didactisch materiaal te gebruiken dat afgestemd is op hun leeftijd. Het is niet omdat anderstalige tieners nog niet goed Nederlands spreken, dat ze dit moeten leren aan de hand van sprookjes voor kleuters.

Geconfronteerd worden met racisme is uitputtend, en de gevolgen werden hierboven al beknopt omschreven. Een van de cruciaalste onderdelen voor de ontwikkeling van kinderen en jongeren bij het werken rond racisme, is inzetten op weerbaarheid en veerkracht. Dit kan bijvoorbeeld door (creatieve) acties te laten zien van organisaties of individuen die met de strijd tegen racisme bezig zijn. Waarom ze niet eens uitnodigen om erover te praten?

Het is ook interessant om dieper in te gaan op het belang van bondgenoten tegen racisme¹⁶ en lotgenoten.

8. Start er vroeg mee

Kinderen hebben al vooroordelen vanaf drie jaar¹⁷. Ze erop aanspreken als ze racistische uitspraken doen of andere kinderen uitsluiten wegens hun huidskleur, kan zeker al bij de allerkleinsten gebeuren. Een paar toegankelijke tips vind je in het interview¹⁸ met Eva Dieckx, dat gepubliceerd werd in het magazine van de Gezinsbond.

- Over het hoe en het waarom zijn al veel boeken geschreven. Het boek *Opgroeien in kleur* van Judi Mesman is een goede start.
- Ook de online pagina De Instant Pedagoog¹⁹, die online vormingen aanbiedt rond onder andere antiracistisch lesgeven, kan je een eind op weg helpen.
- Om het belang van inclusief lesgeven bij de allerkleinsten helemaal te begrijpen kan je het poppenexperiment bestuderen, dat het Amerikaanse psychologenkoppel Kenneth Clark en Mamie Phipps in de jaren '30 ontwikkelden. In dit experiment zie je hoe kinderen (zowel wit als van kleur!) systematisch de witte poppen aanwijzen wanneer er gevraagd wordt naar positieve eigenschappen en de poppen van kleur aanwijzen wanneer er naar negatieve eigenschappen gevraagd wordt. Het experiment wordt tot op de dag van vandaag²⁰ uitgevoerd, en de resultaten blijven ongeveer dezelfde.
- Verder is het noodzakelijk om op zoek te gaan naar representatie in kleurplaten, (prenten)boeken, poppen (zowel grote poppen als kleine²¹ lego- of playmobil-poppetjes), filmpjes, gezelschapsspelletjes, posters aan de muren, pictogrammen in de gangen en klassen, uitstapjes bij verschillende rolmodellen zoals een Marokkaanse boer of een Poolse bakker.
- Probeer geen kinderliedjes te gebruiken die stereotypen bevatten.

- Ook bij de keuze van themaweken is het belangrijk om na te gaan of ze inclusief zijn. Cowboys en 'indianen' bijvoorbeeld is het (her)beleven van de kolonisering van Noord-Amerika. Het gebruiken van landen of continenten als thema zoals bijvoorbeeld 'China', 'Azië' of 'Afrika', of het gebruikmaken van stereotype beelden en specifieke - uit de context gerukte - klederdracht bevestigen stereotypen op jonge leeftijd.
- Voor inclusieve kinderboeken en speelgoed kan je alvast een kijkje nemen op de website van Cargo Confetti²². Zie je door het bos de bomen niet meer? Start alvast met de column²³ van Kelia Kaniki Masengo in Mo* Magazine.

9. Wees mild voor jezelf

En wees mild voor jezelf. Net als bij leerlingen geldt ook voor jou als schoolbestuurder of leerkracht dat er fouten mogen en kunnen worden gemaakt. Omarm die fouten, leer eruit en zet de volgende stap.

Racisme begrijpen, erkennen en herkennen, reageren op racisme, weerbaarheid opbouwen, ... het zijn tools waar kinderen en jongeren de rest van hun leven mee gebaat zijn.

Tijdens de schoolloopbaan kan een sterke en broodnodige basis gelegd worden om als slachtoffers en bondgenoten om te gaan met racisme en de gevolgen ervan. Dit komt enkel ten goede aan de samenleving.

We blijven er dan ook met aandrang voor pleiten dat discriminatie en racisme worden aangepakt vanuit het overkoepelende beleid. Het onderwijs moet structureel antiracistisch worden. Zo lang dat niet of onvoldoende gebeurt, wordt de verantwoordelijkheid afgeschoven op geëngageerde leerkrachten. We horen echter regelmatig dat betrokken leerkrachten die zich inzetten voor de strijd tegen racisme in het onderwijs het gevoel krijgen dat ze er alleen voor staan. Dit zorgt voor ontmoediging of zelfs uitval.

Zelfzorg is dus belangrijk: zet op tijd een stap achteruit om er na-dien weer helemaal voor te kunnen gaan.

Je bent niet alleen, verenig jullie om dit aan te pakken. En vergeet niet: de zee is gemaakt uit druppels, en elke druppel bevat de zee ©

Habiba BOUMAÂZA
Kif Kif vzw
info@kifkif.be

REFERENTIES

- ACV. Meldpunt discriminatie: <https://www.hetacv.be/het-acv/wat-doen-we/meldpunt-discriminatie>
- Agirdag, O. (2020). *Onderwijs in een gekleurde samenleving*, Antwerpen, EPO.
- Bielen, M., Grajzl, P. en Marneffe, W. (2021). Blame based on one's name? Extralegal disparities in criminal conviction and sentencing. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10657-020-09670-6>
- Boumaâza, H en Ardens, S. (2021). Racisme in het onderwijs: acuut probleem voor leerlingen, abstractie voor het beleid? *Kif Kif*
<https://kifkif.be/cnt/artikel/racisme-het-onderwijs-acuut-probleem-voor-leerlingen-abstractie-voor-het-beleid-11575>
- Boumaâza, H. (2021). Laat de poppetjes dansen. *Kif Kif*
<https://kifkif.be/cnt/artikel/laat-de-poppetjes-dansen-10094>
- Centrum Algemeen Welzijnswerk (2020). 5 tips om een goede bondgenoot tegen racisme te zijn.
<https://www.caw.be/wat-beweegt-er/nieuws/5-tips-om-een-goede-bondgenoot-tegen-racisme-te-zijn/>
- Celeste, L. en Meeussen, L. (2019) Alle leerlingen hebben baat bij multiculturele aanpak. *Sociaal.net*
<https://sociaal.net/achtergrond/alle-leerlingen-hebben-baat-bij-multiculturele-aanpak/>
- Charkaoui, N. (2019). *Racisme. Over wonden en veerkracht*, Antwerpen, EPO.
- Colak, Z. (2022). "Je bent wel slim voor een Turk!" Waarom moeten wij het over micro-agressies hebben? *Welwijs*, 33, 2, p.
- De Maeseeneer, W. (2018) Hoe wereldkaarten letterlijk ons wereldbeeld vertekenen: Gentse studente lanceert wereldwijde quiz. *VRT NWS*
<https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2018/03/06/doctoraatsstudente-onderzoekt-hoe-de-wereldkaart-ons-wereldbeeld/>
- De Vos, I. (2020). Kleuterscholen discrimineren bij inschrijving. *De Morgen*
<https://www.demorgen.be/nieuws/kleuterscholen-discrimineren-bij-inschrijving~b52e7126/>
- Felten, H. en Broekroelofs R. (2021) Opgroeien in gelijkheid. *Kennisplatform Inclusief Samenleven (NL)*
<https://www.kis.nl/publicatie/opgroeien-gelijkheid>
- Gezinsbond (2021). Hoe praat je met je kleuter over huidskleur en racisme?
<https://www.goedgezind.be/jonge-kinderen/hoe-praat-je-met-je-kleuter-over-huidskleur-en-racisme/>
- Dierickx, E. (2016). Ontwikkeling van vooroordelen bij jonge kinderen – waarom bruin niet minder en wit niet beter is... *Kleutergewijs.be*
<https://kleutergewijs.wordpress.com/2016/09/18/ontwikkeling-van-vooroordelen-bij-jonge-kinderen-waarom-bruin-niet-minder-en-wit-niet-beter-is/>
- Junger, K. (2017). *Ik, alleen in de klas*. Documentaire, die hier te vinden is: <https://www.2doc.nl/documentaires/series/2doc/2017/mei/ik-alleen-in-de-klas.html>
- Kaniki Masengo, K. (2021). Met huidskleurige potloden alleen gaan we de school niet veranderen. *Mo Magazine*
https://www.mo.be/column/een-set-huidskleurige-potloden-maken-eeen-school-nog-niet-inclusief?fbclid=IwAR1aLVHR6FTDbSsoHO7v3_LjLiSWv9wLz_kGFn4PZ9AoPAV8o3XtOhkiDE
- Kennisplatform Inclusief Samenleven (2021). Aandacht voor diversiteit en institutioneel racisme in het hoger onderwijs: https://www.kis.nl/artikel/aandacht-voor-diversiteit-en-institutioneel-racisme-het-hoger-onderwijs?utm_medium=email
- Lippens, M. (2020). Racisme in het onderwijs: wat moeten we ons daarbij voorstellen?, *Eubron blogt*, Universiteit Antwerpen.
<http://www.edubronblogt.be/onderzoek/racisme-in-het-onderwijs/>
- Lodik, C.M. (2021). *Het Antiracismehandboek*, Amsterdam, Lev.
- Margarita, M. (2021). Maak jij je schuldig aan micro-agressies? 'Ik zie geen kleur' is daar een goed voorbeeld van. *Linda Magazine*
<https://www.linda.nl/meiden/micro-agressies-kleur-racisme-voorbeelden/>
- Meer kleur voor de klas, Instagram pagina
<https://www.instagram.com/meerkleurvoordeklas/>
- Mesman, J. (2021). *Opgroeien in kleur*. Amsterdam, Balans.
- Veerman, E. (2016). Welke pop vind je lelijk? Kinderen zijn niet 'kleurenblind'. *VPRO*
<https://www.vpro.nl/lees/gids/2016/51/-Welke-pop-vind-je-lelijk-.html>
- Voordeklas.com (2020). 8 manieren om anti-racisme een plek te geven in je klas.
<https://voordeklas.com/9-manieren-om-anti-racisme-eeen-plek-te-geven-in-je-klas/>
- De website Wit Huiswerk: <https://www.withuiswerk.nl/leren>
- De website Cargo Confetti: <https://www.cargoconfetti.be/collections/school>
- De website De Instant Pedagoog rond antiracistisch opvoeden: <https://jillianemanuels.nl/OneWorld>
- Het Taaldossier: <https://www.oneworld.nl/collecties/het-taaldossier/>
- VRT (2018). Kinderen van de kolonie
- VRT (2021). Kinderen van de migratie

