

3000 Leuven mail - Verschijnt 4 x per jaar - P706334

jaargang 34 - nummer 4 - december 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](http://www.welwijs.be)

# MAJONG

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

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

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

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

## PUBLICATIES MAJONG/WELWIJS

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

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

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

### **LEERLINGENBEGELEIDING : een antwoord op veranderende 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.

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

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

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

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

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

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

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

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



## Meisjes die denken dat ze kunnen basketballen

De meisjes zitten op één rij in de kleedkamer. Nog net geen twaalf jaar, en klaar voor de eerste competitiewedstrijd van het seizoen. Het zijn basketters. Correctie: het zijn talentvolle basketters! Ik heb als coach besloten om ze in te schrijven in de ‘gemengde reeks’. We spelen tegen jongensploegen, dus.

Ze lijken gezond gespannen. En dan steekt er eentje haar hand op. “Coach, hoe kunnen we ooit winnen tegen jongens?”, zucht ze. De anderen knikken, en zuchten mee. Ik sta verstomd. Ze hebben nog nooit tegen jongens gespeeld, en toch zijn ze allen overtuigd dat meisjes het niet kunnen halen van jongens.

Het doet me denken aan een discussie die we hadden op de trainerscursus. Moet je meisjes anders trainen dan jongens? Neen, vond ik. En dus train ik ‘mijn’ meisjes zoals ik jongens zou trainen. Ik zou nog steeds niet weten waarom ik hen anders zou aanpakken. De jongens aan de andere kant van het veld hebben het geweten. De pandoering die ze krijgen, kunnen ze maar moeilijk plaatsnemen. Ook zij kregen van jongs af aan de boodschap dat jongens in sport nu eenmaal sterker zijn dan meisjes. En eens de spieren voluit ontwikkeld zijn, zal die gedachte misschien al eens vaker kloppen.

Toch blijft het mij verbazen hoe sterk we als trainer, als ouder, als leerkracht, onze aanpak laten leiden door de verwachtingen die we hebben. Gaan we echt iemand minder hard uitdagen als we vermoeden dat die het waarschijnlijk toch minder goed gaat doen? Ja, dus. Er is zelfs een naam voor: het Pygmalion-effect. Als we weinig verwachten van een leerling, dan passen we onbewust onze aanpak zo aan dat de leerling effectief ook minder kans maakt om hoog te scoren. Oeps, dat was dus niet de bedoeling. Lees er alles over in een bijzonder boeiende bijdrage van Lia Voerman.

Maar verwachtingen zijn er niet alleen ten aanzien van leerlingen. Ook van het M-decreet werd veel verwacht in de strijd voor meer inclusie. Tot bleek dat onze bewindvoerders de voorziene spaarpot stiekem hadden leeggemaakt. Het leersteundecreet dan maar. Wordt dat een stap vooruit, of eerder twee stappen achteruit? Beno Schraepen zoekt het voor u uit. Maar ook in Echternach volgen ze het met argusogen.

Veel leesgenot!

**Dieter Bursens**  
Redactielid Welwijs

# Het verhaal van Nele

## Ouderlijke verantwoordelijkheid in uitdagende schooltijden!

TOVA-team, Pieter Simenon

*CANO staat voor Centrum voor Actieve Netwerkontwikkeling en Omgevingsondersteuning. CANO-organisaties hanteren een fundamentele visie op jeugdhulp waarin jongeren en hun context in de samenleving centraal staan. Het geheel is ingebed in en krijgt vorm en betekenis vanuit de maatschappelijke context. CANO's werken zo mee aan een open, rechtvaardige en zorgzame samenleving waarin iedere jongere en ieder gezin een waardevolle plaats heeft.*

*Vanuit de vzw Jongerenwerking Pieter Simenon (jeugdhulpvoorziening) zetten we als CANO-organisatie sterk in op 'education first'. Het leer-werkloket TOVA<sup>1</sup> bestaat uit een gespecialiseerd team van onderwijsambassadeurs die intensief betrokken zijn op de school en/of de werktrajecten van jongeren.*

*Zo raakten betrokken bij het traject van Warre, een jongen van 18 ondertussen. Zijn ouders waren er altijd om hem bij te sturen, te ondersteunen, te laten botsen en zelfs los te laten op momenten dat dit nodig was. Hoe is het nu om als ouder elke keer slecht nieuws te ontvangen, de zoveelste schoolwissel mee te moeten maken en dus ook elke keer opnieuw bij de nieuwe zorgjuf hun verhaal te moeten doen, enz.*

### **Hoe heeft Nele de moeilijke schoolloopbaan van haar zoon Warre ervaren?**

*Nele vertelt: "In de **kleuterklas** kregen we de eerste signalen dat het voor Warre niet gemakkelijk was op school. Vooral tijdens de speeltijden deden er zich veel problemen voor. Als ouders vonden we het belangrijk om Warre mee te ondersteunen in zijn schooltraject. We hebben hiervoor, buiten de schooluren, eenmaal per week speltherapie opgestart. Hier werd ingezet op hoe Warre in verschillende situaties op een goede manier kon reageren naar andere kinderen.*

*In de **lagere school** bleven de problemen met andere leerlingen doorgaan en bleek dat het voor Warre niet gemakkelijk om zelfstandig te werken en stil te zitten. We hadden reeds contact met de zorgjuf van de school en vanaf toen is ook het clb er bij betrokken. Zij verwezen ons door naar het centrum voor geestelijke gezondheidszorg (CGG) waar ADHD en Gilles de la Tourette<sup>2</sup> werden vastgesteld. Vanuit deze diagnose kreeg Warre medicatie en we schreven hem in voor een groepstherapie. Zelf volgden we oudertherapie.*

*Daarin gestimuleerd vanuit het CGG probeerden we verschillende projecten. We vonden het heel belangrijk dat de school zag dat ook wij, als ouders, stappen zetten om Warre te ondersteunen, waardoor hij hopelijk meer kansen zou krijgen op school. Maar er waren steeds meer agressie-incidenten. Om problemen te voorkomen moest Warre*

*met periodes verplicht binnen blijven tijdens de speeltijd. Empathisch reageren lukte hem moeilijk.*

*Ondertussen zat Warre in het vijfde leerjaar. Via het CGG kwamen we bij het Kinderpsychiatrisch Centrum (KPC) in Hasselt terecht. Warre verbleef daar zes à acht weken en onderging opnieuw allerlei testen, waaruit bleek dat hij autisme had in plaats van ADHD. Gilles de la Tourette werd wel bevestigd. Met de Rilatine zijn we daarom onmiddellijk gestopt omdat er van ADHD geen sprake was. Abilify kwam in de plaats maar veroorzaakte nevenwerkingen. Abilify werd vervangen door Risperdal.*

*We lieten Warre op de wachtlijst plaatsen bij de Limburgse Stichting Autisme (LSA), een voorziening die ondersteuning geeft op het vlak van autisme. De problemen bleven zich opstapelen in het zesde leerjaar. De school had ons altijd gezegd Warre kansen te blijven geven en hem zijn traject te laten uitdoen, maar in het midden van het schooljaar kwam het bericht dat ze niet anders konden dan zijn traject te stoppen. Warre is dan voor de laatste maanden van zijn lagere school opnieuw gestart in een andere school. Die was veel kleinschaliger en de klassen bestonden ook uit kleinere groepjes. Warre heeft hier **zijn lagere school** goed kunnen afronden.*

*Door de diagnose autisme kreeg Warre recht op aangepast onderwijs. Zijn **eerste middelbaar** startte hij in OV4<sup>3</sup>. Maar dat leidde niet tot*

verbetering. Integendeel, de agressie werd erger. Op een bepaald moment nam hij 's morgens drie tabletten Risperdal. Hij liep toen van school weg. Ik belandde samen met hem op spoed. Hier moest ik uitschreeuwen dat Warre hulp nodig had.

Via crisisopvang kwamen we bij het KPC in Genk terecht waar hij drie weken kon blijven. Op zijn huidige school volgde een schorsing. KPC Genk startte een traject op bij het Atlas College in de richting sport, uitgaande van zijn passie voor sport. Toch zette Warre de klas hier opnieuw op stelten. Er werd GON-begeleiding<sup>4</sup> opgestart die hem tweemaal per week aan de slag liet gaan met situaties die moeilijk liepen. GON gaf het advies om over te stappen naar een richting binnen bso aangezien een aso-richting hem snel schoolmoe zou maken. Deze keuze was een grote stap. Maar als ouders volgden we dit advies op omdat we een schooltraject zonder problemen wilden. Uiteindelijk haalde Warre een B-attest in zijn eerste middelbaar wegens te weinig schoolmotivatie. Faalangst stak hier de kop op.

Zijn tweede **middelbaar** startte hij op een nieuwe school in de richting zorg te Genk. Na een tijdje volgde opnieuw de vraag om van school te veranderen. Warre vond dit zelf erg omdat hij in een fijne klas zat. Voor zijn **tweede en derde middelbaar** startte Warre in het buso (SIBBO) in Tongeren. Hij zat eerst in een algemene richting binnen OV4 type 9, waar ze fel inzetten op structuur en zelfstandigheid. Dat verliep vlot. In zijn derde jaar moest hij een meer specifieke richting kiezen en ging hij naar de afdeling elektriciteit. Zijn motivatie ging achteruit, waardoor veel gesprekken met directie en zorgleerkracht volgden. Uiteindelijk behaalde Warre een B-attest.

Voor zijn **vierde jaar** ging Warre opnieuw naar zijn school in Genk (Atlas College) en hij startte daar in het systeem van Leren en Werken in de richting winkelbediende (tweede graad). Via dit onderwijsstelsel zou de focus meer liggen op de voorbereiding naar werk toe, maar ook hier ondervond Warre veel problemen. Hier zijn de eerste spijbeldagen begonnen.

Ondertussen kregen we na vijf jaar bericht dat Warre kon starten bij LSA, waar ingezet werd op schoolbegeleiding en gesprekken aan huis. Maar de situatie werd alleen erger. Ook thuis liep het absoluut niet meer goed. Als ouders hebben we in deze periode echt op onze strepen moeten staan omdat we het op een moment gewoon niet meer zagen zitten met Warre in huis. We hadden geen vat meer op hem, hij verdween en we wisten vaak niet waar hij was.

Via het Crisismeldpunt minderjarigen is Warre bij de Wiekslag terechtgekomen. Hier mocht hij drie weken in de leefgroep verblijven. Daarna is de begeleiding omgezet naar een contextbegeleiding waar we zelf ook achter stonden. Liever thuis dan in een leefgroep wegens zijn beïnvloedbaarheid. Warre had ondertussen een vriendin en vond de motivatie om op de school van zijn vriendin te starten richting winkelbediende (HAST-Leren en Werken), maar alleen omdat het nog het meest haalbare traject was voor het behalen van een certificaat. Het voorstel werd gedaan om YAR (Youth At Risk) op te starten. Warre zag dit niet zitten. In deze periode nam Warre de – voor ons niet gemakkelijke – beslissing om bij de mama van zijn vriendin te gaan wonen. We hebben hem hier voor een deel moeten loslaten.

De problemen stapelden zich echter op: spijbelen, bommetjes in brievenbussen, drugs, joyriden, ... . Via het Ondersteuningscentrum

jeugdzorg (OCJ) is Pieter Simenon toen in beeld gekomen. Er werd ingezet om de breuk tussen Warre en ons te herstellen en om Warre te laten groeien in zijn arbeidsattitudes. Dat was het enige waartoe hij op dat moment te motiveren was.

Als ouders wil je het liefste dat je kind zijn diploma behaald. Maar dat heb ik moeten loslaten. Warre heeft uiteindelijk zijn tweede graad niet kunnen behalen. Nu zie ik dat hij groeit en zijn eigen weg uitstippelt. Momenteel is hij fulltime aan het werk en droomt hij van een toekomst bij het leger. Hij heeft ondertussen zijn autorijbewijs, is nog steeds samen met zijn vriendin, ze hebben een puppy om voor te zorgen en wonen al een tijdje samen. We zitten momenteel op een punt dat ik met een geruster gevoel naar zijn toekomst kan kijken.

Wat ik ervaren heb uit de waslijst van begeleiding, opnames en gesprekken is dat je in de hulpverlening alles zelf moet uitzoeken en dat je stoot op lange wachtlijsten. Je wordt pas echt geholpen als je sterk genoeg in je schoenen staat en durft te zeggen: 'Ik ga hier niet weg voor jullie ons helpen'. Ouders die minder mondig zijn krijgen naar mijn gevoel veel minder kansen, wat natuurlijk heel jammer is want iedereen verdient gepaste hulpverlening."

Binnen TOVA stromen er jongeren in met een complexe schoolloopbaan. Onze opdracht is om samen met jongeren, context en onderwijspartners te zoeken naar wat er wel nog kan op het vlak van leren en werken. Het vraagt uitgebreide kennis en expertise in het landschap van leren en werken, en daarnaast ook tijd en ruimte om aanklappend en individueel aan de slag te gaan binnen het traject. We zetten in op het samenwerken met organisaties, op bruggen bouwen tussen onderwijs en welzijn, zoeken naar talenten en creëren waar mogelijk kansen om die te benutten. Ons dynamisch organisatie-model en een geest van *out of the box* denken maakt dit mogelijk. Een must voor elke voorziening!

**TOVA-team, Pieter Simenon**

[www.Pietersimenon.be](http://www.Pietersimenon.be)

## NOTEN

- 1 De dienst TOVA (Tijdsbesteding, Ondersteuning, Verandering en Actie) biedt ondersteuning in het zoek- en begeleidingsproces naar een zinvolle en groeibevorderende tijdsbesteding, gekaderd binnen een individueel begeleidingstraject van jongeren en hun netwerk (Uit jaarverslag 2021 vzw Jongerenwerking Pieter Simenon)
- 2 Het syndroom van Gilles de la Tourette (TS) is een verzameling verschijnselen die zich manifesteert als ongecontroleerde spierbewegingen en het maken van geluiden.
- 3 In opleidingsvorm 4 (OV4) wordt het programma van het 'gewone' secundair onderwijs gegeven, maar dan met doelstellingen en ondersteuning aangepast aan de problematiek van de jongere. Het is gericht op maatschappelijk functioneren en participeren, al dan niet in een omgeving waar in ondersteuning voorzien is en op het aanvatten, binnen de context van het gemeenschappelijk curriculum, van vervolgonderwijs of op tewerkstelling in het gewone arbeidsmilieu al dan niet met ondersteuning.  
In OV4 gelden dezelfde programma's en overgangsvoorwaarden als in het gewoon onderwijs. Wel worden klemtonen gelegd die recht doen aan je specifieke mogelijkheden en behoeften. Ook de sanctiëring van de studies is dezelfde, net als de studiebewijzen die je kunt behalen. Na het secundair onderwijs kun je verder studeren in het hoger onderwijs of je integreren in het gewone leef- en arbeidsmilieu. (Uit: *Onderwijskiezer*).
- 4 Het Geïntegreerd Onderwijs of GON is bedoeld om kinderen en jongeren met een beperking en/of leer- en opvoedingsmoeilijkheden de lessen of activiteiten in een school voor gewoon onderwijs te laten volgen met hulp vanuit een school voor buitengewoon onderwijs.

# Van M-decreet naar leersteundecreet

## Meer of minder van hetzelfde?

Beno SCHRAEPEN

*Het tumult rond het M-decreet noopte het Vlaamse onderwijsbeleid tot het nieuwe decreet leersteun dat vanaf 1 september 2023 van start ging. Wat verandert er nu en wat blijft hetzelfde? Is het nieuwe decreet ambitieus voor de evolutie naar inclusief onderwijs of is het eerder reculer pour mieux sauter? We maken een analyse op basis van de verwachtingen en hefboomen die in het leersteunmodel vervat zijn en toetsen het aan de lessen uit de werking en de evaluatie van het ter ziele gegane ondersteuningsmodel.*

### Wat voorafging

Het nieuwe decreet leersteun is er niet zomaar gekomen. Om de mogelijke impact in kaart te brengen dienen we het te plaatsen tegen de achtergrond en ontwikkelingen waaruit het is ontstaan.

#### **Inclusief onderwijs is internationaal de norm**

Op de UNESCO World Conference on Special Needs Education in Salamanca (juni 1994) komen de landen, waaronder België, tot een dynamische nieuwe stellingname over het onderwijs. Er wordt opgevoerd om van inclusief onderwijs de norm te maken. Samengevat komt het erop neer dat in elk onderwijsbeleid moet worden bepaald dat kinderen met een beperking naar de buurtschool gaan “... die bezocht zou worden als het kind geen handicap had.”

In 2006 neemt de VN het *Verdrag inzake rechten van personen met een handicap* (IVRPH)<sup>5</sup> aan. Mensenrechten zijn niet voor iedereen vanzelfsprekend, ook niet in het onderwijs. Wereldwijd gaan heel wat kinderen en jongeren door een beperking of een kwetsbare thuis-situatie niet naar school of komen ze in een gesegregeerd onderwijs terecht. Artikel 24 van het VN-verdrag stelt de evolutie naar een inclusief onderwijssysteem voorop. Staten die dit verdrag onderschrijven, dienen werk te maken van één inclusief onderwijssysteem binnen alle onderwijsniveaus en het recht op redelijke aanpassingen te garanderen. In 2009 ratificeren de Belgische regeringen het VN-verdrag. Het moreel gezag van een VN-verdrag vervangt het vrijblijvende engagement van Salamanca.

#### **Vlaanderen antwoordt met M**

Na het mislukken van het leezorgkader<sup>6</sup>, moest het beleid ‘iets doen’ om haar internationale verplichtingen na te komen. In het schooljaar 2015-2016 gaat het decreet *betreffende de maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften* (‘M-decreet’) in. Het heeft tot doel een stap te zetten richting de geleidelijke realisatie van meer inclusief onderwijs en bevatte volgende krachtlijnen:

1. Eerst gewoon, dan buitengewoon.

2. Het recht op inschrijven in een gewone school
3. Het recht op redelijke aanpassingen
4. Het recht op ondersteuning in het gewoon onderwijs
5. Nieuwe types en toelatingsvoorwaarden in het buitengewoon onderwijs

Na de tijdelijke (pre-)waarborgregeling<sup>7</sup>, start in het schooljaar 2017-2018 ook het ondersteuningsmodel. Het ondersteuningsmodel brengt de middelen van verschillende naast elkaar staande vormen van ondersteuning samen in twee sporen: ondersteuning via netwerken en vanuit scholen buitengewoon onderwijs. Conform het decreet leerlingenbegeleiding is het zorgcontinuüm het vertrekpunt: als binnen de school de basiszorg of de verhoogde zorg niet volstaat of een individueel aangepast curriculum (IAC) nodig is, kan de school (gewoon onderwijs) externe ondersteuning aantrekken (uitbreiding van zorg).

#### **Het ondersteuningsmodel geëvalueerd**

Al na twee jaar komt er een evaluatierapport. Er wordt benadrukt dat er ondanks alle negativiteit rond het M-decreet, mooie voorbeelden zijn van ondersteuning en samenwerking in functie van inclusief onderwijs. In de aanbevelingen lezen we onder meer dat scholen voor gewoon onderwijs de verantwoordelijkheid voor de begeleiding van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften ten volle moeten opnemen en dat een eenvoudig model van ondersteuning nodig is met heldere en specifieke arbeidsvoorwaarden. Ook dient er blijvend en intensief te worden ingezet op de professionele ontwikkeling rond inclusief onderwijs. Bovendien is er nood aan een kwaliteitsvolle werkwijze voor de toekenning van ondersteuning en moeten ouders en leerlingen meer bij de invulling van ondersteuning betrokken worden (Commissie Struyf, 2019).

Het evaluatierapport, het onbegrip rond inclusie in het onderwijs en het M-decreet als dankbare zondebok voor alles wat misloopt in het onderwijs, zijn de wegbereiders voor een nieuw decreet.

## Ondertussen in de Belgische grondwet

Uit diverse verslagen van Unia en de evaluatierapporten van de VN-comité<sup>8</sup> blijkt dat personen met een handicap ook bij ons te vaak in een parallelle wereld leven en voortdurend op ontoegankelijkheid en discriminatie botsen. In het kader van het VN-verdrag is een sterker signaal nodig. Op 11 maart 2021 wordt de volgende tekst goedgekeurd:

## Ook bij ons leven personen met een handicap vaak in een parallelle wereld

waarborgen de bescherming van dat recht.”

“Art. 22ter. Iedere persoon met een handicap heeft recht op volledige inclusie in de samenleving, met inbegrip van het recht op redelijke aanpassingen. De wet, het decreet of de in artikel 134 bedoelde regel

Het recht op inclusie binnen alle levensdomeinen (ook onderwijs) is hiermee verankerd in de Belgische grondwet.

## Het Leersteunmodel<sup>9</sup>: wat verandert er (niet)?

Het decreet leersteun (3 mei 2023) wil de tekorten van het M-decreet remediëren en aan de verzuchtingen in het onderwijsveld tegemoetkomen. De onderwijskwaliteit moet hoger maar ook moet de werkbaarheid voor scholen en leerkrachten gewaarborgd worden. De Vlaamse Regering ambieert daarom een sterke basiszorg en verhoogde zorg in het gewoon onderwijs en een duurzaam leersteunmodel met passende arbeidsvoorwaarden voor ondersteuners (conform het evaluatierapport) maar ook een volwaardige plaats en een versterking van de kwaliteit voor het buitengewoon onderwijs.<sup>10</sup>

### 1. Enter de leersteuncentra

De grootste verandering betreft de introductie van leersteuncentra en het statuut van de (leer)ondersteuner. De twee sporen van het ondersteuningsmodel worden vervangen door één spoor, namelijk dat van leersteuncentra. De ondertussen 40 erkende leersteuncentra bieden ondersteuning voor alle leerlingen met ondersteuningsnoden binnen alle types. Er zijn ook vier specifieke leersteuncentra opgericht binnen de scholen voor buitengewoon onderwijs met een onderwijsaanbod en ondersteuningsteam type 4, 6 of 7<sup>11</sup>. Zij dienen structureel samen te werken met de andere leersteuncentra.

Een school voor gewoon onderwijs kiest een leersteuncentrum waar ze mee samenwerkt. Leersteuncentra zijn georganiseerd per onderwijsnet. In sommige regio's zijn drie verschillende leersteuncentra actief op dezelfde vierkante kilometers, al dan niet met dezelfde expertise. Kiezen voor een school betekent ook kiezen voor een leersteuncentrum zonder te weten waar zij voor staan of hoe de samenwerking verloopt.

### 2. Zelfstandig en multidisciplinair

Het grootste verschil met de ondersteuningsnetwerken is dat leersteuncentra zelfstandig zijn. Met uitzondering van de vier specifieke leersteuncentra, zijn ze niet meer ingebed in de structuur van het buitengewoon onderwijs. Ze worden gefinancierd voor de omkadering (directie, coördinatie en administratie) en krijgen een werkingsbudget. Voor de begeleiding van leerlingen die vallen onder type basisaanbod, type 3 of type 9 is er een gesloten enveloppefinanciering. Voor elke leerling binnen het type 2, 4, 6 of 7 is er een open end financiering<sup>12</sup>.

Met dit pakket organiseren ze de ondersteuning en voeren ze een eigen personeels- en professionaliseringsbeleid.

Leersteuncentra moeten beschikken over onderwijskundige en handicapspecifieke coaching en inclusie-expertise en dienen daartoe het team te professionaliseren. Het decreet voorziet het nieuwe ambt van leerondersteuner dat breed toegankelijk is voor diverse bachelor- en masterdiploma's. Dit laat toe om een multidisciplinair team samen te stellen met onderwijskundige, paramedische, sociale, psychologische en orthopedagogische expertises nodig om op een diversiteit aan ondersteuningsbehoeften een kwaliteitsvol antwoord te bieden.

### 3. Leersteun-(Leer)ondersteuning

'Leersteun' verwijst eerder naar de middelen en de organisatie van de ondersteuning. (Leer)ondersteuning' slaat op wat de ondersteuners effectief doen. Voor leerkrachten, leerlingen of ouders is er in principe geen verschil tussen ondersteuning uit het ondersteuningsmodel of vanuit het leersteunmodel. Ondersteuning is of *leerlinggericht* met het oog op het bevorderen van de maximale ontplooiing, leerwinst, welbevinden, zelfredzaamheid en participatie van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en/of *leerkracht- of teamgericht* met een focus op het versterken van leerkrachten en schoolteams in het omgaan met specifieke onderwijsbehoeften en het creëren van een inclusieve klaspraktijk en schoolcultuur (Onderwijs Vlaanderen, 2023).

