

3000 Leuven mail - Verschijnt 4 x per jaar - P706334

jaargang 34 - nummer 1 - maart 2023



welwijs

wisselwerking
onderwijs en
welzijnswerk

Majong

Maatschappij- en jongerenproblemen

Colofon

Welwijs verschijnt 4 x per jaar en wordt uitgegeven door de v.z.w. Majong.

Redactie:

Ann Boeraeve - Dieter Burssens -
Nathalie De Bleeckere -
Lisa De Schaepmeester - Eef Goedseels -
Els Meert - Bie Melis - Gil Thys -
Laurent Thys - Bea Vandewiele -
Evi Verduyck - Liesbet Verplanken -
Nicole Vettenburg

Coördinatie en eindredactie:

Nicole Vettenburg

Redactie-adres:

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

Druk:

Drukkerij Van der Poorten, Kessel-Lo

Abonnementen:

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

Logistieke ondersteuning:

Departement voor Lerarenopleiding, UGent

Taalcorrecties:

Jan Glorieux

Verantwoordelijke uitgever:

Nicole Vettenburg,
Trolieberg 70,
3010 Kessel-Lo.

www.welwijs.be

MAJONG

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

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

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

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

PUBLICATIES MAJONG/WELWIJS

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

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

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

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

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

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.



De hel van Houffalize

Onder een schrale zon haast ik me met de wagen richting Houffalize. Precies een week geleden bracht ik mijn oudste dochter daarnaartoe voor een avonturenkamp. Ik voel dat ik onrustig ben. Wat als het geen leuke groep was? Of als ze gepest werd? Misschien zit ik straks met een huilende dochter in de wagen, brullend dat ze nooit nog op kamp wil. Het geloof in de medemens gekraakt. Voor de rest van haar leven bang voor nieuwe avonturen. Gewoon omdat deze week een hel is geweest, omdat ze zich bekeken voelde, gepest en uitgesloten...

Als ik uit de wagen stap, zie ik haar meteen staan tussen een klein groepje leeftijdsgenoten. Zij ziet mij ook en haar ogen draaien ostentatief naar boven. "Nu al?", roept ze uit, "Ik wil nog wat blijven!" De leeftijdsgenoten lachen om haar gespeelde dramatiek. Ik slaak een zucht van verlichting. De stress glijdt van me af en maakt plaats voor een warmer en gelukzalig gevoel. Het kamp is geweldig geweest. Ze heeft er vrienden en vriendinnen gemaakt. Ze hoorde erbij.

En dat is het enige wat telt. Het is een basisbehoefte van de mens: erbij horen. We kunnen niet zonder. Ook in scholen weten ze dat. Zorg dat leerlingen erbij horen als je er met succes mee aan de slag wil.

Toch is dat niet altijd het geval. Onderwijs is er niet voor iedereen. In een verder verleden bleef de schoolpoort lang gesloten voor meisjes, voor kinderen in armoede, voor kinderen uit andere kwetsbare groepen, enzovoort. Maar geleidelijk aan werden alle barrières weggehaald en ging de schoolpoort steeds verder open. Maar we zijn er nog niet helemaal. Het mooie aan beschaving is dat we kunnen blijven schaven. Er ligt nog steeds werk op de plank. Inclusie groeit, maar nog niet iedereen krijgt zijn welverdiende plaats. Daarom starten we in dit nummer met een artikelenreeks over dit thema. Een heel jaar lang stellen we ons de vraag hoe je als school de volgende stappen kan zetten naar nog meer en sterker inclusief onderwijs. En zo kunnen we allemaal weer een steentje bijdragen aan deze waardevolle evolutie. En hopla, alweer een laagje beschaving erbij.

Veel leesgenot!

Dieter Burssens
Redactielid Welwijs

Het inclusief verhaal van Winne – Midden in de samenleving

We kijken in gesprek met de ouders van Winne en juf Evita terug op het inclusietraject van Winne in het lager onderwijs. Tijdens het gesprek geven de ouders van Winne een pluim aan juf Evita en haar team, die de uitdaging aangingen, hun dochter Winne omarmden en echte ambassadeurs voor inclusie werden. Het inclusietraject van Winne leert ons dat dit geen vanzelfsprekendheid is. ‘Het waren woelige jaren’, horen we, ‘Het was ploeteren’... Maar wel samen ploeteren.

Wanneer Winne de overgang maakt van het kleuteronderwijs naar het lager onderwijs, merken haar ouders meteen dat de samenwerking moeilijk loopt. Gesprekken met betrekking tot haar ondersteuningsnoden verlopen stroef. Waar Winne nood heeft aan nabijheid, kiest het schoolteam voor een bestraffende aanpak van gedrag dat ze als storend ervaren. Ook de ondersteuner van Winne voelt geen samenwerking op school.

Zorg voor kinderen met ondersteuningsnoden wordt de verantwoordelijkheid van de individuele ondersteuner in een aparte ruimte. De samenwerking met wisselende CLB-medewerkers werkt vertragend en biedt weinig continuïteit. De school vindt het niet vanzelfsprekend om methoden en adviezen van de logopedist te implementeren. Redelijke aanpassingen, ondersteuningstools of gemaakte afspraken worden niet doorgegeven in het team. Elk overleg voelt aan als een nieuwe afstemming, waarbij het de taak van de ouders is om iedereen rond de tafel te krijgen en te informeren. Er worden weinig stappen vooruit gezet en de ouders hebben het gevoel voortdurend zelf het voortouw te moeten nemen. De directie vraagt zich luidop af of Winne haar ouders ‘echt geloven dat ze hier een schoolloopbaan kan hebben’. Ze voelen zich alleen en vrezen dat Winne haar welbevinden in gevaar komt; na schooltijd komt Winne hen telkens huilend tegemoet.

Ze gaan op zoek naar een nieuwe school. De ouders wensen voor Winne alledaagse interacties met leeftijdsgenoten en dromen op langere termijn een zelfstandige plek voor hun dochter in de maatschappij. Daarom zoeken ze een omgeving die antwoorden biedt op onder andere Winnes gedragsmatige en emotionele noden. Samen met de ondersteuner menen ze dat er veel mogelijk is voor Winne in het gewoon onderwijs. Ze gaan samen op zoek naar een school die alles uit de kast wil halen voor haar.

In die zoektocht komt een kleinschalig buurtschooltje op het platteland op de radar. De school voorziet onderwijs in drie graadklassen met een klein aantal leerlingen en twee leerkrachten per klasgroep. Met een open en eerlijke houding gingen de ouders van Winne op gesprek: het traject van Winne zou geen makkelijk verhaal worden en een teaminspanning vragen, laat dat meteen duidelijk zijn. Waar de ouders zich verwachtten aan een aarzelende ‘maar’, kregen ze een enthousiaste juf Evita aan de lijn. Ze nodigde Winne van harte

uit te komen proberen in haar klas. Meteen was er vertrouwen en de week nadien was Winne één van juf Evita’s leerlingen.

Juf Evita werkt inmiddels 13 jaar op de school, waar het team het belangrijk vindt kinderen vanuit verbinding van onderwijs te voorzien. Uitwisseling van ideeën, helpende handen bieden in elkaars klas en een warme schoolcultuur worden er hoog in het vaandel gedragen. Juf Evita vertelt over open klasdeuren, over een leraarskamer waar gepraat wordt over wat er in de klas gebeurt, over onzekerheden kunnen delen en zoeken naar elkaars sterktes.

Eerder al had juf Evita leerlingen met een ondersteuningsnood in haar klas. Of een kind welkom is, vindt ze een overbodige vraag. Elk kind heeft recht op een plaatsje. En elk traject van een leerling doet hun school en inclusieve visie groeien. Juf Evita vindt als leerkracht het perspectief en de expertise van de ouders belangrijk: ‘Je bent slechts één van de vele leerkrachten in het leven van een kind, zij zijn een heel leven ouder.’ Vanuit die overtuiging was ze in de kennismaking met Winnes ouders onmiddellijk geraakt door hun hobbelijke parcours en hoorde daardoor hun wens een inclusieve school te vinden. Juf Evita en de zorgcoördinator, de huidige directeur van de school, gingen in overleg met het hele schoolteam. Niemand wist wat ze konden verwachten maar iedereen wilde het proberen. Spoedig kregen de ouders een volmondige ja, wat ze bijna niet konden geloven.

Winne en haar ouders konden nu vooruitkijken. Ze kregen een nieuwe start, met oprechte communicatie en veel geloof in Winne haar kunnen. Winne en haar ouders mochten er zijn. Het CLB en het ondersteuningsnetwerk werden van dichtbij betrokken. De thuisbegeleiding kon komen observeren en er werd regelmatig met alle betrokken partners (CLB, ondersteuningsnetwerk, therapeuten, thuisbegeleiding, revalidatiecentrum en vrijwilligers) overlegd. Er worden concrete doelen vooropgesteld en die worden regelmatig geëvalueerd en aangepast.

