

3000 Leuven mail - Verschijnt 4 x per jaar - P706334

jaargang 33 - nummer 4 - december 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](http://www.welwijs.be)

# MAJONG

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

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

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

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

## PUBLICATIES MAJONG/WELWIJS

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

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

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

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

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

### **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.



## Gps voor verdwaalde leerlingbegeleiders

Er zijn mensen die hun beroep al twintig jaar op dezelfde manier uitvoeren. En dus ook al twintig jaar dezelfde fouten maken. En daar bestaat een woord voor. Het heet ook wel eens 'ervaring'.

Het is een boutade. Een leuke, vind ik zelf. Een die wijst op reële gevaren: dat we vervallen in routines, dat we geen nieuwe oplossingen meer vinden, dat we de drive niet meer vinden om beter te doen. Al jarenlang vertrouwen we op hetzelfde recept in de volle overtuiging dat het nu eenmaal niet beter kan.

Bij de meeste leerkrachten zit dat gelukkig niet in hun DNA. Het beroep van leerkracht is zo rijk en telt zoveel facetten waarop je continu kan evolueren, dat velen er een gewoonte van maken om ieder jaar opnieuw te zoeken naar wat beter kan. En dat zie je aan échte ervaren rotten. Het is prachtig om te zien hoe diezelfde gezichten steeds weer opduiken op nieuwe bijscholingen, studiedagen en overleggroepen. En dan wijden zij zich met vernieuwde kennis en kunde aan het onderwijsambacht. Hoe zij met steeds meer vertrouwen en inzicht diverse en complexe situaties op school beheersen doet aan kunst denken. En dat is prachtig om te zien.

Er zijn ook grenzen aan dat streven om met steeds meer situaties om te kunnen. Noden of problemen zijn niet zelden te complex om alleen met de school op te vangen. Bijkomende professionele inzet en expertise is dan nodig en die bestaat ook binnen een rijk en gediversifieerd hulpverleningslandschap. Alleen heeft dat landschap vooral veel weg van een doolhof. Daarin vindt een kat haar jongen niet. Maar gelukkig zijn daar nu... de brugfiguren! Zij zijn hét aanspreekpunt voor scholen om het plaatselijk hulpverleningsaanbod aan te boren. De gps voor de verdwaalde leerlingbegeleider als het ware. Scholen die er nog geen hebben, bestellen best tijdig een exemplaar voor onder de kerstboom. En voorlopig kan je er alles over lezen in een boeiende bijdrage van Marie Seghers en haar collega's.

En naast brugfiguren, heb je natuurlijk ook een brugtijdschrift. Je hebt alweer een rijk gevuld nummer van Welwijs in de hand. Ook dat helpt om de kloof tussen onderwijs en welzijn te overwinnen.

Veel leesgenot!

**Dieter Burssens**  
Redactielid Welwijs

# Welzijn zkt onderwijs (m/v) en vice versa

## De brugfiguur als (hét) antwoord op de noden in en rond scholen?

Marie SEGHERS, Celine MERTENS en Katrien DE MAEGD

*Kinderarmoede en sociale ongelijkheid stoppen niet aan de schoolpoort. Scholen merken steeds meer noden op die met welzijn te maken hebben en weten niet altijd of en hoe ze ermee moeten omgaan. De nood aan meer samenwerking tussen scholen en welzijnsorganisaties dringt zich op. Zo kunnen zij gezinnen in maatschappelijk kwetsbare situaties beter ondersteunen. EQUALITY Research Collective HOGENT onderzocht bestaande samenwerkingen tussen basisscholen en welzijnsorganisaties. Daaruit bleek dat brugfiguren vaak als hét antwoord op de noden in en rond scholen gezien worden. We gingen in gesprek met scholen, ouders en verschillende brugfiguren en welzijnswerkers met een brugfunctie<sup>1</sup>. In dit artikel beschrijven we welke rollen brugfiguren kunnen opnemen en welke uitdagingen zich daarbij stellen.*

Doorheen de jaren merken we een grote groei van brugfiguren op. Die populariteit kan tot begripsverwarring leiden. Sommige stadsbesturen werken bijvoorbeeld met vrijwilligers, met of zonder migratieachtergrond, om nieuwkomers wegwijs te maken in het lokale aanbod van vrijetijds- en welzijnsvoorzieningen. Deze ‘toeliders’ zijn brugfiguren die werken in een integratie- en inburgeringscontext.

Voor dit onderzoek spraken we enkel met professionele brugfiguren wiens opdracht grotendeels op/rond de school uitgebouwd is. Ook opbouwwerkers en buurtwerkers met een brugfunctie naar de school en/of naar welzijn werden bevraagd, eerst via een online-enquête bij 51 brugfiguren uit Oost- en West-Vlaanderen, gevolgd door drie focusgroepgesprekken in West-Vlaanderen. In dit artikel gebruiken we verder het woord ‘brugfiguren’.

### Enter de brugfiguren

Schoolfacturen niet kunnen betalen, leven in preciaire omstandigheden, weinig sterke en ondersteunende sociale contacten hebben, leven met onzekerheden omtrent werk en inkomen, minder vertrouwd zijn met schooltaal en verwachtingen, enzovoort. Dat zijn uitdagingen waar heel wat gezinnen mee worstelen en dat laat zich niet altijd in het hokje “onderwijs” of “welzijn” plaatsen. Basisscholen fungeren soms als eerste, enige of laatste aanspreekpunt voor gezinnen in kwetsbare situaties. Dit plaatst scholen voor vaak ongekende uitdagingen waar ze niet altijd een antwoord op hebben. De roep naar ondersteuning van een welzijnswerker op school klinkt steeds luider.

Die roep wordt opgepikt door lokale besturen. Vanuit hun regierol zijn lokale besturen goed geplaatst om in te spelen op lokale noden en een aanbod uit te rollen dat verschillende partners verbindt. De vele brugfigurenwerkingen die overal in Vlaanderen en Brussel ontstaan en verder uitbreiden, zijn hier een voorbeeld van. Zo zijn er ondertussen in de provincie West-Vlaanderen alleen al in 32 gemeentes brugfigurenwerkingen actief.

De lokale aansturing en uitrol zorgt voor een gevarieerd palet aan invullingen van deze brugfunctie. Sommige brugfiguren vallen onder een dienst Flankerend Onderwijsbeleid, Welzijn of Samenleven, anderen opereren vanuit het OCMW, het Sociaal Huis of Huis van het Kind, vereniging waar armen het woord nemen, maar ook onderwijsopbouwwerkers van Samenlevingsopbouw (SAAMO) nemen een brugfunctie op. De mogelijkheden zijn legio en worden ingegeven door lokale noden, actoren en beleidskeuzes.

Sommige werkingen zetten vooral in op de relatie tussen gezinnen en scholen, andere werkingen zien de school in eerste instantie als ‘vindplek’ om gezinnen toe te leiden naar het ruime welzijns- of het vrijetijdsaanbod. Nog andere werken zowel aan de brug tussen ouders en school als aan de toeleiding van gezinnen naar welzijnsorganisaties.

De meeste werkingen situeren zich ergens tussen beide opties. Wie begon op de brug naar welzijn krijgt uiteindelijk ook aandacht voor drempels binnen scholen en wie focust op de brug tussen ouders en school kan ook niet om de welzijnsproblemen heen. Daarom spreken we van een bruggencontinuüm (zie figuur 1).



figuur 1

## Het DNA van een brugfiguur

Eigen aan de brugfiguren is dat ze presentie en nabijheid als professioneel kompas hanteren. De noden en vragen van gezinnen staan centraal in hun werking. Brugfiguren nemen de tijd en ruimte om proactief en laagdrempelig te werken, op het ritme van de gezinnen. Het zijn generalistische basiswerkers, die zelf geen hulpverlening opnemen, maar linken leggen tussen de veelheid aan vragen en noden en de diensten en gezinnen daarin bijstaan. We weten uit gesprekken met ouders en scholen dat brugfiguren van onschatbare waarde zijn voor gezinnen die vanwege een vertrouwensfiguur een duwtje in de rug kunnen gebruiken. Voor scholen is het ook een welgekomen ondersteuning.

Uit gesprekken met ouders, scholen, welzijnsorganisaties én brugfiguren zelf zien we dat brugfiguren zes rollen kunnen opnemen. De brugfiguur als ...

### 1. ... aanspreekpunt voor scholen én ouders

De brugfiguur fungeert als aanspreekpunt voor welzijnsvragen van ouders én scholen en faciliteert zo de toeleiding naar welzijnsorganisaties. Dit is vaak ook de aanleiding om een brugfigurenwerking uit te bouwen. Voor ouders is de brugfiguur een rechtstreeks contact voor allerlei welzijnsvragen. Scholen benadrukken het belang hiervan.

*“Op dat moment had ik geen adres, nog geen recht op een uitkering. Dus ik zat zonder inkomen en ook zonder huis. Ik woonde hier met mijn dochtertje en ik was zwanger. Het was echt, toen ik de brugfiguur leerde kennen, alé, de problemen begonnen zich vanzelf op te lossen [lacht]. Ze geeft antwoord op al mijn vragen, zij heeft echt haar best gedaan.” (ouder)*

### 2. ... ondersteuner en vertrouwenspersoon van ouders

De brugfiguur probeert ouders nabij te zijn en hen te versterken in hun omgang met zowel scholen als met het welzijnsveld. De brugfiguur is een ondersteuner, een vertrouwenspersoon van en een klankbord voor de ouders. De brugfiguur investeert in de relatie met ouders en stelt de relatie met ouders centraal. Het gezin is het vertrekpunt. De brugfiguur is aanwezig en beschikbaar voor ouders en bouwt zonder directe agenda een relatie op vanuit presentie en nabijheid, vertrouwen en verbinding.

*“De brugfiguur is een prachtig persoon, die kijkt naar de situatie, die komt ergens binnen en die heeft nog nergens haar gedacht van. Want je hebt veel mensen die al op voorhand denken*

*van ahja en ahzo en ahzo en die wijken daar dan ook niet meer van af. Maar de brugfiguur niet.” (ouder)*

### 3. ... draaischijf in de toeleiding naar het hulp- en dienstverleningsaanbod

De brugfiguur neemt ook een 'draaischijffunctie' op om ouders laagdrempelig en aanklampend door het welzijnsveld te gidsen. Meegaan met ouders, gezinnen intensief opvolgen, gaat voor veel scholen te ver. Voor brugfiguren behoort die laagdrempelige toeleiding tot hun kernopdracht. Brugfiguren kunnen vanuit hun vertrouwensband met ouders én hun kennis van de sociale kaart de warme toeleiding naar het welzijnswerk meer verzekeren.

*“Ze heeft mij in contact gebracht met het OCMW, De Tafels, het CGG, het winkeltje [in het wijkcentrum]. Stomme dingen ook, hé, CM-kampen met verhoogde tegemoetkoming, Uitpas is ook gefikst. Euhm ja, de scouts, sociale woningen. Dat ging heel breed.” (ouder)*

### 4. ... netwerker: netwerken uitbouwen voor de eigen werking, rond de school en rond ouders

Vanuit de draaischijffunctie bouwt de brugfiguur mee aan een netwerk van partners en organisaties rond de school. Brugfiguren werken ook aan de versterking van het persoonlijk netwerk: door ouders in contact te brengen met welzijnsorganisaties én met andere ouders. Ouders in precare levenssituaties missen om meerdere redenen vaak een sterk sociaal netwerk om op terug te vallen. Ze geven aan dat de brugfiguur als netwerker heel ondersteunend kan werken:

*“Zij brengt mij en ook andere mensen op de hoogte van alle activiteiten in De Kring [wijkcentrum]. Dus Nederlandse lessen en andere activiteiten om de taal te verbeteren voor buitenlanders, maar ook activiteiten voor Belgen. Daar kan je andere mensen ontmoeten. Wij hebben samen gekookt in De Kring, samen gesport, dus veel activiteiten samen. Als ik vrij was, ging ik graag naar daar of naar de cafetaria. Maar nu ben ik bezig met de opleiding. Maar het is mijn favoriete plekje hier, echt waar.” (ouder)*

### 5. ... bemiddelaar (of als verbindende factor): tussen ouders en school én ouders en het welzijnswerk

Brugfiguren zetten in op een warme relatie en een goede communicatie tussen ouder en school én tussen ouder en het welzijnsveld. Ze verduidelijken verwachtingen en informatie vanuit de school, vanuit het CLB of welzijnsorganisaties. Ze werken aan vertrouwen

en een beter begrip voor elkaars motieven en perspectieven. Kortom: vertalen en helpen verteren (Juchtmans en Groenez, 2019). Door boodschappen te kaderen en in beide richtingen te vertalen, werken brugfiguren verbindend. Zeker bij complexe en soms ook als bedreigend aanvoelende boodschappen omtrent bijvoorbeeld het leergedrag van het kind, kan duiding aangewezen zijn. Ook bemiddelen bij een eventueel conflict, bij weerstand of bij een vertrouwensbreuk behoort tot de opdracht van een brugfiguur.

*“Ik heb de brugfiguur heel graag. Ik ben altijd blij als ze komt want uiteindelijk babbelen wij over alles. Maar uiteindelijk is dat mijn back-up voor school. Erg, hé, dat je dat nodig hebt.” (ouder)*

### **6. ... luis in de pels: ondersteuner en begeleider van beleidsprocessen in scholen en binnen welzijn**

De brugfiguur brengt in een schoolteam, op diverse momenten en manieren, het perspectief van ouders en leerlingen uit kwetsbare situaties binnen. Zowel via individuele cases van ouders als door te verwijzen naar een ruimer kader rond kwetsbaarheid, armoede en ongelijkheid. Vanuit hun opdracht zetten brugfiguren expliciet in op het versterken en professionaliseren van scholen.

De brugfiguur fungeert niet enkel als luis in de pels voor scholen, maar heeft ook een signaalfunctie ten aanzien van het welzijnsveld.

*“Wij proberen zowel de ouders te ondersteunen als structurele veranderingen in scholen teweeg te brengen. We proberen ook signalen terug te koppelen naar welzijnspartners.” (coördinator brugfiguren)*

Vullen alle brugfigurenwerkingen elke rol even intensief in? Zeker niet, je merkt duidelijk accentverschillen. Sommige werkingen leggen de nadruk op structurele veranderingen via de rol van kritische vriend. Andere zijn meer aanspreekpunt en draaischijf, nog andere zetten volop in op hun rol als ondersteuner en vertrouwenspersoon van gezinnen. Gaandeweg kan de focus ook evolueren.

## **Uitdagingen**

Brugfiguren leveren winst op: gezinnen voelen zich gehoord, het schoolteam voelt zich beter ondersteund en welzijnsprofessionals kunnen gericht tussenkomen waar nodig. Die positieve dynamiek kan letterlijk grenzen doorbreken. Maar dat gaat niet zonder slag of stoot. Brugfiguren botsen bij de uitoefeningen van hun rollen geregeld op drempels.

### **1. Scholen versterken**

Uit een online-bevraging van brugfiguren in Oost- en West-Vlaanderen bleek dat 78% van de bevroegde brugfiguren<sup>2</sup> inzet op professionalisering van basisscholen rond verschillende thema's: velen werken rond armoede en maatschappelijke kwetsbaarheid, communicatie met ouders, ouderbetrokkenheid en diversiteit en meertaligheid. Maar ook kleuterparticipatie, digitale geletterdheid, sociale kaart, ... komen aan bod.

Toch ervaart 73% de rol van luis in de pels als moeilijk te realiseren. De kritische rol ten aanzien van het welzijnsveld, omschreven als

signaalfunctie voor het welzijnsveld, ervaren 52% van de bevroegde brugfiguren als uitdagend.

*“Dit is geen evidente rol, maar zeker wel noodzakelijk. Scholen en welzijnsveld zijn daarbij ook geen vragende partij. Ons mandaat is beperkt. Daarnaast zijn de andere rollen heel tijdsintensief, waardoor deze als eerste op de achtergrond geraakt.” (brugfigurenwerking West-Vlaanderen)*

Als brugfiguur verandering realiseren in scholen is niet evident. Binnen de scholen wordt er soms te snel in de richting van de brugfiguur gekeken om bijvoorbeeld delicate gesprekken met ouders aan te gaan. Scholen zien brugfiguren in eerste instantie als aanspreekpunt en draaischijf, ze krijgen niet altijd het mandaat om ook aan de interne schoolwerking te raken.

*“Scholen zien ons vaak als een helpende hand, een ondersteuner, die hen helpt in hun werking. De werking zelf aanpassen of kritisch bekijken botst vaak op weerstand.” (brugfigurenwerking Oost-Vlaanderen)*

Wanneer brugfiguren scholen een spiegel voorhouden omtrent de impact van bepaalde gewoontes en tradities, vooringenomenheid, enzovoort, botsen zij vaak op weerstand. Tegelijkertijd beogen veel werkingen wel impact op het (school)beleid. Heel wat brugfigurenwerkingen zijn daarin dus zoekende. Impact hebben op een schoolbeleid vraagt tijd en mandaat. De brugfiguur moet de school eerst beter leren kennen en krediet opbouwen bij het team. Steun krijgen vanuit de directie is ook belangrijk.

### **2. Beperking bij toeleiden**

Maar wat als de draaischijf stopt? Hoe mooi het ook mag klinken – de brugfiguur verzorgt de warme toeleiding naar de meest geschikte hulp- en dienstverlening –, de realiteit blijkt vaak wat weerbarstiger. Ook brugfiguren botsen op de hoge drempels, zoals de wachtlijsten in de hulpverlening, op de woningmarkt, ..., waardoor ze vaak langer en intenser met gezinnen aan de slag gaan dan nodig.

Brugfiguren zijn echter geen hulpverleners. In de praktijk blijkt de grens dun. In scholen met veel gezinnen in kwetsbare situaties worden brugfiguren soms overspoeld met vragen. Afbakening ten opzichte van andere sociale professionals, in eerste instantie het CLB, dringt zich op.

## **Brugfiguur versus CLB**

Voor scholen zelf is het ook niet altijd zo evident bij wie ze (snel) terecht kunnen inzake de problematieken die zich aandienen. Officieel hebben de Centra voor Leerlingenbegeleiding (CLB) een sleutelrol op de brug tussen onderwijs en welzijn. Zo is de draaischijffunctie decretaal vastgelegd. Scholen verbinden sommige problematieken zoals gezinsarmoede echter niet meteen aan het CLB. Ze verwachten niet dat het CLB hen hier snel en aanklampend zal ondersteunen. Voor andere zaken richten scholen en soms ouders zich wel tot het CLB maar het antwoord is niet altijd afdoende of laat op zich wachten.

Gesprekken met CLB-medewerkers bevestigen nochtans een grote bereidheid om een rol te spelen in de ondersteuning van gezinnen in kwetsbare situaties. Of ze dit ook kunnen, hangt af van hoe het CLB-lokaal georganiseerd is, of er ruimte is voor 'presentie', en van de kennis en betrokkenheid van individuele medewerkers. Ook de CLB's geven aan dat de wachtlijsten de draaischijf laten vastlopen. Welke problematieken een CLB al dan niet kan opnemen, binnen welke termijn en met welke intensiteit, varieert dus sterk zowel tussen als binnen CLB's.

## Alleenzaligmakende oplossing? Grenzen aan brugfiguren

Wegens de talrijke en complexe zorgvragen en noden die zich op scholen aandienen, zijn brugfiguren of mensen met een brugfunctie van onschatbare waarde voor gezinnen die een duwtje in de rug kunnen gebruiken. In de leefwereld van gezinnen, en zeker die in kwetsbare situaties, is de opdeling in beleidsdomeinen onderwijs (school) en welzijn arbitrair en onnatuurlijk. Ervaringen en noden rond onderwijs en welzijn lopen in elkaar over én komen binnen in de school. Dat merkten we in de vele getuigenissen van gezinnen, scholen en brugfiguren zelf. Brugfiguren brengen gezinnen, het schoolteam en sociale professionals dichter bij elkaar. Toch hoeden we ons best voor een ondoordachte inzet van brugfiguren.

Want waar begint en eindigt de opdracht van zo'n brugfiguur? Tot op heden is dat niet altijd duidelijk. Niet voor de professionele partners, maar soms ook niet voor de brugfiguren zelf. Over de wenselijkheid van een meer afgebakende opdracht zijn brugfiguren het onderling ook niet altijd eens. Waar sommige brugfiguren nood hebben aan duidelijkheid, geven andere brugfiguren aan dat bewegingsvrijheid in handelen primeert.

Hoe zorgen we ervoor dat het eigenaarschap van gedeelde zorg voor gezinnen in kwetsbare situaties bij schoolteams en sociale professionals blijft liggen, en niet op de brug belandt, bij faciliterende brugfiguren?

Moeten brugfiguren de opdracht rond armoedebestrijding overnemen van scholen? Of moeten ze veeleer schoolteams prikkelen en uitdagen om met een open blik naar gezinnen te kijken? Moet een brugfiguur enkel aanklappend werken naar ouders toe of mogen ze ook moeilijk bereikbare sociale professionals een spiegel voorhouden? En wat is daarvoor nodig?

Die vragen komen best op tafel zodat afspraken, opdrachten en verantwoordelijkheden van alle betrokkenen van vooraf aan helder zijn. Duidelijkheid over wat wel of niet tot de opdracht van een brugfiguur behoort, is ook een houvast voor de brugfiguur zelf, die voortdurend een evenwicht moet zoeken tussen ouders, scholen, CLB en welzijnsdiensten. Soms hebben brugfiguren het gevoel dat ze het manusje-van-alles worden.

## Afsluitend

We houden een pleidooi voor een weloverwogen inzet van brugfiguren en welzijnswerkers met een brugfunctie. De toenemende kwetsbaarheden in de samenleving laten zich steeds meer voelen in de scholen. Brugfiguren kunnen een belangrijke rol spelen als antwoord op de vele vragen en noden van gezinnen én scholen, zonder daarbij de verantwoordelijkheid van scholen én welzijnsorganisaties over te nemen.

De hierboven beschreven rollen, uitdagingen en vragen kunnen aanzetten tot reflectie op de werking van brugfiguren. Ze kunnen ook helpen bij het bouwen van bruggen tussen welzijn en onderwijs.

Maar ook scholen en welzijnsorganisaties zijn aan zet om gezinnen te ondersteunen. Willen we sociale grondrechten garanderen voor kwetsbare gezinnen, is er nood aan een interprofessionele reflex, een zelfkritische en betrokken reflectie op wat je voor elkaar en voor de gezinnen kan betekenen. Brugfiguren kunnen hierin ondersteunen, niet in de laatste plaats door scholen te versterken in hun omgang met kansarmoede en maatschappelijke kwetsbaarheid op school.