De evaluatie van het ondersteuningsmodel leert dat ondersteuning vaak blijft hangen op leerlingniveau. Het probleem ligt bij de leerling en dat moet worden 'opgelost'. Het is een gevolg van de hardnekkige stoornisgerichte visie op diversiteit die belet dat er echt handelingsgericht kan gewerkt worden. Bovendien botst de leerkracht- en/of teamgerichte ondersteuning in de school op het gebrek aan mandaat van de ondersteuner. Hoe ondersteun je een team of leerkracht die een leerling of noodzakelijke aanpassing niet wil? "Ondersteuning? Ja, maar liefst niet in mijn klas en zolang ik er geen last van heb." De 'inclusie van de leerling' riskeert zo bij de (leer)ondersteuner te worden geparkeerd, van inclusief onderwijs is dan geen sprake. Ondersteuning wordt te weinig gegrepen als een kans tot professionalisering en leren.

## De evaluatie van het ondersteuningsmodel leert dat ondersteuning vaak blijft hangen op leerlingniveau

### 4. Het pad naar ondersteuning

Het vertrekpunt voor ondersteuning blijft het zorgcontinuüm: de school werkt samen met de ouders en het CLB om alle leerlingen zo goed mogelijk te begeleiden. Wanneer binnen de school de brede basiszorg of de verhoogde zorg onvoldoende tegemoetkomt aan de noden van een leerling, wordt het CLB betrokken. Die start in samenspraak met school en ouders een handelingsgericht diagnostisch traject (HGD) om de zorgvraag van de leerling beter in kaart te brengen. Dat HGD-traject geeft aanleiding tot een advies rond het versterken van de brede basiszorg of verhoogde zorg, tot het betrekken van de pedagogische begeleidingsdienst (PBD) met het oog op

het versterken van leerlingenbegeleiding in de school en/of tot de inzet van consultatieve leerlingenbegeleiding vanuit het clb. Bij dit traject wordt geen leer(onder)steun(er) betrokken.

Wanneer uit het HGD-traject blijkt dat de interventies binnen de school niet volstaan, dan kunnen school en clb pas de fase 'uitbreiding van zorg' starten door het opmaken van een verslag. Er zijn drie soorten verslagen: voor het basisonderwijs is er het verslag gemeenschappelijk curriculum (GC-verslag) dat het gemotiveerd verslag vervangt. Het verslag individueel aangepast curriculum (IAC-verslag) wordt opgesteld voor leerlingen in het basis- en secundair onderwijs. De voorbije vijf jaar werden ondersteuners overspoeld met verslagen, ondanks het HGD-traject als buffer. De snelheid waarmee dat gebeurt doet vragen rijzen bij hoe het HGD-traject wordt doorlopen en waarom er zo snel wordt geschakeld naar externe ondersteuning.

Nieuw is het OV4-verslag (verslag opleidingsvorm 4). Dat laat toe om zowel in het gewoon als het buitengewoon secundair onderwijs het gemeenschappelijke curriculum te volgen. *"Wel toont een OV4-verslag aan dat er een intensieve ondersteuningsnood is om de leerling met doorgedreven redelijke aanpassingen en leersteun het gemeenschappelijk curriculum te laten volgen."*<sup>13</sup>, zo lezen we op de website van Onderwijs Vlaanderen. Het is maar de vraag hoeveel leerlingen met een OV4-verslag dan welkom zullen zijn in gewone school. De achterpoort naar het buitengewoon onderwijs staat zo weer wat wijder open.

### 5. Versterking basis- en verhoogde zorg

Uit de evaluatie van het ondersteuningsmodel leerden we dat de zorg in de scholen heel verschillend en in vele gevallen zelfs ontoereikend is om daar kwaliteitsvolle ondersteuning op te enten. Nochtans investeerde de overheid sinds 2002 in zorgverbreding met GOK- en zorgmiddelen.

Om daaraan tegemoet te komen wordt het Leerpunt geïnstalleerd dat zich als doel stelt *"...om wetenschappelijk onderzoek te ontwikkelen en te ontsluiten voor lerarenteams, met als doel de klaspraktijk te versterken."*<sup>14</sup> Samen met de pedagogische begeleidingsdiensten (PBD's) heeft het Leerpunt de taak om de kwaliteit van basis- en verhoogde zorg binnen de school te versterken. Dat dit geheel vrijblijvend is voor scholen doet opnieuw afbreuk aan noodzaak en urgentie.

De omzendbrief rond leersteun stelt dat een sterke brede basiszorg (kwaliteitsvol onderwijs in de klas) en verhoogde zorg (doelgericht remediëren, differentiëren, compenseren en dispensereren) in scholen het fundament vormen voor de inbreng van ondersteuning in scholen<sup>15</sup>. Anders gezegd: de kwaliteit van de basis- en verhoogde zorg creëert de randvoorwaarden voor en de noodzaak aan ondersteuning. Het verklaart de grote verschillen tussen scholen. Het perverse effect is dat scholen met een lage kwaliteit van interne zorg en leerlingenbegeleiding, 'beloond' worden met meer leerondersteuning, wat de werking en inzet van middelen binnen leersteuncentra onder druk zet.

Bovendien wordt met het oog op meer transparantie een lijn getrokken: het versterken van basis- en verhoogde zorg in de school is niet de taak van het leersteuncentrum. Dat creëert een paradoxale situatie want ondersteuning (of uitbreiding van zorg) gebeurt altijd binnen de context van de klas (basiszorg) en school (verhoogde zorg). Ze moeten elkaar aanvullen en versterken.

Sinds Salamanca hield het Vlaamse onderwijs vakkundig de boot richting inclusief onderwijs af. Daarin professionaliseren was niet aan de orde. Daardoor ontbreekt het de gewone scholen vooral aan een inclusieve schoolcultuur en -organisatie, wat nu net een noodzakelijk fundament is om als ondersteuner het verschil te maken. Wat is de kwaliteit van ondersteuning nog als de basis- en verhoogde zorg te wensen overlaat? Het ondersteunt vooral de bevestiging dat inclusief onderwijs voor deze leerling niet mogelijk is. Alleen een exit is dan nog aan de orde.

### 6. Inzetten op kwaliteitsvolle leersteun<sup>16</sup>

Leerlingen kwaliteitsvol ondersteunen vraagt dat schoolinterne en -externe partners en verschillende ondersteuningsniveaus (leerling, leraar en school) samenwerken en dat is gebaat met een gemeenschappelijke taal en dialoog. In het verlengde van de referentiekaders onderwijskwaliteit (ROK) en clb-kwaliteit (RclbK) is het referentiekader kwaliteitsvolle leersteun het instrument om die dialoog te stimuleren. Het heeft dezelfde structuur en bedient zich min of meer van dezelfde rubrieken en taal. (Onderwijsinspectie, 2023).

Het is de expliciete verwachting dat het leersteuncentrum kwalitatief bijdraagt aan een *inclusief schoolbeleid en inclusieve schoolcultuur*. Binnen het ROK en het RclbK is het eerder een impliciete verwachting. De realisatie van inclusief onderwijs blijft zo afhankelijk van de goodwill en visie op inclusie van cruciale partners die in dat verband niet worden geresponsabiliseerd.

### 7. En de ouders?

De overgang naar leersteuncentra zorgt bij vele ouders voor onzekerheid en een breuk in de continuïteit van de ondersteuning. Ouders zijn amper geïnformeerd en bijna een kwart van de ouders die ondersteuning krijgen op het einde van het eerste trimester hebben nog geen eerste gesprek gehad. Scholen communiceren amper of weten het ook niet (Ouders voor inclusie, 2023).

Verder verandert er aanvankelijk weinig. Het recht op redelijke aanpassingen en ondersteuning blijft gegarandeerd. Ouders moeten betrokken worden bij het opstarten van een HGD-traject door het clb, het verslag en het ondersteuningstraject. Indien ze niet akkoord gaan, komt er geen verslag en geen ondersteuning. Zijn ouders niet tevreden met een IAC-verslag of OV4-verslag dan kunnen ze de Vlaamse Bemiddelingscommissie contacteren. De leersteuncentra (gekozen door de school) worden wel de belangrijkste partner voor ouders, maar moeten zich nog schikken in die rol.

Het heersende discours dat scholen het laatste woord hebben omdat ze het beste voorhebben met de leerling en dat ouders zich hierin moeten schikken schemert subtiel door in de afgezwakte positie van de ouders binnen het decreet leersteun. Ouders en leersteuncentrum zullen hierdoor meer dan ooit tegenover de school komen te staan met het clb als bemiddelaar. We weten allemaal wie hier meestal aan het kortste eind zal trekken.

Dat geldt zeker voor de inschrijving onder ontbindende voorwaarden voor leerlingen met een IAC- of OV4-verslag. Zij worden ingeschreven maar binnen een periode van zestig dagen na de eerste schooldag wordt met ouders en alle andere actoren (clb, leersteuncentrum, ...) beslist of de noodzakelijke redelijke aanpassingen (dis)proportioneel zijn. In de praktijk lijkt lijken meer inschrijvingen te worden ontbonden

dan niet wat tot schrijnende situaties leidt. Na zestig dagen en een bezwarend dossier rijker, vinden ouders nog moeilijk een nieuwe school. Het aantal leerlingen dat thuis zit met of zonder onderwijs-aan-huis neemt onrustwekkend toe.

## Minder van hetzelfde

Het M-decreet wou een eerste stap zijn richting inclusief onderwijs maar resulteerde in een stijging van buitengewoon onderwijs. Maatregelen die inclusief onderwijs moesten bevorderen stonden naast maatregelen die vertrekken vanuit de idee dat het buitengewoon onderwijs de beste oplossing is voor de meerderheid van de leerlingen met ondersteuningsnoden. Het nieuwe decreet leersteun is nog meer in hetzelfde bedje ziek.

Eenzijds wordt inclusief onderwijs versterkt door een duidelijk statuut voor de ondersteuners, autonome leersteuncentra en een referentiekader kwaliteitsvolle ondersteuning, anderzijds wordt de verantwoordelijkheid voor inclusief onderwijs eenzijdig geparkeerd bij het leersteuncentrum, ontbreekt elke incentive voor de gewone school om op inclusief onderwijs in te zetten, en wordt het buitengewoon onderwijs verder uitgebreid.

Eenzijds blijft het recht op inschrijving en op redelijke aanpassingen in de gewone school onverkort gelden, anderzijds zijn er voldoende mechanismen (de inschrijving onder ontbindende voorwaarde, OV4-ver-

slag, ...) die het makkelijk maken om ondersteuning te weigeren en die rechten naast zich neerleggen zonder gevolgen.

## Er zijn voldoende mechanismen die het makkelijk maken om ondersteuning te weigeren

Eenzijds verhogen de middelen voor ondersteuning en zijn budgetten meer transparant, anderzijds blijft voor het grootste deel

van de leerlingen de enveloppe op slot. Dit leidt tot een ongelijke financiering tussen leerlingen met dezelfde ondersteuningsbehoeften in het gewoon en buitengewoon onderwijs.

Uit het decreet blijkt weinig tot geen ambitie op vlak van inclusief onderwijs. Inclusief onderwijs is niet langer de eerste optie en de mechanismen die de ongelijke behandeling en zelfs discriminatie van leerlingen met ondersteuningsbehoeften in het onderwijs in stand houden, blijven bestaan. In vergelijking met hun leeftijdsgenoten in het buitengewoon onderwijs krijgen ze minder paramedische zorg, hebben ze geen aangepast vervoer en ontbreekt zelfs de certificering. Dat het buitengewoon onderwijs ondanks alle inspanningen zal blijven toenemen is quasi zeker. Het is illustratief voor het adagium dat tot nu toe elke stap richting meer inclusief onderwijs hypothekeert, namelijk "Gewoon onderwijs als het kan, buitengewoon onderwijs als dat de betere keuze is". Scholen die resoluut kiezen en inzetten op inclusief onderwijs en aan tonen hoe kwaliteitsvol dat kan zijn, voelen zich weinig gesteund.

Alle ambitie voor inclusief onderwijs is bij een onafhankelijke commissie geplaatst die zich moet buigen over de ontwikkeling van een

inclusief onderwijssysteem. Benieuwd of het belang en de urgentie van inclusie genoeg zal zijn ingedaald in het onderwijsbeleid en -veld om de adviezen van die commissie zonder tegenwerkende mechanismen uit te voeren. Een onderwijs dat op twee benen hinkt blijft mank lopen en geraakt vanzelf achterop.

**Beno SCHRAEPEN**

beno.schraepen@ap.be

Onderzoeks- en expertisecentrum Mens en Maatschappij,  
AP Hogeschool, Noorderplaats 2, 2000 Antwerpen,

## BIBLIOGRAFIE

- Commissie Struyf. (2019). *Evaluatie van het nieuwe ondersteuningsmodel*. Geraadpleegd op 10 oktober 2023, van <https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/Evaluatieondersteuningsmodel-rapport-30-09-2019.pdf>
- Decreet over leersteun (3 mei 2023) aangenomen door het Vlaams Parlement, te raadplegen via <https://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=1950788>
- Onderwijs Vlaanderen (2023), *Leersteun in het basis- en secundair onderwijs*, in *Omzendbrief NO/2023/01*, te raadplegen via <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document/16028#3>
- Onderwijsinspectie (2023), *Referentiekader Leersteun* (pdf) te raadplegen via <https://onderwijsinspectie.be/sites/default/files/2023-05/Referentiekader%20Leersteun%20-%20%28februari%202023%29.pdf>
- Ouders voor inclusie (2023), *Resultaten ouderbevraging leersteun* geraadpleegd op 22 oktober 2023 van <https://oudersvoorinclusie.be/resultaten-ouderbevraging-ervaringen-decreet-leersteun-herfst-2023/>
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.

## NOTEN

- 1 Het volledige *VN-verdrag inzake rechten van personen met een handicap* (2006) is in het Nederlands te raadplegen via <https://socialesecurity.belgium.be/sites/default/files/content/docs/nl/internationaal-actief/uncrpd/uncrpd-rechten-personen-handicap-nl.pdf>
- 2 In de beleidsperiode (2005-2009) keurde de Vlaamse regering het voorontwerp van decreet rond het leezorgkader goed met als bedoeling dat de uitvoeringsbesluiten in de volgende beleidsperiode zouden worden uitgevaardigd. Het leezorgkader werd niet uitgevoerd.
- 3 De waarborgregeling voor het schooljaar 2015-2016 was een tijdelijk project in afwachting van het ondersteuningsmodel. Concreet betekent dit dat het vrijgekomen personeel van het buitengewoon onderwijs bijspringt en ondersteuning biedt in het gewoon onderwijs. In het schooljaar '16-'17 ging het om 420 medewerkers.
- 4 Bv. UNIA, (2020) *Bevraging van personen met een handicap over de naleving van hun rechten*, UNIA (2020) "*COVID en mensenrechten: impact op personen met een handicap en hun naasten*"; Comité voor de rechten van personen met een handicap (2014) *Slotopmerkingen betreffende het initiële verslag van België* (pdf) te raadplegen via [https://socialesecurity.belgium.be/sites/default/files/content/docs/nl/internationaal-actief/uncrpd/crpd-cob\\_-be-2014-nl.pdf](https://socialesecurity.belgium.be/sites/default/files/content/docs/nl/internationaal-actief/uncrpd/crpd-cob_-be-2014-nl.pdf)
- 5 Tekst aangenomen door de plenaire vergadering van het ontwerp van decreet over leersteun, (Vlaams Parlement, 2023) te raadplegen via <https://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=1950788>
- 6 *Het leersteunmodel* te raadplegen via <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/directies-administraties-en-besturen/onderwijsinhoud-en-leerlingenbegeleiding/secundair-onderwijs/zorgbeleid-leerlingenbegeleiding-en-clb/leerlingen-met-specifieke-onderwijsbehoeften/het-leersteunmodel>
- 7 Type 4, 6 en 7 verwijzen respectievelijk naar ondersteuningsbehoeften als gevolg van een fysieke beperking, een visuele beperking en een auditieve beperking of spraak- en taalstoornissen.
- 8 Type basisaanbod, type 2, 3 en 9 verwijzen respectievelijk naar ondersteuningsbehoeften omdat het gemeenschappelijk curriculum met redelijke aanpassingen niet haalbaar, a.g.v een verstandelijke beperking, a.g.v een emotionele of gedragsstoornis en a.g.v. een autismespectrumstoornis
- 9 *Naar een decreet leersteun* te raadplegen via <https://www.onderwijs.vlaanderen.be/naar-een-decreet-leersteun-voor-leerlingen-met-specifieke-onderwijsbehoeften>
- 10 <https://leerpuntvl.wordpress.com/> (voorlopige website)
- 11 *Omzendbrief (NO/2023/01) Leersteun* in het basis- en secundair onderwijs te raadplegen via <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document/16028>
- 13 Te raadplegen op <https://onderwijsinspectie.be/sites/default/files/2023-05/Referentiekader%20Leersteun%20-%20%28februari%202023%29.pdf>

# Maak je school genderpro(o)f!

Liselotte VANDENBUSSCHE en Els DE LATTER

*Maandagmiddag. Turnles voor het vierde leerjaar in de basisschool De drempel. ‘De jongens gaan voetballen, de meisjes mogen badmintonnen.’ Grote ontgoocheling bij Hanna, die in haar vrije tijd voetbalt. Waarom mag zij niet meedoen met het voetbal?*

*Zaterdagmiddag. Feest bij de jeugdbeweging. Met een heuse schminkstand! Heksen, vampieren, eenhoorns, tijgers en vlinders huppelen die namiddag vrolijk rond. Maar één tijger is iets minder vrolijk. De vlinder met kleurrijke glitters was Victor meteen opgevallen. Hij wees ernaar en zei het zachtjes, maar werd subtiel aangeraden om toch voor de tijger te kiezen.*

Stereotypen oefenen op kinderen en jongeren grote druk uit. Ze moeten voortdurend bewijzen dat ze aan de normen voldoen en worden zachtjes of expliciet in een bepaalde richting geduwd. Vaak conformeren ze zich, maar dat wringt vaak met hun eigen voorkeuren of talenten en creëert ook vaak stress. “Als er minder rigide m/v-denkbepelden heersen, hebben leerlingen meer het gevoel dat ze zichzelf mogen zijn. Dat betekent dat ze zichzelf niet de hele tijd moeten monitoren” bevestigt prof. dr. Wendelien Vantieghem (Tielens, 2021).

Met het project Genderpro(o)f (2019-2021) gingen onderzoekers van Arteveldehogeschool na hoe ze scholen, kinderdagverblijven en de buitenschoolse opvang kunnen ondersteunen om genderbewuste leer- en leefomgevingen te creëren. Genderpro(o)f werkte samen met drie kinderdagverblijven en drie basisscholen in en rond Gent. Door aandacht te schenken aan de keuzes die begeleiders en leerkrachten maken en de denkbeelden die daarachter zitten, wilde het project de deelnemers stimuleren om aandacht te schenken aan stereotypen en de vrije keuze van kinderen en dat al vanaf jonge leeftijd.

Geef je alle meisjes een roze kroon en de jongens een blauwe, of laat je de kinderen zelf kiezen welke kleur ze het mooist vinden? Laat je meisjes een voorgedrukt silhouet inkleuren met twee gladde staartjes om zichzelf te presenteren, of zijn er andere mogelijkheden die beter beantwoorden aan de diversiteit van alle kinderen in de klas?

## Stereotypen: een probleem?

Stereotypen op zich zijn daarbij niet het probleem. Meisjes mogen van cupcakes en make-up houden en jongens van auto's en bouwen. Het wordt echter een probleem als kinderen het gevoel krijgen geen andere keuze te hebben. Vaak wordt aan kinderen al van voor de geboorte voorgehouden hoe ze zich horen te gedragen. Denk aan de steeds populairder wordende *gender reveal parties*, de geboortekaartjes, het behang in de kinderkamer en het aangeboden speelgoed.

Het is een evolutie die vooral gestuurd wordt door commerciële belangen. Door twee versies van een fiets, balpen, speelgoedset ..., op de markt te brengen, één voor meisjes en één voor jongens, stijgt de verkoop. Het speelgoed kan immers moeilijker doorgegeven worden

van dochter op zoon of omgekeerd. En de kinderen wordt voorgehouden dat meisjes en jongens toch wel erg verschillend zijn. Waar commerciële belangen meespelen, zoals in de speelgoedsector, reclame en sociale media, houden nog heel wat hardnekkige denkbeelden stand.

Dat het ook anders kan, zien we bijvoorbeeld in landen als Finland, waar *outdoor education* de stereotypen grotendeels doet wegvallen. Recuperatiemateriaal, *loose parts* en natuurmaterialen zijn immers universeel. Daar trekken alle kinderen erop uit om in een skipak te ravotten, van een berg af te glijden of samen een kamp te bouwen.

Stereotiepe uitspraken als ‘ik heb twee sterke jongens nodig om de banken terug te zetten’ zijn gestoeld op hardnekkige gewoontes en foutieve ideeën. Tot de leeftijd van 12 jaar zijn kinderen van dezelfde grootte en hetzelfde gewicht immers even sterk. Maar wie voortdurend hoort dat die sterk moet zijn, stoer, de snelste en de felste, zal zich daarnaar gedragen, of het gevoel krijgen dat het een legitiem doel is om na te streven. ‘Stop nu eens snel met huilen’ of ‘Je bent toch een stoere jongen’ zijn uitspraken die impact hebben op hoe jongens omgaan met emoties en hun niet leren om op een gezonde manier uiting te geven aan wat hen raakt.

Meisjes daarentegen zullen zichzelf vaker onderschatten. Ze worden immers sneller aangemaand voorzichtig te zijn, krijgen meer complimenten over hun uiterlijk dan over hun acties, worden soms minder uitgedaagd om een probleem op te lossen en worden over het algemeen als taalvaardiger en zorgzamer gezien. Maar jongens en meisjes zijn bijvoorbeeld even goed in wiskunde. Alleen treedt er in Vlaanderen na de lagere school een kentering op en gaan meisjes zich als minder goed beschouwen. Elders is dat niet zo. In Aziatische landen bijvoorbeeld heerst het idee dat vooral meisjes goed zijn in wiskunde. Vergelijkend onderzoek toont aan dat de verschillen in wiskundeprestaties eerder toe te schrijven zijn aan sociale en culturele factoren dan aan aangeboren verschillen (Stoet & Geary, 2012).

## Epigenetica

Dat heeft allemaal te maken met het proces dat ‘epigenetica’ heet (Ten Broeke, 2010). Het is de interactie tussen biologie en opvoeding.

Jongens hebben bijvoorbeeld gemiddeld iets meer testosteron bij de geboorte dan meisjes en stellen iets vaker risicovol gedrag; risicovol gedrag wordt bij jongens normaal gevonden, en dus vaker aangevoerd en beloond. Dat bleek bijvoorbeeld uit een experiment waarbij baby's op een helling mochten kruipen: meisjesbaby's werden er sneller afgehaald door hun ouders dan jongens en konden dus minder experimenteren en leren. Verwachtingen beïnvloeden dus de oefenkansen en het gedrag van kinderen.

## Verwachtingen beïnvloeden de oefenkansen en het gedrag van kinderen

dat minieme aangeboren verschillen uitgroeien tot een relatief grote kloof (Fine, 2011).

### Gender als spectrum versus aparte hokjes

Gender is echter geen tweedeling maar een spectrum. Er zijn aan weerszijden stereotiepe voorbeelden te vinden, maar de meeste kinderen en volwassenen bevinden zich ergens in het midden. De gelijkenissen tussen jongens en meisjes zijn veel groter dan de gemiddelde verschillen, en toch worden ze vaak subtiel in aparte richtingen gestuurd. De verschillen tussen de hersenen van links- en rechtshandigen zijn zelfs groter dan die tussen jongens en meisjes. Bovendien worden er ook kinderen geboren van wie de uitwendige of inwendige geslachtsdelen niet uitwijzen of het kind een jongen of een meisje is, of die met een chromosomenpaar als XXY of XO worden geboren in plaats van XX of XY. In België gaat het om een 50-tal geboortes per jaar (Dekeyser, 2021).

In scholen waar een leerkracht leerlingen aanspreekt met 'jongens en meisjes' blijken de leerlingen meer stereotiepe opvattingen te ontwikkelen dan wanneer ze worden aangesproken met 'kinderen' of 'leerlingen' (Bigler & Van Tricht, 2018). Jongens krijgen voor hetzelfde storende gedrag ook vaak meer berispingen in de klas dan meisjes, en bij jongens uit een lagere sociale klasse is dat effect zelfs nog sterker (Van Maele, et al., 2015). Stoere meisjes worden dan weer minder snel berispt dan jongens die zich 'meisjesachtig' gedragen. Cross-sekse gedrag van meisjes wordt eerder gezien als een uiting van zelfvertrouwen, terwijl jongens die zich niet conformeren aan de stoere norm veeleer voor flauw of zwak worden aangezien (Departement Onderwijs & Vorming, 2009).