NOTEN

- <https://www.demorgen.be/nieuws/kleuterscholen-discrimineren-bij-inschrijving~b52e7126/>
- <http://www.edubronblogt.be/onderzoek/racisme-in-het-onderwijs/>
- <https://link.springer.com/article/10.1007/s10657-020-09670-6>
- <https://www.linda.nl/meiden/micro-agressies-kleur-racisme-voorbeelden/>
- <https://www.withuiswerk.nl/>
- <https://www.instagram.com/meerkleurvoordeklas/>
- <https://www.kis.nl/publicatie/opgroeien-gelijkheid>
- https://www.kis.nl/artikel/aandacht-voor-diversiteit-en-institutioneel-racisme-het-hoger-onderwijs?utm_medium=email
- <https://www.hetacv.be/het-acv/wat-doen-we/meldpunt-discriminatie>
- <https://sociaal.net/achtergrond/alle-leerlingen-hebben-baat-bij-multiculturele-aanpak/>
- <https://www.oneworld.nl/collecties/het-taaldossier/>
- <https://www.2doc.nl/documentaires/series/2doc/2017/mei/ik-alleen-in-de-klas.html>
- https://www.kis.nl/artikel/vraag-en-antwoord-over-discriminatie-en-racisme-verminderen-onder-leerlingen?utm_medium=email
- <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2018/03/06/doctoraatsstudente-onderzoekt-hoe-de-wereldkaart-ons-wereldbeeld/>
- <https://voordeklas.com/9-manieren-om-anti-racisme-eeen-plek-te-geven-in-je-klas/>
- <https://www.caw.be/wat-beweegt-er/nieuws/5-tips-om-een-goede-bondgenoot-tegen-racisme-te-zijn/>
- <https://kleutergewijs.wordpress.com/2016/09/18/ontwikkeling-van-vooroordelen-bij-jonge-kinderen-waarom-bruin-niet-minder-en-wit-niet-beter-is/>
- <https://www.goedgezind.be/jonge-kinderen/hoe-praat-je-met-je-kleuter-over-huidskleur-en-racisme/>
- <https://jillianemanuels.nl/>
- <https://www.vpro.nl/lees/gids/2016/51/-Welke-pop-vind-je-lelijk-.html>
- <https://kifkif.be/cnt/artikel/laat-de-poppetjes-dansen-10094>
- <https://www.cargoconfetti.be/collections/school>
- https://www.mo.be/column/een-set-huidskleurige-potloden-maken-eeen-school-nog-niet-inclusief?fbclid=IwAR1aLVHR6FTDbSsoHO7v3_LjLiSWv9wLz_kGFn4PZ9AoPAV8o3XtOhkiDE

Vaardig en gemotiveerd lezen in het secundair onderwijs

Kim VAN AMMEL

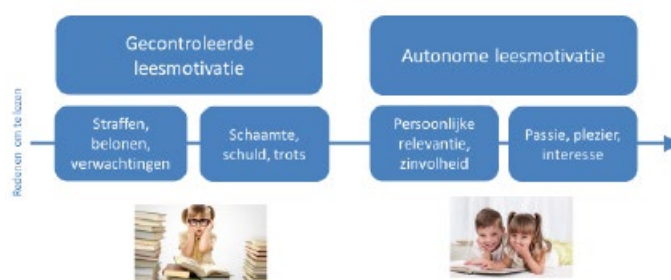
Betekenis uit geschreven informatie kunnen ontcijferen is van fundamenteel belang. Dat geldt zowel voor succes doorheen de hele schoolloopbaan als om deel te kunnen nemen aan onze hedendaagse kennissamenleving (European Commission, 2006; Pearson et al., 2020). Vaardig begrijpend lezen is met andere woorden een cruciale sleutelcompetentie (Snow, 2002). Helaas blijkt uit de laatste PISA-resultaten dat 17% van onze Vlaamse 15-jarigen nog steeds onder het basisniveau voor leesvaardigheid presteert. Ook de resultaten voor leesmotivatie zijn allesbehalve rooskleurig. Voor leerlingen in het beroepssecundair onderwijs (bso) zijn de resultaten veruit het meest alarmerend (De Meyer et al., 2020). De meest recente peilingsresultaten voor het vak PAV (Project algemene vakken) bevestigen dit nogmaals. Slechts 34% van de bso-leerlingen behaalt de eindtermen voor functionele leesvaardigheid (Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen, 2022). Tijd voor actie dus. Dit artikel geeft een eerste inzicht in hoe leerlingen zich kunnen omvormen tot vaardige, maar ook gemotiveerde lezers. Leesvaardigheid en leesmotivatie zijn immers sterk verweven.

Vaardige lezers zijn strategisch én gemotiveerd

Teksten begrijpen is een hele opgave. Je moet er heel wat voor kunnen: letters lezen, zinnen begrijpen, verbanden leggen met informatie uit je geheugen, enzovoort. Om teksten te kunnen begrijpen zijn er met andere woorden een heleboel stappen te zetten. Zo kijken we idealiter naar titels, tussentitels en afbeeldingen vooraleer we starten met lezen. Daardoor krijgen we kleine hints over de tekst en kunnen we erover nadenken: waarover zal de tekst gaan? Wat weet ik hier al over? Ook tijdens het lezen blijven we actief aan de slag. Complexe zinnen of paragrafen lezen we bijvoorbeeld iets trager. Waren we even afgeleid of hebben we het niet helemaal begrepen? Dan keren we een stukje terug en herlezen we dat. Of we lezen verder om extra informatie op te sporen. Die verschillende stappen verwijzen naar leesstrategieën. Leesstrategieën gebruik je soms onbewust, zoals denken aan wat je al weet over de tekst, en soms bewust, zoals het opzoeken van de betekenis van een moeilijk woord. Het gebruik van een bonte waaier aan leesstrategieën is noodzakelijk om teksten goed te begrijpen (Bogaert & Van Ammel, 2020).

Natuurlijk moeten we ook *willen* lezen. We moeten ons actief willen inzetten om teksten te begrijpen. Hier gaat het om de motivatie om te lezen. Leesmotivatie hangt sterk samen met leesvaardigheid. Hoe hoger de motivatie, hoe hoger de leesvaardigheid. Nog belangrijker is echter op welke manier je gemotiveerd bent om te lezen. Leesmotivatie kan aangestuurd worden door graag *willen* lezen, omdat je het bijvoorbeeld fijn of belangrijk vindt. Dat noemen we autonome leesmotivatie. Langs de andere kant kan het ontstaan

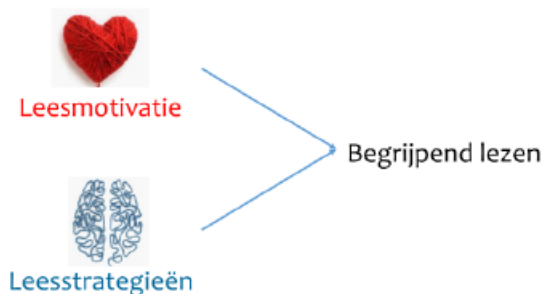
vanuit een gevoel van *moeten*. Je leest omdat het bijvoorbeeld moet van je leraar of van jezelf (Ryan & Deci, 2020). Dat noemen we gecontroleerde leesmotivatie (zie figuur 1).



Figuur 1: autonome en gecontroleerde leesmotivatie

Leerlingen die meer autonoom gemotiveerd zijn om te lezen, zijn beter in staat om teksten te begrijpen. Dat komt gedeeltelijk omdat hun inzet tijdens het lezen vergroot. Ze zullen bijvoorbeeld vaker zinnen herlezen als ze de tekst niet goed begrijpen. Een hogere gecontroleerde leesmotivatie hangt daarentegen net samen met een lager leesbegrip. Leerlingen met een hogere gecontroleerde leesmotivatie zijn in het algemeen minder vaardige lezers. Het is dus belangrijk om leerlingen op een positieve, welwillende manier te motiveren om te lezen. Dat is niet evident, maar wel cruciaal.

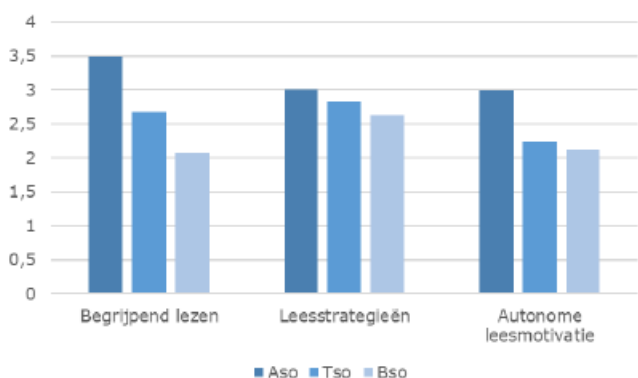
Samengevat hangen zowel het gebruik van leesstrategieën als de motivatie om te lezen sterk samen met leesbegrip (zie figuur 2). Een vaardige lezer is dus idealiter zowel (lees)strategisch onderlegd als gemotiveerd.



Figuur 2: samenhang van leesmotivatie en leesstrategieën

Alarmbellen in het bso

Uit internationale onderzoeksliteratuur en uit eigen onderzoek blijkt dat leerlingen in richtingen met een arbeidsmarktfinaliteit veel lager scoren op begrijpend lezen (OECD, 2019; Van Ammel, Aesaert, De Smedt, & Van Keer, 2021). Hoewel dat voor hen dus een veel grotere uitdaging betekent, is teksten kunnen begrijpen ook voor deze groep leerlingen uitermate belangrijk. Ze hebben dat nodig om te solliciteren, om hun dagelijkse leven te organiseren, enzovoort. Maar het gaat niet enkel om het leesbegrip zelf. Blijkbaar gebruiken ze ook minder leesstrategieën en zijn ze minder gemotiveerd om te lezen (zie figuur 3).



Figuur 3: begrijpend lezen, leesstrategieën en autonome leesmotivatie over de onderwijsvormen heen

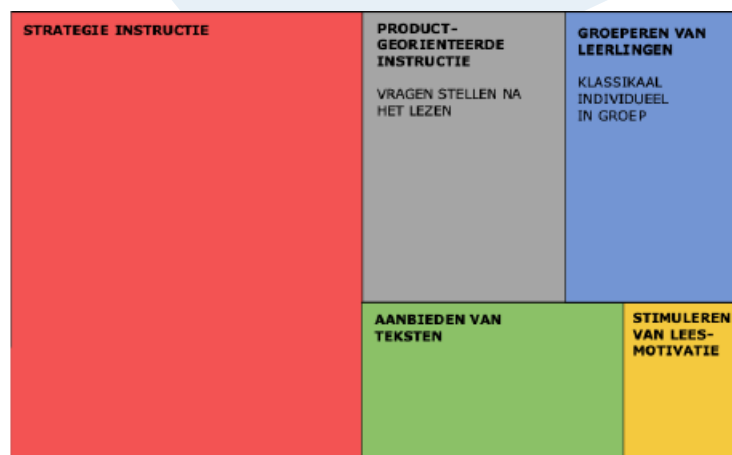
Er is dus nog een hele weg af te leggen om zoveel mogelijk leerlingen in het bso te vormen tot vaardige en gemotiveerde lezers. Vandaar dat het cruciaal is om sterk in te zetten op het leesbegrip, het gebruik van leesstrategieën en de leesmotivatie van deze groep leerlingen.