**Marie SEGHERS\*, Celine MERTENS\* en Katrien DE MAEGD\*\***

\* Marie Seghers en Celine Mertens:

onderzoekers EQUALITY//Research Collective

\*\* Katrien De Maegd: promotor EQUALITY//Research Collective

Contactgegevens: Marie.seghers@hogent.be,

celine.mertens@hogent.be, Katrien.demaegd@hogent.be

Meer info over de onderzoeken via

<https://www.hogent.be/projecten/onderwijs-welzijn/>

## BRONNEN

Juchtmans, G. en Groenez, S. (2019). *Overbruggen: een drievoudige kwetsbare gezinnen inbedding voor over brugfiguren, brugorganisaties en hun netwerk*. Onderzoek in opdracht van Buurtwerk 't Lampeke. HIVA: KULeuven.

Mertens, C., Seghers, M., De Mets, J., De Maegd, K. & Van Kerckhove, C. (2021). *Kan onderwijs zonder welzijn en vice versa?* Berchem: Mammoet.

## NOTEN

1. Voor de focusgroepgesprekken benaderden we 'brugfiguren' in de ruime zin van het woord: ook opbouwwerkers en buurtwerkers met een brugfunctie tussen onderwijs en welzijn namen deel.
2. 55 respondenten (48 brugfiguren en 7 coördinatoren) uit Oost- en West-Vlaanderen vulden de bevraging in.

# Partnerschap tussen ouders en school

## Een noodzaak om tot gelijke onderwijskansen te komen

Karen VAN RIEL

*“Als er geen goede relatie is tussen de school en mij, durf ik niet beginnen over de rekeningen die ik niet kan betalen.”*

*Het onderwijs en de ruimere samenleving worden geconfronteerd met grote uitdagingen. Gelijke onderwijskansen staan onder druk. Het onderwijs kan armoede niet oplossen, maar kwaliteitsvol onderwijs dat inzet op gelijke onderwijskansen, is een hefboom om de armoede te doorbreken. Inspraak van gezinnen die in armoede leven is cruciaal. Zij kunnen het beste aangeven welke drempels zij ervaren en van daaruit mee nadenken wat er nodig is om tot een succesvolle schoolloopbaan te komen. Recht-Op brengt sinds 2019 ouders in armoede samen rond de kernvraag: wat is er volgens jullie nodig om tot gelijke onderwijskansen te komen?*

Recht-Op vzw is een vereniging waar mensen in armoede het woord nemen en die samen met hen strijdt voor een samenleving zonder uitsluiting. Vanuit de ervaringen van mensen in armoede willen we het beleid, het middenveld en de maatschappij sensibiliseren rond armoede en veranderen in functie van armoedebestrijding. Dit doen we in verschillende projecten, allemaal verbonden met de toegang tot verschillende grondrechten, zo ook het recht op onderwijs. Recht-Op maakt deel uit van het Netwerk tegen Armoede en Samen Tegen Armoede – Antwerps Netwerk (STA-AN).

België is een welvarend land. Toch leven veel mensen in armoede. Één op zeven Belgen leeft onder de armoedegrens. In een stad zoals Antwerpen groeit één op drie van de kinderen op in armoede. Één op twee van de Antwerpse kinderen ontvangt een schooltoelage. Eén op vijf van de Antwerpse jongeren stroomt uit zonder diploma<sup>1</sup>.

Armoede treft dus niet die ene leerling in de klas, maar is in onze scholen voor veel kinderen een realiteit. Het onderwijs kan en moet armoede niet oplossen, maar structurele veranderingen zijn nodig om de armoede te doorbreken. Elk kind dat kansen krijgt op een succesvolle schoolloopbaan heeft ook meer kansen op een betere toekomst.

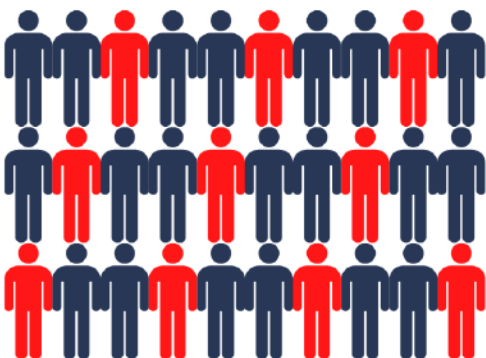
Dit artikel focust op de vraag: hoe ervaren ouders in armoede dit? Hoe kijken zij naar gelijke onderwijskansen? En wat is er volgens hen nodig om tot een succesvolle schoolloopbaan te komen?

### Armoede betekent stress, zowel voor kinderen als ouders

*“Het zijn niet alleen de schoolrekeningen. Een kind moet kleren aan hebben, een gevulde brooddoos,... Er zijn dagen geweest, dat ik geen brood had om met mijn kind mee te geven. Dan ging ik met een uitvlucht brood bij de burens lenen. Dan schaam ik mij enorm.”*

Gezinnen in armoede worden geconfronteerd met stress en dragen vaak een zware rugzak vol met negatieve ervaringen en onzekere

1 op 3 kinderen groeit op in armoede



leefsituaties met zich mee. De alledaagse stress die bij een gezinsleven hoort, wordt vaak vermenigvuldigd door problemen die zich op allerhande levensdomeinen voordoen (wonen, inkomen, werk, gezondheid,...). Ouders willen het beste voor hun kinderen, maar voelen vaak aan dat ze niet kunnen voldoen aan de verwachtingen die er in de scholen en onze samenleving zijn.

*“Als je je kind niet het juiste materiaal kan meegeven naar school, dan weegt dat zwaar, zeker als je hiervoor soms harder hebt geknokt dan andere ouders. Ik schaam mij, voel mij een slechte ouder. Ik denk dat ze dit op school soms niet beseffen. Anders zouden ze toch niet zomaar sanctioneren als je het materiaal niet bij hebt?”*

*“De school vraagt om geen zoetigheid mee te geven op het brood. Maar op de voedselbedeling krijgen wij choco en confituur. Ik word hier dan ook vaak op aangesproken. Alsof ik niet weet wat het beste is voor mijn kind. Ik zou zelf ook niets liever dan een gezonde brooddoos willen.”*

Deze omstandigheden en ervaringen schaden het zelfvertrouwen en zelfbeeld en verlagen de draagkracht van zowel kinderen als ouders. Contact leggen met de school, is vanwege schaamte of een laag zelfbeeld, vaak een hele opdracht. Tegelijk putten ouders

veel kracht uit de kinderen. Ouders willen dat hun kinderen het beter hebben en dat zij gelijke kansen krijgen, kansen die ouders vaak zijn mislopen. Net daarom voelen veel ouders de drang om het inkomenstekort te verstoppen voor hun kinderen, maar ook voor de school, uit schrik dat hun kind anders behandeld zal worden. Dit maakt het

voor de scholen moeilijker om zicht te krijgen op de kinderen die in armoede leven. We merken op dat vele scholen het aantal kinderen in armoede onderschatten.

## Vele scholen onderschatten het aantal kinderen in armoede

*“Ik betaal de schoolrekeningen altijd, maar wat de school niet weet, is dat ik hiervoor soms gewoon een maaltijd oversla. Eerst facturen betalen en dan eten. Andere facturen blijven hierdoor soms liggen, waardoor de schulden zich opstapelen.”*

*“Je wilt je kind echt besparen dat het niet kan meegaan op uitstap. Zeker omdat er in de klas vaak ook al vooraf wordt toegeleefd naar de uitstap. Je wilt toch ook dat je kind erbij kan horen? Dus je begint te puzzelen. Maar het is niet omdat die schooluitstap betaald is, dat alles in orde is. Het bezorgt stress, dan moet je weeral zoeken: hoe ga ik die andere rekening betalen?”*

## Gelijke onderwijskansen hangen nog te veel af van de thuissituatie van de kinderen

Elk kind moet gelijke kansen kunnen krijgen op een succesvolle schoolloopbaan en toekomst. Ouders ervaren dat gelijke kansen vandaag nog te veel afhangen van de thuissituatie van de kinderen.

*“Het onderwijs is heel duur. Zeker het secundair onderwijs. Nog te vaak wordt de studiekeuze van een kind bepaald door*

*de financiële mogelijkheden van de ouders in plaats van door de talenten van het kind. Kinderen komen dan vaak terecht in richtingen waar ze eigenlijk niet thuishoren, met alle gevolgen van dien.”*

*“De school verwacht vaak dingen die ik niet kan waarmaken door onder andere mijn woonsituatie. Wij wonen heel klein. Elke dag moet je de living verbouwen: van slaapruijme tot studeer-ruimte tot eetruimte tot speelruimte. En dit met kinderen van verschillende leeftijden. Als de school dan huistaken meegeeft en een kind bestraft als dit niet goed gelukt is zonder te vragen waarom of begrip te hebben voor onze woonst, dan kunnen we toch niet spreken van gelijke kansen?”*

Verschillende aspecten dragen bij tot een goed gelijke-onderwijskansenbeleid. Ook in de oudergroep kwamen talrijke voorbeelden naar voor over wat er zou kunnen helpen. Denk aan de betaalbaarheid van het onderwijs, het inzetten op talenten en leeransen, de brug tussen onderwijs en welzijn, inzetten op het welbevinden van leerlingen, goede informatie en communicatie, partnerschap tussen ouders en school,... . Zonder de andere thema's uit het oog te verliezen, kozen we als oudergroep voor een focus die ruimte biedt om met anderen in dialoog te gaan: partnerschap.

## Er is nood aan verbinding tussen gezinnen en de school

*“Pas toen ik de school vertelde over de problemen die we thuis hebben, kon de school plaatsen waarom mijn kind nu meer verstrooid is. Er waren blijkbaar al gesprekken met CLB over testen afnemen, maar door ons gesprek werd gelukkig duidelijk dat ze vooral een luisterend oor nodig heeft.”*

De leefwereld van gezinnen in armoede is vaak zeer verschillend van de leefwereld van leerkrachten en directie. Het lerarenkorps is vandaag veel minder divers dan de gezinnen aan de schoolpoort. Zoals hierboven aangehaald, zullen gezinnen in armoede vaak ook net proberen hun leefwereld en het inkomenstekort te verstoppen en onzichtbaar te houden voor de school. Ouders ervaren dat de school niet altijd goed weet hoe ze het beste om kan gaan met gezinnen die het financieel moeilijk hebben. Als de school niet weet dat je het financieel moeilijk hebt, gaat ze er vaak onbewust en onterecht van uit dat voor alle gezinnen alles mogelijk is. Zo ontstaan er mogelijks blinde vlekken voor leerkrachten. Bepaalde verwachtingen of handelingen vanuit de school hebben zo onbedoeld een negatieve impact op gelijke onderwijskansen.

## Ouders proberen hun leefwereld en inkomenstekort te verstoppen voor de school

*“Ze zetten soms in de agenda dat een rekening niet is betaald. Maar mijn kind ziet dit ook staan. Dit bezorgt haar stress. Zeker als ze beseft dat dit niet uit vergeetachtigheid is.”*

*“De juf was boos dat mijn dochter niet aanwezig was. Ik wou haar de pesterijen besparen en hield haar thuis, niet omdat ze geen zin had, maar omdat ik niets had voor in haar brooddoos.”*

Kinderen hebben nood aan erkenning, aan gezien worden door de school en de leerkrachten. Pas dan zullen zij kunnen presteren, vragen durven stellen en geloven in zichzelf en de school. Dat geldt ook voor ouders. Verbinding tussen gezinnen en de school betekent zeker ook oog en begrip hebben voor wat het doet met een gezin om geen gelijke kansen te hebben. Hoe voelen mensen zich? Wat gaat er om in hun hoofd?

*“Mijn zoon kan zich niet goed concentreren op zijn huistaken omdat wij veel te klein wonen in een drukke straat. Ik doe heel erg mijn best, maar ik vind geen andere woonst. Ik zie dat mijn zoon ook soms stiekem op Immoweb kijkt. Hij voelt zich er niet goed bij. Maar ik heb geen idee of de leerkrachten weten hoe mijn zoon zich voelt en dat zijn huistaken daaronder lijden.”*

Ouders vragen niet dat scholen problemen oplossen maar wel dat er aandacht, erkenning en begrip is voor de thuissituatie zodat hier rekening mee kan worden gehouden. Op deze manier kunnen gelijke (onderwijs)kansen voor elk kind gegarandeerd worden. Maar inzicht in de thuissituatie krijg je vaak pas wanneer er een goede relatie ontstaat tussen de ouders en school.

## Partnerschap als hefboom

Om tot een juist kostenbeleid te komen, goede informatiekanalen te kiezen, talenten zichtbaar te maken en oog te hebben voor het welbevinden, is partnerschap tussen ouders en school noodzakelijk. Als de school ouders niet betreft of de ouders zich niet betrokken voelen, is er niet voldoende openheid om over andere zaken in dialoog te kunnen gaan.

*“Als ik geen goede band heb met school, durf ik niet zeggen dat mijn kind niet mee op uitstap kan omdat we het niet kunnen betalen.”*

Partnerschap is een belangrijke stap om de andere factoren aan te pakken. Als ouders meer betrokken worden, neemt het welzijn van het gezin toe, kunnen leerkrachten beter focussen op talenten, kan er worden samengewerkt tussen leerkracht en ouder. Je zal als ouder ook sneller in de bres springen als er iets misloopt. Zo kan je samen school maken.

Hoewel het woord “betrokken” heel veel gebruikt wordt, geloven we zelf meer in partnerschap dan in ‘ouderbetrokkenheid’ als hefboom om tot gelijke onderwijskansen te komen. Ouderbetrokkenheid bleek niet de geschikte term voor de nood die ouders voelden. Het

gaat net over gelijkwaardigheid, een wederkerigheid. Ouderbetrokkenheid wordt vaak eerder als eenrichtingsverkeer gezien: “Ouders stimuleren of ondersteunen om meer betrokken te zijn op school.”

## Het gaat veeleer om ‘partnerschap’ dan om ‘ouderbetrokkenheid’ als hefboom om tot gelijke onderwijskansen te komen

Maar wanneer we het hebben over gelijke kansen in het onderwijs, is net die wederkerigheid en gelijkwaardigheid heel belangrijk: geloven in elkaars expertise, in elkaars unieke rol en in de meerwaarde van samenwerken in het belang van het kind. Elkaar zien, horen en waarderen opdat er samen aan de toekomst van de kinderen kan worden gewerkt.

*“De ouders en de school zijn de twee vleugels van een kind om te kunnen vliegen. Enkel als die samenwerken, geef je elk kind alle kansen.”*

Daarenboven zijn ouders dan betrokken. Misschien niet zichtbaar op school, maar elke ouder is betrokken op zijn/haar kind, net zoals elke leerkracht betrokken is op zijn/haar leerling(en). Zo kan er, ieders vanuit zijn eigen betrokkenheid, een partnerschap ontstaan waarin ouders en school samenwerken om elk kind gelijke kansen te geven.

## Inzetten op partnerschap is niet evident. Het vraagt aandacht en actie

Het initiatief om een partnerschap aan te gaan, ligt bij de school. We weten dat dit niet voor iedereen vanzelfsprekend is en dat vele leerkrachten zelf ook drempels voelen.

*“Leerkracht: Ik vind het moeilijk om een ouder aan te spreken wanneer ik merk dat het kind niet altijd een gevulde brooddoos mee heeft. Ik heb schrik voor de reactie en weet niet welke woorden ik dan juist moet gebruiken.”*

*“Leerkracht: Als juf werk ik met kinderen. Ik ben eigenlijk niet zo goed in contact met ouders. Ik voel me vaak wat ongemakkelijk of verlegen.”*

Handelingsverlegenheid, niet weten welke woorden te gebruiken, angst voor bepaalde reacties, de tijd niet vinden om een gesprek aan te knopen, ... zijn drempels die we zowel in gesprekken met ouders als leerkrachten horen.

Maar leerkrachten staan in hun professionele context en moeten die drempels, in het belang van het kind, weten te overwinnen.

Om partnerschap te doen slagen, is het belangrijk om als school aandacht te schenken aan die drempels en noden, om die te herkennen en erkennen om van daaruit te bekijken wat er nodig is. In dat kader zien we ook een belangrijke rol weggelegd bij een lerarenopleiding. Die kan studenten oefenkansen geven, opdat iedereen uitgedaagd en ondersteund wordt om een partnerschap aan te gaan en zo mogelijks al gesterkt het werkveld in gaat.

Partnerschap vergt echter niet enkel leerkrachten die een partnerschap durven en kunnen aangaan. Er zullen ook beleidskeuzes gemaakt moeten worden opdat er voldoende tijd en ruimte is om samen te werken aan gelijke onderwijskansen.

## Het initiatief om een partnerschap aan te gaan, ligt bij de school



Beeld van de tentoonstelling

## Recht-Op ontwikkelde enkele materialen die scholen kunnen motiveren, inspireren en uitdagen om met partnerschap aan de slag te gaan

Dat partnerschap tussen ouders en school noodzakelijk is om tot gelijke kansen te komen, wordt door zowel ouders als het brede onderwijsveld bevestigd. Dat dit niet eenvoudig of vanzelfsprekend is, zeker wanneer de leefwereld van leerkrachten en gezinnen verschilt, wordt ook door iedereen vermeld.

Wanneer we de kansen van kinderen willen verhogen, willen inzetten op gekwalificeerde uitstroom en een kwaliteitsvol onderwijsbeleid neerzetten met gelukkige leerkrachten, kinderen en ouders, moet er worden geïnvesteerd in partnerschap.

Om het onderwijsveld hierin te ondersteunen, ontwikkelde de oudergroep van Recht-Op enkele materialen. Die kwamen tot stand in dialoog met leerkrachten, docenten van de lerarenopleiding en schoolopbouwwerkers opdat de materialen zo goed mogelijk zouden zijn afgestemd op de noden binnen onderwijs.

**Documentaire** - Partnerschap: ouders in armoede aan het woord. Je hoort vier ouders in armoede aan het woord die jou meenemen in hun leefwereld. Ze vertellen hoe partnerschap een verschil kan maken.

**Projectnota** - Partnerschap tussen ouders en school. In dit rapport schetsen we de kijk van ouders op partnerschap en treft de lezer een verslag aan van focusgroepen met scholen, stad en onderwijspartners om ook hun kijk op partnerschap leren kennen.

**Open Kaart** - 'Open Kaart' is een kaartspel dat scholen en leerkrachten (in opleiding) motiveert, inspireert en ondersteunt om met partnerschap aan de slag te gaan. We dagen mensen uit om na te denken over de eigen drempels en noden om als leerkracht met elke ouder een partnerschap aan te gaan. Het bevat *quotes*, reflectievragen, tips en geluidsfragmenten waarin je ouders aan het woord hoort.

**Tentoonstelling** - De oudergroep van Recht-Op ging een sociaal-artistisch traject aan met illustrator Maarten Peeters. Het resultaat is een tentoonstelling met beeld en geluid die je meeneemt in de leefwereld van gezinnen in armoede.

*Wil je graag meer informatie of wil je de materialen bestellen, neem dan contact op met: [karen.vanriel@recht-op.be](mailto:karen.vanriel@recht-op.be) of [www.recht-op.be](http://www.recht-op.be)*

Karen VAN RIEL

Recht-Op vzw

[Karen.vanriel@recht-op.be](mailto:Karen.vanriel@recht-op.be)



### NOTEN

1. *Armoedebareometer* | *Armoedecijfers.be*. (z.d.). <https://www.armoedecijfers.be/>  
*Stad in Cijfers - Databank*. (z.d.). <https://stadincijfers.antwerpen.be/databank/>.

# “We moeten eens uitzoeken waarom uw kind zich zo gedraagt... (Ik vermoed dat hij ADHD heeft)”

Emma DEGROOTE, Marie-Christine BRAULT, Mieke VAN HOUTTE

*Eind april 2022 rapporteerden Vlaamse media over een aanzienlijke stijging van officiële medische diagnoses bij kinderen in het Vlaamse onderwijssysteem. Deze stijging werd in de eerste plaats verklaard door financieringsmechanismen: als leerlingen extra ondersteuning nodig hebben in de klas, dan moeten ze een officiële diagnose kunnen voorleggen. Medische, officiële diagnoses zoals autisme en ADHD zijn dus onlosmakelijk verbonden met de organisatie van ons onderwijssysteem. In 2018 en 2019 verzamelde een team van onderzoekers in Chicoutimi (Québec, Canada) en Vlaanderen data over de rol van leerkrachten bij de identificatie van ADHD bij leerlingen. Het zijn namelijk vaak leerkrachten die ADHD herkennen bij leerlingen en de ouders in de richting van een officieel diagnoseproces sturen. In dit artikel bespreken we de rol van leerkrachten in de identificatie van ADHD bij leerlingen vanuit een sociologisch perspectief.*

## Gedrag gelabeld als ‘problematisch’: consequent of selectief?

ADHD, voluit *attention-deficit/hyperactivity disorder*, is een psychiatrische stoornis die gekenmerkt wordt door abnormale niveaus van hyperactiviteit, impulsiviteit en aandachtstekort. Deze definitie van ADHD roept meteen bepaalde vragen op: wanneer zijn niveaus van hyperactiviteit, impulsiviteit en aandachtstekort ‘abnormaal’? Wanneer worden ze ‘problematisch’?

Een theorie die die hier diensten kan bewijzen, is de labelingtheorie. Deze theorie is vooral bekend bij sociologen en criminologen en stelt dat gedrag enkel afwijkend of problematisch is als het als zodanig bestempeld en beantwoord wordt. We geven een voorbeeld uit de klascontext. Wanneer een leerling een praatje maakt met de leerling naast zich en de leerkracht de leerling hier streng op aanspreekt, dan wordt het gedrag van de leerling door de leerkracht gezien als problematisch gedrag waar een bepaalde reactie op moet volgen. De leerkracht kan er ook voor kiezen dit gedrag niet te benoemen of te bestraffen en de leerling vrijuit te laten gaan. Mogelijk heeft de leerkracht zelfs helemaal niet gehoord dat de leerling zat te praten en blijft het gedrag volledig onder de radar en zonder gevolgen voor de leerling en de leerkracht in kwestie. Het is dus de leerkracht die beslist of gedragingen van leerlingen al dan niet problematisch zijn en welke reactie passend is.

Onderzoek heeft aangetoond dat gedragingen van leerlingen die volgens de ene leerkracht problematisch zijn, niet per se ook door

een andere leerkracht zo worden gezien (Lanas & Brunila, 2019). Dat is op zich niet vreemd: leerkrachten zijn uiteraard ook maar mensen met hun eigen ideeën en wereldbeelden, die zich bewegen in een context met bepaalde regels. Ook een en dezelfde leerkracht kan om uiteenlopende redenen de ene dag anders reageren dan de dag erna, ook al is het gestelde gedrag hetzelfde. De selectiviteit waarmee leerkrachten gedrag van leerlingen labelen is echter wel zorgwekkend wanneer er zich op basis van contextuele en/of individuele kenmerken een vast patroon ontwikkelt. Daarmee willen we leerkrachten zeker niet met de vinger te wijzen. Het gebeurt vaak onbewust. Toch is het belangrijk om de reflectie te maken en de discussie te voeren. Wanneer een leerkracht het gedrag van een leerling immers zal percipiëren als afwijkend, in het geval van dit artikel als symptomatisch voor ADHD, dan heeft dit namelijk reële gevolgen voor de leerling in kwestie (zie verder).