Winnes traject werd inderdaad een uitdaging voor juf Evita: ze vond het pittig met Winne en haar zorgnood in de klas. Ze merkte al snel dat er verwachtingen waren binnen het gemeenschappelijk curriculum die Winne niet kon inlossen. Aandachtig meevolgen, zich rustig concentreren aan een tafeltje of deelnemen in de kring was moeilijk

voor Winne. De school ging daarom op zoek naar wat de leerkracht, het team en de school nodig hadden in dit inclusietraject. Ze zochten samen naar ondersteuners en vrijwilligers, de samenwerking met externe partners kreeg vorm in Winne haar weekrooster en er werd de functie van inclusiecoach gecreëerd: iemand op wie de leerkrachten konden terugvallen.

Het ontstaan van een de functie van inclusiecoach op Winnes school is uniek. Bestaande middelen worden op een andere manier ingezet doordat eenieder van het team zich engageert om af en toe twee klassen samen te nemen en op die manier de inclusiecoach voor enkele lestijden 'klasvrij' te maken. Op die manier gelooft het team dat ze inclusietrajecten comfortabeler maken voor de betrokken leerlingen en leerkrachten; en kunnen ze zelf op elk moment bij de inclusiecoach als klankbord terecht. De inclusiecoach werkt in tandem met de zorgcoördinator en vormt een brug tussen ouders, externe partners, het ondersteuningsnetwerk en de leerkracht. De inclusiecoach draagt bij aan de zichtbaarheid van inclusie op school en maakt verbindend samenwerken heel laagdrempelig.

De school bouwt aan een sterke inclusievisie die bij elke leerling verder vorm krijgt. Tijdens het multidisciplinair overleg (MDO) met ondersteuning van het Steunpunt voor Inclusie¹ werd aandacht besteed aan Winnes traject op korte termijn maar ook aan haar toekomst in de volgende graadklassen waarover soms wel onrust heerste bij collega's. Het steunpunt kon tips geven vanuit hun ervaring in andere inclusietrajecten. Zij zijn er in de eerste plaats ter

ondersteuning van ouders maar vormden ook een brug tussen ouders en school. Juf Evita concludeert dat het soms ploeteren was. Maar dan echt samen ploeteren, gedragen in teamverband en vanuit de vraag: hoe kunnen we hier verder mee aan de slag?

Tot op vandaag is Winne haar traject er een van tijd nemen en tijd geven, van nieuwe dingen durven uitproberen, van begrip en vertrouwen langs beide zijden, van luisteren naar elkaar. Van groeien aan beide zijden en respect voor elkaars keuzes en grenzen. Winne zit nu in het 4de leerjaar en krijgt een volledig aangepast traject, in de klas. Ze leert lezen met Leespraat², rekent met een rekenmachine tot 10 en volgt wereldoriëntatie met aangepast materiaal. Ze voelt zich een voorbeeldige leerling van het vierde leerjaar. Daar zijn haar ouders fier op. Op korte termijn wensen de ouders van Winne dat ze hier haar lager onderwijs kan afmaken en ze daarna samen op zoek kunnen naar gepast inclusief secundair onderwijs, als opstap naar een inclusief leven. Midden in de samenleving.

Ouders voor Inclusie

info@oudersvoorinclusie.be
www.oudersvoorinclusie.be

NOTEN

1. Steunpunt voor Inclusie is een project van Ouders voor Inclusie. Zij ondersteunen ouders in de uitbouw van het inclusietraject van hun kind.
2. Leespraat is een leer methode waarbij kinderen leren lezen en praten met visuele ondersteuning.

Burgerschapsonderwijs en het risico op burgerschapsongelijkheid

Waarom er nood is aan verhoogde aandacht rond burgerschap in het arbeidsmarktgericht onderwijs

Dorien SAMPERMANS

We stellen hoge verwachtingen aan het burgerschapsonderwijs. We verwachten dat wie op school leert over burgerschap meer kennis over de politiek en de maatschappij zal hebben. We zien het burgerschapsonderwijs als de sleutel tot het stimuleren van betrokkenheid en engagement bij jongeren om hun zo volwaardige deelname aan onze maatschappij te garanderen. Maar slaagt ons onderwijs erin om iedereen gelijke kansen te geven?

In dit artikel kijken we naar de organisatie van burgerschapsonderwijs in het algemeen- en beroepsvoorbereidend onderwijs en stellen we vast dat we een grote ongelijkheid creëren. Deze ongelijkheid valt niet zomaar op te lossen met het aanbieden van meer burgerschapsonderwijs. De ongelijkheid tegengaan vraagt ook inhoudelijke inspanningen.

Gelijke onderwijskansen creëren

Gelijke onderwijskansen creëren is een mooi en belangrijk ideaal. Daar is iedereen het mee eens. We willen dat alle jongeren op een gelijke manier toegang krijgen tot ons onderwijs. Alle jongeren tot aan die schoolpoort brengen is één stap. Daarnaast is het belangrijk wat er zich binnen de schoolpoorten afspeelt. Ook in de klas verwachten we dat alle jongeren gelijke kansen krijgen om zich maximaal te ontwikkelen en om deel te nemen aan het schoolleven.

Daar wordt ons verhaal echter al wat complexer. We kennen in Vlaanderen een gelijke-onderwijskansen-beleid of zorgbeleid waar zowel de overheid, de koepels als de scholen mee aan de slag gaan. Er bestaan vele definities die elk verschillende klemtonen leggen en toelichten hoe onze jongeren gelijke kansen kunnen krijgen. Een interessante definitie die tekenend is voor het onderwijskansendebat is die van de *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD) die gelijkheid en rechtvaardigheid aan elkaar koppelt (OECD, 2012). Volgens deze definitie kunnen leerlingen gelijke kansen krijgen door hen een gelijke toegang te bieden. Maar gelijkheid is pas rechtvaardig wanneer de school er ook in slaagt om de barrières weg te nemen die de maximale ontwikkeling van jongeren in de weg staan. Zo mogen persoonlijke en sociale kenmerken zoals gender, etnische achtergrond of familiekenmerken geen invloed hebben op het onderwijssucces van jongeren.

Drie belangrijke functies van het onderwijs: kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming

Wanneer we vandaag spreken over onderwijssucces, denken we automatisch aan de cognitieve ontwikkeling van jongeren. We denken aan de uitstroom naar de arbeidsmarkt of het hoger onderwijs. Dat is zeker een belangrijk aspect van onderwijs.

Toch is deze kijk op onderwijs te beperkt. Wie in het onderwijs staat, weet dat werken met jongeren heel wat meer vergt dan enkel het aanbrengen van kennis. Als leerkracht ben je ook een rolmodel (Sampermans & Claes, 2018). Leerkrachten kunnen jongeren een blik bieden op de wereld. Jongeren leren via hun leerkrachten over maatschappelijke waarden en geldende normen. Naast de thuiscontext bouwen jongeren een eigen beeld op over de wereld via de leerkrachten, de school en de medeleerlingen.

Onderwijspedagoog Gert Biesta beschrijft daarom de functies van onderwijs door gebruik te maken van de driedeling kwalificatie - socialisatie - subjectificatie (Biesta, 2010). Hierbij staat 'kwalificatie' voor de cognitieve ontwikkeling, 'socialisatie' voor het leren over onze maatschappij en relaties in die maatschappij en 'subjectificatie' voor de persoonsvorming die net als kwalificatie en socialisatie in de school kan plaatsvinden. Onderwijssucces en onderwijsgelijkheid moeten we volgens Biesta dus niet enkel op cognitief niveau

evalueren. Ook socialisatie en persoonsvorming zijn belangrijke doelstellingen van het onderwijs.

Zeker wanneer we naar het burgerschapsonderwijs kijken, is het interessant om naast de cognitieve ontwikkeling ook het socialisatieproces van dichtbij te bekijken. Sinds de onderwijshervorming is burgerschap een van de sleutelcompetenties in het secundair onderwijs. De sleutelcompetenties maken deel uit van de minimumdoelen opgelegd door de overheid. Alle leerlingen dienen de sleutelcompetenties te verwerven. De manier waarop het wordt ingevuld is echter niet vastgelegd en verschilt dan ook sterk in de praktijk.