Begrijpend-lezen-instructie: wat gebeurt er in de klas?

Vanuit het perspectief van de leraar

Leraren hebben de cruciale taak om het leesbegrip en de leesmotivatie van hun leerlingen te versterken. Dat is absoluut geen eenvoudige opgave. Een brede en gevarieerde waaier aan instructiepraktijken is noodzakelijk om het lezen te bevorderen.

In 2018 namen 34 bso-leraren deel aan een onderzoek over hun begrijpend-lezen-instructie (Van Ammel, 2021). Ze beschreven hun leesinstructie via een open vraag. De resultaten tonen aan dat leraren kennis hebben van een breed gamma aan onderwijspraktijken om lezen te bevorderen: strategie-instructie (bijvoorbeeld beschrijving van leesstrategieën), productgerichte instructie (bijvoorbeeld tekstgerelateerde opdrachten voorzien), verschillende manieren van groepering van leerlingen tijdens de leesinstructie (bijvoorbeeld klassikaal, individueel of in groep), tekstuele materialen gebruiken in de klas (bijvoorbeeld krantenartikels), en praktijken om de leesmotivatie te stimuleren (bijvoorbeeld een keuze aan teksten aanbieden). Figuur 4 stelt dit visueel voor: hoe groter het vakje, hoe meer leraren de leesinstructie in kwestie vermeldden in hun antwoord.



Figuur 4: leesinstructie vanuit het perspectief van de leraar

Strategie-instructie werd veruit het meest vermeld door de leraren. Toch kunnen leraren baat kunnen hebben bij aanvullende kennis over strategie-instructie. Ze vermeldden wel leesstrategieën, maar gingen slechts beperkt in op hoe ze deze aanleren. Het repertoire aan leesstrategieën is bovendien niet zo uitgebreid. Ze verwijzen voornamelijk naar strategieën om moeilijke woorden te verklaren, de titels en afbeeldingen te bekijken en het identificeren van de kernboodschap in een tekst. Er wordt bijvoorbeeld niet verwezen naar strategieën om begrip te bewaken, of begripsproblemen te herstellen. Verder is product-georiënteerde instructie sterk aanwezig. Hierbij worden teksten aangeboden en beantwoorden leerlingen daarna vragen over de tekst. De focus ligt dan sterk op het product van het lezen, namelijk het tekstbegrip zelf. Het risico daarbij is dat leerlingen niet voldoende weten hoé ze een tekst moeten begrijpen. Daarvoor is strategie-instructie noodzakelijk (De Meester, 2020). Leesstrategieën leer je het best aan via een heel duidelijke

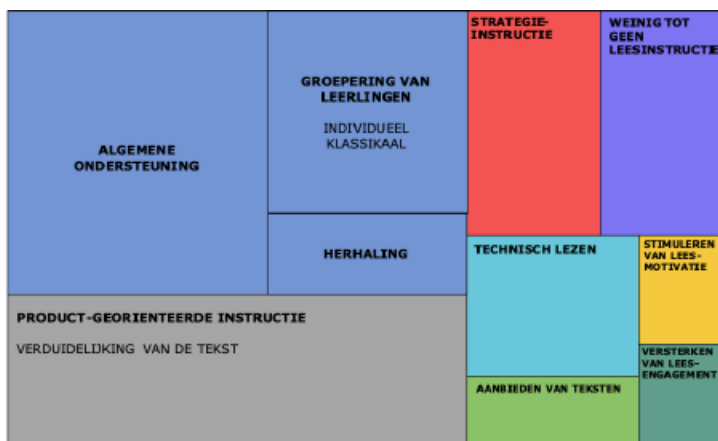
en stapsgewijze instructie. Daarna kan je de strategieën inoefenen tijdens het lezen van een brede waaier aan teksten. Meer informatie hierover is te vinden in Bogaert & Van Ammel (2020).

Tot slot verwijzen leraren naar enkele praktijken om leesmotivatie te stimuleren. Die blijven echter voornamelijk beperkt tot het aanbieden van interessante teksten. Kennis van een meer gevarieerde waaier aan onderwijspraktijken gericht op het bevorderen van de leesmotivatie lijkt aangewezen. Enkele voorbeelden zijn: zorgen voor een geschikt tekstniveau, een aantrekkelijke leescultuur creëren, keuzes bieden in verwerkingsopdrachten, leerlingen samen laten lezen, positieve bevestiging geven over het leesniveau... Kortom: er zijn nog veel mogelijkheden om de vaardigheden van leraren inzake begrijpend lezen te versterken.

Vanuit het perspectief van de leerlingen

De manier waarop leraren de leesinstructie vorm geven, komt niet steeds overeen met hoe leerlingen de instructie ervaren. Daarom is het noodzakelijk om ook het perspectief van de leerlingen in kaart te brengen. Hiervoor hebben 358 bso-leerlingen een open vraag beantwoord in een zelfrapportagevragenlijst (Van Ammel, 2021).

Zij typeerden de leesinstructie van hun leraar aan de hand van volgende thema's: algemene ondersteuning door de leraar tijdens het lezen, groepering van leerlingen (individueel of klassikaal), herhaling tijdens de leesinstructie of tijdens het lezen, productgerichte instructie (tekstverheldering, tekstgerelateerde opdrachten, evaluatie), strategie-instructie, een keuze voor weinig tot geen leesinstructie in de klas, de mogelijkheid van instructie omtrent technisch lezen (vlot en accuraat lezen), het stimuleren van leesmotivatie (bijvoorbeeld via het aanbieden van interessante teksten), het aanbieden van teksten in de klas, en het versterken van het leesengagement (actief, gefocust en geconcentreerd lezen) (zie figuur 5).



Figuur 5: leesinstructie volgens het perspectief van de leerling

In het algemeen verwezen de leerlingen vaak naar de ondersteuning die leraren bieden wanneer ze moeilijkheden ondervinden tijdens het lezen, meestal door de betekenis van de tekst of moeilijke woorden voor hen te verduidelijken. De resultaten illustreren voorzichtig dat leerlingen beperkt geëngageerd zijn tijdens het lezen en de leesinstructie. Leerlingen lijken minimaal verantwoordelijk te zijn voor het zelfstandig actief construeren van de betekenis uit de tekst. Niettemin vermeldden de leerlingen wel enkele leesstrategieën

en tips voor een beter tekstbegrip. Die kunnen hen ondersteunen om tijdens het lezen actief aan de slag te gaan. Naast de gegeven antwoorden was er een opvallend grote groep van leerlingen die aangaf geen leesinstructie nodig te hebben. Zij vinden dat ze voldoende in staat zijn om teksten goed te kunnen begrijpen. Is dat zo of overschatten zij hun eigen kunnen? Wanneer leerlingen hun eigen kunnen overschatten, zullen ze niet gemotiveerd zijn om hun leesniveau op te krikken. Dan zal het noodzakelijk zijn om hen te wijzen op hun tekort aan vaardigheden.

Er zijn dus wel degelijk verschillen tussen het perspectief van de leraar en dat van de leerlingen. Leraren verwijzen beduidend meer naar strategie-instructie. Leerlingen geven eerder aan dat de leraar hun ondersteuning biedt tijdens het lezen, via het verduidelijken van de tekst. Enkele thema's kwamen alleen bij de leerlingen aan bod, zoals instructie in technisch lezen. Leraren focussen in dat verband op het vlot en accuraat luide kunnen lezen. Merkwaardig is tot slot dat een substantiële groep van leerlingen aangaf dat er weinig tot geen leesinstructie wordt gegeven. Dat zou kunnen betekenen dat leerlingen de leesinstructie van hun leraar niet steeds als leesinstructie opvatten. De gevonden verschillen tussen het perspectief van de leraar en dat van de leerlingen kunnen Vlaamse leraren informatie geven over hoe hun leesinstructie wordt gepercipieerd door leerlingen. Dat kan tot een kritische reflectie op deze instructie aanzetten. Op deze manier worden leraren uitgenodigd om hun eigen instructie onder de loep nemen. Dit kan een springplank zijn om (meer) effectieve methodieken toe te passen tijdens hun lessen.

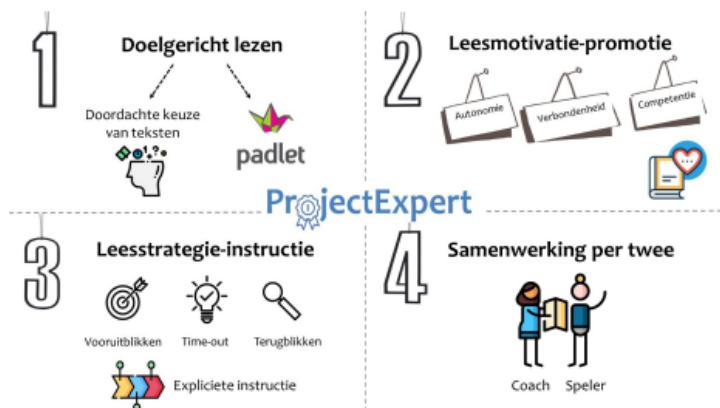
Vaardig en gemotiveerd lezen via ProjectExpert

Er is een toenemende noodzaak aan leesbevordering bij bso-leerlingen en aan het uitbreiden en verbreden van de kennis van leraren met betrekking tot begrijpend-lezen-instructie. In dit licht werd ProjectExpert ontworpen (Van Ammel, Aesaert, De Smedt, De Meester & Van Keer, 2021).

Het is een uitgewerkt educatief programma (van 12 lessen), dat leraren meteen kunnen implementeren in de klas. Het is specifiek ontworpen voor leerlingen in het derde jaar bso. ProjectExpert is gebaseerd op vier instructieprincipes: (1) begrijpend lezen is een doelgerichte activiteit, (2) de instructie is ingebed in een motiverende leeromgeving, (3) er wordt expliciete strategie-instructie gegeven om leerlingen een repertoire van strategieën aan te leren, en (4) samenwerkend lezen in heterogene duo's (zie figuur 6).

Concreet lezen de leerlingen doelgericht. Dat doen ze via teksten die hen stimuleren om een antwoord te zoeken op een prangende vraag, inzake een verkeerde opvatting of inzake fake news. Ook vulden ze antwoorden in op vragen over de tekst op een Padlet¹. Om de leesmotivatie van de leerlingen te bevorderen krijgen ze onder andere een keuze tussen vele teksten en kunnen ze samen lezen. Aan de hand van uitgewerkte lessen, opdrachten en materialen in het programma maken leerlingen stapsgewijs kennis met een aantal leesstrategieën om informatieve teksten te begrijpen. Die omvatten het hele leesproces: vooruitblikken voor het lezen, een time-out nemen tijdens het lezen en terugblikken na het lezen. De strategieën worden eerst stapsgewijs aangeleerd. Daarna worden ze inge oefend

in groepjes van twee, met een duidelijke rolverdeling. De speler leest luidop, de coach bewaakt het strategiegebruik. De leerlingen lezen elke les enkele teksten en passen tegelijk de strategieën toe (Van Ammel, Aesaert, De Smedt, & Van Keer, 2020).



