

3000 Leuven mail - Verschijnt 4 x per jaar - P706334

jaargang 34 - nummer 2 - juni 2023



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 -
Lisa De Schaepmeester - Eef Goedseels -
Els Meert - Bie Melis - Gil Thys -
Laurent Thys - Bea Vandewiele -
Evi Verduyck - Liesbet Verplanken -
Nicole Vettenburg

Coördinatie en eindredactie:

Nicole Vettenburg

Redactie-adres:

Redactie WELWIJS
Trolieberg, 70
3010 KESSEL-LO
E-mail: nicole.vettenburg@welwijs.be
Teksten voor bijdragen, brieven en mededelingen dienen te worden toegezonden naar het redactieadres.

Druk:

Drukkerij Van der Poorten, Kessel-Lo

Abonnementen:

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

Logistieke ondersteuning:

Departement voor Lerarenopleiding, UGent

Taalcorrecties:

Jan Glorieux

Verantwoordelijke uitgever:

Nicole Vettenburg,
Trolieberg 70,
3010 Kessel-Lo.

www.welwijs.be

MAJONG

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

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

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

1. Het uitgeven van het tijdschrift WELWIJS (verschijnt 4 x per jaar)
2. Het geven van vorming en begeleiding
3. Het verrichten van onderzoek

MAJONG v.z.w. Trolieberg 70 - 3010 Kessel-Lo.

PUBLICATIES MAJONG/WELWIJS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



Begrijpend lezen, dat is lezen wat er staat!

De PIRLS-resultaten¹ zijn bekend. Leerlingen in Vlaanderen scoorden in volle coronaperiode weer wat zwakker voor begrijpend lezen. Er werd net geen moord en brand geschreeuwd. Er ontstond wel wat ophef omdat onder meer de kwaliteit van het onderwijs daalt, omdat we het slechter doen in vergelijking met andere landen, dat leerkrachten het niet goed aanpakken, én dat ook ouders boter op het hoofd hebben.

Begrijpend lezen is belangrijk. Dat resultaten achteruitgaan, mogen we niet negeren. Het best gaan we met z'n allen zo snel mogelijk aan de slag om die weer op te krikken. Dat is wat het rapport ons leert.

De reacties op het rapport leren ons dan weer dat niet alleen leerlingen moeite hebben met begrijpend lezen. De uitspraken van politici, van een handvol onderwijsexperts, van journalisten en zelfs van de minister van Onderwijs op basis van deze PIRLS- of gelijkaardige PISA-resultaten tonen dat oudere generaties ook niet altijd uitblinken op dat vlak.

Zoals wanneer zij wijzen op de verschillen met andere landen. Die internationale vergelijking loopt echter mank. Dat schrijven PISA- en PIRLS-rapporten nochtans vrij duidelijk. Om scores tussen landen te kunnen vergelijken moet de steekproef in ieder land vergelijkbaar zijn. Quod non! Vlaanderen deed de afgelopen jaren veel moeite om zoveel mogelijk leerlingen aan boord te houden. Was het niet beter geweest om zwakke, onwillige en schoolmoeë leerlingen gewoon buiten onze scholen te houden? Dat had ons PIRLS-gemiddelde zeker goed gedaan. En waarom heeft bijvoorbeeld Nederland 6,2 procent van de leerlingen uitgesloten van deelname aan het PISA-onderzoek (voornamelijk wegens 'intellectueel onvermogen') en België slechts 1,9 procent van de leerlingen? Misschien moeten we volgende keer ook kiezen om meer leerlingen uit te sluiten van het onderzoek? De leergroei van leerlingen vergelijken tussen landen kan eigenlijk niet met een cross-sectioneel opzet². Je weet dan niet of de verschillen te maken hebben met de aanpak, dan wel met de bredere context in het land of met de startpositie van de leerlingen. Om dat te verhelpen heb je longitudinaal onderzoek nodig³.

Het is ook geen toonbeeld van begrijpend lezen als je dalende resultaten inzake begrijpend lezen vertaalt als een daling van de kwaliteit van het onderwijs. Dat leerlingen voldoende groei vertonen op belangrijke kennisdomeinen is uiteraard een belangrijke observatie. Want daarvoor gaan we toch naar school. Maar gelukkig doet ons onderwijs véél, véél meer dan dat. Als de scholen er vandaag in slagen om meer leerlingen aan boord te houden en schooluitval tegengaan. Dat noem ik ook kwaliteit. Als het curriculum werd uitgebreid met nieuwe vaardigheden, computerskills, leefvaardigheden, enzovoort: dat is kwaliteit. Als we er ook in slagen het pesten op school te reduceren, spijbelen tegen te gaan en leerlingen weerbaarder te maken tegen de verleiding van drugs of andere middelen, dan waardeer ik die kwaliteit in het bijzonder. Als leerlingen autonoom leren werken, zelfstandig projecten opzetten en engagementen leren opnemen, als zij genuanceerd leren discussiëren, leren omgaan met verschillen tussen mensen en opkomen voor belangrijke waarden in onze samenleving, dan spreken we écht over kwaliteit. Als de toenemende uitbreiding van het curriculum zijn weerslag heeft op vaardigheden als begrijpend lezen, dan moeten we daar zeker over durven discussiëren. Maar wie op basis van een eng criterium de kwaliteit van het hele onderwijs ontkent, doet de sector onrecht aan. En het is een spijtig gebrek aan respect ten aanzien van de vele duizenden onderwijsmedewerkers die zich dag in dag uit enthousiast inzetten voor beter onderwijs.

Nuances zijn cruciaal in een debat als dit. Het gaat er niet om dat je inzake begrijpend lezen de klok hebt horen luiden. Je moet de boodschap juist interpreteren en weten wat die wél en níet vertelt. Begrijpend lezen is lezen wat er staat. En dat lukt vandaag blijkbaar niet zo goed. En al zeker niet bij een grote groep mensen die vandaag al lang de schoolbanken hebben verlaten.

Gelukkig zijn jullie met velen die onverstoord verder bouwen aan de kwaliteit van het onderwijs. Door Welwijs te lezen bijvoorbeeld.

Veel leesgenot!

Dieter Burssens
Redactielid Welwijs

NOTEN

1. Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) is een internationaal vergelijkend onderzoek naar leerlingenprestaties in begrijpend lezen.
2. De leerling wordt slechts op één moment bevroegd.
3. De leerling wordt meerdere keren bevroegd op verschillende tijdstippen.

Het verhaal van Geert

Volwassenenonderwijs als weg naar een diploma secundair onderwijs

Al meer dan 40 jaar kan iedereen die ouder is dan 18 in het volwassenenonderwijs toch nog zijn of haar diploma secundair onderwijs behalen. Het publiek is door de jaren heen wel veranderd. Waar het eerst hoofdzakelijk volwassenen waren tussen 30 en 50, zijn het nu vooral jonge schoolverlaters soms met een zware rugzak.

Wat wel hetzelfde is gebleven: het diploma betekent een keerpunt in het leven van de cursisten. Deuren die tot dan toe gesloten bleven, gaan plots open. Het zelfvertrouwen van de (jong)volwassenen krijgt een boost.

Zo was er F. Ik herinner me nog dat ze zo'n vijf jaar geleden samen met haar vader naar het infomoment kwam. Tijdens het daaropvolgende individuele gesprek viel op hoe weinig ze in zichzelf geloofde en hoe faalangstig ze was. Als ze daar zonder haar vader had gezeten, zou ze onmiddellijk weer vertrokken zijn. We besloten daarom meteen om een gesprek met de schoolpsycholoog in te plannen, bij wie we samen met haar bekeken hoe ze het best kon worden ondersteund.

Het eerste semester op school was moeilijk. Naar de les gaan was een hele opgave: vaak werd ze er werkelijk ziek van en kon ze de lessen niet volgen. Maar gaandeweg ging het beter. Het hielp haar dat we met permanente evaluatie werken, waardoor ze geen examenstress ervoer. Tijdens de coronaperiode, toen we verplicht werden met afstandsonderwijs te werken, liep het mis. Toch bleven trajectbegeleiders, leerkrachten en het zorgteam haar aanmoedigen en uiteindelijk pikte ze de draad weer op. Tijdens haar laatste jaar zagen we haar openbloeien, ze liep vrolijk door de gangen, druk in gesprek met haar medecursisten. Het angstige meisje was een zelfbewuste jonge vrouw geworden. Ondertussen behaalde ze haar aso-diploma humane wetenschappen en startte ze met de lerarenopleiding lager onderwijs.

Bij CVO Vitant, het provinciaal centrum voor volwassenenonderwijs in Antwerpen, zijn we ervan overtuigd dat die begeleiding op maat de succesformule is om deze grote groep van vaak kwetsbare mensen, een nieuwe kans te geven om dat diploma te behalen. Leerkrachten, leertrajectbegeleiders, onthaalmedewerkers, schoolpsychologen, opleidingscoördinatoren en directie... – met zijn allen zorgen we voor een traject op maat van elke cursist. Dat wil zeggen: op eigen tempo, op hun niveau, met de aangepaste ondersteuning.

Het eerste contact is voor ons daarom heel belangrijk. In het intakegesprek met de leertrajectbegeleider leggen we de verschillende mogelijkheden uit en luisteren we naar hun verhaal, op zoek naar de hindernissen die een diploma in de weg kunnen staan. Misschien wordt de opleiding gecombineerd met een gezin of met werk, of is

er extra taalondersteuning of zorg nodig. Samen zoeken we naar het beste traject. Soms betekent dit dat de opleiding wat langer zal duren of dat we intense zorgbegeleiding voorzien om de eindmeet te kunnen halen.

Zo is er J. bijvoorbeeld, die aan het einde van zijn zesde jaar wetenschappen-wiskunde een C-attest kreeg. Zijn droom om geneeskunde te gaan studeren ging in rook op. De school vond dat hij onvoldoende capaciteiten had om met deze universitaire studie te starten. Die slechte cijfers behaalde hij echter niet omdat hij het programma niet aankon, maar omdat hij zich op dat moment heel slecht in zijn vel voelde. Door de negatieve commentaren op school verloor hij alle moed. Bij CVO Vitant greep hij een tweede kans. Met de nodige ondersteuning van ons zorgteam voelde hij zich welkom en goed in zijn vel op school. Zijn resultaten liegen er niet om. Op alle modules scoort hij heel goed. Waarschijnlijk zal hij nog dit jaar zijn diploma behalen. Niet alleen dát is belangrijk, maar ook het feit dat hij weer plezier in studeren heeft gekregen, opnieuw zelfvertrouwen heeft opgebouwd en een toekomst voor zich heeft.

Ook M. maakte de overstap van het middelbaar onderwijs naar het volwassenenonderwijs. Hij was net 18 jaar en verbleef nog maar twee jaar in België. M. had de afgelopen maanden les gevolgd in een OKAN-school en zou doorstromen naar het vierde middelbaar in de richting automechanica. Maar omdat hij het niet zag zitten om met veel jongere leerlingen samen les te volgen en niet zo veel zin had om met zijn handen te werken, werd hij doorverwezen naar CVO Vitant.

Speciaal voor (jong)volwassenen als M. startten we vijf jaar geleden een traject op voor wie via het volwassenenonderwijs zijn diploma wil behalen maar nog onvoldoende (school)Nederlands kent. Het Opstap-traject is een unieke combinatie van lessen Nederlands voor anderstaligen, met daarnaast vakken zoals wiskunde, die je nodig hebt om een diploma te behalen.

M. haalde al snel een goed niveau Nederlands en startte in de opleiding transport en logistiek medewerker. Naast Nederlands leerde hij nu ook Engels, Frans en Duits. In januari 2021 behaalde hij zijn diploma en inmiddels heeft hij een verantwoordelijke functie bij DHL.

Net zoals M. volgde C. het Opstap-traject. Voor hem gaven de niveauproeven, die recht geven op vrijstellingen, en het feit dat je bij CVO Vitant een aso-opleiding kon volgen, de doorslag om te starten. Na het Opstap-traject stroomde hij door naar de opleiding wetenschappen-wiskunde. Hij neemt binnenkort zijn aso-diploma in ontvangst en start dan met een universitaire studie chemie of fysica.

Maar zoals gezegd zijn niet alle cursisten in het volwassenenonderwijs zo jong. N. werkte lange tijd in de zorg, maar wegens gezondheidsproblemen kon ze dit werk niet meer aan. Ze voelde zich nog te jong om thuis te blijven zitten en was erg gemotiveerd om een andere job te zoeken. Alleen had ze geen diploma secundair onderwijs. Toen haar carrière begon, was dit niet zo erg, want ook zonder diploma vond ze wel werk, maar nu botste ze telkens op een muur omdat ze dat diploma niet had.

Bij CVO Vitant startte ze met de opleiding medisch administratief assistent. Omdat ze goed scoorde op de niveauproeven, kreeg ze voor de meeste modules vrijstellingen en kon ze haar traject snel afwerken. Heel gemotiveerd werkte ze module per module af. Ondanks het leeftijdsverschil met veel andere cursisten klikte het wonderwel. Ze was als een soort moeder voor de jongere cursisten en spoorde hen aan om de moed niet te laten zakken. Een voordeel van verschillende leeftijden in één groep. Onmiddellijk na het behalen van haar diploma kon ze al aan de slag op haar stageplek, waar haar een mooie carrière wacht. Het diploma heeft duidelijk deuren geopend.

Helaas eindigt niet elk verhaal met een diploma. T. bijvoorbeeld haalde de eindmeet niet. Tijdens het intakegesprek was al duidelijke

lijk dat hij onder druk van zijn ouders aan de opleiding begon. Hij kwam niet naar zijn afspraken met de leertrajectbegeleider en hij weigerde gesprekken met het zorgteam. Uiteindelijk haakte hij af en antwoordde hij niet meer op onze telefoons. Misschien zien we hem over een paar jaar weer, misschien ook niet.

We kunnen wel verhalen over onze cursisten blijven vertellen. De meesten hier hebben baat bij onze volwassen aanpak, omdat we dat extra zetje kunnen geven om alsnog dat diploma in handen te krijgen. En niet alleen voor de cursisten, maar ook voor ons is de proclamatie de kers op de taart.

Elk semester zien we daar blije en opgeluchte gezichten van mensen die alleen of samen met hun ouders, partner en zelfs (klein) kinderen deze mijlpaal willen vieren. Na een of meerdere jaren hard werken is het gelukt. De eindmeet is bereikt. Trots en zelfverzekerd ontvangen onze cursisten hun diploma secundair onderwijs, klaar voor de volgende stap in hun leven.

Geert COUDERÉ

Leerkracht CVO Vitant

Tel.: 03/825 78 78

Info@cvovitant.be

www.cvovitant.be

DISCO: Samen nadenken over inclusief onderwijs

Wendelien VANTIEGHEM en Jan DE METS

Vlaamse klassen zijn diverse klassen, en dat op verschillende vlakken: interesses en leertempo van leerlingen, hun socio-economische of etnische achtergrond, hun motorische en cognitieve vaardigheden, op vlak van gender en taal, enzovoort. Dat maakt lesgeven boeiend, maar ook soms uitdagend. Schoolteams zijn vaak op zoek naar hoe ze zo goed mogelijk met die diversiteit kunnen omgaan. Om schoolteams een instrument aan te reiken in die zoektocht, ontwikkelde het Steunpunt Diversiteit & Leren (SDL) de “DiversiteitScreening Onderwijs”, of kortweg DISCO.

DISCO brengt aan de hand van een vragenlijst de attitude en het bekwaamheidsgevoel van leerkrachten rond diversiteit in het onderwijs in kaart, en werd wetenschappelijk onderbouwd via een statistisch ontwikkelproces bij een 1000-tal studenten in de lerarenopleiding en een 600-tal leerkrachten lager en secundair onderwijs. DISCO wil zo een beeld geven van hoe leerkrachten staan tegenover de verschillende aspecten van diversiteit in het onderwijs en hoe bekwaam ze zich voelen om inclusie te realiseren. Schoolteams kunnen onder begeleiding van een SDL-coach de inzichten uit de screening bespreken en samen nadenken hoe ze verdere stappen richting een inclusieve school kunnen zetten. In die zin is DISCO ook – en misschien vooral – een reflectie-instrument.

Wat brengt DISCO in kaart?

De DISCO-vragenlijst die leerkrachten online invullen, bestaat uit 80 korte stellingen rond diversiteit in het onderwijs. Deze 80 stellingen vallen uiteen in twee luiken: enerzijds wat leerkrachten denken over diversiteit in het onderwijs, ook wel “attitudes” genoemd; anderzijds de mate waarin leerkrachten zich bekwaam voelen om met die aanwezige diversiteit om te gaan, “bekwaamheidsgevoelens” genoemd. Wetenschappelijk onderzoek leert ons dat de attitudes van leerkrachten bepalend zijn voor hoe ze naar leerlingen kijken en met hen omgaan, de leeromgevingen die ze creëren en uiteindelijk hoe goed leerlingen leren (Woolfolk Hoy et al., 2006). Daarnaast tonen studies naar bekwaamheidsgevoelens (in het Engels ook wel “self-efficacy” genoemd) dat leerkrachten die zichzelf bekwaam inschatten, zich beter voelen in hun job, meer doorzetten wanneer er obstakels opduiken en meer openstaan voor nieuwe situaties of lesmethoden (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Hoe bekwaam leerkrachten zich dus voelen in het omgaan met diversiteit, hoe groter de kans dat ze ook inspanningen doen om diversiteit op een kwaliteits-

volle manier in te zetten in de lespraktijk. Door zowel attitudes als bekwaamheidsgevoelens te bevragen, brengt DISCO dus twee sleutels voor een inclusieve schoolpraktijk in kaart: enerzijds op een positieve manier **willen** omgaan met de diversiteit in het onderwijs, en anderzijds het gevoel hebben op een positieve manier met die diversiteit te **kunnen** omgaan.

Als we DISCO wat meer in detail bekijken (zie figuur), dan zien we dat het attitude-luik uit twee dimensies bestaat. De eerste dimensie geeft weer hoe leerkrachten denken over leerlingen uit specifieke diversiteitsgroepen: kinderen in kansarmoede, met een beperking, met een migratieachtergrond, holebi's en jongeren die niet voldoen aan traditionele gendernormen. Hoewel natuurlijk iedere mens uniek en divers is, weten we dat bepaalde diversiteitsgroepen tegen meer barrières in de samenleving aanlopen dan andere – en deze dimensie wil net in kaart brengen hoe leerkrachten denken over groepen die traditioneel meer kans op schoolse uitval hebben. De tweede

DISCO brengt de attitude en het bekwaamheidsgevoel van leerkrachten rond diversiteit in kaart

A. Attitudes

A 1

Houding tegenover verschillende vormen van diversiteit

A 2

Visie over de rol van onderwijs op vlak van diversiteit

B. Gevoel van bekwaamheid

B 1

Oog hebben voor diversiteit

B 2

Elke leerling laten (excel)leren

B 3

Leerlingen begeleiden tot kwaliteitsvolle interacties

B 4

De krachten bundelen met collega's en externe partners

B 5

De krachten bundelen met diverse ouders

attitude-dimensie geeft weer in welke mate een leerkracht de creatie van gelijke leer- en ontwikkelingskansen voor diverse leerlingen als een kerntaak van het onderwijs beschouwt. Waar de vorige dimensie de vinger legt op welke leerlingengroepen doorgaans als meer uitdagend worden ervaren, gaat het hier over een eerdere algemene visie op de maatschappelijke verantwoordelijkheid van leerkrachten en scholen ten aanzien van diversiteit. Wanneer leerkrachten het als de verantwoordelijkheid van onderwijs beschouwen om gelijke leer- en ontwikkelingskansen te creëren voor alle leerlingen, zijn ze sneller geneigd om creatief en flexibel te zijn, zowel binnen als buiten de klas, en zich in te spannen om de leskwaliteit voor alle leerlingen hoog te houden (Fischman et al., 2006).

Het tweede luik rond bekwaamheidsgevoelens bestaat uit vijf dimensies. De eerste dimensie meet de mate waarin leerkrachten vinden dat ze oog hebben voor de verschillende facetten van diversiteit bij hun leerlingen. Het gaat hierbij zowel om meer schoolse aspecten als buitenschoolse ervaringen en vaardigheden. Al deze informatie kan immers nuttig zijn om het klasgebeuren af te stemmen op de sterktes en noden van elke leerling en om zo kwaliteitsvolle interacties te creëren (zie B3) en een krachtige leeromgeving te creëren voor iedere leerling (zie B2) (Struyven et al., 2015). Dit luik toont daarnaast ook hoe leerkrachten samenwerken en uitwisselen, zowel binnen het schoolteam (zie B4) als met diverse ouders (zie B5). Eén leerkracht alleen heeft immers niet alle kennis en vaardigheden om tegemoet te komen aan de diverse noden van alle leerlingen op school. Collega's en ouders kunnen belangrijke hulpbronnen zijn door nieuwe ideeën, informatie, en concrete ondersteuning aan te reiken (Mitchell, 2018).

Wat kan een school leren uit DISCO?

Een school kan ervoor kiezen om deel te nemen aan een DISCO-traject begeleid door SDL. Een deelnemende school krijgt dan een zogenaamd "schoolrapport", dat inzicht geeft in de scores van het volledige schoolteam (dus niet van individuele leerkrachten). Scholen krijgen via dit rapport inzicht in de gemiddelde score en variatie per dimensie. Daarnaast kan het schoolteam zich ook positioneren ten opzichte van een grote vergelijkingsgroep Vlaamse leerkrachten (of dus de 600 Vlaamse leerkrachten waarbij DISCO gevalideerd werd – zie inleiding).

Het belangrijkste aspect van een DISCO-traject is het gesprek dat een schoolteam voert over het DISCO-rapport, onder begeleiding van een SDL-coach. Een DISCO-screening is immers niet bedoeld als een evaluatie-moment, maar vooral als een uitnodiging om samen met het volledige schoolteam even in de spiegel te kijken: waarin zijn wij als school sterk? En hoe komt dat dan? Op welke dimensies liggen er voor onze school nog groeikansen? En hoe kunnen we op deze uitdagingen inspelen?

Het gesprek met het schoolteam en de SDL-coach is nodig om de resultaten van DISCO te contextualiseren én te begrijpen. Dimensiescores die lager liggen dan gedacht of gehoopt, kunnen wijzen op enerzijds specifieke noden binnen het team waarvoor extra ondersteuning, professionalisering of een mindshift nodig is. Het is anderzijds ook mogelijk dat een schoolteam, vanwege een uitdagende of veranderende leerlingpopulatie of intensieve ervaringen met het omgaan met diversiteit, net kritischer staat ten aanzien van enkele DISCO-stellingen of -dimensies dan andere scholen.

Een DISCO-screening nodigt uit om met het hele schoolteam even in de spiegel te kijken

Daar staat tegenover dat het ook belangrijk is om kritisch na te denken over hoge scores. Wanneer een schoolpopulatie weinig uitdagingen stelt, kan dat zich uiten in het té rooskleurig inschatten van diversiteit of het overschatten van de eigen bekwaamheid om inclusief les te geven. Wanneer scores hoog zijn, kan dit er ook op wijzen dat bepaalde initiatieven die de school al neemt, zoals een bepaalde ondersteuning of training, hun vruchten afwerpen. Het is dan interessant om na te gaan of deze aanpak eventueel kan worden voortgezet op andere vlakken waar verdere groei mogelijk is. Sowieso kennen leerkrachten en directies hun school, leerlingen en schoolomgeving het beste. Enkel een open dialoog met het team kan hierrond meer verheldering brengen en aangeven wat interessante, toekomstige pistes zijn.

DISCO-inzichten uit de praktijk

Een interview met SDL-coach Koen

Koen Mattheeuws was tot voor kort medewerker bij het Steunpunt Diversiteit & Leren en begeleidde van bij de aanvang de scholen die met het DISCO-instrument aan de slag gingen. We vroegen hem naar de belangrijkste bevindingen uit dat vele begeleidingswerk. Zoals: wat leert DISCO ons over hoe leerkrachten denken? Welke uitdagingen zien ze? Hoe bekwaam voelen ze zich om met diversiteit om te gaan?

Koen: De belangrijkste vaststelling is dat het instrument doet wat het beoogt, met name teams aanzetten tot reflecteren om om te gaan met en zich bekwaam te voelen in diversiteitskwesities. Zeker in een eerste kernteambespreking reflecteren de leerkrachten, middenkader en directie diepgaand over de resultaten en daarbij nemen ze een zelfkritische houding aan. In de wat grotere teambesprekingen hangt het meer van de school af. Het is niet evident om in teams van 80 à 100 personeelsleden tot een goede interactie te komen. Het is boeiend om “attributies” te spotten: waaraan schrijft een team bepaalde scores toe? Leggen ze oorzaken eerder buiten dan wel bij zichzelf?