Het GO! neemt burgerschap op binnen haar gehele pedagogische visie en introduceert het vak burgerschap aan alle leerlingen. Katholiek Onderwijs Vlaanderen organiseert geen burgerschapsvak maar schuift het 'gemeenschappelijk funderend leerplan' naar voor waar alle leerkrachten mee aan de slag moeten. Dit leerplan omschrijft attitudinale verwachtingen zoals bijvoorbeeld kritisch inzicht en in dialoog gaan. Deze klemtoon op burgerschapsonderwijs met inbegrip van attitudes en vaardigheden sluit aan bij de verwachting dat jongeren naast het kennisgericht leren over politiek en maatschappij ook kunnen leren over engagement, betrokkenheid en sociale relaties. *'Jongeren kunnen zich deel van de school als instituut gaan voelen, ze bouwen er vanuit vriendschappen een zorgende band met medeleerlingen. Ze bouwen er respect op voor elkaar en begrijpen verschillen die zichtbaar worden tussen elkaar. Het zijn deze ervaringen van respect en verschil die kunnen bijdragen tot het vormen van concepten zoals sociale relaties en democratie'* (Flanagan, 2013, p. 190). Hierbij geeft Flanagan aan dat de school een soort mini-maatschappij is, waar jongeren kunnen leren over de bredere maatschappij. Scholen hebben met andere woorden een erg belangrijke sociaal-maatschappelijke taak. Ze geven mee vorm aan hoe jongeren als toekomstige burgers betrokken zijn in de samenleving.

We mogen de socialiserende rol van scholen niet onderschatten. Het klopt wel dat jongeren veel – en misschien wel voornamelijk – in de thuiscontext gesocialiseerd worden. Maar in deze thuiscontext krijgen jongeren vaak niet dezelfde kansen om te leren over sociale waarden en sociale relaties. Alle jongeren leren over sociale relaties binnen hun eigen kringen, maar jongeren afkomstig van een hogere sociale klasse hebben vaker en eenvoudiger toegang tot meer uitgebreide en breder maatschappelijke sociale netwerken. Deze jongeren gaan vaker naar een jeugdbeweging, een sportclub of andere verenigingen en zullen daarom vaak een breder sociaal netwerk hebben.

Vanuit dat netwerk leren zij geëngageerd en betrokken deel te nemen aan de samenleving. Jongeren die niet kunnen bouwen op dit soort rijke ervaringen ervaren een sociale kloof die niet eenvoudig weg te werken is door scholen (Deimel, Hoskins & Abs, 2020). Zij missen leerkansen om waardevolle vaardigheden te ontwikkelen en missen ervaringen die hen kunnen helpen om actieve en betrokken burgers te worden. Het is net vanuit het risico op deze sociale kloof dat er voor scholen een belangrijke rol is weggelegd. In tegenstel-

ling tot de thuiscontext die ongelijk is, verwachten we van scholen dat zij jongeren in gelijke mate voorbereiden tot maatschappelijke betrokkenheid (Ten Dam & Volman, 2003).

Wanneer scholen in staat zijn om jongeren op een gelijke manier toegang te geven tot sociaal- en maatschappelijk leren, dan zou je verwachten dat scholen maatschappelijke ongelijke leerkansen kunnen rechtekken of compenseren. Er zijn heel wat studies die dit compensatie-effect onderzoeken en bevestigen. Een Amerikaanse studie (Campbell & Niemi, 2016) geeft bijvoorbeeld aan dat enkel al het invoeren van burgerschapstesten in het onderwijs ervoor zou kunnen zorgen dat jongeren die van thuis uit weinig kennis meekrijgen over politiek een sterke inhaalbeweging kunnen maken op school. Het aanbieden van burgerschapstesten op school zorgt volgens deze auteurs voor meer gelijkheid.

Een interessante Europese studie kijkt dan weer naar de aanwezigheid van een veilig klas-klimaat en de mogelijkheid om klasdiscussies in de klas te organiseren (Kudrnáč and Lyons, 2017). Binnen een veilig klasklimaat ervaren leerlingen de vrijheid om onderwerpen aan te brengen in de klas en is er openheid om verschillende aspecten in een discussie te belichten. De studie van Kudrnáč en Lyons (2017) toont aan dat de aanwezigheid van zo een veilig klasklimaat verschillen op het vlak van burgerschapscompetenties lichtjes kan compenseren. Daar waar de burgerschapscompetenties anders gekleurd zouden zijn door sociaal-economische verschillen tussen jongeren, zijn die verschillen minder groot wanneer leerlingen op school de kans krijgen om op een veilige manier met elkaar in dialoog te gaan. Dit zijn positieve voorbeelden die vertrekkend vanuit concrete klasactiviteiten, de positieve kansen van burgerschapsonderwijs in kaart brengen.

Jammer genoeg zien we ook vaak het omgekeerde van een compensatie-effect. In dat geval spreken we over een acceleratie-effect. De acceleratie-hypothese zegt dat geprivilegieerde jongeren die van thuis uit al meer burgerschapskansen krijgen, op school meer zullen leren uit burgerschapsonderwijs (Witschge & van de Werfhorst, 2016). Onderzoekers passen deze acceleratie-hypothese vaak toe op een onderwijscontext zoals het Vlaamse onderwijs, waar we een sterk gesegregeerd systeem hebben door de organisatie van algemeen onderwijs (nu: doorstroomgericht onderwijs) of beroepsvoorbereidend onderwijs (nu: arbeidsmarktgericht onderwijs). Het acceleratie-effect omschrijft hoe de sociale kloof die ontstaat door verschillende participatiekansen in de thuiscontext nog vergroot kan worden op school. Zo zouden leerlingen in arbeidsmarktgerichte opleidingen veel minder kansen krijgen om deel te nemen aan klasdiscussies (Nieuwelink, 2019), zouden zij veel minder actief betrokken worden in maatschappelijke schoolactiviteiten (Hoskins & Janmaat, 2019), en zien onderzoekers terughoudendheid om het kritisch denken in het arbeidsmarktgericht onderwijs te stimuleren (Ichilov, 2002).

Vergroot de sociale kloof door burgerschapsonderwijs?

Het is dus interessant om ons af te vragen of inspanningen rond burgerschapsonderwijs een gelijk en rechtvaardig positief effect kunnen hebben in ons onderwijs met een vroege opsplitsing tussen arbeidsmarktgericht onderwijs en doorstroomgericht onderwijs. Zou de compensatie- dan wel de acceleratiehypothese overeind blijven? De Vlaamse resultaten van het grootschalige ICCS-onderzoek¹ (Schulz, Carstens, Losito & Fraillon, 2018) maakten het mogelijk om die vraag te stellen bij een hele reeks burgerschapsactiviteiten. De ICCS-studie brengt niet alleen kennisgerichte burgerschapslessen in kaart. De onderzoekers gaan ook na in welke mate leerlingen betrokken zijn op school, deelnemen aan buitenschoolse activiteiten, leerlingendebatten of schoolverkiezingen.

Een aparte sectie wordt gewijd aan het constructief aangaan van discussies in een klas. Wanneer we dan deze *range* van burgerschapsactiviteiten op school van naderbij bekeken, vonden we

Hoe meer gelijke participatiekansen we aanbieden op school, hoe groter de sociale kloof wordt bij jongeren

echter nergens een bewijs van het compensatie-effect (Sampermans, Claes & Janmaat, 2018). Daartegenover vonden we op het vlak van participatiekansen op school wel een acceleratie-effect. Dit wil zeggen dat jongeren uit het algemeen onderwijs meer zouden leren uit de participatiekansen die zij krijgen dan jongeren uit arbeidsmarktgericht onderwijs en dat de kloof alleen maar groter

wordt wanneer we in gelijke mate extra participatiekansen aanreiken aan alle leerlingen. Met andere woorden: hoe meer gelijke participatiekansen we aanbieden op school, hoe groter de sociale kloof wordt bij jongeren. Het is dus geen evidente zaak voor scholen om hun maatschappelijke en socialiserende rol te vervullen. Wanneer onderwijsverstrekkers niet bewust nadenken over de burgerschapskansen die zij jongeren aanbieden, riskeren ze de ongelijkheid zelfs te vergroten. Aansluitend bij de definitie van de OECD (2012) kan je dan stellen dat je de sociale kloof niet verkleint door iedereen simpelweg evenveel participatiekansen te bieden op school.

Rechtvaardigheid binnen het burgerschapsonderwijs?

Maar hoe komen we dan tot die rechtvaardigheid binnen het burgerschapsonderwijs? Welke barrières spelen een rol en hoe kunnen we deze wegnemen?

Resultaten uit het burgerschapsonderzoek in Vlaanderen (Sampermans, Maurissen, Louw, Hooghe & Claes, 2017) tonen een somber beeld maar geven ons ook enkele kansen om het beter te kunnen doen. Zo duiden de enorm lage participatiecijfers en de terugkerende kloof tussen leerlingen uit het algemeen onderwijs en leerlingen uit het beroepsvoorbereidend onderwijs op pijnpunten die moeten worden aangepakt.