Figuur 6: instructieprincipes van ProjectExpert

Aanbevelingen voor het onderwijsbeleid

ProjectExpert implementeren in de klas kan een vruchtbare start zijn om leerlingen te vormen tot vaardige en gemotiveerde lezers. Daarnaast is ook een breder leesbeleid noodzakelijk, zowel op school als in de bredere onderwijswereld. Daarom volgen hier enkele aanbevelingen voor het Vlaamse onderwijsbeleid met betrekking tot lezen:

- Ga verder dan een focus op het lager onderwijs. Onderwijs in begrijpend lezen is even wenselijk en noodzakelijk in het secundair onderwijs.
- Besteed specifieke aandacht aan kwetsbare groepen, zoals leerlingen in het bso.
- Erken de complexiteit van het proces van begrijpend lezen en streef naar het bevorderen van zowel het leesstrategiegebruik als de leesmotivatie van leerlingen.
- Bevorder het gebruik van *evidence-based* onderwijsactiviteiten, zoals doelgericht lezen, leesmotivatiepromotie via het inspelen op de psychologische basisbehoeften van leerlingen, expliciete strategie-instructie en samenwerkend lezen.
- Faciliteer een structurele verankering van onderwijspraktijken die gericht zijn op het bevorderen van begrijpend lezen. Een langetermijfocus is nodig.
- Bouw voort op de huidige kennis en opvattingen van leraren en probeer die aan te vullen
- Houd rekening met de kijk van leerlingen ten aanzien van lezen en leesinstructie: hoe zien zij de leesinstructie van hun leraar? Wat zou hen aanmoedigen om meer te lezen? Wat zou hen helpen om teksten beter te begrijpen?

Klaar om aan de slag te gaan?

ProjectExpert (inclusief lesmaterialen, 75 teksten en uitgebreide handleiding voor de leraar) is vrij beschikbaar. Stuur hiervoor een mail naar: kimvanammel@hotmail.com.

Of graag nog meer inspiratie omtrent leesinstructie?

- Bogaert, R., & Van Ammel, K. (2020). Een bonte waaier aan leesstrategieën. *FONS*, 6(2), 34–36.
- De Meester, F. (2020). Help (!) Begrijpend lezen. *FONS*, 5(2), 13–15.
- Gobyn, S., Merchie, E., De Bruyne, E., De Smedt, F., Schiepers, M. S., Vanbuel, M., Verstedden, P., Van den Branden, K., Ghesquière, P. en Van Keer, H. (2019). Sleutels voor effectief begrijpend lezen. Inspiratie voor een eigentijdse didactiek in het basisonderwijs. Vlaamse onderwijsraad.
- Houtveen, T., & van Steensel, R. (red.) (2022). De zeven pijlers van onderwijs in begrijpend lezen. Stichting Lezen Reeks, Deel 35.

Kim VAN AMMEL

Doctor in de Onderwijskunde
Burgemeester Leestmansplantsoen 13
2387 Baarle-Hertog

BIBLIOGRAFIE

- Bogaert, R., & Van Ammel, K. (2020). Een bonte waaier aan leesstrategieën. *FONS*, 6(2), 34–36.
- De Meyer, I., Janssens, R., & Warlop, N. (2020). *Leesvaardigheid van 15-jarigen Vlaams rapport PISA 2018 [Literacy of 15-year-olds Flemish report PISA 2018]*. <http://www.pisa.ugent.be/nl>
- De Meester, F. (2020). *Help (!) Begrijpend lezen*. *FONS*, 5(2), 13–15.
- European Commission. (2006). *Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on key competencies for lifelong learning*. <http://eur-lex.europa.eu/>
- OECD. (2019). *PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do*. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- Onderwijsinspectie. (2020). *Begrijpend lezen in het secundair onderwijs: een sensibiliseringsoefening*. <https://www.onderwijsinspectie.be/nl/onderzoek-begrijpend-lezen-secundair-onderwijs-eeen-sensibiliseringsoefening-0>
- Pearson, D., Palincsar, A. S., Biancarosa, G., & Berman, A. I. (2020). *Reaping the rewards of the Reading for Understanding Initiative* (N. A. of Education (ed.)). National Academy of Education.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: *Definitions, theory, practices, and future directions*. *Contemporary Educational Psychology*, 61. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Snow, C. (2002). *A research agenda for improving reading comprehension*. In *Reading for Understanding*. RAND Corporation.
- Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen (2021). *(Herhalings)peiling project algemene vakken 2021 derde graad bso*. www.peilingsonderzoek.be
- Van Ammel, K., Aesaert, K., De Smedt, F., & Van Keer, H. (2021). Skill or will? The respective contribution of motivational and behavioral characteristics to secondary school students' reading comprehension. *Journal of Research in Reading*. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12356>
- Van Ammel, K., Aesaert, K., De Smedt, F., De Meester, F., & Van Keer, H. (2021). An analytic description of ProjectExpert: An instructional reading program for ninth-grade vocational students. *L1- Educational Studies in Languages and Literature*. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.01>
- Van Ammel, K. (2021). *Reading with skill and will? Mapping and fostering secondary school students' reading comprehension, strategy use and motivation*. Ghent University. Faculty of Psychology and Educational Sciences, Ghent, Belgium.

NOOT

1. Padlet is een digitaal prikbord, beschikbaar als website of app. Je kan er tekst, video of afbeeldingen plaatsen op digitale post-it's.

Wat niet op elkaar aansluit met elkaar verbinden

Pilootproject Doorgaande Lijn opvang/onderwijs 0-6 jaar

Nicky RAEYEN, Eva MERTENS, Heidi POELMANS en Lieven VERLINDE

Werken rond het realiseren van de grondrechten is geen evidentie. De strijd tegen armoede en sociale uitsluiting vraagt anno 2022 nog steeds zeer veel aandacht. Kwetsbare (groepen) mensen blijven uit de boot vallen. Eén van de grote problemen is een fragmentarisch en versnipperd beleid. Bevoegdheden zijn niet op elkaar afgestemd. Maar ook diensten, instellingen en organisaties werken te vaak naast elkaar.

De strijd tegen armoede en het realiseren van de grondrechten kan alleen werken vanuit een integrale aanpak. En dus is er nood aan verbinding, brugfiguren én brugorganisaties (zie kadertekst: Overbruggen), die werkingen die niet op elkaar aansluiten, met elkaar verbinden.

In dit artikel gaan we dieper in op de start van een project in Leuven. Geen nieuw project, wel een vernieuwend. Het bouwt verder op een duurzame samenwerking tussen lokale partners, wat een essentiële voorwaarde is om er een succesverhaal van te maken. De bruggen zijn reeds gebouwd. Ze worden tijdens het project versterkt en verbreed. Waar nodig, komen er nieuwe bruggen.

Want het kan toch niet zijn dat mensen uit de boot vallen, omdat de maatschappij er niet in slaagt om duurzaam samen te werken. Het kan toch niet zijn dat jonge kinderen reeds in de eerste zes levensjaren aan de kant worden gezet. Wij geloven er sterk in dat wij met dit project, vanuit het werken in de praktijk, tot maatschappelijke beweging én verbetering kunnen komen, zodat de grondrechten kunnen gelden voor iedereen. In verbinding met elkaar.

Kansen om te pionieren

12 projecten, waarvan één in Leuven, krijgen financiële steun

In Vlaanderen zijn onderwijs en kinderopvang van elkaar gescheiden. Dit *split system* zorgt ervoor dat - zeker kwetsbare - jonge kinderen moeilijke overgangsmomenten hebben: van de kinderopvang naar de kleuterschool, van thuis naar de kinderopvang of zelfs van thuis rechtstreeks naar de kleuterschool. Het welbevinden en leren van kinderen wordt daardoor bemoeilijkt.

De Vlaamse overheid zet in op een doorgaande ontwikkelingslijn van 0 tot 6 jaar. Door een betere afstemming van zowel pedagogische visie en praktijk als van beleid en regelgeving moeten we groeien naar een geïntegreerde praktijk waar zorg, spel, leren en opvoeding sterk in verbinding staan met elkaar.

Het Agentschap Opgroeien, het Departement Onderwijs, het Agentschap Onderwijsdiensten (AGODI) en de ministers Beke (Welzijn) en Weyts (Onderwijs) gaven in het voorjaar van 2022 aan 12 pioniers de kans om in de praktijk te leren en te onderzoeken hoe kinderopvang, kleuteronderwijs en naschoolse opvang zich beter op elkaar kunnen afstemmen. Sterker nog; hoe ze naadloos in elkaar kunnen overgaan. Eén van deze pilootprojecten bevindt zich in Vlaams-Brabant. In de Ridderbuurt in Leuven sloegen wij de handen in elkaar om de bestaande samenwerking te bestendigen, te verstevigen en uit te diepen. De projectperiode duurt drie jaar (2022-2024).

Overbruggen: het verhaal van de brugfiguur én de brugorganisatie

In 2018 lanceerde buurtwerk 't Lampeke de documentaire 'Overbruggen'. Deze documentaire focust op het belang van het realiseren van de grondrechten voor de (meest) kwetsbare gezinnen. Het belang van werken met brugfiguren staat hierbij centraal.

Maar essentieel is dat deze brugfiguur ingebed wordt binnen een brugorganisatie. De verantwoordelijkheid ligt immers niet bij de begeleidingspersoon, maar bij de organisatie, die dit engagement aangaat en de brugfiguur ondersteunt en versterkt.

Een brugorganisatie zet niet alleen in op het werken met medewerkers die het relationele werk van de brugfiguur verrichten, met zowel gezinnen in armoede als dienstverlenende instanties. Ze leggen dat relationele werk ook in de organisatiestructuur vast. Een organisatie die dat doet, maakt hierdoor van 'Overbruggen' een organisatiedoel. Dit wil zeggen dat de organisatie dit overbruggend werk beschouwt als een essentieel en expliciet kenmerk van haar werking. Het is ook vanuit dit organisatiedoel dat de medewerkers bijna vanzelfsprekend als brugfiguren aan de slag kunnen en mogen gaan.

En tegelijk neemt de brugorganisatie het engagement om structurele bruggen te maken en tot beleidsverandering te komen, vanuit het praktijkwerk van de brugfiguren. Ze doen dit duurzaam en aanklappend naar diverse beleidsactoren. Voor een brugorganisatie is het realiseren van de grondrechten onderdeel van hun kernopdracht.