SDL: Bekijken de scholen de dimensies apart of leggen ze zelf spontaan verbanden?

Koen: Bij de bespreking komt het vaak voor dat ze de verbanden beginnen leggen. Als ze bijvoorbeeld de communicatie met ouders bespreken, leggen ze de link met eerdere dimensies zoals attitude ten opzichte van socio-economische achtergronden. Ze merken zelf wel dat er spanningsvelden tussen onderdelen optreden. Zo scoren de meeste leerkrachten erg hoog op de visie dat zij het verschil moeten maken voor alle leerlingen, ongeacht achtergrond of thuismilieu. Maar ze zien dat dit soms in tegenspraak is met attitudes ten opzichte van kansarme leerlingen of leerlingen die geen Nederlands als thuistaal hebben.

SDL: Wat zijn opvallende bevindingen vanuit jouw begeleidingservaringen?

Koen: Wat me opvalt, is dat de doorstroom van informatie over de schooljaren heen een teer punt is. Leerkrachten willen nog te veel los van elkaar het wiel uitvinden. Hoe meer scholen inzetten op klasdoorbrekend werken, leerlingen in leergroepen indelen, hoe groter de scores op dimensies als ‘samenwerken met en leren van collega’s’. We hangen nog te veel vast in klassieke systemen: “Dit is mijn klas voor dit jaar”, “De zorgnoden in mijn klas zijn te groot”, Leerkrachten en directie bekijken vaak de situatie in een klas leerling per leerling en te weinig vanuit een visie die we zouden kunnen beschrijven als: “We hebben hier 8 kinderen die min of meer dezelfde remedie of begeleiding kunnen gebruiken, dus zorgen we voor een gemeenschappelijke aanpak waar ieder iets aan heeft, bijvoorbeeld het prikkelarm maken van de klas’. Klasdoorbrekend werken voorkomt uitspraken als: ‘Al die zorg voor die enkele leerlingen gaat ten koste van de sterkere leerlingen’. Scholen moeten dus niet

altijd proberen zaken in een context te wijzigen, je moet soms die context zelf durven veranderen om zo nieuwe kansen te creëren.

Een pijnpunt bij DISCO is de nood aan verdere ondersteuning voor de leerkrachten. De praktische mogelijkheden voor een vervolgtraject na DISCO zijn zeer beperkt. Scholen hebben nogal wat katten te geselen: krapte op de arbeidsmarkt, de zeer smalle ruimte voor reflectie en vorming, ... Dat alles diepgaand bespreken en er acties en prioriteiten uit distilleren en die verder uitwerken wordt te vaak gezien als extra last. Het motiverende en het enthousiasmerende dat men uit de besprekingen haalt, smelt snel weg als men vaststelt dat er eigenlijk geen tijd is om er verder iets mee te doen. Er zijn lokale besturen die voor netoverschrijdende projecten budgetten vrijmaken om dat alsnog mogelijk te maken, en dat verdient alle lof. Zeker als ze er een schooloverstijgend aanbod aan koppelen, zoals in Mechelen, Gent, Sint-Niklaas, Oostende, Temse en binnenkort ook Antwerpen en Turnhout.

SDL: Welke dimensie lijkt het meest delicaat, het meest beladen?

Koen: De dimensie die peilt naar attitudes over de socio-economische achtergrond van de gezinnen. Daar merk je grote verschillen én interne tegenstellingen. Daar hoor je dan uitspraken als “Het is moeilijk begrip te hebben voor leerlingen in armoede als zij of hun ouders steeds de nieuwste gsm’s of gadgets hebben”. Wie hierin meegaat, zit al in conflict met het uitgangspunt dat je als leerkracht altijd het verschil moet kunnen maken.

Mijn indruk is dat de kennis van de doorsneemiddenklasse-leerkracht over leven in armoede nog te beperkt is. Er ontbreekt soms een mate van empathie, de onmogelijkheid om zich in de plaats stellen van mensen die wakker liggen van een gebrekkige huisvesting, van werkloosheid, van het verlies aan familiale en sociale netwerken – zoals bij mensen met een recente migratieachtergrond. Dat merk je aan uitspraken als: “We planden een uitstap met de fiets en er waren er weer zes die geen fiets hadden, terwijl we nochtans iedereen een brief hadden meegegeven”. “Het helikopterperspectief is dan belangrijk: een stap achteruitzetten en je afvragen wat ertoe leidt dat ze niet met de fiets komen”. Als ze geen fiets hebben, waarom kiezen we dan voor een fietsuitstap? Met de waaromvraag ga je in tegen de stroom van verwijtende veronderstellingen.

SDL: Hoe gaan scholen om met een veranderende, diverser wordende samenleving?

Koen: In de bespreking komt vaak een moment waarop het schoolteam even terugblijkt en aangeeft wanneer de leerlingenpopulatie is beginnen veranderen: wanneer kwam die eerste jongen met een beperking? Wanneer zagen we leerlingen instromen met een andere thuistaal dan het Nederlands? Wanneer kwam er diversiteit in de vrij dominante groep van witte middenklassekinderen?

De aanpassing aan de nieuwe instroom is een gegeven waar veel scholen zoekende in zijn. De sleutel, zo blijkt uit de teambesprekingen, is de mate waarin een team de tijd neemt om te schakelen naar de nieuwe realiteit en zich af te vragen hoe de school zich daarop kan instellen? “Als ze daar een begin van antwoorden voor zoekt, kunnen ze weer groeien, hun kompas bijstellen. Sommige teams blijven steken in hoe het vroeger was, en “dat er toch wel veel veranderd is”. Die blijven sakkeren dat het niveau achteruitgaat, enz. Het zelflerend vermogen van een team bepaalt veel. Als je te weinig met elkaar werkt, leert en reflecteert, ga je nog lang zoekende blijven en met een onvoldaan gevoel zitten.

SDL: Dat doet scholen misschien nadenken over hun maatschappelijke rol, hun kernopdrachten...

Koen: Ik vind het erg belangrijk dat scholen beseffen waar ze vanuit maatschappelijk oogpunt mee bezig zijn. Ik geef vaak het voorbeeld van hoe de situatie was twee à drie generaties terug. Toen was de democratisering van het onderwijs prioriteit. Het onderwijs moest zorgen voor sociale mobiliteit. Onze grootvaders waren arbeiders, onze grootmoeders waren huisvrouwen.

Nu is er een andere realiteit maar met gelijkaardige uitdagingen: hoe zorgen we voor sociale mobiliteit bij groepen die vandaag kansarm zijn, die een recente of langdurige migratiegeschiedenis hebben? Dezelfde uitdaging stelt zich hier: de stereotiepe ideeën over de arbeiders- of de ‘migranten’-kinderen bepalen mee wat er in de klas gebeurt, beïnvloedt hun leerproces en de schoolresultaten. Die percepties doorbreken en omvormen is van cruciaal belang: wie komt er naar onze school en wat zijn hun specifieke noden? En vooral niet denken dat je de uitdagingen kunt aanpakken met dezelfde tools als twintig jaar geleden.

SDL: Kun je uit de besprekingen halen of de leerkrachten die sociale mobiliteit willen aanpakken?

Koen: Gelukkig scoren de meeste leerkrachten, zoals reeds gezegd, erg hoog op de visie dat zij het verschil moeten of kunnen maken voor alle leerlingen. Er spreekt een soort ‘eed van Hippocrates’ uit de scores, maar dan voor leerkrachten: ‘als leerkracht engageer ik me om te blijven leren en stel ik me ten dienste van de leerlingen om bij hen het onderste uit de kan te halen’. Tijdens teambesprekingen maken we dan de link naar andere dimensies, en gaan we na in welke mate die ‘eed’ in de praktijk voor spanningsvelden zorgt. Het gesprek gaat dan vaak in de richting van het verwachtingspatroon: in welke mate gaan we uit van ambitieuze verwachtingen ten aanzien van elke leerling? Hebben we dezelfde ambities met een kleuter die niet in de kinderopvang zat en die nog geen woord Nederlands spreekt, als met een kleuter uit een wit middenklassegezin? Leggen we de lat lager voor leerlingen die in onze perceptie uit een ‘zwakker’ milieu komen? Zien we de groei van elk kind nog of vinden we dat we daardoor ‘de lat naar omlaag halen? Soms spreek ik over ‘reikdurf’, zowel voor de leerkracht als voor de leerling. Bij de leerling gaat het over: mogen dromen van een bepaalde plaats in de samenleving en er toch voor gaan, ook al zie je geen rolmodellen voor je. Sommige leerlingen voelen iets als een ‘glazen plafond’, maar dan een soort ‘SES’-plafond.

SDL: Welke andere uitdagingen stel je vast vanuit de DISCO-besprekingen?

Koen: Ik merk een onderscheid tussen een formeel en een informeel taalbeleid wanneer het bijvoorbeeld gaat over het al dan niet toelaten van de thuistaal in de school. Bij gebrek aan kennis over taalverwervingsprocessen gaan directies en leerkrachten snel een niet-Nederlandse thuistaal verbieden, maar in de praktijk wordt het oogluikend toegestaan. Meertaligheid wordt nog te vaak als een bedreiging voor de ontwikkeling van het Nederlands gezien. Aannames, zoals ‘het gebruik van de thuistaal staat het leren van het Nederlands in de weg’, zijn hardnekkig aanwezig. Hier is nog veel werk aan de winkel.

Ten tweede hoor ik van scholen een constante noodkreet als het over inclusie voor leerlingen met een beperking gaat. De manier waarop inclusief onderwijs georganiseerd wordt, leidt tot veel frustraties. Wat gender en holebi-kwesties betreft zijn leerkrachten door de band zeer open, en dat is een netoverschrijdende vaststelling. Die openheid, zo blijkt uit de teambesprekingen, is er niet altijd bij de leerlingen. En ten slotte is door de corona-periode de samenwerking met ouders wat teruggeschroefd, soms ‘terug naar af’. Het is niet evident om dat terug op te bouwen: ‘we hebben eerst andere dingen te doen’. Er zijn nog te veel leerkrachten die de wereld van ouders niet van nabij kennen en erkennen.

Wendelien VANTIEGHEM* en Jan DE METS**

* Prof. dr. Wendelien Vantiegheem,
Steunpunt Diversiteit & Leren –
UGent, Blandijnberg 2, 9000 Gent

** Jan De Mets,
Steunpunt Diversiteit & Leren –
UGent, Blandijnberg 2, 9000 Gent

BIBLIOGRAFIE

- Fischman, W., DiBara, J. A., & Gardner, H. (2006). Creating good education against the odds. *Cambridge Journal of Education*, 36(3), 383-398.
- Mitchell, D. (2018). *Gelijke kansen in de school. Diversiteit in vijf thema's*. Pica.
- Sierens, S. (2007). *Leren voor diversiteit. Leren in diversiteit. Burgerschapsvorming en gelijke leerkanen in een pluriforme samenleving. Een referentiekader*. Steunpunt Diversiteit & Leren, Universiteit Gent.
- Struyven, K., Coubergs, C., Gheysens, E., & Engels, N. (2015). *Ieders leerkracht. Binnenklasdifferentiatie in de praktijk [Everybody's teacher. Differentiated instruction in practice]*. Acco.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Van Avermaet, P., & Sierens, S. (2010). Diversiteit is de norm. Er mee leren omgaan de uitdaging. Een referentiekader voor omgaan met diversiteit in onderwijs. *De Coen, D. ea (Red.), Handboek beleidsvoerend vermogen (Doelgerichte visie, Aflevering 4)*, 1-48.
- Woolfolk Hoy, A., Davis, H., & Pape, S. J. (2006). Teacher knowledge and beliefs. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology (Second Edition)* (pp. 715-737). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Mag het iets minder zijn?

Studiedruk in het secundair onderwijs

Juno TOURNE & Pieter DE PAUW¹

In de internationale literatuur gaat er steeds meer aandacht naar de studiedruk die jongeren ervaren in het secundair onderwijs. Een te hoge studiedruk gaat immers gepaard met tal van negatieve gevolgen, zowel op academisch als op gezondheidsvlak. Toch is wetenschappelijk onderzoek naar studiedruk bij Vlaamse jongeren beperkt.

In Vlaanderen wordt het publieke debat de afgelopen jaren gedomineerd door discussies over eindtermen, PISA-scores en dalende leerprestaties. Het onderwijs wordt zelfs toenemend bekritiseerd als een oord van ‘pretpedagogie’, waarin er te weinig aandacht is voor kennisoverdracht en te veel voor het welzijn van leerlingen. In deze bijdrage nuanceren we dit verhaal door de studiedruk van jongeren die schoollopen in secundaire scholen in Vlaanderen en de grootsteden in kaart te brengen.

Onze hedendaagse maatschappij wordt gekenmerkt door steeds hogere stressniveaus, waaraan ook kinderen en jongeren onderworpen worden. Zo zien we in een recent onderzoek — waarbij 20.000 Vlaamse jongeren tussen 11 en 18 jaar bevroegd werden over hun mentaal welzijn — dat 31 % zich elke week meermaals zenuwachtig voelt en dat 32 % het meermaals moeilijk heeft met inslapen (HBSC, 2023). Eerder onderzoek leert ons dat het grootste deel van de stress en druk die jongeren ervaren verband houdt met de school (UNICEF, 2020). Er zijn verschillende dimensies van schoolgerelateerde druk, namelijk: moeilijkheden met leeftijdsgenoten op school, schoolgerelateerde conflicten met ouders en leerkrachten, zorgen over academische prestaties en de druk die wordt ervaren in relatie tot schoolwerk (Murberg & Bru, 2004). In deze bijdrage staan de laatste twee dimensies — beter bekend onder de algemene noemer “studiedruk” — centraal.

Waarom is het van belang om studiedruk in kaart te brengen?

Hoewel een gematigde studiedruk, bijvoorbeeld in de aanloop naar toetsen, ook een positieve impact kan hebben en stimulerend kan werken, brengt een te grote studiedruk tal van negatieve gevolgen met zich mee. Op academisch vlak heeft een studiedruk die als overweldigend wordt ervaren een averechts effect op academische prestaties en zorgt die voor een lagere betrokkenheid (Tuominen & Salmela-Aro, 2014), lagere resultaten (Kaplan, Liu, & Kaplan, 2005) en een hoger risico op vroegtijdig schoolverlaten (Bask & Salmela-Aro, 2013). Op fysiek vlak kan een te hoge studiedruk dan weer symptomen als hoofdpijn, buikpijn, een gespannen gevoel, vermoeidheid en slapeloosheid veroorzaken (Murberg & Bru, 2004). Wat betreft de mentale gezondheid van jongeren, lopen zij die een hoge studiedruk ervaren meer kans op het ervaren van depressie, angst en zelfmoordgedachten (Anderman, 2002).

Gezien de grote rol van de school in het leven van jongeren niet enkel als leer- maar ook als leefomgeving, is het problematisch dat bo-

venstaande literatuur aangeeft dat de school vaak eerder een plaats is die meer stress opwekt en niet altijd een plaats waar jongeren terecht kunnen met de stress die ze ervaren.

Hoewel studiedruk de afgelopen jaren in internationaal onderzoek toenemende aandacht krijgt, blijft deze thematiek in Vlaanderen nogal onderbelicht. Deze internationale bevindingen staan immers lijnrecht tegenover de groeiende perceptie dat jongeren vandaag de dag deel uitmaken van een ‘gepamperde’ generatie en behoren tot een onderwijssysteem dat welzijn te veel vooropstelt (Vankerschaever, 2020). De school wordt vanuit politieke hoek toenemend bekritiseerd als een oord van ‘pretpedagogie’, verantwoordelijk voor de nivellering van het Vlaamse onderwijs (*De Standaard*, 2019). Nieuwe, meer uitgebreide en strakkere eindtermen, in combinatie met strenge opvolging aan de hand van gestandaardiseerde testen, moeten de komende jaren soelaas bieden. Internationale wetenschappers leerden ons al dat een dergelijke verantwoordingsplicht resulteert in een toegenomen druk op scholen en leerkrachten, waardoor het welzijn van leerlingen, dat losstaat van hun prestaties, naar de achtergrond verdwijnt en hun studiedruk opgedreven wordt (Biesta, 2010).

Wegens deze onderwijsrevoluties, brengt deze bijdrage nu de actuele situatie in het Vlaamse onderwijs wat betreft studiedruk in beeld. We maken hiervoor gebruik van de gegevens uit de JOP-schoolmonitor 2 (2018), een surveyonderzoek bij leerlingen uit in het secundair onderwijs. De vragenlijst is afgenomen door het Jeugdonderzoeksplatform (JOP), een interuniversitaire samenwerking (KU Leuven, UGent en VUB). Het is erkend als Steunpunt voor Beleidsrelevant Onderzoek en wordt gefinancierd door de Vlaamse overheid (<https://www.jeugdonderzoeksplatform.be/nl>).

De resultaten zijn verkregen door een geïntegreerd onderzoeksdesign waarbij zowel een grootstedelijke steekproef (Brussel, Antwerpen en Gent), als een representatieve steekproef voor Vlaanderen plaatsvond. Die maakt het mogelijk om jongeren in meer kwetsbare situaties (bijvoorbeeld jongeren met een lage SES, jongeren met een migratieachtergrond, etc.), die in grootsteden oververtegen-

woordigd zijn, te vergelijken met een representatief staal van jongeren in het secundair onderwijs. In deze bijdrage focussen we enkel op de gegevens voor de tweede en derde graad, wat resulteert in een dataset van 5858 jongeren.

Hoeveel studiedruk ervaren jongeren nu echt?

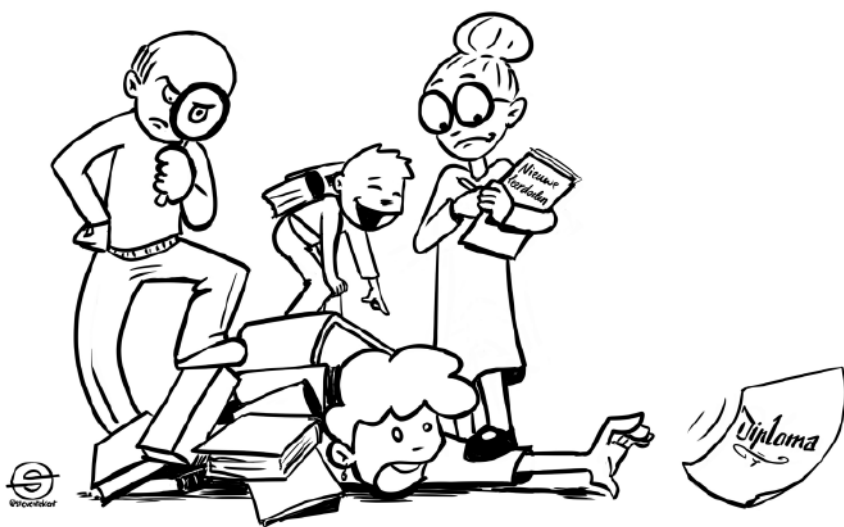
Om de studiedruk van jongeren in beeld te brengen werd gebruik gemaakt van drie stellingen. Die luiden als volgt:

‘De hoeveelheid te verwerken leerstof is te groot voor mij’,

‘Ik heb vaak het gevoel dat ik tot het uiterste moet gaan om mijn studie aan te kunnen’ en

‘Ik verwerk de leerstof meestal trager dan de anderen van mijn klas’.

Per stelling hadden de respondenten vijf antwoordmogelijkheden: ‘helemaal niet akkoord’, ‘niet akkoord’, ‘tussen beide’, ‘akkoord’ en ‘helemaal akkoord’.



Uit de antwoorden van de jongeren blijkt dat het merendeel van de jongeren meekan met het studietempo op school (tabel 1). Nochtans geeft ook een niet te verwaarlozen groep jongeren aan dat ze moeilijkheden ervaren in relatie tot hun studie. Zo geeft 18,1 % van de jongeren aan dat ze tot het uiterste moeten gaan om hun studie aan te kunnen. Daarnaast gaat 17,3 % (helemaal) akkoord met de stelling dat ze leerstof trager verwerken dan de anderen van de klas en voor 14,3 % van de jongeren is de hoeveelheid te verwerken leerstof te groot. Deze gegevens tonen aan dat studiedruk vandaag de dag ook in Vlaanderen een niet te onderschatten problematiek is.

Tabel 1: Percentages van studiedruk (N = 5847).

	(Helemaal) niet akkoord	Tussen beide	(Helemaal) akkoord
De hoeveelheid te verwerken leerstof is te groot voor mij	55,2 %	30,6 %	14,3 %
Ik heb vaak het gevoel dat ik tot het uiterste moet gaan om mijn studie aan te kunnen	57,0 %	24,8 %	18,1 %
Ik verwerk de leerstof meestal trager dan de anderen van mijn klas	61,4 %	21,3 %	17,3 %

Bron: JOP-schoolmonitor 2 (2018)

Welke jongeren ervaren de meeste studiedruk?

Niet elke jongere ervaart in dezelfde mate studiedruk. Om verdiepende analyses mogelijk te maken, werden deze verschillende items samengevoegd tot de gemiddelde somschaal ‘studiedruk’. Zo werd aan de hand van een regressieanalyse nagegaan welke factoren een invloed hebben op studiedruk (tabel 2). Als de coëfficiënt negatief is, betekent het dat leerlingen met dat kenmerk een lagere kans hebben op hoge studiedruk. Als de coëfficiënt positief is, betekent dat dat het kenmerk samenhangt met een grotere kans op studiedruk.

In lijn met eerder onderzoek stellen we vast dat meisjes en jongeren uit het aso meer studiedruk rapporteren. Evidente verklaringen hiervoor zijn dat meisjes en jongeren in academische trajecten meer waarde hechten aan school of te maken krijgen met hogere acad-

emische eisen. Vervolgens merken we op dat jongeren in de derde graad minder studiedruk ervaren dan in de tweede graad. Dit staat lijnrecht tegenover de algemene consensus in internationaal onderzoek dat studiedruk steeds toeneemt met de leeftijd en op zijn hoogtepunt komt in het laatste jaar secundair onderwijs (Klinger et al., 2015). Een mogelijke verklaring hiervoor is het feit dat jongeren in een groot aantal landen aan het einde van de middelbare school onderworpen worden aan afstudeertoetsen, die een impact hebben op hun mogelijkheid om al dan niet verder te studeren. Het ontbreken van een dergelijk systeem in Vlaanderen neemt hoogstwaarschijnlijk een grote last van de schouders van leerlingen, wat hen in staat stelt meer zelfzeker te worden naarmate hun schoolcarrière vordert. Een andere mogelijke verklaring is het feit dat de tweede graad

in het Vlaamse watervalstelsel nog sterk benaderd wordt als schiftingsplek, waarbij leerlingen die moeilijkheden ondervinden tegen de derde graad uitstromen of in richtingen terechtkomen waar de studiedruk lager is.

Zowel leerlingen met een migratieachtergrond als leerlingen die minder welvaart rapporteren in hun gezin ervaren meer studiedruk. Dat leerlingen met een migratieachtergrond meer studiedruk rapporteren, ligt in lijn met eerdere bevindingen uit de literatuur. Die tonen aan dat jongeren met een migratieachtergrond onderwijs als

heel belangrijk ervaren en hoge ambities koesteren, maar tegelijkertijd minder goed presteren in vergelijking met jongeren zonder migratieachtergrond (D'hondt, Van Praag, Van Houtte, & Stevens, 2016). Deze *motivation-achievement paradox* kan evident aanleiding geven tot een verhoogde druk. Ook de hogere studiedruk voor jongeren die minder welvaart ervaren in hun gezin wordt bevestigd in de internationale literatuur (Luo, Wang, Zhang, & Chen, 2016).

Zowel leerlingen met een migratieachtergrond als leerlingen die minder welvaart kennen, ervaren meer studiedruk

Wat deze verschillen in studiedruk tussen jongeren met een hoge en lage SES problematisch maakt, is dat uit onderzoek blijkt dat kwetsbare jongeren anders op dergelijke druk reageren dan jongeren uit meer welvarende gezinnen of zonder migratieachtergrond. Waar de laatste groep reageert met terugtrekking en bezorgdheid, vertoont de kwetsbare groep sneller disruptief en storend gedrag — veroorzaakt door een verschil in cultureel kapitaal (Bourdieu, 1977).