Meer participatiekansen aanbieden en, vooral bij leerlingen uit het beroepsgericht onderwijs zou een effect kunnen hebben. Dat kunnen we vermoeden uit het feit dat de jongeren in hogere mate aangeven dat ze wel willen participeren als ze de kans zouden krijgen. Alle Vlaamse jongeren zouden dus nog steeds baat hebben bij meer en beter burgerschapsonderwijs. Ook al wijzen onze bevindingen erop dat we niet blindweg meer burgerschapsonderwijs mogen aanbieden, toch mogen er gerust wat meer burgerschapsactiviteiten op school worden aangeboden. Er moet eerst iets aanwezig zijn alvorens we de kwaliteit ervan kunnen verbeteren. Zeker op het vlak van participatiekansen was er in Vlaanderen – in vergelijking met andere landen – bijna niets georganiseerd.

In een tweede stap is het dan belangrijk dat we betere burgerschapsactiviteiten aanbieden. Wanneer we de gemiddelde participatiekansen in Vlaanderen nader onder de loep nemen, zien we nauwelijks projecten die langetermijnperspectief bieden. Burgerschapsactiviteiten op school zijn vaak kort, projectmatig en staan los van elkaar. Dit hangt mogelijk samen met het feit dat scholen soms experts uitnodigen om het vakje burgerschap af te vinken. Wanneer deze experts verdwijnen, verdwijnt ook de expertise. Daarnaast zijn burgerschapsactiviteiten vaak het werk van een kleine groep bevoegden leerkrachten die weinig kansen krijgen om activiteiten te verankeren in het schoolbeleid. De huidige onderwijsvernieuwingen en de invoering van sleutelcompetenties bieden hier mogelijk kansen tot beterschap. Denk aan het GO! dat burgerschap centraal plaatst in haar pedagogisch project en Katholiek Onderwijs Vlaanderen dat via het ‘gemeenschappelijk funderend leerplan’ alle leerkrachten aanspoort om aan de slag te gaan met deze competenties. Toch bieden we hiermee nog geen antwoord op de problematiek van de sociale kloof en de verschillende participatiekansen die we eerder besproken hebben in dit artikel.

Aandacht voor diversiteit

Om te komen tot beter en meer rechtvaardig burgerschapsonderwijs moeten we ook meer aandacht hebben voor diversiteit. Over een diverse leerlingengroep bestaan nogal algemene misvattingen. Heel wat leerkrachten zeggen vaak dat sommige jongeren geen interesse hebben in maatschappelijke thema's of niet betrokken willen zijn. Toch toont het ICCS-onderzoek dat leerkrachten leerlingen hierin snel onderschatten (Sampermans, Maurissen, Louw, Hooghe & Claes, 2017). Hun kennis, interesse en bereidheid tot betrokkenheid zijn in vele gevallen hoger dan we verwachten. Er is dus ook voor leerkrachten nog heel wat groeimarge.

Een divers samengestelde leerlingengroep kan bijvoorbeeld heel wat rijkdom binnenbrengen wanneer je leerlingen op hun eigen leefwereld aanspreekt (nieuwe vormen van mediagebruik, influencers, multiculturele feesten, armoede, vluchtelingen). Om dat soort kansen goed te benutten, zullen leerkrachten zich soms op onbekend terrein moeten wagen. Het vraagt dus misschien wat

Rechtvaardig burgerschapsonderwijs vraagt meer aandacht voor diversiteit

durf van leerkrachten om leerlingen vanuit hun eigen perspectief of interesses te laten participeren. Denk aan klasgesprekken over onderwerpen waar je zelf als leerkracht vrijwel niets van afweet, of aan leerlingen laten meebeslissen over de invulling van religieuze ruimtes op school. Ook hebben bepaalde leerlingen waarschijnlijk meer voorbereiding of ondersteuning nodig alvorens ze op een actieve manier kunnen of zullen participeren. Zo zullen leerlingen met een taalachterstand het bijvoorbeeld moeilijker vinden om een stellingendebat te voeren. Het zou verkeerd zijn ervan uit te gaan dat deze leerlingen minder interesse hebben om te participeren. Met de nodige aanpassingen en ondersteuning kunnen zij evengoed actief betrokken worden.

Burgerschapsonderwijs dat aandacht schenkt aan een diverse onderwijscontext vraagt lef en aanpassingsvermogen van leerkrachten. Daarom is het belangrijk om je schoolteam hierin te betrekken. Inspelen op de noden van leerlingen is niet eenvoudig. Het vraagt inzicht in zowel de specifieke schoolcontext als de individuele context van leerlingen. Uitwisseling binnen het leerkrachtenteam en ondersteuning door het schoolbeleid spelen hierin een belangrijke rol. Wanneer het schoolbeleid kansen creëert om burgerschapsactiviteiten in te bedden in een schoolbrede visie, ondersteuning biedt en reflectiekansen in het schoolteam ondersteunt, sta je als leerkracht veel sterker. Leerlingen zullen er baat bij hebben wanneer burgerschapsactiviteiten geen eenmalige activiteiten blijven. Als team kan je zo sterker reflecteren over schoolspecifieke kansen om de barrières in het burgerschapsonderwijs weg te werken.

Dorien SAMPERMANS

Vakdidactiek Maatschappijwetenschappen en
Burgerschapsvorming – KU Leuven
Parkstraat 45 - bus 3600
3000 Leuven

REFERENTIES

- Biesta, G. (2010). 1. What is education for? Good education in an age of measurement: ethics, politics, democracy (pp. 11–27). Boulder, C: Paradigm Publishers.
- Campbell, D. E., & Niemi, R.G. (2016). Testing civics: State-level civic education requirements and political knowledge. *American Political Science Review*, 110(3), 495–511.
- Daniel Deimel, Bryony Hoskins & Hermann J. Abs (2020) How do schools affect inequalities in political participation: compensation of social disadvantage or provision of differential access?, *Educational Psychology*, 40(2), 146–166, DOI: 10.1080/01443410.2019.1645305
- Hoskins, B., & Janmaat, J.G. (2019). Education, Democracy and Inequality: Political Engagement, and Citizenship Education in Europe. Basingstoke: Palgrave.
- Ichilov, O. (2002). Differentiated civics curriculum and patterns of citizenship education: Vocational and academic programs in Israel. In D. Scott & H. Lawson (Eds.), *Citizenship, education and the curriculum* (pp. 88–107). Westport: Greenwood Publishing Group.
- Kudrnáč, A., & Lyons, P. (2018) Can political inequality be reduced in the classroom? Testing the compensation hypothesis and the BFLPE on youth civic competence, *School Effectiveness and School Improvement*, 29(2), 204–224, DOI: 10.1080/09243453.2017.1400444
- Nieuwelink H., Dekker P., & ten Dam G. (2019). Compensating or reproducing? Students from different educational tracks and the role of school in experiencing democratic citizenship, *Cambridge Journal of Education*, 49(3), 275–292, DOI: 10.1080/0305764X.2018.1529738
- OECD (2012), Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- Sampermans D., & Claes E. (2018) Teachers as role models in the political socialization process: How a good student–teacher relationship can compensate for gender differences in students' gender equality attitudes. *Citizenship Teaching and Learning*, 13(1), 105–125.
- Sampermans D., Claes E., & J. G. Janmaat (2021) Back on track? How civic learning opportunities widen the political knowledge gap in a tracked education system, *School Effectiveness and School Improvement*, 32(2), 241–259, DOI: 10.1080/09243453.2020.1830125
- Sampermans D., Maurissen, L., Louw G., Hooghe, M., & Claes, E. (2017). *ICCS 2016 rapport Vlaanderen: Een onderzoek naar burgerschapseducatie in Vlaanderen. Eindrapport november 2017*. Leuven: KU Leuven, Centrum voor Politicologie.
- Schulz, W., Carstens, R., Losito, B., & Fraillon, J. (2018). *ICCS 2016 technical report*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Ten Dam, G.T.M., & Volman, M.L.L. (2003). A life jacket or an art of living: Inequality in social competence education. *Curriculum Inquiry*, 33(2), 117–137.
- Witschge, J., & van de Werfhorst, H.G. (2016). Standardization of lower secondary civic education and inequality of the civic and political engagement of students. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3), 367–384.

NOOT

1. ICCS staat voor International Civic and Citizenship Education Survey. In Vlaanderen werden 5612 leerlingen bevraagd waaronder 738 leerlingen uit het beroepsgericht onderwijs.

De sociale kaart in de klas? Een didactische verkenning en reflectie

Joris VAN DOORSSELAERE

De sociale kaart werd ontwikkeld in opdracht van de Vlaamse overheid. Zij heeft als hoofddoel burgers, hulpverleners en lokale besturen te informeren over het diverse zorgaanbod in Vlaanderen en Brussel. Ook voor jongeren lijkt het van belang om hun weg hierin zelfstandig te leren vinden. Er bestaat immers een breed aanbod aan zorgvoorzieningen en -verstrekkers met jongeren als doelgroep. In deze bijdrage verken ik de didactische kansen wanneer de sociale kaart als tool wordt ingezet in een klascontext.