Drie kenmerken van een brugorganisatie

1. *Brugorganisaties zijn in staat zijn om zoveel mogelijk gezinnen en vooral ook de meest kwetsbare gezinnen in hun organisatie in te bedden. Dit wil zeggen dat de ambitie erin bestaat dat deze gezinnen lid zijn en zich lid voelen van de organisatie. Met andere woorden: dat ze emotioneel aan de organisatie gehecht zijn.*
2. *Professionele medewerkers in de brugorganisatie zijn goed ingebed en worden goed ondersteund. Bovendien fungeren ze als vanzelfsprekend als brugfiguur waar mogelijkheden of noden zich aandienen. Zij en de organisatie creëren bovendien structurele mogelijkheden voor andere medewerkers om zelf brugfiguur te worden.*
3. *De brugorganisatie maakt expliciet en bewust werk van de uitbouw van een rijk en divers netwerk met andere organisaties en/of is ingebed in een al bestaand, maar rijk en divers netwerk aan organisaties.*

Meer informatie over brugfiguren en -organisaties op www.overbruggen.be. Naast de documentaire vind je er ook het magazine 'Overbruggen, wat niet op elkaar aansluit met elkaar verbinden' en het onderzoeksrapport 'Een drievoudige inbedding voor kwetsbare gezinnen: over brugfiguren, brugorganisaties en hun netwerk'.

Wie zijn wij?

Wij, dat zijn de Sint-Jansschool, het Kinderdagverblijf de Slabbertjes, het Buurtwerk 't Lampeke en KinderKuren. In de Ridderbuurt, waar veel maatschappelijk kwetsbare gezinnen wonen, investeren we al jaren in een integrale samenwerking.

We proberen samenhang te creëren in de ondersteuning van kinderen en gezinnen, met een specifieke focus op optimale ontwikkelingskansen voor elk kind. Het kind en zijn gezin horen centraal te staan in een werking rond opvoeding en ontwikkeling. Waar we tot nu toe elk op eigen wijze aan de slag gingen, als goede burens naar elkaar toegroeiden bij hulpvragen van gezinnen, tot een samenwerkingsovereenkomst kwamen tussen de school en de kindwerking, komen we in dit project samen om met alle partners een gezamenlijke visie en doelstelling van een doorgaande lijn voor kinderen van 0 tot 6 jaar te ontwikkelen.

De Sint-Jansschool¹ is een buurtschool die fier is om de diversiteit van de stad in de 21^{ste} eeuw te weerspiegelen. De meeste kinderen wonen op wandelafstand van de school en een groot deel van de gezinnen behoort tot de kansengroepen uit de Ridderbuurt. De school slaagt erin om een warme gemeenschap te vormen. Kinderen krijgen er kansen om te groeien, om te leren over zichzelf, hun schoolgenoten, hun omgeving, de wereld, het verleden en de toekomst.

Buurtwerk 't Lampeke² is de tweede partner in dit netwerk. In het DNA van deze werking staan de strijd tegen armoede en het realiseren van de grondrechten centraal. De werking is een plek waar (kwetsbare) kinderen en hun ouders uit de buurt een leuke en zinvolle tijd beleven, waar ze tegelijk actief kunnen participeren en zich voluit kunnen ontplooiën. Ontmoeting tussen (groepen) ouders en het versterken van sociale netwerken nemen een belangrijke plaats in binnen de werking. Tegelijk is er gezinsbegeleiding op maat en worden trajecten afgelegd waarbij ouders samen met hun kinderen verder groeien in de opvoeding. Door de integrale manier van werken ondersteunen en versterken de deelwerkingen elkaar binnen één groot geheel.

Kinderdagverblijf de Slabbertjes³ is een kleinschalige opvang met 50 jaar pedagogische ervaring die als derde partner in het project mee inzet op toegankelijkheid voor alle gezinnen met opvangnoden en investeert in coaching van begeleiders om er als team voor kwetsbare gezinnen te kunnen staan.

Ten slotte vormen voor Kinderkuren⁴ kinderen met al hun verwondering en fantasie het vertrekpunt van de werking. Kinderkuren heeft als missie om sterke opvang te organiseren op alle Leuvense scholen. Er is plaats voor elk kind en elk gezin en de medewerkers, de school en de buurt maken samen deel uit van hun bijzondere wereld.

Onze brugfiguur

We stemden in het verleden onze organisaties reeds op elkaar af. De duidelijke keuze om te investeren in een open dialoog vanuit onze dagelijkse werking en specifieke expertise hadden we reeds gemaakt. En die is ook noodzakelijk.

Maar dit project geeft ons de unieke kans om een brugfiguur in te zetten voor wie een open dialoog creëren de kerntaak wordt. Een

brugfiguur die werkzaam is in elke partnerorganisatie, zowel op het veld als met de leidinggevenden. Als mobiele kracht werkt hij elke dag vanuit een andere werking en bouwt zo de fundamenten op die dit project nodig heeft. Hij bouwt ook banden op met de kinderen én hun ouders.

De brugfiguur krijgt de ruimte om de bestaande samenwerking verder uit te bouwen. Met een duidelijke focus op bestaande noden én evoluties werkt hij aan een vlotte doorgaande lijn voor kinderen van 0 tot 6 jaar.

Omdat een intensieve samenwerking rond kinderen en hun gezinnen niet stopt aan het einde van dit driejarig project, werken we via diverse netwerken aan het behoud van deze brugfiguur-functie binnen onze samenwerking. Ook willen we een inspirerend model zijn voor andere buurten, waar organisaties dezelfde dynamiek willen realiseren.

Een belangrijk en noodzakelijk gegeven is dat de brugfiguur ingebed zit binnen en ondersteund wordt door een brugorganisatie. We verwijzen hiervoor naar de kadertekst rond 'Overbruggen: het verhaal van de brugfiguur én de organisatie'.

De opdracht van de brugfiguur vertrekt vanuit vier belangrijke pijlers:

1. Verbindend werken
2. Grondrechtenrealisatie vanuit gezinsondersteuning
3. Beleidsbeïnvloeding vanuit opgebouwde expertise
4. Specifieke focus op doorgaande lijn 0-6 jaar

1. Verbindend werken

Binnen elke betrokken organisatie leert de brugfiguur de dagelijkse werking kennen. Hij zet in op verbinden met de kinderen, de ouders, de beroepskrachten, de leidinggevenden en betrokken partners. Zijn voorname werkinstrumenten zijn: aanwezig, betrokken, betrouwbaar en berekenbaar zijn; open (kwetsbare) communicatie hanteren; meerwaarde bieden (zoals hulp, steun en expertise) en aanklappend werken.

Wat betekent dit concreet? De brugfiguur werkt niet vanuit één bureau, maar is afwisselend actief op de werkplek van elke samenwerkingspartner. Hij zit mee op het bureau van de directie en neemt deel aan relevante vergaderingen. Hij speelt mee in de kleuterklas en de peutergroep. Je vindt hem ook op de speelplaats of bij de breng- en haalmomenten van de ouders.

Ontmoetingsmomenten met ouders krijgen prioriteit in de agenda. Zoals de oudergroepen, het oudercafé, het buurt- of schoolfeest, de open-deurdag, een thematisch vormingsmoment. Ze zijn immers het moment om elkaar te leren kennen.

Door deze permanente aanwezigheid en betrokkenheid, wordt de brugfiguur een belangrijk aanspreekpunt voor kleine en grote vragen waarbij organisaties elkaar nodig hebben. Hij weet gemakkelijk wie hij waar, wanneer en via welke weg het best aanspreekt. Hij staat, doorheen het project steeds meer met iedereen in verbinding. Hij schat in waar hij het roer in handen moet nemen en waar hij mensen met elkaar moet verbinden.

2. Grondrechtenrealisatie vanuit gezinsondersteuning

Zoals eerder vermeld, vertrekt dit project vanuit een sterke verbondenheid met de maatschappelijk kwetsbare groep. En deze groep

gezinnen heeft nood aan een beleid dat kiest voor geïntegreerd werken. Tegelijk is het gezin ook het centrale vertrekpunt. Niet alleen is het wenselijk om in te zetten op de context van het gezin, het is ook noodzakelijk om te werken aan de stressfactoren binnen het gezin. Alleen zo kan er gewerkt worden aan een veilige context voor het jonge kind.

We gaan ook aan de slag met uitdagingen die (in eerste instantie) niet bij de opvoeding betrokken (lijken te) zijn, maar die wel veel mentale ruimte innemen bij de ouders (zie kadertekst: 'Vijf clusters'). Soms zoveel mentale ruimte dat er weinig energie of draagkracht overblijft voor andere zaken. Hoe meer pijnpunten we samen met de ouders kunnen wegwerken, hoe meer mentale ruimte er mogelijk vrijkomt voor de opvoeding(snoden) van de kinderen.

Vijf belangrijke clusters, die de mentale ruimte innemen en overheersen

- (1) **Financiële moeilijkheden**, die door corona en de recente oorlogscrisis nog versterkt worden: wegvallen of verminderen van het beschikbare (lage) inkomen en moeilijkheden om facturen te kunnen betalen.
- (2) **De harde realiteit van de huisvestingsproblematiek**: lange wachtlijsten voor sociale huisvesting en onbetaalbare huurprijzen voor gezinnen.
- (3) **Schrijnende materiële noden** (zoals voeding, hygiënische producten, babyspullen, basismeubilair).
- (4) **Verhoogd administratief en regelgevend kluwen**, waarin gezinnen terecht komen, in combinatie met diensten, die steeds meer moeten doen met minder menskracht (verhoging dossier- en werkdruk, weinig manoeuvreerruimte, besparingen). Dit in combinatie met een verhoogde digitale manier van dienstverlening, waardoor persoonlijk contact steeds moeilijker wordt.
- (5) **Emotionele overlast (gebrek aan veerkracht) bij ouders**, ook ten gevolge van de eerste vier punten. Hierdoor is er extra nood aan psychische ondersteuning en (regelmatige) momenten van rust. In 2020-2021 was er een grote toename van deze overlast door het gevoel van opsluiting, verminderde vrijheid en tekort aan sociale contacten, eenzaamheid, enz.

We werken ook bewust aan grondrechtenrealisatie, gezinsondersteuning en -opvolging. We slaan een brug tussen alle partner-organisaties en verbinden tegelijk ook het netwerk achter elke partner-organisatie. Zo bundelen we de krachten en kunnen we snel en gericht handelen bij de vele hulpvragen. De brugfiguur vangt daar een deel van op en werkt zich in daar waar de nood het hoogst is. Doorheen het traject kan hij dit steeds efficiënter en preventiever aanpakken.

Heel concreet: in de eerste maanden van zijn tewerkstelling werd de brugfiguur onmiddellijk geconfronteerd met vragen van een tiental ouders rond een vakantie-aanbod voor hun kinderen (kleuter- en lagere school) tijdens de paas- en de zomervakantie. Dit gebeurde via de ouders zelf of via het signaal van een leerkracht of kinderbegeleid(st)er. Samen met de ouders zocht de brugfiguur telkens naar een oplossing. Dat betekende een combinatie van informatie verzamelen en begrijpelijk doorgeven, het samen ergens naar toe gaan of bellen, het online in orde brengen van een online

inschrijving. Tegelijk bracht de brugfiguur, waar nodig, ook de aanvraag van de UitPas (= een lokale pas, die zorgt voor korting bij culturele, sport- en vrije tijdsactiviteiten) in orde.