Dit zijn gedragingen die over het algemeen sociaal minder geaccepteerd worden door leerkrachten en klasgenoten, waardoor deze jongeren sneller in een negatieve spiraal terecht komen en de aansluiting bij het onderwijs dreigen kwijt te raken.

Wat is de invloed van relaties met ouders, leerkrachten en klasgenoten op studiedruk?

Om zicht te krijgen op mogelijke manieren om studiedruk te verminderen, onderzochten we ook de samenhang van studiedruk met de eerder vermelde overige dimensies van schoolgerelateerde druk (Murberg & Bru, 2004), namelijk de relaties met ouders, leerkrachten en leeftijdsgenoten (tabel 2). De mate van ouderlijke controle die jongeren ervaren, werd bevraagd aan de hand van volgende vragen:

- 'Als ik weg ben geweest, vragen mijn ouders me wat ik gedaan heb, waar ik geweest ben en met wie ik mijn tijd heb doorgebracht',
- 'Als ik 's avonds wegga, zeggen mijn ouders me om welk uur ik thuis moet zijn', 'Mijn ouders controleren of ik mijn huiswerk heb gemaakt',
- 'Mijn ouders zeggen me wanneer, hoe vaak of hoe lang ik op internet of sociale media mag gaan' en
- 'Mijn ouders kijken na welke websites ik heb bezocht of wat ik heb gepost op internet of sociale media' (waarbij jongeren de antwoordmogelijkheden 'nooit', 'bijna nooit', 'soms', 'bijna altijd' en 'altijd' kregen).

Jongeren die sterk gecontroleerd worden door hun ouders, ervaren meer studiedruk. Dit verklaart ook voor een groot deel waarom leerlingen uit de derde graad minder studiedruk ervaren. Hoewel onderzoek aantoonde dat een goede connectie met ouders en familie gerelateerd is aan lagere druk, bevestigt het eveneens dat een hoge mate van controle meer stress veroorzaakt (Sharma, 2014). Onze re-

sultaten tonen eveneens aan dat jongeren meer studiedruk ervaren naarmate ouderlijke controle overmatig wordt, maar ook naarmate die ontbreekt. Er is dus sprake van een 'breekpunt', waarbij het verband tussen ouderlijke controle en studiedruk plots verandert en omkeert naarmate ouderlijke controle afneemt of ontbreekt. Ouders moeten bijgevolg "a thin line" bewandelen – of dus zowat koorddansen - tussen betrokkenheid en overbezorgdheid.

Om de relatie met leerkrachten in kaart te brengen, werden drie vragen gesteld:

- 'De leerkrachten op school respecteren mij',
- 'Ik ben tevreden over de contacten met de leerkrachten' en
- 'Ik kan openlijk mijn mening geven, ook als die verschilt van die van de leerkrachten'.

Ook de mate waarin ze uitsluiting door klas- en schoolgenoten ervaren, werd gemeten. Dat gebeurde aan de hand van de stellingen:

- 'Ik heb op school weinig vrienden',
- 'Mijn klasgenoten gaan liever met andere klasgenoten om dan met mij',
- 'Ik maak veel plezier met mijn klasgenoten',
- 'Ik word gepest op school' en
- 'Ik voel mij vaak ongelukkig als ik op school ben'.

De antwoordmogelijkheden varieerden steeds van 'helemaal niet akkoord' tot 'helemaal akkoord'.

In de lijn van de verwachtingen ervaren leerlingen die een goede relatie met hun leerkrachten rapporteren, minder studiedruk dan leerlingen bij wie deze relatie als negatief wordt gepercipieerd. Ook de relaties met leeftijdsgenoten zijn van belang, want leerlingen die worden afgewezen door klasgenoten, rapporteren een hogere studiedruk. De relatie die jongeren hebben met hun klasgenoten blijkt zelfs de sterkste correlatie met studiedruk te hebben. Dat is niet volledig onverwacht, gezien leeftijdsgenoten de belangrijkste sociale context zijn voor jongeren. De relatie met klasgenoten verklaart bovendien voor een klein deel de invloed van de relatie met leerkrachten. Leerlingen met een goede band met hun klasgenoten hebben allicht ook een betere relatie met leerkrachten en vice versa.

De literatuur benadrukt eveneens het belang van steun van leerkrachten en klasgenoten (Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen, & Jokela, 2008). Het zijn dus niet de structurele schoolkenmerken, zoals schoolgrootte, schooltype, schoolsamenstelling, etc., die een invloed uitoefenen op studiedruk. Zo blijkt uit een bijkomende analyse van onze dataset dat maar 2% van de studiedruk te verklaren valt door structurele schoolkenmerken. Vooral een positief klasklimaat speelt een grote rol.

Een positieve relatie met de leerkrachten gaat gepaard met minder studiedruk

Tabel 2: Regressieanalyse op studiedruk (gestandaardiseerde bètawaarden) (N = 4736)

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5	Model 6
Constante	2.415	3.218	2.987	3.100	3.743	2.930
Demografische kenmerken						
Geslacht (ref.-cat: man)	0.147***	0.114***	0.097***	0.104***	0.101***	0.088***
Graad (ref.-cat: tweede graad)	-0.144***	-0.146***	-0.084*	-0.088**	-0.066*	-0.082**
Onderwijsvorm (ref.-cat: aso)						
tso	0.040	-0.003	0.008	0.007	-0.001	-0.014
bso	-0.160***	-0.249***	-0.224***	-0.236***	-0.248***	-0.266***
SES-indicatoren						
Migratieachtergrond (ref.-cat: geen migratieachtergrond)		0.083**	0.081**	0.076**	0.071**	0.080**
Min. 1 ouder hoger onderwijs		-0.048	-0.062*	-0.062*	-0.065*	-0.065*
Subjectieve welvaart		-0.159***	-0.164***	-0.164***	-0.152***	-0.116***
Ouders						
Ouderlijke controle			0.143***	-0.012	0.012	0.038
Ouderlijke controle (kwadraat) ²				0.044**	0.042*	0.029
Leerkrachten						
Positieve relatie met leerkrachten					-0.204***	-0.167***
Klasgenoten						
Sociale uitsluiting door klasgenoten						0.259***
Adj. R ²	0.020	0.055	0.066	0.068	0.096	0.129

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Bron: JOP-schoolmonitor 2 (2018)

Hoeveel invloed heeft studiedruk op het algemeen welzijn van jongeren?

De internationale literatuur leerde ons al dat een te hoge studiedruk verschillende negatieve effecten kan hebben op de studies en op de gezondheid van jongeren, zowel fysiek als mentaal. Ook onze analyses³ bevestigen een niet te onderschatten correlatie tussen studiedruk en het globaal subjectief welzijn van jongeren ($r = -0.232$). Jongeren die meer studiedruk ervaren, hebben een lager globaal welzijn.

Wanneer we dit effect van studiedruk op het globaal welzijn van jongeren controleren voor de verschillende voorspellers van studiedruk, zien we dat een groot deel van het negatief effect verklaard kan worden door zaken als het geslacht, de gevolgde onderwijs-

vorm, de SES (sociaaleconomische status) en de relatie met leerkrachten en leerlingen. Dit zijn leerlingenkenmerken die samenhangen met een hogere studiedruk, maar ook met een lager welzijn. Desondanks blijft ook het zuivere effect van studiedruk op welzijn significant, wat nogmaals de nood bevestigt om de studiedruk bij jongeren te monitoren en te reduceren.

De middelbare school: plek van “pretpedagogie” of bron van stress?

We kunnen besluiten dat een niet verwaarloosbaar aandeel jongeren een hoge studiedruk ervaart. Zo geeft 18,1 % van de jongeren aan dat ze tot het uiterste moeten gaan om hun studie aan te kunnen. Dit staat veraf van het idee dat jongeren te veel ontzien worden in het huidige onderwijssysteem.

Deze onderzoeksresultaten dateren bovendien van 2018 oftewel de pre-coronatijd. Doorheen de pandemie rapporteerde Teleblok immers een nog versterkte studiedruk bij jongeren (Ral & Speeckaert, 2022), waarvan het blijvende effect nog zal moeten worden onderzocht. Geheel in lijn met internationaal onderzoek geven onze analyses aan dat meisjes, jongeren in het aso en in maatschappelijk kwetsbare situaties, zoals jongeren met een migratieachtergrond en jongeren die opgroeien in moeilijke financiële omstandigheden, een hogere studiedruk ervaren. Vooral dit laatste — dat jongeren met een kwetsbare achtergrond over de hele lijn meer studiedruk ervaren — is problematisch omdat onderzoek aantoont dat deze jongeren hier anders mee omgaan, waardoor studiedruk voor hen meer gevolgen veroorzaakt. Aangepaste ondersteuning lijkt hier dan ook cruciaal.

Een onderzoek van de Vlaamse Scholierenkoepel (2017) toont echter aan dat een derde van de scholieren aangeeft dat hun school niets doet om hun studiedruk te verminderen en nog eens zoveel leerlingen geven aan dat ze niet op de hoogte zijn van dergelijke initiatieven. Dit spreekt het beeld van een ‘gepamperde’ generatie resoluut tegen en geeft aan dat de prestatiegerichtheid in het onderwijs dringend opnieuw plaats moet maken voor voldoende aandacht voor het welzijn van alle leerlingen op school — en in het bijzonder voor de hierboven vermelde doelgroepen.

Hoewel de demografische achtergrondkenmerken van jongeren een grote invloed uitoefenen op de ervaren studiedruk, zijn het toch de school-gerelateerde kenmerken die het meest samenhangen met studiedruk. Voornamelijk door de mate waarin leerlingen positieve relaties ervaren op school, zowel met klasgenoten als met leerkrachten, zorgt voor een lagere studiedruk. Onderzoek toont echter aan dat de toegenomen verantwoordingsplicht voor scholen — zoals we vandaag merken in de strakkere eindtermen en de toegenomen controle van bovenaf — ook hier afbreuk aan doet (Von der Embse, Pendergast, Segool, Saeki, & Ryan, 2016). Het opnieuw centraal stellen van een positief school- en klasklimaat met ruimte voor positieve relaties is met andere woorden de belangrijkste hefboom voor de vermindering van studiedruk. Aangezien deze bijdrage ten slotte ook bevestigt dat studiedruk een significante invloed heeft op het welzijn van jongeren, is het duidelijk dat studiedruk — ook bij Vlaamse jongeren — wel degelijk aandacht verdient en dat de huidige toenemende nadruk op alleen prestatie in onderwijs moet worden opgevolgd en tegengegaan. Tenslotte is en blijft het “de meest cruciale taak van de school om de vreugde van het leren bij te brengen” (Salmela-Aro, geciteerd door Barton, 2012).

Juno TOURNE & Pieter DE PAUW

Vakgroep Sociaal Werk en Sociale Pedagogiek, UGent
H. Dunantlaan, 2 – 9000 Gent
Juno.Tourne@UGent.be
Pieter.DePauw@UGent.be

NOTEN

1. Deze bijdrage is een bewerking van: Tourne, J., De Pauw, P. (2022). Mag het iets minder zijn? Studiedruk in het secundair onderwijs. In C. Serie, J. Siongers & L. Bradt (red.), *‘t Is wel geweest: onderzoek en praktijk over jongeren onder druk* (pp. 83-100), Leuven, Acco.
2. Ouderlijke controle (kwadraat) onderzoekt of er een U-vormige relatie bestaat tussen ouderlijke controle en studiedruk, waarbij studiedruk toeneemt naarmate ouderlijke controle hoog is maar ook naarmate die ontbreekt.
3. De tabellen en meer informatie over de toestandkoming van de gebruikte welzijnschalen zijn beschikbaar bij de auteurs.

BIBLIOGRAFIE

- Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 2017, 94(4), 795-809.
- Barton, A. (2012). Teen burnout can be hard to spot. *The Globe and Mail*. Geraadpleegd via <https://www.theglobeandmail.com/life/parenting/teen-burnout-can-be-hard-to-spot/article554154/>
- Bask, M., & Salmela-Aro, K. (2013). Burned out to drop out: Exploring the relationship between school burnout and school dropout. *European Journal of Psychology of Education*, 2013, 28(2), 511-528.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: ethics, politics, democracy*, London, Taylor & Francis.
- Bourdieu, P. (1977). Cultural Reproduction and Social Reproduction. In J. Karabel & B. Halsey (Red.), *Power and ideology in education*, Oxford, Oxford University Press.
- D'hondt, F., Van Praag, L., Van Houtte, M., & Stevens, P. A. J. (2016). The attitude-achievement paradox in Belgium: An examination of school attitudes of ethnic minority students. *Acta Sociologica*, 59(3), 215-231.
- De Standaard. (2019). Bart De Wever hekelt ‘pretpedagogie’ van katholiek onderwijs. Geraadpleegd via https://www.standaard.be/cnt/dmf20190401_04295133
- HBSC (2023). Vlaamse jongeren rapporteren algemene tevredenheid, maar meer mentale en fysieke klachten. Geraadpleegd via https://www.jongeren-en-gezondheid.ugent.be/?page_id=201
- Kaplan, D. S., Liu, R. X., & Kaplan, H. B. (2005). School related stress in early adolescence and academic performance three years later: the conditional influence of self expectations. *Social Psychology of Education*, 8(1), 3-17.
- Klinger, D., Freeman, J., Bilz, L., Liiv, K., Ramelow, D., Sebok, S., Sandmal, O., Dür, W., & Rasmussen, M. (2015). Cross-national trends in perceived school pressure by gender and age from 1994 to 2010. *The European Journal of Public Health*, 25, 51-56.
- Kramer, K. Z. (2012). Parental Behavioural Control and Academic Achievement: Striking the Balance between Control and Involvement. *Research in Education*, 88(1), 85-98.
- Luo, Y., Wang, Z., Zhang, H., & Chen, A. (2016). The Influence of Family Socio-economic Status on Learning Burnout in Adolescents: Mediating and Moderating Effects. *Journal of Child and Family Studies*, 25(7), 2111-2119.
- Murberg, T., & Bru, E. (2004). School-Related Stress and Psychosomatic Symptoms Among Norwegian Adolescents. *School Psychology International*, 25(3), 317-332.
- Ral, K., & Speeckaert, G. (2022). De kunst van het luisteren. Hoe Teleblok jongeren een luisterend oor biedt. In C. Serie, J. Siongers & L. Bradt (red.), *‘t Is wel geweest: onderzoek en praktijk over jongeren onder druk* (pp. 83-100), Leuven, Acco.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikäinen, M., & Jokela, J. (2008). Does school matter? The role of school context in adolescents' school-related burnout. *European Psychologist*, 13(1), 12-23.
- Sharma, V. (2014). Family Environment and Peer Group Influence as Predictors of Academic Stress among Adolescents. *Education*, 3(3).
- Tuominen, H., & Salmela-Aro, K. (2014). Schoolwork Engagement and Burnout Among Finnish High School Students and Young Adults: Profiles, Progressions, and Educational Outcomes. *Developmental Psychology*, 50, 649-662.
- UNICEF. (2020). *Geluk onder druk?* Geraadpleegd via https://www.unicef.nl/files/Rapport_Geluk%20onder%20druk_DEF_interactief.pdf
- Vankersschaever, S. (2020). Het schrikbeeld van de ‘gepamperde generatie’. *De Standaard*. Geraadpleegd via https://www.standaard.be/cnt/dmf20200116_04808889
- Vlaamse Scholierenkoepel. (2017). *Rapport tegen stress op school*. Geraadpleegd via <https://www.scholierenkoepel.be/sites/default/files/upload/Rapport%20tegen%20stress%20op%20school%202017-09-01.pdf>
- Von der Embse, N. P., Pendergast, L. L., Segool, N., Saeki, E., & Ryan, S. (2016). The influence of test-based accountability policies on school climate and teacher stress across four states. *Teaching and Teacher Education*, 59, 492-502.

De stem van jongeren in de zoektocht naar schoolse motivatie

Kiezen voor “social impact learning labs” of “SILLs”: not so silly?

Sofie BEUNEN

Schooluitval stijgt in Vlaanderen, motivatie en welbevinden kennen een omgekeerde trend. We gingen met 208 jongeren in gesprek over hun schoolse motivatie, onder andere via arts-based research. Samen met andere (onderwijs)actoren ontwikkelden we een voorstel om demotivatie tegen te gaan, social impact learning labs (SILL). Het is gebaseerd op de principes van de zelfdeterminatietheorie en nodigt jongeren uit om aan de slag met levensechte uitdagingen, aangereikt door buurtpartners. Naast het beoogde resultaat, met name motivatie verhogen door de SILLs, staat de manier om (maatschappelijk kwetsbare) jongeren een stem te geven, centraal.

Proactieve aanpak met focus op welbevinden en motivatie op school

Europa ambieert om tegen 2030 het vroegtijdige schoolverlaten terug te dringen tot onder de 9%. Vlaanderen heeft daarin nog een lange weg af te leggen, met momenteel 12% vroegtijdige schoolverlaters. In stedelijke contexten ligt dit cijfer nog hoger. In Gent bijvoorbeeld verlieten in 2021 16,4% van de leerlingen ongekwalificeerd de school (Eurostat, 2021). Europese aanbevelingen zoals Pathways to School Success pleiten voor meer aandacht voor welbevinden op school, om zowel schoolse motivatie als prestaties te bevorderen en zo schooluitval te voorkomen.

De overgang van de lagere school naar het “gefragmenteerde” middelbaar onderwijs blijkt een cruciale fase voor de motivatie en het welbevinden. In het eerste jaar secundair is er nog een positieve trend vast te stellen, maar in het tweede daalt het welbevinden en de motivatie sterk, in de verschillende studierichtingen (Onderwijsinspectie, 2021). Proactief inzetten op welbevinden en motivatie is dus belangrijk om leerlingen betrokken te houden en spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten te vermijden. Dat laatste gebeurt gemiddeld op 17-jarige leeftijd. Dat proactief werken heeft nog een bijkomend voordeel, want wanneer je pas ingrijpt als er zichtbare problemen zijn, wordt dat eerder als een straf ervaren, dan als een ondersteuning en het is daarom zelden effectief (Van Praag et al., 2018).

Daarbij komt nog dat interventies die inzetten op motivatie, extra belangrijk zijn voor jongeren in/ uit maatschappelijk kwetsbare leefsituaties. Leerlingen met een migratieachtergrond of een lagere

socio-economische status bijvoorbeeld zijn oververtegenwoordigd in de groep vroegtijdige schoolverlaters. Kinderen uit socio-economisch kwetsbare gezinnen hebben bijna tien keer meer kans om zonder diploma de schoolbanken te verlaten (Unicef, 2012) en zij worden vaker naar de B-stroom geïntendeerd, ook indien ze geen vertraging hebben opgelopen (Groenez et al., 2009) In de B-stroom is de binding met school, maar ook de motivatie doorgaans lager (Onderwijsinspectie, 2021). Leerlingen zijn meer antischools en ervaren zinloosheid met betrekking tot inzet voor school (Van Houtte & Stevens, 2010).

Motivatie versus moetivatie

Hoe zit die motivatie nu in elkaar? De zelfdeterminatietheorie (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste et al., 2006) maakt een onderscheid tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie en is daarom bijzonder geschikt om inzicht te krijgen in schoolse motivatie. Verschillende types motivatie worden daarbij onderscheiden op een continuüm, variërend van gecontroleerde tot meer autonome types motivatie. De optimale vorm is autonome motivatie, ofwel vrijwillig participeren in een activiteit, en meer specifiek intrinsieke autonome motivatie: deelnemen aan een activiteit omdat je het zelf wil en er plezier uithaalt. Al is er in onderwijscontext natuurlijk ook vaak sprake van gecontroleerde motivatie: je engageren voor iets omdat je je daartoe verplicht voelt. Die gevoelens van verplichting kunnen vanuit de jongeren zelf komen, omdat ze zich trots willen voelen over hun werk bijvoorbeeld. Maar de (ervaren) druk kan ook van buitenaf komen en dan spreken we over externe gecontroleerde motivatie, zoals bijvoorbeeld om een sanctie te voorkomen.

De zelfdeterminatietheorie legt vervolgens uit hoe we tot die intrinsieke autonome motivatie kunnen komen. Ze gaat ervan uit dat er vooral moet worden gezorgd dat voldaan is aan de psychologische basisnoden voor autonomie, verbondenheid en competentie. Dat houdt in: het gevoel hebben dat je keuzes kan maken, dat je in verbinding staat en geaccepteerd wordt door anderen en dat er in je geloofd wordt, maar ook dat je vertrouwen hebt in je eigen kunnen (Ryan & Deci, 2000).

Leerkrachten spelen een cruciale rol in dit proces: hoge verwachtingen gecombineerd met duidelijkheid en structuur, ruimte voor autonomie, warmte en ondersteuning versterken de relatie tussen leerkrachten en leerlingen (Keppens & Spruyt, 2019). Leerkrachten die differentiëren en aandacht besteden aan die positieve relatie met de leerlingen, met ruimte voor individuele noden, een veilige en gestructureerde omgeving en betrokkenheid, kunnen een inclusieve klascontext creëren. Die positieve relaties en differentiatie hebben bovendien een sterkere impact op de schoolcarrière van studenten in maatschappelijk kwetsbare situaties (Vantieghem et al, 2020). Onderzoek bij deze jongeren toont aan dat, wanneer er aandacht is voor gedifferentieerde instructie en emoties, ze betere resultaten halen, een betere relatie met de leerkracht hebben en een hoger welbevinden (Hamre & Pianta, 2005).

Jongeren aan het woord over motivatie

Tot zover de theorie. Maar wat vinden jongeren daar nu zelf van? Vanuit de innovatiehub, verbonden aan het Steunpunt Diversiteit en Leren (UGent) en in samenwerking met Stad Gent, gingen we samen met alle betrokkenen (leerlingen, ouders, jongerenwerkers, onderwijsprofessionals etc) op zoek naar manieren om schoolse motivatie bij tieners te stimuleren. Daarbij maken we gebruik van de onderzoeksmethodiek van een “living lab”, waarbij nieuwe innovatieve concepten samen met maatschappelijke partners en burgers worden ontwikkeld, als antwoord op een gedeelde uitdaging. In eerste instantie wordt de uitdaging verkend, dan verder gedefinieerd. In een volgende fase wordt een experiment ontwikkeld, getest in de praktijk en geëvalueerd via iteratieve feedbackprocessen. Innovatie en co-creatie staan daarbij centraal en in elke fase van het onderzoek zijn jongeren, als onderwerp van de motivatie-uitdaging, dan ook aan het woord.

Samen met de jongeren, gingen leerkrachten, academici, brugfiguren, jongerenwerkers, Onderwijscentrum Gent (OCG), welzijns werkers en burgerbewegingen, in de eerste verdiepende fase, in op motivatie (via diepte-interviews (N=10) en focusgroepen (N=6)). 52 jongeren deelden hun kijk op motivatie aan de hand van arts-based research. Daarbij hanteerden we drie verschillende methodieken.

- In eerste instantie organiseerden we workshops striptekenen: jongeren tekenden zichzelf op school, gevolgd door een tegen speler (een belangrijke figuur op school, onder meer: de LO-leerkracht, een brugfiguur, een medeleerling of de klasleerkracht), en dan de context van de ideale school, om zo tot een verhaal te komen. Deze stripverhalen waren een ideaal startpunt om met de jongeren dieper in gesprek te gaan over het motivatie-onderwerp. De afwisseling tussen tekenen en gesprek zorgde voor een goede dynamiek. De verschillende dimensies van de tekeningen zorgden voor variatie en diepte in het gesprek.
- We gebruikten ook woord en drama, gebaseerd op de methodiek

van *theatre of the oppressed* om zo tot diepgaandere gesprekken over motivatie te komen. We stelden vast dat het makkelijker is om met een concreet voorwerp in de hand (zoals een stripverhaal) het gesprek aan te gaan. Daarnaast was het voor de jongeren een grotere stap uit de comfortzone om toneel te spelen dan strips te tekenen of foto's te maken. Toch maakte deze expressievorm, eens de drempel overwonnen, verhalen en emoties los.

- Tot slot kregen jongeren enkele dagen de tijd om zaken te fotograferen die hen motiveren, zo werden ze echt proceseigenaar en kregen ze voldoende ruimte om hierover na te denken. Op basis van de foto's ontstonden gesprekken en gaven we diepere betekenis aan onze ideeën. De foto's maakten een eerder abstract concept als motivatie tastbaar en de conversatie meer toegankelijk.