Sinds enkele jaren merken we in de bredere samenleving een toenemende belangstelling voor kansarmoede en sociaal-emotioneel welbevinden. Deze thema's worden vaak opgenomen door radio- en televisiezenders. De voorbije zes jaar bijvoorbeeld besteedde DPG Media aandacht aan mentaal welzijn via Rode Neuzen Dag. Hoewel de mediagroep in het najaar van 2022 besliste om de goedbedoelende actie stop te zetten, kondigde het meteen een nieuw initiatief voor jongeren aan: het jongerencollectief JEZ!¹. Bij de openbare omroep stond in december 2022 de aandacht voor en het de bewustmaking van kansarmoede centraal tijdens de Warmste Week.

In het zog van deze beslissingen kozen zowel VRT als DPG Media ervoor om de thema's ook van een koppeling te voorzien aan scholen. Zo werd JEZ! gelanceerd samen met een platform speciaal ontwikkeld voor leraren. Het moet hulpmiddelen verzamelen, zoals lespakketten, podcasts of samenwerkingen met experts en ervaringsdeskundigen, om hun leerlingen nog verder te kunnen ondersteunen. Bij de VRT werd in diezelfde periode onder andere ingezet op verhelderende filmpjes en verschillende getuigenissen over armoede en sociale uitsluiting die rechtstreeks in de klas kunnen worden gebruikt². Het materiaal kreeg vorm mede dankzij de expertise van enkele sleutelpartners, zoals Welzijnszorg vzw, Klasse, Krijt vzw, en het Netwerk tegen Armoede.

De initiatieven lijken een belangrijke stap in de goede richting. Enerzijds komt er ruimte om die cruciale thema's voor jongeren bespreekbaar te maken in een omgeving waar ze veel tijd doorbrengen. Anderzijds wordt lesmateriaal gecreëerd op basis van deskundige informatie verkregen via relevante partners en vertaald op maat van het onderwijs, wat in het verleden vaak een knelpunt was. Daarmee wordt tegemoetgekomen aan een belangrijke nood van leraren. In het secundair onderwijs is immers, zowel in de oude als in de vernieuwde eindtermen, ruimte ingebouwd om les te geven over thema's zoals kansarmoede, mentaal welbevinden en sociale uitsluiting. De hoeveelheid aan lestijd en de diepte waarmee ze wor-

den benaderd is afhankelijk van de graad, onderwijsvorm, studierichting en het specifieke vak.

Het secundair onderwijs onderging de voorbije jaren een hervorming (Vlaamse regering, 2013). De eindtermen worden ontwikkeld in opdracht van de Vlaamse overheid³. Maar het zijn de onderwijsverstrekkers die deze eindtermen vertalen naar leerplannen. Als leerkracht in Vlaanderen dien je met andere woorden een leerplan te volgen. Deze documenten geven een concreet overzicht van leerinhouden en -doelen⁴. Maar belangrijk: dit zijn geen vaststaande draaiboeken waar persoonlijke inbreng van leraren onmogelijk is. In Vlaanderen heeft elke leerkracht de vrijheid om zelf keuzes te maken en beschikt hij/zij bijgevolg over een vorm van professionele vrijheid als het gaat over een didactische aanpak of het gebruik van bepaalde leermiddelen (Geerinck en Wouters, 2018).

Deze verkennende bijdrage vertrekt van mijn autonomie als leraar. Het doel ligt in het reflecteren op de sociale kaart en op het beschrijven van de kansen en beperkingen die mijn leerlingen en ik hebben ervaren bij het gebruik ervan als leermiddel in de klas. Hiervoor steun ik op de opdrachtformulieren van de leerlingen, en op enkele notities die ik nam tijdens de opdracht, het klasgesprek en het feedbackmoment. Het gaat dus niet om een wetenschappelijke (vakdidactische) studie. De bijdrage valt te lezen als een geschreven neerslag van de interactie tussen leerkracht en leerlingen⁵ rond een bepaald thema in een authentieke klascontext.

Context en beginsituatie

Tijdens het schooljaar 2020-2021 gaf ik les in een vierde jaar in de studierichting humane wetenschappen. Het ging om het vak cultuurwetenschappen in een middelgrote school behorend tot het net van het Katholiek Onderwijs Vlaanderen (KOV). Daardoor diende ik het toen geldende leerplan te volgen (VVKSO, 2006). De studierichting humane wetenschappen kon sinds september 2000 inge-

richt worden binnen het algemeen secundair onderwijs in Vlaanderen. Het specifieke gedeelte kreeg vorm door twee stamvakken: gedragswetenschappen en cultuurwetenschappen. Dat laatste vak richtte zich op het kritisch bestuderen van en reflecteren op cultuuruitingen en -fenomenen van mens en maatschappij.

In het leerplan waren doelen geformuleerd rond armoede en welzijn. Zo werd er verwacht dat leerlingen het begrip armoede kunnen definiëren, kenmerken en oorzaken ervan kunnen beschrijven, en strategieën voor bestrijding kunnen aanreiken en verduidelijken. Dit zijn inhoudelijk geen evidente doelen om als leerkracht mee aan de slag te gaan. Enerzijds schuilt de moeilijkheid in het schoolvak cultuurwetenschappen zelf. Het omvat namelijk een heel brede reeks inhouden, waarvoor geen enkele leerkracht een ‘dekkende’ vooropleiding heeft genoten. Anderzijds blijft het leerplan te veel aan de oppervlakte. Want, hoewel in leerplannen didactische suggesties worden opgenomen, ontbreekt het vaak aan een concrete houvast. In dit geval kon de definiëring van armoede wel zelf worden ingevuld, maar werden er geen verdere uitgangspunten of informatiebronnen voorzien. Bovendien was er, naast de inhoudelijke doelen, ook een attitudinaal doel opgenomen. Als leraar diende ik bij mijn leerlingen de bereidheid om mee te werken aan de strijd tegen armoede en ongelijkheid op te wekken.

Om de lessenreeks voor te bereiden en uit te werken, heb ik het aangepakt zoals zoveel leerkrachten het (hopen te) doen: door te starten met het inschatten van de beginsituatie⁶. De klasgroep bestond uit veertien leerlingen. De helft ervan had een migratieachtergrond. Om de kennis en noden van deze leerlingen in kaart te brengen, koos ik ervoor om een online vragenlijst op te stellen. De coronapandemie had het schooljaar daarvoor vele scholen een versnelling hoger doen schakelen op het vlak van digitale hulpmiddelen. De leerlingen hadden daardoor voldoende ervaring opgebouwd met online opdrachten. Via een zestal open vragen polste ik naar hun voorkennis over het begrip kansarmoede en hun vertrouwdheid met de Vlaamse zorg- en welzijnssector. Er werden geen vertrouwelijke gegevens gevraagd en evenmin zullen er in deze bijdrage worden gepresenteerd.

Hoewel de vragen vrijblijvend en open waren, dienden alle veertien leerlingen in, vaak met heel substantiële antwoorden. Wat betreft de begripsomschrijving van armoede, ten eerste, viel op dat alle leerlingen het louter benaderden als een tekort aan financiële of materiële middelen. Sociale aspecten, zoals uitsluiting, werden niet genoemd. Vervolgens polste ik naar hun inschatting van de hoeveelheid Vlamingen die in kansarmoede wordt geboren. Volgens cijfers van het Agentschap Opgroeien bedroeg deze kansarmoede-index in 2021 12,7%⁷. Opmerkelijk, de meerderheid van de leerlingen overschatte dit cijfer aanzienlijk⁸. Tot slot, bij het bekijken van de antwoorden over de vertrouwdheid met de Vlaamse zorg- en welzijnssector, gaven elf leerlingen aan niet of te weinig op de hoogte te zijn van het zorgaanbod dat voor

hen relevant is of kan zijn. Eén leerling schreef: “Nee, ik weet er zelf niet veel over. Ik denk dat volwassenen meer op de hoogte zijn.”

Op basis van deze beginsituatie ontwierp ik een zesdelige lessenreeks. Vier lessen waren opgebouwd rond het thema kansarmoede. De eerste twee lessen benaderden het thema eerder theoretisch, terwijl de daaropvolgende twee lessen een inkijk probeerden te geven in de Vlaamse context, onder andere via online getuigenissen van ervaringsdeskundigen. Om in te spelen op het gebrek aan vertrouwdheid van mijn leerlingen met het diverse aanbod in de zorg- en welzijnssector, stelde ik een afsluitende opdracht op waarbij ze online aan de slag gingen, eerst individueel en later in groepen van twee, met de sociale kaart. Op het overige didactisch materiaal zal ik niet verder inzoomen. De *scope* beperkt zich dus tot de laatste twee lessen uit de reeks.