## De identificatie van gedrag in de klas als symptomatisch voor ADHD: rechttoe rechtaan?

Wereldwijd krijgen 5% à 7% van schoolgaande kinderen de diagnose ADHD. ADHD wordt vaak benaderd vanuit een neurobiologisch perspectief en wordt dan gezien als een stoornis in het brein van het kind. Een voor de hand liggend onderdeel van de behandeling vanuit dit perspectief is het toedienen van medicatie. Er is echter ook kritiek geuit op dit perspectief, onder andere door sociologen. Momenteel zijn er namelijk geen medische toestellen die ADHD onomstotelijk kunnen vaststellen in het brein van een individueel kind. Hoewel er tussen kinderen met en zonder de diagnose van ADHD

## De diagnose van ADHD is voornamelijk gebaseerd op gedragsobservaties

van ADHD is voornamelijk gebaseerd op gedragsobservaties. Aan de hand van de diagnosecriteria in hét bekendste handboek voor het identificeren van mentale stoornissen, de *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM), vullen ouders en leerkrachten vragenlijsten in die peilen naar hun percepties van het gedrag van het kind. Ouders en leerkrachten komen hierbij niet altijd overeen: leerkrachten kunnen ervan overtuigd zijn dat een kind ADHD heeft en ouders niet, of omgekeerd. Dit doet al vermoeden dat ADHD geen rechttoe-rechtaandiagnose is, en er zijn nog meer elementen die hierop wijzen.

Leerkrachten zijn vaak de eersten die ADHD herkennen bij leerlingen. Zij hebben dan ook een unieke observatiepositie in de klas: ze kunnen gedragingen van leerlingen voortdurend vergelijken. De gedragingen die ADHD kenmerken vallen op, want ze zijn vaak moeilijk te rijmen met een klascontext waarin van kinderen verwacht wordt dat ze opletten en voor langere periodes op hun stoel zitten. Kortom, leerkrachten zijn de ADHD-spotters bij uitstek. Doordat de identificatie van ADHD echter gebaseerd is op observaties en percepties van gedragingen van leerlingen en dus een subjectieve component kent, kunnen we aannemen dat de identificatie van ADHD niet louter een medisch, maar ook een sociaal gegeven is. ADHD wordt dan een fenomeen dat vanuit sociologisch perspectief kan worden onderzocht. Sociologen verklaren gedragingen en attitudes van mensen door de rol van contextuele en individuele factoren onder de loep te nemen. In het geval van ADHD ligt de focus dan niet op het identificeren van een stoornis in het brein, maar op de manier waarop mensen in interactie met elkaar en met de context waarin ze leven, de concepten 'stoornis' en 'afwijkend gedrag' betekenis geven. Sommige wetenschappers vinden het sociologische en het neurobiologische perspectief onverenigbaar, anderen zien ze als complementair.

### Contextuele en individuele factoren in de identificatie van ADHD door leerkrachten

De regionale context waarin leerkrachten lesgeven is bepalend voor hun rol in de identificatie van ADHD. Ons onderzoek heeft bijvoorbeeld aangetoond dat leerkrachten in de regio Chicoutimi (Québec) in Canada vier keer vaker ADHD vermoeden bij kinderen zonder officiële

op groepsniveau kleine verschillen zijn in de anatomie van het brein en de dopaminerge functie ervan, valt er in het brein van een individueel kind met de diagnose ADHD niet noodzakelijk iets op te merken. De diagnose

ADHD-diagnose dan leerkrachten in Vlaanderen (22.4% tegen 5.6%). Daarnaast hebben kinderen in Chicoutimi negen keer meer kans om de officiële diagnose te krijgen dan kinderen in Vlaanderen (18.1% tegen

2%). We kunnen deze opvallende verschillen niet enkel toeschrijven aan leerkrachten. Ook ouders waren sneller geneigd aan ADHD te denken als mogelijke oorzaak van gedrag van hun kind in Québec dan in Vlaanderen (13.1% tegen 3.7%). We concludeerden dat politieke, economische en sociale factoren op verschillende niveaus een rol spelen in de hoge prevalentie van ADHD-diagnoses in Québec (Brault, Degroote & Van Houtte, 2022).

Zo zou de mate waarin scholen verantwoording moeten afleggen voor de academische prestaties van hun leerlingen een rol kunnen spelen in hoe leerkrachten over ADHD denken. In Québec worden de academische prestaties op schoolniveau niet alleen grondig gemonitord, maar ook publiek bekendgemaakt. De druk om de academische prestaties van hun leerlingen op een bepaald niveau te houden zou ertoe kunnen leiden dat leerkrachten in Québec sneller aan ouders voorstellen om een diagnoseproces op te starten, zodat een leerling met mindere academische prestaties dankzij een officiële diagnose extra hulp of medicatie kan krijgen. Ook toegang tot gezondheidszorg binnen en buiten de schoolmuren heeft een invloed op de prevalentie van ADHD-diagnoses. In Québec kan een kind op school een diagnose van ADHD krijgen van de schoolpsycholoog. Dat is in Vlaanderen vooralsnog niet het geval. In Vlaanderen wordt van leerkrachten verwacht dat ze alles doen wat binnen hun mogelijkheden ligt om emotionele, gedrags- of leerproblemen bij leerlingen binnen de muren van de klas te remediëren. Pas wanneer ze kunnen aantonen dat geen enkele aanpassing kan baten, kunnen ze externe hulp inroepen van een CLB.

Naast contextuele factoren spelen ook individuele kenmerken van leerlingen een rol in de identificatie van ADHD door leerkrachten. Leerkrachten zullen sneller aan ADHD denken bij kinderen die jonger zijn in vergelijking met hun klasgenoten. Ons onderzoek heeft aangetoond dat de verklaring hiervoor is dat kinderen die jonger zijn, zich ook kinderlijker gedragen (Brault, Degroote, Jean et al., 2022). Leerkrachten zullen ADHD ook sneller vermoeden bij jongens dan bij meisjes en dit is niet steeds te wijten aan een verschil in gedrag. Een onderzoek in 2004 heeft leerkrachten gevraagd om gedrag van leerlingen te beoordelen op basis van een vignet (Scitutto et al., 2004). Leerkrachten dachten vaker aan ADHD wanneer ze een vignet voor zich kregen waarin het gedrag van een jongen beschreven werd, terwijl de vignetten waarin een meisje beschreven werd verder exact dezelfde gedragingen bevatten maar geen dergelijke reacties opriepen. Ons eigen onderzoek toonde aan dat leerkrachten zich ook laten leiden door hun percepties van de cognitieve capaciteiten van leerlingen: wanneer ze een leerling cognitief sterker achten, zullen ze sneller aan ADHD denken wanneer deze leerling aandachtstekort en hyperactiviteit vertoont (Degroote et al., 2022a). Een mogelijke verklaring voor dit resultaat is dat leerkrachten geen aandachtstekort en hyperactiviteit verwachten bij kinderen die ze als cognitief sterk zien, waardoor ze meer geneigd zullen zijn een oorzaak te zoeken die buiten het kind ligt en waar het kind volgens hen "niets aan kan doen".

Daarnaast toont ons onderzoek aan dat leerkrachten vaker een vermoeden van ADHD hebben bij kinderen met een lagere socio-economische status. De associatie tussen vermoeden van ADHD en een lagere socio-economische status komt ook in andere onderzoeken naar voor, maar een eenduidige verklaring voor deze associatie kunnen onderzoekers niet geven. Studies vanuit een neurobiologisch

## De regionale context waarin leerkrachten lesgeven is bepalend voor hun rol in de identificatie van ADHD

perspectief wijzen op risicofactoren voor het ontwikkelen van ADHD die vaker aanwezig zijn in gezinnen met een lagere socio-economische status, zoals roken tijdens de zwangerschap. Vanuit een sociologisch perspectief zouden we kunnen argumenteren dat leerkrachten over het algemeen een hogere socio-economische status hebben en vanuit die bril het gedrag van leerlingen met een lagere socio-economische status interpreteren. Een verschil in socio-economische status tussen leerlingen

en leerkrachten zou ertoe kunnen leiden dat leerkrachten gedrag van leerlingen sneller als afwijkend beschouwen. Onderzoekers raden dan ook aan dat leerkrachten stilstaan bij de impact van hun eigen sociodemografische kenmerken op hun interpretatie van gedrag van leerlingen en vermijden op automatische piloot te reageren.

Ten slotte zijn er ook bewuste overwegingen die leerkrachten maken wanneer ze met gedragingen ge-

confronteerd worden die volgens hen kenmerkend zijn voor ADHD. Ons onderzoek toonde aan dat Vlaamse leerkrachten weliswaar over het algemeen vrij zeker zijn dat ze ADHD goed kunnen herkennen bij kinderen, maar dat zij toch twijfelden in bepaalde gevallen (Degroote et al., 2022b). Wanneer het kind bijvoorbeeld een problematische thuissituatie heeft of volgens de leerkracht 'onbegrensd' wordt opgevoed, zullen leerkrachten niet goed weten of het gedrag van het kind aan ADHD kan worden toegeschreven of aan de thuissituatie en/of opvoeding. Sinds het ingaan van het M-decreet hebben Vlaamse leerkrachten bovendien meerdere leerlingen met speciale onderwijsnoden in hun klas. Dat maakt dat leerkrachten soms twijfelen of ADHD aan de basis ligt van het problematische gedrag van het kind of eerder een andere stoornis.

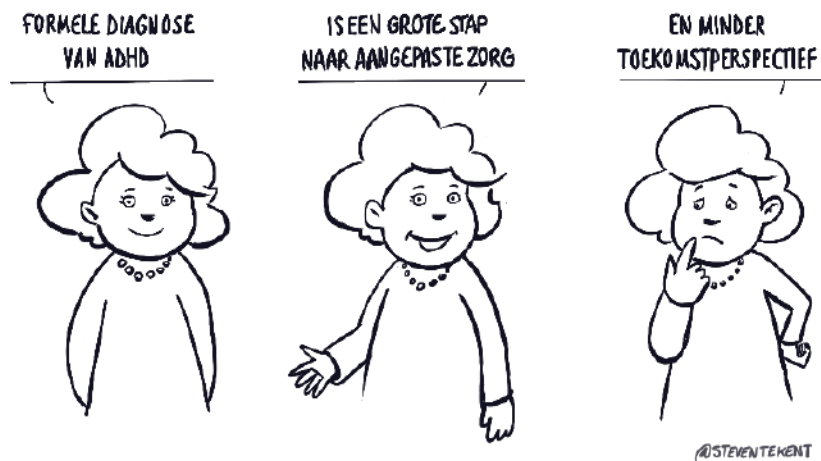
## Bij kinderen met een lagere socio-economische status hebben leerkrachten vaker een vermoeden van ADHD

## De gevolgen van de identificatie van ADHD

Wanneer leerkrachten vermoeden dat een kind in hun klas ADHD heeft, zonder dat er al sprake is van een officiële diagnose, heeft zal dit vaak concrete gevolgen. Uit focusgroepen die we in vier Vlaamse basisscholen organiseerden, bleek dat leerkrachten hun verwachtingen over het gedrag van de leerling aanpassen en dat ze aanpassingen doorvoeren in de pedagogische aanpak (Degroote et al., 2022c). Kinderen bij wie leerkrachten ADHD vermoeden, krijgen bijvoorbeeld meer tijd om een klastaak te vervullen en een apart werkplekje. Deze kinderen mogen de leerkracht vaker storen bij het maken van een oefening en er wordt niet van hen verwacht lange tijd stil te kunnen zitten zoals de andere kinderen. Vlaamse leerkrachten doen dus inspanningen om de academische prestaties van deze kinderen te verbeteren en de impact van hun gedrag op die prestaties te verkleinen. Leerkrachten gaven ook aan dat ze de ouders op de hoogte brengen van het gedrag van hun kind in de klas en aansturen op verder medisch onderzoek, maar zonder ADHD expliciet te vernoemen. Een officiële diagnose van ADHD opent deuren naar extra ondersteuning in de klas. Ook medicatie is dan een optie. Voor ouders, leerkrachten en kinderen kan de diagnose een opluchting zijn: de diagnose verklaart waarom het kind zich gedraagt zoals het zich gedraagt en welke stappen kunnen worden ondernomen.

We moeten hier echter ook verschillende kanttekeningen bij maken. Leerkrachten passen hun verwachtingen en pedagogische aanpak aan op basis van een vermoeden van ADHD, maar we vermelden al dat leerkrachten niet altijd feilloos zijn bij de identificatie van ADHD en de eerder genoemde kenmerken van leerlingen een rol kunnen spelen. We hebben de gevolgen van de aanpassingen die leerkrachten doorvoeren in de klas bij een vermoeden of een diagnose van ADHD niet zelf onderzocht, maar onderzoek wijst wel op mogelijke negatieve sociale gevolgen van een individuele pedagogische aanpak: wanneer kinderen anders behandeld worden dan hun medeleerlingen, zullen ze zich vermoedelijk ook anders gaan voelen. Medeleerlingen zullen bovendien niet altijd begrip hebben voor de niet-straffende reactie van de leerkracht op gedrag dat in hun ogen 'stout' is. Bij het doorvoeren van aanpassingen in de pedagogische aanpak is het dus heel belangrijk om niet enkel de impact ervan op academische prestaties in acht te nemen, maar ook zeker de sociale gevolgen ervan. Die gevolgen kunnen bijvoorbeeld worden tegengegaan door aanpassingen door te voeren voor de hele klas (Degroote, 2022) en door leerlingen met een vermoeden of diagnose van ADHD positief te bekrachtigen, zoals de Vlaamse leerkrachten in onze focusgroepen al deden.

Een officiële diagnose van ADHD is een blijvende stempel, die kinderen ook meenemen naar het secundair onderwijs. Onderzoek heeft aangetoond dat leerlingen met een ADHD-diagnose slechter presteren



## Een officiële diagnose van ADHD is een blijvende stempel, die kinderen ook meenemen naar het secundair onderwijs

en minder positieve emoties ervaren als ze deze leerlingen in de klas hebben. Onderzoek toonde aan dat leerlingen met een diagnose van ADHD ook meer kans hebben om het secundair onderwijs vroegtijdig en zonder diploma te verlaten (Fredriksen et al., 2014). Dit effect is waarschijnlijk niet louter aan de diagnose toe te schrijven, maar ook aan andere sociale gevolgen van het gedrag dat in de eerste plaats tot de diagnose geleid heeft.

### Wat nu?

Het is belangrijk om over labelingpraktijken, in dit geval het identificeren van ADHD bij leerlingen, in het onderwijs te reflecteren. Zo werd naar aanleiding van de media-aandacht in april 2022 terecht de vraag gesteld of het nodig is dat bepaalde hulpkanalen pas kunnen worden aangewend wanneer een officiële diagnose gesteld is. Verder zou het ook lonen om na te denken over de mogelijke gevolgen van het implementeren van centrale toetsen voor het aantal officiële diagnoses bij kinderen: als de druk om academisch te presteren hoog ligt, is de druk op ouders en leerkrachten om snel een logische verklaring te vinden voor tegenvallende resultaten eveneens hoog. Om de invloed van contextuele factoren op de identificatie van ADHD door leerkrachten in de mate van het mogelijke bloot te leggen en in te perken, zou de lerarenopleiding toekomstige leerkrachten met zowel het neurobiologisch als het sociologisch perspectief op ADHD kunnen laten kennismaken.

Hoewel we vanuit het sociologisch perspectief de invloed van contextuele en individuele factoren en kenmerken onderzoeken en benadrukken, willen we niet beweren dat ADHD geen reële stoornis is. Behalve aanbevelingen doen omtrent de identificatie van ADHD, moeten we dus ook nadenken over hoe leerkrachten ondersteund kunnen worden wanneer ze een kind met ADHD in de klas hebben.

dan hun medeleerlingen met gelijkaardige gedragingen zonder diagnose. Leerlingen met een ADHD-diagnose worden ook vaker geconfronteerd met lagere academische verwachtingen van leerkrachten. Leerkrachten voelen zich niet altijd zelfzeker in het lesgeven aan leerlingen met ADHD, waardoor ze stress

In de focusgroepen die we voerden in Vlaamse basisscholen gaven leerkrachten aan dat ze zich beperkt voelden op vlak van infrastructuur en op vlak van kennis over de aangewezen omgang met leerlingen met ADHD in de klas (Degroote et al., 2022c). Leerkrachten doen al veel aanpassingen voor leerlingen met ADHD in de klas, maar ze missen vaak inspiratie bij het selecteren van aanpassingen die zowel bij het kind, als bij hun eigen draagkracht passen. Leerkrachten wezen ook op de nood aan extra ruimte. De speelplaatsen en klassen zijn vaak overbevolkt, waardoor leerlingen met ADHD overprikkeld worden en sneller slaags raken met andere leerlingen. Grotere speelplaatsen en klassen, maar ook extra afgebakende ruimtes, zoals stille ruimtes en time-outhuisjes, zijn wenselijk.

**Emma DEGROOTE, Marie-Christine BRAULT, Mieke VAN HOUTTE**

Dr. Emma Degroote: emma.degroote@ugent.be

Prof. dr. Marie-Christine Brault: marie-christine\_brault@uqac.ca

Prof. dr. Mieke Van Houtte: mieke.vanhoutte@ugent.be

### ENKELE WETENSCHAPPELIJKE ARTIKEL EN CONFERENTIEBIJDRAGES WAAROP GESTEUND WERD VOOR DIT ARTIKEL

- Brault, M. C., Degroote, E., Jean, M., & Van Houtte, M. (2022). Relative age effect in attention deficit/hyperactivity disorder at various stages of the medicalization process. *Children*, 9(6), 889.
- Brault, M. C., Degroote, E., Van Houtte, M. (2022). Disparities in the prevalence of ADHD diagnoses, suspicion, and medication use between Flanders and Québec from the lens of the medicalization process. *Health*.
- Degroote, E. (2022). *To be and to behave. Selective labeling of students' behaviors and student turnover* [Unpublished doctoral dissertation]. Ghent University.
- Degroote, E., Brault, M. C., & Van Houtte, M. (2022a). Suspicion of ADHD by teachers in relation to their perception of students' cognitive capacities: Do cognitively strong students escape verdict?. *International Journal of Inclusive Education*, 1-15.
- Degroote, E., Brault, M. C., & Van Houtte, M. (2022b). Teachers as disorder-spotters: (in)decisiveness in assigning a child's hyperactivity, impulsivity and/or inattention to ADHD as the underlying cause. *European Journal of Special Needs Education*, 37(4), 617-631.
- Degroote, E., Brault, M. C., & Van Houtte, M. (2022c, September 15-16). *Teachers' perceived constraints in undertaking actions for children with ADHD in the classroom: A qualitative study of contextual factors*. [Conference presentation]. Biennial midterm conference of the ESA (European Sociological Association) network of sociology of education (ESA RN10), Lausanne, Switzerland.
- Fredriksen, M., Dahl, A. A., Martinsen, E. W., Klungsoyr, O., Faraone, S. V., & Peleikis, D. E. (2014). Childhood and persistent ADHD symptoms associated with educational failure and long-term occupational disability in adult ADHD. *ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorders*, 6(2), 87-99.
- Lanas, M., & Brunila, K. (2019). Bad behaviour in school: A discursive approach. *British Journal of Sociology of Education*, 40(5), 682-695.
- Sciotto, M. J., Nolfi, C. J., and Bluhm, C. (2004). Effects of child gender and symptom type on referrals for ADHD by elementary school teachers. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 12(4), 247-253.

# “Ze waren er”

## 1 Gezin, 1 plan: een samenwerking voor passende hulp

Bie MELIS\* en Kathleen VAN LOON\*

*De oproep “Een gezin, één plan” (1G1P) die de Vlaamse overheid in 2017 lanceerde, maakte dat jeugdhulpverleners uit verschillende diensten binnen de jeugdhulp aan de slag gingen in intersectorale teams. Deze teams staan in voor snelle en nabije hulp voor de gezinnen die niet direct de weg naar de juiste hulp vinden. Sinds een uitbreiding in 2020 kunnen gezinnen terecht bij een van de zestien samenwerkingsverbanden verspreid over het Vlaamse land en Brussel. In een praktijkgericht onderzoek<sup>1</sup> vroegen we naar de ervaring van begeleiders, aanmelders en gezinnen met deze nieuwe werking.*

### Nood aan een werking over de sectoren heen

*Wanneer het CLB het gezin van Kaat en Jeroen<sup>2</sup> doorverwijst naar een dienst contextbegeleiding krijgen zij te horen dat ze nog enkele maanden op die begeleiding zullen moeten wachten. Kaat, Jeroen en hun drie jonge kinderen leven ondertussen tussen de verhuisdozen. Het tweeslaapkamerappartement is te klein voor het gezin. Zeker nu vader door rugproblemen in een ziekenhuisbed in de leefruimte ligt, is er geen ruimte voor de kinderen. Voor de jongste zoon met autisme is begeleiding aangevraagd maar de wachttijd bedraagt een half jaar. Met de oudste zoon gaat moeder voorlopig bij een psycholoog vanwege zijn moeilijk gedrag. Ondertussen lopen de spanningen in het gezin op.*

*De ouders zijn op zoek naar ondersteuning voor de afbetaling van hun schulden en de zoektocht naar een nieuwe woonst loopt heel moeilijk. Moeder is moedeloos. Ze weet niet meer bij wie ze steun moet zoeken. Het CLB ziet de vele noden van het gezin, maar kan zelf onvoldoende steun bieden op de verschillende levensdomeinen. Door de wachttijden voor gepaste hulp dreigen de moeilijkheden van het gezin te escaleren.*

Kaat en Jeroen zijn zeker niet de enigen in die zoektocht naar de juiste ondersteuning. Na de invoering van het decreet integrale jeugdhulp in 2014 bleek al snel dat de doorstroom van de diensten binnen de brede instap naar de meer gerichte hulpverlening haperde. Door de groeiende wachtlijsten bleven heel wat gezinnen in de kou staan. Vooral gezinnen met uiteenlopende problemen vonden moeilijk hun weg naar de juiste ondersteuning.

Om de continuïteit in het ondersteuningsproces van deze gezinnen te verzekeren wordt met de regionale samenwerkingsverbanden 1G1P een partnerschap gecreëerd tussen meerdere diensten uit de rechtstreeks toegankelijke jeugdhulp. Voorzieningen uit de jeugd- en de gehandicaptenzorg, het Centrum Algemeen Welzijnswerk (CAW), Kind en Gezin, CLB en diensten binnen de geestelijke gezondheidszorg werken samen aan dit nieuwe concept. Ze leveren begeleiders voor een intersectoraal team dat meestal gedeeltelijk voor de oorspronkelijke dienst en gedeeltelijk voor 1G1P werkt.