Deze *arts-based* research methodieken zijn enorm interessant, omdat het een minder talige manier is om in gesprek te gaan. Zo voorkomen we communicatieproblemen voor jongeren die onder meer het Nederlands minder machtig zijn. Het is een manier om jongeren meer controle te geven over het proces en hen op die manier sterker te betrekken en te engageren. Het zorgt er ook voor dat jongeren niet onderworpen worden aan intimiderende processen of een complexe en steriele onderzoeksomgeving. De methodieken zijn ook zeer geschikt om dieper in te gaan op moeilijke onderwerpen en emotionele reacties te ontlokken of om de conceptualisering van ideeën te vergemakkelijken (Nathan et al., 2023).

In een volgend stadium namen jongeren het woord tijdens brainstormsessies in meer dan 3 klassen (n=60) in verschillende scholen. Aan de stemming voor het kiezen van het experiment, namen nog eens 186 jongeren deel, via de “Waddist”-app. Daarnaast participeerden 96 jongeren in een projectdag rond motivatie, waar ze het gekozen experiment verder uitwerkten.

“Een leerkracht die oprecht vraagt hoe het met mij gaat, maakt mijn dag”

En wat blijkt? De nood aan welbevinden en verbondenheid is ook de topprioriteit van de Gentse jongeren om tot motivatie te komen. Dat vatten jongeren samen als: “*ik mag zijn wie ik ben en de leerkracht is oprecht geïnteresseerd hoe het met mij gaat.*” Of ook: “*Mijn uitdagingen worden niet als problemen gedefinieerd, maar ik werk er samen met de leerkrachten aan.*” Een kwalitatieve, evenwaardige en respectvolle relatie tussen leerkrachten en leerlingen is essentieel volgens hen om tot leren te komen.

Dat die leerkracht-leerling-relatie voor leerlingen met migratieachtergrond wat meer hindernissen kent, kwam ook duidelijk naar voren. Verhalen over racisme en (impliciete) discriminatie komen ter sprake in elk van de groepen waarmee we spraken. *Leerkracht*: “*Pas op want die handdoek ligt op de grond en is vuil.*” *S.* *vond dit niet erg en de leerkracht zei: “Aah, daar komt die kleur op je gezicht dus vandaan.”* of “*Jouw volk sport toch niet?*”. Dergelijke uitspraken (de ene keer meer impliciet dan de andere) zijn nefast voor het vertrouwen van leerlingen in hun leerkrachten. En dat terwijl leerkrachten, naast ouders, ook een rol vervullen in de zoektocht van kinderen naar emotionele veiligheid. De relatie met de leerkracht kan hierbij een bron van steun en stabiliteit vormen, waardoor de leerling de mentale ruimte krijgt om te focussen op leren (Keppens & Vanderlinden, 2019).

Ook experts die we interviewden bevestigen die focus op kwalitatieve relaties om tot motivatie te komen, zo vertelden ze bij Zwerfgoed: *“We moeten terug naar de basis, de jongeren zelf. We moeten vertrekken vanuit ons hart in plaats vanuit het zoveelste Excel-formulier.”*. Dat het een zoektocht is voor iedereen, dat bevestigt ook Groep Intro: *“Als leerkracht is het constant balanceren tussen kader en liefde.”*

Samengevat komen uit al deze gesprekken vijf cruciale elementen naar voor die een duidelijke link hebben met de concepten uit de zelfdeterminatietheorie: (1) kwalitatieve relaties tussen leerkrachten en leerlingen en gewaardeerd worden voor wie je bent; (2) het belang van groepsdynamiek, menselijke interacties; (3) geen racisme en discriminatie, ook niet impliciet; (4) vertrekken vanuit de interesses van de studenten met een link naar de echte wereld en in contact met andere organisaties (het idee van een “extreem Brede School”); en (5) een duidelijke structuur en regels die in co-creatie zijn opgesteld.

Met deze prioriteiten in het achterhoofd, gingen we de volgende fase van het *living lab* in en bedachten we samen met een ontwerpgroep van leraren(opleiders), ouders, jongeren, stadsdiensten, brugfiguren, Brede School, jongerenorganisaties en sociale actoren mogelijke oplossingen voor dit gelaagde probleem van motivatie. Uit meerdere suggesties kwamen de ‘social impact learning labs’ als uitdagende, maar interessantste piste naar voor.

Met de SILLs naar meer motiverend onderwijs

Maar hoe zou zo een social impact learning lab (SILL) er uitzien en hoe maken we ze uniek volgens de jongeren?

Tijdens een SILL-traject, krijgen leerlingen levensechte uitdagingen gepresenteerd vanuit organisaties, overheid of bedrijven uit de buurt. In kleine groep kiezen ze met welke uitdagingen ze aan de slag gaan. Ze gaan zelf actief op zoek naar informatie en kunnen de leerkrachten aanspreken om die onderwerpen of informatie in de lessen te integreren, op zoek gaan naar nieuwe partners en/of te rade gaan bij de instantie die de uitdaging formuleert. Door oplossingen te ontwikkelen met een positieve impact op hun omgeving, wordt het waarom van het leren duidelijk en het leren zelf betekenisvoller. Vanuit een constructivistische visie op leren gaan we ervan uit dat door zelf kennis te construeren, de motivatie en betrokkenheid, en zo ook het leereffect, verhoogd worden. Door in een andere groep te werken, over de leeftijden en onderwijsvormen heen, met focus op groepsdynamiek, talenten en interesses, is er extra aandacht voor interpersoonlijk leren.

De jongeren die we spraken, hadden zelf alvast heel wat ideeën over uitdagingen waarrond ze willen werken: hoe ze de zorg kunnen ondersteunen of armoede in de wijk kunnen aanpakken bijvoorbeeld. Ze willen zich inzetten om meer respect te creëren in onze samenleving door een les te ontwerpen, kunst toegankelijk te maken voor iedereen (een tentoonstelling voor jongeren bijvoorbeeld) of een campagne tegen racisme en voor meer *body positivity* op te zetten. De problematiek van sociale huisvesting en de vraag hoe ze ervoor kunnen zorgen dat iedereen 's middags een gezonde maaltijd kan hebben, passeerden ook de revue. Bewustwording rond klimaat is eveneens een thema dat hoog op hun agenda staat. Aan inspiratie alvast geen gebrek!

Deze manier van werken binnen de SILLs stimuleert de ontwikkeling van verschillende competenties zoals probleemoplossend denken, informatieverwerking, creativiteit en sociaal leren. Leerlingen kunnen zo ook competenties laten zien die in een traditionele klascontext minder aan bod komen. Op die manier krijgen leerkrachten een breder beeld van hun leerlingen en zien ze hen in een nieuwe en meer authentieke context, terwijl ze werken aan onderwerpen die ze zelf interessant vinden. Dit kan hogere verwachtingen van leerkrachten tegenover leerlingen scheppen. Daarnaast nemen leerkrachten een meer coachende rol op (in plaats van een instruerende), zodat er ruimte is voor emotionele responsiviteit. We verwachten dat ze op deze manier actief zullen bijdragen aan het creëren van een omgeving waar aandacht is voor de basisnoden van autonomie, verbondenheid en competentie. Dit zou de relatie tussen leerlingen en leerkrachten ten goede komen en hogere verwachtingen bij leerkrachten creëren. Die hoge verwachtingen en kwalitatieve relaties met de leerkracht zijn extra belangrijk voor kinderen in maatschappelijk kwetsbare situaties (Vantieghem, et al., 2020). Ze zijn extra sensitief voor de positieve effecten van deze relaties en er is een positieve impact zowel op cognitieve, affectieve en emotionele aspecten (Hamre & Pianta, 2001). Deze zoektocht naar een kwalitatieve leerling-leerkracht-relatie en dat vertrouwen, werd door jongeren in maatschappelijk kwetsbare situaties vaak expliciet benoemd en benadrukt in onze gesprekken.

Ook leerkrachten hebben baat bij deze manier van werken. Onderzoek toont aan dat leerkrachten die zorgen voor een autonomie-ondersteunende structuur, zelf ook meer gemotiveerd voor de klas staan. Ze gaan doeltreffender lesgeven, ervaren een hogere jobtevredenheid en ervaren een betere relatie met de leerlingen. Leerlingen zijn vervolgens meer betrokken en verbonden bij wat er in de klas gebeurt en kunnen meer focussen op ontwikkeling, wat ook fijn is om te ervaren als leerkracht. Die duidelijkheid en ruimte voor autonomie, impliceert dat leerkrachten hen naar waarde schatten en ook dat motiveert de leerling en ook de leerkracht (Cheon, Reeve & Vansteenkiste, 2020).

Nood aan ‘Less is more’?

Vanzelfsprekend zijn er ook kleinere stapjes in die richting te nemen die jongeren enorm waarderen. Ideeën te over. Wat dacht je bijvoorbeeld van een uitstap naar een architect om meer te weten te komen over wiskunde? Of een reclamemaker of verpleegster uitnodigen in de klas? Er is allicht via-via iemand te vinden die een bepaald beroep uitoefent en die met zijn of haar getuigenis de wereld in de klas brengt of ze kunnen zelf de buurt in te trekken. De tieners zijn voorstander van interactie: zelf op zoek gaan naar lesinhouden, interessante onderwerpen (origineel) presenteren, klasdiscussies organiseren, een eigen voorstelling van de actualiteit of werken met een quiz of bingo na een les. Ze zijn voorstander van meer betrokkenheid: *“Laat ons het schoolreglement of de klasafspraken samen opstellen, dan is het waarom van de regels meteen duidelijk.”* Een andere suggestie kwam van Mo: *“Waarom mogen leerlingen de leerkrachten niet evalueren? Wij zitten er toch de hele dag bij.”* Een open feedbackcultuur is een belangrijk element van de verbinding, waaruit je veel zaken kan leren van elkaar. Net zoals benieuwd zijn naar “de persoon achter de leerling” of groepsvorming binnen de klas: *“Kunnen we in het begin van het schooljaar niet samen overnachten op school?”*, waardoor er meer informele contactmo-

menten gecreëerd worden. Verder is ook de ruimtelijke ‘belonging’ belangrijk: “Waarom nemen we niet allemaal iets persoonlijks mee van thuis en richten we daarmee de klas in? We kiezen de kleuren verf en halen plantjes en het is meteen een stuk gezelliger.” En om je helemaal thuis te voelen: “Wij willen graag een schoolhuisdier dat we samen verzorgen.”

Om tot kwalitatieve relaties te komen, suggereerden jongeren om informele momenten die er zijn, meer te benutten om écht in gesprek te gaan: speeltijd, studie, maar ook bijvoorbeeld een schoolfeest. Brugfiguren gaan voor de start van het schooljaar op huisbezoek, leerkrachten zijn volgens leerlingen even welkom. Een warme welkom en oprechte “hoe is ‘t”, zodat jongeren rustig kunnen ‘aankomen’ en ‘inchecken’, wie weet zelfs eens in combinatie met een ontbijt of een muziekje (je kan het zo gek niet bedenken) en een kringgesprek, zou volgens de leerlingen de ideale manier zijn om gemotiveerd en in verbinding de dag te starten.

Uit dit alles blijkt het belang van verbondenheid voor jongeren om tot motivatie te komen. Maar meer aandacht voor welbevinden en verbondenheid is misschien iets waar niet alleen jongeren naar op zoek zijn?

Heb je zin gekregen in meer?

Onder begeleiding van de innovatiehub willen we deze ‘social impact learning labs’ ook effectief in scholen introduceren. Belangrijk is dat er doorheen het co-creatie proces van de SILLs, aandacht zal zijn voor de integratie binnen de specifieke schoolcontext en het curriculum en dat we dit samen linken aan de eindtermen. Die co-creatie van de SILLs is ook een belangrijk aspect voor het slagen van het experiment: zo is iedereen van in het begin betrokken en kan gekeken worden op welke manier het project best past. Vanuit de innovatiehub begeleiden we heel dit traject om samen tot het optimale resultaat te komen. Contacteer sofie.beunen@ugent.be voor meer info.

Zin om samen meer gelijke onderwijskansen te realiseren? Of om meer te weten te komen over onze andere projecten en experimenten? Neem zeker een kijkje op: <https://www.ontwikkelenindiversiteit.be/> of volg ons op Instagram: @deinnovatiehub.

Sofie BEUNEN

Vakgroep taalkunde, UGent
sofie.beunen@ugent.be

BIBLIOGRAFIE

- Cheon, S., Reeve, J., & Vansteenkiste, M. (2020). When teachers learn how to provide classroom structure in an autonomy-supportive way: Benefits to teachers and their students. *Teaching and Teacher Education*, Volume 90.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Eurostat. (2021, June 24). Continued decline in early school leavers in the EU. *Eurostat*. <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/ddn-20210624-2>
- Groenez, S., Nicaise, I., & De Rick, K. (2009). De ongelijke weg door het onderwijs. In L. Vanderleyden, M. Callens & Noppe, J. (Eds.), *De sociale staat van Vlaanderen*. Brussel: Studiedienst van de Vlaamse Regering.
- Hamre, B.K. & Pianta, R. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72 (2) pp 625-638.
- Hamre, B.K. and Spruyt, R.C. (2005). Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure?. *Child Development*, 76: 949-967. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x>
- Keppens, G., & Spruyt, B. (2019). Preventie van spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten: Eindrapport. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Brussel.
- Keppens, K. & Vanderlinden, R., (2019). Een sterke band met elke leerling: hoe fiks je het. In Vantiegheem & Van de Putte (Red.), *Vol potentieel, krachtig lesgeven in diversiteit* (pp. 205-217). Leuven: Acco.
- Nathan, S., Hodgins, M., Wirth, J., Ramirez, J., Walker, N., & Cullen, P. (2023). The use of arts based methodologies and methods with young people with complex psychosocial needs: A systematic narrative review. *Health Expectations*.
- Onderwijsinspectie & Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (Eds.). (2021). Onderwijsinspectie: Jaarlijks rapport van de onderwijsinspectie. In De Onderwijsinspectie (D/2021/3241/048). Lieven Viaene, Inspecteur-generaal. <https://www.onderwijsinspectie.be/sites/default/files/2022-06/OS2021-web.pdf>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Unicef (2012). Measuring Child Poverty: New league tables of child poverty in the world's rich countries. Innocenti Report Card, 10. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Van Praag, L., Nouwen, W., Van Caudenberg, R., Clycq, N., & Timmerman, C. (2018). Comparative Perspectives on Early School Leaving in the European Union. Routledge.
- Van Houtte, M., & Stevens, P. A. J. (2010). The culture of futility and its impact on study culture in technical/vocational schools in Belgium. *Oxford Review of Education*, 36(1), 23-43.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41, 19-31.
- Vantiegheem, W., Roose, I., Gheysens, E., Grifful-Freixenet, J., Keppens, K., Vanderlinden, R., Van Avermaet, P. (2020). Professional vision of inclusive classrooms: A validation of teachers' reasoning on differentiated instruction and teacher-student interactions. *Studies in Educational Evaluation*, 67, 100912.
- Vroegtijdig schoolverlaten: risicofactoren en kenmerken. (n.d.). <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/samen-tegen-schooluitval/vroegtijdig-schoolverlaten/vroegtijdig-schoolverlaten-risicofactoren-en-kenmerken>

De school als leefomgeving

Hoe kinderen op de vlucht houvast zoeken op school

Siska VAN DAELE en An PIESSENS

Kinderen op de vlucht moeten zich na hun aankomst in België oriënteren op de gastsamenleving. In het praktijkgerichte onderzoek 'Onderweg' onderzochten we hoe ze hun schooltijd en hun vrije tijd beleven en hoe we daar in de praktijk op in kunnen spelen. 'Onderweg' liep in twee opvangcentra voor asielzoekers en vier basisscholen. Dit artikel zoomt in op de beleving van de basisschool als leefomgeving en kiest radicaal voor de stem van de kinderen.

Onthaalonderwijs voor kinderen op vlucht

Kinderen met een vluchtverhaal vormen een van de meest kwetsbare groepen in de huidige samenleving. Wereldwijd gaat slechts 61% naar de basisschool en slechts 23% stroomt verder door (UNHCR, 2016). In Vlaanderen komen kinderen op de vlucht het onderwijs binnen als anderstalige nieuwkomers: leerlingen in de basisschool en het secundair onderwijs die nieuw aangekomen zijn in België en thuis weinig of geen Nederlands praten. In het basisonderwijs kunnen scholen vanaf een minimum aantal nieuwkomers extra middelen aanvragen en verschillende vormen van (taal)ondersteuning organiseren. In het secundair onderwijs worden aparte onthaalklassen gecreëerd. Met het onthaalonderwijs wil de Vlaamse overheid vooral de Nederlandse taalvaardigheid bevorderen, een snelle instroom in de reguliere klaspraktijk mogelijk maken en inzetten op een langdurige sociale integratie (Vlaanderen is onderwijs en vorming, 2017). Voor kinderen op de vlucht is die opbouw niet altijd logisch. Velen hebben nog geen schoolse vaardigheden verworven. Velen verblijven slechts tijdelijk in een school, stad of provincie en hebben hier geen duidelijk toekomstperspectief (Kinderrechtencommissariaat, 2013).

Kinderrechtenactoren, middenveldorganisaties en onderzoekers zijn het er al enkele jaren over eens dat het onthaalonderwijs structureel meer moet aansluiten bij de specifieke noden van kinderen met een vluchtverhaal. Zij pleiten ervoor niet alleen oog te hebben voor het taalniveau, maar ook voor het reeds verworven cognitieve, culturele, emotionele en sociale kapitaal en voor een inclusieve leefomgeving (Kinderrechtencommissariaat, 2013; Vluchtelingenwerk Vlaanderen, 2017; Pulinx et al., 2017).

Een school heeft naast een educatieve immers ook een sociale functie. Op school komen kinderen in contact met andere kinderen en volwassenen en zijn er omgangsregels, waarden, normen en gewoontes. Kinderen, spelen, eten en rusten op school. Al deze dingen hebben een invloed op hun welbevinden. Bovendien hangt dat welbevinden volgens sociologen vaak samen met hun 'sense of belonging': "een gevoel van veiligheid en geborgenheid dat ontstaat

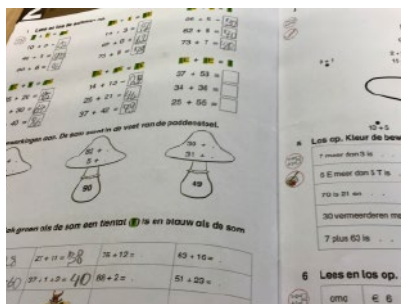
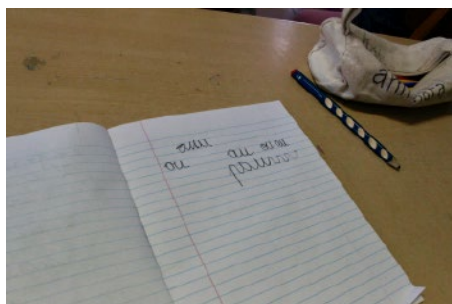
vanuit de beleving dat men onderdeel is van een gemeenschap, organisatie of instituut" (Asher & Weeks, 2013). In het onderzoek *Onderweg* wilden we de sociale functie van de school en de 'sense of belonging' in het leven van 34 kinderen op de vlucht onderzoeken en ondersteunen.

Tijdens het onderzoek vertelden de kinderen op twee manieren over hun schoolervaringen: ze namen deel aan visueel ondersteunde gespreksvormen terwijl wij hen in de opvangcentra bezochten en gaven *photovoice*-rondleidingen tijdens plaatsbezoeken op school. Voor sommige kinderen was het de eerste keer dat ze naar school gingen. Voor anderen was het een tijd geleden dat ze op de schoolbanken zaten. Voor velen was de huidige school de eerste ervaring met onderwijs in een andere taal. Naar school gaan maakte voor de kinderen vanzelfsprekend deel uit van het leven in België. De school als leefomgeving kwam in hun verhalen aan bod in drie overkoepelende thema's: verbinding zoeken, toegang krijgen tot materialen en rust vinden. Voor elk thema zagen ze obstakels en mogelijkheden. Die lichten we hieronder toe (van Daele & Piessens, 2021).

De school als een brug naar een andere wereld

Het eerste thema, verbinding, krijgt tijdens het onderzoek zowel een metaforische als een letterlijke betekenis: de kinderen brengen het in verband met leerprocessen en met menselijke relaties, maar verwijzen ook naar de letterlijke weg die ze afleggen tussen het opvangcentrum en de schoolpoort.

Een van de opvangcentra waar de deelnemers aan het onderzoek verblijven, is goed ingebed in de gemeente. Daar verplaatsten de kinderen zich met de fiets of te voet en schatten ze de toegankelijkheid voor de schoolpoort redelijk hoog in. Het ander opvangcentrum is gevestigd in een oude kazerne en ligt verderaf van de bebouwde kom. Daar zijn de kinderen afhankelijk van de bus om zich te verplaatsen. Die bus is vaak zo vol, dat ze moeten drummen om mee te kunnen. Soms stopt de bus niet eens aan de bushalte van het opvangcentrum en als de bus niet stopt, komen de kinderen te laat.



De meeste kinderen willen graag naar school. Tijdens de rondleidingen nemen ze foto's van schrijf oefeningen, rekenen, turnen en knutselen. Ze benoemen de mogelijkheden die volgens hen bij deze vaardigheden horen. Bij groepsgesprekken vertellen ze dat ze het belangrijk vinden bij hun eigen klas te horen. Ze willen deelnemen aan de gewone lespraktijk. Ze nemen ook foto's van plekken die dit verlangen om erbij te horen illustreren: hun klas, een vaste stoel, een kast met een persoonlijk vakje, een eigen kapstok met hun naam op in de gang.

Toch lijkt verbinding vooral een relationele basis te hebben. De meeste kinderen verwijzen naar ankerfiguren die hen welkom heten op school. Zowel nieuwe vrienden als vrienden uit het opvangcentrum die hen door de eerste schooldagen gidsen, spelen een belangrijke rol. Sommige kinderen maken snel contact, voor anderen gaat dat moeilijker. Enkele voorbeelden uit de onderzoeksgegevens:

Tijdens een groepsgesprek vertelt de jongen Rafid dat hij het makkelijk vindt om nieuwe vrienden te maken: 'Van mij is heel mijn klas mijn vriend!', zegt hij. 'De eerste dag ik kwam, gewoon de meisje komt zo zeggen: wat is jouw naam? wat is jouw naam?' Hij heeft het gevoel dat hij heel welkom was op school. Ook Anasa vertelt over kinderen die haar de eerste dag op school wilden helpen. Ze maakte niet meteen contact, maar hield vol: 'Ik heb dat gewoon geprobeerd. Daarna vrienden die helpen mij. Die geven mij een knuffel. Die weten niet eens niet mijn naam.'

Tijdens een observatiemoment op de speeltijd valt het op dat de kinderen zowel spelen met de andere kinderen van het opvangcentrum als met hun klasgenoten. Aryana vertelt dat haar juf haar geholpen heeft om vrienden te zoeken: 'Eerste dag was

de juf altijd met mij in de speelplaats. Die was samen met mij vriendin aan het zoeken.' In het begin vindt ze steun bij een vriendin van het opvangcentrum: 'Jongens die duwen en ik zeg stop en dan Mamuna komt, die was altijd met mij aan het spelen altijd en toen was Mamuna weg en ik krijg andere vrienden, andere vriendinnen.'

Verschillende kinderen ervaren moeilijkheden met uitsluiting en pestgedrag op school. Hamid vertelt dat sommige kinderen vaak naar hem komen om te vechten. Hij weet niet waarom. Farah zegt dat andere kinderen niet lief tegen haar zijn. Miral vertelt dat kinderen in de klas haar pesten: 'Dus een keer, ik was nog nieuw en de meisje zegt: "Het stinkt hier" en daarna allemaal beginnen naar mij te kijken en die zeggen dat ik dat was. Ik vond dat niet leuk. Die zegt: "De nieuwe meisje stinkt." En daarna de juf zegt zo: "Dat is niet waar, jullie moeten zo niet zeggen. Dat is ongeleefd."

Behalve bij vrienden vinden de kinderen ook emotionele steun bij leerkrachten. Op school fotograferen meerderen de leerkracht 'anderstalige nieuwkomers' en in het centrum komen ze tijdens gesprekken ook aan bod.

'Amara, Amara, morgen is juf Lut!', roept Ilana tijdens een observatie. Aan de onderzoeker zegt ze: 'Juf Lut is the best!'