Ontwerpprincipes en uitvoering

Het is niet eenvoudig om als leek je weg te vinden in de sociale kaart. Maar in november 2022 lanceerde de Vlaamse overheid een vernieuwde website⁹. De update zorgde ervoor dat de zoekfunctie nu beter vanuit de intuïtie kan gebeuren en het geheel bovendien overzichtelijker oogt. De leerlingen voerden de tweeledige opdracht echter uit in april 2021. Ze gingen bijgevolg nog aan de slag met een vorige versie.

Aan het opzet veranderde de Vlaamse overheid niets. Met de sociale kaart wil ze iedere burger en hulpverlener informeren over het zorgaanbod in Vlaanderen en Brussel¹⁰. Welke zorgaanbieders worden opgenomen is bepaald door een decreet (Vlaamse overheid, 2019). Een team binnen het Departement Welzijn, Volksgezondheid en Gezin is aangesteld om de sociale kaart op te volgen voor het werkveld. Voor leerlingen lijkt het niet interessant om de hele achterliggende (wetgevende) informatie te kennen. Op het vlak van kennis dient de focus te liggen op het doel en de relevante inhoud van de sociale kaart. Qua vaardigheden wou ik de nadruk leggen op het zelfstandig leren verkennen van en werken met de website. Om deze reden koos ik ervoor om de opdracht in twee op te delen.



In het eerste deel (les 5 in de reeks) liet ik hen individueel zoeken om een aantal door mij vooraf bepaalde vragen op te lossen gebaseerd op enkele principes van onderzoekend leren (Donche, De Groof & Van Petegem, 2013). Het kende met andere woorden een vrij strikt verloop en bovendien kende ik de antwoorden op deze vragen. In de eerste lesfase draaiden de vragen rond het doel en doelpubliek van de sociale kaart. Tijdens het kennismaken en verkennen van de website hadden de leerlingen de mogelijkheid om woorden, begrippen of afkortingen te noteren die ze niet goed begrepen.

Niet iedere leerling werkt op hetzelfde tempo. Om deze reden werd ook binnenklasdifferentiatie toegevoegd (Struyven et al., 2019). Deze differentiatieopdracht bestond uit een verdiepende keuze, waarbij leerlingen op zoek konden gaan naar een actueel krantenartikel en dit mochten koppelen aan één van de rubrieken van de sociale kaart. Daarnaast was er ook een keuze om eerder verbredend te gaan werken door te reflecteren of ze zichzelf al dan niet aan de slag zouden zien gaan binnen één van de aangetroffen hoofdrubrieken¹¹. Om iedereen weer gelijk te laten starten aan de tweede lesfase, volgde een kort klasgesprek, waarin onder andere ook de moeilijke woorden werden verklaard. De tweede lesfase richtte zich op het verkennen van de inhoud via de functie 'uitgebreid zoeken' en de inhoudstafel. Specifieke voorbeelden dienden gesitueerd te worden in de juiste hoofdrubriek zodat de leerlingen inzicht kregen in het aanbod. Zo leerden ze bijvoorbeeld dat de vertrouwenscentra kindermishandeling onder jeugdhulp valt, en brandwondencentra onder lichamelijke gezondheidszorg. Na deze opdracht leverden de leerlingen hun antwoorden in.

Het tweede deel (les 6 in de reeks) gaf meer vrijheid aan de leerlingen en vertrok vanuit hun eigen interesse en fantasie. Ze kregen de kans om een fictieve context (inclusief regio) te schetsen en daarna een specifieke zorgvraag te formuleren¹². In een volgende fase gingen ze aan de slag om hun casus zelf te beantwoorden door op zoek te gaan naar passende hulp in het diverse aanbod. Hier kende ik als leraar met andere woorden de mogelijke oplossingen niet op voorhand. Maar in deze opdracht was de schriftelijke neerslag beperkt. Zowel de specifieke zorgvraag als de concrete kansen in de hulpverlening binnen de geschetste regio mochten op een creatieve manier worden verwerkt en gepresenteerd. Dit kon bijvoorbeeld door het maken van een poster, infographic, brochure, schematische weergave of een filmpje¹³. Op het einde van de les stuurden de leerlingen hun creatieve verwerking digitaal door¹⁴.

Oh, dat bestaat!

Vanuit het principe van professionele vrijheid probeer je als leerkracht na een lessenreeks ook na te denken of je lesontwerp en -doelen goed gekozen waren¹⁵. Dit doe je met het oog op bijsturing naar een volgende keer dat je het zelf ontwikkelde materiaal zal gebruiken. In theorie wordt dit verwacht. In de praktijk is daar jammer genoeg niet altijd voldoende tijd voor. Omdat ik de sociale kaart op voorhand beschouwde als relevant om te (blijven) gebruiken als leermiddel in de klas, niet alleen voor mezelf, maar ook voor andere leraren, had ik doorheen de lessenreeks een aantal zaken genoteerd en besproken met de leerlingen. Hieronder deel ik enkele bevindingen.

- In het eerste deel verliep het (begeleid) onderzoekend leren wat stroef. Dit zorgde ervoor dat er meer tijd nodig was dan ik had

ingeschat om enkele inleidende opdrachten af te werken. Als hoofddreden verwezen de leerlingen voornamelijk naar de beperkte gebruiksvriendelijkheid (het systeem van hoofd- en deelrubrieken) van de website. Het verkennen verliep volgens hen niet intuïtief. Daarnaast kregen ze bij deze verkenning de kans om enkele moeilijke begrippen of afkortingen te noteren waarop ze waren gestoten. Zo verschenen de woorden 'zorgverstrekkers' (3x) en 'zorgactoren' (2x) enkele keren op papier. Onder andere ook het gelijkaardige 'zorgverleners', of specifieke begrippen zoals 'samenlevingsopbouw' en 'opportuniteitsbeoordeling' passeerden de revue. Omdat deze opdracht individueel werd uitgevoerd, was er bovendien geen ruimte om verklaringen te vragen aan medeleerlingen. Tijdens de klassikale bespreking achteraf kwam naar boven dat de leerlingen de woordkeuze in het algemeen niet altijd als gepast ervaarden in functie van de toegankelijkheid van de website¹⁶.

- Het tweede deel vertrok vanuit een groepswork per twee leerlingen. De geboden vrije ruimte als uitgangspunt van de casus zagen de leerlingen als een meerwaarde. Maar het koppelen van een specifieke nood aan een zorgvraag verliep moeizaam. De leerlingen hadden moeite bij het maken van de vertaalslag van een situatie beschreven in heel concrete bewoordingen, bijvoorbeeld bij problemen over een huurwoning, naar de algemene hoofdrubrieken van de sociale kaart. Om deze reden leidde het daaropvolgende speurwerk bij sommigen tot frustratie, maar het opende hen ook de ogen voor onderdelen van het zorgaanbod dat voor hen, tot daarvoor, nog onbekend bleek. Zo riep één leerlinge verwonderd tijdens de opdracht: "Oh, dat bestaat!" Vrijwel alle groepen schetsten een context die was geënt op de eigen leefomgeving. Ze gaven achteraf aan meer inzicht te hebben gekregen in organisaties actief in hun eigen buurt.

Conclusie

In deze bijdrage heb ik de didactische kansen van de sociale kaart als tool in de klas verkend. Dankzij de professionele vrijheid van leraren in Vlaanderen is het mogelijk om zelf inhoudelijke en didactische keuzes te maken bij een lesontwerp. Hoewel het op het eerste gezicht niet evident lijkt en er (nog) geen koppeling is voorzien met scholen, biedt de sociale kaart enkele mogelijkheden om aan de slag te gaan in de klas.

De meerwaarde lijkt enerzijds te vinden in het gegeven dat leerlingen zelfstandig (en op eigen tempo) inzicht verwerven in het brede en versnipperde Vlaamse zorglandschap. Via een (begeleide) opdracht kun je hen anderzijds ook sturen richting de lokale partners, zodat ze op deze manier kennis kunnen maken met de regionale context. Om deze verkenningen te faciliteren is het van belang om als leerkracht zelf voldoende handvatten te voorzien. Door de recente update oogt de website van de sociale kaart makkelijker toegankelijk. Maar de gebruikte woordenschat is niet altijd toegankelijk voor jongeren (of leken). Als leerkracht kan je dit zelf ondervangen door vaak terugkerende woorden die, soms als evident worden beschouwd, op te nemen in een verklarende woordenlijst.

Het ontwikkelde materiaal werd op het leermiddelenennetwerk Klas-Cement geplaatst. Daarnaast is het ook te verkrijgen op aanvraag

bij de auteur. Door het uitschrijven van de ervaringen en reflectie hoop ik collega leraren voldoende te hebben geprikkeld om er op een eigen manier zelf mee aan de slag te gaan in de toekomst.