Er blijkt ook nog behoorlijk wat heteronormativiteit en homofobie op scholen te bestaan. Volgens een bevraging bij holebi-jongeren grijpt de helft van de leerkrachten nooit in bij homofobe incidenten. Het woord 'homo' wordt zo vaak gebruikt als scheldwoord dat zelfs leerkrachten er soms niet meer op reageren of het als onschuldig zien. Dat doet niets af van de negatieve lading. Het zorgt er bovendien voor dat jongeren het idee meekrijgen dat het oké is om homo's als minderwaardig te beschouwen (Tielens, 2021).

Onderzoek toont ook aan dat 14% van de jongens en 22% van de meisjes tijdens hun schoolcarrière druk ondervinden om een be-

paalde richting te kiezen omdat ze een jongen of meisje zijn (Plan International België, 2017). In het onderwijs bijvoorbeeld, waar steeds minder mannen instromen en daardoor ook steeds minder mannelijke rolmodellen voor de klas staan, is er nu een groot tekort aan leerkrachten. Ook in de zorg of in ICT, waar evenzeer veel handen te kort zijn, stromen minder kandidaten in dan er wellicht geschikt zijn. Er zijn ook heel wat mensen die tegen een burn-out aanlopen, omdat ze door subtiele of expliciete druk van buitenaf nooit gekozen hebben wat ze echt wilden studeren. Heel wat talenten blijven dus onbenut.

### Hoe maak je het verschil?

Het zijn allemaal redenen waarom het voor scholen en organisaties belangrijk is om genderbewust om te gaan met de kinderen, met de organisatievormen, het speelgoed en (les)materiaal dat ze aanbieden, en de interacties met kinderen en ouders. In de *Sustainable Development Goals* (SDG's), de duurzame ontwikkelingsdoelstellingen, is gendergelijkheid daarom expliciet opgenomen als doel 5. Leerplandoelen verwijzen naar genderbewust omgaan met elkaar, leren beseffen dat niet alle kinderen in hetzelfde gezinstype wonen, zicht krijgen op mechanismen van vooroordelen, stereotypering, machtsmisbruik en groepsdruk, enzovoort.

Toch is het voor veel scholen of organisaties nog moeilijk om een concrete eerste stap te zetten. Genderpro(of) ging daarom in zee met kinderdagverblijven en scholen om een traject uit te stippelen dat gericht was op een duurzame verandering. Een eerste focus was de bewustwording van alle mechanismen die aan het werk zijn en de gevolgen daarvan. Een tweede focus was ondersteuning via kijkkaders en materiaal om in een school of organisatie in te zetten. De laatste focus was de organisatieverandering. Het is belangrijk dat alle - of toch de meeste - neuzen in dezelfde richting staan, zodat de verandering duurzaam en blijvend is.

### Screen je klas of omgeving!

Om stapsgewijs tewerk te gaan, koos Genderpro(of) voor vier domeinen: (1) de inrichting van de ruimte en de materialen, (2) de thema's en activiteiten, (3) de interactie met kinderen en (4) de communicatie met ouders.

Een eerste domein dat een school of organisatie onder de loep kan nemen, omvat de inrichting van de lokalen, de speelplaats en gangen, de afbeeldingen aan de muren en de (prenten)boeken in de klas of schoolbibliotheek.

De hoeken in de kleuterklas of buitenschoolse opvang zijn idealiter uitnodigend voor alle kinderen. Dat kan door ze minder stereotiep te maken: geen roze poppenhoek en een blauwe bouwhoek, maar hoeken in neutrale kleuren, of flexibele hoeken die nu eens een knuffelziekenhuis zijn en dan weer een houtatelier. Ook een echte huishoek met keuken, kinderkamer, gereedschapskoffer, laptop ... waar kinderen bijvoorbeeld een verjaardagsfeestje voorbereiden werkt goed, een autohoek waar de hulpdiensten aan komen snellen, een kunsthoek met afbeeldingen van heel diverse kunstenaars, enzovoort.

Vaak is er in de klas ook een toneel- of dramahoek met allerlei attributen. Laat kinderen daar vrij experimenteren en zet de norm-

doorbrekende keuzes niet al te sterk in de verf. Fantasie is fantasie. Roze was vroeger zelfs een typische kleur voor mannen, en mannen droegen ook pruiken, hakken, rokken of make-up. Denk maar aan Mozart, Prince of David Bowie ... Ook nu nog zijn er in heel wat cultu-

## **Een leerkracht keek ervan op dat vrijwel alle boeken in haar kast een jongen als held of hoofdpersonage hadden**

ren mannen te zien die zich om religieuze, persoonlijke of artistieke redenen anders kleden of gedragen dan wat anno 2022 in het Westen de norm is, en is het ook zo dat experimenteren in de kindertijd geen impact heeft op de genderidentiteit, latere seksuele voorkeur of genderexpressie.

Ook de boekenhoek is een belangrijke hoek om te verrijken met niet-stereotiep materiaal. Een leerkracht die deelnam aan onze vorming keek ervan op dat vrijwel alle boeken in haar kast een jongen als held of hoofdpersonage hadden, vaker wel dan niet een typisch tweeoudergezin afbeeldden en vrijwel geen gezinnen met een migratieachtergrond lieten zien. En hoewel het niet de bedoeling is om de hele bibliotheek te vervangen door roldoorbrekende kinderboeken, is een gezonde mix wel een nobel streven.

Een laatste aspect zijn de afbeeldingen in de gangen of aan de deuren. Die bevestigden bij een deelnemende school de norm: meisjes hadden blond haar met staartjes, brandweerlui waren stevast mannen, en personen met een migratieachtergrond werden in armoede afgebeeld. Ook daar bleek het goed om op zoek te gaan naar aanvullend beeldmateriaal dat kinderen en jongeren een spiegel biedt waarin ze zich herkennen, of een venster op de wereld dat diverser is dan wat sommige kinderen in hun directe omgeving zien (Sims Bishop, 1990).

## **Check je lessen of activiteiten!**

Een volgend domein dat aan bod komt in de vormingsreeks, zijn de activiteiten, thema's en leermethodes. Ook daar geldt de nood aan een evenwichtige en soms normdoorbrekende representatie. Er waren immers ook vrouwelijke ridders (die heetten 'dames') en vrouwelijke piraten, en veel meer vrouwelijke uitvinders, wetenschappers en kunstenaars dan er in het collectieve geheugen zitten. Er is uiteraard niets mis met een stereotiep voorbeeld, maar andere, even waarheidsgetrouwe voorbeelden, die leerkrachten of jeugdwerkers misschien niet in hun eigen omgeving zien, komen te weinig aan bod.

Het is ook zinvol om samen met de kinderen occasioneel of in specifieke activiteiten na te denken over stereotiepe beeldvorming, tegenvoorbeelden en de eigen interesses. Mannen zijn evengoed in staat tot empathie, kunnen zwemkampioen zijn en graag breien, of worden gediscrimineerd of gepest omdat ze te veel vrouwelijke eigenschappen laten zien. Genderstereotypen nuanceren zorgt dus voor meer rolmodellen, een hoger welbevinden, minder stress en minder twijfels, minder discriminatie of pestgedrag, zowel in de kindertijd als bij volwassenen.

## **Weet waarover je spreekt!**

Het is daarnaast ook van belang om kinderen correcte informatie te geven over gender. Als leerkracht, opvoeder, kindbegeleider of monitor is het van belang om die achtergrondinformatie te kennen. Het genderkoekmodel biedt daar een bevattelijke schematisering van (Killermann, 2017). Elke persoon is geboren met een biologisch geslacht (man, vrouw, interseks), voelt een zekere seksuele en romantische aantrekkingskracht tot anderen (homoseksueel, heteroseksueel, biseksueel, panseksueel, aseksueel), heeft een bepaalde genderidentiteit of psychologisch geslacht (man, vrouw, non-binair, transgender ...) en een bepaalde genderexpressie (gedrag, kledij, manier van spreken, bewegen ...).

De heteronorm is dominant in onze binaire maatschappij: een man wordt verliefd op een vrouw, voelt zich man en gedraagt zich mannelijk en vice versa. Daarnaast zijn er echter nog heel wat andere variaties mogelijk die even legitiem zijn. Kinderen moeten daarvan op de hoogte zijn voor een gezonde ontwikkeling en een goed begrip van de wereld. Kinderen die niet voldoen aan de dominante stereotypen voelen zich vaak minder goed in een binaire wereld, worden soms uitgesloten, of moeten zich telkens verantwoorden voor hun normdoorbrekende keuzes.

## **Wat met complimenten en verwachtingen?**

Het derde domein dat iedereen die werkt met kinderen van naderbij kan bekijken, is de interactie met kinderen. Jongens en meisjes krijgen vaak complimenten en kritiek om andere redenen. Meisjes worden vaker geprezen om hun 'zijn' (lief, mooi, slim...) en jongens om hun gedrag (inventiviteit, acties, doorzettingsvermogen...) (Maerten, 2012). Sommige leerkrachten hebben dan weer lagere verwachtingen van jongens (Vantieghem, et al., 2016), en lagere verwachtingen leiden vaak tot mindere prestaties.

Het is daarom van belang om na te denken over de ideeën en verwachtingen die volwassenen hebben tegenover kinderen, de reacties op mogelijk kwetsende uitspraken en de spreekruimte die leerkrachten de kinderen bieden. Meer specifiek spelen het aantal antwoordbeurten, de hoeveelheid bedenktijd en de soort vragen die de kinderen krijgen, een rol.

## **Hoe in gesprek gaan met ouders?**

Een laatste domein waarvoor Genderpro(o)f kijkkaders en oefenmateriaal heeft ontworpen, is de communicatie met ouders. Dat gaat zowel over de aansprekingen in de communicatie ('kookmama's' en 'sterke papa's' bijvoorbeeld), over de diversiteit in de samenstelling van de ouderraad, schoolraad of raad van bestuur, maar ook een open luisterhouding in gesprekken over stereotypen.

Het is belangrijk om het standpunt van de school of organisatie en het genderbewuste beleid uit te leggen, maar ook om te luisteren naar de bezorgdheden die achter een vraag van een ouder zitten, en te peilen naar wat die bedoelt. Door het "jij-ik-wij-model" toe te passen (Langedijk, 2010), kunnen leerkrachten, opvoeders, kindbegeleiders of monitoren op zoek gaan naar een compromis in het belang van het kind en samen uit een schijnbare patstelling raken.

## Met je school of organisatie aan de slag!

Om een genderbewuste school of organisatie te worden is het belangrijk om eerst de beginsituatie in kaart te brengen, een ambitie uit te spreken en te werken aan het urgentiebesef bij het team. Dat kan door samen eigen stereotypen onder de loep te nemen, de gevolgen van genderstereotypering te bekijken, na te denken over de wensen voor de school of organisatie. Het is daarbij niet de bedoeling om een genderneutrale organisatie te worden. Het gaat erom genderbewuste keuzes te maken, goed te zoeken naar een representatieve beeldvorming en correcte informatie in het (les)materiaal, open te leren communiceren en het beleid van de organisatie daarop af te stemmen.

Aan de hand van een teamstart, een werk- en reflectieboekje voor de deelnemers, een handleiding voor de coach, een genderkalender en uitgewerkte lesfiches, begeleiden de navormers van Genderpro(o)f scholen om die stappen te zetten. Om het materiaal toe te lichten en uit te proberen, is een vormingsreeks uitgewerkt voor individuele leerkrachten, beleidsondersteuners, directieleden of pedagogische coaches die het voortouw willen nemen in het veranderingsproces. De vierdelige reeks biedt de nodige achtergrond en praktische informatie om samen met collega's te evolueren naar een organisatie waarin elk kind de eigen talenten kan ontwikkelen en met een brede, open blik aan de samenleving participeert.

## Een gendercoach op school of in je organisatie

Wie als gendercoach aan de slag gaat in een school of organisatie, omringt zich het best met een kernteam van mensen met uiteenlopende ervaringen en beleidsfuncties om de draagkracht te vergroten. Het genderteam mag niet enkel uit leidinggevenden bestaan, maar ook niet enkel uit leerkrachten of monitoren, die soms weinig impact hebben op de tijd en de middelen die een organisatie kan investeren.

Het is in eerste instantie belangrijk om een urgentiebesef te creëren: voor wie doet de organisatie dat en waarom? Wat is de tol van stereotypen? Wat is de impact op het welbevinden? In tweede instantie is het belangrijk om zoveel mogelijk mensen mee op de kar te krijgen. Maar ook als niet iedereen al helemaal mee is, is het toch belangrijk om al van start te gaan. Aan de hand van praktische materialen die meteen inzetbaar zijn, zoals kijkkaders en uitgewerkte activiteitenfiches, kunnen de deelnemers meteen zaken uitproberen en met de bedoelingen aan de slag gaan, zoals de bibliotheek of omgeving screenen, de klaswanden en de inrichting van de speelruimte.

Het is ook van belang om de tijd te nemen voor de veranderingen en niet te snel te willen gaan. Enkel door langetermijndoelstellingen, weliswaar met de nodige *quick wins*, is het mogelijk om een permanente verandering te creëren. Het is daarbij ook belangrijk om een open houding aan te nemen, inspraak te bieden en te luisteren naar weerstanden.

Daarnaast is het essentieel om het thema levend te houden. Met een 'genderkalender' waarop wekelijks een vraag, stelling of grappig filmpje te zien is, blijft het thema leven en hij nodigt telkens uit om in gesprek te gaan. Ook successen vieren is belangrijk. Een team blikt op geregelde tijdstippen terug, wisselt *good practices* uit en zo inspireren leerkrachten elkaar. Als we tijd voorzien op een

pedagogische werkdag of op teamvergaderingen wordt het duidelijk dat het thema een belangrijke focus is. Ook na de eerste belangrijke jaren is het nodig dat het kijkkader gebruikt wordt voor de aankoop van een nieuwe methode of nieuw speelleermateriaal, dat er een aanspreekpunt blijft voor gendergelateerde vragen en dat het thema af en toe weer op de agenda komt.

Door urgentiebesef te creëren en aandacht te schenken aan genderbewust werken, krijgen kinderen meer kansen om zichzelf te ontplooiën, om een juiste studiekeuze te maken en om hun totale identiteit evenwichtiger te ontwikkelen. Als genderbewust werken al vroeg ondersteund wordt door een leidend team dat anderen enthousiasmeert, heeft dat een invloed op het welbevinden van kinderen en draagt het ertoe bij dat alle leerlingen hun eigen talenten kunnen ontdekken en uitbouwen. Het is belangrijk dat de aandacht daarvoor vroeg start en dat gender- en diversiteitsbewust werken in alle sectoren als belangrijk aandachtspunt op tafel blijft liggen.

Liselotte VANDENBUSSCHE en Els DE LATTER  
Arteveldehogeschool Gent

## BIBLIOGRAFIE

- Dekeyser, A.-S. (2021). 'Uitgediept. Interseks kinderen'. *De Standaard*, 20 februari 2021. Departement Onderwijs en Vorming. Strategische beleidsondersteuning (2009). *Gender in de blender. Educatief pakket over genderdiversiteit en transgender*. Geraadpleegd op <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/5451>.
- Frans, Erica, Motmans Joz, van der Steen Wivina (2008). *Educatief pakket over genderdiversiteit en transgender*, Leuven, Provincie Vlaams-Brabant, Dienst diversiteit en Gelijke Kansen, 2008, 185 p.
- Fine, Cordelia (2011). *Waarom we allemaal van Mars komen. Hoe neuroseksisme aan de basis ligt van de verschillen tussen man en vrouw*. Tielt: Lannoo.
- Killermann, Sam (2017). *The Genderbread Person*. Geraadpleegd op <https://www.genderbread.org/resource/genderbread-person-v4-0> en Çavaria (2017). *De genderkoek*. Geraadpleegd op <https://cavaria.be/genderkoek>.
- Langedijk, A. (2010). *Communiceren met ouders? Maak er werk van!* Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Maerten, M. (2012). *Genderbewust opvoeden*. Brussel: Expoo (Expertisecentrum opvoedingsondersteuning van de Vlaamse overheid).
- Plan International België (2017). 'Peiling: discriminatie tegen meisjes, dagelijkse realiteit in België'. Geraadpleegd op <https://www.planinternational.be/nl/blog/peiling-discriminatie-tegen-meisjes-dagelijkse-realiteit-belgie>
- Rebecca Bigler (2005) in Van Tricht, J. (20018). *Waarom feminisme goed is voor mannen*, p. 19-20.
- Sims Bishop, R. (1990). 'Mirrors, Windows, and Sliding Glass Doors'. *Perspectives. Choosing and Using Books for the Classroom* 6(3). Geraadpleegd via <https://www.readingrockets.org/sites/default/files/Mirrors-Windows-and-Sliding-Glass-Doors.pdf>.
- Stoet, G. & Geary, D.C. (2012). 'Can stereotype threat explain the gender gap in mathematics performance and achievement?' *Review of General Psychology*. In: De Bruyckere, P., & Hulshof, C. (2013). *Jongens zijn slimmer dan meisjes en andere mythes over leren en onderwijs*. Leuven: LannooCampus.
- Ten Broeke, Asha (2010). *Het idee m/v. Ontmaskering van een hardnekkig denkbeeld*. Amsterdam: Maven Publishing.
- Tielens, F. (2021). 'Interview Edouard Louis. 'Tienerjongens bouwen hun identiteit vaak op de verwerping van homo's'. *De Standaard*, 13 maart 2021.
- Tielens, F. (2021). 'Interview Edouard Louis. 'Tienerjongens bouwen hun identiteit vaak op de verwerping van homo's'. *De Standaard*, 13 maart 2021.
- Van Maele, D., Michalek, N., Engels, N., Laevers, F., Lombaerts, K. & Van Houtte, M. (Eds.), (2015). *Gender op school: meer dan jongens-meisjeskwestie*. Leuven: Lannoo Campus.
- Vantieghem, Wendelien, Van Maele, Dimitri & Mieke Van Houtte (2016). 'Een brede kijk op gender en waarom het van tel is in onderwijs'. *Caleidoscoop*, 28(5), p. 6-13.

# Het Pygmalion-effect

Lia VOERMAN

*Ik observeerde een lessituatie op een school. Een leerling stelde een vraag. De leraar beantwoordde de vraag met een aanwijzing over hoe het probleem op te lossen. Dezelfde leraar kreeg vervolgens een vraag van een andere leerling. Hij stelde de leerling een wedervraag en gaf feedback op het antwoord van de leerling.*

*Dit geeft in een notendop weer hoe je in je gedrag naar leerlingen toe het verschil tussen hoge en lage verwachtingen laat zien. Het gaat daarbij niet om een eenmalig gedrag maar om patronen. Het geven van een directe aanwijzing naar aanleiding van een vraag van een leerling, kan een lage verwachting laten zien aan de leerling zelf. Door een wedervraag te stellen, te wachten terwijl de leerling nadenkt en dan feedback te geven op het antwoord, laat je juist een hoge verwachting zien.*

## Het Pygmalion-effect

Het effect van hoge verwachtingen op het leren van leerlingen noemen we de *self-fulfilling prophecy*, of het Pygmalion-effect. Pygmalion was een beeldhouwer in het oude Griekenland. Hij maakte een beeld van de perfecte vrouw en noemde haar Galatea. Hij wilde heel graag dat Galatea zou gaan leven en bad tot Afrodite, de godin van de liefde. Hij wilde zo graag dat zijn wens verhoord zou worden dat Aphrodite Galatea tot leven wekte.

In alle verhalen en films over Pygmalion gaat het over iemands transformatie op basis van de wensen en de verwachtingen van een ander. Daarom spreken wij bij hoge verwachtingen en het effect daarvan over het Pygmalion-effect. Iemand gaat beter functioneren op basis van wat er van hem of haar wordt verwacht.

Het eerste onderzoek naar het Pygmalion-effect werd uitgevoerd door Robert Rosenthal. In eerste instantie door een experiment met ratten. Samen met Fode deed hij in 1963 een onderzoek naar hoe snel ratten de weg leerden te vinden in een doolhof. Hij verdeelde de ratten willekeurig in twee groepen net als de laboratoriumassistenten die de ratten gingen trainen. Aan de ene helft van de laboratoriumassistenten vertelde hij dat hun ratten heel sloom waren en dat het nog maar de vraag was of ze de weg zouden leren vinden. Aan de andere helft vertelde hij dat hun ratten superslim en snel waren, dat ze snel de weg zouden leren vinden. De zogenaamd 'slimme' ratten leerden significant sneller het doolhof door te komen dan de zogenaamd 'sloome'. Rosenthal en Fode schreven dat toe aan de manier waarop de laboratoriumassistenten omgingen met de ratten.

In 1968 deed Rosenthal, samen met Jacobson, dit onderzoek op een basisschool. Hij vertelde aan de leraren dat een aantal kinderen, wier namen uit de hoge hoed waren getrokken, het komend schooljaar ontzettend goed zouden presteren. Wat bleek? Aan het eind van het jaar werd dat bevestigd. De kinderen van wie hij had gezegd dat ze een enorme sprong zouden maken, presteerden significant beter dan hun

klasgenootjes. De andere kinderen waren niet zo sterk vooruitgegaan. We kunnen dus niet onderschatten hoeveel invloed leraren hebben op het leren van hun leerlingen, vanwege de verwachtingen die ze hebben. Gelukkig heeft Rosenthal ook uitgezocht hoe de leraren zich gedroegen tegenover de leerlingen die goed presteerden.

Het onderzoek naar hoge verwachtingen kreeg sindsdien veel aandacht. Zo blijkt bijvoorbeeld dat bedrijven beter draaien als de leidinggevenden hoge verwachtingen hebben van hun werknemers, en dat er minder depressie voorkomt in verzorgingstehuizen als de verzorgenden hoge verwachtingen hebben van hun patiënten (Rosenthal, 1994). Ook in het onderwijs werd meer onderzoek verricht. Zo schreef Rubie-Davies op basis van onderzoek over hoge verwachtingen in 2015 het boek *'Becoming a High Expectation Teacher'*. In 2022 werd dit boek in het Nederlands vertaald. In 2018 heeft Wang, samen met Rubie-Davies en Meissel, een systematische terugblik geschreven over 30 jaar onderzoek naar hoge verwachtingen. Hieruit blijkt weerom de waarde van hoge verwachtingen.

Reden genoeg om dit wetenschappelijk onderbouwde concept nader te bekijken op hoe je hoge verwachtingen kunt laten zien in de praktijk van alledag.

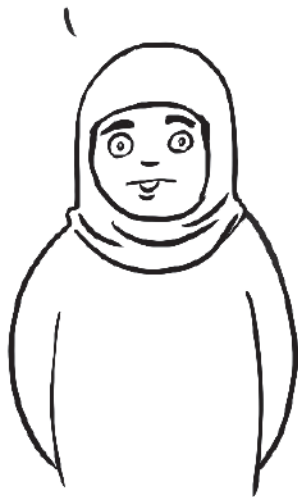
## Hoge verwachtingen op vier gebieden

Er zijn vier gebieden waar leerlingen uit kunnen destilleren dat hun leraar hoge verwachtingen heeft (Rosenthal, 1986; Rubie-Davies, 2015; Voerman & Faber, 2016).

### Vriendelijkheid

De eerste daarvan is vriendelijkheid. Als je hoge verwachtingen hebt van leerlingen ben je vriendelijker tegen hen. Vriendelijkheid is misschien wel de grootste pedagogische tool die we hebben om leerlingen te benaderen en te stimuleren om te leren. Zelf vond ik het ook schokkend om te beseffen dat ik, toen ik nog les gaf, minder vriendelijk en ongeduldiger was ten opzichte van leerlingen van wie

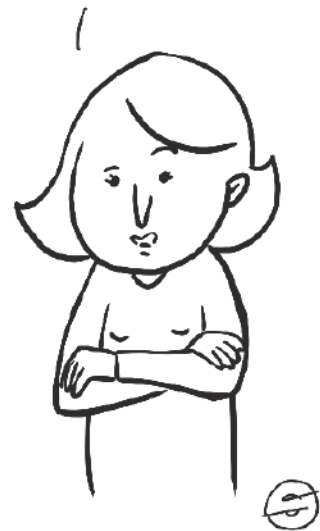
WE MOETEN  
VRIENDELIJKER ZIJN



TEGEN LEERLINGEN  
WAARVAN WE LAGE  
VERWACHTINGEN  
HEBBEN



DAT ZIJN WEL HEEL  
HOGE VERWACHTINGEN...



ik niet zo'n hoge pet op had. Het lijkt mij cruciaal om vriendelijk te zijn tegen **al** je leerlingen.