Ook de zorgleraar en de klasleraar blijken belangrijke ankerfiguren. Veel kinderen willen de klasleraar mee op de groepsfoto's die ze van hun klas maken. Sommigen willen alleen met de klasleraar of de zorgleraar op de foto. Tijdens interviews en groepsgesprekken maken de kinderen een onderscheid tussen leerkrachten.





Kiumé vertelt dat zijn nieuwe meester goed uitlegt, maar dat de meester van het vorige jaar veel te snel praatte. Aryana zegt dat haar juf haar helpt en haar troost, maar weinig uitleg geeft.

De kinderen lijken het vanzelfsprekend te vinden dat leerkrachten hun dingen leren. Tijdens interviews en groepsgesprekken maken ze een duidelijk onderscheid tussen leerkrachten die ze lief vinden en leerkrachten die ze niet lief vinden. Een lieve leerkracht wordt niet of niet te snel boos, maar doet ook andere dingen. Een lieve leerkracht neemt tijd, legt uit, brengt hen in contact met andere kinderen, troost en zoekt mee naar oplossingen, ook wanneer ze schoolspullen of speelgoed nodig hebben.

Toegang krijgen tot materiaal

Voordat we de school bezoeken, voeren we visueel ondersteunde gesprekken over hun tijdsbesteding buiten de klas. De kinderen benoemen het belang van spelen en verwijzen vaak naar de speelplaats als een plek waar vele materialen aanwezig zijn zoals speelkastelen, verkeersbanen met speelgoedauto's en fietsen. Vele van deze materialen zijn niet aanwezig in het opvangcentrum. Ze zeggen dat de school op dat vlak veel meer mogelijkheden biedt.

Tijdens de photovoice-opdrachten tonen ze een nog gedetailleerder beeld van de materialen en plekken die zij waarderen. Ze nemen foto's van ballen, pedalo's, steps, boeken, instrumenten, poppen, poppenhuizen, fietsen, een variatie aan speeltuigen, klimrekken, hinkelpaden, voetbalplekken en basketbalvelden.

De jongen Serok kan op het moment dat we hem op school bezoeken nog geen woord Nederlands spreken. Tijdens de sessies in het opvangcentrum geraken we moeilijk met hem in gesprek.

Op school neemt hij ons meteen bij de hand en toont hij wat hij graag doet: met ballen spelen. Een voetbal, een basketbal, een volleybal, een sponzen bal. Hij neemt ook foto's van de plek in de gang waar hij zelf kan kiezen welke bal hij wil ontlenen. In het opvangcentrum heeft hij een badge nodig om materiaal uit te lenen. Hier staan die verschillende soorten speelgoed klaar in de gang.

Ondanks het speel- en leerplezier ervaren de kinderen op school ook drempels met betrekking tot materialen.

'Bij ons is dat zo: als je geen pantoffels hebt of kleren van school, dan krijg je een kruisje voor op de rapport,' zegt Rona tijdens een groepsgesprek. 'Maar als we turnen, we mogen geen blote voeten. Als je hebt geen pantoffels, dan mag je niet meedoen,' vult Anasa aan. Minsar concludeert: 'Ik vind dat erg als ik naar schoenen vraag en die zegt: wij gaan niet geven.'

Kinderen waarderen het dat ze op school en in de onthaalklassen toegang krijgen tot de computers en oefenplatformen zoals 'Woordkasteel' en 'Sommenplaneet'. Maar Maysa vertelt dat zij niet altijd toegang krijgt tot het digitale leerplatform Bingel. Ze verduidelijkt dat ze eigenlijk in het zesde leerjaar moet zitten, maar door de vlucht les volgt in het vijfde en soms leerstof krijgt van het vierde leerjaar. Voor die leerstof heeft ze geen Bingel-profiel.

Op school zijn er dingen te vinden die de kinderen missen in het opvangcentrum. Toch blijken ze niet over alle materiaal te beschikken dat nodig is om toegang te krijgen tot alle aspecten van het schoolleven.





Rust vinden op school

Het derde thema dat de kinderen in verband brengen met de school als leefomgeving, betreft de mogelijkheid te rusten. De kinderen willen soms even alleen zijn als ze het moeilijk hebben, zonderen zich af bij pesten of willen gewoon de drukte van een drukke schooldag ontlopen. Tijdens onze bezoeken tonen ze ons plekken waar ze rust vinden:

Safa en Maysa tonen een wilgenhut; Rafid, Anuar en Christiano een huisje op de speelplaats; Saran toont een time-outstoel en Amara, Anuar en Safa zonderen zich af in de toiletten. Soms de hele pauze lang.

Ook bij leraren kunnen de kinderen rust vinden. Voor sommige kinderen vormen de reeds vermelde onthaallerares rustpunten:

Anasa: 'Juf Kelly, ken je haar?' 'Dus kijk, zij geeft plaatjes aan mij. Als je boos bent kleuren. Of een vakantieplaats zitten. Of lezen. Of tot tien tellen. Of vijf.'

Begeleider: 'En helpt jou dat dan?'

Anasa: 'Ja'

Begeleider: 'Wat helpt jou?'

Anasa: 'Kleuren of boom tekenen of zelf een tekening maken, of lezen of koekjes bakken.'

Begeleider: 'En dan word je rustig?'

Anasa: 'Ja.'

Toch weten de kinderen niet altijd bij wie ze terecht kunnen als ze het moeilijk hebben. Niet elke leerkracht heeft evenveel tijd. Niet elke leerkracht geeft hun het gevoel dat de kinderen bij hem of haar terecht kunnen. Niet elke leerkracht gaat vertrouwelijk om met de informatie die zij geven.

Hamid aarzelt of hij naar de juf kan gaan als hij problemen heeft op de speelplaats: 'Ik weet niet wat die ga doen. Soms mij helpen en soms ik weet niet waar ga die.'

Ook kinderen kunnen rust geven. De reeds vermelde vrienden zijn daar van betekenis, zowel die van het opvangcentrum als de nieuwe vrienden uit de klas. Kinderen met jongere of oudere broers en zussen gaan die vaak opzoeken op school.

Anuar en Adel nemen tijdens ons bezoek foto's van hun zusje en ook Minsar gaat op bezoek bij zijn jongste zus. Het valt op dat de kinderen perfect weten in welke klas de andere kinderen van

het centrum zitten. Amara wijst tijdens haar rondleiding alle klassen met kinderen uit het opvangcentrum aan.

Ten slotte lijken regels eveneens rustgevend te werken. De regels op school bieden een kader voor het samenspel: de school verwacht dat alle kinderen samen spelen én dat ze elkaar niet pijn doen door te duwen, te slaan of te schoppen. Er zijn ook regels voor plekken.

Ilana vertelt dat ze het vervelend vindt dat een jongen in het opvangcentrum haar pijn deed. Ze vertelt dat er op school meer regels zijn, waardoor kinderen elkaar niet slaan.

In de wilgenhut mag je rusten, praten of fluisteren, vertelt Maysa. Roepen mag niet en bomen kapotmaken mag ook niet.

Uit het belevingsonderzoek blijkt dat kinderen verbinding, materialen en rust waarderen. In het kerntakendebat over het onderwijs wordt wel eens gewezen op het feit dat de school in de eerste plaats een leeromgeving is (Brinckman & Versluys, 2021). Voor kinderen op de vlucht blijkt dat leren op school samengaat met kunnen en mogen leven op school. Op basis van dit onderzoek willen we een lans breken voor een aanpak waarin een school meekijkt naar hoe ze samen met kinderen op de vlucht school kunnen maken. Kinderen zoeken de hele dag door verbinding met de school, ook al lukt dat niet altijd even goed.

Een inclusieve(re) leefomgeving op school

De school is een plek waar de gastsamenleving kinderen onthaalt. Willen we dat kinderen op de vlucht zich welkom weten, dan is er aandacht nodig voor de school als leefomgeving en voor de manier waarop kinderen met een vluchtverhaal er houvast zoeken en vinden.

Willen we **verbinding op school faciliteren**, dan is het belangrijk om na te gaan hoe de kinderen zich verhouden tot de school, de leerstof, de andere 'bewoners' en andere aspecten van de school als leefomgeving. Die verbinding vereist aanpassingen zowel op systemisch als op relationeel vlak.

De manier waarop de school onthaalonderwijs organiseert, het systeem dat ze installeert, heeft een direct gevolg voor de 'sense of belonging' van kinderen. Uit dit onderzoek blijkt dat de school voor kinderen met een vluchtverhaal een brug naar een andere wereld symboliseert, een wereld die de meeste kinderen gretig willen verkennen. De meeste kinderen zoeken en vinden aansluiting bij de

schoolwereld van boeken, lesmateriaal, speelmateriaal en speelplekken. De meeste kinderen voelen zich goed en veilig in een ont-haalklas voor anderstalige nieuwkomers. Toch is de weg naar school niet altijd evident en vaak willen de kinderen meer aansluiting vinden bij de reguliere klaspraktijk. Een goed evenwicht zoeken tussen een aparte ondersteuning van kinderen met een vluchtverhaal én hen samen brengen met de andere kinderen is een belangrijk aandachtspunt.

Op relationeel vlak spelen vrienden en leerkrachten een belangrijke rol als brugfiguur. Het valt op dat menselijke relaties het meest bijdragen aan de sense of belonging en veiligheid. Toch hebben sommige kinderen een meer ondersteunende aanpak nodig in het zoeken van vrienden en andere kinderen rapporteren pestgedrag. Ondanks de inspanningen van leerkrachten, wordt dat pesten niet altijd opgemerkt en vermeden. Een helder aanspreekpunt voor pesten en regelmatige observatie behoren tot de aandachtspunten.

Willen we **materialen voor kinderen op de vlucht beschikbaar maken**, dan moeten we ons bewustzijn van de situatie in een opvangcentrum en van de manier waarop kinderen insluiting en uitsluiting beleven.

Aan de ene kant krijgen ze dankzij de school toegang tot materialen waar ze in het opvangcentrum geen toegang toe hebben. Aan de andere kant zorgt de onvoorspelbare toegang tot die materialen voor frustratie en soms ook voor uitsluiting. Elke school verschilt in haar omgang met materialen. Sommige scholen zorgen ervoor dat kinderen mee kunnen doen, ongeacht of ze materialen van thuis mee krijgen. In andere scholen is het materiaal een voorwaarde om mee te mogen doen. Zelfs iets eenvoudigs als een paar turnpan-toffels kan een drempel betekenen. De verwachting van beschikbaarheid van materiaal reikt verder dan de school en rijst ook na schooltijd. Als kinderen bijvoorbeeld huiswerk moeten maken op een elektronisch leerplatform en dus op de computer, dan zouden ze na school systematisch toegang moeten hebben tot een computer. Dat was in beide opvangcentra waar dit onderzoek liep geen realistische verwachting. Een bewuste omgang met materialen en een heldere communicatie naar de kinderen over de toegang tot materialen is aangewezen. En misschien heeft een school ook de mogelijkheid een leensysteem te ontwikkelen, dat momenten van uitsluiting opvangt.

Willen we kinderen op de vlucht de nodige **rust bieden** op school, dan moeten we de school vanuit dat oogpunt onder de loep nemen en observeren waar en met wie kinderen met een vluchtverhaal rust vinden. Om rust te kunnen vinden, is er een goed systeem nodig. Goede regels die uitvoerbaar zijn en waar iedereen op kan terugvallen, dragen bij aan zo'n systeem. Rust is ook erg persoonlijk, dus is het nodig dat kinderen vrijheid hebben om de rust te kunnen nemen wanneer ze het nodig hebben. Er bestaan verschillende observatie-instrumenten om de rustplekken van kinderen in kaart te brengen¹. Scholen kunnen ook structureel rustplekken bouwen en daar met kinderen over in gesprek gaan.

Een recht op onderwijs vraagt om een participatieve aanpak

Onderwijs en vrije tijd kunnen motoren van veerkracht en integratie zijn voor kinderen op de vlucht. Er gebeuren veel inspanningen om het recht op onderwijs te garanderen voor deze groep kinderen. We sluiten af met het pleidooi voor een doorgedreven participatieve aanpak om dat recht op, in en door onderwijs ten volle te waarborgen. Kinderen op de vlucht hebben immers niet alleen recht op onderwijs, maar ook het recht om gehoord te worden in zaken die hen aanbelangen. Bovendien blijkt uit Europees onderzoek dat kinderen die opgroeien in kwetsbare omstandigheden in hun directe leefomgeving kennis kunnen maken met informele en meer formele vormen van participatie. Anders gezegd, ze kunnen er ondervinden dat hun mening gehoord wordt en meetelt. Ze kunnen er leren hoe het werkt, hun mening geven en daarover in gesprek gaan met anderen.

Om die participatieve aanpak te ondersteunen, maakten we na het onderzoek de verhalende website 'Onderweg met kinderen op de vlucht'². Die is opgebouwd uit de verhalen en thema's die de kinderen aanbrachten en wil op die manier scholen uitnodigen om de leefwereld van kinderen op de vlucht diepgaander te leren kennen. De verhalen kunnen herkenning oproepen en evengoed een uitnodiging voor scholen inhouden om een aanpak bij te sturen.

Siska VAN DAELE en An PIESSENS

Onderzoekscentrum Pedagogie in Praktijk,
KdG Hogeschool, Brusselstraat 45, 2018 Antwerpen

BIBLIOGRAFIE

- Asher, S. R., & Weeks, M. S. (2013). Loneliness and Belongingness in the College Years. In *The Handbook of Solitude* (pp. 283–301).
- Brinckman, P., & Versluys, K. (Kries). (2021). *Naar de kern: De leerlingen en hun leerkracht. Rapport van de Commissie Beter Onderwijs*. Departement Onderwijs en Vorming. <https://www.vlaanderen.be/publicaties/naar-de-kern-de-leerlingen-en-hun-leerkracht-rapport-van-de-commissie-beter-onderwijs>
- Kinderrechtencommissariaat. (2013). *Heen en retour. Rechtspositie van kinderen op de vlucht* (p. 124). Kinderrechtencommissariaat, Brussel.
- Pulinx, R., Kemper, R., Verswijvel, K., De Bruyne, L., Vanthournout, G., Baeten, M., & Keygnaert, I. (2017). *Cartografie en analyse van het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers en OKAN-leerlingen. Het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers en OKAN-leerlingen in kaart brengen en kritisch analyseren. Eindrapport in opdracht van het Departement Onderwijs en Vorming*. (p. 669). Universiteit Gent KULeuven Universiteit Antwerpen.
- UNHCR. (2016). Global trends. *Forced displacement in 2016*.
- van Daele, S., & Piessens, A. (2021). *Onderweg. Hoe kinderen op de vlucht hun schooltijd en hun vrije tijd beleven*. KdG Hogeschool, Expertisecentrum Pedagogische Ondersteuning in Kinderopvang en School.
- Vlaanderen is onderwijs en vorming. (2017). *Onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers*.
- Vluchtelingenwerk Vlaanderen. (2017). *Maximale onderwijskansen voor elke vluchteling en asielzoeker. Visie van vluchtelingenwerk Vlaanderen*.

NOTEN

1. De tool Pic2School dient om het leven op de speelplaats in kaart te brengen. De participatieve tool veronderstelt dat kinderen samen met leerkrachten voorstellen bedenken voor een speelplaats die beter aansluit bij hun behoeften. www.kindensamenleving.be
2. <https://onderweg.kdg.be/>

Deep democracy

Een methode die leidt naar inclusie en belonging

Fanny MATHEUSEN

In het onderwijs scholen we onze kinderen en jongeren voor een nog ongekende toekomst, een samenleving waarin mensen wereldwijd meer van elkaar afhankelijk zullen zijn. Daarin zal samenwerking nodig zijn en zullen conflicten tot de orde van de dag behoren.

HUMMUS zet zich als organisatie in voor onze jongeren, die de leiders van de toekomst zijn. Wij zijn een collectief dat via opleiding, procesbegeleiding en onderzoek de meerstemmigheid in de samenleving en dus ook op onze schoolbanken wil bevorderen. In 2022 onderzochten wij, in samenwerking met Kruit¹, een expertisecentrum rond Wereldburgerschapeducatie, en de UCLL de relevantie en het effect van deep democracy-tools in het (basis)onderwijs. In deze bijdrage delen we graag onze expertise, in de hoop dat kinderen en jongeren op meer en meer scholen zich echt gaan thuisvoelen. Dat kan maar als ze voelen dat hun stem ertoe doet.

Deep democracy werkt aan inclusie

In een veranderende en polariserende wereld staan we als samenleving voor ontelbare uitdagingen. We herkennen ze in ons persoonlijke leven, in ons werk en in de maatschappij. Werken met maatschappelijk kwetsbare leerlingen en ouders vraagt een empathische houding en aanpak. *Deep democracy* biedt hiervoor concrete handvatten die je kunnen helpen om doorheen moeilijke en onzekere situaties te navigeren. *Deep democracy* geeft je een gegronde basis waarop je kan terugvallen wanneer er spanningen ontstaan.

Als methode voor communicatie, inclusieve besluitvorming en conflicthantering, zet ze in op meerstemmigheid. Alle stemmen, ook die van de minderheid, worden gehoord en naar waarde geschat. De methode geeft concrete tools om een connectie te creëren tussen de verschillende stemmen binnen jezelf, maar ook tussen mensen. Op die manier bouwen we aan een diepe verbinding tussen elkaar en een gemeenschapsgevoel.

Deep democracy helpt om meningsverschillen tussen mensen te benaderen als een mogelijke bron van wijsheid. De diversiteit in groepen en in onze samenleving zien we als een verrijking. Deze vernieuwende methode lost tegenstellingen, spanningen en conflicten op, rekening houdend met alle aanwezige perspectieven. Ze reikt nieuwe tools aan voor dialoog, verandering en co-creatie. Spanningen en minderheidsstemmen worden bij *deep democracy* niet uit de weg gegaan maar aangegrepen als een kans.

Deep democracy biedt een houvast in de uitdagingen waarvoor we staan als samenleving en die zich weerspiegelen in ons werkveld. Onze superdiverse samenleving zorgt voor een diverse leerlingenpopulatie. Veel jongeren hebben daardoor specifieke zorg nodig. Steeds vaker begeleiden we ouders en leerlingen voor wie het Nederlands niet hun moedertaal is. Sommige leerlingen kampen met financiële problemen, anderen bevinden zich in een stresserende

thuissituatie of hebben mentale moeilijkheden. Nog anderen zijn het slachtoffer van micro-agressies en racisme. Elke leerling, ouder en leerkracht heeft specifieke noden en bezorgdheden. Soms kunnen deze zo in tegenstrijd lijken dat we vervreemd raken van elkaar.

Uitgangspunt is ook dat wat in de samenleving leeft, ook tussen en in ons leeft. Dit noemen we ‘fractale patronen’. Net zoals in een DNA-streng of in een zonnebloem zijn het patronen die niet identiek, maar vergelijkbaar zijn. Ze hebben elk een net iets andere vorm of grootte. Daarom is het heel herkenbaar dat er ook vervreemding en polarisatie binnen de schoolmuren ontstaat. Wat we in de klas waarnemen, is vaak een fractaal patroon van wat we in de school waarnemen, en van wat je in het ruimere onderwijsveld kan waarnemen. Zelfs de grote thema’s van de samenleving en van de wereld weerspiegelen zich in de situaties waarop we botsen op school. Wanneer je als leerkracht/begeleider vanuit deze grotere bewustwording kan kijken naar wat er zich met je leerlingen afspeelt en dat ook kan zien als iets van jezelf, als iets diepmenselijk, dan ontstaat er mededogen. Deze metaskill is broodnodig om verbinding te creëren tussen leerlingen, ouders en leerkrachten. Met de *deep democracy*-tools en metaskills kunnen we een positieve impact hebben op de mensen met wie we werken. Duurzame verandering begint namelijk bij onszelf, in onze eigen leefwereld. Beginnen we hier en nu, dan planten we zaadjes voor een veel grotere verandering op mondiaal niveau.

Context en achtergrond van deep democracy

De Lewis-methode van *deep democracy* werd in de post-apartheid-jaren '90 in Zuid-Afrika ontwikkeld door Greg en Myrna Lewis. Ze stonden voor een enorme uitdaging. De verandering van een apartheidregime naar een democratie vond niet enkel op samenlevingsniveau plaats, ook organisaties moesten zich eraan aanpassen. Vooroordelen en racisme waren alomtegenwoordig. Myrna en Greg Lewis wilden mensen tools geven om zelf aan de slag te gaan. Dus

leerden ze hun om te gaan met de spanningen die er leefden en zelf hun conflicten op te lossen. Ze zetten de procesgeoriënteerde psychologie van Mindell om in een set praktische tools. Zo werd de Lewis-methode van *deep democracy* geboren. Ze inspireert HUMMUS vandaag, samen met een resem andere methodieken en werkvormen om scholen en leerkrachten te begeleiden richting meer inclusie.

Een tweede leermeester die we hier dus zeker willen noemen is Arnold Mindell en de procesgeoriënteerde psychologie. Mindell is

een kwantumfysicus en jungiaans psycholoog die vandaag nog workshops geeft over heel de wereld. Hij werkte eerst vooral met individuen en raakte geïnteresseerd in conflicten in grote groepen. Vanuit dit werk introduceerde hij de term ‘*deep democracy*’ in 1988. De term ‘diep’ slaat op het werken met zowel de rationele als de emotionele aspecten van besluitvormingsprocessen en groepsdynamiek, omeen echt democratische dialoog te realiseren.

Verder gaat proceswerk² uit van twee elementen die een radicale ommekeer zijn in ons denken over en kijken naar groepen. Het eerste is het kijken naar het collectieve in plaats van naar het individuele in een groep. Ik ben geen deel van een geheel, ik ben het geheel. Een tweede element is het inbrengen van de kwantumfysica en de theorie over energie en relaties. Deze shift kennen we ook in de wetenschap als de overgang van Newtoniaans/mechanistisch naar Einsteiniaans kwantumdenken. Dit is de unieke bijdrage van Mindell aan de psychologie en de pedagogie vandaag. Zijn theorie van groepsdynamica ligt ten grondslag aan de methode *deep democracy* en hoe we die met HUMMUS inzetten in onderwijs.

Voorbeeld:

Ik ga naar het oudercontact voor mijn zoon die in het secundair zit. Onbedoeld en niet verwacht beland ik in een conflict: wat de leerkracht zegt, is voor mij een aantasting van heel fundamentele waarden, die ik trouwens dacht weerspiegeld te zien in onze schoolkeuze. Erg ontnuchterend.

Waar ging het gesprek over? Wel, mijn zoon had het wat uitgehangen in de klas en kreeg wat ze noemen een volgkaart, een systeem van straffen en belonen waarbij leerlingen elk lesuur opnieuw op drie gedragscriteria worden geëvalueerd. Over het systeem kom ik niet zeuren, al heb ik er mijn bedenkingen bij en weet ik dat mijn zoon niet echt zo in elkaar zit, maar we tekenden voor akkoord met deze handelwijze toen we deze school kozen.

Waar ik wel voor kom, is een gesprek met zijn titularis over wat nu precies zo moeilijk ligt in de relatie tot (bepaalde) leerkrachten. Een fijne man, die titularis, en zeker met inzet voor zijn

klasgroep. Maar we gaan uiteen, en blijven het fundamenteel met elkaar oneens. Hij stelt, daarbij verwijzend naar zijn verleden als militair: kinderen moeten leren gehoorzamen. “Als mijn officier vroeger een zwarte portemonnee liet zien en zei dat die roze was, dan herhaalden wij allemaal dat die roze was. Datzelfde verwacht ik van de leerlingen. Zij moeten respect hebben voor de leerkracht.” Ik heb hem gezegd dat ik het daar volstrekt mee oneens was en dat ik mijn kinderen juist opvoedde zodat ze zouden durven zeggen tegen de officier dat hij het niet bij het rechte eind had, dat die portemonnee wel degelijk zwart was. De titularis ging hier niet op in en merkte op dat de 7 minuten om waren.

Ik bleef nog met dit voorval bezig, want voor mij is dit waar totalitarisme begint. Als je zo’n absolute gehoorzaamheid vraagt dat je geen kritische stem meer toelaat en mensen laat twijfelen aan hun verstandelijke of zintuiglijke vermogens, daar kan ik geen pedagogische aanpak in zien die de samenleving van de toekomst vooruithelpt. En dat is toch wat onderwijs zou moeten doen, jongeren gidsen om zich te handhaven in die samenleving-in-transitie? Dit schrijvende, besepte ik ook dat de titularis met mij deed wat hij met de leerlingen doet: geen dissidente stem toelaten. In het project rond burgerschapsvorming, dat behoort tot de eindtermen van ons onderwijs, ligt hier een behoorlijke uitdaging.