Begeleiders uit regionale samenwerkingsverbanden verzekeren de continuïteit in de hulp door voor deze gezinnen snel (binnen de maand) een flexibel aanbod op te starten. Gezinnen waarvoor niet direct een hulpaanbod voorhanden is of die op een wachtlijst staan voor gepaste hulp, worden zo ondersteund om escalatie van problemen te voorkomen. In complexe situaties, waarbij gezinnen hulp krijgen van verschillende organisaties, wordt de hulpverlening afgestemd door één plan voor het gezin op te stellen.

Het kader dat de Vlaamse overheid voor de opstart van deze samenwerkingsverbanden biedt, laat veel ruimte voor afstemming op regionale noden en mogelijkheden. Het eerste luik van het onderzoek door de onderzoeksgroep krachtgericht sociaal werk van de Karel de Grote Hogeschool toonde dan ook heel wat organisatorische en methodische verschillen binnen de regio's. Deze verschillen zorgen vaak voor onduidelijkheid, soms voor ergernis bij de buitenwacht.<sup>3</sup>

Toch blijkt uit de tweede fase van het onderzoek dat er ondanks de verschillen veel gelijkenissen zijn. Via focusgroepen bij vijf teams binnen 1G1P bevroegen we begeleiders naar de meerwaarde van de werking. De informatie uit deze focusgroepen werd verder getoetst bij twaalf begeleiders uit zes andere samenwerkingsverbanden. Begeleiders benoemen gelijkaardige voordelen van het intersectoraal werken. Uit een onlinebevraging bij 187 aanmelders over de verschillende samenwerkingsverbanden zien we dat gezinnen met gelijkaardige noden worden aangemeld en dat de aanmelders dezelfde voordelen rond de samenwerking ervaren. Ook uit de diepte-interviews bij 26 gezinnen in twee samenwerkingsverbanden horen we dezelfde uitgangspunten in de begeleiding terugkomen. Deze gelijkaardige ervaringen bij begeleiders, aanmelders en gezinnen overstijgen daarmee de verschillen in organisatie.

### Eenzelfde doelgroep ondanks de verschillende aanmeldingsprocedures

#### Hoe komen gezinnen tot bij 1G1P?

De websites van de samenwerkingsverbanden tonen een grote diversiteit in aanmeldingsprocedures. Zo kan je bij het ene samen-

werkingsverband aanmelden via de website, elders via mail, soms op afgebakende contactmomenten of bij anderen in een lokaal aanspreekpunt. Ook wie kan aanmelden verschilt. Soms moet dit gebeuren via de hulpverleners, soms worden gezinnen aangezet om zich aan te melden. Toch zien we heel wat gelijkenissen in de noden van de aanmelders.

In de meeste samenwerkingsverbanden brengen diensten een gezin aan, slechts in enkele werkingen nemen gezinnen zelf contact. Ongeacht wie aanmeldt, gaat het in nagenoeg alle situaties om een gemeenschappelijk initiatief van een betrokken hulpverlener met het gezin. De meeste aanmeldingen komen uit de brede instap en de basisvoorzieningen (zoals het CLB, Huizen van het Kind, OCMW, huisarts, ...). In alle regio's zijn de CLB's de grootste aanmelders. Zij vertegenwoordigen gemiddeld veertig procent van het totale aantal aanmeldingen.

### **Wie wordt aangemeld bij 1G1P?**

Gezinnen worden niet aangemeld vanwege een specifieke opvoedingsvraag maar doordat zij, net als de betrokken hulpverleners, vastlopen in het versnipperde aanbod van de hulp. Het gaat vaak om gezinnen met complexe noden. Zo meldt een CLB aan omdat het vastloopt bij de ondersteuning van een jongere met schoolproblemen wanneer deze problemen voortkomen uit een opstapeling van moeilijkheden binnen het gezin.

*“Zo was er sprake van een gezin waarbij een aanvraag werd gedaan voor de middelste zoon die een autismespectrumstoornis had, maar bij verdere gesprekken bleek dat het gezin een beperkt netwerk had, de mama kanker, de papa gezondheidsklachten. Voor dit gezin lijkt er geen aangepaste hulpverlening. Dus door 1G1P wordt deze vraag opgenomen en vertrekt men om te kijken wie wat kan ondersteunen.” (begeleider)*

Schulden, administratieve onduidelijkheden, slechte woonsituatie, conflicten tussen ouders, maken de doorverwijzing naar de 'gepaste hulp' niet mogelijk. Eerst moeten de noden uitgezuiverd worden en moet de aanwezige ondersteuning in kaart worden gebracht. Dan pas wordt duidelijk welke hulp het gezin als noodzakelijk vindt. Dit is het verhaal van veel kwetsbare gezinnen die niet in één vak van het bestaande hulpaanbod passen.

*“Evengoed kan je dat formuleren als een gezin met verschillende zorgen en verschillende hulpvragen waar dat iedereen fragmentarisch op het gezin wel iets kan doen, maar waarbij er eigenlijk niemand meer het geheel bewaakt. Het gaat vaak over gezinnen die zelf niet meer zien wat er met hen gedaan wordt. En die toch, ondanks het feit dat er zoveel hulpverlening actief is bij het gezin, niet het gevoel hebben dat er iets gedaan wordt aan hun kernbezorgdheid.” (aanmelder)*

Bij sommige gezinnen zijn er al heel wat hulpverleners betrokken, maar is het overzicht zoek. Er is nood aan **coördinatie van de hulpverlening** zodat het voor de gezinnen opnieuw duidelijk is bij wie ze terecht kunnen voor welke vorm van ondersteuning.

*“Het is dus ook de taak van 1G1P om de diverse vormen van hulpverlening op elkaar af te stemmen, om netwerktafels te organiseren, om die mensen bij elkaar te brengen zodat we elkaar*

*leren kennen en er onderlinge afstemming is, zodat we geen dubbel werk doen.” (begeleider)*

Begeleiders van 1G1P worden aangesproken om de draagkracht van het gezin te versterken bijvoorbeeld **tijdens de wachtperiode voor gerichte hulp**. Zij bieden ondersteuning om de stress tijdens de wachtperiode te verlagen. Bovendien maakt het feit dat **de vraag snel opgenomen wordt** – steeds binnen de maand - dat escalatie van problemen kan voorkomen worden.

*“Het is heel belangrijk als we met een bezorgdheid vanuit onze dienst zitten, dat er heel snel iets opgestart kan worden. In de piste die we intern hebben bekeken, was het niet mogelijk om binnen een maand of twee maand, drie maanden, iets op te starten. Dat vonden we te lang om te wachten. Daarmee dat we 1G1P hebben ingeschakeld om direct te starten.” (aanmelder)*

### **Dezelfde uitgangspunten ongeacht verschillen in organisatie**

Alle begeleiders zetten - ondanks de uiteenlopende regionale vertalingen van de methodiek - dezelfde twee uitgangspunten centraal: het intersectoraal werken en het partnerschap met het gezin.

#### **Het intersectoraal werken als basis voor een generalistische benadering**

De meeste gezinnen worden aangemeld omdat ze op meerdere domeinen complexe problemen hebben. Met hun vele vragen sluiten ze niet aan bij het gefragmenteerde jeugdhulpaanbod. Als begeleiders van 1G1P vanuit deze noden van het gezin willen vertrekken moeten ze generalistisch aan de slag.

Voor vele begeleiders is dit 'breed kijken' nieuw. De begeleiding binnen hun moederorganisatie vertrekt veelal vanuit een specifieke invalshoek zoals opvoedingsondersteuning bij CKG (centra voor kindzorg en gezinsondersteuning) of contextbegeleiding, een handicap met specifieke vragen bij VAPH (Vlaams Agentschap voor Personen met een Handicap), schoolgerelateerde vragen bij CLB, etc.

**Begeleiders** wijzen op de voordelen van het intersectoraal team. Door het samenwerken met begeleiders uit verschillende organisaties worden kennis en expertise gebundeld.

De ruimere kennis rond sociale kaart, andere methoden maar ook andere visies die verschillende teamleden binnenbrengen, vormen een meerwaarde. Dit wordt al zichtbaar bij de aanmelding omdat één casus vanuit verschillende perspectieven kan worden bekeken en besproken. Maar ook tijdens het proces doen begeleiders een beroep op de specialisatie van de teamleden.

*“Ik vind de bespreking van casussen heel interessant omdat je voelt dat iedereen zo'n andere kijk heeft op hoe dat die het zou aanpakken. Gewoon de manier van vragen stellen is al zo anders en daar leer je wel uit voor je eigen aanpak maar ook om verder te denken in een kader.” (begeleider)*

Ook **aanmelders** vermelden het belang van het intersectoraal werken. Door het binnenbrengen van expertise vanuit verschillende

hoeken, biedt 1G1P met de generalistische benadering een aanvulling op het bestaande aanbod.

*“De diversiteit aan medewerkers van 1G1P zorgt voor een extra meerwaarde (...) omdat zij met mensen werken uit verschillende organisaties en zo tegemoet kunnen komen aan een veelheid van vragen.” (aanmelder)*

**Gezinnen** ervaren dat begeleiders uit 1G1P met een bredere kennis inspelen op de vele vragen waarmee zij worstelen. Deze generalistische en flexibele benadering maakt dat de begeleider voor verschillende gezinnen de centrale persoon is waar zij op steunen. Soms heeft de begeleider zelf niet de nodige expertise maar kan een co-begeleider ingezet worden om op een specifiek domein informatie te bieden.

*“Hoe het loopt thuis, naar de toekomst toe, naar werk, school, alleen wonen. Zij namen al die vragen op en zij informeerden zich of probeerden dan tegen de volgende keer de andere dienst daarbij te betrekken die daar meer over wist.” (ouder)*

*“Het feit dat de twee contactpersonen bij mij een andere achtergrond hadden of een ander werkdomein, zorgde ook wel dat er een breed spectrum was. Ik had inderdaad wel het gevoel dat ik hen van alles kon vragen en dat zij dan wel mee op zoek gingen.” (ouder)*

### **In partnerschap met het gezin**

Het starten vanuit de regie en de kracht van het gezin vormt een centraal uitgangspunt. Voor de **begeleiders** is dat principe niet nieuw. In nagenoeg alle voorzieningen is er aandacht voor de inbreng van het gezin of de jongere. Maar omdat begeleiders binnen de werking van 1G1P niet gebonden zijn aan een module of protocol, is er meer ruimte om echt vanuit de vraag van het gezin te starten. Er is minder druk om zelf hulpdoelen vanuit de dienst te formuleren en er is meer ruimte om het proces soepel aan te passen aan de noden en het ritme van het gezin.

*“Het zijn soms gezinnen die al veel hulpverlening hebben gehad, maar dan kunnen we bij 1G1P zo een beetje die focus leggen dat het meer een coachende insteek is en dat het niet iemand is die het gaat overnemen van hen. Iemand gaat naast hen staan om hen een stuk te laten zoeken naar dingen die hun versterken in hun omgeving of die helpen zoeken naar wat ze nodig hebben in de toekomst. Dat is voor ouders dikwijls een frissere kijk op hulpverlening en waar ze ook voor open staan.” (begeleider)*

Niet enkel de startvraag wordt door het gezin geformuleerd, ook tijdens het proces wordt voortdurend geluisterd naar de prioriteiten van het gezin. Begeleiders trachten daarbij zoveel mogelijk het initiatief bij het gezin te laten.

*“Mama en papa hebben zelf dat gesprek met het CLB en school geregeld, hebben zelf die afspraken gemaakt. Ze zijn zelf als eerste aan het woord gekomen. Ik denk dat dat ook mijn rol is geweest als verbinder. Als hulpverlener gaan we een beetje achteruitleunen en hen beluisteren.” (begeleider)*

**Aanmelders** in verschillende samenwerkingsverbanden verwachten dat 1G1P ‘samen met het gezin’ een proces aangaat. Het gaat dan zowel over het gezin helpen met het ontrafelen van hulpvragen, als het samen met het gezin uitklaren welke hulp nodig is of welk stappenplan kan opgesteld worden.

*“Ik heb gehoord bij de intake dat ze samen met het gezin bekijken welke vragen ze hebben: wat is er belangrijk? Ik heb gezien dat 1G1P daar echt een prioriteit van maakt: de keuze van het gezin, waar ze eerst aan willen werken.” (aanmelder 1G1P)*

Aanmelders stellen 1G1P ook aan de gezinnen voor als de dienst die ‘samen met het gezin’ op pad gaat.

*“Dat het mensen zijn die naast hen gaan staan en samen met hen eufes gaan bekijken wat iedereen in het gezin nodig heeft, wat hun zorgen zijn en wat eventueel zou kunnen helpen. Dat ze het niet gaan overnemen maar samen met hen denken. Ik leg ook uit dat het een dienst is die meestal met gezinnen aan het werk gaat waar er meerdere problemen zijn. Dat er eigenlijk bij de verschillende gezinsleden wel vragen of zorgen zijn. Ja dat die ervaring hebben om daar mee aan te slag te gaan, zo leg ik het meestal kort uit.” (aanmelder)*

**Gezinnen** herkennen dat er vertrokken wordt van hun vragen en noden. Afhankelijk van hun draagkracht gaan ouders zelf veel regelen. Bij anderen gaven begeleiders een aanzet en voerden de gezinnen verder uit. Alleen in situaties waar ouders aangaven dit niet meer zelf te kunnen, namen de begeleiders over. Wel zeiden alle ouders dat er niets ondernomen werd zonder hun toestemming of zonder gezamenlijk overleg.

*“Het is ondersteuning, maar ge hebt niet het gevoel dat ge gelijk een blinde geleid wordt. Ze volgen eigenlijk echt wel. Had den wij andere ideeën gehad, dan weet ik ook zeker dat er andere ideeën waren uitgewerkt. Ze zijn echt op onze maat, vind ik. Ik had het niet beter kunnen wensen, echt waar niet.” (ouder)*

### **Het gezin omringd door een netwerk**

Om gezinnen te versterken wordt ingezet op een ondersteunend netwerk. Samen met het gezin wordt gekeken wie uit de ruimere familie, vrienden, kennissen, burens, een rol kan spelen in de ondersteuning van het gezin. Hoe en of mensen uit hun omgeving worden betrokken hangt af van het gezin.

Gezinnen zelf zijn iets meer terughoudend om hun netwerk te betrekken. Wel horen we positieve ervaringen bij die gezinnen waar een ondersteunend netwerk werd aangesproken.

*“Ja, ook dingen waar wij bijvoorbeeld zelf niet aan dachten. Mocht het een keer heel slecht gaan of mocht ik bijvoorbeeld nu zelf de kinderen niet naar school kunnen brengen, dan hebben wij een hulpnetwerk nodig van mensen hier uit de buurt. Zij hebben school en ouders aangeschreven met de vraag van: ‘Deze ouders hebben een problematiek en hebben ook kindjes met een beperking. Zouden jullie eventueel bereid zijn om te carpoolen, om hulp aan te bieden, om eten aan huis te brengen, of dat soort dingen, in geval van nood mocht deze familie het nodig hebben?’ Waardoor dat ik nu een bellijst heb waar ik*

*naartoe kan bellen. Een aantal mensen die ik kan contacteren mocht het echt niet gaan.”(ouder)*

Om het netwerk van geïsoleerde gezinnen te verruimen maken begeleiders uit enkele samenwerkingsverbanden uitdrukkelijk verbinding met de wijk waarin zij werken. Er wordt ingezet op bestaande projecten in de regio zoals meter- en peterproject, buddywerking, praatgroepen, ...

*“Wij sluiten aan op wijkactiecomités, ... En dan ben je mee met wat er leeft in de wijk en wat de mogelijkheden zijn. Als je dan gezinnen begeleidt die een beetje in een isolement zitten, dat je dat netwerk op die manier kunt verruimen.” (begeleider 1G1P)*

### **Afstemmen van het hulpaanbod**

De begeleider van 1G1P zorgt ook voor het **afstemmen tussen de hulpverleners** die al met het gezin werken. Soms wordt hiervoor doorheen de begeleiding of als afronding van het proces een ‘netwerktafel’ opgezet.

*“Ja; op zich was dat wel eens handig om zo al die instanties samen te zetten. Vooral omdat veel van die instanties... Ofwel hadden ze geprobeerd om met elkaar in contact te treden maar lukte dat nooit omdat dat nooit niet voor allebei de partijen lukte, ofwel was het gewoon op zich al moeilijk om ze te pakken te krijgen. Bij de begeleider van 1G1P is dat wel gelukt om die allemaal samen te krijgen op dezelfde dag enzo dus.” (ouder)*

### **Wat betekent 1G1P voor de gebruikers?**

#### **Een ‘herademing’ voor de aanmelders**

Voor het overgrote deel van de bevroegde aanmelders heeft 1G1P een belangrijke meerwaarde. In alle samenwerkingsverbanden komt de directe inzetbaarheid van het aanbod en de snelle, laagdrempelige toegang als belangrijk naar voor. Vooral van de CLB’s horen we dat zij voor gezinnen met meerdere problemen geen aansluiting vinden bij gespecialiseerde hulp. Hulp kan maar gericht ingeschakeld worden nadat samen met het gezin de kluwen van vragen ontward is. Het is deze opdracht samen met de snelle beschikbaarheid van de begeleiding die – zoals een aanmelder het benoemde – ‘een herademing’ is na de lange wachtlijsten.

*“Ze kunnen snel opstarten, zeker in tijden van ellenlange wachttijden. Bovendien kunnen ze een brede waaier aan vragen opvangen.”*

Voor de CLB’s appreciëren de **nabije hulpverlening**: zowel letterlijk via huisbezoeken als methodisch door naast het gezin te staan en de regie bij het gezin te laten.

*“Heel nabije hulp. Echt in en met het gezin zelf. Visie om krachten van het gezin aan te spreken, gezin op weg te helpen om erger te voorkomen. Dit geeft mensen vaak veel vertrouwen in zichzelf en in de toekomst.”*

Enkele aanmelders geven aan dat 1G1P een leemte opvult in het hulpverleningslandschap omdat er met heel het gezin rond verschillende problematieken kan worden gewerkt.

*“Het vult een gat in het hulpverleningslandschap. Het gezin als geheel wordt bekeken, de vraag van verschillende leden van het gezin kunnen meegeïntegreerd worden. Voor gezinnen waarbij langdurige contextbegeleiding niet noodzakelijk is maar wel een contextgerichte aanpak nodig is, is 1G1P ideaal.”*

#### **Een steun voor gezinnen**

Algemeen ervaren de gezinnen de begeleiding zeer positief. Hierdoor wordt in de eerste plaats verwezen naar de ondersteunende basishouding van de begeleider. Mensen hebben het gevoel dat ze gehoord worden en dat er met hun vragen aan de slag wordt gegaan. Zij appreciëren dat ze wegwijs gemaakt worden in het grote aanbod van voorzieningen. Daarnaast is het een meerwaarde dat er flexibel ingespeeld wordt op vragen en noden.

#### **Een toekomst voor 1G1P binnen de jeugdhulp**

In dit artikel leggen we het accent op de meerwaarde die gebruikers in dit nieuwe initiatief onderkennen. Natuurlijk zijn er ook heel wat valkuilen.

Zo botsen ook de begeleiders van 1G1P op structurele tekorten en wachtlijsten. Ook zij voelen de stijgende stress door de energierisico's, vanwege de mentale gevolgen van de coronacrisis, ...

Na vier jaar zijn de samenwerkingsverbanden nog steeds zoekende om het aanbod zo goed mogelijk af te stemmen op de verwachte doelen. Gezien het intersectoraal karakter en het noodzakelijkerwijs flexibel aanbod zal dit zoekproces ook blijven bestaan. Op zich een goede zaak want zo houdt deze dienst de vinger aan de pols bij verschuivingen in het jeugdhulplandschap. Tegelijk is deze zoektocht ook een blijvend aandachtspunt. De onzekere en snel veranderende context van de jeugdhulp zet de werking onder druk. Zo wordt door schaarste aan personeel binnen de moederorganisaties de afvaardiging naar het intersectoraal team minder evident. Bij een toevloed aan specifieke doelgroepen die geen ingang vinden in de reguliere jeugdhulp wordt al snel naar deze werkvorm gekeken. Hiermee dreigt ook 1G1P in de toekomst te gaan worstelen met wachtlijsten. Daarom is het des te belangrijker om juist de ervaren meerwaarde van o.a. het intersectoraal werken, met een flexibel en generalistisch aanbod, in partnerschap met het gezin en het ondersteunend netwerk, te benoemen en te bewaken in de verdere ontwikkeling van de werking.

**Bie MELIS\* en Kathleen VAN LOON\***

\* Beide auteurs zijn onderzoekers aan de onderzoeksgroep Krachtgericht Sociaal Werk en docenten Sociaal-Agogisch Werk aan de Karel de Grote Hogeschool Karel de Grote Hogeschool, Brusselstraat 45, Antwerpen

**KdG Research**  
Karel de Grote Hogeschool

# ... En soms vallen we in het water

## Een gevalsstudie, met vallen en opstaan

Barbara WALGRAVE en Jolien LYCKE

*In Monte Rosa startten we in 2017 met de implementatie van Signs of Safety (SofS). Deze denkwijze biedt ons een kader om onze visie op hulpverlening verder uit te bouwen en verrijkte zowel onze werking als de tools die we kunnen gebruiken.*

*Het werd de start van een leerproces waar we middenin zitten. Elke dag opnieuw zijn we verbaasd van de kracht en de dynamiek die uitgaat van de mensen met wie we aan de slag gaan. Daarnaast worden we geconfronteerd met vragen en bedenkingen vanuit ons leerproces, zonder dat er pasklare antwoorden voorhanden zijn. Zoek- en leerprocessen gaan hand in hand, waarbij niet-weten en steeds weer zoeken naar verbinding een leidraad vormen. We bouwen de brug terwijl we erop lopen, en soms vallen we in het water.*

Monte Rosa is een jeugdhulpvoorziening waar kinderen en jongeren van 3 tot 20 jaar kunnen worden opgevangen en begeleid. Zij biedt de module verblijf aan en heeft veel aandacht voor de modules contextbegeleiding. Hiervoor werkt zij intensief samen met de uitgebreide context van de kinderen en jongeren (ouders, gezin, familieleden, ... maar ook iedereen die voor hen belangrijk kan zijn, zoals vrienden, burens, trainers, leerkrachten, ...) en met andere partners, binnen en buiten de sector en de regio. Monte Rosa heeft vestigingsplaatsen in Kessel-Lo, Herent en Deurne.  
[www.monterosa.be](http://www.monterosa.be)

*Het is woensdagvoormiddag. De deurbel gaat. De individuele begeleidster doet de deur open van een doorsneehuis. Het is een leefgroep van Bijzondere Jeugdzorg. Er staan twee vrouwen voor de deur. Een kleine jongedame met felle ogen en een pittige uitstraling. Daarnaast een volwassen vrouw, niet veel groter dan de andere. Ze lijkt wat verlegen in het contact. De individuele begeleidster doet erg haar best om hen welkom te heten en contact te maken. Het betreft een moeder en haar 15-jarige dochter. Mama Sam brengt de spullen naar de kamer van dochter Lex, vult de noodzakelijke papieren in en vertrekt weer. Zo snel mogelijk, lijkt het wel. "Allez, tot vrijdag dan hé?" Het contact tussen mama en Lex is afstandelijk. De wederzijds "correcte" vriendelijkheid voelt onnatuurlijk aan. Ze hebben net een moeilijke zomer achter de rug, vol ruzies, weggelopen, politie-interventies na escalerende situaties met hun respectieve partners, ...*

De casus die we hier brengen, illustreert het proces van vallen en opstaan en ook de onmogelijkheid om als hulpverlener de uitkomsten vast te leggen. Het gezin zelf en hun net opgestart proces bepaalt waar ze naar toe willen/kunnen evolueren. Als hulpverleners proberen we een groeiproces te faciliteren waarbij het gezin de eigen krachten herontdekt en een evolutie doormaakt zodat de toekomst opnieuw gedacht en gedroomd kan worden.