Rubie-Davies (2015) beschreef in detail de gedragingen van leerkrachten wanneer zij zich vriendelijk gedroegen tegenover leerlingen. Het blijkt dat leerlingen van wie de leerkracht een lage verwachting heeft: minder aandacht krijgen, in de klas verder van de docent zitten, de docenten minder onderonsjes met hen hebben, zelfs bij een beoordeling een lager cijfer krijgen. Verder hebben leraren minder oogcontact met deze leerlingen en glimlachen ze minder vaak tegen hen.

### Feedback

Het tweede gebied is het geven van feedback. Onder feedback verstaan we het geven van informatie over het leren, het begrijpen, de prestatie of het gedrag van de leerling met als doel dat de leerling leert en gemotiveerd raakt of blijft. Impliciet wordt het woord feedback vaak opgevat als kritiek. Als iemand je vraagt: 'Mag ik je feedback geven?', weet je eigenlijk al dat er kritiek komt. Uit de gehanteerde definitie blijkt dat feedback zowel positief als negatief kan zijn.

Dat is een belangrijk onderscheid bij het laten zien van hoge verwachtingen. Als je hoge verwachtingen hebt van je leerlingen is je feedback specifiek. Je zegt niet alleen 'Goed zo', maar je vertelt waarom iets goed is. Van belang is ook om meer positieve feedback te geven dan negatieve, omdat leerlingen vooral leren van wat er goed is gegaan. Door de feedback worden zij bewust van wat er goed is. Ze voelen zich door hun docenten gezien. Positieve feedback heeft een stimulerend effect op de motivatie van leerlingen. Vooral als die positieve feedback ook gaat over de vooruitgang die leerlingen boekten. Progressie-feedback noemen we dat (Voerman, 2014). Je zegt dan tegen leerlingen waarin ze vooruit zijn gegaan. Helemaal krachtig wordt een dergelijke feedback, als je het laat volgen door de vraag 'Wat heb jij gedaan dat het zoveel beter gaat?' Je stimuleert

dan een *growth mindset* bij de leerlingen, waardoor ze geloven dat ze leren als ze zich inspinnen (Dweck, 2008).

Als je lage verwachtingen hebt van leerlingen krijgen ze meer negatieve feedback en minder positieve. Soms zeggen leraren 'Goed zo' terwijl een antwoord niet goed is, of maar halfgoed. Dat is een uiting van lage verwachtingen. Als je hoge verwachtingen hebt, neem je geen genoegen met een halfgoed of foutief antwoord. We doen dat natuurlijk met de beste bedoelingen, want je zegt 'Goed zo' om een leerling niet te frustreren, of om hem of haar te motiveren. Helaas heeft 'Goed zo' zeggen, terwijl een antwoord niet zo goed is, een averechts effect (Voerman, 2014).

Je kunt op verschillende aspecten feedback geven.

- Feedback op de inhoud. Hattie en Timperley (2007) toonden aan dat van de leerbevorderende feedback juist feedback op inhoud het minst effectief is.
- Een ander aspect om feedback op te geven is de aanpak of de strategie van de leerlingen. De vraag is dan: hoe hebben ze een opdracht aangepakt? Dit soort feedback bevordert meer het leren, vooral omdat daarmee de metacognitie wordt gestimuleerd. Metacognitie, namelijk kennis hebben over hoe je goed leert, is een belangrijke factor bij studiesucces (Van der Veen, Weijers, Dikkers, Hornstra, & Peetstra 2014).
- Ook is het van belang goed naar de leerlingen te kijken en in te schatten, hoe hun 'modus' is. Hoe zitten ze erbij? Zijn ze enthousiast? Hebben ze er zin in? Of gaan ze in verzet en balen ze? Ook daar kun je feedback op geven, het liefst gevolgd door een check of je inschatting klopt. 'Ik zie dat je niet zo'n zin hebt vandaag, klopt dat?' Na een bevestigend antwoord van de leerling, kan je als leraar dan een vraag inzake zelfsturing stellen: 'Oké, hoe kun je nu zorgen dat je toch weer aan de slag gaat?' en dan eventueel weer feedback geven op het antwoord: 'Ik snap het, je neemt je voor om nu in ieder geval deze opgave te maken, goed idee!' Sommige

docenten zijn dan geneigd om te vragen wat leerlingen van hen als docent nodig hebben. Maar dat stimuleert de afhankelijkheid en niet de zelfsturing. En dat laatste wil je natuurlijk!

- Feedback op de persoonlijke kwaliteiten van de leerlingen. Bijvoorbeeld op: doorzettingsvermogen, vasthoudendheid, vriendelijkheid en enthousiasme. Het doel hiervan is om ervoor te zorgen dat de leerlingen hun kwaliteiten steeds beter leren kennen en die ook bewust leren inzetten als iets moeilijker gaat (Voerman, 2014). Het zou toch geweldig zijn als leerlingen zich langzamerhand bewust worden van wat ze allemaal ontwikkeld hebben aan persoonlijke kwaliteiten.

### Vragen stellen

Een volgend gebied waaruit hoge verwachtingen blijken is de manier van vragen stellen. Elke zin die een vraagvorm heeft, is een vraag (Cotton, 1988). Leraren stellen meer en moeilijker (denk-)vragen aan leerlingen van wie ze hoge verwachtingen hebben. Als je lage verwachtingen hebt van een leerling stel je vaker vragen die met 'ja' of 'nee' kunnen worden beantwoord, of weet-vragen met een eenduidig antwoord. Dus je vraagt: 'Wat is de hoofdstad van Griekenland', in plaats van: 'Waarom is Athene de hoofdstad van Griekenland geworden?'. Als je over deze vragen nadenkt, merk je dat er bij de tweede vraag iets anders in je hoofd gebeurt. Je vraagt je bijvoorbeeld af: "Waar moet ik zoeken? Gaat het om een geografisch antwoord, of is het meer politiek, of historisch? En juist dat denken maakt dat leerlingen leren. Leerlingen krijgen bovendien meer beurten als je hoge verwachtingen van hen hebt.

In Nederland is 70 tot 80 % van de vragen van docenten in het lager en secundair onderwijs een weetvraag of een vraag die je met ja of nee kunt beantwoorden (Voerman, in voorbereiding, verwacht 2024). Van belang is ook dat we leerlingen de tijd geven om na te denken. Over het algemeen worden vragen van docenten binnen een seconde beantwoord. Dat zegt helaas niets over de kwaliteit van de leerling, maar wel over de kwaliteit van de vraag. Net zo krijgen leerlingen van docenten over het algemeen een seconde of minder om na te denken over een vraag. Verlengen van deze tijd zorgt voor meer denken door de leerlingen en meer leren, en - niet onbelangrijk - tot meer betrokkenheid van de leerlingen (Cotton, 1988).

Dit houdt een pleidooi in om vaker lastige vragen te stellen en leerlingen te laten nadenken. Daarvoor is het na het stellen van de vraag

van belang om je mond te houden en de leerlingen de tijd te geven om na te denken. Die hebben ze ook nodig. Hoger zagen we al dat hoge verwachtingen van een leerling leiden tot doorvragen of feedback geven om te helpen om het antwoord te vinden; lage verwachtingen leiden tot het geven van aanwijzingen.

Een belangrijke vorm van vragen zijn de vragen naar zelfregulatie. In Nederland blijken deze vragen weinig gesteld te worden. Het gaat dan om vragen als: 'Wat ga je doen om ervoor te zorgen dat je volgende keer echt goed voorbereid bent?' of 'Hoe zorg je ervoor dat je je huiswerk gaat maken, ook al heb je geen zin?' Die vragen gaan echt over zelfsturing en leiden ertoe dat leerlingen metacognitieve strategieën ontwikkelen en juist metacognitie is ontzettend belangrijk bij leren (Van der Veen e.a., 2014).

### Aanwijzingen

Het laatste element van gedrag dat getuigt van hoge verwachtingen gaat over het beperkt geven van aanwijzingen. Over het algemeen laat je hoge verwachtingen zien als je niet zoveel aanwijzingen geeft. Je stelt bijvoorbeeld eerst een vraag in plaats van een aanwijzing te geven. Het is wel belangrijk om dat enigszins te nuanceren. Als je net iets nieuws leert bijvoorbeeld, heb je meer aanwijzingen nodig, naast feedback. En juist bij startende leerders is het net belangrijk dat er naast aanwijzingen, ook positieve feedback wordt gegeven. Een aanwijzing is aangeven wat iemand zou kunnen of moeten doen. Het gaat dus vaker over vooruitkijken. Wat Hattie *feed forward* noemt zijn vaak aanwijzingen over de volgende stap. Het verschil tussen aanwijzingen en negatieve feedback is soms subtiel, zoals uit onderstaande voorbeelden blijkt.

Aanwijzingen blijken op de korte termijn wel te werken, maar leiden op de lange termijn tot negatieve effecten op het gebruik van leerstrategieën, studiesucces en motivatie (Nückles, Hübner en Renkl, 2008). Aanwijzingen blijken beter te werken op de prestatie van leerlingen, als er ook aanwijzingen worden gegeven om metacognitieve strategieën te gebruiken, zoals: plannen, prioriteren, monitoren, evalueren en reflecteren (Zhang, Hsu, Wang, & HO, 2015). Je zou kunnen zeggen dat aanwijzingen inzake metacognitie een soort hogere-orde-aanwijzingen zijn, die metacognitie kunnen bevorderen. Ook hierbij is het van belang om het geven van aanwijzingen zoveel mogelijk te beperken zodat er geen aangeleerde hulpeloosheid ontstaat. Als je hoge verwachtingen hebt van leerlingen, geef je

Positieve feedback	Negatieve feedback	Aanwijzing
Bij het tekenen van die schaduw heb je prima rekening gehouden met waar het licht vandaan komt	Hier heb je geen rekening gehouden met waar het licht vandaan komt	Je moet beter rekening houden met waar het licht vandaan komt
Goed je knieën gebogen!	Je boog je knieën niet!	Volgende keer je knieën buigen!
Je kent de regels voor de grammatica al heel goed!	Je hebt de regel niet goed toegepast	Je moet de regels toepassen
Fijn dat je zo goed oplet	Je bent niet aan het opletten	Opletten!
Bij deze som heb je de juiste manier gebruikt om hem op te lossen	De strategie die je hier gebruikt hebt, klopt niet.	Je moet een andere strategie gebruiken.

Gebaseerd op: Voerman, L. en Faber, F. (2016).

hoogwaardige, leerbevorderende aanwijzingen, die verder gaan dan de inhoud. Als je lage verwachtingen hebt, gaat het om praktische aanwijzingen als: 'Het staat hier' of 'Lees dit nog eens'. Interessant is ook dat leerlingen van leraren met hoge verwachtingen meer autonomie krijgen, meer zelf mogen uitzoeken en fouten maken. Als je lage verwachtingen hebt van leerlingen, zit je 'er meer bovenop' en geef je aanwijzingen omdat je denkt dat de leerling er anders niet uit komt. In wezen zorg je er dus voor dat leerlingen van wie je lage verwachtingen hebt minder leerkansen krijgen en leerlingen van wie je hoge verwachtingen hebt juist meer. In dit proces houdt de *self-fulfilling prophecy* zichzelf dus in stand.

Uiteraard geven leraren veel aanwijzingen, stellen ze makkelijke vragen, omdat ze de leerling willen helpen. Maar juist dat helpen leidt tot aangeleerde hulpeloosheid, waarbij leerlingen dan stoppen met zelf nadenken, omdat de leraar toch wel vertelt hoe het zit, of wat ze moeten doen. Eigenlijk kweek je luie leerlingen door makkelijke vragen te stellen of veel aanwijzingen te geven. Ik denk wel eens dat een van de moeilijkste dingen die leraren te leren hebben, is te verduren/ verdragen dat leerlingen moeten nadenken over een antwoord. Wij leraren willen graag helpen en dan is het verdragen van de worsteling van een leerling om tot een antwoord te komen, een opgave voor ons. Maar juist in dat worstelen ligt het leren besloten. Als leerlingen het antwoord al weten op de vraag, ze niet hoeven na te denken, wordt er niet geleerd. Natuurlijk is het niet erg als je een keer geen denkvraag stelt of negatieve feedback geeft. Het gaat om het patroon van gedragingen dat je als leraar laat zien aan de leerlingen. Bij het laten zien van hoge verwachtingen in je gedrag gaat het vooral om het hier en nu. Hoge verwachtingen gaan ook veel meer over nu, dan over volgende week of volgend jaar.

#### Lia VOERMAN

Lector didactiek van hoge verwachtingen  
Hogeschool Rotterdam

#### REFERENTIES

- Cotton, K. (1988). Classroom Questioning. *School improvement research series*, 5, 1-22.
- Dweck, C. (2008). *Mindset. How we can learn to fulfill our potential*. New York: Ballantine Books.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.
- Nückles, M., Hübner, S., & Renkl, A. (2008, June). Short-term versus long-term effects of cognitive and metacognitive prompts in writing-to-learn. In *Proceedings of the 8th international conference on International conference for the learning sciences- Volume 2* (pp. 124-131).
- Rosenthal, R. (1994). Interpersonal expectancy effects: a 30-year perspective. *Current Directions in Psychological Science*, 3, 176-179.
- Rosenthal, R., & Fode, K.L. (1963). The effect of experimenter bias on the performance of the albino rat. *Behavioral Science*, 8, 183-198.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectations and Pupils' Intellectual Development*. New York: MSS Modular Publications.
- Rubie-Davies, C. (2015). *Becoming a high expectation teacher. Raising the bar*. London & New York: Routledge.
- van der Veen, I., Weijers, D., Dijkers, L., Hornstra, L., & Peetsma, T. (2014). *Een praktijkreviewstudie naar het motiveren van leerlingen met verschillende prestatieniveaus en sociale en etnische achtergrond*. Amsterdam, Netherlands: Kohnstamm Institute.
- Voerman, L., & Faber, F. (2016). *Didactisch coachen: Hoge verwachtingen concreet maken met behulp van feedback, vragen en aanwijzingen*. Baarn: De Weijer Uitgeverij.
- Voerman, L., & Faber, F. (2020). *Didactisch Coachen II. Verdieping en implementatie*. Baarn: De Weijer Uitgeverij.
- Voerman, A., Korthagen, F., Meijer, P. C., & Simons, R. J. (2014). Feedback Revisited: Adding Perspectives Based on Positive Psychology. Implications for Classroom Practice. *Teaching and Teacher Education*, 43, 91-98.
- Wang, S., Rubie-Davies, C., & Meissel, K., (2018) A Systematic Review of the Teacher Expectation Literature over the Past 30 Years, *Educational Research and Evaluation*, 24, 124-179, doi: 10.1080/13803611.2018.1548798
- Zhang, W.X., Hsu, Y.S., Wang, C.Y., & Ho, Y.T. (2015) Exploring the Impacts of Cognitive and Metacognitive Prompting on Students' Scientific Inquiry Practices Within an E-Learning Environment, *International Journal of Science Education*, 37:3, 529-553, DOI: 10.1080/09500693.2014.996796

#### Dit is wat een docente economie mij mailde over haar ervaring.

*"Eén van mijn leerlingen in havo 4 is Ahmed. Ahmed is geslaagd voor vmbo-TL, min of meer dankzij de soepele regelingen vanwege corona. Hij heeft moeite met de taal en met de hele logistiek en organisatie rondom school. Het is een zeer vriendelijke jongen en hij doet enorm zijn best, maar het niveau lijkt lastig voor hem.*

*Ik ging met hem uitproberen om hoge verwachtingen expliciet te tonen: een lastigere vraag dan ik normaal zou stellen, een langere bedenktijd... Maar hij zat daar maar naar het digibord te kijken en pakte niet eens zijn rekenmachine, terwijl hij iets moest berekenen (ik twijfelde of hij wist wat ik van hem verwachtte). Maar ik wachtte dus en gaf hem langer denktijd. En toen... Toen gaf hij opeens het juiste antwoord! Hij had het uit zijn hoofd uitgerekend!*

*Ahmed straalde bij de welgemeende complimenten en zag ook wel mijn verbazing dat hij dit uit het hoofd kon berekenen. Sindsdien laat ik hem meer rekensommen oplossen en is mijn beeld over hem gewijzigd. Een zeer snel en leuk effect - het was direct de dag na je openbare les.*

*Dus dankjewel voor deze les! Ik blijf 'm uitproberen en toepassen".*

# Reflecties op het scherm

## Een genuanceerde kijk op de rol van sociale media voor het welzijn van jongeren

Jessy SIONGERS & Bram SPRUYT

*Het socialemediagebruik van jongeren vormt vaak het voorwerp van maatschappelijk en wetenschappelijk debat. De alomtegenwoordigheid van sociale media in het leven van jongeren leidt bij ouders en leerkrachten tot heel wat bezorgdheid omtrent de invloed ervan op het welzijn van jongeren. Dit artikel toont een genuanceerde kijk op de relatie tussen socialemediagebruik en het mentaal welzijn van jongeren door zowel te kijken de naar de intensiteit en het dwangmatige karakter van het gebruik ervan en naar de motieven van socialemediagebruik. Daarbij besteden we extra aandacht aan kwetsbare jongeren.*

Sociale media spelen een centrale rol in het leven van jongeren. Ze vormen voor hen het middel bij uitstek voor de constructie en expressie van hun sociale identiteit en om contact te houden met hun vrienden. Het verbaast dan ook niet dat veel jongeren veel tijd besteden aan sociale media, vaak tot ongenoegen en bezorgdheid van hun ouders.

Het toenemend gebruik van sociale media en de alom aanwezige smartphone stimuleerde onderzoek naar de mogelijke gevolgen van sociale media op de mentale gezondheid van jongeren. Dat onderzoek leidde echter niet tot eenduidige resultaten. Enerzijds wordt het socialemediagebruik gezien als bevorderlijk voor onder meer de eigenwaarde, het zelfbeeld en de sociale verbondenheid van jongeren (zie bv. Davis, 2012; Gentile, et al., 2012; Gardner & Davis, 2013; Wängqvist & Frisén, 2016). Anderzijds wijst onderzoek op mogelijk schadelijke gevolgen voor de mentale gezondheid van jongeren, zoals depressie, angst, lager zelfbeeld en sociale isolatie (bv. Kelly, et al., 2018; Woods, 2016). Vaak wordt ook helemaal geen effect gevonden.

Deze schijnbaar tegenstrijdige onderzoeksresultaten vloeien mogelijk voort uit het feit dat er onvoldoende rekening wordt gehouden met de motieven voor het socialemediagebruik. Problematisch gebruik slaat niet zozeer op de frequentie van gebruik. Het “belonende” karakter van sociale media, bijvoorbeeld wegens het gevoel van verbondenheid, kan immers aanleiding geven tot dwangmatig of compulsief gebruik als jongeren voortdurend en vaak tot de eigen frustratie sociale media checken uit vrees iets te missen. De Cock en collega's (2014) vonden bijvoorbeeld dat dwangmatige (of compulsieve) gebruikers van sociale netwerksites lager scoren op emotionele stabiliteit, een lager zelfwaardegevoel hebben en meer eenzaamheid en depressieve gevoelens ervaren. Angst om dingen te missen speelt hierbij een grote rol. Het versterkt het socialemediagebruik en schaadt tegelijkertijd het welzijn.

Onderzoek dient daarom meer aandacht te besteden aan de motieven achter het gebruik van sociale media (Keles, McCrae & Grealish,

2020) en aan de omstandigheden waarin het socialemediagebruik een positief of negatief effect heeft.

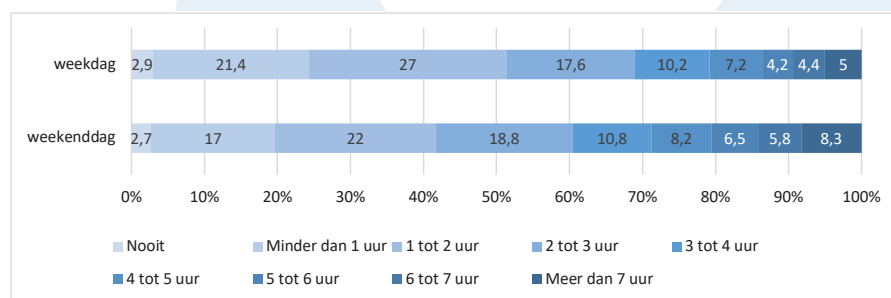
### Naar een meer genuanceerde kijk

Uit eerdere studies blijkt dat de intensiteit of frequentie van het socialemediagebruik (dit is het aantal uren per dag dat men sociale media gebruikt) samengaat met een hogere tevredenheid over sociale contacten met vrienden, maar ook samenhangt met een lager algemeen (subjectief) welbevinden (Siongers, Mastari & Spruyt, 2022). Dwangmatig of compulsief mediagebruik heeft *bovendien* vaak een negatief effect, niet alleen op de frequentie van mediagebruik maar ook op het welbevinden: meer socialemediagebruik gaat samen met minder welbevinden en dit wordt versterkt bij meer compulsief socialemediagebruik. Daarnaast doet socialemediagebruik wat het verwacht wordt te doen: jongeren die sociale media gebruiken om in contact te blijven met andere jongeren, zijn meer tevreden over hun sociale contacten (Siongers, Mastari & Spruyt, 2022). Bovendien bleek dat naarmate jongeren sociale media meer gebruiken omwille van interpersoonlijke motieven ze een hogere algemene levenstevredenheid en tevredenheid over hun mentale gezondheid vertoonden, en daarnaast ook meer positieve emoties vertoonden. Naast de frequentie van socialemediagebruik zijn het karakter (al dan niet dwangmatig) en de beweegredenen van socialemediagebruik dus ook van belang voor het welbevinden van jongeren.

De resultaten van dat onderzoek wijzen er tevens op dat beleid en praktijk zich meer moeten richten op de verschillende aspecten van mediagebruik. Hoewel mediagebruik op zichzelf vaak positieve effecten heeft, is overmatig gebruik en compulsief gedrag zorgwekkend. Vooral jongeren die zich in de offline-wereld minder populair voelen, voelen zich daarbij kwetsbaarder.

Ook van jongeren die in meer maatschappelijk kwetsbare condities opgroeien, wordt vaak beweerd dat ze meer kans maken op problematisch socialemediagebruik (Van Dijk, et al., 2021). We weten

Figuur 1. Frequentie socialemediagebruik



Bron: JOP-monitor 4 (2018)

bovendien dat deze jongeren zich gemiddeld minder goed in hun vel voelen (Serie, 2019). In dit artikel besteden we daarom bijzondere aandacht aan een aantal kwetsbare groepen, met name jongeren met een onregelmatige schoolloopbaan (ooit een b- of c-attest behaald), jongeren die aangaven dat hun gezin moeilijk kon rondkomen met de beschikbare financiële middelen en jongeren met gescheiden ouders. Welbevinden werd gemeten met een samengestelde indicator die zowel rekening houdt met de algemene levenstevredenheid, als met positieve en negatieve emoties van jongeren. Inzake het socialemediagebruik kijken we zowel naar de frequentie van het mediagebruik, dwangmatig of compulsief mediagebruik en de motieven voor mediagebruik. We gebruiken daarbij data van de vierde monitor die het Jeugdonderzoeksplatform (JOP-monitor 4) in 2018 afnam bij een representatief staal van jongeren in Vlaanderen. In totaal namen 1.406 jongeren tussen 14 en 25 jaar deel aan deze survey.

Alvorens we de relatie tussen socialemediagebruik en welbevinden van jongeren onder de loep nemen, zoomen we eerst in op het socialemediagebruik van jongeren in het algemeen en van jongeren in maatschappelijk kwetsbare posities in het bijzonder.

## Het socialemediagebruik van jongeren

Slechts 2,4% van de jongeren uit de JOP-monitor 4 geeft aan tijdens de weekdays noch tijdens de weekenddagen gebruik te maken van sociale media. Ruim drie op de tien Vlaamse jongeren (31%) brengt meer dan 3 uur per dag door op sociale media tijdens de week. Tijdens het weekend gaat het zelfs om bijna vier op de tien jongeren (39,6%).

Jongeren gebruiken sociale media om verschillende redenen. Wij focusten op drie types motieven:

- (1) interpersoonlijke redenen (bv. “om de leuke dingen in mijn leven te delen met anderen”, “om in contact te blijven met vrienden”);
- (2) informatieve redenen (bv. “om de actualiteit te volgen”, “om bij te leren over zaken die me interesseren”) en
- (3) als entertainment of ontspanning (bv. “om me te ontspannen”, “om me bezig te houden wanneer ik me verveel”).

Voor elk van deze drie types van motieven werd een 100-puntenschaal geconstrueerd. Een score dicht bij 0 betekent dat de jongere sociale media helemaal niet om die reden gebruikt en een score dicht bij 100 betekent dat het een zeer belangrijk motief vormt in het socialemediagebruik van de persoon. In contact blijven met vrienden vormt voor jongeren de voornaamste reden om sociale media te gebruiken: een gemiddelde score van 61 op 100. Daarnaast vormen sociale media ook belangrijke kanalen om zich te ontspannen (gem. score: 60) of te informeren (gem. score: 54).