De brugfiguur versterkt en onderhoudt op deze manier de reeds bestaande netwerken die de partner-organisaties, hun netwerk en andere maatschappelijke diensten en organisaties met elkaar verbinden.

Door beschikbaar te zijn voor dergelijke, vaak acute, noden opent de brugfiguur de deur voor nieuwe verbinding. Ruimte maken, steunen, helpen, berekenbaar en betrouwbaar zijn: het verlaagt allemaal de drempels, het doet muren afbrokkelen, het doet schilden zakken. Het helpt vertrouwen en veiligheid opbouwen. Langzaam. Met veel vallen en opstaan. Maar altijd de moeite waard.

“ In de derde maand van mijn tewerkstelling kreeg ik een signaal van de buurtwerker. Een buurtbewoonster was bezorgd om een gezin dat naast haar woonde. Ze had het gevoel dat dit gezin met twee jonge kinderen niet meer buiten kwam en dat de kinderen misschien zelfs niet naar school gingen. Ze wist niet wat ze hiermee moest doen. Dit was haar extra opgevallen, omdat ze door corona zelf veel meer van thuis uit werkte.

Ik nam toen contact op met het wijkgezondheidscentrum ‘de Ridderbuurt’. Aangezien zij in ons netwerk zitten, was dit zeer gemakkelijk. We - of beter de organisaties, want ik ben pas begonnen als brugfiguur - werken immers al jaren samen. Het wijkgezondheidscentrum had reeds contact met dit gezin en maakte voor mij de brug. Zo kon ik op huisbezoek. Het ging om een nieuwkomersgezin uit India met twee jonge kinderen (kleuter- en lagere school). De ouders dachten dat het oudste kind pas vanaf september naar school moest gaan.

Vanuit ons kennismakingsgesprek en verdere opvolging schreven de ouders beide kinderen in bij de Sint-Jansschool. In de gesprekken kon ik het belang om naar school te gaan voor de kleuter aanbrengen. Intussen zijn we anderhalve maand verder. En het gezin kwam, na persoonlijke uitnodiging, ook naar het buurt- en schoolfeest.

Van de vader kreeg ik intussen het signaal dat de kleuter het moeilijk heeft met de overgangen tussen het spelen op de speelplaats en het dan samen in groep naar de kleuterklas gaan. En omgekeerd, eens er samen in de klas wordt gespeeld, is het moeilijk om dan terug naar de speelplaats te gaan.

Deze input is natuurlijk essentieel in een project waarin je werkt aan het versterken van de overgangen voor de kinderen.”

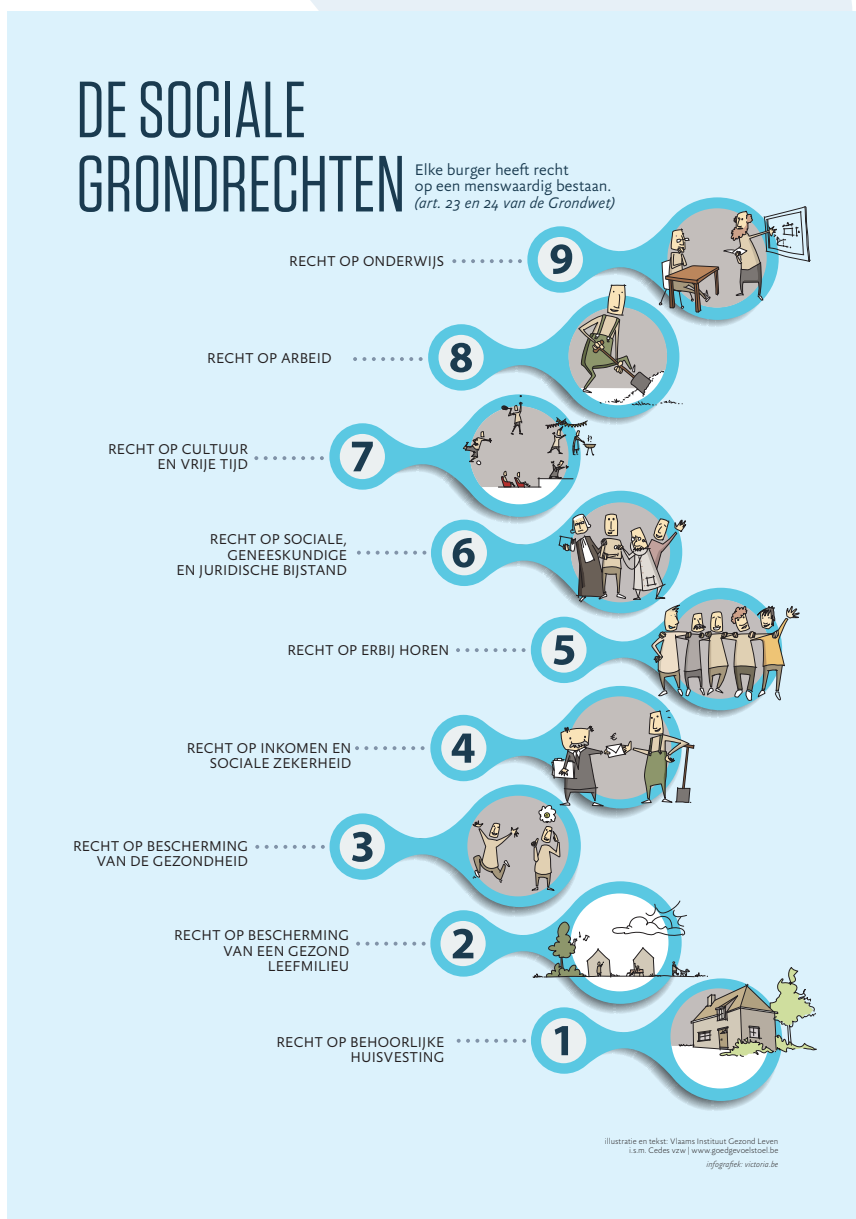
(Nicky Raeyen, brugfiguur project Door-gaande Lijn)

Eens een gezin op de radar van de brugfiguur komt, zal hij – ondersteund door de organisatie en het partnerschap – het gezin blijven opvolgen. Aanklampend bouwt hij verder vanuit dit initiële contact. In 2018 presenteerde buurtwerk ‘t Lampeke de documentaire ‘Overbruggen’. Deze documentaire geeft een duidelijk beeld van deze aanpak. <https://overbruggen.be> (Zie ook kadertekst Overbruggen)

3. Beleidsbeïnvloeding vanuit opgebouwde expertise

Onze uitdaging vindt plaats op het kruispunt van onderwijs, kinderopvang, buurtwerk en opvoedingsondersteuning. Er wordt momenteel heel wat beleid hertekend en herschreven, er komen nieuwe wetgevende kaders op diverse beleidsniveaus. Er is ook een overgang aan de gang, waarbij de regie steeds meer verschoven wordt naar de lokale overheid.

Tegelijk is er een massa aan expertise te vinden in het werkveld. Thema's als hechting, ontwikkelingskansen, taalstimulering, ouderparticipatie, maatschappelijke kwetsbaarheid, opvoedingsondersteuning, enz. zijn belangrijk binnen dit project. Het vraagt tijd om de expertise verder uit te bouwen en te verfijnen. We nemen



deze unieke intersectie onder de loep én toetsen met en vanuit de dagelijkse praktijk af wat we kunnen doen. We zijn hierbij kritisch naar onszelf en naar anderen. Zo kunnen, moeten en willen we komen tot beleidsbeïnvloeding en -verandering. Dit gaat zowel over het beleid van de organisatie, het beleid binnen de samenwerkingsverbanden en netwerken als over het politieke beleid. En telkens opnieuw moet dit worden gevoed vanuit de opgedane expertise.

In de concrete praktijk botsen we nu (bij de opstart van het project) reeds op de grenzen en limieten van de bestaande regelgeving. Een regelgeving, waarbinnen de partner-organisaties vanuit verschillende beleidsdomeinen (zoals welzijn, onderwijs, sociale economie) moeten werken. We botsen ook op hindernissen op operationeel vlak (zoals het personeelskader). Dit mag niet verhinderen om vanuit het kindperspectief een doorgaande lijn op te bouwen. Integendeel, dit moet de motor zijn om tot veranderingen te komen en oplossingen te formuleren. De noodzaak om het bestaande beleid te veranderen is nu reeds duidelijk.

Twee concrete voorbeelden:

Een kindbegeleid(st)er in een kinderdagverblijf kan vanuit haar/zijn tewerkstelling niet zomaar meegroeien of ingezet worden in de kleuterklas. Dit kan alleen als er twee aparte contracten worden gemaakt, met andere loon- en arbeidsvoorwaarden. Meegroeien met de kinderen en zorgen voor een doorgaande lijn wordt hierbij dus minstens niet gemakkelijker gemaakt. Het zou net sterk zijn om hier binnen een netwerk flexibel mee om te kunnen gaan.

Het inschrijvingsbeleid voor onderwijs en kinderopvang staat los van elkaar. Wanneer je als ouder met een kind in een kinderdagopvang op zoek gaat naar een kleuterschool, moet je opnieuw beginnen vanaf nul. Een brug maken tussen de voorschoolse kinderopvang en de kleuterschool in dezelfde buurt wordt hierdoor niet gemakkelijk.

5. Specifieke focus op doorgaande lijn 0-6 jaar

Eén manier om tegemoet te komen aan de grondrechten van kinderen is het inzetten op het garanderen van optimale ontwikkelingskansen. Inzetten op een gedeelde visie en aanpak binnen de partner-organisaties creëert een herkenbare sfeer voor de kinderen. Dit maakt een proces noodzakelijk en vraagt tijd. De bestaande expertise willen we in dit project hierbij multifunctioneel gebruiken.

Het kunnen werken met een brugfiguur die thuis is op de verschillende niveaus van de organisaties binnen het samenwerkingsverband maakt dat hij – en samen met hem ook andere medewerkers – vanuit een uniek perspectief in dialoog kan gaan en zicht kan krijgen op de noden van de organisaties binnen dit proces. De brugfiguur stimuleert dit laagdrempelig en organisch aanvoelend veranderingsproces.



Stap per stap bouwen we verder

Wij geloven dat we in de zoektocht naar optimale ontwikkelingskansen voor alle kinderen ruimte moeten maken voor het aangaan van soms moeizame processen. Momenteel staan we aan de start van dit project. Eigenlijk is dit ook geen project, maar een proces tussen partners die kiezen om duurzaam samen te werken.