Te midden van dit leren stuurden we deze gevalsstudie in om voor te stellen op 'The Gathering'<sup>1</sup>. Wegens Covid werd die echter uitge-

steld en uiteindelijk presenteerden we onze casus een jaar later op de webinar 'Signs of Safety' van het agentschap Opgroeien. We stelden vast dat in deze periode onze percepties en visie op de gebeurtenissen en ontwikkelingen verder geëvolueerd waren.

**Signs of Safety**, ontwikkeld door Turnell en Edwards, is een kracht- en oplossingsgerichte benadering die een partnerschap aangaat met de gezinnen en hun netwerk in een open transparante communicatie omtrent de zorgen en bestaande veiligheid en krachten binnen het gezin en hun netwerk. Veiligheid van het kind staat centraal. *Signs of Safety* biedt verschillende methodieken aan, waarvan we voor deze casus enkele verder in de tekst kort toelichten, namelijk het Woord- en Beeldverhaal en netwerkberaden.

Voor kadering en achtergrond verwijzen we naar het artikel van Nele Haedens in *Welwijs* (2021).

### Lex en Sam: hoe het allemaal begon

De ouders van Lex scheidden toen ze 5 was. De zorg voor Lex en haar jongere zus werd hoofdzakelijk opgenomen door mama. Na de scheiding bleef het thuis moeilijk gaan. Mama vroeg hulp en gaf aan dat ze opvoedingsondersteuning nodig had. Via een Onthaal-, Observatie- en Oriëntatiecentrum (OOOC) kwam Lex in de pleegzorg terecht.

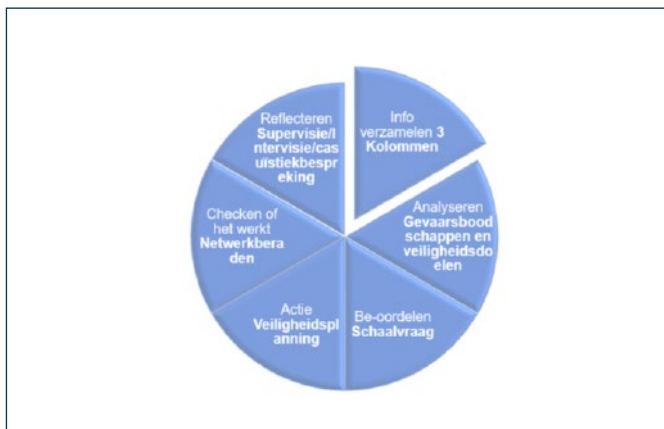
Gedurende acht jaar verbleef ze daar en ze werd deel van een pleeggezin en -familie. Er was amper nog contact met mama. Bij haar pleeggezin liep het eveneens moeizaam: ze liep weg, had contacten met politie en kende woedeaanvallen. Er was de bezorgdheid dat ze in een milieu van prostitutie, drank en drugs terecht zou komen. De pleegplaatsing kwam tot een abrupt einde toen de draagkracht van de pleegmama werd overschreden. Hierop ging Lex afwisselend naar het internaat, en naar mama en papa. De moeilijkheden die zich gedurende de plaatsing voordeden, zetten zich voort bij de ouders, waarna Lex in onze adolescentenleefgroep terecht kwam. De betrokkenheid van de papa in het verdere verloop van het traject

is beperkt vanwege medische problemen, armoede en de grote fysieke afstand. We willen het belang van de relatie met de papa niet ontkennen, maar we gaan er in de tekst niet verder op in.

## Zoektocht naar helderheid

In eerste instantie probeerden we duidelijkheid te krijgen. Wat was er nu exact gebeurd? Welke verhalen kloppen en welke niet? Zo was er bijvoorbeeld een verhaal van mama waarin werd gesuggereerd dat Lex haar zus had willen vermoorden door haar uit het raam proberen te duwen. De intensiteit van de opgerakelde verhalen leek de gemoederen steeds weer te verhitten. Ook in de nieuwe situatie kwamen er steeds nieuwe, heftige verhalen en na het weekend bleek dat de politie toch weer eens was opgeroepen. Moeder en dochter stonden lijnrecht tegenover elkaar in een strijd om het gelijk en om de aandacht, vrijheden en territorium. Zorg en warme betrokkenheid waren ver zoek.

De focus op het verleden en onze pogingen om 'het verhaal' uit te klaren, maakten dat de strijd bleef bestaan. Sterker nog, hij werd opnieuw aangewakkerd. Er was geen vertrouwen. Niet in elkaar, niet in de hulpverlening, maar ook niet in zichzelf. We voelden een eindeloze behoefte naar erkenning voor de pijn door/uit het verleden. Erkenning geven aan de ene impliceerde de andere in de kou laten staan.



Afbeelding 1 Actiecyclus

Als we kijken naar actiecyclus (afbeelding 1), zoals Turnell & Murphy die introduceerde in de Signs of Safetybenadering, bleven we hangen in de eerste twee fases. We bleven info verzamelen en analyseren. Daardoor doorliepen we niet de hele actiecyclus. We kwamen niet tot een beoordeling die ons toeliet om tot actie over te gaan (Actiecyclus, Turnell & Murphy, 2017).

Het oplossingsgericht werken, een krachtgerichte benadering, leerde ons op zoek te gaan naar positief geformuleerde doelen. Steeds weer herhaalden we dezelfde vragen. Wat willen jullie? Hoe zien jullie de toekomst? Wat is jullie grootste wens?

Mama verwees hierbij naar Lex, en Lex naar haar mama. Ze konden goed vertellen wat ze niet wilden. Het uitdrukken van een positieve wens bleek echter onmogelijk. Het uitdrukken van een wens of verlangen maakte hen kwetsbaar en hun relatie was daar nog te onveilig voor. Bovendien was er ook een groot gevoel van hulpeloosheid;

wat maakt het uit wat ik wil, denk, hoop of droom? De jarenlange hulpverlening, en misschien ook wel de levensjaren die aan de hulpverlening voorafgingen, hadden hen geleerd dat de impact van hun wensen op hun leven erg beperkt is.

We raakten dus geen stap vooruit.

In onze zoektocht naar 'de waarheid' en concrete doelen bleef Lex in de kou staan. Door onze focus hierop creëerden we immers meer verdeeldheid dan verbinding, wat ze in haar leven net zo hard gemist had. Ze duwde iedereen weg, toonde een grote woede, leefde in haar zelfgecreëerde wereldje dat ze via leugens en onwaarheden in stand probeerde te houden.

## Vast en weer los

De sturende houding die we aannamen in onze zoektocht naar doelen en helderheid, met het oog op duidelijke stappen, bracht ons in een impasse. We deelden het gevoel van machteloosheid en uitzichtloosheid van Lex en mama en vonden geen uitweg. Door onze focus op het verleden en ons wanhopig streven naar (het creëren van een) toekomst, hadden we onvoldoende oog voor de persoon die in het hier en nu voor ons zat. We hadden onvoldoende aandacht voor mama als 'persoon', voor het dagelijkse leven als gezin, voor de betekenis van schijnbaar onbelangrijke verhalen. We zaten vast.

Na enkele maanden konden we niet anders dan dit te erkennen en te benoemen. De focus op de toekomst en het verleden werd verlaten. De machteloosheid werd benoemd. Daar zaten we dan – begeleider, Sam en Lex - aan tafel. De druk om 'iets besproken te hebben' tijdens het huisbezoek lieten we achterwege. Wat overbleef was een authentiek contact.

We lieten ons meenemen in de verhalen die spontaan naar boven kwamen over heel normale dagelijkse dingen, zoals over tv-programma's. Zo werd bijvoorbeeld 'Ex on the beach' een steeds terugkerend thema. Zo realiseerden we ons dat de thema's van het eigen traject telkens weer opdoken in andere domeinen. Zo was er een kat met verlatingsangst en een overbezorgde Lex om voor dit diertje te zorgen. Door de ruimte die nu ontstond kreeg Sam ook meer mogelijkheden om haar eigen verhaal te brengen. Door bij haar eigen worstelingen en levensverhaal stil te staan, ontstond spontaan de link naar het leven van Lex en haar kwetsbaarheden. Voor de eerste keer kregen we het gevoel dat er een partnerschap ontstond. De betrokkenheid en interesse van mama groeide.

Uit de verhalen die Sam en Lex brachten, werd duidelijk hoe ze met elkaar omgingen en welke manieren ze zelf hadden ontwikkeld om hun relatie te 'beveiligen'. Geleidelijk mochten deze dynamieken samen gezien worden en expliciet gemaakt. Op deze manier stelden we vast hoe mama en Lex verbinding zochten en vonden op heel andere domeinen dan diegene die wij als hulpverleners zochten. Het verwoorden van emoties, intenties en verwachtingen bleek in de rechtstreekse bevraging niet mogelijk. Enkel via alledaagse acties en gebeurtenissen konden er woorden gevonden worden die later zouden terugkomen in hun spreken over hun relaties en over elkaar, al dan niet in de vorm van metaforen.

De minder gestuurde gesprekken creëerden een ruimte waarbinnen mama en Lex een leerproces konden aangaan zonder dat bepaalde doelen, in de vorm van een agenda of te bespreken onderwerpen, moesten worden behaald.

## Geliefd en omringd

Ondanks het groeiend partnerschap met mama bleef de omgang met Lex moeilijk. Ze duwde de mensen die te dichtbij kwamen, weer weg. Nabijheid was voor haar ondraaglijk. Lex leek nog altijd in haar eigen wereld te leven. Relaties waren turbulent, waarbij ze steeds de bovenhand wilde krijgen of houden en soms (verbaal) bijzonder agressief uit de hoek kon komen. Door in relaties steeds weer de controle te zoeken, creëerde ze chaos en verwarring rondom zich. Lex' hart was (nog steeds) op slot<sup>2</sup>.



Afbeelding 2: Uit het Woord- en Beeldverhaal voor Lex

Een beeld, losstaand of passend binnen een Woord- en Beeldverhaal, helpt om de beleving van kinderen en gezinnen vorm te geven en visueel uit te drukken. De gekozen metafoor kan doorheen de begeleiding een leidraad worden waarnaar wordt verwezen, bijvoorbeeld om probleemgedrag van kinderen te kaderen. Afbeelding 2 toont het beeld dat we op netwerkberaden voor Lex gekozen hadden.

Een Woord- en Beeldverhaal is een werkwijze van Signs of Safety. Het is een verhaal van ouders voor de kinderen gemaakt, met de hulp van de hulpverleners, waarin hun levensverhaal geschetst wordt en waarom hulpverlening betrokken werd en hoe het komt dat hulpverlening wel nog betrokken blijft en/of niet meer noodzakelijk is.

Ondanks de minder gestuurde gesprekken bleven we toch ook een zekere autoriteit behouden. We bleven de verwachting stellen om regelmatig in gesprek te gaan. Daarnaast legden we ook het idee op tafel om het ruimere netwerk te betrekken.

We namen het initiatief om de volwassenen, die – nu en in het verleden – voor Lex hadden gezorgd, samen rond de tafel te brengen in een netwerkberaad. Dit is binnen SoFS een vaak gebruikte methode waarbij het niet-professionele milieu van het kind/de jongere rond de tafel gebracht wordt om samen tot een zorgplan te komen. Ondanks de conflicten die er in het verleden tussen die volwassenen waren geweest, zochten we naar een manier om hen samen rond Lex te brengen en haar een gevoel van omringd zijn te geven. Lex zelf wilde hier niet bij aanwezig zijn, maar werd vooraf en achteraf meegenomen in het gebeuren. Ze wilde goed op de hoogte blijven en we zagen haar steeds meer ontdooien.

Ondanks het feit dat mama hier telkens erg tegenop zag, was ze wel elke keer aanwezig. Ze werd door ons steeds als mama aangesproken in het bijzijn van de mensen die gedurende acht jaar de belangrijkste zorgfiguren voor haar dochter waren geweest. Sterker nog; in haar beleving was ze in die periode helemaal aan de kant geschoven als zorgfiguur, ‘ontmoederd’ als het ware. De gevolgen hiervan zagen we bij het begin van de plaatsing. Toen we Sam leerden kennen, leek ze ongeïnteresseerd en weinig betrokken op haar dochter. Het is mogelijk dat deze netwerkberaden hebben geholpen dit gevoel opnieuw wakker te maken, waardoor ze haar rol als mama weer wilde opnemen. Hoe meer mensen we rondom het gezin zetten, hoe meer mama zelf verantwoordelijkheid voor haar dochter wilde en durfde op nemen.

## Een hoopvolle sprong

Het zelfvertrouwen van Sam in haar rol als mama groeide. Er waren thuis minder escalaties en mama leek minder in te gaan op het uitdagende gedrag van haar dochter. Ze kon zich beter inleven in de positie van haar dochter en toonde ook meer interesse. Waar ze die taak vroeger aan de hulpverleners overliet, stelde mama nu zelf voor om een aantal aspecten van de zorg weer over te nemen. Ze vond een betere balans in de zorg voor haar beide kinderen. Lex ervaarde meer steun van mama en de rechtstreekse communicatie tussen mama en Lex nam toe.

Mama gaf aan dat Lex altijd welkom was. Een eerste, voorzichtige uiting van verlangen naar meer contact met haar dochter. De toekomst kon stilletjesaan (door mama) een beetje gedacht worden.

Toen kwam covid. Jongeren werden verplicht om ofwel volledig in hun netwerk te verblijven, ofwel volledig in de voorziening. We maakten als hulpverlening de inschatting dat we de sprong konden wagen. In overleg met mama en Lex beslisten we om in deze periode Lex thuis te laten verblijven. We konden het toen nog niet voorstellen, maar nadien is Lex nooit meer echt naar de voorziening teruggekeerd. Tijdens dit verplicht experiment groeide mama nog meer en durfde ze voor de eerste keer verwoorden dat ze Lex weer volledig thuis wilde laten wonen. In het eerstvolgende overleg met de consulent zien we een mama en een Lex die naast elkaar zitten en uitspreken dat ze er beiden voor willen gaan.

Het groeiende zelfvertrouwen van mama evolueert omgekeerd evenredig met de fragiliteit en kwetsbaarheid van Lex. Naarmate de definitieve stap naar een terugkeer naar huis dichterbij komt, slaat bij Lex regelmatig de twijfel toe. Ze toont heel veel woede naar mama over het verleden en het gevoel van in de steek gelaten te zijn. Mama kan erkenning geven aan de pijn van Lex. We zien een sterke mama die haar verdriet en spijt over het verleden kan uitdrukken, de woede van haar dochter kan verdragen/reguleren en haar tegelijk de hand blijft reiken. De heling, die hierdoor kan starten, kan een hulpverlening waarbij geen ouders betrokken worden, hoe intens ook, nooit bereiken.

## Spiegeltje aan de wand, zelfreflectie

Doorheen de opname werd het effect van de langdurige hulpverlening op het contact tussen mama en Lex duidelijk. Mama werd door de hulpverlening jarenlang niet gezien als iemand die zorg kon/wilde bieden. Hierdoor leek ze als het ware vervreemd van die rol. Bij

het begin van de plaatsing werden we ‘misleid’. We dachten dat ze maar beperkt geïnteresseerd was in haar dochter, laat staan in het moederschap. We gingen ervan uit dat er geen traject kon worden afgelegd met mama. Gaandeweg merkten we dat, wanneer we haar toch in haar rol als mama bleven aanspreken en haar ook opnieuw kansen gaven, ze die ook steeds meer opnam.

Ouders kunnen maar groeien als ouder als ze in die rol aangesproken worden en erkenning krijgen. Het blijft een grote uitdaging om mensen steeds weer kansen te geven, ondanks de moeilijke en problematische voorgeschiedenis. We starten immers heel vaak met hulpverlening op crisismomenten, wanneer mensen in hun leven in een absoluut dieptepunt zitten; op een moment dat de zorg voor de kinderen hun draagkracht om uiteenlopende redenen volledig overschrijdt. Jammer genoeg blijft dat “falen” vaak een blijvend beeld in het traject. De momentopname in hun leven wordt dan de stempel die ze hun leven lang meedragen en waarbij zowel voor de kinderen als voor hun ouders vele kansen worden gemist.

Als hulpverleners zijn we facilitators van een proces. We nemen een niet-sturende rol in en proberen in de mate van het mogelijke alle krachten en mogelijkheden van het gezin en het netwerk te leren kennen. De kaart waarmee het gezin is aangemeld, vullen we aan. We gaan samen op pad in het zich onthullende verhaal. ‘The map is not the territory.’<sup>3</sup> Als we ons alleen beperken tot de kaart doen we gezinnen onrecht aan en ontnemen we hun kansen. Het al dan niet verkennen van nieuwe paden kan ingrijpende gevolgen hebben voor het verdere leven van onze cliënten.

Het proces dat mama heeft doorgemaakt en het hieruit resulterende partnerschap bleek een noodzakelijke voorwaarde voor het proces van Lex. We ontdekten samen een volledig nieuw continent. Het pad dat we samen waren ingeslagen, ondersteunde het proces van erkenning en begrip. Vanuit de kwetsbaarheid en kwetsuur van mama ontstond er ruimte voor de kwetsbaarheid en kwetsuur van Lex. Mama kreeg steeds meer inzicht in wat er bij Lex speelde. Thema’s zoals het er mogen zijn, goed genoeg zijn, verlatingsangst, ...: mama kon steeds meer zien vanwaar het gedrag van Lex kwam en kon haar zo ook beter opvangen als mama. De erkenning van mama was voor Lex noodzakelijk om vertrouwen te kunnen krijgen in de terugkeer naar huis. Een grote stap voor iedereen.

Het vertragen van het proces om ruimte te maken voor een fase die mama moest doorlopen, was noodzakelijk om later gigantische stappen voorwaarts te kunnen zetten. Ouders voelen zich vaak niet gehoord als we ze deze tijd niet geven. “Slow down to speed up.” Ten slotte werden we ook geconfronteerd met de beperkingen van de belangrijkste tool die we als hulpverleners gebruiken: de taal. We hebben, mede door deze casus, vastgesteld hoe evident we het vinden dat onze cliënten gevoelens, gedachten, verlangens, ... in woorden kunnen omzetten. Dat is niet altijd het geval en bijgevolg blijft een heel belangrijk deel van het leven van deze mensen uit beeld. Ze werden immers niet verwoord. Naast woorden moet er ook aandacht zijn voor acties en gedrag, aangezien die vaak veelzeggender zijn. Op het tempo van de cliënt proberen we dan samen woorden te vinden voor hun acties en gedrag.

**Barbara WALGRAVE en Jolien LYCKE**

Contactmogelijkheid: [Barbara.walgrave@monterosa.be](mailto:Barbara.walgrave@monterosa.be)  
en [Jolien.lycke@monterosa.be](mailto:Jolien.lycke@monterosa.be)

#### BRONNEN

- Webinar Signs of Safety (oktober, 2021): <https://www.jeugdhulp.be/signs-of-safety/actua/terugblik-op-webinars-signs-of-safety-oktober-2021>
- Webinar dag 2: Ons leerproces van Signs of Safety aan de hand van het verhaal van Lex: <https://vimeo.com/625462713>
- Haedens, N., Signs of Safety. Samen leren in een traject richting veilig, geliefd en omringd opgroeien, Welwijs, 2021, 4, 13-17.

#### NOTEN

1. ‘The Gathering’ is de bijeenkomst van hulpverleners waar goede praktijken worden gebracht vanuit Signs of Safety, georganiseerd door Elia ngo.
2. Bij afbeelding 2: tekening uit het Woord- en Beeldverhaal voor Lex, van mama, papa en pleegmoeder, zodat Lex weet dat ze geliefd en omringd is, dat ze zichzelf mag zijn en steeds terecht kan bij de mensen die haar groot gebracht hebben.
3. Een van de bekendste citaten van dr. Alfred Korzybski uit het boek “Science and Sanity”. Volgens Korzybski wordt veel menselijk lijden veroorzaakt doordat we ons beeld van de werkelijkheid verwarren met de echte werkelijkheid. In de oplossingsgerichte therapie wordt dit citaat en zijn visie op de werkelijkheid gebruikt om aan te tonen hoe hulpverleners zich al te vaak baseren op het beeld dat zij hebben op het gezin en dit voor waar aannemen en te weinig oog hebben voor de realiteit zoals die voor het gezin is.

# Relate before you regulate

## Hoe maak je als school een duurzame transitie van een sanctionerend beleid naar een zorgbeleid?

Wim HANSSENS

*Wat volgt is een authentiek verslag van een intense, doorgedreven zoektocht van een schoolteam naar een werkbare organisatiecultuur waar jongeren en medewerkers zichzelf kunnen zijn, boven zichzelf kunnen uitstijgen en waar jongeren zelfregulerend gedrag leren stellen dat op waarden gebaseerd is. Doel van dit traject is om de leef- en leerkwaliteit én het werkklimaat naar een hoger niveau te tillen voor alle betrokkenen en dit op een duurzame manier.*

### Hoe alles begon

Ruim vijftien jaar geleden kende onze school voor het gewoon secundair beroepsonderwijs een exponentiële groei. In drie jaar tijd groeide het leerlingenaantal in die mate dat we in allerijl op zoek gingen naar extra klaslokalen en schoolmeubilair. De zoektocht naar extra stoelen en banken bleek snel de minste van onze zorgen. Vrij snel werd duidelijk dat niet enkel de leerlingenaantallen wijzigden maar ook het profiel van de leerlingen. We werden in snelheid gepakt door de toename aan leerlingen die een uitgesproken nood hadden aan psychosociale ondersteuning. Ook vandaag blijkt dat slechts 31% van onze leerlingen deel kan nemen aan onderwijs mits er op school ook psychosociale zorg aangeboden wordt. In 2007 beschikten we niet over adequate antwoorden op die noden. Dat resulteerde in een toename aan grensoverschrijdend gedrag bij de leerlingen en een stijgend gevoel van machteloosheid bij het korps.