De angst om zaken te missen en de verslaving aan sociale media brengen we in kaart op basis van drie items uit de *The Social Media Disorder Scale* (Van Den Eijnden, Lemmens, & Valkenburg, 2016). De items verwijzen naar de angst om berichten te missen en het dwangmatig checken van berichten (bijvoorbeeld: “Ik voel continu de drang om berichten te bekijken op sociale media”, “Ik vind het moeilijk om niet steeds te kijken naar berichten op sociale media terwijl ik iets anders aan het doen ben”). We noemen dit verderop compulsief socialemediagebruik.

Vlaamse jongeren scoren gemiddeld 30 op 100 op die schaal. Dat wijst er op dat het opvolgen van sociale media bij de gemiddelde jongere niet zo problematisch is. Toch scoort ook bijna een kwart van de jongeren (24%) 50 of meer op deze schaal.

Er doen zich een aantal verschillen voor in zowel de tijd die besteed wordt aan sociale media, het compulsief mediagebruik als in de motieven. Meest opvallend zijn de genderverschillen. Meisjes spenderen significant meer tijd op sociale media dan jongens. Zij lopen dus ook een grotere risico op compulsief gebruik van sociale media. Ten slotte spelen interpersoonlijke redenen en ontspanningsmotieven een belangrijkere rol in het socialemediagebruik van meisjes dan van jongens (zie ook Siongers, et al., 2022).

Het socialemediagebruik is verder sterk leeftijdsgebonden. Naarmate jongeren ouder worden, neemt het socialemediagebruik en compulsief mediagebruik af. Oudere jongeren gebruiken sociale media ook minder voor interpersoonlijke of ontspanningsmotieven en meer omwille van informatieve redenen.

Jongeren die opgroeien in meer maatschappelijk kwetsbare condities zijn meer actief op sociale media. Dat geldt zowel voor jongeren met een onregelmatige schoolloopbaan, jongeren die opgroeien in een gezin dat het moeilijker heeft om financieel rond te komen als jongeren met gescheiden ouders. Die maatschappelijk kwetsbare omstandigheden gaan evenwel niet samen met meer compulsief socialemediagebruik. Ook de motieven voor het socialemediagebruik verschillen weinig van die van jongeren die opgroeien in meer bevoorrechte omstandigheden. Enkel het gebruik van sociale media als ontspanning komt meer voor bij jongeren met een onregelmatige schoolloopbaan en jongeren die opgroeien in een financieel kwetsbaar milieu.

## Maatschappelijke kwetsbaarheid, socialemediagebruik en welbevinden

Jongeren die opgroeien in maatschappelijk kwetsbare gezinnen, maken intensiever gebruik van sociale media en doen dit ook vaker om ontspanning te zoeken. Verklaart dat patroon dat deze jongeren minder hoog scoren op mentaal welbevinden?

We gaan hieronder eerst na of jongeren in maatschappelijk kwetsbare situaties zich effectief minder goed in hun vel voelen. Als dat zo is, onderzoeken we of we hun lagere scores op welbevinden (deels) kunnen toeschrijven aan hun socialemediagebruik. We focussen daarbij op hun mediagebruik tijdens de weekends omdat jongeren daar minder gebonden zijn aan verplichtingen in het kader van school en werk.

Tabel 1. Relatie tussen socialemediagebruik en sociaal-demografische kenmerken van jongeren (JOP-monitor 4)

	Tijd op sociale media		Motieven			
	Weekenddag	Weekdag	Compulsief gebruik	Inter-persoonlijk	Ontspanning	Informatie
Gemiddelde score op 100			29,6	60,6	53,6	60,0
Meisjes	+	+	+	+	+	
Leeftijd	-	-	-	-	-	+
Onregelmatige schoolloopbaan	+	+			+	
Financieel moeilijk rondkomen	+	+			+	
Gescheiden ouders	+	+				

**Noot:** alleen statistisch significante relaties worden vermeld. ‘+’ wijst op een positieve relatie en ‘-’ op een negatieve relatie.

Het mentaal welbevinden van jongeren brengen we in deze bijdrage in kaart op basis van de Welzijnsindex (Serie, Bradt & Siongers, 2022). Die index meet het welzijn aan de hand van drie deelelementen: algemene levenstevredenheid, positief emotioneel welzijn en negatief emotioneel welzijn. De algemene levenstevredenheid van Vlaamse jongeren wordt gemeten via de *Satisfaction with Life Scale – Child version* (SWLS-CV) (Diener, et al., 1985). Deze schaal bevat vijf uitspraken over algemeen levensgeluk, waarbij jongeren konden aangeven in hoeverre ze het ermee eens waren op een schaal van ‘helemaal niet akkoord’ tot ‘helemaal akkoord’. Voorbeelden van uitspraken zijn: “Ik ben blij met mijn leven” en “De dingen in mijn leven zijn uitstekend”. We meten de emotionele kant van het welzijn van jongeren met behulp van de *Scale of Positive and Negative Experience* (SPANE) (Diener et al., 2010). Die schaal (0-100) bestaat uit twee delen. SPANE-P brengt ‘positieve gevoelens’ (zoals: vrolijk, opgewekt) in kaart, terwijl SPANE-N ‘negatieve gevoelens’ (zoals: boos, bedroefd) meet. Voor beide delen moesten jongeren aangeven hoe vaak ze die emoties in de afgelopen vier weken hebben gehad op een schaal van 1 (‘heel zelden of nooit’) tot 5 (‘heel vaak of altijd’).

In overeenstemming met andere studies stellen we vast dat meisjes zich minder goed in hun vel voelen (zie Siongers, et al., 2022 voor een overzicht). Gemiddeld scoren ze ruim vijf punten lager op de welzijnsindex dan jongens. Leeftijd blijkt echter geen invloed te hebben.

Verder toont het voorgaand onderzoek dat jongeren die zich in een maatschappelijk kwetsbare situatie bevinden, lager scoren op mentaal welbevinden. Vooral jongeren die opgroeien in gezinnen die financieel moeilijk kunnen rondkomen voelen zich beduidend minder goed in hun vel. Zij scoren ruim tien punten lager op de welzijnsindex dan jongeren die opgroeien in een gezin dat financieel makkelijker rondkomt.

De frequentie van socialemediagebruik heeft, wanneer we ook compulsief socialemediagebruik mee in rekening brengen, geen significante invloed op het mentale welbevinden van jongeren, compulsief socialemediagebruik wel. Naarmate jongeren meer dwangmatig omgaan met sociale media, scoren ze ook lager op mentaal welbevinden. Niet zozeer de intensiteit van socialeme-

diagebruik weegt dus op het mentale welbevinden van jongeren, wel het dwangmatig gebruik ervan.

Het gebruik van sociale media omwille van sociale of interpersoonlijke motieven hangt eveneens samen met de welzijnsindex. Naarmate sociale media meer gebruikt worden vertonen jongeren minder negatieve en meer positieve emoties, scoren ze hoger op algemene levenstevredenheid en dus hoger op de welzijnsindex. Anderzijds daalt de score op de welzijnsindex, naarmate ontspanning een belangrijker motief vormt om sociale media te gebruiken. Jongeren die dus sociale media gebruiken om in contact te blijven met vrienden, halen blijkbaar meer voldoening uit hun mediagebruik dan jongeren die sociale media vooral gebruiken ter ontspanning.

We wilden met deze analyses echter vooral onderzoeken of het socialemediagebruik van jongeren die opgroeien in kwetsbare omstandigheden hun lager welbevinden (deels) kan verklaren. Dat blijkt niet het geval. De negatieve samenhang tussen een maatschappelijk kwetsbare positie en welbevinden blijft quasi even sterk over de drie modellen. Dat suggereert dat we de hogere frequentie van socialemediagebruik van maatschappelijk kwetsbare jongeren niet meteen hoeven te problematiseren. Het is wel zo dat net als bij andere jongeren, meer compulsief mediagebruik samengaat met minder welbevinden en dat naarmate jongeren sociale media meer gebruiken voor interpersoonlijk contact, zij een hoger scoren op mentaal welbevinden. Gebruiken jongeren sociale media meer als middel tot ontspanning (of ook om verveling tegen te gaan), dan gaat het eerder samen met een lager welbevinden.

## Implicaties voor beleid en praktijk

In dit artikel zoomden we in op de relatie tussen socialemediagebruik en welbevinden bij jongeren. De analyses tonen dat een hogere frequentie van socialemediagebruik niet automatisch samengaat met minder welbevinden. Wel neemt welbevinden af wanneer jongeren meer compulsief en problematisch socialemediagebruik vertonen. Jongeren die sociale media omwille van omwille van interpersoonlijke motieven gebruiken, voelen zich beter. Het verhoogt hun algemene tevredenheid, gaat negatieve emoties tegen en stimuleert positieve emoties. Anderzijds leidt het gebruik van sociale media met het oog op ontspanning tot een lager welbevinden. Ook de motieven voor socialemediagebruik blijken dus een belangrijke factor te vormen in de relatie tussen sociale media en welbevinden bij jongeren. Die effecten verklaren evenwel niet het lager welbevinden van jongeren in kwetsbare omstandigheden. De

Tabel 2. Welzijnsindex (0-100): invloeden van socio-demografische kenmerken en socialemediagebruik

	Model 1	Model 2	Model 3			
	b	Sign.	b	Sign.	b	Sign.
Constante Welzijnsindex	70,042	***	74,005	***	72,544	***
Geslacht (ref. cat.: jongen)	-5,087	***	-4,098	***	-4,664	***
Leeftijd	0,014		-0,063		-0,127	
Onregelmatige schoolloopbaan	-2,996	***	-2,561	**	-2,286	**
Financieel moeilijk rondkomen	-10,815	***	-10,689	***	-10,394	***
Gescheiden ouders	-2,244	*	-2,132	*	-2,103	*
Frequentie sociale media			-0,356		-0,354	
Compulsief mediagebruik			-0,064	***	-0,076	***
Motieven gebruik sociale media						
- Interpersoonlijk contact					0,085	***
- Ontspanning					-0,056	*
- Informatie					0,018	
R2	0,130		0,146		0,158	

Bron: JOP-monitor 4 (2018)

Sign.: \* p < .05; \*\* p < .01; \*\*\* p < .001

invloeden die uitgaan van socialemediagebruik gelden bijgevolg voor *alle* jongeren.

Deze resultaten hebben een aantal bredere implicaties. Ouders denken vaak dat een hoge intensiteit van socialemediagebruik een groot risico vormt voor het mentaal welzijn van hun kind. Onze analyses tonen dat het mediagebruik zelf niet problematisch hoeft te zijn en zelfs positieve effecten kan hebben.

Beleid en praktijk focussen nog te vaak eenzijdig op de negatieve impact van sociale media. Gezien de centrale rol van sociale media in het leven van jongeren, is het daarom belangrijk dat praktijk en beleid zoveel mogelijk nastreven dat sociale media vooral hun gunstige invloed kunnen laten gelden en op die manier een middel kunnen zijn om de eigen identiteit te versterken en verbondenheid te creëren. Ook bij jongeren die opgroeien in maatschappelijk kwetsbare situaties.

Een mogelijke aanpak is het ontwikkelen van programma's voor mediawijsheid die niet alleen gericht zijn op veilig gebruik van sociale media, maar ook op het optimaal benutten van de positieve aspecten voor identiteitsontwikkeling en gemeenschapsofbouw. De bundeling van krachten tussen overheid, onderwijs en sociale mediaplatforms zou op die manier kunnen leiden tot de creatie en promotie van educatieve inhoud die de positieve impact van sociale media versterkt. Daarnaast zouden jongeren via mentorprogramma's begeleid kunnen worden bij het ontwikkelen van een positieve online aanwezigheid, waarbij de nadruk ligt op zelfreflectie en het bevorderen van positieve interacties op sociale media. Dergelijke initiatieven kunnen bijdragen aan een gezondere en digitale omgeving voor alle jongeren.

Jessy SIONGERS\* en Bram SPRUYT\*\*

\* Vakgroep Sociologie / Vakgroep Pedagogische Wetenschappen, VUB, Pleinlaan 2, 1050 Brussel, Jessy.Siongers@vub.be  
 Vakgroep Sociologie, UGent, Sint-Pietersnieuwstraat 41, 9000 Gent

\*\* Vakgroep Sociologie, VUB, Pleinlaan 2, 1050 Brussel, Bram.Spruyt@vub.be

## BIBLIOGRAFIE

- Davis, K. (2012). Friendship 2.0: Adolescents' experiences of belonging and self-disclosure online. *Journal of Adolescence*, 35(6), 1527-1536.
- De Cock, R., Vangeel, J., Klein, A., Minotte, P., Rosas, O., & Meerkerk, G.-J. (2014). Compulsive use of social networking sites in Belgium: Prevalence, profile, and the role of attitude toward work and school. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 17(3), 166-171.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment*, 49(1), 71-75.
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D.-w., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 97(2), 143-156.
- Gardner, H., & Davis, K. (2013). *The app generation: How today's youth navigate identity, intimacy, and imagination in a digital world*: Yale University Press.
- Gentile, B., Twenge, J. M., Freeman, E. C., & Campbell, W. K. (2012). The effect of social networking websites on positive self-views: An experimental investigation. *Computers in Human Behavior*, 28(5), 1929-1933.
- Keles, B., McCrae, N., & Grealish, A. (2020). A systematic review: the influence of social media on depression, anxiety and psychological distress in adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 79-93.
- Kelly, Y., Zilanawala, A., Booker, C., & Sacker, A. (2018). Social media use and adolescent mental health: Findings from the UK Millennium Cohort Study. *EclinicalMedicine*, 6, 59-68.
- Serie, C. (2019). Het welbevinden van Vlaamse jongeren. In L. Bradt, S. Pleysier, J. Put, J. Siongers, & B. Spruyt (Eds.), *Jongeren in cijfers en letters 4. Bevindingen uit de JOP-monitor 4, de JOP-kindmonitor en de JOP-schoolmonitor 2* (pp. 133-151). Acco.
- Serie, C., Bradt, L., & Siongers, J. (2022). Geluk: een vaccin tegen druk?. In *t'ls wel geweest-Onderzoek en praktijk over jongeren onder druk* (pp. 13-25). Acco.
- Siongers, J., Spruyt, B., & Mastari, L. (2022). Sociale media als tweesnijdend zwaard: over sociale media, onbehagen en welbevinden bij jongeren. In *t'ls wel geweest-Onderzoek en praktijk over jongeren onder druk* (pp. 137-159). Acco.
- Valkenburg, P. M., Peter, J., & Schouten, A. P. (2006). Friend networking sites and their relationship to adolescents' well-being and social self-esteem. *CyberPsychology & Behavior*, 9(5), 584-590.
- Van Den Eijnden, R. J., Lemmens, J. S., & Valkenburg, P. M. (2016). The social media disorder scale. *Computers in Human Behavior*, 61, 478-487.
- van Dijk, R., van der Valk, I. E., Vossen, H. G., Branje, S., & Deković, M. (2021). Problematic internet use in adolescents from divorced families: the role of family factors and adolescents' self-esteem. *International journal of environmental research and public health*, 18(7), 3385.
- Wängqvist, M., & Frisén, A. (2016). Who am I online? Understanding the meaning of online contexts for identity development. *Adolescent Research Review*, 1(2), 139-151.
- Woods, H. C., & Scott, H. (2016). # Sleepyteens: Social media use in adolescence is associated with poor sleep quality, anxiety, depression and low self-esteem. *Journal of Adolescence*, 51, 41-49.

# Goed basisonderwijs aan kinderen in kansarmoede: zo lukt het!

Albert JANSSENS

*Media belichten aspecten van armoede zoals huisvesting, lege brooddozen, hygiëne en gezondheid, maar dat zijn niet de belangrijkste factoren die impact hebben op het schoolse leren van kinderen in kansarmoede. Nee, de ervaringsdeskundigen halen vooral ontwikkelingsthema's aan als oorzaken van het leerfalen bij een veel te groot aantal kinderen uit deze doelgroep. Kenmerken die in hun verhaal steeds terugkomen zijn opgroeien in voortdurende stress, moeilijkheden bij het ontwikkelen van identiteit en zelfbeeld, onvervulde basisbehoeften, een gebrek aan 'middenklassetaal en -ervaring', de grote cultuurverschillen tussen de school en thuis, gemis aan voorbeelden van goede executieve vaardigheden. De mediathema's zijn gevolgen van leven in kansarmoede, terwijl de ontwikkelingsthema's de echte verklaringen van waarom mensen, eenmaal volwassen, niet uit hun penibele situatie geraken.*

*In het project 'Zo lukt het!' zoeken we antwoorden op de vraag hoe leerkrachten kinderen in kansarmoede in hun lessen zo goed mogelijk kunnen ondersteunen.*

## Ontwikkelingsgericht onderwijs

*'Mijn kleinzoon zit in het tweede leerjaar en komt op een woensdagmiddag thuis met zijn derde rekenboekje. Ze hebben het in de klas helemaal ingevuld alle oefeningen zijn gemaakt, dus hebben ze het niet meer nodig. Wanneer ik het boekje doorblader, vallen me volgende dingen op: het is een boekje met enkel invuloefeningen en ze zijn allemaal klassikaal verbeterd, met als gevolg dat er nog heel veel fouten instaan die door mijn kleinzoon als correct werden aangegeven. Vanuit mijn ervaring in veel Vlaamse scholen, weet ik dat dit in veel klassen gebeurt.'*

Ons onderwijs is de voorbije decennia steeds meer verworden tot een invulblaadjesonderwijs. Ik noem het leerstofgericht of – erger nog – handboekgericht onderwijs. Voor de doorsneeleerlingen, het grootste deel van een gewone Vlaamse klas, volgen deze handboeken hun leren en zijn ze inhoudelijk bruikbaar als leidraad voor de leerkracht. Voor kinderen in kansarmoede is dat niet het geval.

Ook onze kleuterklassen kennen een evolutie. Steeds meer bereiden ze de kleuters voor op de lagere school. Voor kleuters die te weinig kansen krijgen om via spel de basiservaringen op te doen die nodig zijn binnen hun ontwikkeling, is dat een probleem. Ze moeten te vlug handelen op een niveau waarop ze te weinig zijn voorbereid. Dat maken veel kinderen in kansarmoede mee.

Ontwikkelingsgericht onderwijs vertrekt van waar het kind staat in zijn ontwikkeling. De theorieën van Feuerstein, gebaseerd op onder

anderen Vygotsky en Piaget vormen de basis (Feuerstein et al., 1988). Ten eerste is het belangrijk dat de leerkracht zich bewust is van waar het kind momenteel staat in zijn ontwikkeling (zone van de actuele ontwikkeling) en weet of deze zone al voldoende is vastgezet om de volgende stap te kunnen zetten (zone van de naaste ontwikkeling).

**Kansarme kleuters moeten vaak te vlug handelen op een niveau dat onvoldoende is voorbereid**



Schema van de zone van de naaste ontwikkeling

Daarnaast moet de leerkracht overtuigd zijn van de leer- en ontwikkelingsmogelijkheden van elk kind, ook het kind dat opgroeit in armoedemindset. Ten derde moet de leerkracht zich ervan bewust zijn dat hij de spilfiguur is die door zijn actie ervoor zorgt dat het kind binnen de eigen mogelijkheden optimaal ontwikkelt. En ten slotte zorgt de leerkracht ervoor dat het onderwijs dat hij aanbiedt de “hier-en-nuleerstof” overstijgt, kinderen leert hoe ze kennis met elkaar kunnen verbinden tot het begrepen wordt en dat voortdurend realiseert door tezelfdertijd vaardigheden en leerhoudingen (executieve functies) te trainen.

## De belangrijkste leerproblemen van leerlingen in kansarmoede

In internationale literatuur ligt de klemtoon in de eerste plaats op de onbekendheid van leerkrachten met wat het betekent om op te groeien in kansarmoede. Ze hebben er weinig tot geen ‘voeling’ mee. Daarnaast worden typische kenmerken beschreven die het welbevinden van deze kinderen in de school hypothekeren: het verschil in inschatting van sociale situaties, de verwachtingen van de school onvoldoende kennen, te lage inschatting van de mogelijkheden van de leerlingen door de leerkrachten, de vele energie die de kinderen moeten opbrengen om te overleven, het gemis aan voorbeelden van goed (executief) functioneren vanuit de omgeving, een te beperkte woordenschat.

Meer specifiek zijn er ook bepaalde cognitieve dysfuncties die we bij deze doelgroep vaak herkennen: weinig transfer van het geleerde, een belast werkgeheugen, impulsiviteit en zwakke concentratie, weinig doelgerichtheid, beperkte zelfregulering en onvoldoende leren uit eerdere leerprocessen. (Jensen, 2009; Janssens, 2022)

Jenkins besluit uit dit alles dat deze problemen niets zeggen over het leerpotentieel van de leerlingen, noch over hun intelligentie. En dat de leerkracht de persoon is die voor deze leerlingen het verschil kan maken.

## Tien praktijktips

In het project ‘Zo Lukt het!’ werd les gegeven aan 74 kinderen, waarvan 42 leerlingen met lage SES-indicatoren<sup>17</sup>. De vooruitgang die zij boekten werd vergeleken met een gelijkaardige groep leerlingen (waaronder ook 31 leerlingen met lage SES-indicatoren).

Uit het testen, het lesgeven en het analyseren van videobeelden werden 10 praktijktips afgeleid die het verschil kunnen maken voor kinderen die opgroeien in kansarmoede. Uit onze tests bleek dat ook de andere kinderen (hoge-SES) voordeel haalden uit deze praktijktips.

### Praktijktip 1: Werk aan ‘zelfregulering’ als basis van een goede leerhouding

Zelfregulering is de vaardigheid van een persoon om gedachten, gevoelens en gedrag onder eigen controle te brengen en zo het vooropgestelde doel te bereiken. Een goede zelfregulering veronderstelt een aantal voldoende ontwikkelde vaardigheden. Het gaat om (1) het activeren van het werkgeheugen, (2) inhibitiecontrole, (3) emotionieregulatie en (4) flexibiliteit.

Deze vier voorwaarden zijn executieve functies. We mogen er niet van uitgaan dat kinderen die opgroeien in kansarmoede deze exe-

cutieve functies spontaan ontwikkelen. Binnen hun omgeving krijgen ze te veel modellen van opvoeders die deze executieve functies zelf onvoldoende beheersen. Hen imiteren leidt tot dysfunctioneren.

Je kan op verschillende manieren aan zelfregulering werken. Bijvoorbeeld aan de hand van de slogan van de week en bijhorende reflectieoementen. We werkten binnen de kleuterklas bijvoorbeeld een week lang met de slogan ‘Ik kijk goed, ik luister goed, dan weet ik hoe het moet!’. Door die slogan elke dag ’s morgens in herinnering te brengen en er gedurende de dag regelmatig naar te verwijzen wanneer kinderen hem goed toepasten, werden ze zich bewust van het belang ervan. Ook praatten wij op een positieve manier over deze attitude, terwijl leerlingen vaak vooral kritische opmerkingen krijgen over attitudes.

Je kunt ook gebruik maken van extern regulerend materiaal als je aan zelfregulatie wil werken. In een tweede leerjaar zaten veel kinderen met een beperkte concentratie. Een visuele groeimeter zorgde ervoor dat ze zich ervan bewust werden hoe vaak ze een opmerking kregen. Die groeimeter hielp hen om het klasgebeuren minder te storen. De resultaten waren duidelijk zichtbaar op korte termijn.

Verder kan je ook een activiteit verkorten om de betrokkenheid te verhogen. Ik splits een les die normaal 50 minuten duurt op in twee momenten van 25 minuten. Zo begon ik de rekenles bijvoorbeeld met het initiatiemoment en een eerste inoefening en voor sommige leerlingen verlengde instructie. Daarna startte ik een andere les met een totaal andere inhoud. Na 25 minuten hernamen we het rekenen en volgde de verdere inoefening.

### Praktijktip 2: Zorg ervoor dat leerlingen de nodige kennis en vaardigheden hebben om te kunnen slagen in hun opdracht

De voorkennis van kinderen die opgroeien in kansarmoede is meestal beperkter dan wat leerkrachten veronderstellen. Ik geef aan kleuterleiders vaak het voorbeeld dat hun keukenhoek in de klas waarschijnlijk rijker is ingericht dan de keuken van de kinderen thuis. Dat betekent dat die kinderen in de klas met veel in contact komen, zowel materialen als ideeën, die voor hen totaal nieuw zijn. Dan moeten de eerste ervaringen daarmee nog een kans krijgen. Als we die niet geven in de klas, dan bereiken de kinderen weinig resultaat in hun werk. Aftoetsen van en aansluiten bij de voorkennis van de kinderen is daarom essentieel.