Joris VAN DOORSSELAERE¹⁷

Vakgroep geschiedenis Universiteit Gent
Universiteitsforum (Ufo), Sint-Pietersnieuwstraat 35
BE-9000 Gent

BIBLIOGRAFIE

- Donche, V., De Groof, J. & Van Petegem, P. (2013). *Onderzoekend leren stimuleren: effecten, maatregelen en principes*. Acco Uitgeverij.
- Geerinckx I., & Wouters, R. (2018). *Een deliberatie over onderwijsvrijheid*. Lannoo Campus: Leuven.
- Struyven, K., Gheysens, E., De Neve, D., De Donder, H. & Coubergs, C. (2019). *Binnenklasdifferentiatie in de praktijk: ieders leerkracht realiseren*. Acco Uitgeverij.
- Vlaamse overheid, (2019). *Decreet houdende de sociale kaart*. Geraadpleegd via: <https://codex.vlaanderen.be/Zoeken/Document.aspx?DID=1031834¶m=inhoud>
- Vlaamse Regering, (2013). *Nota van de Vlaamse Regering: Masterplan Hervorming Secundair Onderwijs*, ingediend op 5 juni 2013. Geraadpleegd via <https://docs.vlaamsparlament.be/pfile?id=1039084>
- VVKSO, (2006). *Humane wetenschappen tweede graad aso. Leerplan secundair onderwijs*. LICAP: Brussel. Geraadpleegd via: <http://ond.vvksso-ict.com/vvksomain-nieuw/leerplanpubliek.asp?NR=2006/001>

NOTEN

1. Voor meer informatie, zie <https://www.dpgmediagroup.com/nl-BE/jezofficial>
2. Voor meer informatie, zie <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2022/10/10/vrt-inspiratieavond-kansarmoede/>
3. In september 2019 gingen nieuwe eindtermen in voege in de eerste graad van het secundair onderwijs. Hoewel de vernieuwde eindtermen voor de tweede en derde graad aanvankelijk werden goedgekeurd door het Vlaamse Parlement, volgde een schrapping door het Grondwettelijk Hof in juni 2022. Op 19 september 2022 kwamen de onderwijsverstrekkers en de minister van onderwijs tot een akkoord over de ontwikkeling van nieuwe onderwijsdoelen voor de tweede en derde graad van het secundair onderwijs. Voor meer informatie, zie <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/nieuwsoverzicht/akkoord-over-aanpak-ontwikkeling-nieuwe-minimumdoelen>
4. Voor meer informatie over onderwijsverstrekkers (onderwijskoepels en -netten) en leerplannen, zie <https://www.vlaanderen.be/onderwijs-en-vorming/organisatie-van-het-onderwijs/leerstof/leerplannen>
5. Er werden geen persoonlijke gegevens gevraagd aan de leerlingen.
6. Dit behoort tot één van de tien basiscompetenties voor pas afgestudeerde leraren. Zie Functioneel geheel 1: De leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen. Een overzicht is te vinden in het besluit van de Vlaamse Regering via <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=15404>
7. Zie <https://pers.opgroeien.be/kansarmoede-bij-jonge-kinderen-in-vlaanderen-blijft-dalen>
8. Eén tweetal leerlingen schatte de kansarmoede-index in op 65% en 76%.
9. De aankondiging is te vinden op de website van de Vlaamse overheid via <https://www.eerstelijnszone.be/vernieuwde-sociale-kaart>
10. Voor meer informatie, zie <https://www.desocialekaart.be/over-de-sociale-kaart>
11. Uit deze reflectie kwamen zaken naar boven zoals de studiekeuze die naar bepaalde jobs leidt. Bovendien probeerden sommige leerlingen zich te verplaatsen in het perspectief van de hulpverlener, door na te denken wat de specifieke moeilijkheden van de job zouden zijn.
12. Omdat het bedenken van een fictieve context voor sommige leerlingen soms moeilijk kan zijn, voegde ik zelf enkele voorbeelden toe. Het stond hen vrij om één van mijn voorbeelden of een eigen voorbeeld te kiezen.
13. Een interessant hulpmiddel om leerlingen op een toegankelijke manier informatie te laten voorstellen is via <https://www.canva.com>
14. Ook hier was een verschil in tempo op te merken. Daarom kregen sommige leerlingen de kans om thuis nog even verder te werken aan hun opdracht en hen achteraf digitaal door te sturen.
15. Zie Functioneel Geheel 5: De leraar als kwaliteitsontwikkelaar.
16. Zo haalden ze het gebruik van het woord 'ambulant' aan. Hier kon, volgens hen, beter geopteerd worden voor een eenvoudiger woord.
17. Naast het onderzoek in de vakgroep Geschiedenis van de Universiteit Gent, ben ik actief in het secundair onderwijs (50%) als leraar geschiedenis en cultuurwetenschappen (OLVI-Pius X Zele).

Levenstevredenheid van lagere schoolkinderen in tijden van een gezondheidscrisis

Wat leert de coronapandemie ons?

Jasper DHOORE, Bram SPRUYT, Jessy SIONGERS

In het voorjaar van 2020 brak de coronapandemie uit. Om deze pandemie in te dijken, werden wereldwijd verregaande maatregelen genomen. Zo ook in Vlaanderen, waar een hele reeks maatregelen de verspreiding van het coronavirus moesten tegengaan. Die maatregelen grepen grondig in op het dagelijkse leven, in het bijzonder op dat van kinderen, die door onder meer de sluiting van de scholen en de stopzetting van het georganiseerde vrijetijdsaanbod hun dagelijkse routines abrupt zagen worden onderbroken. Een belangrijke vraag luidt: welke gevolgen kunnen de coronapandemie en de daarmee gepaard gaande maatregelen hebben gehad voor het welzijn van kinderen? Die vraag trachten we in dit artikel te beantwoorden.

Voor dit onderzoek gebruiken we gegevens van de ISCWeB-studie (International Survey of Children's Well-Being), die in Vlaanderen werd uitgevoerd door het JeugdOnderzoeksPlatform (JOP) in samenwerking met de HOGent en het Kenniscentrum Kinderrechten (zie Dhoore et al., 2021). In die studie werden kinderen via digitale surveys bevroegd over hun welzijn. Daarbij ging veel aandacht naar sociale verschillen. Kinderen uit meer dan dertig landen verspreid over de hele wereld, namen deel aan de studie. In deze bijdrage focussen we op de informatie van kinderen uit het vierde, vijfde en zesde leerjaar van het Vlaamse lager onderwijs.

Dit artikel heeft twee doelen. Enerzijds brengen we de gevolgen van de coronapandemie op het welzijn van kinderen in kaart. Die bevindingen gebruiken we anderzijds als startpunt voor een discussie over het welzijn van kinderen bij toekomstige gezondheidscrisissen en hoe hiermee om te gaan.

Welzijn vanuit het perspectief van kinderen

Het beantwoorden van onze onderzoeksvraag vereist een adequate meting van welzijn. In lijn met recente wetenschappelijke literatuur vertrokken we daarbij van de percepties die kinderen zelf hebben over hoe het met hen gaat. Daarom werd welzijn gemeten aan de hand van subjectieve algemene levenstevredenheid. Respondenten gaven een globale beoordeling over hun leven (Diener et al., 1985). In tegenstelling tot een indicator die uitgaat van vragen over tevredenheid met specifieke levensdomeinen die door de onderzoeker bepaald worden, brengen kinderen bij een algemene maat voor levenstevredenheid die aspecten van het leven in rekening die zij zelf belangrijk vinden voor een gelukkig leven. Daarom beschouwen we een dergelijke indicator ook een kind-gecentreerd instrument.

Kinderen gaven aan in hoeverre ze akkoord waren met vijf stellingen. Aan de hand van de antwoorden werd een schaal gemaakt die algemene levenstevredenheid meet. Deze schaal loopt van 0 (zeer lage levenstevredenheid) tot 10 (zeer hoge levenstevredenheid).

Voorbeelden van de gebruikte stellingen zijn: "Ik geniet van mijn leven", "Mijn leven gaat goed", en "De dingen die gebeuren in mijn leven zijn super".