Wat in 2007 louter begon als een zoektocht naar een (zoveelste) methodiek om deze doelgroep te ondersteunen, mondde uit in een totale transitie en een uitgesproken verfijning van ons opvoedingsproject. Vandaag wordt ons opvoedingsproject vertaald in de 'Cirkel van Veerkracht' en in een project waar grensoverschrijdend gedrag niet gesanctioneerd wordt, maar waar collega's opgeleid worden om in dergelijke situaties methodisch te handelen, tegenagressie te voorkomen en via inzicht bij de betrokkenen te bouwen

aan herstel. 'Life Space Crises Intervention' (LSCI) is in onze school het methodisch kader om mensen in het algemeen en jongeren in het bijzonder te begeleiden.

Vanuit het inzicht én de ervaring dat het langdurig effect van straffen en belonen zwaar overschat wordt, hebben we het principe van 'Carrots and Sticks' definitief verlaten.

### Belangrijke voorwaarden die de transitie mogelijk maakten

In de eerste plaats was er de opvallende intrinsieke motivatie bij alle medewerkers. 'Zo kan het niet verder' was de meest gehoorde opmerking in het leerkrachtenlokaal. In 2007 werd in onze school duidelijk dat we als team niet toegerust waren om de opvallende toename aan 'zorgleerlingen' in de school deskundig te begeleiden.

VAN EEN BELEID  
VOL ZORGEN



MEER LEERLINGEN,  
MEER NOOD AAN  
PSYCHOLOGISCHE ZORG  
GRENSOverschrijdend  
GEDRAG, GEVOEL  
VAN ONMACHT  
FRUSTRATIES...



NAAR EEN ZORGBELEID?  
|  
DAT ZIJN PRAATJES.



@STEVENTEKENT

## “Zo kan het niet verder” was de meest gehoorde opmerking in het leerkrachtenlokaal

voor de medewerkers, droeg bij tot de motivatie om het veranderingsproces een kans te geven.

Niet enkel de intrinsieke motivatie is noodzakelijk bij een dergelijke ingrijpende overgang maar ook een sterk leiderschap en duidelijke visie is onontbeerlijk. Van bij de aanvang van het traject tot op vandaag blijven we vasthouden aan vier basisprincipes: we bannen een repressief beleid, we zien het de uitsluiting van jongeren nooit als de eerste oplossing, we zetten in op competentieverhoging van de medewerkers en we gebruiken een dialogerende stijl als de rode draad in onze omgang met alle betrokkenen.

De dialogerende omgangsvorm en vooral de open communicatie blijken belangrijk om alle medewerkers permanent te betrekken en te informeren bij elke stap in het transitieproces. Zo is het einddoel en de weg ernaartoe steeds zichtbaar gebleven en werden de draagkracht en het draagvlak meebepalend voor het tempo tijdens het traject.

Het voortdurend bewaken van de draagkracht en het draagvlak droeg bij tot een teamgerichte benadering. De uitdagingen waarvoor we geplaagd werden tijdens deze transitie konden we enkel realiseren als team. We opteerden voor een *mindswitch* van ‘What’s your problem?’ naar ‘What’s our problem?’. Er werd ingezet op een sterke verbondenheid tijdens het traject.

### De eigenlijke implementatie en transitie verliepen volgens duidelijke, opeenvolgende stappen

Het vertrekpunt was de visieontwikkeling op de beginsituatie en het gewenste eindresultaat. Eenmaal de visie helder is, volgt communicatie over de visie en de te volgen strategie en die gebeurt naar alle betrokkenen toe. Vanuit deze visie op de gewenste verandering wordt snel duidelijk dat ook moet worden nagedacht over vorming en coaching ter ondersteuning van collega’s. Naast dit alles mag ook de infrastructuur niet aan onze aandacht ontsnappen. Eenmaal dit alles duidelijk is volgt de vertaling naar de dagelijkse praktijk en dus ook naar het organogram van de organisatie. Tot slot zorgen we voor een blijvende opvolging en het borgen van de transitie. Hieronder gaan we dieper in op de stappen in de gevolgde strategie.

#### Visieontwikkeling

In onze zoektocht naar een haalbare methodiek om grensoverschrijdend gedrag te counteren, maakten we kennis met Life Space Crises Intervention. In de gesprekken met Franky D’Oosterlinck<sup>1</sup>, master trainer in LSCI, werd duidelijk dat LSCI voor ons belangrijke troeven had. In de eerste plaats is LSCI een verbale methodiek en dit sluit

mooi aan bij ons streven naar een dialogerende opvoedingsstijl. Het feit dat LSCI handvaten aanreikt om, zelfs bij ernstige crisissen, in gesprek te gaan met kinderen en jongeren zonder terug te vallen op louter straffen en belonen, was voor ons een belangrijke troef.

Naast het verbale van de methodiek waren ook de onderzoeksresultaten naar de effecten van de methodiek uitermate overtuigend. LSCI is een concrete, heldere, gestructureerde methodiek met een jarenlange geschiedenis. Zo verwijst ik graag naar de doctoraatsstudie van Bram Soenen (2014)<sup>2</sup>. Uit de resultaten van deze studie wordt geconcludeerd dat de implementatie van LSCI leidt tot een verbeterde relatie tussen jongeren en hulpverlener, tot een positief klimaat binnen de organisatie en tot minder probleemgedrag bij jongeren.

Kiezen om grensoverschrijdend gedrag op schoolniveau methodisch te gaan benaderen heeft als groot bijkomend voordeel dat de aanpak duidelijk wordt voor iedereen. We verlaten het werken vanuit een buikgevoel en bieden alle medewerkers de kans om opleiding te volgen in deze methodiek. Er is een heldere vijfdaagse opleiding beschikbaar voor alle collega’s!

Naast dit alles biedt deze methodiek enkele bijkomende troeven. Het is voor ons mogelijk om de interventiemethodiek LSCI te vertalen naar het bestaande opvoedingsproject van onze school. Het opvoedingsproject van Don Bosco is mooi uitgeschreven, maar biedt weinig concrete tools voor onze medewerkers. Het zijn intentieverklaringen. LSCI reikt ons daarentegen wel de nodige concrete tools aan om methodisch, consequent en gestructureerd te handelen en bovendien sluit de methodiek aan bij de verwachtingen en opvoedingsstijl zoals omschreven in het opvoedingsproject. Het is er bijna de concretisering van. Deze concretisering van het opvoedingsproject wensten we dan ook duidelijk te expliciteren. Tijdens de kennismaking met de methodiek kregen we de gelegenheid om de waarden van ons opvoedingsproject te toetsen aan de waarden uit de ‘Circle of Courage’ (Brentro & Du Toit, 2014) en aan de inzichten zoals beschreven in de zelfdeterminatietheorie (Deci & Ryan, 2002). In deze theorie wordt verduidelijkt dat verbondenheid, zelfstandigheid en meesterschap universele noden zijn van elke mens. In de *Circle of Courage* werd *Generosity* aan die drie basisnoden toegevoegd. Hierbij is het uitgangspunt dat elke mens recht heeft op en nood heeft op onvoorwaardelijke steun, zeker op momenten dat het moeilijk gaat.

Vandaag wordt ons opvoedingsproject helder geëxpliciteerd in de ‘Cirkel van Veerkracht’, waarbij we elke dag opnieuw inzetten op verbondenheid, op meesterschap, op zelfstandigheid en op altruïsme. Het niet aflatend inzetten op dit waardenkader en dit voelbaar maken voor alle medewerkers, jongeren en betrokkenen is een belangrijke sleutel tot de effectieve verankering van de transitie naar een herstelgerichte school voor alle betrokkenen!

LSCI is en de Cirkel van Veerkracht zijn respectievelijk als methodiek en als waarde kader opgenomen in de visieteksten en de schoolreglementen van onze scholen.

## LSCI is een verbale methodiek, wat mooi aansluit bij onze dialogerende opvoedingsstijl

## Communicatie

Bij het implementatieproces en de transitie zijn open communicatie, overleg, inspraak en het respect voor het tempo van de teamleden belangrijk. Het doel is voor iedereen vrij snel duidelijk. De weg ernaartoe dient stapsgewijs uitgestippeld en gecommuniceerd te worden. Elke verandering, hoe goed bedoeld ook, botst immers op vormen van weerstand.

Tijdens het implementatieproces is een delegatie, waarin alle geledingen van de organisatie vertegenwoordigd worden, de kerngroep die deze transitie bewaakt en begeleidt. Deze delegatie staat mee in voor de informele en formele communicatie naar alle medewerkers en maakt zo inspraak en zelfs georganiseerde tegenspraak haalbaar.

## Vorming

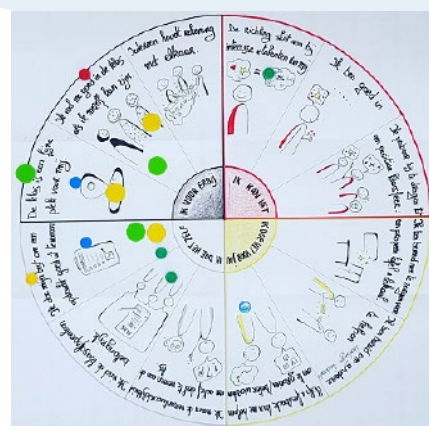
Een van de kenmerken van onze beginsituatie was het gevoel van machteloosheid bij alle medewerkers in het omgaan met grensoverschrijdend gedrag en het verlangen om 'opnieuw te kunnen lesgeven'. In het lesgeven ligt immers hun sterkte. Maar tevens spraken de medewerkers het verlangen uit om meer inzicht te mogen ver-

werven in gedrag en hoe hiermee om te gaan.

Ons schoolteam bestaat uit ruim 90 collega's. Niet elke medewerker wou en kon onmiddellijk worden opgeleid in de methodiek LSCI. We hebben er in eerste instantie voor geopteerd om een 'crisisteam' voor onze school samen te stellen en het op

te leiden. Dit crisisteam bestaat uit de interne leerlingbegeleiders, de leden van de directie en een medewerker van de administratie. Dit crisisteam fungeert als vangnet voor leerlingen en leerkrachten en handelt zowel preventief als curatief. De werking van het crisisteam draagt sterk bij aan het veiligheidsgevoel en welbevinden van leerlingen en collega's. Door deze positieve evolutie zagen we snel het draagvlak vergroten voor de verdere implementatie van deze methodiek. Personeelsvergaderingen worden gebruikt om alle collega's te betrekken bij de werking van dit crisisteam. Daardoor groeit de interesse voor de methodiek en meteen ook de intrinsieke motivatie voor deze vorming. Vandaag is tachtig procent van de medewerkers opgeleid (met certificaat) en zijn drie LSCI-trainers verbonden aan onze scholen.

Het opvoedingsproject van onze school hebben we laten smelten met de waarden van de Circle of Courage (= "Cirkel van Veerkracht"). De Cirkel van Veerkracht is een duidelijk concept dat concrete mogelijkheden biedt om samen met collega's en jongeren aan de slag te gaan rond vier universele noden van elke mens. Tijdens vormingsdagen, ontmoetingsdagen, gewone lesdagen, laten we jongeren en collega's ervaren wat het betekent om verbonden te mogen zijn met anderen, hoe het voelt om in je kracht te mogen



staan, wat het betekent om inspraak te hebben en hoe een mens groeit wanneer een relatie gekenmerkt wordt door vrijgevigheid.

Verbondenheid, zelfstandigheid, meesterschap en vrijgevigheid zijn vandaag de sleutelbegrippen en de tastbare eigenschappen van onze schoolcultuur. Daarnaast is de 'Cirkel van Veerkracht' duidelijk aanwezig in onze publicaties naar leerlingen, medewerkers, ouders en de ruimere buitenwereld.

## Infrastructuur

Om jongeren de kans te geven om te groeien in zelfregulerend, op waarden gebaseerd gedrag moeten we niet enkel tijd en mensen voorzien om dat mogelijk te maken. Infrastructuur kan een zeer bevorderlijke of hinderlijke factor zijn. Je kan een leerling in crisis niet tot inzicht laten komen aan de klasdeur, noch krijgt een herstelgesprek een eerlijke kans wanneer je dat organiseert in een studiezaal. Daarom is ons schoolgebouw nu meer dan de optelsom van vele klas- en praktijklokalen. Ontmoetingsruimtes, ruimtes voor gesprek, maar ook ruimtes waar leerlingen tot rust kunnen komen, kunnen ontladen, ruimtes voor time-out. De implementatie van deze visie en begeleidingsstijl moet zichtbaar en voelbaar zijn, ook in het gebouw en dus ook in de jaarlijkse begroting.

Explicitering van onze begeleidingsstijl is een dagelijks aandachtspunt. Bij de inrichting van de speelplaatsen ligt het accent op de nood aan ontmoeting, aan verbondenheid. Met inspraak van de leerlingen en collega's kregen de speelplaatsen een herinrichting waar ruimte is voor spel en het samenzijn met elkaar. Vergroening en ontmoeting staan centraal.

Het belang van de inrichting en aankleding kan moeilijk overschat worden. De school investeert opvallend veel in een aangename en aantrekkelijke schoolinfrastructuur waar jongeren zich welkom voelen. De aanhoudende investeringen in een mooie infrastructuur is ontegensprekelijk bevorderlijk voor het welbevinden van leerlingen en medewerkers. Leerlingen worden bovendien betrokken bij de inrichting en aankleding van de ruimtes. Ook dat draagt bij tot verbondenheid, zelfstandigheid en meesterschap.

## Coaching en ondersteuning

De basis voor een blijvende implementatie is het regelmatig verduidelijken van de methodiek en het waardekader. Vandaar dat vorming van medewerkers een constante is.



Daarnaast is er de bewuste coaching van collega's, zeker ook naar aanleiding van moeilijke situaties. Hier krijgen we de kans om de kracht van het kader en de methodiek voor te leven. Leerlingen en collega's kunnen rekenen op een onvoorwaardelijke steun. Zo zijn de leden van de directie, leerlingbegeleiders en paramedici steeds bereid om de herstelgesprekken naar aanleiding van conflicten, mee te ondersteunen.. Het samen kunnen voorbereiden van deze gesprekken biedt unieke en zeer concrete kansen om de visie tastbaar te maken en om te zetten in de dagelijkse praktijk.

Net iets te vaak blijft een theoretisch kader dode letter omdat het niet of te weinig kan worden ervaren. Wanneer we in ons waarde-kader durven stellen dat ook altruïsme een belangrijke plaats inneemt, dan moet dat dagelijks voelbaar zijn. Zeer concreet: wanneer een collega geconfronteerd wordt met grensoverschrijdend gedrag, dan moet die kunnen rekenen op niet-aflatende ondersteuning,

een luisterend oor, 'containment' van collega's en/of directie. Containment betekent hier dat iemand kan terugvallen op een collega wanneer die naar aanleiding van een situatie overweldigd wordt door emotie. Die collega laat zich dan niet meeslepen door de emotie maar toont erkenning en begrip voor het gevoel. Daardoor wordt de emotie getemperd en krijgt iedereen de kans om rationeel naar de situatie te kijken en constructief mee te zoeken naar oplossingen. Een dergelijke ondersteuning wordt ook best structureel in het beleid ingebouwd (wie doet wat en wanneer?). Nog net iets te vaak worden professionals in het onderwijs het slachtoffer van morele stress. Dat is stress die je ervaart wanneer je als leerkracht niet de zorg kan geven die je aan je leerlingen wil geven. Je waarden en normen botsen op een realiteit die niet mee wil of kan: tijdsdruk, moeilijke doelgroep, .... Het cynische en gevaarlijke aan morele stress is dat de motivatie waar je ooit mee begon, je

## ***Te vaak blijft een theoretisch kader dode letter omdat deze niet of te weinig ervaren kan worden***

oplossingen. Een dergelijke ondersteuning wordt ook best structureel in het beleid ingebouwd (wie doet wat en wanneer?). Nog net iets te vaak worden professionals in het onderwijs het slachtoffer van morele stress. Dat is stress die je ervaart wanneer je als leerkracht niet de zorg kan geven die je aan je leerlingen wil geven. Je waarden en normen botsen op een realiteit die niet mee wil of kan: tijdsdruk, moeilijke doelgroep, .... Het cynische en gevaarlijke aan morele stress is dat de motivatie waar je ooit mee begon, je

levensverhaal, je enthousiasme, je totaal demotiveert (Dr. Simon Gaudecharles). Het structureel inbouwen van zorg voor collega's kan dergelijke stress voorkomen of sterk verminderen.

### ***Dagelijkse praktijk***

Informeel: Het is mijn overtuiging dat de mate waarin een dergelijk project gedragen wordt sterk afhankelijk is van de mate waarin dit op een authentieke wijze voorgeleefd en beleefd wordt. Niets is zo dodelijk voor een project als het inconsequent voorleven van een waarde-kader... Dat geldt zowel tussen collega's onderling als naar leerlingen toe. WALK THE TALK!

Formeel: de sterkte van de implementatie schuilt in belangrijke mate ook in de vertaling naar het dagelijkse leven en de consequente toepassing van elk onderdeel. Daartoe werd een duidelijk stappenplan opgesteld voor leerlingen en collega's. In dat stappenplan wordt beschreven wat een leerling kan doen op welk moment. We geven hier regie aan leerlingen en collega's en streven naar zelfregulerend gedrag. Wanneer een leerling overmand wordt door stress, verdriet, onmacht, ..., dan is duidelijk welke ondersteuning een leerkracht kan bieden en wat de leerling kan doen bij elke tussenstap. Dit stappenplan is bekend bij leerlingen, medewerkers, derden en externen, verbonden aan de school. Naast de beschrijving van het stappenplan werden ook hulpmiddelen uitgewerkt en aangeboden aan collega's. Zo werden handleidingen uitgewerkt en boxen met materiaal voorzien om met proactief cirkelen preventief aan de slag te gaan met klasgroepen.

De formele overlegmomenten met personeelsleden tijdens leerlingenbesprekingen in de cel leerlingbegeleiding, tijdens klassenraden, in gesprekken met ouders en derden bieden ook heel wat mogelijkheden om zich op elkaar af te stemmen.

### ***Meten is weten***

Effectonderzoek is belangrijk om objectief voeling te houden bij wat leeft bij leerlingen en medewerkers. Dankzij de expertise en het onderzoek van Peer Van der Helm<sup>3</sup> en het team Create<sup>4</sup>, onder leiding van Franky D'Oosterlinck kon voor een tweede keer onderzoek worden gedaan naar de relatie tussen het werkklimaat en de leerkwaliteit. Dankzij dat onderzoek krijgen we niet enkel zicht op de leerkwaliteit, zoals leerlingen die ervaren binnen de school, maar ook die binnen de specifieke klasgroep. Bovendien ontvangen we gegevens over vele aspecten die een effect hebben op het werkklimaat voor het voltallige korps, maar ook zoals dat ervaren wordt binnen subgroepen van het korps. Deze gegevens bieden de kans om snel in te spelen op wat leeft binnen groepen en om dat te optimaliseren. Die bevragingen gebeuren anoniem en digitaal en verhogen de betrokkenheid van jongeren en medewerkers in hoge mate. Het is de bedoeling dat ook in de toekomst frequent te herhalen.

### ***Samenwerking/intervisie met derden<sup>5</sup>***

Een school is geen eiland en stilstaan is achteruitgaan. Vandaar dat we het uitermate belangrijk vinden om met een heldere visie en een open geest naar de toekomst te kijken. Intern stellen we jaarlijks bevragingen op voor leerlingen en collega's, maar ook externe organisaties bezoeken onze scholen vaak en vanuit die interesse groeien nieuwe samenwerkingsverbanden. Daarnaast werken we intensief samen met Create, de nationale trainingsite voor LSCL, en zijn we lid van 'The European Federation EFeCT' (European Federation of Conflict Management and Treatment in Education and Care). Deze en

andere samenwerkingsverbanden zijn zeker een bevorderlijke factor in het levend houden van niet enkel de methodiek, maar ook van de spirit achter LSCI & The Circle of Courage (COC).

### **Doorgeven en delen met partners binnen en buiten onderwijs**

Naar aanleiding van de opvallende transitie van een eerder sanctionerend beleid naar een zorgbeleid én de uitgesproken positieve resultaten op vlak van welbevinden en leerkwaliteit werd de interesse gewekt bij externe organisaties, de stad Leuven, de provincie, de universiteit Leuven en het ministerie van onderwijs. Jaarlijks organiseren we met onze LSCI-trainers vier trainingen en zijn we graag geziene sprekers op vele studiedagen. LSCI en COC kunnen op veel belangstelling rekenen.

## **Slotbedenking**

We blikken met voldoening terug op het afgelegde traject. Dat heeft niet in het minst te maken met de verschuiving van een eerder sanctionerend beleid naar een zorgbeleid waarbij het welzijn van medewerkers en jongeren centraal staan. Het is opvallend dat, door rekening te houden met de universele noden, zoals beschreven in de Cirkel van Veerkracht, en door een interventiemethodiek te hanteren, het zelfregulerend vermogen van jongeren en van collega's spectaculair groeit. Mensen leren in een veilige omgeving oog te hebben voor de eigen gevoelens, en die van anderen. Tevens ontdekken ze het belang van het verwoorden van de gevoelens in plaatst van ze nodeloos te onderdrukken en uiteindelijk te uiten in grensoverschrijdend gedrag.

**Wim HANSSENS**

LSCI Master trainer

Gepensioneerd adjunct directeur Don Bosco Groenveld

0498 081805

## **REFERENTIES**

- Brento, L. & Du Toit, L. (2014), *Response Ability Pathways – verbondenheid herstellen op basis van respect*, Leiden, Jeugdwijs B.V.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002), *Handbook of self-determination research*, University Rochester Press.
- D'Oosterlinck, F., Soenen, B., Spriet, E. & Sel, K. (2016), *Relaties opbouwen met kinderen en jongeren in crisissituaties*, Leuven, LannooCampus.
- Long, N., Wood, M. & Fecser, F. (2008), *Praten met kinderen en jongeren in crisissituaties*, Leuven, LannooCampus.
- Long, N., Wood, M., Fecser, F. & Whitson, S. (2021) *Talking to students in conflict*, USA, Austin, Pro-Ed.
- Soenen, B. (2014), *LSCI as an innovative approach for methodical action in children and youth with emotional and behavioural disorders*, UGent, doctoraatsproefschrift.
- Van der Helm, P. (2022), *Leefklimaat voor jeugd en volwassenen*, Leiden, Swp Uitgeverij B.V.