Hoe kijken wij naar spanning en conflict?

“Als de takken van de bomen in het woud ruzie maken, omhelzen de wortels elkaar” – Afrikaans gezegde

Graag begin ik deze paragraaf met bovenstaand citaat omdat daarin voor mij de kern vervat zit van hoe wij met HUMMUS kijken naar conflict. In de meerstemmige samenleving vandaag, en meer bepaald in het onderwijs, valt het elke keer weer op dat discussies, ruzies, meningsverschillen, die soms zelfs leiden tot uitsluiting, heel vaak gaan over ‘de takken van de bomen’. Ze gaan over verschil in gedrag, over symbolen die een uitingvorm zijn van geloof, over voorschriften en regels. Zelden gaan die gesprekken naar de diepte, naar de botsing van normen of, nog interessanter, naar de waarden die de wortels zijn van conflict.

Een van de redenen waarom we niet afdalen naar de wortels, niet dieper met elkaar het gesprek aangaan, is dat we daarin niet erg vaardig zijn. We hebben een angst opgebouwd rond conflict, niet in het minst omdat conflict een ongekende transformatiekracht heeft, omdat het vaak gepaard gaat met chaos en omdat we niet geleerd hebben onderscheid te maken tussen conflict en geweld.

In onze benadering hanteren we een andere visie op conflict. Mijn stelling is dat elke democratische dialoog conflict impliceert. In een

In een context van leren en onderwijs is conflict net de motor om intercultureel competent te worden en inclusiever te gaan samenwerken

context van leren en onderwijs is volgens mij conflict net de motor om intercultureel competent te worden en inclusiever te gaan samenwerken. Als we conflict durven omarmen, zijn we klaar voor een superdiverse samenleving.

Van dialoog hebben we de mond vol, conflict klinkt meteen negatief of zwaar. Daar begint het probleem eigenlijk. Conflict heeft een slechte naam gekregen. We zijn het zo gewoon om ofwel te zwijgen, ofwel ons neer te leggen bij een flauw compromis, dat we liever in deze comfortzone blijven zitten dan de spanning of het conflict aan te gaan om tot oplossingen te komen die ertoe doen. Conflict wordt in de gevarenzone weggezet, zodat wij onze 'nee' voor ons houden. Nochtans zit er vaak heel veel wijsheid in die 'nee', in die minderheidsstem.

Mensen zijn ten andere van nature conflict-avers. Nochtans betekent elk conflict ook groei, een kans op transformatie. En dat is wat veel mensen nu net ook zo bang maakt. We willen vaak helemaal niet groeien of veranderen. Nog liever kiezen we ervoor om in ziekmakende patronen verder te functioneren dan om fundamenteel een transitie te maken. Het klimaatvraagstuk is daar een heel mooi voorbeeld van. We hebben heel veel kennis in handen om dit vraagstuk op te lossen; het is vooral onze mindset die nu nog in de weg zit en het durven aangaan van een aantal conflicterende dynamieken in onze samenleving. Er ontbreekt ons soms het lef om het conflict aan te gaan en we hebben het ook weinig aangeleerd gekregen.

Er wordt soms beweerd dat het woord 'conflict' terug gaat naar het Latijnse 'confligere', samenvloeien. Als twee rivieren samenvloeien, ontstaat er iets nieuws. Het heeft een andere kleur, een andere manier van stromen, een andere minerale samenstelling, het is geen compromis van beide, geen consensus, het is iets nieuws. Dat is precies de kracht van conflict.

In deep democracy reiken we tools aan om zakelijke spanningen en ook meer persoonlijke conflicten aan te gaan. Essentieel is wel een bereidheid om iets te leren. De methode is ook wat ongewoon omdat we actief aan de slag gaan met polariteiten, met de confrontatie van een duidelijke ja met een duidelijke nee; we nodigen uit om meningen scherp te stellen, niet meer aan de oppervlakte te blijven. En dat is spannend!

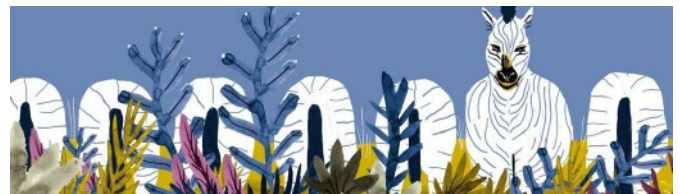
Van zondebok naar zebra

Wie anders is, dreigt de zondebok te worden, want de nee-stem is immers al gauw een lastige. Het anderszijn vraagt een inspanning van 'het normaal'. Uitsluitingsmechanismen liggen dan ook op de loer. Letterlijk uit de klas of uit de school worden geweerd, of meer figuurlijk in de vorm van er niet bij horen, je mening niet mogen zeggen, niet meekunnen op uitstap door toegankelijkheidsdrempels, pesten of discriminatie... Sommige leerlingen lopen hier meer dan anderen een verhoogd risico. Als je op school een minderheid bent (of je zo voelt) en ook in de samenleving tot een minderheidsgroep behoort, komt dit dubbel zo hard aan. Bovendien zijn ook je ouders of je vrienden voor jou geen vangnet, omdat ze dezelfde ervaring delen en ook dezelfde kwetsuur.

Op het vlak van levensbeschouwelijke diversiteit is er in onze samenleving bijvoorbeeld een duidelijke zondebok: moslims of de islam.... Islamofobie is alom verspreid. Op school kunnen kleine opmerkingen al heftige reacties uitlokken, een goedbedoelde vraag kan een

discussie laten escaleren. Er is een grote gevoeligheid ontstaan die aan beide zijden de dialoog bemoeilijkt.

Vanuit deep democracy pleiten we ervoor om de dialoog wel te blijven aangaan. Het is de enige manier om verschil echt een plaats te geven en om van zondebokken zebra's te maken. Ik licht even deze metafoor toe aan de hand van volgende tekening – die ook de cover van mijn boek siert.



Wie in dit rijtje valt op? Juist ja, de zebra die je recht aankijkt of, vanuit een ander perspectief, die haar kont keert. Ik noemde haar DéDé. Zij is duidelijk de 'andere' zebra en we kunnen haar lastig vinden, uitsluiten of... op een heel andere manier proberen te kijken. Een eerste manier is de omkering: in plaats van haar gedrag als last te ervaren zouden we kunnen gaan kijken wat haar meerwaarde is. Als alle zebra's rustig staan te grazen op de savanne is zij misschien diegene die de leeuw in het gras of water aan de einder ziet. Ze kan dus vanuit haar anders-zijn een unieke bijdrage doen, meerwaarde creëren. Dat is één manier.

Maar als je goed kijkt, wie is er dan verschillend? Juist, ja, deze zebra's zijn allemaal verschillend. Elke zebra heeft een uniek strepenpatroon. DéDé hoeft helemaal niet zo verschillend meer te zijn als wij allemaal onze eigen verschillen meer in de verf zouden zetten. Als we stoppen met ons anderszijn te projecteren op 'die andere' die - vaak zichtbaar - meer anders is dan wij, hoeven we geen zondebok meer te zoeken maar kunnen we elk ons eigen anderszijn beleven en zelf verantwoordelijkheid opnemen over wat we in de wereld willen brengen. Zo stoppen we de projectie op de zondebok. Deze tweede manier vormt de echte weg naar inclusie en omgaan met verschil. Het verschil blijft bestaan maar we worden ons allemaal bewust van ons verschillend zijn.

In essentie was dit het grootste effect wat we ook in het onderzoek zagen: de verschillen in de klas werden duidelijker, stereotypen over leerlingen werden doorbroken en leerkrachten leerden ook hun eigen anders-zijn inbrengen, waardoor ze veiligheid creëerden voor minderheidsstemmen.

Lessen uit de deep democracy-klaspraktijk

Laat me beginnen met een citaat van een leerling: na een klasgesprek over de klimaatdreiging en wat kinderen eraan kunnen doen, zei deze leerling in de evaluatie/check-outronde: "Niemand geeft mij thuis de kans om mij hierover uit te spreken, niemand luistert naar mij en naar hoe ik me hierbij voel, zoals er nu naar mij geluisterd werd. Als we zo kunnen spreken met elkaar, dan besta ik."

In het onderzoek dat we voerden samen met UCLL en Kruit werkten we in vier scholen waar een verhoogde maatschappelijke kwetsbaarheid was bij leerlingen. Dit onderzoek omvatte een training van leerkrachten, supervisie in de klas en een continue monitoring. Het



staat het Offerfeest in het teken van de profeet Ibrahim, die bereid was zijn zoon te offeren voor God. We vertaalden de spanning in een duidelijke polariteit: “Kan je begrijpen waarom God vraagt om je zoon te doden? JA of NEE?” en organiseerden een debat. Alle leerlingen werden uitgenodigd eerst aan de ene kant van het klaslokaal te gaan staan en te denken vanuit de ‘JA-kant’. Nadien staken we over naar de andere kant (de ‘NEE-kant’). Aan elke kant nodigden we uit te verwoorden wat ze denken of voelen aan die kant. Daarna zochten we naar de verworven inzichten en stelden de vraag: Wat is belangrijk? Wat blijft hangen? Daar zit namelijk de groeikans: de leerlingen voor wie het verhaal van de profeet Ibrahim onbegrijpelijk is, zeggen dat bijvoorbeeld het zorg dragen voor dierbaren van hen (of hun ouders) ook soms offertjes vraagt. En omgekeerd: de gelovige leerlingen zeggen dat

ze in hun eigen leven geconfronteerd zijn geweest met moeilijke keuzes die te maken hadden met ‘gehoorzamen’ versus ‘houden van’. Zo ga je voorbij aan de initiële spanning. Je laat de polarisering even spelen. En vanuit die verkenning kan je weer verbinden met elkaar.

liep in volle coronatijd en dus wel wat hindernissen in de uitvoering, maar de resultaten zijn in die zin nog betekenisvoller. Ze³ tonen de positieve impact van de deep democracy-tools op de betrokkenheid van leerlingen en op de verdieping van mondiale thema’s in de klas. Zo konden leerlingen verschillende standpunten innemen, oorzaken en verbanden in kaart brengen en alternatieve oplossingen bedenken. De tools kunnen als didactische werkvorm worden ingezet maar ook als groepsdynamische tool. Het onderzoek toont het potentieel van deep democracy ook voor een ruimer gebruik in de klas- en schoolpraktijk.

Ook het belang van professionele ondersteuning komt naar voren. Leerkrachten hebben nood aan blijvende oefening met de deep democracy-tools om ze goed te kunnen toepassen. Enkel zo kunnen ze zich de nodige attitudes van neutraliteit, mededogen, superluisteren, helderheid en intuïtie eigen maken. Het helpt als een ervaren *deep democracy*-facilitator leerkrachten individueel en onderling laat reflecteren over de eigen praktijk. Leerkrachten geven aan vooral moeite te hebben om hun eigen mening los te laten, de opvattingen van de leerlingen niet te sturen en voldoende ruimte te geven aan minderheidsstemmen.

Wat wij rond *deep democracy* als doelen vooropstellen in ons educatief aanbod op scholen, werd in dit exploratief en kortdurend onderzoek ruimschoots gehaald. Voor kinderen stellen we deze doelen voorop:

- Ik heb een stem
- Ik kan luisteren naar een verschil in mening
- Ik kan om met de spanning die ontstaat vanuit het verschil

Voorbeeld:

Met leerlingen uit het zesde leerjaar ontstond naar aanleiding van het lezen van het boek “Een geschenk uit de hemel, het ware verhaal van het Offerfeest” in de periode van dit Groot feest een pittig gesprek. We voerden het gesprek ten gronde omdat er eerder al moeilijke momenten in de klas waren rond levensbeschouwing.

Er was een conflict ontstaan tussen gelovige en niet-gelovige leerlingen die het Offerfeest al dan niet vieren. Bij moslims

En wat kan jij doen?

Drie belangrijke elementen zorgen in onze ogen voor meer inclusie en *belonging* in de klas, op school en in de samenleving. Jij als onderwijsprofessional kunt daartoe bijdragen:

1. Stimuleer meerstemmigheid:

- moedig leerlingen aan om in eigen naam te spreken en niet de dominante stemmen na te praten; wees hierin zelf een rolmodel door ook je eigen mening of afwijkende stem te durven inbrengen in het debat;
- heb aandacht voor de stille middengroep en nodig hen uit te spreken;
- luister zonder oordeel naar elke mening; formuleer de regel dat niemand het monopolie heeft op de waarheid voor de duur van het gesprek;
- maak gebruik van de deep democracy-tool ‘het debat’⁴ zodat spannende gesprekken niet escaleren maar dat iedereen eruit kan leren.

2. Zorg voor een veilig leerklimaat:

- zoek naar creatieve werkvormen die ook de stillere leerlingen uitnodigen om te spreken; het gesprek op voeten⁵ is daar een goed voorbeeld van;
- laat twijfelen en van mening veranderen toe; het is juist goed om beweging te krijgen in vastgelopen standpunten en een strijd om het eigen gelijk; het is geen teken van zwakte of wispelturigheid;
- breng het lesonderwerp dicht bij de leerlingen door aan te sluiten bij hun leefwereld zonder dat je ze forceert om persoonlijke zaken te delen; vraag steeds hun instemming (*consent*) als je daar toch toe uitnodigt;
- als een leerling een gevoelige tussenkomst doet, iets heel nieuws of ongewoons zegt, laat die leerling dan niet alleen. Ga ervan

uit dat anderen dit ook denken of voelen en stel de vraag 'Wie herkent dit?'

3. Zoek naar wat verbindt:

- tegenstemmen zijn geen lastige stemmen; ze tonen ons de weg naar collectieve wijsheid: door te zeggen wat moet worden gezegd, ook al is dat helemaal anders dan wat de meerderheid denkt, scheppen die minderheidsstemmen een kans om op een dieper niveau te leren en te verbinden met elkaar;
- spanning en conflict zijn kansen op innovatie en creativiteit als we leren om de spanning aan te gaan in plaats van uit de weg te gaan;
- ga steeds uit van de goede intentie van elke deelnemer aan het gesprek; ook weerstand is inzet.

Wens

Voor jullie die dit lezen wens ik dat je als onderwijsprofessional ook in een meerstemmige veilige leeromgeving mag werken waar je met anderen kan en mag zoeken naar verbinding in uniek-zijn. Want als wij dit als onderwijsprofessionals zelf ervaren, kunnen we het met meer authenticiteit stimuleren in onze interactie met kinderen en jongeren.

Meer info kan je vinden op www.deep-democracy.be en www.rebellerenkanjeleren.be

Meer lezen kan je in de volgende publicaties:

<https://deep-democracy.be/product/boek-van-zondebok-naar-zebra/>

<https://deep-democracy.be/product/boek-rebelleren-kan-je-leren/>



Heb je interesse om met je schoolteam of binnen je scholengroep met een aantal leerkrachten gevormd te worden in *deep democracy*? Dan is er ShiftED by HUMMUS een programma op maat van het onderwijs. Meer info vind je hier: <https://deep-democracy.be/onderwijs/>

ShiftED

HUMMUS ontwikkelde een nieuw programma voor scholen. ShiftED is een traject voor leerkrachten en zorgcoördinatoren dat wil bijdragen tot de noodzakelijke shift die onderwijs aan het maken is in deze wereld in transitie.

Met dit project willen we leerkrachten en zorgcoördinatoren ondersteunen. Het is een enorme uitdaging om actuele en polariserende thema's vast te pakken tijdens de les. Deze zijn complex en gevoelig, er bestaan uiteenlopende visies over en er zijn vaak geen eenduidige oplossingen. We willen deze thema's bespreekbaar maken. Spanningen en minderheidsstemmen worden bij deep democracy niet uit de weg gegaan. Integendeel, er wordt een spannende dialoog opgestart en het kritisch bewustzijn van leerlingen wordt verscherpt.

Met *deep democracy* kan je als leerkracht een omgeving scheppen waar leerlingen zich gehoord en gezien voelen en waar iedereen zijn mening mag geven zonder polarisatie of conflict uit te lokken. In deze superdiverse, complexe en onzekere wereld, en in scholen waar veel beweegt vandaag de dag, is passend onderwijs een must. Daarvoor hebben leerkrachten ook nieuwe tools en metaskills nodig, gestoeld op recente wetenschappelijke inzichten en oude wijsheid.

Deep democracy heeft een positieve impact op de betrokkenheid van leerlingen, het draagt bij tot meer inclusie en zet in op samenwerking. Het programma bestaat uit een training over de tools, metaskills en groepsdynamische inzichten. Daarnaast krijgen leerkrachten in de klas steun van een getrainde *deep democracy* facilitator. Wil je hierover graag meer weten? Neem dan een kijkje op onze website.

Fanny MATHEUSEN
fanny@deep-democracy.be
0467 02 82 43

NOTEN

1. De organisatie Kruit is recent opgegaan en omgevormd tot BeGlobal.
2. Proceswerk (process work) is de verkorte term voor praktijkgerichte benaderingen binnen de procesgeoriënteerde psychologie.
3. Link naar het onderzoeksrapport: <https://usercontent.one/wp/www.rebellerenkanjeleren.be/wp-content/uploads/2022/02/Onderzoeksrapport-Future-Proof-DD-en-WBE-in-het-onderwijs-November-2021.pdf>
4. Meer over deze tool vind je hier: <https://www.rebellerenkanjeleren.be/olifant/tool-het-dagelijks-debat/>
5. Meer over deze tool vind je hier: <https://www.rebellerenkanjeleren.be/olifant/tool-gesprek-op-voeten/>

Schoolweigering

Nele VAN DRIESSCHE, Gino AMEYE en Griet DE NYS

*“Ik zou wel naar school willen gaan maar het lukt gewoon niet. Al 2 f*cking jaar niet. Trouwens, ik ben mijn motivatie ondertussen ook al een beetje kwijt. Er gaat me later niemand vragen wat de cosinus is van dat stuk Camembert dat ik net heb gekocht.”
(Lina, bijna 17 jaar)*

Schoolweigering is voor velen een gekend fenomeen. Vooral mensen binnen het onderwijs en de hulpverlening kennen het beeld van de jongere die blokkeert aan de schoolpoort, fysieke klachten heeft waar de huisarts geen blijf mee weet, niet uit de auto geraakt, ... en geen antwoord heeft op de vraag wat er precies aan de hand is. Deze jongeren herkennen zich niet in de term ‘schoolweigering’. Ze willen wel naar school, maar het lukt niet. De emotionele ontredering is te groot.

Wanneer jongeren een belangrijke ontwikkelingstaak, zoals schoollopen, niet kunnen vervullen komt hun hele omgeving onder druk te staan. Ouders van schoolweigeraars voelen zich gefrustreerd en machteloos en worden geconfronteerd met het lijden en onvermogen van hun kind, zonder er antwoorden op te kunnen vinden. Vaak ontstaat ook onenigheid en conflict tussen de ouders over de aanpak naast spanningen tussen ouders en kind rond het schoolverzuim. Ook de andere kinderen in het gezin lijden hieronder. Naast de emotionele en relationele gevolgen zijn er ook praktische beslommeringen.

In het boek *Schoolweigering. Als schoollopen niet meer lukt* bespreken we een aantal casussen die de gezinsdynamieken en worstelingen bij schoolweigering goed illustreren. Vanuit de praktijk zien we dat separatie, grenzen, conflict, veiligheid, vermijding en ziekte winst nauw met elkaar verweven thema's zijn die spelen binnen de thuiscontext. Als ouder en als hulpverlener is het belangrijk om hiervoor oog te hebben binnen het traject. Vaak zijn de schoolweigering en de gezinsdynamiek met elkaar verstrengd en beïnvloeden ze elkaar wederzijds.

Schoolweigering komt niet vaker voor bij gezinnen in kwetsbare situaties. Vanuit onze klinische praktijk merken we wel op dat deze gezinnen speciale

aandacht vragen. We denken hierbij aan kansarmoede, psychische moeilijkheden bij de ouders en ingrijpende levensgebeurtenissen zoals verlieservaringen. Ze vinden vaak moeilijker de weg naar hulpverlening, onder andere door obstakels zoals schaamte, financiële beperkingen en angst voor uithuisplaatsing van hun kinderen. De ervaring leert ons dat de behandeling van schoolweigering een nog actievere rol van de scholen en meer aanklappende en laagdrempelige hulpverlening vergen. Het werkmodel dat in het boek wordt voorgesteld, biedt een mooi kader om ook met deze moeilijker bereikbare gezinnen aan de slag te gaan.

Een werkmodel met wederzijds begrip als basis

Een rode draad in de aanpak van schoolweigering is de samenwerking tussen de verschillende actoren. We stellen vast dat zulks niet altijd van een leien dakje loopt en dat de jongere, de ouders, de school en de hulpverleners elkaar niet altijd goed begrijpen.

De mens is een betekeniswezen. Als er iets misloopt willen we weten wat er aan de hand is. Schoolweigering is geen diagnose en




@steventekent

geen eenduidig fenomeen. Dit leidt tot veel onbegrip, in de brede zin van het woord.

Begrepen worden blijkt een van de belangrijkste factoren (Ameye et al., 2019). We kunnen dat tweeledig interpreteren: begrijpt ('weet') iedereen wat er aan de hand is? Maar ook: is er begrip (of onbegrip) voor de klachten, de paniek, de fysieke en andere ongemakken, de situatie? Het gaat verder dan de ouder-kindrelatie; onbegrip vinden we ook terug in de verhalen tussen ouders en school, school en hulpverlening, enz. Het is moeilijk om begrip te tonen voor zaken die we niet begrijpen.

Het werkmodel vertrekt vanuit het idee van 'Adaptive Mentalization-Based Integrative Treatment' (AMBIT). AMBIT biedt een goed kader omdat het verbinding, samenwerking en mentaliseren centraal zet op het niveau van de jongere, het gezin, de school en het hulpverleningsnetwerk.

Zich begrepen voelen vanuit de ander, is een fundamentele basis in onze menselijke verbondenheid. We kunnen dit plaatsen onder de noemer 'mentaliseren' (Bateman et al., 2013). Het is de typische menselijke capaciteit om onszelf en anderen te begrijpen in termen van mentale toestanden zoals gevoelens, gedachten, verlangens, wensen, attitudes en doelen (Luyten et al. 2020). We hebben ze nodig om te kunnen navigeren in de complexe sociale wereld waarin we leven, maar zij komt onder druk te staan in stresserende situaties. Als gevolg daarvan beroepen we ons op meer rudimentaire modi, waarbij de focus verschuift naar het observeerbare doelgerichte gedrag. Dit veroorzaakt onbegrip of interpretatieve ruis tussen de actoren. We verliezen de voeling met de binnenkant van de ander en dat leidt tot discussies in termen van 'Die wil niet naar school' versus 'Die kan niet naar school' (Luyten et al. 2020).

Mentaliseren is belangrijk om 'epistemic trust' te installeren (Fonagy et al, 2014). Dat is het vertrouwen dat ons in staat stelt te 'leren' (in de brede zin van het woord). Toegepast op schoolweigering is dat het vertrouwen dat nodig is om een dynamiek te creëren en stappen te zetten. Dat vertrouwen kan zich nestelen vanuit de relatie tussen jongere en leerkracht of medewerker van het secretariaat, maar ook tussen ouder en directie. Als we in een situatie van 'epistemic mistrust' verzeild raken, dan komen we niet tot sociale (en andere) leerprocessen (Fonagy et al, 2014).

AMBIT biedt ons dus een model dat de afstemming tussen de systemen faciliteert, met aandacht voor het mentaliseren van en tussen de actoren. Het 'Ambit Wheel' (Bevington et al. 2017) illustreert en instrueert hoe we tot een model van zorg kunnen komen, met aandacht voor het werken met de cliënt, het team en het netwerk en leren op/via het werk.

De keyworker als sleutelfiguur

Bij schoolweigering zien we dat hulp vaak wordt geweigerd, want het lijden neemt af door af te houden wat niet lukt. Door in te zetten op de vertrouwensband tussen alle betrokkenen en de *keyworker* (de verbindende persoon tussen alle actoren) creëren we de voorwaarden voor 'epistemic trust' en dus de mogelijkheid om te groeien.