De Sint-Jansschool is een school in herstructurering met kleuterklassen op een vestiging in de Ridderstraat en de lagere school gevestigd aan de Mechelsevest in Leuven. Op 1 september 2021 startte de school met een 'groeinest', een leeftijdsgemengde kleuterklas op de Mechelsevest. Dit gaf een unieke kans tot een meer inhoudelijke samenwerking met het kinderdagverblijf De Slabbertjes en laat tegelijk dromen over nieuwe acties waarin we de buurt kunnen meenemen.

Tussen het buurtwerk 't Lampeke en de Sint-Jansschool is er reeds jaren een sterke en duurzame samenwerking. Werken rond onderwijs heeft een centrale plek binnen de buurtwerking. Met een aan-

bod van huiswerkbegeleiding, taalstimulering, oudergroepen en ondersteuning bij schoolgesprekken is het buurtwerk 't Lampeke de brugorganisatie voor verschillende buurtscholen. Tegelijk is er ook de actieve deelname aan beleidsbeïnvloeding op lokaal en bovenlokaal niveau.

We streven ook naar het delen van elkaars infrastructuur en het realiseren van gezamenlijke infrastructuur. Enkele concrete voorbeelden: de kleuterspeelpleinwerking van de kinderwerking Fabota (buurtwerk 't Lampeke) hebben plaats in de Sint-Janskleuterschool, de oudergroep van kinderdagopvang de Slabbertjes vindt (af en toe) plaats in de refter van de school, de kleutersportdag van de school gebeurt in de kinderwerking Fabota...

Het is de bewuste keuze om een gezamenlijke pedagogische lijn rond de geïntegreerde doorlopende aanpak en het aanbod van 0 tot 6 jaar te ontwikkelen, gewoon om zo de zorg voor het kind, het spelen, het leren en het opvoeden op een vloeiende manier te laten verlopen. Dit gebeurt van onderuit en stap per stap, door samen met elkaar te zoeken en in de praktijk te werken. De stem van het kind, de ouder, de medewerker en de organisatie worden hierin voortdurend beluisterd. Belangrijker nog: ze worden ook op elkaar afgestemd en ze inspireren elkaar.

De eerste fase van het project is intussen gestart. De focus ligt heel concreet op de wen- en instapmomenten van peuter naar kleuter, de verschillende overgangsmomenten in een dag tussen thuis, school, opvang en buurtwerking en de opstart van verschillende 'groeinesten' in de kleuterschool.

Daarnaast gaan we verder met het ondersteunen van gezinnen, het samen bruggen bouwen naar gespecialiseerde diensten en het tijd maken voor kinderen die zich (even) niet zo goed of veilig voelen. En we coachen beroepskrachten in het verder ontwikkelen van hun interpersoonlijke vaardigheden.

Tot slot

We staan dus aan het begin van een boeiend traject. We stonden er al midden in. Elk op onze manier. Maar nu onderzoeken we het samen, of beter: we pakken het in de praktijk samen aan, vanuit de verschillende perspectieven: het kind, de ouder(s), de betrokken beroepskrachten en de organisaties.

Wij geloven er samen in. We kiezen bewust voor dit veranderingsproces. Het zal niet eenvoudig zijn. Of beter; het kan niet eenvoudig zijn. Het gaat immers over een overkoepelend thema en over een grote maatschappelijke uitdaging. Het vraagt – en dat werd in het begin reeds aangehaald – om een sterk op elkaar afgestemd en integraal beleid, over de verschillende beleidsdomeinen heen.

De boodschap mag niet zijn: "Ik verwijs je door naar een ander niveau of een andere organisatie." Het antwoord kan niet zijn: "Het is mijn bevoegdheid niet.". Het gaat immers niet over een bevoegdheid, maar over een collectieve verantwoordelijkheid. En hier willen wij de werkingen die niet op elkaar aansluiten, met elkaar verbinden.

Nicky RAEYEN*, **Eva MERTENS****,
Heidi POELMANS*** en **Lieven VERLINDE******

* Brugfiguur Doorgaande Lijn, buurtwerk 't Lampeke

** Sint-Jansschool

*** Kinderdagverblijf de Slabbertjes

**** Buurtwerk 't Lampeke

Contact: Nicky Raeyen, nicky@lampeke.be

NOTEN

1. <https://www.sintjanleuven.be>
2. <https://www.lampeke.be>
3. <https://www.deslabbertjes.be>
4. <https://www.leuven.be/kinderkuren>

IEDEREEN GELIJK?

Elk kind heeft dezelfde rechten en moet dezelfde kansen krijgen in deze samenleving, ongeacht wie het is en waar het vandaan komt.

agenda en documentatie

Inspiratiedag 'Narratieve benadering in de praktijk'

Kinderen, jongeren, volwassenen raken vaak gevangen in probleemverhalen. Ze zoeken de oorzaken bij zichzelf, bij de anderen of in hun relaties. Tijdens deze inspiratiedag, een initiatief van de Interactie-Academie, exploreer je een aantal narratieve methodieken die je gidsen bij een weg uit deze probleem- en schuld-beladen verhalen. Je oefent op externaliserende conversaties, identiteitsversterkende en gemeenschapscreërende conversaties en exploreert hoe nieuwe en waarden-volle verhalen gefundeerd worden.

De inspiratiedag gaat door in Antwerpen op **24 augustus 2022**.

Alle info is terug te vinden op <https://opleidingen.interactie-academie.be/>.

Jongerenweekend met ATD Vierde Wereld

Wil je samen met mensen in armoede sleutelen aan systeemverandering? Wil je je creatief en duurzaam inzetten voor mensenrechten? En ben je tussen 18 en 35 jaar oud? Dan kan je deelnemen aan het jongerenweekend dat ATD Vierde Wereld organiseert van **15 tot 18 september 2022**.

Tijdens dit weekend wordt nagedacht over een (klimaat)rechtvaardige samenleving. Hoe dagen de verborgen dimensies van armoede ons uit om anders te denken, te kijken, te werken, verdienen, kopen, leven, aan politiek te doen, te organiseren? Je kan er ook kennismaken met de '(buiten)gewone mensen' die de motor zijn achter ATD Vierde Wereld. Dit nadenken wordt gekoppeld aan klussen, koken of een uitstap maken met gelijkgezinden.

Het jongerenweekend heeft plaats in Brussel, Vierde Wereldhuis. De deelname kost 30 euro (logies en eten inbegrepen).

Meer info en inschrijvingen: www.atd-vierdewereld.be/jongerenweekend of Contact@atd-vierdewereld.be – 02/650 08 71

Vlaams Geestelijke Gezondheidscongres

Tijdens het 11de Vlaams Geestelijke Gezondheidscongres gaan de organisatoren van het Forum Geestelijke Gezondheid op zoek naar antwoorden op elementaire vragen. Het centrale thema is 'wat werkt voor wie'. Wat zijn de fundamentele van de geestelijke gezondheidszorg op het vlak van kennis, bejegening en universele mensenrechten? Zorgvuldig inzoomen op hoe diagnostiek en therapie worden aangewend, kan inzichten geven in wat werkt en voor wie. Maar ook in wat er ontbreekt in onze geestelijke gezondheidszorg. Hoe reëel zijn de wachtlijsten en wat valt er aan te doen? Is *public mental health* voldoende uitgebouwd in dit land? Blijven intolerantie, stigma en discriminatie essentiële strijdpunten of hebben we intussen bereikt wat we moeten bereiken? Kortom, *back to basics* met ongemakkelijke maar noodzakelijke vragen.

U kan dit congres bijwonen in Antwerpen op **20 en 21 september 2022**.

Voor meer informatie, zie: www.tegek.be - thema 'agenda'.

Postgraduaat 'mijn organisatie in een verander(en)de context'

Wil jij als (toekomstig) leidinggevende in het (ortho)(ped)agogisch werkveld bewust worden hoe jij en je organisatie omgaan met veranderingen? In **september '22** start aan UCLL het postgraduaat 'mijn organisatie in een verander(en)de context'. Dit postgraduaat biedt je tools aan om in de verander(en)de context je job goed uit te oefenen. Bovendien kadert dit postgraduaat in de bachelor-na-bachelor Orthopedagogisch management. Het postgraduaat is afzonderlijk te volgen en je ontvangt erna een postgraduaatsgetuigschrift.

De lessen gaan door op donderdagavonden van 18u-22u in Diepenbeek.

Voor meer informatie, zie: www.ucll.be of je kan contact opnemen met Liesbeth.lennie@ucll.be.

Gids 'vrije tijd, ook voor jonge nieuwkomers?'

Bataljong is een netwerk van experts op het vlak van lokaal beleid voor kinderen en jongeren, gaande van jeugdambtenaren, schepenen van jeugd en jeugdraad-

vrijwilligers. Bataljong heeft samen met het Agentschap Integratie & Inburgering een online publicatie uitgebracht met inspirerende praktijken en aanbevelingen om lokaal jonge nieuwkomers goed te informeren en te oriënteren naar een gepast vrijetijdsaanbod. Lokale ambtenaren en schepenen die werken aan het vrijetijds- en of diversiteitsbeleid maar ook organisaties die werken met of voor jonge nieuwkomers vinden hier een schat aan informatie. Naast adviezen vind je ook inspiratie en tips uit de praktijk en 13 projecten vertellen over hun aanpak.

Voor meer informatie, zie: www.bataljong.be.

Stappenplan 'het belang van het kind'

Het 'belang van het kind' kreeg een belangrijke plaats in het Kinderrechtenverdrag en is een centraal begrip om alle andere artikelen te interpreteren. Maar wat zegt dit begrip? Wie bepaalt wat het beste is voor een minderjarige? En wat gebeurt er als ouders, leerkrachten, praktijkwerkers, de overheid of de minderjarige tegenstrijdige meningen hebben over wat 'het beste' is?

Actoren die beroepsmatig of op vrijwillige basis met kinderen en jongeren werken, hebben vaak een intuïtief aanvoelen van wat in het belang is van de minderjarigen die ze begeleiden. Dit is echter vaak niet zo eenvoudig te bepalen. Daarom ontwikkelde het Kenniscentrum Kinderrechten (KeKi), op vraag van het Departement Cultuur, Jeugd en Media, een stappenplan over het belang van het kind.

Het stappenplan geeft inzicht in de verschillende stappen om tot een kwaliteitsvolle beslissing in het belang van het kind te komen en ondersteunt praktijkwerkers om het belang van het kind af te wegen tegenover belangen van andere betrokkenen bij het nemen van een beslissing. Het is generiek en kan dus toegepast worden op alle soorten thema's en binnen diverse werkingen en organisaties. Het stappenplan kan waar nodig worden aangepast om aan te sluiten bij een specifieke werking of organisatie.

Voor meer informatie, zie: www.vlaanderen.be/cjm/nl/jeugd.