## **NOTEN**

1. Prof. Dr. Franky D'Oosterlinck is Master Trainer in Life Space Crisis Intervention (LSCI) en introduceerde, in samenwerking met de Universiteit Gent, deze methodiek in Vlaanderen. Zijn onderzoeksdomein behelst de studie van de doelgroep implementatie van methodieken zoals LSCI, RAP, time-out. Hij is stichter en voorzitter van European Federation of Conflict Management and Treatment in Education and Care (EFeCT) en van het overlegplatform Minderjarigen met Gedrags- en Emotionele Stoornissen (MIGES).
2. Dr. Bram Soenen doceerde met een drie jaar lang effectonderzoek van de implementatie van LSCI bij kinderen en jongeren met sociaal-emotionele problemen (Soenen, 2014)
3. Prof. Dr. Peer van der Helm studeerde psychologie en promoveerde in 2011 aan de Vrije Universiteit Amsterdam op onderzoek naar het leefklimaat in de Justitiële Jeugdzorg. Sinds 15 februari 2021 is hij benoemd als bijzonder hoogleraar Onderwijs en Zorg aan de Universiteit van Amsterdam
4. Create is het vormingscentrum van Orthopedagogisch centrum Nieuwe Vaart. OC Nieuwe Vaart is National Training Site voor de methodiek van Life Space Crisis Intervention (LSCI). Zowel voor België als voor Nederland zijn zij het LSCI-aanspreekpunt. <https://sites.google.com/oc-nieuwevaart.be/create/vormingscentrum-create>.
5. Doca is het vormingscentrum, verbonden aan onze school. DOCA biedt trainingen, vormingen en studiedagen (op maat) aan voor iedereen die werkt met kinderen en jongeren. <http://doca-lsci-leuven.be/>.

# Hoe maak je ruimte voor sociaal-emotioneel leren in de klas?

An LEROY, Alex TRUYTS en Debbie DE NEVE

*De recente gezondheids crisis, het decreet op de leerlingenbegeleiding en de vernieuwde eindtermen voor het secundair onderwijs maken van goede sociaal-emotionele begeleiding van leerlingen een hot topic. In de praktijk merken we dat leerkrachten daarvoor niet alleen een gebrek aan tijd hebben, maar ook meer handvaten nodig hebben. Samen met leerkrachten secundair onderwijs deden we onderzoek naar het belang van werken rond verbinding en omgaan met emoties in de klas. In dit artikel delen we bevindingen en doen we aanbevelingen om scholen te inspireren over hoe ze kunnen werken aan sociaal emotioneel leren in de klas.*

## Wat betekent sociaal-emotioneel leren?

In het onderwijs wordt steeds meer belang gehecht aan sociaal-emotioneel leren omdat het een belangrijke factor is om de leerprestaties van leerlingen te verbeteren (Anderson et al., 2004; Durlak et al., 2011; van Overveld, 2017). Sociaal-emotioneel leren is het ontwikkelingsproces van fundamentele levensvaardigheden waarmee we beter leren omgaan met onszelf en de ander. Het gaat over herkennen van emoties bij zichzelf en de ander, het managen van heftige emoties, voor anderen zorgen, gezonde relaties aangaan met anderen en uitdagende situaties effectief oplossen (van Overveld, 2017). Onderzoek toont aan dat leerlingen die zich goed in hun vel voelen en door een positieve klasgroep omringd zijn, meer betrokken blijken in de les, efficiënter samenwerken en meer verantwoordelijkheid opnemen in de klas. Leerlingen die effectiever met emoties omgaan, zijn weerbaarder in stressvolle situaties (Braet et al., 2019). Er is echter nog veel onduidelijkheid over welke acties precies het omgaan met emoties en de betrokkenheid in de klas belemmeren en bevorderen.

Om dit te onderzoeken, namen we een vragenlijst af bij 136 leerlingen van de tweede graad uit zes secundaire scholen in de provincie Antwerpen. Dat resulteerde in een netwerkanalyse die het mogelijk maakte na te gaan hoe betrokkenheid in de klas, omgaan met emoties en ondersteuning van medeleerlingen en leerkrachten op elkaar inspelen. We ontwikkelden op basis van deze resultaten materialen om sociaal-emotioneel leren te versterken. De materialen werden uitgetest door leerkrachten en we bespraken ze tijdens focusgroeps gesprekken.

Via de netwerkanalyse (figuur 1) brengen we de verbindingen tussen de concepten uit de vragenlijst in kaart. Voor deze netwerkanalyse werden procedures<sup>1</sup> toegepast die helpen vaststellen of de verbindingen die gevonden werden in het netwerk ook effectief bestaan en die de kans op vals-positieve verbindingen reduceren. De sterkte van verbindingen tussen de concepten wordt in de figuur voorgesteld aan de hand van de dikte van de lijnen; hoe dikker de

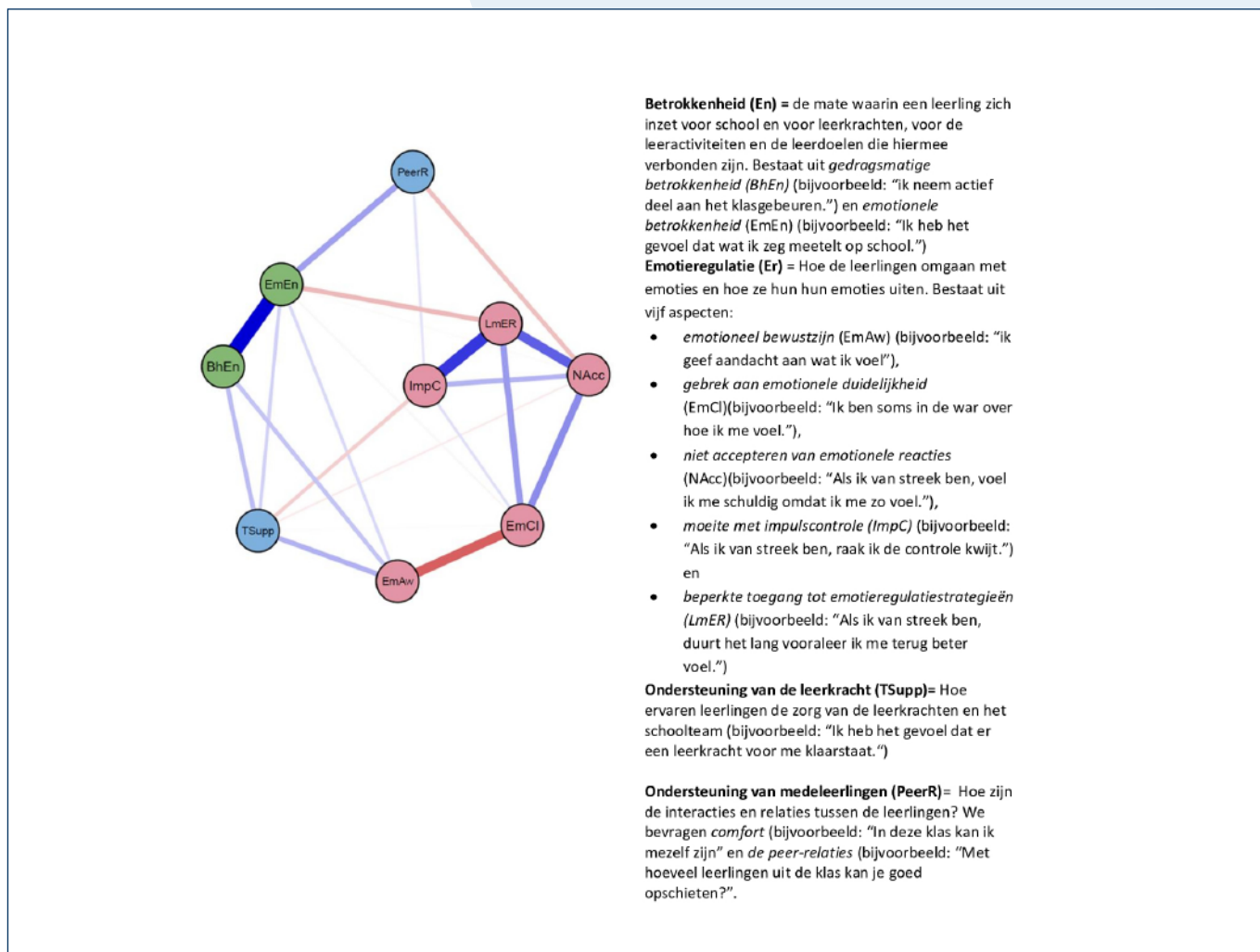
lijn, hoe sterker de verbinding. De blauwe lijnen stellen de positieve associaties voor en de oranje lijnen de negatieve associaties tussen de verschillende concepten. In het volgende deel bespreken we de resultaten van de netwerkanalyse in combinatie met de bevindingen uit de focusgroepen.

## Betere emotieregulatie? Meer betrokkenheid in de klas

Een *eerste bevinding* uit de netwerkanalyse is dat leerlingen die een grote emotionele betrokkenheid hebben in de klas, meer aandacht besteden aan hun emoties. Ze zijn ook vaardiger om die te herkennen en te begrijpen. Leerlingen die bewuster zijn van hun eigen gevoelens, nemen ook actiever deel, doen meer hun best en zetten door tijdens leeractiviteiten in de klas. Anderzijds zien we dat leerlingen die weinig emotionele betrokkenheid tonen, minder strategieën hebben om goed met emoties om te gaan.

In de focusgroeps gesprekken zien we dat leerkrachten wel degelijk aandacht besteden aan hoe leerlingen emoties kunnen herkennen, benoemen en begrijpen. Verschillende leerkrachten maakten tijdens hun lessen spontaan tijd om in gesprek te gaan met leerlingen. Andere leerkrachten gebruikten de methodieken over begeleidershouding, veerkrachtig omgaan met stress en groepsdynamiek<sup>2</sup> die we hen aanreikten. Soms gaf dit een beter zicht op de stressoren in de thuissituatie van de leerlingen of noden van de leerlingen.

*“Op de klasdag zijn er ook emotionele dingen verteld, waar ik echt van opkeek. Een leerling zei dat hij op de vorige klasdag een kaartje met de kwaliteit [uit het kwaliteitenspel] “grappig” had gekregen. Hij zei: “Dat heeft mijn leven veranderd, omdat ik zo een slecht zelfbeeld heb. Dat jullie mij grappig vonden, heeft mij zoveel deugd gedaan. Dat jullie zo die kant van mij zagen, dat vond ik zo fijn. Sinds dan voel ik mij veel beter in mijn vel...” (leerkracht 4, school 2)*



Figuur 1: Netwerkanalyse met uitleg bij de concepten uit de gevalideerde vragenlijst.

Ook de dagelijkse klaspraktijk bood inspiratie voor het bespreken van emoties: een ruzie, complimentenronde bij verjaardag, stress voor een examen, het groepsgevoel na een gezamenlijke prestatie, ... Soms ligt het aanknopingspunt in het vak zelf.

Aanvullend komt het vaak naar voor dat leerkrachten wegens tijdsgebrek zoeken naar de balans tussen inhoud en zorg:

*"Ik vind het zo dubbel. Je hebt die leerplandoelstellingen rond sociaal-emotioneel leren, maar daarom ook niet altijd tijd om daar een heel uur met je klas iets rond te doen. Het is belangrijk om eerst contact te leggen en dan inhoud te brengen. Dat contact is de basis om inhoud relevant te maken. Langs de andere kant heb je leerkrachten die te veel alleen met het welzijn bezig zijn: te veel zorgen en daardoor te weinig aan de inhoud werken. Je moet daar een goede balans in vinden."* (leerkracht 1, school 4)

Op basis van onze bevindingen brengen we hieronder aanbevelingen samen om tijdens de lessen emotieregulatie te bevorderen. Als leerkracht is het belangrijk om de 'emotionele bluetooth' (El Hadioui, et al., 2019) aan te zetten: alert zijn voor signalen van leerlingen, snel aanvoelen wat er aan de hand is en leerlingen (in-

dividueel of in groep) uitnodigen hun gevoelens uit te spreken. Die nieuwsgierige houding en beheersing van gesprekstechnieken zijn belangrijk om meer uit gesprekken met leerlingen te halen.

Het is vooral belangrijk om als leerkracht te laten zien hoe je aandacht kunt geven aan gevoelens en beweegredenen. Zo leren leerlingen dat wat ze voelen oké is en dat ze niet alleen staan met dat gevoel. Dit kan door open te zijn over zaken als: wat helpt mij om te ontspannen voor een presentatie? Wat doe ik zelf als ik heel kwaad ben? Hoe zorg ik ervoor dat ik op tijd ga slapen?.

Soms biedt de inhoud van de les een aanknopingspunt om het over gedrag, gevoelens en beweegredenen te hebben. Zo leren leerlingen niet enkel wat de theorie zegt, maar ook hoe ze dat in de werkelijkheid ervaren en kunnen aanpakken. Bijvoorbeeld: de mentale en stresserende kant van een praktijkvak, slaaphygiëne en gezondheid in een les MAVO/PAV, racisme en vooroordelen in Nederlands, winnen en verliezen in LO, de impact van energiedranken in natuurwetenschappen of gedrag en gevoelens in gedragswetenschappen.

Er zijn educatieve methodieken en spelvormen die speciaal ontworpen zijn om eigen noden, ervaringen en gevoelens te leren herken-

nen, te benoemen en te delen. Deze methodieken kunnen preventief worden gebruikt of als reflectie-instrument na een incident. Een voorbeeld hiervan is het G-schema, dat ervoor zorgt dat leerlingen stilstaan bij hun gedachten, gevoelens, gedrag en de gevolgen daarvan. Via de balkmetafoor brengen leerlingen hun eigen draagkracht in kaart: in enkele stappen maken ze een voorstelling van hun eigen draagkracht (= de draagbalk), de kwetsbare plekken en de stressoren (= draaglast) en steunpilaren die ze ervaren. Beide methodieken geven inzicht aan de leerkracht over de gevoelswereld van leerlingen.

Klasdagen met actieve samenwerkingsactiviteiten kunnen helpen om gedeelde ervaringen als opstap te gebruiken om het gedrag en gevoelens te bespreken. Zo bood het kwaliteitspel, waarin leerlingen elkaar kaartjes met kwaliteiten geven, taal aan leerlingen om feedback te geven.

### Warmere relaties met leerkrachten en medeleerlingen? Meer inspanning, aandacht en volharding in de klas

Een *tweede bevinding* uit de netwerkanalyse is dat leerlingen die meer ondersteunende en warme relaties hebben met leerkrachten in de school, zich meer betrokken voelen en meer inspanning, aandacht en volharding tonen in de les. Steun en verbondenheid met medeleerlingen hangt ook samen met hogere emotionele betrokkenheid in de klas.

We stelden vast dat veel leerkrachten vanuit een spontaan aanvoelen al zorgen voor een warme omgang met leerlingen. En dat veel leerkrachten uit het onderzoek bewust kennismakingsopdrachten of *energizers*, die we deelden met hen, inzetten in het begin van het schooljaar als eerste stap voor een positieve groepsvorming.

Op basis van onze bevindingen brengen we hieronder aanbevelingen samen om tijdens de lessen te werken aan warme relaties.

- Een positieve groepsvorming werkt stelselmatig aan de opbouw van kwalitatieve en warme relaties en de emotionele veiligheid in een klasgroep. Samen diepgaand praten over gevoelens, gedrag en relaties kan enkel bij voldoende emotionele veiligheid en kwalitatieve relaties (Hovelynck, 1998). Bewust aandacht besteden aan de groepsdynamiek in de klas is dus erg belangrijk. De ontwikkeling van een klasgroep leren begeleiden kan in de eerste plaats door belangrijke groepsfasen en bijhorende groepsnoden te herkennen (bijvoorbeeld Remmerswaal, Tuckman, Schutz). Daarna komt het erop aan om daar met de begeleidershouding en werkvormen op in te spelen.
- Didactische structuren installeren, zoals Kagan ze in zijn boek 'Coöperatieve werkvormen' (Bazalt, 2020) beschrijft, kunnen helpen om én de leerstof te behandelen én tegelijk te werken aan sociale en emotionele competenties. Deze werkvormen maken bewust gebruik van groepsindeling, rolverdeling en hoe in interactie te gaan. Onder verbindende werkvormen verstaan we kennismakingsopdrachten, *energizers*, vertrouwensopdrachten, coöperatieve spelen en gevorderde samenwerkingsopdrachten.
- Stilstaan en samen reflecteren over het verloop van bovenstaande opdrachten en werkvormen is belangrijk om stappen vooruit te zetten in het bouwen aan warme relaties. Actieve en creatieve *review*- (of reflectie)methodieken en gesprekstechnieken kunnen hierbij helpen.

### Meer respect voor elkaars emoties en beweegredenen? Meer aanvaarding van eigen emoties en aansluiting in de klas

Een *derde bevinding* is dat het aanvaarden en herkennen van eigen emoties leerlingen helpen om te bouwen aan sociale relaties in de school, met medeleerlingen en leerkrachten. Leerlingen die hun emoties niet aanvaarden, hebben minder vriendschapsrelaties en vinden minder aansluiting bij klasgenoten en de leerkracht.

*“Tijdens dat kringgesprek bedankte een meisje dat normaal gezien wat stiller is, twee leerlingen omdat ze haar voor de eerste keer lieten uitspreken (toen ze de balkmetafoor toelichtte). Die jongens waren verbaasd, maar ze meende het echt oprecht. Dus dat kringgesprek heeft wel iets veranderd.” (leerkracht 2, school 5)*

Op basis van onze bevindingen brengen we hieronder aanbevelingen voor respectvolle omgang met elkaars emoties en beweegredenen in de klas.

- Zoals we hoger al schreven, kan gepaste aandacht voor de groepsdynamiek in de klas leerlingen helpen om hun eigen en elkaars emoties te aanvaarden. Hovelynck (1998) geeft aan dat een positieve groepsvorming met coöperatieve werkvormen en reflectiemomenten de onderlinge communicatie verpersoonlijkt en verdiept en de gelijkwaardigheid en respect voor elkaars eigenheden verhoogt.
- Het is belangrijk oog te hebben voor alle leerlingen in de klas, ook diegenen bij wie de leerkracht zelf geen aansluiting vindt. Misschien lukt het om zelf het gesprek aan te knopen, misschien kan een andere leerkracht dat doen.

### Weinig impulscontrole? Minder ondersteuning van de leerkracht

Een *laatste bevinding* is dat leerlingen die zich bewust zijn van hun emoties en die beter kunnen uiten, meer ondersteuning krijgen van de leerkracht. Leerkrachten zijn daarentegen minder geneigd om leerlingen te helpen die hun gevoelens niet onder controle hebben en die op een extreme manier uiten.

Ook in de focusgroepgesprekken geven leerkrachten aan dat leerlingen met weinig impulscontrole niet voor iedereen gemakkelijk te begeleiden zijn. Toch zien we ook leerkrachten in ons onderzoek aangeven dat ze willen blijven investeren in de relatie met leerlingen die minder impulscontrole hebben.

*“Bijvoorbeeld bij Radwan<sup>3</sup>, hij reageert ja... Zijn attitude is niet altijd positief, maar hij is wel slim. Hij doet alle oefeningen en zijn oefeningen zijn altijd juist, in het Frans. Maar ik wil dat hij eigenlijk een beetje... niet zo arrogant, of ja, zijn attitude... duidelijker en mooier maakt. Ik ben bij hem geweest en gevraagd: hoe is het met jou?, enzovoort. Dan hebben we samen gelachen, samen met Tom en hem. Ja, ik vind dat een heel mooie manier om een leerling, een moeilijke leerling, mee te krijgen. Dat ging wel ... Bijvoorbeeld: “Jij bent belangrijk. Ik zie wel dat je belangrijk bent. Ik zie dat je attitude, gedrag moeilijk is soms, maar toch ben je een leerling, en je krijgt wel de kans, net als de andere leerlingen.” Dat vind ik wel een mooie manier...” (leerkracht 5, school 3)*

Daarnaast zien we in het algemeen dat leerkrachten er veel aan hadden uit te wisselen in de focusgroepen, over deze én over andere ervaringen.

*“Door de gesprekken in de leraarskamer stel ik mezelf ook meer de vraag hoe het in mijn eigen klassen gaat en of ik misschien toch ook eens niet moet nadenken over andere problemen dan die die sneller aan de oppervlakte komen. Het is dan ook goed dat die meer en meer besproken worden. Dat lijkt me alleen maar meer en meer positief.” (leerkracht 2, school 1)*

Op basis van onze bevindingen uit de focusgroepen brengen we hieronder aanbevelingen samen.

We hoorden vaak de wens van leerkrachten om nog vaardiger te worden in het omgaan met leerlingen die hun gedrag soms niet onder controle hebben. Op dat moment rustig kunnen blijven, blijven inzetten op verbondenheid en daarna op herstel is niet evident. Modellen als Stop-denk-doe, ideeën rond de-escalatie, geweldloze communicatie en waakzame zorg (Omer, 2011) bieden inspiratie om leerkrachten een begeleidershouding aan te leren waarbij ze krachtig blijven staan en leerlingen met extreem gedrag niet loslaten. De lerarenopleiding en extra opleidingen spelen een belangrijke rol in het aanbieden van handvaten en oefenkansen.

Psychofysieke trainingen, zoals ‘Rots en water’, kunnen leerlingen helpen om hun gedrag te leren beheersen en grenzen te durven aangeven. Als leerkrachten inderdaad geneigd zijn minder hulp te bieden aan leerlingen die hun gevoelens op een extreme manier uiten of agressief gedrag vertonen, mogen we het belang van emotieregulatie niet onderschatten.

Naast deze aanbevelingen voor leerlingen is het volgens ons – in het kader van zelfzorg - ook nodig dat deze ervaringen op school nog meer worden gedeeld onder leerkrachten. We merkten dat ervaringen over deze leerlingen delen voor de leerkrachten al deugddoend was.

## De leerkracht kan het verschil maken

De resultaten van dit onderzoek hebben inzicht gegeven in de samenhang van emotieregulatie en ervaren ondersteuning van leerkrachten en leerlingen. Toch is het belangrijk om mee te geven dat er een aantal beperkingen zijn aan ons onderzoek. Er namen 136 leerlingen deel aan de enquête, wat een vrij kleine steekproef is. Het onderzoek werd uitgevoerd tijdens de coronacrisis, wat een impact kan hebben op de resultaten. Ten derde is het goed om te weten dat de netwerkanalyse alleen samenhang in kaart brengt, maar geen uitspraken doet over oorzaak of gevolg.