Daarnaast is er weinig vertrouwen in de hulpverlening en ontstaat vaak de klacht dat niet duidelijk is wie wat doet. Een vaste referentiepersoon, iemand die het geheel "containt" en voeling heeft

met de mentale toestand van jongere en ouders, is een belangrijke houvast. De *keyworker* waakt over de communicatie en afspraken tussen het gezin en betrokken partners. Het benoemen van rollen is niet evident, maar creëert duidelijkheid vanuit collectieve verantwoordelijkheid.

Werken met je cliënt

De positieve relatie met de jongere en diens context is een voorwaarde voor elk veranderingsproces. Het is zoeken hoe te (blijven) communiceren, zeker als er stappen gezet worden. Enerzijds is de mentaliserende houding essentieel, anderzijds is een zekere doortastendheid nodig. Dit is een moeilijk evenwicht, waarbij betrokkenheid en ondersteuning van een team noodzakelijk is.

Werken met het team

Als hulpverlener werk je binnen AMBIT altijd samen met of in een team. Ongetwijfeld komt de hulpverlener onder druk te staan. Kunnen terugvallen op het team is nodig. Het is navigeren in een spanningsveld tussen de individuele relatie van de *keyworker* met de cliënt en de verbondenheid van de *keyworker* met het team.

Binnen het team is het belangrijk dat er rollen afgesproken zijn, met duidelijk leiderschap en verantwoordelijkheid, waardoor teamleden zich ondersteund voelen. AMBIT installeert het mentaliseren in teams door onder andere specifieke technieken (zoals *thinking together*) of intervisie/supervisie. Houdingen en ingesteldheid binnen een team die daartoe bijdragen zijn: nieuwsgierigheid en interesse in elkaar, openstaan voor fouten, leren uit feedback, reflecteren op specifieke gebeurtenissen, een beroep doen op elkaar door zichzelf in vraag te stellen, collega's bevragen in het betekenis geven aan het gedrag van de cliënt en de eigen ervaring, enz.

Werken met het netwerk

De centrale klacht bij de schoolweigering is: "Ze begrijpen mij niet". Iedereen heeft een eigen mening over wat er aan de hand is en wat er moet gebeuren. Dat gebeurt vaak met de nodige vingerwijzing: "als ouder kan je wel wat dwingender zijn", "de school komt beloftes niet na", ... Het is dan zoeken naar gedeelde taal en het gemeenschappelijk kompas.

Een belangrijk element van AMBIT is dat de *keyworker verantwoordelijkheid neemt voor de integratie* van de hulpverlening en zo spraakverwarring tussen de verschillende actoren ondervangt. Dit is wat Bevington de des-integratie noemt. En hij stelt daarbij een des-integratieraster voor (Bevington et al., 2017) om het werken met het netwerk te faciliteren. Hierbij verwoorden alle betrokkenen wat hun gevoelens, cognities, beleving, verwachtingen, doelstellingen en verlangens zijn en er wordt gezocht naar gemeenschappelijkheid om van daaruit vast te leggen wie wat doet.

Leren op/via het werk

Het netwerk fungeert als lerende omgeving waarin *good practices* worden gedeeld. Binnen AMBIT zien we het leren op het werk als iets permanents en niet exclusief vanuit een professioneel kader. Er wordt gekeken naar leren vanuit twee perspectieven: respect voor de lokale praktijk en respect voor de evidentie.

De opgebouwde expertise in de lokale praktijk is het fundament van de werking. We kunnen vooral leren van elkaars ideeën, ervaringen, ergernissen, enz.

Schoolweigering en jeugdhulp

Ook binnen de jeugdhulpvoorzieningen is schoolweigering een gekende problematiek. Kinderen en jongeren in een gezinsvervangend milieu hebben een grotere kwetsbaarheid voor vroegtijdige schooluitval. De complexiteit van het netwerk en de kwetsuren bij de jongere vragen extra aandacht en betrokkenheid. Voorbij het ‘weigeren’ schuilt vaak een groot lijden.

Aaron wordt op tienjarige leeftijd geplaatst in een jeugdhulpvoorziening naar aanleiding van een verontrustende thuis-situatie. Hij doorloopt de lagere school in het buitengewoon onderwijs, type 3, wegens emotionele problemen. Hij wordt er therapeutisch goed omkaderd en krijgt logopedie en psychotherapie. Hij is een goede leerling en verwerkt leerstof snel. Aaron heeft een fijne band met de leerkrachten en het ondersteunend personeel. Op de speelplaats is hij vaak hevig en heeft hij snel conflicten met schoolgenoten. De eerste jaren in de voorziening verlopen relatief vlot, hoewel Aaron zijn mama mist en de thuis-context woelig blijft.

Bij de overgang naar de middelbare school loopt het mis. Aaron haakt na vier weken in het regulier onderwijs helemaal af. Aanvankelijk blijft hij stil in bed liggen en klaagt hij over een zeurende hoofdpijn. Hij vertoont symptomen van depressie en kan niet benoemen wat er is. De begeleiders proberen hem met zachte hand te motiveren naar school te gaan. Wanneer dat niet helpt, zetten ze meer druk en proberen ze Aaron via straffen en belonen weer op de schoolbanken te krijgen. Op dit punt verschuift er iets in de dynamiek tussen Aaron en de begeleiding van de voorziening. Aaron stelt zich defensief en agressief op. Hij schreeuwt en scheldt, dreigt met fysieke agressie en zet de leefgroep op stellen. Hij maakt een opsplitsing tussen de begeleiders. Er zijn enkele mensen door wie hij zich nog enigszins laat bijsturen. Ten aanzien van andere begeleiders is hij ronduit kwetsend en gemeen. Zijn positie in de groep komt onder druk te staan. Er is vaak conflict met de andere jongeren en hij vindt geen aansluiting meer. Aaron slaagt er nog één keer in naar school te gaan, wanneer zijn mama belooft hem op te halen na school en met hem samen naar de voorziening te wandelen. Ze komt niet opdagen en de volgende dag blijft Aaron opnieuw in bed liggen.

Wanneer de situatie volledig vastloopt, wordt Aaron aangemeld op De Kaap, dienst kinder- en jeugdpsychiatrie, voor de dagbehandelingsgroep voor schoolweigerers. “Hij is op oorlogspad.”, valt te horen. En: “Het is duidelijk onwil.” “Vroeger was hij wel beleefd, hij kan het dus, hij hangt het gewoon uit om zijn zin te krijgen.”, zo luidt de interpretatie van het team. De onmacht van Aaron en van het team zijn even groot. In het team heerst er geen eensgezindheid meer over de aanpak van de moeilijkheden.

Wanneer we met Aaron en zijn begeleiders de start van de schoolweigering in kaart brengen, komen heel wat factoren naar boven die ons helpen de schoolweigering te begrijpen. Op relationeel vlak zijn er de bezorgdheid van Aaron over de veiligheid en het welzijn van zijn mama, verwarrend sms-verkeer met zijn papa en moeilijke contacten op sociale media. We mer-

ken ook op dat de veiligheid van het warme en therapeutische schoolklimaat is weggevalen, nu Aaron naar een nieuwe school gaat. De psychotherapie is gestopt en de vertrouwde gezichten zijn verdwenen.

Het effect van schoolweigering op een team is te vergelijken met het effect op een gezin. Dezelfde thema’s spelen een rol. Toch zijn er ook verschillen. De situatie is nog complexer. Het gaat vaak om jongeren met een geschonden basisvertrouwen. Bij spanning en emotionele onrust, eigen aan schoolweigering, komen de relaties fors onder druk te staan. De relatie tussen de volwassenen en de jongere is fundamenteel anders. Het gaat hier niet om een ouder-kind-relatie, maar om een werkrelatie waarbij zorg van de ander niet onvoorwaardelijk en continu aanwezig is. Er zijn bovendien meer opvoedende mensen in een voorziening dan in een gezin. Er zijn dus meer meningen, visies en verschillende interactiestijlen. Er kan verdeeldheid ontstaan in het team. Daarnaast zijn ook de praktische implicaties van een schoolweigerer in een voorziening groot. De structuur en uurroosters zijn opgemaakt in de veronderstelling dat alle jongeren overdag naar school zijn.

De impact op de jongere is groot. Het is alweer een faalervaring. Er is vaak weinig motivatie, omdat er geen “stok achter de deur” meer is. De jongere lijkt ervan uit te gaan dat hij weinig te verliezen heeft: “Mijn leven is toch al om zeep.”

Het afhaken op school is nefast voor het zelfbeeld van de jongere en heeft een bijzonder negatieve invloed op de verdere ontwikkelingskansen en identiteitsvorming.

Het AMBIT-model in de jeugdhulp

Het AMBIT-model is heel bruikbaar voor jongeren binnen een voorziening. We benoemen hier enkele belangrijke aspecten.

Activatie van de **jongere** is de eerste stap, zowel in de voorziening (dagelijkse taken doen, blijven uitnodigen voor leefgroepsactiviteiten en maaltijden, meehelpen met de tuinman, enz.) als buiten de voorziening (vrijtijdsbesteding, alternatieve dagbesteding, enz.). Het komt erop aan de jongere te blijven uitnodigen om actief te zijn, om aan te sluiten, enz., ook al is de kans groot dat je een “neen” krijgt. Door verwachtingen te uiten, geef je de jongere bestaansrecht en spreek je impliciet je geloof in de jongere uit dat het kan lukken. Straffen en beloningen koppelen aan schoollopen helpt niet, net zoals het afnemen van bezoekmomenten, weekends thuis of privileges. Schoolweigering gaat gepaard met emotionele ontreddering en emoties laten zich niet sturen door sancties of beloningen. Grenzen stellen is wel nodig.

Aaron is bijzonder moeilijk te activeren. Het is een hele zoektocht naar iets wat hij wel verlangt. Uiteindelijk komt Aaron in beweging via de leertuin op De Kaap, waar hij interesse toont in de moestuin. Dit wordt een hefboom naar een dagbestedingsproject (groene zorg) dat als brug naar school kan fungeren.

Daarnaast is het nodig erkenning te blijven geven voor het lijden, zelfs bij forse gedragsproblemen. Het agerend gedrag maskeert soms veel angst en onzekerheid. Het is belangrijk als hulpverlener het perspectief van de jongere in kaart te brengen en daarvoor begrip te tonen. Uitspraken van Aaron zijn bijvoorbeeld “Ik pas niet in de maatschappij.” Of: “Ik heb toch geen toekomst.” Of: “Ik word

later gewoon drugsverslaafde. Ik heb geen diploma nodig.” Het is belangrijk dat de begeleider hier luistert en erover in gesprek gaat. Proberen te begrijpen is een voorwaarde om tot ‘epistemic trust’ te komen.

Op De Kaap lukt dit goed, omdat Aarons gedrag daar ‘binnen de perken’ blijft. In de voorziening is dat een pak moeilijker. Ofwel stelt Aaron zich agressief/defensief op, ofwel blijft hij stilzwijgend en onbereikbaar in bed liggen. Er wordt tussen de Kaap en de voorziening afgesproken te proberen het gedrag van Aaron te markeren.

Markeren van gedrag betekent dat je een kind laat weten welk gedrag je ziet en dit niet accepteert binnen een bepaalde situatie. Niet vanuit een machtspositie, wel vanuit verbinding.

Het is raadzaam de intensiteit van het contact met de jongere te verdelen over het hele **team**. Afwisselen in wie de jongere wekt in de ochtend, wie een activiteit doet met de jongere, enz., zorgt voor verdeelde draaglast en voorkomt dat de jongere bepaalde mensen viseert. Teamondersteuning van buitenaf kan helpen om de draagkracht van het team te vergroten.

In het traject van Aaron ondersteunde Radar Crosslink het team van de leefgroep door te luisteren en de verschillende perspectieven op het onbegrepen gedrag te kaderen, met als doel de onderlinge afstemming te verbeteren.

Bij schoolweigeren is er altijd een **netwerk**: opvoedingscontext, de school, het CLB, soms een consulent, wanneer wenselijk een therapeut. Dit netwerk activeren en versterken is een taak voor de *keyworker*, die alle perspectieven samenbrengt om het mentaliseren te bevorderen en rollen te verduidelijken. Daarvoor werd een desintegratierooster opgesteld (zie *summiere weergave in bijlage*).

Bij Aaron plaatsen we het CLB in een actieve positie in de zoektocht naar alternatieve trajecten en een naadloos flexibel traject (NAFT). De voorziening organiseert individuele therapie. Zo komt Aaron in een stabiele weekstructuur die veiligheid geeft. Dat was nodig voordat hij weer school kon lopen. De zorgleerkracht van de school maakt zich opnieuw aanwezig door af en toe een berichtje naar Aaron te sturen. De verbinding tussen Aaron en de school herstellen is cruciaal. Zo wordt toegewerkt naar een warm onthaal voor wanneer er ruimte is bij Aaron om de rol van scholier weer op te nemen.

Schoolweigeren is een leerrijk fenomeen

Schoolweigeren is een moeilijk gegeven, dat is duidelijk. Het is een bron van frustratie, leidt tot onvermogen van en onmacht bij de jongere, de context, inclusief de school en de hulpverlening. Een

receptenboek bestaat niet, spanningen tussen de verschillende betrokkenen stapelen zich op en toch is het een zoektocht die we collectief – met alle betrokkenen – moeten aanvatten, op zoek naar een perspectief, een metafoor van hoop. Het is op dit punt dat AMBIT als werkmodel houvast kan bieden.

Nele VAN DRIESSCHE*, Gino AMEYE en Griet DE NYS*****

* **Nele van Driessche**, master in de klinische psychologie, werkt op De Kaap, dienst kinder- en jeugdpsychiatrie van Karus. Ze is teamcoördinator van de dagbehandelingsgroep die zich richt op jongeren met schoolweigeren. (Nele.Van.Driessche@karus.be)

** **Gino Ameye** is master in de klinische psychologie en therapeutisch directeur in Karus. Hij heeft ruime ervaring in het werken met jongeren met schoolweigeren. Hij werkte mee aan het onderzoek ‘Angst voor de schoolpoort’ van HOGENT. (Gino.Ameye@karus.be)

*** **Griet De Nys** is master in de Pedagogische Wetenschappen. Ze is lector en studiebegeleider aan de lerarenopleiding van HOGENT en werkte mee aan het onderzoek ‘Angst voor de schoolpoort’ van HOGENT. (Griet.denys@hogent.be)

In het boek *Schoolweigeren. Als schoollopen niet meer lukt*, belichten de auteurs het fenomeen vanuit de verschillende perspectieven van de betrokkenen: de jongere, de ouders, de school en de hulpverlening. Elk hoofdstuk vertrekt vanuit een ander perspectief. De auteurs gaan hierbij uit van het werkveld en de vakliteratuur. Het boek biedt concrete handvatten en een ruimer werkmodel voor de aanpak van schoolweigeren.

<https://gompel-svacina.eu/product/schoolweigeren/>



REFERENTIES

- Ameye, G., Biltris, A., De Nys, G., De Stercke, N., Van Drongelen, F. & Wallegem, P. (2019). *Angst voor de schoolpoort*, Gent, HOGENT.
- Bateman A.W., Fonagy P., eds. (2012). *Handbook of Mentalizing in Mental Health Practice*. Washington, DC. Am. Psychiatr. Publ.
- Bevington D., Fuggle P. (2017). *Adaptive Mentalization-Based Integrative Treatment*. Oxford University Press.
- Fonagy P., Allison E. (2014). The Role of Mentalizing and Epistemic Trust in the Therapeutic Relationship. *Psychotherapy*, 51(3), 372–380. <https://doi.org/10.1037/a0036505>
- Luyten P., Campbell C., Allison E., Fonagy P. (2020). *The Mentalizing Approach tot Psychopathology: State of the Art en Future Directions*. Annual Review of Clinical Psychology.
- Vanheule, S. (2015), *Psychodiagnostiek anders bekeken: kritieken op de DSM*. Leuven: LannooCampus.
- Verhulst, F. C., Verheij, F., en Danckaerts, M. (2014). *Kinder- en jeugdpsychiatrie*. Assen: Van Gorcum.

SCHOOLWEIGERING - DESINTEGRATIEROOSTER

	Aaron	Mama	Individuele begeleider	CLB	School	Consulente OCJ	Psychologe (keyworker)
Wat is het probleem?	Ik ben ziek en moe dus ik kan niet naar school. Niemand begrijpt me. Ze moeten me niet hebben in de voorziening, anderen worden nooit gestraft en ik altijd. Ik word onrechtvaardig behandeld.	Aaron wordt gepest in de voorziening en gaat daarom niet naar school. De voorziening helpt Aaron niet genoeg om op school te raken.	Aaron kon vroeger wel naar school gaan en zich goed gedragen. Het is van niet willen, niet van niet kunnen.	In het dossier van Aaron wordt duidelijk dat er heel veel dingen meespelen in de schoolweigering.	Wanneer Aaron op school is, lukt het goed. De achterstand op vlak van leerstof is ondertussen zo groot dat Aaron zijn jaar toch niet meer kan halen. Hij is wellicht daarom niet meer gemotiveerd.	Ik ben nog maar net nieuw in het dossier omdat ik een andere collega vervang	Aaron is vastgelopen in zijn sociaal emotionele ontwikkeling vanuit complex trauma. De puberteit en overgang naar het secundair brengt heel veel existentiële vragen naar boven zoals bestaansrecht. De instabiele context bestendigt de schoolweigering.
Wat moet er gebeuren - wat is er al gebeurd?	Ze proberen me te dwingen en te forceren maar dat gaat niet werken. Ze moeten me eerlijk behandelen in de leefgroep. Leerkrachten moeten geen botte opmerkingen geven.	Aaron moet gewoon naar school en de begeleiders moeten wat beter hun best doen.	Het is onhoudbaar in de voorziening. Aaron heeft een residentiële opname nodig zodat hij tot rust kan komen en wij ook.	Bijzonder onderwijs zal misschien opnieuw nodig zijn.	Aaron moet bijgewerkt worden op vlak van leerstof vooraleer hij weer naar school gaat. Er is een fameus motivatieprobleem wellicht.	De Kaap gaat het oplossen.	De communicatie en het vertrouwen herstellen tussen de verschillende partijen. Werken aan vertrouwen, bij Aaron en alle andere betrokkenen. Organiseren van dagbesteding en therapie.
Wie doet wat?	Aaron zal naar de Kaap komen om te werken rond de moeilijkheden.	De mama doet gesprekken met de contextbegeleiding van de voorziening om te kijken welke rol zij kan opnemen en vasthouden. Komt samen met eigen begeleider naar de overlegmomenten.	De voorziening zal Aaron elke dag naar de Kaap brengen. Teamondersteuning aanvragen. Gaat op zoek naar individuele therapeut die vlot bereikbaar is.	Het CLB zoekt een gepast NAFT-traject en een dagbesteding om naar toe te werken vanuit de Kaap.	De zorgleerkracht bezorgt opdrachten aan de ziekenhuis-scholen die Aaron kan maken. De zorgleerkracht houdt via sms contact met Aaron.	De consulente komt naar de overlegmomenten en volgt het traject op. De consulente gaat na of de individuele therapie vanuit jeugdrechtbank kan bekostigd worden.	Zoekt samen met Aaron en de voorziening uit waar de moeilijkheden en mogelijkheden liggen. Organiseert contactmomenten met alle betrokkenen en volgt het traject op.

Jongerenpower op Foyer

Wat jongeren vragen en begeleiders graag meegeven

Ayoub BEN ABDESLAM, Patrizia CIVETTA en Hilde DE SMEDT

Jongeren dagen ons steeds weer uit. Hun continu veranderende leefwereld zet ons aan om te reflecteren over de werking en de projecten waarbij zij de eerste doelgroep zijn.

Hieronder geven we graag inkijk in enkele van de projecten van de jongerenwerking van Foyer vzw.

Onze jongerenwerking is geen klassiek jeugdhuis, wel een projectwerking voor kinderen en jongeren van 12 tot 20 jaar. We zien het als onze taak om kinderen en jongeren te “empoweren” zodat zij zelf een actieve rol kunnen opnemen binnen de maatschappij. De jongerenwerking stimuleert daarom de identiteitsontwikkeling van jonge Brusselaars die opgroeien in die superdiverse, meertalige grootstad.

We doen dat via een waaier aan projecten en activiteiten, gericht op actief burgerschap, dialoog, media, studie en sport. We zetten sterk in op het ontdekken en het ontwikkelen van de talenten en vaardigheden van de jongeren.

Hier gaan we in op twee van onze initiatieven: BIS Award en de Studiebox. We proberen hierbij vooral toe te lichten hoe we omgaan met de voortdurende uitdaging om jongeren op de best mogelijke manier te ondersteunen.

Foyer bouwt als vzw al goed vijftig jaar aan een (meer) interculturele samenleving in Brussel. Ze ontplooit verschillende deelwerkingen, gaande van interculturele bemiddeling en advies rond meertaligheid en opvoeding, over een waaier aan activiteiten voor jongeren en volwassenen gericht op ontplooiing en empowerment, tot dialoogactiviteiten die ontmoeting stimuleren. Foyer richt zich tot alle Brusselaars. Voor meer info: neem een kijkje op www.foyer.be.

BIS Award – engagement stimuleren

Dit project liep vele jaren volgens een vrij vast stramien. Er werd jaarlijks een groep van een vijftiental jongeren geselecteerd die dan gedurende drie à vier jaar opgevolgd werden in een overeengekomen engagement op het vlak van studie, sport en vrijwilligerswerk. Vooral de bereidheid tot inzet op de verschillende vlakken bepaalde wie mee kon doen. Vanuit Foyer keken we specifiek naar die jongeren die we door familiale omstandigheden en kansarmoede kansen zagen mislopen. De jongeren werden opgevolgd door een peter of meter en hun inzet werd ook beperkt financieel ondersteund door bijvoorbeeld de inschrijving in de sportclub, hun loopschoenen of het cursusgeld te betalen. Elk jaar moesten ze verslag uitbrengen bij een jury en zo evolueerden ze van een bronzen naar zilveren tot gouden BIS Award. De twee eerste jaren werd de inspanning voor

school gekoppeld aan de schoolresultaten en het derde jaar volgden ze een extra cursus naar keuze zoals trainer, scheidsrechter of animator.

Deze werkwijze wierp zeker zijn vruchten af. Jongeren bloeiden open en namen hun eigen toekomst in handen. Toch merkten we dat onze sturing vaak wat ‘van bovenaf’ kwam en dat jongeren dit op den duur als een keurslijf ervaarden. Sommige jongeren zagen bijvoorbeeld het sportieve luik minder zitten en ervaarden het niet als een eigen keuze. Aangezien we vooral de zelfstandigheid van onze doelgroep beogen, voelden we de nood om dit model aan te passen.

Reda vertelt: “Ik kom nu al een paar jaar op Foyer en ik beseft nu dat BIS Award mij heel veel heeft geholpen in mijn ontwikkeling. Ik heb soms deelgenomen aan activiteiten of vormingen om samen te zijn met mijn vrienden of om mee te kunnen gaan op kamp. Uiteindelijk beseft ik dat deze activiteiten mij heel veel opleveren in mijn dagelijkse leven.”

Aïcha: “Als ik niet zou hebben deelgenomen aan het BIS Award-project, zou ik nooit de animatorcursus hebben gevolgd. Uiteindelijk heeft deze cursus mij geholpen om ten eerste een studentenjob te vinden. Maar meer dan dat: ik ben terechtgekomen in een zeer brede sociale omgeving en heb verschillende organisa-

ties en mensen leren kennen. Dankzij de cursus zou ik graag in de toekomst sociaal werk willen studeren.”

Sinds 2022 vertrekken we veel sterker vanuit de jongeren zelf en we leggen van bij de start ook de sturing bij hen. Nieuw is ook dat we jongeren uit de groep +18 inschakelen om de groep jongeren tussen 15 en 18 jaar mee te coachen. Het zijn dus niet langer alleen de animatoren van de jeugdwerking die het project dragen. Sport is nog altijd een topic maar jongeren kunnen nu ook kiezen voor een traject waarin meer aandacht is voor muziek of theater. Er wordt wel een engagement gevraagd binnen een wekelijkse vrijetijdsactiviteit. We verwachten dat ze slagen op school en in de Studiebox (zie verder) kunnen ze hiervoor ondersteuning krijgen. Ook wordt nog steeds een vrijwillige inzet gevraagd maar ook hier verwachten we meer initiatief van de jongeren zelf. Zo kozen sommigen ervoor zelf taallessen en sportactiviteiten aan jongere kinderen te geven.