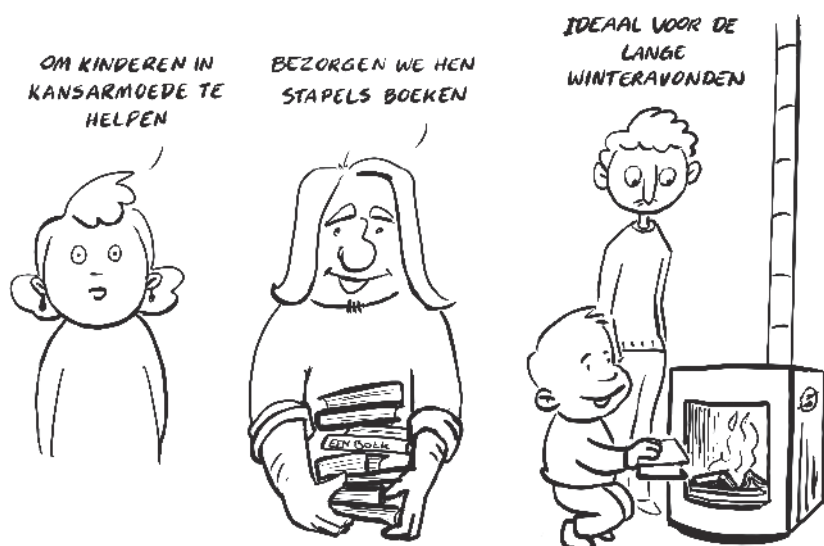
### Praktijktip 3: Zorg voor een uitgebreid taalaanbod

Taal is de motor van het leren! Kinderen die opgroeien in kansarmoede leven in een taalarme context. Conceptuele kennis komt weinig aan bod, terwijl dat precies de basis is van classificerend denken. Bijvoorbeeld: kleur is een overkoepelend concept voor bijvoorbeeld rood, groen en blauw. Het is belangrijk dat de leerkracht daaraan veel aandacht besteedt en niet verwacht dat deze kinderen met eenzelfde rijkdom aan basiswoordenschat in de klas zitten als de andere kinderen.

Hoe langer de schoolloopbaan van leerlingen duurt, hoe belangrijker het lezen wordt. Dagelijks lezen van in de peuterklas is daarom een

*Een goede zelfregulering veronderstelt een aantal voldoende ontwikkelde vaardigheden*

absolute noodzaak. De ‘middenklassekinderen’ komen op 2,5 jaar de school binnen met ‘boekervaring’, de meeste kinderen in kansarmoede niet. Voor hen is een dagelijkse ontmoeting met boeken van groot belang. Het is aangewezen om als school een leescultuur te installeren. Bepaalde programma’s, zoals *Lezen is Tof*, kunnen daarbij als leidraad dienen.



#### Praktijktip 4: *Werk gestructureerd aan cognitieve functies en vaardigheden*

De cognitieve vaardigheden zijn de verschillende denkactiviteiten die een individu kan inzetten om een probleem op te lossen. Een uitgebreide lijst ervan vinden we bijvoorbeeld in Blooms taxonomie. Cognitieve functies zijn de mentale voorwaarden die essentieel zijn om cognitieve vaardigheden en ander gedrag te laten bestaan (Feuerstein, 2006).

Dat onderscheid is binnen onderwijskringen niet overal gekend. We illustreren even met een voorbeeld. Om te kunnen classificeren (**cognitieve vaardigheid**, als opdelen in categorieën) moet ik onder andere nauwkeurig kunnen waarnemen, kunnen benoemen (de taal kennen) wat ik waarneem, verschillende zaken tegelijk in het oog kunnen houden, spontaan vergelijken, differentiëren of onderscheiden tussen wat belangrijk en onbelangrijk is, precies zijn in het geven van de oplossing,... Dit zijn allemaal **cognitieve functies**. Ze werden door Feuerstein uitgewerkt in een lijst van 26 verschillende functies die aan de basis liggen van elke cognitieve vaardigheid.

Leerkrachten die het onderscheid kunnen maken tussen enerzijds de cognitieve vaardigheden en anderzijds de cognitieve functies, kunnen veel gericht remedieren, omdat ze de kern van het probleem beter kunnen definiëren. Binnen het project werkten wij aan volgende punten:

- dagelijks trainen op nauwkeurigheid bij het opnemen van de opdracht, impulsiviteit afremmen en precisie nastreven bij het uitvoeren van de opdracht;
- automatiseren;
- de leerkracht gebruikt spontaan het bord;
- invulblaadjes niet gebruiken, maar laten overschrijven;
- orde en structuur in het werk aanleren en ook in de praktijk eisen.

Dit zijn allemaal basisvaardigheden die het werk vergemakkelijken en het meer slaagkansen geven terwijl die onder andere door “invulblaadjesonderwijs” steeds minder aan bod komen.

#### Praktijktip 5: *Daag de leerlingen intellectueel uit*

Het gebeurt vaak onbewust en vanuit een misplaatst begrip van wel-

bevinden, maar we zien in de dagdagelijkse praktijk dat in klassen en scholen met een groot percentage kinderen in kansarmoede de intellectuele uitdaging vermeden wordt. Leerkrachten willen het hen niet te moeilijk maken. Zo komen deze kinderen uiteraard niet tot hogere leerniveaus. Wat deze leerlingen niet aangeboden krijgen op school, zullen ze zelden leren, want de thuisomgeving biedt het meestal ook niet aan. Uitdagen betekent natuurlijk ook de leerling daarbij begeleiden, waar nodig bij de hand nemen, maar zeker niet vermijden. Concreet paste ik tijdens het project de volgende tips toe:

- zorg bij het begin van een les steeds voor een motiverende of uitdagende activiteit;
- daag leerlingen uit om dieper te graven: wees niet tevreden met het evidente antwoord;
- daag de leerlingen uit door ‘klassieke opdrachten’ in een complexer kleedje te steken;
- daag de leerlingen uit door ‘klassieke opdrachten’ in een abstracter kleedje te steken.

De leidraad voor de leerkracht in deze praktijktip is de ‘zone van de naaste ontwikkeling’, de voortdurende zoektocht naar de volgende stap die de leerling kan zetten.

#### Praktijktip 6: *Zorg in elke les voor transfer van het geleerde*

Transfer van leren is het toepassen van aangeleerde informatie, inzichten, oplossingsstrategieën en leerhoudingen op nieuwe situaties. Transfer zorgt ervoor dat wat geleerd werd (1) nieuwe vragen oproept, (2) gebruikt wordt om nieuw leren te vergemakkelijken en (3) gebruikt wordt om nieuwe problemen op te lossen.

Om tot transfer te komen moet de leerling het geleerde in de huidige situatie herkennen, zich kunnen herinneren en kunnen toepassen in de nieuwe situatie. Een van de belangrijkste bevindingen binnen het project is dat kinderen die opgroeien in kansarmoede heel weinig zelf tot reflectie komen. Ze leven in het hier en nu, lossen een opdracht (= probleem) nu op en... klaar is Kees. Reflecteren over het belang van wat ze leerden in nieuwe situaties, gebeurt meestal alleen als de leerkracht daartoe de aanzet geeft. Deze ervaring is van groot belang, want leren zonder transfer is arm leren!

#### Praktijktip 7: *Zorg voor stimulerende feedback*

Precies omdat kinderen in kansarmoede weinig tot zelfreflectie overgaan, is het des te belangrijker dat zij veel feedback krijgen. Dit houdt in dat, eenmaal de leerlingen aan het werk zijn, individueel

**In klassen met een groot percentage kinderen in kansarmoede wordt de intellectuele uitdaging vermeden**

of in groep, de leerkracht voortdurend rondgaat, kijkt hoe het werk verloopt en er vragen over stelt.

Daarnaast moet elke les afsluiten met een reflectiemoment, waarbij besproken wordt wat er werd geleerd, maar ook hoe er werd geleerd. Tot slot is het nuttig dat de leerkracht onderzoek uitvoert naar de kwaliteit van zijn vragen. Binnen mijn vormingswerk werd al vaker bevestigd dat de vragen die leerkrachten stellen meestal beperkt blijven tot kennis. Attitudes worden ook bevraagd, maar meestal pas wanneer de leerling in de fout gaat, waardoor attitudes bij leerlingen die het moeilijk hebben, al gauw een negatieve connotatie krijgen. Vragen naar begrijpen en vaardigheden worden veel minder gesteld, terwijl ze voor het leerproces ook belangrijk zijn.

### **Praktijktip 8: Ken het kind in kansarmoede**

De voorbije decennia is de kennis over hoe het brein leert steeds groter geworden. Opgroeien in kansarmoede heeft gevolgen voor de ontwikkeling van het brein. De ontwikkeling van de amygdala (stress) en de hippocampus (onder andere geheugen, ruimtelijke oriëntatie, gedrag) wordt ernstig verstoord door de omgeving waarin het kind opgroeit. Dat heeft ook invloed op het leren. Hoe beter we daarmee rekening houden in het onderwijs, hoe die gevolgen kunnen spelen.

## **Met vakantie gaan heeft een andere betekenis voor het kind in kansarmoede dan voor de leerkracht**

‘dagelijks brood’ kan zeer verschillen.

Een ander aspect van deze praktijktip is dat wat de leerling in kansarmoede reeds leerde, wat is opgeslagen in het lange termijngeheugen, niet noodzakelijk overeenkomt met wat de leerkracht hierover leerde. Met vakantie gaan heeft een andere betekenis voor het kind in kansarmoede dan voor de leerkracht. Zelfs het begrip

### **Praktijktip 9: Ken jezelf als leerkracht**

Mensen leren door directe leerervaringen (‘Ik sta voor een nieuw probleem en los het vanuit mijn eigen kennis en ervaringen zelfstandig op’) en indirecte leerervaringen (‘Ik los datzelfde probleem op nadat ik iemand bevroeg over hoe dat ik dat best doe’). Kinderen met een mentale beperking en kinderen die opgroeien in kansarmoede hebben allebei veel meer nood aan indirecte leerervaringen dan andere kinderen. Ze hebben veel meer begeleiding nodig in de zone van de naaste ontwikkeling.

‘De leerkracht maakt het verschil’ is een slogan die ondertussen al vele jaren in allerlei omstandigheden gebruikt wordt. Voor kinderen in kansarmoede kan hij echter niet overschat worden. Niet alleen is de leerkracht voor deze leerlingen diegene die zijn leerprocessen stuurt, maar tegelijk is hij het voorbeeld van hoe je kunt leren. Kinderen leren attitudes en vaardigheden door eerst te observeren, vervolgens te imiteren, te oefenen en te transfereren.

Kinderen in kansarmoede krijgen in hun omgeving minder modellen van goede vaardigheden en attitudes dan kinderen uit kansrijke milieus. Dat betekent dat leerkrachten een belangrijke rol kunnen spelen

om deze kinderen de juiste voorbeelden voor te leven.

De basis van een krachtige leerkrachthouding is een sterk geloof in de ontwikkelingsmogelijkheden van elk kind, ook van de kinderen in kansarmoede. Het gaat over de mindset die we tegenover hun mogelijkheden hebben: geloven we oprecht dat ze even goed (zouden) kunnen leren als elke andere leerling? Op deze vraag antwoorden de meeste leerkrachten vanuit hun verstand uiteraard positief. In de praktijk zien we echter dat hun daden wel eens ingegeven worden door een ongelof in de mogelijkheden van hun leerlingen. Een voorbeeld hiervan vinden we in scholen die heel erg focussen op het welbevinden. Uiteraard is dat de basis van alle leren. Het is echter het beginpunt, niet het eindpunt.

### **Praktijktip 10: Gebruik de leercirkel als leidraad voor je lessen**

Op basis van ervaringen uit het project werd een leercirkel ontwikkeld die bruikbaar is om lessen voor te bereiden en te geven. Die moet helpen alle voorgaande tips te integreren in de lespraktijk. Daarover kan je alles lezen in het boek ‘Zo lukt het!’ (Janssens, 2022).

### **Tot slot**

Kinderen die opgroeien in kansarmoede zijn niet te dom om wat wij binnen onderwijs aanbieden te leren. Toch is de uitval in ons onderwijssysteem **zéér groot**. Het is dus de hoogste tijd om over het onderwijsaanbod aan deze leerlingen na te denken. Ondertussen heeft recent onderzoek al veel van de praktijktips bevestigd.

**De slogan  
‘De leerkracht  
maakt het verschil’  
kan voor kinderen  
in armoede niet  
overschat worden**

**Albert JANSSENS**  
CeSMOO  
www.cesmoob.be

### **BIBLIOGRAFIE**

- Feuerstein, R.; Rand, Y.; Rynders, J.E. *Don't accept me as I am*. Plenum Press, 1988.
- Feuerstein, R., Klein, P.S., Tannenbaum, A.J., *Mediated Learning Experience (MLE). Theoretical, Psychosocial and Learning Implications*. Freund Publishing House LTD, 1991.
- Janssens, A., *Zo lukt het. 10 praktijktips voor goed basisonderwijs voor kinderen in kansarmoede (en alle anderen)*. Garant, 2022.
- Janssens, A., *Ontwikkeling stimuleren. Werkboek voor ouders en opvoeders*. Acco, 1999.
- Janssens, A., *Wat vraag ik aan mijn kind? 7 denkstappen om een probleem op te lossen*. Acco, 2007.
- Jensen, E., *Teaching with poverty in mind. What Being Poor Does to Kids' Brains and What Schools Can Do About it*. ASCD, 2009.

### **NOTEN**

- 1 SES staat voor sociaal-economische status.

# Vrijheidsberoving in het onderwijs

## Of: wat er gebeurt als het spannend wordt in de klas...

Nore HAMERS, Jessica SCHOFFELEN, Ine THYS en Kirsten VOUNCKX

*‘Ik weet echt niet meer wat te doen met deze leerling!’ Het is een uitspraak die we wel eens horen in de leraarskamer. Scholen staan voor grote uitdagingen door een toename van probleemgedrag bij leerlingen. Het expertisecentrum Inclusive Society van Hogeschool UCLL onderzocht hoe vaak vrijheidsberovende maatregelen (VBM) gebruikt worden in het onderwijs (Hamers, Schoffelen, Thys & Vounckx, 2020). Daarnaast werpen we licht op het nieuwe ontwerpdecreet rond vrijheidsbepalende maatregelen (VO decreet over onderwijs XXXIV, 2023). Zal het schoolbesturen de nodige houvast bieden om een beleid rond omgaan met gedrag vorm te geven?*

### Afzondering en fixeren van leerlingen op school

Hoewel de media er recent veel aandacht aan besteden, zijn er weinig tot geen gegevens beschikbaar over afzondering en fixatie van kinderen of jongeren. Onderzoek gebeurt voornamelijk binnen de context van (jeugd)zorg, terwijl het onderwijs grotendeels onderbelicht blijft. In 2019-2020 kwamen isolatie- en afzonderingsruimtes in het nieuws als strafmaatregel bij ongewenst gedrag. Scholen konden bijvoorbeeld autonoom TAVA-ruimtes (totale afzondering van aandacht) inrichten, maar door het ontbreken van een wettelijk kader enerzijds en van registratie over het gebruik anderzijds, bleef het gissen naar de werkelijke toepassing ervan in de schoolpraktijk (Meijnen, Poppe & Van Miegroet, 2019). Over de effecten van vrijheidsberoving in het onderwijs zijn bovendien geen onderzoeksresultaten voorhanden.

In deze context deden we als onderzoekers van het expertisecentrum Inclusive Society van Hogeschool UCLL in 2019 een eerste verkenning. We waren toen uitdrukkelijk vragende partij voor een duidelijke regelgeving met betrekking tot vrijheidsberovende maatregelen in het onderwijs.

### Vrijheidsberovende maatregelen?

In welke mate wordt er gebruik gemaakt van vrijheidsberovende maatregelen in het onderwijs? We weten dat perceptie van vrijheidsberovende maatregelen subjectief is. Wat voor de één een pedagogische maatregel is, kan voor de ander niet door de beugel. Net zoals bij opvoeden zijn ouders het ook niet altijd eens over één bepaalde opvoedingsstijl. Er zijn bovendien tal van termen in omloop zoals afzondering, isolatie, fixatie, vrijheidsbeperking, ... Daarom is er vooreerst een heldere definitie van de term ‘vrijheidsberovende maatregelen’ nodig.

In ons onderzoek van 2019 verstaan we onder ‘vrijheidsberovende maatregelen’ (verder benoemd als VBM) maatregelen die voldoen aan alle onderstaande eigenschappen:

- De leerling wordt gedwongen om in een bepaalde positie of op een bepaalde plaats te blijven
- Dit kan van korte of lange duur zijn
- De maatregel ontnemt de bewegingsvrijheid van de leerling
- De maatregel wordt genomen tegen zijn of haar wil
- De leerling heeft geen mogelijkheid om te ontkomen aan de maatregel

Het onderstaande valt **niet** onder de definitie die we voor dit onderzoek hanteren:

- Vrijheidsberovende maatregelen genomen als onderdeel van een medisch behandelingsplan, bijvoorbeeld een leerling die wordt gefixeerd in een staplank
- Vrijheidsberovende maatregelen genomen in het kader van de veiligheid van de leerling, bijvoorbeeld het vastgespen in een kinder-eetstoel of het afzetten van een ruimte met een kinderveiligheidshekje

### Inzage in een ‘black box’

Om meer zicht te krijgen op de mate waarin en hoe VBM gebruikt worden in de schoolcontext, stelden we een digitale vragenlijst op en voerden we diepte-interviews. Deze vragenlijst richtte zich op zowel het gewoon als het buitengewoon basis- en secundair onderwijs. Leraren, maar ook zorgcoördinatoren, directies, paramedisch personeel of andere personeelsleden van het onderwijs, konden de vragenlijst invullen.

Na een verspreiding van de vragenlijst in het digitale tijdschrift *Klasse* en een tweede oproep in de nieuwsbrief *Onderwijsnieuws voor leraren en directies* van Hogeschool UCLL, vulden 104 respondenten de vragenlijst in. De verkregen antwoorden zijn niet representatief voor alle scholen en leraren in Vlaanderen. De inzichten die we opdeden uit de vier diepte-interviews, evenmin. De beschrijving van de steekproef toont bovendien dat er een oververtegenwoordiging is van

respondenten uit het buitengewoon onderwijs in verhouding tot het gewoon onderwijs, en vermoedelijk een oververtegenwoordiging van respondenten die VBM al hebben toegepast. Voorzichtigheid is dus geboden bij het interpreteren van de resultaten.

Ondanks mogelijke vertekeningen in de steekproef geeft de bevraging wel inzicht in het gedrag en perceptie van de 104 respondenten die de vragenlijst hebben ingevuld. In dit opzicht menen we dat de analyse relevant is als eerste toetsing van een onderbelicht fenomeen. Het licht een tipje van de sluier op.

## Welke vrijheidsberovende maatregelen worden genomen?

Uit de bevraging blijkt dat 63% van de respondenten (66 van 104) het voorbije of huidige schooljaar gebruik gemaakt hebben van één of meerdere vrijheidsberovende maatregelen in het onderwijs. Daarnaast geeft 73% (76 van 104) respondenten aan dat zij VBM liever niet toepassen, maar dit soms als een noodzakelijke pedagogische maatregel beschouwen. 7,7% vindt dat VBM niet kunnen en 19,2% beschouwt vrijheidsberoving als een ondersteunende pedagogische maatregel. Ongeveer de helft (51,1%) van de respondenten geven aan een leerling in een aparte ruimte geplaatst te hebben. Overige vrijheidsberovende maatregelen die elk in ongeveer 15% van de gevallen worden toegepast, zijn: een leerling op een stoel laten zitten, een leerling op een stoel fixeren, een leerling fixeren (op de grond of om naar een aparte ruimte te begeleiden), en plaatsing van de leerling tegen een muur, in de hoek of in de gang. Daarnaast is er sprake van speelplaatsbegrenzing, box in de klas waar de leerling niet zelf uit kan, rusthoek in de klas, de deur blokkeren of gesloten houden, binnenblijven tijdens de speeltijd, verwijderen van speelplaats, kantoor, leerling met stoel wegdraaien en op de kamer blijven (internaat).

De aanleiding voor het toepassen van VBM is in de meeste gevallen agressie van de leerling ten aanzien van leerlingen, leerkrachten en/of zichzelf, maar ook agressie tegen dingen, of dreigen met agressie. Daarnaast komt 'ongewenst gedrag' naar boven zoals op tafels klimmen, oppositioneel gedrag, pesten, niet meedoen aan activiteiten, regels niet naleven, ... Een vrijheidsberovende maatregel wordt daarbij hoofdzakelijk toegepast om twee redenen: 'het gedrag van een leerling doen stoppen' enerzijds en 'terug rust brengen in de situatie' anderzijds.

We merkten ook op dat het gebruik van VBM nog relatief weinig met de betrokken ouders van de leerling besproken wordt. In minder dan de helft van de gevallen wordt de maatregel toegepast in samenspraak met de ouders, althans volgens de respondenten uit deze vragenlijst.

## De voorspellers voor de toepassing van VBM

We onderzochten welke variabelen samenhangen met het toepassen van VBM en dus voorspellende variabelen zijn voor het gebruik ervan. De significante voorspellers zijn 'beleid op school' en 'type onderwijs'. Als de leerkracht kennis heeft van een beleid rond VBM op school, is de kans dat zij/hij een VBM toepast 10 keer groter dan wanneer zij/hij geen kennis heeft van een dergelijk beleid op school. Als de leerkracht in het gewoon onderwijs werkt, is de kans dat zij/hij VBM gebruikt 3 keer kleiner dan wanneer zij/hij in buitengewoon onderwijs werkt. Er is een mogelijkheid dat het buitengewoon onderwijs meer 'vertrouwd' is met het gebruik van VBM. Maar kennis hebben van de visie of het protocol rond VBM op school is de voornaamste

voorspeller voor het gebruik van VBM. We kunnen hier voorzichtig de hypothese vooropstellen dat in de scholen waar er een (duidelijk) beleid of protocol rond vrijheidsberovende maatregelen is, de kans groter is op aanvaarding ervan als handelingsalternatief, dan in scholen die geen beleid rond VBM hebben. Bijna 60% van de respondenten geeft aan dat er een beleid op school is rond het gebruik van vrijheidsberovende maatregelen. Volgens 28% is er geen beleid rond VBM in de school en 14% weet het niet.

## De rol van een (preventief) schoolbeleid

We namen diepte-interviews af met respondenten die recent (in het laatste jaar) van dichtbij een ervaring hebben gehad met het toepassen van vrijheidsberovende maatregelen in het onderwijs. De bedoeling van de interviews was om het fenomeen van vrijheidsberoving in het onderwijs dieper te onderzoeken en het vanuit de verschillende perspectieven te belichten. Het zoeken naar de aanleiding, toepassing, afhandeling, omkadering van VBM, naast ook de perceptie en preventie ervan waren vooropgesteld in de topiclijst, maar ook de veerkracht van de leerkracht, schoolklimaat en betrokkenheid van ouders kwamen aan bod.

Het ging om een directeur van een school voor buitengewoon lager onderwijs, een ouder van een kind (9 jaar) bij wie een vrijheidsberovende maatregel werd toegepast, een doelgroepcoach die leerkrachten in het lager (buiten)gewoon onderwijs begeleidt in het omgaan met 'probleemgedrag' in de klas, en een onderzoeker/coach die onderzoek voert naar de omgang met moeilijk gedrag in het onderwijs en inmiddels veel scholen bezocht en begeleid heeft in deze context. Zij geven unaniem aan dat er meer moet worden ingezet op preventie via een herstelgericht beleid. De meeste schoolteams hebben werk verricht op vlak van preventie, onder meer door de uitwerking van specifieke maatregelen voor ongewenst gedrag van leerlingen en door een goed functionerende leerlingbegeleiding. Vaak wordt er eerst ingezet op een gunstig klasklimaat. Vervolgens wordt er gekeken wat er preventief nodig is voor sommige leerlingen in de klas en welke leerlingen eventueel extra in het oog moeten worden gehouden. Er worden werkgroepjes gemaakt voor bepaalde leerlingen rond onder meer sociaal wenselijk gedrag en er worden aparte plannen gemaakt voor deze specifieke leerlingen. Maar in de praktijk blijkt een goed preventief beleid in de operationalisering vaak complex: er zijn zowel preventieve maatregelen op groeps- als individueel niveau nodig die gericht zijn op (on)gewenst gedrag, hetgeen vaak resulteert in te veel regels en afspraken om door het bos de bomen nog te blijven zien voor zowel leraren als leerlingen.