Vlor-advies over leerlingenbegeleiding en zorg in het deeltijds kunstonderwijs

Sinds het nieuwe decreet van 2018 kan het deeltijds kunstonderwijs (dko) beter inspelen op de doelgroep van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. De academies kunnen redelijke aanpassingen doen binnen het gemeenschappelijk curriculum of hun opleidingsaanbod flexibel aanvullen met individueel aangepaste curricula voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.

Maar ondanks die nieuwe mogelijkheden van de regelgeving zijn er nog heel wat belemmeringen die een optimale en daadwerkelijke zorgaanpak in de weg staan. Leerlingen in het dko hebben nood aan en recht op specifieke expertise van hun leraren met betrekking tot leerlingenbegeleiding en zorg. Die expertise is nu te weinig aanwezig. Er is daarom nood aan structurele tijd en ruimte voor professionalisering binnen de opdracht van de leraar in het dko. De Vlaamse Onderwijsraad (Vlor) pleit daarom onder meer voor extra middelen om uren zorg of begeleiding binnen een ambt als zorgcoördinator of leerlingenbegeleider te kunnen inrichten. Zo kan de expertise en slagkracht van het zorgbeleid in het dko structureel verankerd worden.

Voor meer informatie, zie: www.vlor.be.

Homepage 'Alles over pesten'

Met het jeugd- en kinderrechtenbeleidsplan beoogt de Vlaamse Regering een gecoördineerde en integrale aanpak van (cyber)pesten. Het Vlaams Netwerk Kies Kleur tegen Pesten ontving 140.000 euro voor de uitbouw van een nieuw platform rond (cyber)pesten. Op www.allesoverpesten.be ligt de nadruk op informatie en sensibilisering, toegang tot hulpverlening, beleidsadvisering en de uitbouw van een kennisnetwerk. Op dit platform zullen initiatieven en tips 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: kom dus geregeld eens een kijkje nemen!

BOEKEN

Gezinnen na migratie. Hulpverlening en gezinsbeleid in een superdiverse samenleving

GELDOLF, D., VAN ACKER, K., LOOSVELDT, G. en EMMERY, K. (red.)
Antwerpen, Garant, 2022, 329 p., 35 euro

De migratie van de voorbije eeuw maakt onze samenleving vandaag superdivers. Dat zie je ook in gezinnen. Steeds meer kinderen groeien op in gezinnen waar een of beide ouders een migratieachtergrond hebben. Steeds meer gezinnen leven over grenzen heen, als deel van transnationale families.

Die superdiversiteit weerspiegelt zich nog onvoldoende in het gezinsbeleid. Een zogenaamde universele aanpak houdt onvoldoende rekening met de diversiteit van gezinnen of gezinsleden. Beleidsmakers doen zo niet altijd recht aan de specifieke noden van gezinnen. Het migratie- en asielbeleid zet het recht op een gezinsleven voor migranten en erkende vluchtelingen onder druk. Hulpverleners zijn zoekende hoe ze divers-sensitief kunnen werken op maat van gezinnen.

In dit boek brengt de redactie wetenschappers en praktijkmensen samen die werken met en over gezinnen met een migratieachtergrond, met bijzondere aandacht voor vluchtelingengezinnen. Samen onderzoeken ze hoe hulpverlening en gezinsbeleid beter kunnen inspelen op de groeiende superdiversiteit van gezinnen in België, zodat alle gezinnen hun recht op een volwaardig gezinsleven kunnen waarmaken.

Mogen we nog wel straffen? Over de (on)zin van streng opvoeden

NOENS, Ph.

Aalst, Agora Uitgeverscentrum, 2022, 192p., 19.95 euro



In dit boek maakt de auteur gebruik van het debat rond de pedagogische tik. De tik wordt een toegangspoort tot een bredere reflectie op hedendaags ouderschap, opgroeien en opvoeden tijdens een pandemie, jong zijn anno 2022 en kinderen krijgen tijdens de klimaatopwarming. De vraag rijst bovendien: als een tik onacceptabel is, wat is dan wél te bewandelen weg als het op straffen aankomt? Mogen we onze kinderen nog wel straffen? Bestaan er nog wel strenge ouders? En is er überhaupt zoiets als zaligmakend advies? Het mag duidelijk zijn: over opvoeding zijn we nog lang niet uitgepraat.

Opgroeien in kleur. Opvoeden zonder vooroordelen

MESMAN, J.

Amsterdam, Uitgeverij Balans, 2021, 256p., 22.99 euro

De meeste mensen willen hun kinderen opvoeden zonder vooroordelen over anderen, maar dat lukt lang niet altijd. De auteur laat op toegankelijke wijze zien waar de oorsprong ligt van vooroordelen. Ze nodigt uit om kritisch te kijken naar verschillende situaties, uitspraken en opvattingen uit het dagelijks leven. Daarnaast biedt ze een helder overzicht van het brede scala aan inzichten over heikele thema's als culturele toe-eigening en *cancel culture*. Iedereen kan zo zelf bepalen waar de eigen opvattingen liggen, om die vervolgens met hulp van praktische tips met de kinderen te bespreken. De auteur laat zien hoe een gelijkwaardiger samenleving al kan beginnen in de vroegste jeugd. *Opgroeien in kleur* biedt een schat aan inzichten voor iedereen die handvatten zoekt voor zelfreflectie.

KleuterKracht. Een praktijkboek voor meer stem, keuze en eigenaarschap bij peuters en kleuters

SLAETS, A. en STROOBANTS, H.

Antwerpen, Garant, 2022, 144p., 23.50 euro.



'KleuterKracht' is een boek met achttien interactie- en werkvormen die op weg helpen om de stem, de keuze en het eigenaarschap van jonge kinderen een plaats te geven binnen de verbondenheid van de groep. Ze zetten in op 'agency' binnen de dagdagelijkse klaswerking met peuters en kleuters. Elke werkvorm is uitgeschreven als een stappenplan met een uitgesproken rol voor de kinderen om ideeën en inhoud aan te brengen, terwijl de structuur in de handen van de leerkracht ligt. Op die manier houdt de (aankomende) leerkracht het overzicht, terwijl er toch erg veel ruimte is voor de interesses en inbreng van de kinderen. Inzetten op agency biedt heel wat ontwikkelingskansen bij jonge kinderen.

Het heeft een positieve invloed op hun motivatie, zelfwaarde, probleemoplossende vaardigheden en nog veel meer. Tegelijk biedt het aan de leerkracht ook kansen om de kinderen in de klas nog beter te leren kennen, om zo te kunnen inspelen en verder bouwen op wat bij hen leeft.. KleuterKracht is het resultaat van onderzoek in het expertisecentrum Education & Development van UCLL Research & Expertise

Handboek gedrag op school - Complete set

HOREWEG, A.,

Huizen, Uitgeverij Pica, 2021, 3 delen, 90,00 euro

In deze uitgebreide en goed onderbouwde gedragsreeks gaat de auteur in op alle mogelijke vormen en oorzaken van storend gedrag in de klas, en wat de leerkracht eraan kan doen om dit gedrag te voorkomen of te verhelpen. Verandering moet in de meeste gevallen niet komen vanuit het kind, maar vanuit de leerkracht: die leert de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van het kind herkennen en onderkennen en met die wetenschap aan de slag te gaan. De vele handreikingen in de boeken kunnen daarbij helpen.

Deel 1 bevat de volgende onderwerpen: een goede school, preventief werken, ADHD, ADD, zelfregulatie en executieve functies.

Deel 2 gaat in op de onderwerpen: ASS, DCD, angst- en stemmingsstoornissen, faalangst, NLD, Tourette en (hoog)begeefdheid.

Deel 3 behandelt de onderwerpen: trauma, hechtingsproblematiek; agressie, pestgedrag, ODD, CD, TOS, *urban teaching*.

Exclusus. Wat uitsluiting doet met mensen

SCHRAEPEN, B. met medewerking van BOEVA, W.

Gent, Borgerhoff & Lamberigts nv, 2021, 200 p., 22.99 euro

Inclusie lijkt wel het nieuwe modewoord, maar waar komt het eigenlijk vandaan en wat houdt het precies in? Waarom is inclusie belangrijk? En is het wel realiseerbaar of is exclusie nu eenmaal de norm? Of het nu om onderwijs, vrijetijdsbesteding of arbeid gaat, de term 'inclusie' bots op vragen en weerstand. Velen vinden inclusie maar een naïef geloof. Een mooi ideaal, maar onhaalbaar. Vooral 'de gelabelde ander' - denk maar aan mensen met een beperking of in armoede - blijft voorwerp van uitsluiting en segregatie. Het pad naar een inclusieve samenleving lijkt bezaaid te zijn met obstakels.

Nochtans hebben we veel van die obstakels zelf in het leven geroepen of houden we ze om onduidelijke redenen zelf in stand. Hoog tijd om deze uitsluitingsmechanismen te ontmaskeren als wat ze zijn: 'exclusus' oftewel excuses om iemand uit te sluiten. Aan de hand van het hoe, wat en waarom van inclusie maakt Exclusus brandhout van de argumenten die uitsluiting en segregatie in stand houden. Maak kennis met veel gebruikte exclusus en ontdek hoe ze te weerleggen. Want niets rechtvaardigt uitsluiting.

Ook verkrijgbaar als e-book.

SPECIALE THEMA-NUMMERS TE KOOP

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

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

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

Volgende themanummers zijn nog ter beschikking:

THEMANUMMER 2008: PREVENTIE IN HET ONDERWIJS

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

THEMANUMMER 2009: MAATSCHAPPELIJKE KWETSBAARHEID OP SCHOOL

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

Inhoud - Welwijs, 2022, jaargang 33, nr. 2

p.	
3	Editoriaal In augustus liep alles nog goed... <i>Dieter Burssens</i>
4	Het verhaal van Jo. Trajectbrugfiguur voor het Onderwijscentrum Gent en procesbegeleider in scholen rond grootstedelijke topics <i>Jo Dreezen en Katrien De Maegd</i>
6	De zin en onzin van stereotypen. Waarom ook jij vooroordelen hebt en wat eraan te doen valt <i>Loes Meeussen, Jenny Veldman en Colette Van Laar</i>
10	Life Space Crisis Intervention in een schoolcontext <i>Benny Leesen</i>
14	“Je bent wel slim voor een Turk!” Waarom moeten wij het over micro-agressies hebben? <i>Zehra Colak</i>
18	Burgerschap in het zesde leerjaar. Door de blik van leerkrachten <i>Lisa De Schaepmeester, Johan Van Braak en Koen Aesaert</i>
22	Antiracisme op school? Negen tips om meteen mee aan de slag te gaan <i>Habiba Boumaâza</i>
27	Vaardig en gemotiveerd lezen in het secundair onderwijs <i>Kim Van Ammel</i>
31	Wat niet op elkaar aansluit met elkaar verbinden. Pilotproject Doorgaande Lijn opvang/onderwijs 0-6 jaar <i>Nicky Raeyen, Eva Mertens, Heidi Poelmans en Lieven Verlinde</i>
37	Agenda en documentatie <i>Evi Verduyck</i>