Ayoub, de coördinator van het project, vertelt over zijn ervaring: “Ik deed zelf mee aan het project en volgde op die manier een animatorcursus. Ik studeerde economie maar door de cursus koos ik uiteindelijk voor de sociale sector. Ook in de nieuwe formule van dit project blijft het de bedoeling dat er kansen worden gegeven en dat de jongeren de kansen grijpen. Met het vernieuwde project leggen we de verantwoordelijkheid meer bij hen en we ondersteunen hierbij.”

Studiebox - huiswerkbegeleiding en meer

Op dinsdag en woensdag kunnen jongeren van 12 tot 18 na de school terecht in de Studiebox, waar ze dankzij een tutorsysteem ondersteuning krijgen bij hun studie- en schoolwerk.

Voor dit schooljaar zijn er 60 jongeren in de Studiebox ingeschreven. Ze komen van verschillende Nederlandstalige secundaire scholen in Brussel. Foyer stelt twee ruime klaslokalen met zo'n vijftien computers ter beschikking. Je inschrijven in de Studiebox betekent dat je jezelf engageert om zeker één keer per week aanwezig te zijn. De jongeren komen meestal uit een kansarme omgeving en hebben thuis vaak geen pc ter beschikking en/of missen er een ruimte of werkplek waar ze hun huistaken rustig kunnen maken. De jongeren komen uit families waar de ouders niet de kennis hebben om hun jongeren hierbij te helpen en scholen missen dan weer de werkkrachten om een buitenschools ondersteunend kader aan te bieden. Iedereen is welkom maar we leggen bewust het accent op de eerste jaren van het secundair onderwijs waar jongeren nog hun eigen leer methode moeten ontwikkelen. In de Studiebox leren de jongeren een schema maken, een samenvatting opstellen, de belangrijkste informatie uit een tekst of uit een video extrapoleren ...

De Studiebox is echter meer dan een klassieke studiebegeleiding; het gaat over een ruimere begeleidingscontext en dat willen we de jongeren laten voelen. We scheppen een eigen sfeer waarbij enerzijds rust en concentratie centraal staan maar waarbij er anderzijds ook de mogelijkheid is voor een babbel. Sommige jongeren zoeken vooral deze gezelligheid op en in een ruimte, weg van school, gaan ze ook makkelijker over mogelijke problemen praten.

Tijdens de Studiebox worden de jongeren begeleid door twee Foyer-medewerkers en door (gemiddeld) drie tot vier vrijwilligers. De vrijwilligers zijn gepensioneerde leerkrachten maar vanaf dit schooljaar werken wij met een tutoringsysteem. De tutoring gebeurt door jongeren die als coach en rolmodel optreden. Om vrijwilligers te rekruteren is een begeleider van Foyer naar het Jan-van-Ruusbroeck-college en het Sint-Jan-Berchmanscollege getrokken. In beide scholen moeten de jongeren van het vijfde jaar een sociaal vrijwilligersproject doen. Degenen die kiezen voor de tutoring binnen de Foyer worden in hun vrijwilligerswerk verder door ons ondersteund.

Lamisse vertelt: “In de Studiebox is er altijd een van de begeleiders op wie ik kan rekenen om te luisteren naar mijn moeilijkheden op school. Ze helpen mij ook oplossingen te vinden. Dit jaar hebben ze mij geholpen om een nieuwe school te vinden want mijn huidige school is te moeilijk voor mij en ik heb daar geen vrienden.”

Dit schooljaar startten we met een leesproject voor de jongeren van de Studiebox en dat in samenwerking met de bibliotheek Boekenmolen van Molenbeek. Wij merken dat jongeren minder en minder boeken lezen en meer gefascineerd zijn door sociale media. In het leesproject willen we deze media gebruiken om hen dichterbij boeken te brengen. Lezen is immers een manier om je leefwereld te verruimen en je taal te versterken.

Wij hebben al een aantal stappen ondernomen binnen het leesproject: de bibliotheek Boekenmolen heeft een boekenpakket van een vijftigtal boeken naar de Studiebox gebracht. Het gaat over boeken met thema's die aansluiten bij de leefwereld van de jongeren. Er is gedacht aan toegankelijke taal en er zijn ook manga's en strips. We hebben een leescomité samengesteld met een paar vrijwilligers, twee jongeren en de jeugdwerker van de bibliotheek. Het leescomité is al een paar keer samengekomen en de volgende actie is een TikTok-video maken met tips rond de beste boeken voor Brusselse jongeren. We merken nu al dat jongeren na hun les en huistaken, aandacht krijgen voor de boeken die nu binnen hun bereik zijn.

Hind vertelt: “Ik kom al twee jaar elke week naar de Studiebox. Hier kan ik rustig mijn huiswerk maken want thuis is het altijd druk met mijn kleinere broers en zussen. Ik ben gemotiveerd om mij te concentreren want ik zie dat ook de andere leerlingen bezig zijn. Ik ben twee jaren geleden verhuisd vanuit Spanje en voor mij is het Nederlands nog moeilijk en ik heb nog veel hulp nodig. In de Studiebox voel ik mij thuis en ik doe ook graag mee aan de andere activiteiten van Foyer, zoals tekenen en muziek.”

Aan de hand van beide projecten wilden we hier vooral illustreren hoe de werking en de groei van een jongerenwerking worden bepaald door zowel de jongeren als de begeleiders. In het eerste project trad verandering op onder impuls van de jongeren die aangaven dat ze het graag anders wilden. In het tweede proberen de begeleiders via het leesproject een nieuwe dimensie aan het aanbod te geven.

Ayoub BEN ABDESLAM, Patrizia CIVETTA en Hilde DE SMEDT
Contact: Hilde De Smedt, coördinatrice Meertaligheid Foyer vzw
hilde.desmedt@foyer.be

agenda en documentatie

Kennisevent: Het belang van het kind in de jeugdhulp

Tijdens het jaarlijkse kennisevent, voorheen Research on Stage, zet KeKi (het Kenniscentrum Kinderrechten) maximaal in op de verbinding tussen praktijk, beleid en onderzoek. De deelnemers gaan in interactie met elkaar, maken kennis met boeiende onderzoeker en praktijken, bedenken samen antwoorden op vragen én keren geïnspireerd huiswaarts.

Het kennisevent vindt plaats op **19 oktober 2023** in Brussel. Deelname kost 35 euro (inclusief lunch).

Het programma wordt momenteel samengesteld, maar inschrijven kan al via www.keki.be.

TOL-expertisedagen

TOL is een multidisciplinair team van psychologen, logopedisten en kinesisten. Het team is gespecialiseerd in het onderzoek en therapie bij kinderen, jongeren en volwassenen. Er is een intense samenwerking met verschillende psychiaters en kinderpsychiaters. In navolging van het TOL-congres lanceren de organisatoren nu een nieuwe vorming: TOL-expertisedagen.

Tijdens de twee expertisedagen op **18 en 25 oktober 2023** gaan experts dieper in op volgende onderwerpen:

- Faalangst en perfectionisme
- Motivatie bij niet-gemotiveerde kinderen en jongeren
- Executieve functies
- Leermoeilijkheden bij meertaligheid

De TOL-expertisedagen zijn een uitgelezen kans om bij te blijven met de nieuwste ontwikkelingen in het vakgebied. De onderwerpen worden vanuit een praktische invalshoek belicht waar zowel therapeuten als leerkrachten veel van zullen opsteken. Logopedisten, psychologen, psychomotorisch therapeuten, leerkrachten, zorgcoördinatoren, directies, enz. zijn van harte welkom om deel te nemen. Alle info is te vinden op www.tol.be.

Aanbod Interactie-Academie

De Interactie-Academie is een instituut voor systeemtheorie en systemische praktijk en is een onafhankelijke, niet gesubsidieerde non-profit instelling. 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 **najaar** vind je terug op <https://opleidingen.interactie-academie.be/>. In dit aanbod vind je onder meer een opleiding procesgericht en systeemtheoretisch werken met individuen, een integrale opleiding systemische counseling, een opleiding samenwerkingsgericht en systemisch werken met gezinnen, een tiendaagse opleiding bemiddeling in familie zaken en een éénjarige opleiding creatieve methodieken: methodische inspiraties vanuit een systeemtheoretisch kader.

De Interactie-Academie werkte ook een specifiek **zomeraanbod** uit onder de noemer 'Zomer in Antwerpen', voor wie op zoek is naar inhoudelijke verdieping en een intensieve kennismaking met het instituut. Dompel je onder in de systeemtheorie en haar specifieke toepassingen. Het genot van een grote tuin, de zomerse atmosfeer, de nabijheid van de stad en eventuele culturele en sociale activiteiten in de avonduren geven het zomerprogramma een feestelijke tintje. Je kan deelnemen aan volgende zomersessies:

- Workshop Coaching op 4 en 10 juli 2023
- Systemisch werken rond complexe verwerkingsprocessen en trauma op 21 en 22 augustus
- Hoe bieden we weerstand tegen weerstand? Handvaten voor hulpverleners op 21, 22 en 28 augustus
- Systeemtheoretisch denken over gezinnen, jongeren en kinderen op 21, 22 en 28 augustus
- Inspiratiedag Narratieve benadering in de praktijk! op 23 augustus
- Geweld, mishandeling, misbruik of verwaarlozing in gezinnen op 23, 24 en 25 augustus
- Hoe traint de trainer? op 25, 28 en 30 augustus

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

Opleidingsaanbod UCLL

Hogeschool UCLL heeft in haar opleidingsaanbod voor volgend academiejaar enkele opleidingen specifiek gericht op professionals uit de welzijnssector.

Zo is er een postgraduaat over leidinggeven, managen, inspireren en coördineren in de welzijnssector, een postgraduaat autisme en (rand-)normale begaafdheid en een postgraduaat perspectiefgericht coachen en begeleiden.

Alle info is terug te vinden op www.ucll.be/postgraduaat.

Postgraduaat Innoveren en ondernemen in zorg en welzijn

De gezondheidszorg en welzijnssector staan voor grote uitdagingen. Hoe houden we de zorg kwalitatief, toegankelijk én betaalbaar? Er is nood aan professionals met een ondernemende houding die willen innoveren. Daarom lanceert KdG Hogeschool een postgraduaat innoveren en ondernemen in zorg en welzijn. In dit postgraduaat leer je creatieve oplossingen bedenken, veranderingsprocessen in gang te zetten en zo innovaties strategisch en structureel te implementeren. Daar wordt niet enkel jouw zorgpraktijk, maar je hele dienst en organisatie beter van. Ontdek deze opleiding verder op www.KdG.be. Deze opleiding wordt aangeboden in de vorm van een postgraduaat van één jaar.

Vormingsaanbod Ligand

Ligand geeft training/coaching in en publiceert over 'Herstelgericht werken' (onderwijs) en 'Positieve Heroriëntering' (welzijn). De kracht van deze opleidingen is dat ze ontwikkeld zijn vanuit de praktijk en dat ze een voortdurende aanzet zijn tot innovatie en ontwikkeling vooral in de jeugdhulp en onderwijs, maar ook daarbuiten. Dit **najaar** organiseert Ligand onder meer opleidingen rond herstelgericht groeps-overleg en verbindend leiderschap.

Alle info kan je terugvinden op www.ligand.be.

Nieuwe influencerFAQ bundelt adviezen en tips voor elke influencer

Influencers zijn vandaag rolmodellen bij uitstek voor heel wat Vlaamse jongeren. Online content creators moeten zich daarom bewust zijn van de impact die ze uitoefenen op hun volgers. Daarom roept de Vlaamse minister van Media de influencerFAQ in het leven, een uniek digitaal platform vol adviezen en tips & tricks voor elke influencer. De site is onder meer bedoeld om content creators bewust te maken van de invloed die ze op jongeren hebben. Daarom bevat de site een belangrijk ethisch gedeelte: wat je beter niet zegt en hoe je best reageert op gevoelige vragen van volgers. Hoe reageer je bijvoorbeeld als een volger met donkere gedachten je contacteert? Of hoe ga je om met racisme en haatspraak? De influencerFAQ is geen bindend document dat nieuwe regels oplegt aan content creators, maar biedt vooral informatie en nuttige tips. Daarnaast biedt het platform ook allerlei tips & tricks voor content creators die hun werking graag willen professionaliseren, of die op zoek zijn naar concrete antwoorden op uiteenlopende vragen over het influencerschap. Op de website vinden ze tools om hen te helpen bij hun activiteiten, met onder meer praktisch advies over belastingen, auteursrecht, gegevensbescherming ... De site is bereikbaar op www.deinfluencerfaq.be.

Stappenplan voor betere beslissingen in het belang van het kind

Werk je beroepsmatig of als vrijwilliger met kinderen en jongeren? Dan word je elke dag geconfronteerd met situaties waarin je voor hen beslissingen moet nemen. Maar hoe weet je of bij jouw beslissing het belang van het kind primeert? Samen met het Kenniscentrum Kinderrechten ontwikkelde de Vlaamse overheid een tweede editie van een stappenplan om de juiste beslissing in het belang van het kind of de jongere te nemen. Het is een handige reflectietool die je beter helpt begrijpen wat hun noden en rechten zijn. Welke schoolkeuze is best voor een kind of jongere met autisme? Kies je voor uithuisplaatsing in een verontrustende situatie waar een jong kind bij betrokken is? Hoe ga je om met de mening van het kind of de jongere in een scheidingssituatie? Hoe ga je als jeugdwerker om met druggebruik bij jongeren in een jeugdhuis in een maatschappelijk kwetsbare buurt? Herken je deze dilemma's? Dan is het stappenplan 'In 5 stappen naar een beslissing in het belang van het kind' iets voor jou. Het is een reflectietool die je begeleidt om een afweging te maken tussen verschillende elementen en perspectieven. De tool is te vinden via www.vlaanderen.be/cjm.

VAD-leerlingenbevraging

VAD organiseert al een kwarteeuw een grootschalige jaarlijkse bevraging bij leerlingen uit het secundair onderwijs, over de thema's roken (tabak en e-sigaretten), alcohol, psychoactieve medicatie, illegale drugs, gokken, gamen en sociale media. Op basis van de antwoorden van ongeveer 7.500 leerlingen worden deze thema's gemonitord en trends opgevolgd. Mede door de impact van de covidmaatregelen, was dat niet mogelijk in de schooljaren 2019-2020 en 2020-2021. In 2021-2022 was het voor het eerst in lange tijd weer mogelijk een rapport te maken.

- Uit het onderzoek blijkt dat de daling in het aantal jongeren dat rookt, afvlakt. Het gebruik van e-sigaretten neemt dan weer sterk toe. Een van de meest in het oog springende resultaten is de sterke daling van het cannabisgebruik. Sinds de start van de leerlingenbevraging gebruikten leerlingen nog nooit zo weinig cannabis als in 2021-2022.

Je kan de resultaten bekijken op www.vad.be.

BOEKEN

Ik kan het zelf. Inzoomen op onderpresteren

ATSMA, A. en DE GROOT, A.

Antwerpen, Garant, 2023, 177 p., 23 euro.

Onderpresteren, wat is het, wie doet het en waarom? Er zijn geen kant-en-klare antwoorden op deze vragen, want aan onderpresteren is veel voorafgegaan en speelt er veel mee. 'Ik kan het zelf' gaat in op het fenomeen onderpresteren, het beschrijft verschillende typen onderpresteerders en kijkt achter hun gedrag, op zoek naar wat hen drijft.

Het boek biedt theoretische achtergrond om onderpresteren beter te kunnen begrijpen en daarnaast veel praktische en bruikbare tips, zoals een oplossingsgericht gesprek. Vooral een goede samenwerking tussen school, ouders, leerkrachten en de jongere is belangrijk om onderpresteren aan te pakken.

Hoewel het boek geschreven is vanuit de expertise met hoogbegaafdheid kan het ook voor ouders van andere kinderen erg nuttig zijn.

Als je nest niet veilig is. Intrafamiliaal geweld door de ogen van het kind

AUDENAERT, A.

Antwerpen, Garant, 2023, 142 p., 17 euro.

Partnergeweld is geen nieuw thema. Wel wordt er vaak bijna uitsluitend op de partner als slachtoffer gefocust en niet of te weinig op de kinderen. Nochtans zijn ook de kinderen slachtoffers. Als de kinderen het geweld zelf al niet lijfelij ondergaan, dan toch tenminste emotioneel: het doet veel met een kind om geweld in de familie te zien.

De bedoeling van dit boek is om professionals onder te dompelen in het thema van het effect van intrafamiliaal geweld door de bril van het kind. De auteur wil, als ervaringsdeskundige, via het boek 'Als je nest niet veilig is' geweld in de thuissituatie door de ogen van het kind weergeven. Welk gevoel gaat er door die kinderen op het moment dat het geweld plaatsvindt? Welke overlevingsstrategieën ontwikkelen ze? En welke impact heeft die periode op de rest van hun leven? Dit om aan te tonen dat wegkijken nooit een optie mag zijn.

Het boek kost 17 euro.

Praktijkboek relationeel werken in zorg en welzijn

DEMESMAEKER, G.

Berchem, Uitgeverij Coutinho, 2023, 191 p., 24,50 euro.

Professionals in zorg en welzijn gaan een relatie aan met mensen die behoefte hebben aan ondersteuning. In deze relatie worden hulp- of zorgvragers vaak op professionele afstand gehouden. Talloze onderzoeken wijzen echter uit dat de kans op een geslaagd begeleidingstraject groter is als er sprake is van een nabije persoonlijk-professionele relatie. Het Praktijkboek relationeel werken in zorg en welzijn biedt praktische en concrete handvatten om op een gelijkwaardige basis een relatie aan te gaan met de hulp- of zorgvrager. Daartoe introduceert de auteur het KEUVEL-kader: een acroniem voor de bouwstenen die uitnodigen tot een nabije en persoonlijke ontmoeting, van mens tot mens. Door deskundig te 'keuvelen' kunnen hulpverleners een vertrouwensband opbouwen.

Het boek bestaat uit drie delen. Het eerste deel bevat een theoretische uiteenzetting van relationele mensbeelden en het relationeel werken. Ook worden de benaderingen besproken die samen met de relationele mensbeelden de basis

hebben gelegd voor de ontwikkeling van het KEUVEL-kader. In het tweede deel worden de bouwstenen van het KEUVEL-kader verder uitgediept: 'Kracht en kwetsbaarheid als kunst', 'Eigen regie vanuit een empowerende houding', 'Uitnodigend en uniek', 'Veiligheid en vertrouwen vanuit verbinding', 'Empathie vanuit echtheid' en 'Liefdevol door een luisterende houding'. De bouwstenen worden gekoppeld aan praktijkervaringen uit de brede sector van zorg en welzijn. Deel drie schetst reflectie als hefboom voor relationeel werken en persoonlijk-professionele nabijheid. Ten slotte wordt een overzicht gegeven van een aantal actuele kaders en methodieken die de relatie als uitgangspunt nemen.

Bij dit boek hoort online studiemateriaal dat bestaat uit reflectievragen, beeldmateriaal en oefeningen. Ook wordt een printbaar bestand van het KEUVEL-kaartspel aangereikt als gespreksinstrument om te reflecteren op relationeel werken.

Ouders, onderwijs en jeugdzorg in verbinding. Integraal perspectief op kind en jongere

DE VRIES, P. en GILSING, R.

Antwerpen, EPO, 2023, 294 p., 34,95 euro.

Kinderen en jongeren hebben recht op de beste kansen om zichzelf te ontwikkelen. Dat lukt beter als professionals in het sociaal en pedagogisch domein en in het onderwijs goed samenwerken, zowel onderling als met de ouders of verzorgers. Het boek 'Ouders, onderwijs en jeugdzorg in verbinding' leert en stimuleert daarom (toekomstige) jeugdprofessionals om niet alleen interprofessioneel samen te werken, maar óók om de cruciale verbinding aan te gaan met de ouders en verzorgers. En daarmee het kind en de jongere centraal te zetten. Het eerste deel van het boek behandelt het belang van een goede samenwerking tussen onderwijs, jeugdzorg en ouders of verzorgers. Deel twee biedt concrete inzichten en handvatten hoe deze samenwerking het beste vorm te geven. In deel drie komen de verschillende partijen aan bod die betrokken zijn bij de ontwikkeling en opvoeding van kinderen en jongeren. Deel vier schetst ten slotte de wettelijke en praktische kaders van de samenwerking. Bij dit boek hoort een website met aanvullende materialen: oefeningen, reflectievragen en suggesties voor verder lezen. Voor docenten zijn er powerpoint en didactische handreikingen bij alle hoofdstukken beschikbaar, als hulp bij het vormgeven van lessen.

Kopp op stellen. Hoe ondersteun je Kinderen van Ouders met Psychische Problemen?

FAMILIEPLATFORM (red.)

Gent, Owl Press, 2023, 202 p., 29,99 euro.

Kinderen van ouders met psychische of afhankelijkheidsproblemen (KOPP- en KOAP-kinderen) vormen een vaak onzichtbare groep. Ook al is KOPP geen diagnose, toch zegt het iets over de moeilijke omstandigheden waarin deze kinderen soms opgroeien. Met 'KOPP op stellen' schenkt Familieplatform hun de aandacht die ze verdienen en nodig hebben. Tegelijk belicht het boek de kwetsbare situatie van ouders, die soms hun laatste beetje energie in de strijd gooien om hun ouderrol te blijven opnemen terwijl ze te kampen hebben met psychische problemen. 'KOPP op stellen' bevat alle informatie, praktijktips en methodieken die je nodig hebt om de veerkracht van KOPP-kinderen te ondersteunen of versterken. Je leert bovendien oordeelvrij met hun ouders in gesprek te gaan over ouderschap. Het is een verhaal van ondersteuning, openheid, samen zoeken, warme waakzaamheid, hoop en vooral veerkracht. Een onmisbare gids voor hulpverleners en iedereen die met KOPP-kinderen en/of ouders aan de slag gaat.

ADHD 2.0

HALLOWELL, E. en RATEY, J.

Antwerpen, EPO, 2023, 189 p., 24,99 euro.

Afgelopen jaren zijn we steeds meer te weten gekomen over ADHD. Het oude vooroordeel van de eigenwijze drukke jongetjes is ingeruild voor de wetenschap dat het voorkomt bij zowel mannen als vrouwen van alle leeftijden.

ADHD kan leiden tot problemen op school, werk en in relaties, maar dankzij de gerenommeerde psychiaters én doorgewinterde ADHD'ers Edward Hallowell en John Ratey is er nu een boek dat laat zien hoe je van ADHD juist je kracht kunt maken: hoe je de negatieve kenmerken ervan kunt verminderen en de positieve (creativiteit, out of the box denken, hyperfocus) kunt laten bloeien.

Zij doen dat aan de hand van heldere voorbeelden en onderbouwd met de laatste wetenschappelijke inzichten. ADHD 2.0 is een motiverende en betrouwbare gids bij het kiezen van een eigen strategie voor een goed leven met afleiding.

SPECIALE THEMA-NUMMERS TE KOOP

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

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

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

Volgende themanummers zijn nog ter beschikking:

THEMANUMMER 2008: PREVENTIE IN HET ONDERWIJS

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

THEMANUMMER 2009: MAATSCHAPPELIJKE KWETSBAARHEID OP SCHOOL

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

Inhoud - Welwijs, 2023, jaargang 34, nr. 2

p.

- 3 **Editoriaal**
Begrijpend lezen, dat is lezen wat er staat!
Dieter Burssens
- 5 Het verhaal van Geert. Volwassenenonderwijs als weg naar een diploma secundair onderwijs
Geert Couderé
- 7 DISCO: Samen nadenken over inclusief onderwijs. DISCO-inzichten uit de praktijk. Een interview met SDL-coach Koen
Wendelien Vantieghem en Jan De Mets
- 11 Mag het iets minder zijn? Studiedruk in het secundair onderwijs
Juno Tourne & Pieter De Pauw
- 16 De stem van jongeren in de zoektocht naar schoolse motivatie. Kiezen voor “social impact learning labs” of “SILLs”: not so silly?
Sofie Beunen
- 20 De school als leefomgeving. Hoe kinderen op de vlucht houvast zoeken op school
Siska Van Daele en An Piessens
- 25 Deep democracy. Een methode die leidt naar inclusie en belonging
Fanny Matheusen
- 30 Schoolweigering
Nele Van Driessche, Gino Ameye en Griet De Nys
- 35 Jongerenpower op Foyer. Wat jongeren vragen en begeleiders graag meegeven
Ayoub Ben Abdeslam, Patrizia Civetta en Hilde De Smedt
- 37 **Agenda en documentatie**
Evi Verduyck