Centraal in de preventie staat dat scholen (meer) werk kunnen maken van een onderbouwd en gedragen pedagogisch project. Er is nood aan een visie die richting en houvast geeft in het omgaan met (moeilijk) gedrag. Door een gebrek aan beleid bevindt een leerkracht zich in een grijze zone waarbij hij op kritieke momenten zelf moet beslissen hoe om te gaan met ongewenst gedrag en hoe het tegen te gaan. De respondenten stellen zich echter de vraag of goed onderbouwde, doorgedreven en gedragen pedagogische projecten voldoende bestaan in scholen.

## Praktische tools voor teams

Naast het pedagogisch beleid zoeken schoolteams de juiste tools om gepast op iedere spannende situatie te reageren. Uit de kwalitatieve bevraging komt naar voor dat er meer aandacht moet gaan

naar alternatieven die de focus terugbrengen naar de leraar. Veel te vaak richten interventies zich rechtstreeks op het gedrag van de leerling en blijft de leraar veelal uit het vizier. Dit is jammer, want net bij de leraar is er meer ruimte en mogelijkheid om effectief verandering teweeg te brengen. Leraren geven aan een gevoel van onmacht te ervaren of ze voelen zich bedreigd door het gedrag van een leerling. Vervolgens handelen ze alsof er op geen andere manier kan ingegrepen worden dan door een VBM. Ze her-claimen op die manier hun (gevoel van) controle op de situatie. Net dit gevoel van onmacht doorbreken is wat nodig is. Leraren moeten weten dat ze er niet alleen voor staan. Dat er bewust gewerkt kan worden aan een ondersteunend klas- en schoolklimaat, dat er interventies zijn die de relatie met leerlingen versterken. In de meeste schoolteams echter, is *tijd* nemen voor dialoog met leerlingen, voor intervisie met collega's, niet vanzelfsprekend.

Want de draagkracht van leerkrachten staat onder druk. Hun taak is steeds moeilijker en complexer geworden de laatste decennia. Versterken van leraren en lerarenteams is volgens ons dan ook waar de sleutel tot verandering ligt. De focus moet dus verschuiven van het (moeilijk) gedrag van leerlingen, naar veerkracht van leerkrachten. Leerkrachten hebben meer ondersteuning nodig. Waarom geen cel leerkrachtbegeleiding uitwerken naast of in plaats van de cel leerlingbegeleiding in scholen?

Het is belangrijk dat leerkrachten het gevoel krijgen dat ze door de directie en het schoolbeleid gesteund worden. Het is belangrijk dat ouders betrokken zijn, op de hoogte zijn van de gedragsregels die gelden op school, die onderschrijven en bijdragen aan het naleven ervan. Leerkrachten hebben behoefte aan collegiale ondersteuning bijvoorbeeld door gezamenlijke afspraken over wat kan en niet kan. Leerkrachten vragen naar meer vorming en praktische handvaten.

Als onderzoeksteam zijn we ervan overtuigd dat VBM – het gebruik van vrijheidsberoving onder dwang – niet thuishoort in een onderwijscontext. Er zijn andere tools dan VBM om de 'rust' in de klas te kunnen bewaren. Wanneer het spannend wordt in de klas, kiezen leraren best voor nabijheid in plaats van separatie, voor zelfsturing in plaats van controle. Leerkrachten hebben vaak zelf sleutels in handen om niet over te gaan tot (te) drastische maatregelen, bijvoorbeeld door rustig te blijven, door zich waakzaam-zorgend op te stellen, maar gebruiken die sleutels niet onder alle omstandigheden en bij iedereen even consequent. Nog te vaak overheerst een gevoel van onmacht of machteloosheid.

We pleiten hartelijk voor nabijheid en relatie. We pleiten voor beleid in co-creatie met alle betrokken partijen: onder meer leerling, directie, leerkrachten, ouders en voogd. We pleiten voor ondersteuning, begeleiding en professionalisering van onderwijspersoneel.

## En het regelgevend kader?

Tot voor kort bestond er geen regelgevend kader met betrekking tot vrijheidsberovende maatregelen in het onderwijs. Vandaag is volgens het voorontwerp decreet voor onderwijs XXXIV afzondering of fixatie van leerlingen in principe enkel nog mogelijk in acute situaties waarbij een leerling andere leerlingen of onderwijspersoneelsleden in gevaar brengt. Afzondering of fixatie als sanctie, straf of collectieve maatregel zijn te allen tijde verboden. De doelstelling van dit decreet is dus duidelijk om een beperkend kader op te leggen, en dat is een goede zaak. Het brengt helderheid waar voorheen de autonomie van scholen tot onduidelijkheid en grensvervaging leidde. Bovendien dwingt

het decreet scholen om een beleid op te stellen en de leerlingen en hun ouders daarbij te betrekken. Een middel om de black-box van vrijheidsberoving in het onderwijs eindelijk te openen.

Toch plaatsen we enkele kanttekeningen. Enerzijds worden er nog steeds uitzonderingen toegestaan. De voorwaarden waarin deze uitzonderlijke maatregelen toch mogen worden toegepast, worden in het decreet te vaag omschreven. Zo dient bijvoorbeeld de duur 'zo kort mogelijk' te zijn, dient het gelijktijdig toepassen van afzondering en fixatie vermeden te worden en wordt verwacht dat personeel van de school 'regelmatig contact' heeft met de leerling tijdens het toepassen van de maatregel. En ja, er moet uitgebreid geregistreerd worden tijdens het toepassen van dergelijke maatregel. Maar hoe de fixatie of afzondering er dan concreet kan of mag uitzien, komt niet aan bod. Wat verstaan we onder afzondering? Hoe ziet dit er uit in een school? Spreken we van een afzonderlijke ruimte? De deur op slot? Idem voor fixatie: mogen kleuters bijvoorbeeld nog met een sjaal op hun stoel vastgebonden worden, zoals we wel eens hoorden vanuit de praktijk? Met name de concrete juridische richtlijnen van wat nu wel en niet mag, blijft in het decreet onderbelicht.

Daarnaast wordt nauwelijks verwezen naar wat aan afzondering en fixatie voorafgaat. Een beleid voor preventie wordt hoogstens vermeld in het decreet. Nochtans zou de focus *nét* op die preventie moeten liggen. Centraal staat een onderbouwd en gedragen pedagogisch project en een sterke ploeg van leraren. Scholen leren dat dwangmaatregelen niet de enige tools zijn om om te gaan met extreem moeilijk gedrag, is nodig. We moeten werk maken van veerkrachtverhoging van lerarenteams. Leraren die kijken naar wat achter gedrag van hun leerlingen steekt en die traumasensitief en ontwikkelingsgericht onderwijs kunnen bieden. Leraren die expert zijn in omgaan met gedrag enerzijds en verbindend kunnen samenwerken met collega's, leerlingen en hun ouders anderzijds. Schoolteams die fungeren als een steunend netwerk voor elkaar, gecoacht door sterke schoolleiders. Er is nog heel wat te doen in de scholen, maar zolang we blijven focussen op dat waar we *wél* impact op hebben, zijn we hoopvol.

**Nore HAMERS, Jessica SCHOFFELEN, Ine THYS en Kirsten VOUNCKX**

Onderzoekers binnen de expertisecel 'Inclusive Society'  
UC Leuven Limburg  
<https://research-expertise.ucll.be/nl/inclusive-society>

## REFERENTIES

- Decreet rechtspositie minderjarige (7 mei 2004), geraadpleegd op 27 september 2020: [https://www.departementwvg.be/decreet-rechtspositie-minderjarigen-werk-maken-vankinderrechten#:~:text=Het%20decreet%20rechtspositie%20minderjarigen%20\(DRM,waar%20ze%20recht%20oep%20hebben](https://www.departementwvg.be/decreet-rechtspositie-minderjarigen-werk-maken-vankinderrechten#:~:text=Het%20decreet%20rechtspositie%20minderjarigen%20(DRM,waar%20ze%20recht%20oep%20hebben)
- Hamers, N., Schoffelen, J., Thys, I., Vounckx K. (2019). 'Wanneer het spannend wordt in de klas...' *Onderzoek naar het gebruik van vrijheidsberovende maatregelen in het onderwijs*. [Onuitgegeven intern eindrapport]. UC Leuven Limburg.
- Meijnen, A., Poppy, Y., Van Miegroet, R. (2019, 28 augustus). 'In drie jaar tijd heb ik er zeker honderd keer ingezet'. *Knack*, p.36-40
- Peeters, T., De Cuyper, K., Opgenhaffen, T., Buyck, I., Put, J., Van Audenhove, Ch. (2019). De ontwikkeling van een multidisciplinaire richtlijn voor de preventie en toepassing van afzondering en fixatie in de residentiële geestelijke gezondheidszorg. *Leuven: Steunpunt Welzijn, Volksgezondheid en Gezin*.
- Van Haeken, S., Verdonck, E. & Groenen, A. (2018). *Geweld, gemeten en geteld. Scholenonderzoek 2018. Aanbevelingen in de aanpak van geweld tegen kinderen en jongeren*. [Onuitgegeven intern eindrapport]. UC Leuven Limburg.
- Voorontwerp van decreet over het onderwijs XXXIV. (2023). Geraadpleegd op 18 september 2023, van <https://beslissingenvlaamse-regering.vlaanderen.be/?search=Onderwijsdecreet%20XXXIV>

# Lokale integrale veiligheidscellen radicalisme, extremisme en terrorisme (LIVC-R)

## De cruciale rol van onderwijs, welzijns- en jeugdwerk

Emilie LE ROI

*Indien je als school, jeugd- of welzijnswerker geconfronteerd wordt met extreme uitspraken en/of vermoedens over radicalisering binnen een gezin, kun je dit signaleren aan een lokale integrale veiligheidscel inzake radicalisme, extremisme en terrorisme (LIVC-R). In dit artikel wordt aan de hand van een concreet voorbeeld uitgelegd wat een LIVC-R is, hoe ze zijn ontstaan en wat hun ruimer kader is. Vervolgens wordt stilgestaan bij de samenstelling en de cruciale rol die sociopreventieve actoren (onderwijs, welzijns- en jeugdactoren) in deze spelen en welke randvoorwaarden hierbij van belang zijn.*

### Verontrustende uitspraken op school – een voorbeeld

Jani is een leerling uit het derde leerjaar met nog een oudere broer op school. De jongen vertelt aan zijn juf dat thuis de valiezen gepakt staan. Zijn vader is boos op de regering van dit land en plant daarom een aanslag. Jani voegt eraan toe dat hij met zijn familie onmiddellijk nadien zal vluchten naar een ander land en dat ze nooit meer zullen terugkeren.

De juf is bezorgd over deze uitspraken en contacteert het centrum voor leerlingenbegeleiding (clb). Ook de medewerker van het centrum voor leerlingenbegeleiding uit zijn bekommernis omdat ze van de broer van Jani weten dat er sprake is van een problematische gezinssituatie. De medewerker van het clb vindt het belangrijk om het volledige plaatje te krijgen en meldt de casus aan de lokale integrale veiligheidscel inzake radicalisme, extremisme en terrorisme (LIVC-R). Ook het centrum voor algemeen welzijnswerk (CAW) wordt mee betrokken omdat het de vader al langer begeleidt.

#### LIVC-R: een definitie

Een LIVC-R is een multidisciplinair casusoverleg dat opgericht wordt in een lokaal bestuur of een samenwerking van verschillende lokale besturen. Het ontstaat op initiatief van de burgemeester of diens vertegenwoordiger. Het overleg moet terroristische misdrijven voorkomen door de situatie van personen die kenmerken van gewelddadige radicalisering vertonen gezamenlijk te bespreken en waar nodig een geïndividualiseerd opvolgingstraject voor hen uit te werken.

Het is de burgemeester die beslist hoe de samenstelling er uitziet en die de brug vormt tussen de veiligheidsactoren en de sociopreventieve actoren (o.a. onderwijs, welzijns- en jeugdactoren). Die laatste groep actoren is cruciaal om in een vroeg stadium signalen te detecteren én trajecten op maat van hun cliënt uit te werken.

### Het ontstaan en het kader van de LIVC-R

Complexe problemen zoals gewelddadige radicalisering, extremisme en terrorisme kennen geen eenvoudig antwoord. Personen die handelen vanuit een bepaalde ideologische motivatie doen dat om verschillende redenen. Ze worden gedreven door bepaalde triggers in hun dagelijks leven, in hun omgeving en in de maatschappij. Als antwoord daarop ontstonden in België lokale integrale veiligheidscellen inzake radicalisme, extremisme en terrorisme (nadien kortweg LIVC-R).

De eerste lokale integrale veiligheidscellen zagen het licht ten tijde van de zogenaamde Syriëstrijders. Sinds 2012 zagen enkele lokale besturen plots groepjes jongeren vertrekken naar Syrië en Irak. Daar wilden die zich aansluiten bij extremistische bewegingen, zoals de Islamitische Staat of al-Nusra. Steden zoals Vilvoorde, Maaseik, Mechelen en Antwerpen schoten in actie. Ze startten lokaal een overleg op en bespraken ook onderling hun aanpak.

Dat lokale initiatief kreeg niet veel later ook de steun van het federale niveau. De ministers van Binnenlandse Zaken en van Justitie verspreidden de omzendbrief van 21 augustus 2015. Daarin richtten zij zich tot alle burgemeesters en korpschefs van de lokale politie. Aan de

burgemeester vroegen ze om een overlegtafel op te richten waaraan veiligheidspartners en sociopreventieve actoren (welzijnsactoren, onderwijspersoneel...) zouden aanschuiven. Een lokale integrale veiligheidscel omschreven ze als een multidisciplinaire, lokale overlegtafel, opgericht om informatie uit te wisselen tussen de sociale en de preventieve diensten, de veiligheidsdiensten en de bestuurlijke overheden. De lokale integrale veiligheidscel kreeg een tweeledig doel: (1) de focus op vroegdetectie, waarbij eender welke partner casussen kan aanreiken; (2) de uitwerking van een opvolgingstraject van het individu.

## **Voorkomen is beter dan genezen**

Het overleg ambieert de bescherming van de individuele en de openbare veiligheid. In een zo vroeg mogelijk stadium moet de LIVC-R het mentale proces van gewelddadige radicalisering proberen te stoppen en om te keren. Zo snel mogelijk handelen is belangrijk als iemand op het verkeerde pad dreigt te belanden. Het voorbeeld van Jani illustreert dat. Van een misdrijf is op dat ogenblik nog geen sprake, maar de uitspraken van de jongen zijn indicaties. De reactie van de juf en de clb-medewerker om verschillende puzzelstukken samen te brengen zijn de juiste. De casus belandt bij de LIVC-R en die bekijkt de situatie van naderbij om het volledige plaatje te krijgen en het gevaar beter in te schatten.

In de lokale integrale veiligheidscel kan iedereen informatie uitwisselen met elkaar. Samen bespreken de veiligheidsdiensten en de sociopreventieve partners hoe ze een casus best kunnen opvolgen. Die opvolging kan gerechtelijke en/of sociale maatregelen inhouden. De veiligheidscel kan naast operationele doeleinden ook strategische doelstellingen nastreven (zoals het in kaart brengen van extremisme op lokaal niveau). De LIVC-R bespreken bovendien niet alleen de risicofactoren van personen. Ze brengen ook positieve evoluties in kaart. Ook dat is belangrijk. Veiligheidspartners krijgen zo zicht op wie geen risicogedrag meer vertoont en niet langer opvolging vergt.

## **De LIVC-R samenstelling kan flink variëren**

De LIVC-R is hét forum waar bezorgdheden en signalen veilig kunnen worden gedeeld. Doordat verschillende diensten en organisaties kunnen overleggen, vallen de verschillende puzzelstukjes meestal samen. Zo kan de LIVC-R meer gericht inschatten of situaties verder opvolging verdienen of net niet. De burgemeester is de aangewezen persoon om de samenwerking te trekken en een vertrouwelijke sfeer te creëren, die onontbeerlijk is in dit verhaal. Van burgemeesters (of hun vertegenwoordiger) wordt verwacht dat ze de brug slaan tussen de sociale en de veiligheidsactoren. Burgemeesters waren oorspronkelijk vrij om een LIVC-R op te starten en om actoren uit hun gemeente uit te nodigen.

De regelgeving wijzigde ondertussen in 2018. Nu zijn ze verplicht om een LIVC-R op te richten. De burgemeester blijft wel vrij om de samenstelling te bepalen. Daardoor verschilt die van regio tot regio en zelfs per casus. Op sommige plekken beperkt de LIVC-R-overlegtafel zich tot een bijeenkomst tussen de burgemeester en de korpschef. In het voorbeeld van Jani bestond de LIVC-R uit een veel ruimer samengestelde groep. Daar werden de school, het centrum voor leerlingenbegeleiding en ook het centrum voor algemeen welzijnswerk betrokken. In nog andere gemeenten zitten er zelfs jeugd- en

## **De samenstelling van de LIVC-R verschilt van regio tot regio en zelfs per casus**

social media of op het sportterrein). Familie, vrienden, kennissen of eerstelijnsactoren zitten daarom op de eerste rij om gedragswijzigingen op te merken.

## **Radicalisering komt niet uit de lucht vallen**

Problematische radicalisering staat trouwens vaak niet op zich als fenomeen. Daarom wordt aangeraden om 'radicaliserend individuen' niet uitsluitend en vanzelfsprekend vanuit die invalshoek te benaderen. Meestal spelen er andere fenomenen mee. In de casus van Jani was dat bijvoorbeeld een problematische gezinssituatie. In dat geval grijpen bemiddelaars best de onderliggende, primaire problematiek aan om het individu te benaderen. Wie dat niet doet en de sluimerende radicalisering meteen benoemt, riskeert net het omgekeerde te zien gebeuren: het verder afglijden naar gewelddadige radicalisering.

## **De sociopreventieve actoren betrekken is cruciaal**

De rol van sociopreventieve actoren is tweeledig. Enerzijds spelen ze een belangrijke rol in de individuele opvolging van de casussen die rond de overlegtafel besproken worden. Dat kan gaan over psychische begeleiding, gezinsondersteuning, begeleiding in de zoektocht naar werk of een opleiding, enzovoort. Anderzijds hebben ze ook een belangrijke rol op vlak van vroegdetectie. De sociopreventieve actoren kunnen casussen aanleveren die dan op het bord van de LIVC-R belanden. In de casus van Jani deed bijvoorbeeld het centrum voor leerlingenbegeleiding de aanmelding.

Sociopreventieve actoren betrekken en een stem geven is cruciaal want zij hebben het meest voeling met het terrein. Ze staan vaak dicht bij de besproken personen of kunnen sneller aansluiting vinden met hun omgeving. Daardoor zijn ze ook de meest geschikte actoren om onmiddellijk met hen in gesprek te gaan of om een traject op maat voor hen uit te werken.

Gewelddadig geradicaliseerde personen hebben meestal brede noden waarop de maatschappij moet inspelen. De sociopreventieve actoren zijn heel goed geplaatst om een veelzijdig begeleidingstraject uit te werken. Uiteraard horen niet alle sociopreventieve actoren op elke LIVC-R aanwezig te zijn, flexibiliteit is belangrijk. De burgemeester stemt de samenstelling van de LIVC-R best af op de specifieke casus, waardoor deze per casus sterk kan verschillen.

In de praktijk merken we vaak een zekere terughoudendheid bij sociopreventieve actoren om effectief deel te nemen aan de overlegtafels. Ze zien de LIVC-R nog té vaak als een politioneel apparaat of ze denken dat ze niet kunnen deelnemen wegens het beroepsgeheim.

welzijnsactoren, OCMW's, VDAB, cultuurhuizen of socio-culturele verenigingen rond de tafel. Die lokale speelruimte is belangrijk. Kenmerken van radicaal of extreem gedrag komen vaak eerst aan het licht tijdens dagelijkse gebeurtenissen (op school, in de buurt, op

Uit de praktijk horen we echter ook heel positieve verhalen: bijvoorbeeld een casus waarbij het CGGZ aanwezig was en daardoor kon worden ingezet in het uitgewerkte traject op het middelengebruik van de persoon in kwestie, hetgeen een grote factor bleek in zijn extreme uitspraak. Of een ander casus waarbij de CAW-medewerker door zijn aanwezigheid net een uithuiszetting kon vermijden door zijn woonbegeleiding bij een casus waarbij de cliënt in kwestie alle baat had bij een vertrouwde woonomgeving en diens goede burens. Of nog een andere casus waarbij de CAW-medewerker tijdens het overleg kon doorverwijzen naar het aanbod van psychosociale begeleiding voor vluchtelingen en hun gastgezinnen.

## **Sociopreventieve actoren zien de LIVC-R nog te vaak als een politioneel apparaat**

### **Het doorbreken van het beroepsgeheim**

Toch lijkt een kentering ingezet. Het klopt dat het beroepsgeheim in het verleden een belemmering vormde voor een goed draaiende LIVC-R. Vlaamse sociopreventieve actoren hadden destijds nog geen juridisch kader om informatie met elkaar te delen. Lokale partners die met elkaar rond de tafel zaten, konden vertrouwelijke maar noodzakelijke informatie niet met elkaar delen wegens hun individuele geheimhoudingsplicht.

De Vlaamse regelgever bracht daarin verandering in 2021. Het nieuwe decreet verplicht de sociopreventieve actoren niet om deel te nemen aan een casusoverleg van de LIVC-R, maar biedt hun wel een rechtsbasis voor de bescherming van deelnemers bij een individuele casusbespreking. Het decreet maakt het mogelijk dat sociopreventieve actoren hun beroepsgeheim mogen schenden<sup>18</sup>. De informatie die ze willen delen, kunnen ze sindsdien ook delen aan de casustafel. Welke informatie ze delen, bepalen ze zelf. De sociopreventieve actoren hebben 'spreekrecht' gedurende het casusoverleg van de LIVC-R, geen 'spreekplicht'.

Het decreet is belangrijk om een LIVC-R zo efficiënt mogelijk te laten werken en de betrokkene zo goed mogelijk te begeleiden. Pas als alle informatie bij elkaar gebracht wordt, krijgen de deelnemers een volledig en genuanceerd beeld van de besproken persoon en kunnen ze op maat starten met de remediëring. Bijvoorbeeld: via het Huis van het Kind kwam de LIVC-R te weten dat de casus in kwestie een kind was met ASS (autismespectrumstoornis), dat zijn toevlucht zocht op het internet. Hier werd rekening mee gehouden bij de interpretaties en bij de uitwerking van de begeleiding op maat. Of een andere casus waarin de zorgcoördinator ad hoc deelnam aan het LIVC-R. Deze stem bleek onmiskenbaar omdat er al heel wat stappen en initiatieven werden genomen binnen de schoolcontext. Deze info bleek dan ook zeer bepalend bij de verdere uitwerking van het plan op maat van de jongere.

Een ander niet onbelangrijk aspect van de LIVC-R is de geheimhoudingsplicht die rust op het casusoverleg. De regelgever verplicht alle deelnemers aan het overleg tot geheimhouding over de informatie die tijdens het overleg aan bod komt. Dat biedt een stevige garantie dat casusgebonden informatie niet gedeeld wordt buiten De LIVC-R.

Die praktijk is niet nieuw; die geheimhoudingsplicht wordt ook al toegepast bij het casusoverleg rond intrafamiliaal geweld (onder meer via ketenaanpak/Family Justice Centers).

Om te zorgen dat iedereen zich veilig voelt om informatie te delen, moeten er goede afspraken gemaakt worden. Iedere partner moet bijvoorbeeld transparant zijn over wat er met de gegeven informatie gebeurt. Dergelijke afspraken kunnen door alle LIVC-R-partners in een huishoudelijk reglement of samenwerkingsprotocol vastgelegd en ondertekend worden..

### **De noodzaak van het regelmatig samenkomen van een LIVC-R**

De eerste LIVC-R werden in het leven geroepen ten tijde van de zogenaamde 'vertrekkende Syriëstrijders', maar het dreigingsbeeld in ons land evolueerde de afgelopen jaren drastisch. LIVC-R richten zich vandaag tot heel wat andere doelgroepen. Denk aan rechts-extremisten, links-extremisten, haatpredikers, klimaatextremisten, problematische radicalisering bij 5G-tegenstanders en binnen antivax-bewegingen, de zogenaamde soevereine of anti-overheidburgers. In tegenstelling tot wat je zou denken, beperken die fenomenen zich niet tot de grootsteden. Je vindt die personen overal, ook in de kleinere gemeenten.

De preventie en nazorg bij gewelddadige radicalisering vergt een multidisciplinaire aanpak, omdat het net zo'n complex thema is. Je kan dat onmogelijk alleen of met slechts enkele partners aanpakken. De sterkte zit net in het samenbrengen van verschillende expertise-domeinen. Dat is zeker niet eenvoudig omdat de profielen rond de tafel sterk van elkaar verschillen. De professionele achtergrond van de politie is bijvoorbeeld niet dezelfde als die van een straathoekwerker.