Eerder onderzoek (van Overveld, 2017) liet al zien dat de betrokkenheid van de leerlingen in de klas toeneemt als leerlingen met emoties leren omgaan. Uit dit onderzoek leren we dat leerlingen met een betere emotieregulatie, meer ondersteuning krijgen van leerkrachten en beter in de groep liggen. Het loont dus de moeite om enerzijds te werken aan de groepsdynamiek in de klas en anderzijds leerlingen beter te leren omgaan met emoties. We pleiten dan ook voor meer aandacht voor deze thema’s in lerarenopleidingen en vervolgtrainingen. Het toont het belang van aandacht voor

gesprekstechnieken en de theorie over klasgroepsdynamiek in de lerarenopleiding.

In de praktijk blijft het zoeken naar een evenwicht tussen leerinhoud brengen en aandacht besteden aan sociaal-emotionele zorg voor leerlingen. Daar samen over spreken met collega’s is al een eerste stap, zodat leerkrachten voelen dat ze daar niet alleen verantwoordelijk voor zijn. Ook directie en beleid kunnen hier effectieve hulp bieden.

In drukke covid-tijden dragen we mondklappers, zitten leerlingen uit elkaar, is er afstandsonderwijs, zijn er minder contacturen en moeten lessen en opdrachten herwerkt worden. Dus was er weinig tijd voor grote groepsdynamische activiteiten, zoals uitdagende groepswerken, klasdagen, meerdaagse reizen. Het was fijn dat leerkrachten daardoor andere activiteiten deden met de leerlingen: methodieken voor kleinere groepen, vraaggesprekjes of oefeningen die zich ‘hier en nu’ in de klas afspeelden en zo extra aandacht schonken aan ervaringen, gevoelens en gedachten wanneer het nodig was. We willen de leerkrachten erg bedanken voor de inspanningen die ze daarrond deden.

### An LEROY, Alex TRUYTS en Debbie DE NEVE\*

\* An LEROY, Alex TRUYTS en Debbie DE NEVE zijn onderzoekers van het expertisecentrum Groeikracht in Onderwijs van de Karel de Grotehogeschool. Zij werkten samen met het Vlaams instituut Gezond Leven en bundelden hun ontwikkelde materialen op de site ‘Geluk in de klas’, waar aandacht besteed wordt aan groepsdynamica, gesprekken met leerlingen en aanpak op school.  
Postadres: Brusselstraat 45, 2018 Antwerpen

## BIBLIOGRAFIE

- Anderson, A., Hamilton, R., Hattie, J. (2004). Classroom climate and motivated behaviour in secondary schools. *Learning Environments Research*, 7(3), 211-225.
- Braet, C & Berking, M. (2019). *Emotieregulatietraining bij kinderen en adolescenten: therapeutenboek*, Houten, Bohn Stafleu van Loghum
- De Neve, D., Bronstein, V., An Leroy, A., Truyts, A., Everaert, J. (2022). Emotion Regulation in the Classroom: A Network Approach to Model Relations among Emotion Regulation Difficulties, Engagement to Learn, and Relationships with Peers and Teachers. *Journal of Youth and Adolescence*, <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01678-2>.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students’ social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- El Hadioui, I. (2019). *Van switchen en klimmen. Over het switchgedrag van leerlingen en de klim op de schoolladder in een grootstedelijke omgeving*, Amsterdam, Van Genneep
- Hovelynck J., Van den Auweele, Y. (1998). *Group development in the physical education class*, in Vanden Auweele Y., Bakker F., Biddle S. Durand M. & Seiler R. (Red), *Psychology for physical educators*, Champaign, Human Kinetics.
- Kagan, S. (2020). *Coöperatieve werkvormen*, Bazalt.
- Omer, H. (2011). *Nieuwe autoriteit*, Amsterdam, Hogrefe.
- Van Overveld, K. (2017). *SEL. Sociaal-emotioneel leren als basis*, Huizen, Uitgeverij Pica.

## NOTEN

1. Voor meer informatie over de uitvoering van de netwerkanalyse zie: De Neve et al. (2022),
2. We werkten samen met het Vlaams instituut Gezond Leven en bundelden onze materialen op de site ‘Geluk in de klas’ rond groepsdynamica, gesprekken met leerlingen en aanpak in de school.
3. Namen in deze quote zijn fictief.

# agenda en documentatie

## Elke leraar zorgleraar? Samen voor een zorgzame school

Op **dinsdag 14 februari 2023** organiseert Cego een 'Inspiratiedag Zorg' voor leerkrachten basisonderwijs.

Zorgvragen in de klas nemen alsmaar toe. Toch twijfelen veel leraren aan hun deskundigheid op dat vlak en hoe ze daarin de beste ondersteuning voorzien. Leren en zorgen zijn geen verschillende werelden maar horen samen. Het is niet enkel voor de zorgleerkracht. Elke leerkracht kan dit!

Verdiepend op het boek 'Elke leraar zorgleraar in het basisonderwijs' voorziet CEGO tijdens deze inspiratiedag workshops rond diverse thema's. Onderwerpen als meer-taligheid, ouderbetrokkenheid, zelfzorg, kansarmoede, ... komen aan bod. Tijdens de workshops worden werkinstrumenten en voorbeelden aangeboden om het heft zelf nog meer in handen te nemen. De leerkracht maakt absoluut het verschil.

Locatie: CC De Warande in Turnhout.

Inschrijven kan via <https://vorming.cego.be/>

## Interactief symposium 'Bel maar als er iets is!'. Rouwpraat in hulpverlening bij het verlies van een kind

Op **vrijdag 24 en zaterdag 25 februari 2023** organiseren Berrefonds vzw en Karel de Grote Hogeschool in Antwerpen een symposium voor hulpverleners in de brede zin van het woord. Doel is om alle professionals die in contact komen met ouders van een overleden kind te inspireren en te informeren om samen de allerbeste zorg te kunnen geven aan gezinnen die een kind verliezen.

Op het programma staan meer dan 40 boeiende en uiteenlopende workshops, waaruit je er per dag drie kan kiezen. Aangevuld met interessante plenaire lezingen en een panelgesprek, ga je geïnspireerd naar huis door nieuwe inzichten en praktische handvatten.

Informatie en een inschrijvingslink kan je vinden op <https://www.kdg.be/rouwpraat>.

## Vijfde Vlaamse hersteldag

Op **8 februari 2023** organiseert het Vlaams Herstelplatform een studiedag over multideskundigheid. Deze dag staat in het teken van ontmoeting, gesprek, inspiratie en begeestering. Mensen laten meespreken, meedenken en meedoen: het zorgt allemaal voor betekenisvolle verandering. De organisatoren tonen projecten waar patiënten een andere dan klassieke rol spelen en zorgorganisaties die buiten de geëigende paden wandelen. Hulpverleners. Op de agenda staan zowel plenaire sessies als workshops.

Alle info kan u terugvinden op [www.hersteldag.be](http://www.hersteldag.be).

## Opleidingsaanbod Interactie-Academie

De Interactie-Academie is een instituut voor systeemtheorie en systemische praktijk en is een onafhankelijke, niet gesubsidieerde non-profitinstelling. De organisatie berust op vier pijlers, namelijk opleidingen, groepspraktijk, onderzoek & ontwikkeling en publicaties. Het aanbod richt zich op mensen die werkzaam zijn bij verschillende overheden en de geestelijke gezondheidszorg, het maatschappelijk werk, welzijn, de jeugdhulpverlening en het onderwijs. De cursussen, specialisaties en opleidingen worden in de Interactie-Academie zelf georganiseerd, maar ook incompany gegeven.

Het aanbod dit voorjaar vind je terug op <https://opleidingen.interactie-academie.be/>. In het aanbod voor dit voorjaar vind je onder meer een inspiratiedag over samenwerken met ouders van zorgmijdende (jong)volwassen kinderen en workshop over dynamieken in nieuw samengestelde gezinnen.

## Onderzoeksteam jeugdrecht

Binnen het Instituut voor Sociaal Recht van de KU Leuven werkt een 'onderzoeksteam jeugdrecht' rond de thema's jeugdhulprecht, jeugddelinquentie-recht, jeugdrechtactoren en de rechtspositie van minderjarigen en (pleeg)ouders. Op de website <https://www.law.kuleuven.be/isr/jeugdrecht> vind je alle onderzoeksresultaten, publicaties en verwijzingen naar relevante studiedagen waaraan het onderzoeksteam meewerkt. Recent werd onder meer een hele reeks

open acces publicaties toegevoegd rond verschillende onderwerpen als beroepsgeheim en ambtsgeheim in onderwijs.

## Ambassadeurs voor autisme

Wie wil werken aan een autismevriendelijke samenleving, doet dat met de mensen om wie het echt gaat. De 'sterkmakers in autisme' lanceerden in het voorjaar een uniek project waarin mensen met autisme opgeleid werden tot ambassadeur voor autisme. Een ontmoeting van mensen met elk hun eigen sterktes en noden die voor veel herkenning en verbondenheid zorgde. Op [autisme.be](http://autisme.be) kan je alle info terugvinden over het project. Ook vind je op deze site hoe je het 'zakboekje autismevriendelijkheid' kan bestellen. Het boekje bevat tips voor al wie autismevriendelijk wil zijn. Bij alle tips lees je ook getuigenissen van mensen met autisme en hun ouders of begeleiders.

## BOEKEN

**Talenbewust lesgeven. Aan de slag met talige diversiteit in het basisonderwijs**  
DUARTE, J. e.a. (red.)

Antwerpen, Epo, 2022, 365 p. 42,95 euro.

Talige diversiteit en de achtergrond van leerlingen worden vaak gezien als belangrijke oorzaken voor deze onderwijskloof. Uit onderzoek blijkt echter dat deze kloof door het aanbieden van geschikte vormen van taalonderwijs, zoals talenbewust lesgeven, kan worden overbrugd. Talenbewust lesgeven helpt (toekomstige) leraren in het basisonderwijs om aan de slag te gaan met talige diversiteit in de klas, om zo de gewenste taalleeromgeving te creëren. In dit boek geeft een groot aantal auteurs, afkomstig uit (Caribisch) Nederland en Vlaanderen, hun visie op talenbewust onderwijs. Zij zetten uiteen hoe de talenbewuste leraar alle in de klas aanwezige talen bij het onderwijs kan betrekken. In drie delen, met in totaal zeventien hoofdstukken, verbinden zij actuele theoretische inzichten met tal van praktijkvoorbeelden. Bij dit boek hoort een website met links naar sites, databanken, artikelen en podcasts. Ook vind je er artikelen, video's, ander (beeld)materiaal, oefeningen en lesideeën om met leerlingen in de klas aan de slag te gaan.

**Zo lukt het. 10 praktijktips voor goed basisonderwijs voor kinderen in kansarmoede (en alle anderen)**

JANSENS, A.

Antwerpen, Garant, 2022, 218 p., 22,90 euro

Als kinderen opgroeien in kansarmoede is de kans groot dat ze de ontwikkelingsmogelijkheden die ze bij geboorte meegekregen hebben onvoldoende kunnen ontwikkelen. Taalarme en/of chronisch stresserende omgevingen, problemen met de ontwikkeling van een eigen identiteit en een positief zelfbeeld, en een gebrek aan voldoende goed cognitief functionerende rolmodellen, zijn de belangrijkste oorzaken waarom kinderen in kansarmoede vaker problemen hebben in de basisschool dan kinderen die opgroeien in kansrijke omgevingen. Het lijkt wel dat ons onderwijs geen algemeen antwoord vindt op de vraag wat deze kinderen nodig hebben. Nochtans wordt er in de scholen met een groot aantal kinderen in kansarmoede erg hard gewerkt en staan leerkrachten onder enorme druk. Er worden ook nieuwe methodes uitgetoetst, maar die brengen niet de verwachte positieve resultaten. Wat werkt er dan wel? Het boek 'Zo lukt het' is het resultaat van een lange zoektocht naar wat wel werkt voor de grote groep kinderen, ook voor hen die opgroeien in kansarmoede. Het boek geeft tien praktijktips om het onderwijs voor kinderen in kansarmoede kwalitatief en uitdagend te maken, zodat ook hun ontwikkelingsmogelijkheden zo goed mogelijk benut worden. Deze tips blijken ook op het leren van de andere kinderen een positieve invloed te hebben.

**Filosoferen in sociaal werk. De kracht van het niet-weten in de agogische praktijk**

JANSENS, D., LAMBAERTS, J., WOUTERS, W. en DEVILLE, A.

Antwerpen, Garant, 2022, 309 p., 31 euro

Sociaal werkers maken voortdurend agogische keuzes, gebaseerd op vooronderstellingen en beelden over wat waar is en wat niet, over wie de mens is, over hoe een goede samenleving eruitziet, over wat goed handelen is en over wie de ander is die ik ontmoet. Wat een sociaal werker schrijft, zegt of welke acties hij

onderneemt, is nooit het onbetwistbare resultaat van een wetenschappelijke formule of een objectieve berekening. Hij wordt voortdurend uitgedaagd om kritische vragen te stellen, zeker ook over zijn eigen overtuigingen. Hij zal moeten filosoferen.

Filosoferen is een spel. Het is spelen met de heersende principes, de gangbare opinies en de gedeelde waarden van een samenleving. Het is graven naar de onderliggende vooronderstellingen die hen schragen en hen testen op hun houdbaarheid, maar het is geen vrijblijvend spel. Diepgewortelde ideeën ter discussie stellen kan ontwrichtend zijn. Filosofie brengt zowel het denken als mensen, de samenleving dus, in beweging. Dit maakt de filosofie tot een krachtige bondgenoot voor alle beroepen die sociaal onrecht aan de kaak stellen en streven naar een meer rechtvaardige samenleving.

### **De lamp brandt voor iedereen**

Verlinden, L.

't LAMPEKE, 2022, 15 euro

Naar aanleiding van zijn 50-jarig jubileum lanceerde buurtwerk 't Lampeke het boek 'De Lamp brandt voor iedereen. In vogelvlucht over - veel meer dan - 50 jaar buurtwerk 't Lampeke'. Auteur van het boek is adjunct-coördinator Lieven Verlinden.

In het boek lees je tien unieke verhalen van mensen die betrokken waren bij het buurtwerk 't Lampeke in Leuven. Verhalen van en over de stichtster (1963) tot en met verhalen van jongeren van vandaag. De verhalen zijn rijk geïllustreerd. Zo krijg je niet enkel de geschiedenis van 't Lampeke in vogelvlucht, maar lees je ook over maatschappelijke veranderingen van 1963 tot 2020 en de kracht van het buurtwerk.

Het boek kan besteld worden via [info@lampeke.be](mailto:info@lampeke.be)

### **Jongeren en online seksueel grensoverschrijdend gedrag. Wegwijs in het digitale tijdperk**

LKASBI, Z.

Antwerpen, Garant, 2022, 313 p., 33 euro.

Wat is online seksueel grensoverschrijdend gedrag? Is sexting ontwikkelingsadequaat? Wat is deepfake porno? Welke online seksuele grensoverschrijdende activiteiten plegen jongeren? Hoe moet je als hulpverlener jonge online plegers begeleiden? Wat kunnen ouders of andere zorgfiguren doen in de mediaopvoeding? Deze gids gaat in op de verschillende seksuele activiteiten die op en via het internet en nieuwe media plaatsvinden. Er wordt een onderscheid gemaakt tussen gezond seksueel gedrag en seksueel grensoverschrijdend gedrag in het digitale landschap. Zowel het wettelijk als hulpverleningskader worden besproken. Problematisch gedrag inzake extreme pornografie, upskirting, seksueel misbruikbeelden van minderjarigen en peer-to-peer online grooming zijn enkele voorbeelden die in dit boek worden besproken. Thema's zoals Dark Web, jeugddelinquentierecht, seksuele ontwikkeling, preventieve hulpverlening, mediaopvoeding, monitoring en deontologie komen eveneens aan bod. Het boek is een praktische handleiding voor psychologen, seksuologen, criminologen, kinder- en jeugdpsychiaters, juristen en studenten die werken met jongeren die online seksueel grensoverschrijdend hebben gepleegd, of zich in de risicogroep bevinden. Allerlei tools voor de diagnostiek, preventie en therapie worden in dit boek aangereikt. Daarbovenop wordt ook een praktische toepassing aan de hand van verschillende casussen besproken.

### **Burgerschapseducatie. Tolerantie, morele vaardigheden en kritisch denken**

TELLINGS, A.

Antwerpen, Garant, 2022, 149 p., 16 euro

Burgerschapseducatie is in Nederland en Vlaanderen een verplicht onderdeel in het primair en secundair onderwijs, en behelst méér dan kennis overdragen over de liberale democratie, het politiek systeem en de rechtsstaat. De eindtermen vermelden onder meer verdraagzaamheid, omgaan met diversiteit en in dialoog gaan. In dit boek worden de in de eindtermen genoemde competenties samengevat onder tolerantie, morele vaardigheden en kritisch denken. Dit is niet eenvoudig voor de school, in een samenleving met harde tegenstellingen, complotdenkers, nepnieuws, en sociale media vol hate speech, seksisme en bedreigingen.

Gericht op docenten/leraren, pedagogen en studenten voor die beroepen worden de belangrijkste filosofische discussies, theorievorming en empirisch onderzoek rond de begrippen 'tolerantie, morele vaardigheden en kritisch denken' besproken. Ook enkele voor veel docenten/leraren lastige problemen komen aan bod. Namelijk, hoe voorkom je indoctrinatie? Hoe behandel je gevoelige onderwerpen? Hoe maak je leerlingen echt weerbaar? Het boek bevat een groot aantal didactische suggesties.

### **Hoe de zon soms anders staat. Moeders met een migratieachtergrond over hun zorgenkind**

SABI, A.

Berchem, Mammoet (imprint van EPO), 2022, 92p., 15 euro

Er zijn niet veel opties voor vrouwen die moeder zijn: ze moet altijd sterk zijn of toch zo vaak mogelijk. Maar om een sterke moeder en een sterke vrouw te zijn, moet ze haar momenten van zwakte kunnen omarmen. Ze moet weten dat ze niet alles kan. Ze moet weten dat ze niet alles alleen gaat kunnen. Ze moet 'nee' kunnen zeggen. Yamina, Sherine, Rabiha, Nadia en Malika. Vijf vrouwen met een migratieachtergrond, vijf moeders van een kind op het autismespectrum. Op vraag van Senzo vzw boetseerde Aya Sabi hun verhalen tot documents humains en zorgde Markha Yushaeva voor de illustraties. Senzo biedt zorgvragers met een migratieachtergrond ondersteuning en geeft ook vorming aan hulpverstrekkers die cultuursensitief willen werken rond beperking bij etnische minderheden.

### **Van zoekende student naar gedreven professional. Community Service Learning: een ervaringsgerichte onderwijsvorm**

VAN ROBAEYS, B., VAN HOORICK, S. en LYSSENS-DANNEBOOM, V.

Leuven, Lannoo Campus, 2022, 126p., 29,99 euro

Als gedreven onderwijsprofessional kun je niet anders dan de vinger aan de pols van de samenleving houden. Over hoe je dat aan studenten overbrengt wordt veel geschreven, maar de praktijk verloopt vaak moeilijker. Met Community Service Learning kun je studenten binnen hun opleiding tot leraar of sociale professional praktijkgericht aanleren om met hun toekomstige omgeving in contact te komen, en zo meer uit hun latere job te halen.

Waaruit bestaat leren bijvoorbeeld precies? Wat maakt dat Community Service Learning de houding van studenten echt kan veranderen? Wat zijn de uitkomsten ervan voor studenten én samenleving? En hoe begin je eraan als docent? Dit boek toont hoe je een Community Service Learning-module voor studenten opzet en organiseert, maar ook wat je er als docent zelf uit leert.

'Van zoekende student naar gedreven professional' schetst de uitdagingen voor het opleiden van moderne onderwijs- en sociale professionals en gaat uitgebreid in op cases, ervaringen van studenten en de reacties van wie ze begeleiden. Het pleit voor een meer maatschappelijk geëngageerd en holistisch leren in het hoger onderwijs, dat zich verbindt met de samenleving en studenten ondersteunt om bekwame en gedreven professionals te worden.

### **Praten met kinderen en jongeren in crisissituaties (nieuwe editie)**

Life Space Crisis Intervention

LONG, N., WOOD, M., FECSER, F. & WHITSON, S.

Leuven, Lannoo Campus, 2022, 324p., 44,99 euro

Wat is Life Space Crisis Intervention (LSCI)? Hoe bouw je een authentieke band op met jongeren in probleemsituaties? Wat zijn de kernstrategieën en valkuilen als hulpverlener?

Werken met kinderen en jongeren die gedragsproblemen vertonen, is een moeilijke opdracht. Grenzen worden overtreden, intense emoties worden geuit, conflicten ontstaan. Als volwassene weet je niet altijd hoe de situatie te hanteren. LSCI, een therapeutische, verbale interventiemethodiek voor kinderen en jongeren in crisis, levert een methodiek om gericht met die emotie om te gaan, de relatie op te bouwen en het zelfdestructief gedrag te doen stoppen.

Deze volledig vernieuwde editie van het standaardwerk rond LSCI behandelt onder meer: de basisbeginselen van LSCI; LSCI toepassen op patronen van zelfdestructief gedrag; zes vormen van interventies; de stap naar succesvolle interventies; LSCI bij kleine kinderen, kinderen en adolescenten; ook als ouder omgaan met moeilijk gedrag.

# SPECIALE THEMA-NUMMERS TE KOOP

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

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

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

Volgende themanummers zijn nog ter beschikking:

## THEMANUMMER 2008: PREVENTIE IN HET ONDERWIJS

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

## THEMANUMMER 2009: MAATSCHAPPELIJKE KWETSBAARHEID OP SCHOOL

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

# Inhoud - Welwijs, 2022, jaargang 33, nr. 4

- p.
- 3 **Editoriaal**  
Gps voor verdwaalde leerlingbegeleiders  
*Dieter Burssens*
- 4 Welzijn zkt onderwijs (m/v) en vice versa. De brugfiguur als (hét) antwoord op de noden in en rond scholen?  
*Marie Seghers, Celine Mertens en Katrien De Maegd*
- 8 Partnerschap tussen ouders en school. Een noodzaak om tot gelijke onderwijskansen te komen  
*Karen Van Riel*
- 12 “We moeten eens uitzoeken waarom uw kind zich zo gedraagt... (Ik vermoed dat hij ADHD heeft)”  
*Emma Degroote, Marie-Christine Brault, Mieke Van Houtte*
- 16 “Ze waren er”. 1 Gezin, 1 plan: een samenwerking voor passende hulp  
*Bie Melis en Kathleen Van Loon*
- 20 ... En soms vallen we in het water. Een gevalstudie, met vallen en opstaan  
*Barbara Walgrave en Jolien Lycke*
- 24 *Relate before you regulate*. Hoe maak je als school een duurzame transitie van een sanctionerend beleid naar een zorgbeleid?  
*Wim Hanssens*
- 29 Hoe maak je ruimte voor sociaal-emotioneel leren in de klas?  
*An Leroy, Alex Truyts en Debbie De Neve*
- 35 **Agenda en documentatie**  
*Evi Verduyckt*