Het is belangrijk dat je als 'team' voorbereid bent en proactief te werk gaat. Je hoeft niet te wachten tot er zich effectief problemen voordoen binnen je eigen grondgebied. Als je dan nog moet ontdekken welke sociopreventieve actoren allemaal actief zijn op jouw grondgebied en je nog geen kennis vergaard hebt over gewelddadige radicalisering of polarisering, loop je hopeloos achter de feiten aan.

De basis van een goedwerkende LIVC-R is *nét* dat alle partners elkaar kennen, weten wat ze aan elkaar hebben of net niet van elkaar kunnen verwachten. Ze moeten elkaar vertrouwen en dat vraagt tijd. Je bouwt niet zomaar op 1-2-3 een relatie op met partners. Blijf ondertussen investeren in professionalisering en vorming want voortdurend komen er nieuwe uitdagingen en fenomenen op ieders pad. Het is van belang dat alle actoren binnen de LIVC-R 'mee blijven' en minstens over een zekere basiskennis en inzicht beschikken over het fenomeen van gewelddadige radicalisme en de recente trends die daarbij aansluiten. Professionalisering en vorming leiden ook tot minder handelingsverlegenheid bij de actoren rond de tafel. Onzekere praktijkwerkers die met de thematiek aan de slag moeten, maken fouten. Uit schrik om fouten te maken, dreigen ze over te reageren of net in het tegendeel te vervallen en onder te reageren.

De LIVC-R is op zich een geschikt instrument voor de aanpak van alle vormen van extremisme. Toch doen er zich bij de verschillende vormen van extremisme enkele accentverschillen voor, wat soms een verschil qua klemtoon in het beleid vraagt. Zo zal het bijvoorbeeld belangrijk zijn om goed na te denken welke diensten en organisaties

best betrokken worden bij de bespreking van een specifieke casus. De veranderde context zet sommige lokale besturen voor de noodzaak om een nieuw sociaal netwerk met relevante partners uit te bouwen.

De meest cruciale vragen die de voorzitter van een LIVC-R moet stellen:

- zitten de correcte actoren aan de overlegtafel?
- beschikken ze over de juiste expertise?
- hebben ze toegang tot de beoogde doelgroepen?

## Hulpmiddelen in het kader van de LIVC-R

In opdracht van de minister bevoegd voor Binnenlands Bestuur stelde de Vereniging van Vlaamse Steden en Gemeenten (VVSG) een draaiboek LIVC-R op met concrete handvatten. In eerste instantie is dat draaiboek bedoeld voor lokale besturen die de overlegtafels vorm moeten geven, maar al wie op zoek is naar meer informatie over die overlegtafels vindt zijn gading in dat document. Ze ontwikkelden in het verlengde hiervan ook een vraag- en antwoordfiche voor actoren die minder vertrouwd zijn met de werking om hen op een beknopte en duidelijke manier te informeren en een aantal misvattingen over de LIVC-R weg te werken.

Zowel LIVC-R die in de opstartfase zitten, als werkingen die lokale besturen willen (re-)activeren, optimaliseren of evalueren, kunnen beroep doen op de Vereniging van Vlaamse Steden en Gemeenten (VVSG). Zij bieden – eveneens in opdracht van de Minister van Binnenlands Bestuur – maatwerk aan om de overlegtafels te ondersteunen. Zo organiseren ze bijvoorbeeld netwerkmomenten waarbij ze met alle actoren aan werktafels vraagstukken bespreken, aangepaste vormingen uitwerken, hulp bieden bij het definiëren van duidelijke doelstellingen van de verschillende tafels of zoeken naar de geschikte partners per tafel.

Die documenten, getuigenissen en extra informatie over de begeleidings- en coachingstrajecten vind je terug op de portaal-site preventie van gewelddadige radicalisering en polarisering.

### Emilie LE ROI

Vlaams aanspreekpunt radicalisme, extremisme en polarisatie  
Agentschap Binnenlands Bestuur  
Emilie.leroi@vlaanderen.be

## BIBLIOGRAFIE

- Pauwels, A. en De Waele, M., De lokale aanpak van radicalisering. Hoe toekomstbestendig is de LIVC-R? Vlaams Vredesinstituut en Vlaamse Vereniging van steden en gemeenten, 2022: <https://vlaamsvredesinstituut.eu/wp-content/uploads/2022/06/20220627-LIVCR-Analyse-Vredesinstituut-web.pdf>
- Omzendbrief betreffende de informatie-uitwisseling rond en de opvolging van foreign terrorist fighters afkomstig uit België en de inperkingen van de dreiging die ervan uitgaan (21 augustus 2015), (Brussel: Minister van Binnenlandse zaken en Minister van Justitie).
- Omzendbrief betreffende de informatie-uitwisseling rond en de opvolging van terrorist fighters en haatpropagandisten (22 mei 2018), (Brussel: Minister van Veiligheid en Binnenlandse zaken en Minister van Justitie).
- Decreet houdende de machtiging van de Vlaamse deelnemers aan en de regeling van de modaliteiten van deelname aan de lokale integrale veiligheidscellen inzake radicalisme, extremisme en terrorisme (21 mei 2021).
- Wet tot oprichting van lokale integrale veiligheidscellen inzake radicalisme, extremisme en terrorisme (30 juli 2018).

# agenda en documentatie

## Seminarie 'Diversiteit in schoolteams'

De VLOR organiseert op **19 januari 2024** in Brussel een seminarie over 'diversiteit in schoolteams'. Onze samenleving is zeer divers geworden, maar dat weerspiegelt zich nog niet voldoende bij het onderwijspersoneel in Vlaanderen en het Nederlandstalige onderwijs in Brussel. Tijdens dit seminarie formuleren onderzoekers beleidsvoorstellen voor meer diversiteit in schoolteams, met focus op leerling-leraarrelatie in het leerplichtonderwijs, lerarenopleiding en professionalisering in schoolteams.

Voor meer informatie, zie: <https://www.vlor.be/activiteiten/diversiteit-schoolteams>

## Inspiratiedag Jeugdonderzoeksplatform JOP

Op **5 februari 2024** stelt het Jeugdonderzoeksplatform JOP de eerste resultaten van de nieuwe 'staat van de jeugd' voor. Deze grootschalige bevraging bij jongeren verschijnt om de vijf jaar en polst naar hun leefwereld. In 2023 werden meer dan 7.000 jongeren bevestigd. Het is één van de belangrijkste bronnen om het Vlaams jeugd- en kinderrechtenbeleid wetenschappelijk te onderbouwen.

Verwacht je niet alleen aan een klassieke studiedag waar het publiek alleen maar luistert. De onderzoekers gaan graag in gesprek over een aantal belangrijke thema's in interactieve werksessies.

De studiedag gaat door op maandag 5 februari 2024, van 12 tot 17 uur in het Herman Teirlinckgebouw in Brussel. Deelname is gratis, maar je moet je wel vooraf inschrijven. Dat kan tot uiterlijk 26 januari 2024. Alle info en inschrijvingstool is te vinden op [www.vlaanderen.be/cjm](http://www.vlaanderen.be/cjm).

## Elke leraar zorgleraar? Samen voor een zorgzame school.

Op **20 februari 2024** organiseert CEGO een tweede **inspiratiedag 'Elke leraar zorgleraar'**. Dit voor leerkrachten, ondersteuners en begeleiders in het basisonderwijs. Zorgvragen in de klas nemen alsmaar toe. Toch twijfelen veel leraren aan hun deskundigheid op dat vlak, en hoe ze daarin de beste ondersteuning voorzien. Leren en zorgen zijn geen verschillende werelden maar horen samen. Het is niet enkel voor de zorgleerkracht. Elke leerkracht kan dit!

Verdiepend op het boek *'Elke leraar zorgleraar in het basisonderwijs'* (zie verder onder de rubriek 'Boeken') voorzien we tijdens deze inspiratiedag workshops rond diverse thema's. Onderwerpen als ouderbetrokkenheid, kindgesprekken, zelfzorg, kansarmoede, ... komen aan bod. We bieden tijdens de workshops werkinstrumenten en voorbeelden om het heft zelf nog meer in handen te nemen. De leerkracht maakt absoluut het verschil!

**De inspiratiedag heeft plaats in De Rode Mol (Gent). Inschrijven kan via <https://vorming.cego.be/>**

## Studiedag interculturele communicatie en diversiteit

Omgaan met interculturele communicatie en diversiteit? Het klinkt als een hele uitdaging maar is het ook echt zo moeilijk? Elke zorgprofessional komt wel eens iemand tegen met een andere cultuur, nationaliteit, godsdienst of overtuiging. Palliatieve Hulpverlening Antwerpen organiseert in samenwerking met Karel de Grote hogeschool de studiedag 'Werken met verschillende culturen: een verrijking, maar ook een uitdaging?' Tijdens deze studiedag wordt gezocht naar een professionele aanpak om tot oplossingen te komen voor de knelpunten die jij als zorgverstreker tegenkomt.

Keynotespreker Houssein Boukharriss gaat tijdens zijn lezing op zoek naar een antwoord op deze vragen. Daarnaast geeft Bert Kwaspas een gastlezing over waarom een cultuursensitieve houding van de hulpverlener zo belangrijk is.

De studiedag gaat door op **14 maart 2024** in KdG Campus Zuid in Antwerpen en kost 40 euro per persoon inclusief catering. Inschrijven kan via [www.kdg.be/opleidingen](http://www.kdg.be/opleidingen).

## 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 voor 2024 vind je terug op <https://opleidingen.interactie-academie.be/>. In het aanbod voor dit najaar vind je onder meer online trainingdagen rond sterke emoties bij familiale bemiddeling en rond samenwerken met ouders van sociaal geïsoleerde (jong)volwassenen.

## Opleidingsaanbod Escala

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

Op [www.escala.be](http://www.escala.be) vind je het aanbod voor het nieuwe jaar 2024, met onder meer opleidingen over Omgaan met moeilijke situaties en agressief gedrag tijdens huisbezoeken, vzw statuten, en therapeutisch spelen met kinderen en jongeren.

## Opleidingsprogramma UCLL Hogeschool

### "Express Yourself": lichaamstaal en veerkracht bij jongeren

Lichaamsgericht werken met jongeren om hun veerkracht te versterken helpt jongeren bewuster te worden van hun lichaam, emoties en stressreacties. Kom als professional 'proeven' van oefeningen rond tekst, beeld en muziek die binnen de KATVIS methodiek worden gebruikt om zelfexpressie op gang te brengen. Of maak kennis met het A Friend Like Me lessenpakket voor jongeren rond het spiegelen effect van lichaamstaal.

Datum en locatie: **20/2/2024 of 4/06/2024** in Diepenbeek.

### 6-daagse training LSCI

Life Space Crisis Interventie (LSCI) is een therapeutische, verbale interventiemethodiek voor kinderen en jongeren in crisis. Met de theoretische achtergronden en de vaardigheden die je tijdens deze intensieve opleiding leert buig je een conflict of crisis om in een positief leermoment.

Data en locatie: **11/01, 1/02, 08/02, 27/02, 15/03 en 26/03** in Kortesseem of **22/02, 23/02, 7/03, 8/03, 21/03 en 22/03** in Diepenbeek.

### Rots & Water: traineropleiding - Weerbaarheid bij kinderen en jongeren

Tijdens deze opleiding word je als ondergedompeld in het Rots & Water-programma. De training stelt je in staat met het gehele programma aan de slag te gaan binnen de pedagogische setting. De onderwerpen die behandeld worden zijn onder andere: gronden, centeren en focussen, herkennen van je buikgevoel, leren 'stop' zeggen, lichaamstaal herkennen en gebruiken, een gevecht vermijden, hulp leren vragen, omgaan met pesten en groepsdruk.

Datum en locatie: **3, 4 en 5 april 2024** in Hasselt.

Meer informatie over deze navormingen, vindt u op: <https://research-expertise.ucll.be/navormingen>

## Projectproep: Hoe bouw je een inclusieve speelruimte?

Werk je aan de (her)inrichting van een wijkpark of wijkspeelplein? Is er daar een school bijzonder onderwijs of een doelgroepenwerking in de buurt? Daarin zit een uitdaging om door de bril van kinderen met een beperking te kijken en een inclusieve publieke speelruimte te ontwerpen.

Met de steun van de Vlaamse overheid begeleidt Kind & Samenleving in 2024 vier participatieprocessen waarbij een groep kinderen of tieners met een beperking wordt betrokken. Zo willen de initiatiefnemers zelf ervaring en kennis met deze bijzondere doelgroepen ontwikkelen en ontsluiten, samen met een gemeente en een gespecialiseerde school of organisatie.

Interesse? Klik door naar de projectpagina op [www.k-s.be](http://www.k-s.be). Daar vind je alle informatie over de selectieprocedure, en over hoe je jouw gemeente of stad kandidaat kunt stellen. De inschrijvingen voor dit project lopen tot en met **17 januari 2024**. Voor vragen kun je terecht bij coördinator Sabine Miedema op [smiedema@k-s.be](mailto:smiedema@k-s.be).

## Aan de slag met jeugdonderzoek: inspiratiegids

In Vlaanderen gebeurt er veel onderzoek naar thema's die betrekking hebben op de leefwereld en de rechten van kinderen en jongeren. Onderzoekers, beleidsmakers en praktijkwerkers zoeken naar onderbouwde inzichten om hun aanpak en handelen vorm te geven. Maar hoe kunnen we nog meer tot gezamenlijke inzichten en acties komen om belangrijke maatschappelijke vraagstukken aan te pakken? Hoe

ga je aan de slag met de resultaten van een onderzoek naar kinderen en jongeren? Hoe zorg je dat jouw onderzoek niet in de kast belandt, maar doorstroomt naar de praktijk? Na de inspiratiedag van vorig jaar over de valorisatie van jeugdonderzoek presenteert het departement Cultuur, Jeugd en Media van de Vlaamse Overheid nu de inspiratiegids. Ze werkten daarvoor samen met Kenniscentrum Kinderrechten (KeKi) en Jeugdonderzoeksplatform (JOP). Je kan de inspiratiegids onder meer vinden op [www.jeugdonderzoeksplatform.be](http://www.jeugdonderzoeksplatform.be) onder 'publicaties'.

## Nieuw instrument meet veerkracht van jongeren

Hoe gaan kinderen en jongeren om met stress, tegenslagen en teleurstelling in het dagelijkse leven? Hoe kunnen we specifiek hun veerkracht en weerbaarheid meten? Op vraag van de Vlaamse Overheid ontwikkelden onderzoekers van het Vlaams Instituut Gezond Leven vzw samen met de Vrije Universiteit Brussel (VUB) en Awel vzw een nieuw meetinstrument, waarbij het concept veerkracht als een dynamisch proces met meerdere lagen wordt benaderd. Het eindrapport bevat de neerslag van het onderzoeksproject. In het eerste deel staan de onderzoeker stil bij de conceptuele verheldering en deconstrueren van het begrippenkader. Dat leidde tot de opmaak van een operationeel-conceptueel kader of model voor veerkracht, dat gevoed werd door de recentste inzichten uit de literatuur en door gesprekken met jongeren. In deel twee beschrijven ze hoe dit complexe kader kan geoperationaliseerd en dus meetbaar gemaakt worden. Ten slotte vind je er het instrument en de resultaten van het testen van het prototype. Alle info over het onderzoek en het instrument zijn te vinden op [www.vlaanderen.be/cjm](http://www.vlaanderen.be/cjm) onder de zoekterm 'veerkracht'.

## Jaarverslag Vlaams kinderrechtencommissaris

Op donderdag 16 november 2023 stelde Vlaams kinderrechtencommissaris Caroline Vrijens haar jaarverslag 2022-2023 voor in het Vlaams Parlement. Hoewel er op veel plaatsen respect is voor de rechten van kinderen, blijven er situaties waarin kinderen niet begrepen worden of waarin hun belangen niet centraal staan. Het jaarverslag geeft een inzicht in de meldingen en klachten over situaties waarin kinderen en jongeren vastlopen. Vaak weten kinderen en jongeren heel goed wat ze nodig hebben, maar schiet onze samenleving tekort om hun behoeften te zien en eraan tegemoet te komen. En om echt naar hen te luisteren en hun signalen te capteren. Of het nu gaat om hun eigen individuele situatie, klimaatverandering, sociale media, om onderwijs of identiteit: kinderen en jongeren tonen de weg. Je vindt het jaarverslag online terug op de website [www.kinderrechten.be](http://www.kinderrechten.be).

## Vlaams meldpunt grensoverschrijdend gedrag

Heb je grensoverschrijdend gedrag ervaren in een jeugd- of sportclub, op school of op het werk, in een cultuur- of mediaorganisatie, in een vereniging? Of ken je iemand die het heeft meegemaakt? Zoek je advies of begeleiding bij de stappen die je kunt ondernemen? Neem dan contact op met het Vlaams Meldpunt Grensoverschrijdend Gedrag via <https://www.vlaanderen.be/vlaams-meldpunt-grensoverschrijdend-gedrag>. Het Vlaams Meldpunt Grensoverschrijdend Gedrag is een meldpunt voor meldingen van grensoverschrijdend gedrag in de sectoren en organisaties waarvoor de Vlaamse overheid bevoegd is. Het is een samenwerking tussen het Agentschap Justitie en Handhaving van de Vlaamse overheid, en het Vlaams Mensenrechteninstituut.

## BOEKEN

### Ook wij. Vijftien portretten over inclusie

DE COENSEL, L. (red.)  
Antwerpen, Garant, 2023, 147 p., 20 euro.

Drie jonge mensen hebben een droom die hun beperking overstijgt. Verhalen delen over inclusie, dat is hun plan. En laat hen nu werkelijk wat te vertellen hebben... Kiezen voor inclusief onderwijs, werk of vrije tijd: het blijft helaas aanvoelen als pionierswerk. We leren er te weinig uit. We moeten vooral luisteren naar de kleine momenten waarop inclusie wel of niet zijn weg vindt. Inclusie zit niet in grote theorieën maar in eenvoudige woorden: 'het is goed', 'kom maar af', 'doe maar mee'. Alles draait om het universele gevoel van ergens bij horen en mogen zijn wie je bent. #ookwij is een krachtige samenwerking. Brent, Sofie en Lucas namen dit project in handen en verzamelden samen met UGent vijftien getuigenissen van jongvolwas-

senen met een beperking. Leen De Coensel, orthopedagoog en verhalenprokkelaar, gaf hun stem vleugels. Een team supporters trok dit project mee over de eindstreep. Het werd een roadtrip vol inspiratie, verbinding en vriendschap.

### Meesterlijk schoolleiderschap. Inspiratie voor impact in onderwijs

LAROCK, Y.  
Antwerpen, Pelckmans, 2023, 192 p., 29,50 euro.

Het boek Meesterlijk Schoolleiderschap belicht de cruciale rol van schoolleiders in het onderwijs en reikt tools aan waarmee zij een buitengewone impact kunnen hebben op het succes van leerlingen, studenten en cursisten. Als schoolleider doe je ertoe! Deze overtuiging vormt de kern van 'Meesterlijk Schoolleiderschap'. Of je nu een formele schoolleider bent of een leidende rol hebt binnen het onderwijs, dit boek biedt inzichten en strategieën die jouw leiderschap naar een hoger niveau tillen. Het boek benadrukt de drie essentiële dimensies van effectief schoolleiderschap: het realiseren van de onderwijsambitie van de school, het cultiveren van een leerklimaat en het versterken van de organisatiekwaliteit. Het boek biedt niet alleen theoretische inzichten maar is ook doorgedrukt met praktische tips. Het put uit uitgebreid onderzoek en presenteert inspirerende verhalen van tien ervaren schoolleiders die hun succesvolle strategieën delen. Daarnaast biedt het talloze concrete handvatten en adviezen om met een sterk gevoel van zelfbewustzijn je doelen te bereiken.

### Elke leraar zorgleraar in het basisonderwijs

MATHYSSEN M. en GEVAERT, J.  
Leuven, Acco, 2022, 25,99 euro

Zorgvragen in de klas nemen alsmat toe. Leerkrachten twijfelen soms aan eigen deskundigheid terwijl goed lesgeven de beste leerhulp is die je kinderen kan geven. Dus ja, zorg is zeker noodzakelijk, maar laat het wel warme zorg zijn. Zorgen voor mensen gaat over authentiek zijn, verbinding maken en er echt zijn voor de ander. Ieder kind heeft recht op zorg. Ieder kind, hoe afwijzend ook, wil slechts één ding: geef mij niet op, zie mij. Een oproep aan elke leraar. Elke leraar zorgleraar wil je mee laten nadenken hoe jouw basisschool een zorgzame school kan zijn. Met zorg die frisse accenten krijgt en die goed is voor allen die op school betrokken zijn: leerlingen, leerkrachten, ouders en externen. uitgewerkte kring thema's

### Beter met conflicten. Herstelgericht werken op school

MICHIELS, M. en DEPREZ, S.  
Leuven, ACCO, 2023, 210 p., 30 euro.

Overal waar mensen samenleven, doen zich kleine en grotere conflicten voor. De school is daar geen uitzondering op. Dit hoeft op zich geen probleem te zijn. Alleen schort er iets aan de manier waarop we conflicten aanpakken. We reageren krampachtig, vegen ze onder de mat of schieten in de verdediging. Herstelgericht werken toont een alternatief waar zowel leerling als leerkracht beter van wordt. 'Beter met conflicten' leert je hoe je conflicten aangrijpt als een groeikans voor jezelf en anderen. Hierdoor ontwikkel je gezonde relaties die bijdragen aan een veilig schoolklimaat dat het samen leren en werken beter faciliteert. Met de tools in dit boek kan je meteen aan de slag. Michael Michiels en Stijn Deprez, Ligand (vzw Oranjehuis) zijn pioniers in Vlaanderen in het trainen en ondersteunen van scholen in het omgaan met conflicten. Sinds 2005 ontwikkelen en implementeren zij herstelgericht werken in onderwijs, jeugdzorg, asiel- en detentiecentra. Zij stonden mee aan de wieg van de NAFT-werking (time-out) in onderwijs en leiden jaarlijks tientallen HERGO-moderatoren op die actief zijn in scholen over heel Vlaanderen.

### Kringgesprek. Effectief voor primair en voortgezet onderwijs

VAESEN, M.  
Dordrecht, Idedix, 2023, 21,95 euro

Kringgesprekken in het basisonderwijs zijn op maandagochtend gezellige bijeenkomsten waarna iedereen weer op de hoogte is over wat er in het weekend heeft plaatsgevonden. Met kringgesprekken kun je echter zoveel meer doen. De auteur beschrijft in dit boek de theorie van kringgesprekken, verschillende vormen van kringgesprekken. Ook werkte hij vijftientwintig verschillende thema's uit waarvan onderstaande er een is. (Bijvoorbeeld: 'Een veilige omgeving'. Wat betekent dat? Welke vragen kan je hierbij stellen?) De thema's kringgesprekken zijn gericht op de laatste jaren van het lager onderwijs en de eerste jaren van het secundair onderwijs. Ze zijn ook bruikbaar in het volwassenenonderwijs of andere vormen van groepslessen.

# SPECIALE THEMA-NUMMERS TE KOOP

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

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

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

Volgende themanummers zijn nog ter beschikking:

## THEMANUMMER 2008: PREVENTIE IN HET ONDERWIJS

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

## THEMANUMMER 2009: MAATSCHAPPELIJKE KWETSBAARHEID OP SCHOOL

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

# Inhoud - Welwijs, 2023, jaargang 34, nr. 4

- p.
- 3 **Editoriaal**  
Meisjes die denken dat ze kunnen basketballen  
*Dieter Burssens*
- 4 Het verhaal van Nele. Ouderlijke verantwoordelijkheid in uitdagende schooltijden!  
*TOVA-team, Pieter Simenon*
- 6 Van M-decreet naar leersteundecreet. Meer of minder van hetzelfde?  
*Beno Schraepen*
- 10 Maak je school genderpro(o)f!  
*Liselotte Vandenbussche en Els De Letter*
- 14 Het Pygmalion-effect  
*Lia Voerman*
- 18 Reflecties op het scherm. Een genuanceerde kijk op de rol van sociale media voor het welzijn van jongeren  
*Jessy Siongers & Bram Spruyt*
- 22 Goed basisonderwijs aan kinderen in kansarmoede: zo lukt het!  
*Albert Janssens*
- 26 Vrijheidsberoving in het onderwijs. Of: wat er gebeurt als het spannend wordt in de klas...  
*Nore Hamers, Jessica Schoffelen, Ine Thys en Kirsten Vounckx*
- 29 Lokale integrale veiligheidscellen radicalisme, extremisme en terrorisme (LIVC-R). De cruciale rol van onderwijs, welzijns- en jeugdwerk  
*Emilie Le Roi*
- 33 **Agenda en documentatie**  
*Evi Verduyckt*