De levenstevredenheid van kinderen daalde tijdens de coronapandemie

Internationaal onderzoek toont dat de coronapandemie een negatieve impact had op het welzijn van kinderen (zie bijvoorbeeld Panda et al., 2021; Sancho et al., 2021). Om te onderzoeken of dit ook het geval is voor kinderen in Vlaanderen maken we gebruik van twee rondes van het Vlaamse luik van de ISCWeB-studie. Eén ronde vond plaats bij leerlingen vóór de coronapandemie (van maart tot juni 2018, $n = 1311$). De tweede ronde vond plaats tijdens de coronapandemie (van mei tot juni 2021, $n = 2025$). Dit unieke onderzoeksdesign maakt het mogelijk verschuivingen in de gemiddelde levenstevredenheid te detecteren (gemiddelde score op 10). De resultaten van deze trendanalyse tonen dat de levenstevredenheid van kinderen uit het lager onderwijs in Vlaanderen daalde in de periode tijdens de coronapandemie. Dit is het geval voor zowel jongens als meisjes. De gemiddelde levenstevredenheid van meisjes daalde tijdens de coronapandemie van 8,6 naar 7,9. Voor jongens was er een daling van 8,9 voor de coronapandemie naar 8,2 tijdens de coronapandemie.

Naast deze trendanalyse, waarin een vergelijking wordt gemaakt tussen de gemiddelde levenstevredenheid van kinderen vóór en tijdens de coronacrisis aan de hand van twee aparte steekproeven, onderzochten we ook de veranderingen in levenstevredenheid tijdens de levensloop van kinderen. Hiervoor maakten we gebruik van een retrospectieve vraag die peilde naar de eigen inschatting van hun levenstevredenheid voor de coronacrisis. Door de uitkomst van deze vraag te vergelijken met hun beoordeling van hun levenstevredenheid tijdens de coronacrisis kregen we een zicht op de intrapersoonlijke verschuivingen in het welzijn van kinderen. De resultaten bevestigden de resultaten van de trendanalyse: de levenstevreden-

heid van kinderen daalde tijdens de coronacrisis. Net zoals in de trendanalyse vinden we deze resultaten voor zowel jongens als meisjes, al blijkt de daling in levenstevredenheid in de analyse met de retrospectieve vraag over levenstevredenheid iets groter voor meisjes dan voor jongens. De gemiddelde levenstevredenheid van meisjes daalde van 8,1 naar 6,5 tijdens de coronapandemie. Voor jongens daalde de gemiddelde levenstevredenheid tijdens de coronapandemie van 8,1 naar 6,8.

Tijdens de coronapandemie nam het belang van sociale steun voor de levenstevredenheid toe

De resultaten van onze studie suggereren dat de coronapandemie voor kinderen een stressvolle ervaring was die hun levenstevredenheid negatief beïnvloedde. Onderzoek wijst erop dat sociale steun een belangrijke bijdrage kan leveren om met stressvolle en moeilijke gebeurtenissen om te gaan (Taylor, 2011). Sociale steun omvat “de verschillende vormen van hulp en bijstand door familieleden, vrienden, burens en anderen” (Barrera, Sandler & Ramsay, 1981, p.435). Op die basis verwachtten we dat sociale steun tijdens de coronapandemie een meer prominente rol speelde voor de levenstevredenheid dan ervoor. We onderzochten de rol van steun van drie belangrijke actoren in het leven van kinderen, namelijk het gezin, de leerkrachten en vrienden. De kinderen gaven aan in hoeverre zij op steun van deze actoren kunnen rekenen in moeilijke tijden. Concreet werd gevraagd op een schaal van 1 (helemaal niet akkoord) tot 5 (helemaal akkoord) aan te geven in hoeverre zij akkoord gingen met de volgende stellingen: “Als ik een probleem heb, zullen mensen in mijn gezin me helpen”; “Als ik een probleem heb op school, zullen mijn meesters en juffen mij helpen”; “Als ik een probleem heb, dan zal een vriend/vriendin mij helpen.”

De resultaten tonen overtuigend dat kinderen die op meer sociale steun van hun omgeving kunnen rekenen, gemiddeld genomen meer tevreden zijn met hun leven. Sociale steun afkomstig van alle drie de onderzochte bronnen (het gezin, leerkrachten en vrienden) gaat gepaard met een hogere levenstevredenheid, zowel voor jongens als meisjes. Deze resultaten zijn gecontroleerd voor de invloed van de periode waarin de data werd verzameld. Hoewel al deze bronnen van sociale steun van belang zijn voor de levenstevredenheid van leerlingen uit de lagere school, zijn bepaalde bronnen van sociale steun belangrijker voor levenstevredenheid dan andere. Sociale steun van het gezin blijkt het meest belangrijk voor de levenstevredenheid van kinderen, gevolgd door de sociale steun van vrienden en sociale steun van leerkrachten.

In deze studie onderzochten we niet alleen het belang van sociale steun voor de levenstevredenheid, maar ook of dit belang toenam tijdens de coronapandemie. De resultaten leren dat de verandering in het belang van sociale steun voor de levenstevredenheid van kinderen in de lagere school afhankelijk is van de oorsprong van die sociale steun én van het geslacht van de kinderen. Sociale steun van het gezin blijkt, in vergelijking met sociale steun van leerkrachten en vrienden, voor alle kinderen het meest aan belang gewonnen te hebben tijdens de coronapandemie. Mogelijk hangt deze bevinding samen met het gegeven dat tijdens de coronapandemie de tijd die doorgebracht werd in de thuiscontext toenam in vergelijking met deze in andere contexten. Daarnaast vinden we dat sociale steun van het gezin, van de leerkrachten en van vrienden belangrijker werd voor de levenstevredenheid van jongens. Voor meisjes werd alleen sociale steun door het gezin en van vrienden belangrijker tijdens de coronapandemie. Het belang van de steun van leerkrachten is dus alleen voor de levenste-

vredenheid van jongens toegenomen en niet voor die van meisjes. Een mogelijke verklaring voor deze bevinding vinden we bij de genderkloof die bestaat in schools presteren. Over het algemeen presteren jongens minder goed in ons onderwijs dan meisjes (Van Houtte, 2004). Mogelijk leidde deze genderkloof in schools presteren ertoe dat jongens tijdens de coronapandemie meer gesteund hebben op leerkrachten om hun groter risico op academisch falen te compenseren en hebben die hierdoor ook een grotere rol gespeeld voor hun levenstevredenheid in vergelijking met meisjes.

Les voor toekomstige gezondheids crisissen

Ons onderzoek toont dat het welzijn van kinderen er tijdens de coronapandemie op achteruitging én dat sociale steun vanuit elk van de onderzochte bronnen, meer bepaald het gezin, leerkrachten en vrienden, belangrijker werd. De vaststelling dat sociale steun van groter belang was tijdens de coronacrisis dan ervoor, sluit aan bij onderzoek dat stelt dat sociale steun van fundamenteel belang is voor het omgaan met stressvolle situaties (Taylor, 2011).

Als we dus één les meenemen uit de voorbije pandemie, dan is het wel dat er ingezet moet worden op het vergroten van het ondersteunende netwerk rond kinderen om de impact van gezondheids crisissen op het welzijn van kinderen te minimaliseren. De aanwezigheid van verschillende bronnen van sociale steun vergroten de kans dat iemand hulp vindt bij het omgaan met de stressvolle situaties die gepaard gaan met een gezondheids crisis.

Ons onderzoek leert ons dat hier ook een rol weggelegd ligt voor de actoren in ons onderwijs. Meer concreet vonden we dat de levenstevredenheid van jongens uit het lager onderwijs minder daalde tijdens de coronapandemie als ze het gevoel hadden dat ze bij leerkrachten terecht kunnen wanneer ze het moeilijk hebben. Dit suggereert dat leerkrachten kunnen bijdragen aan de levenstevredenheid van lagere schoolkinderen in tijden van een gezondheids crisis door hen het gevoel te geven dat ze bij hen terecht kunnen.

Jasper DHOORE, Bram SPRUYT, Jessy SIONGERS

VUB Vakgroep Sociologie

Onderzoeksgroep Tempus Omnia Relevat (TOR)

Pleinlaan 2, 1050 Brussel (Elsene)

BIBLIOGRAFIE

- Barrera, M., Sandler, I. N., & Ramsay, T. B. (1981). Preliminary development of a scale of social support: Studies on college students. *American Journal of Community Psychology*, 9(4), 435-447.
- Dhoore, J., Hadernann, E., Siongers, J., Van Droogenbroeck, F., Van Kelecom, E., & Vlegels, J. (2021). *Children's worlds. Een internationale survey naar het welzijn van kinderen (COVID-19 supplement, 2021). Overzicht eerste resultaten*. Geraadpleegd via https://www.jeugdonderzoekplatform.be/files/ISC-WeB_2021_-_Rapport.pdf
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment*, 49(1), 71-75.
- Huebner, E. S. (1991b). Initial development of the student's life satisfaction scale. *School Psychology International*, 12(3), 231-240.
- Panda, P. K., Gupta, J., Chowdhury, S. R., Kumar, R., Meena, A. K., Madaan, P., Sharawat, I. K., & Gulati, S. (2021). Psychological and behavioral impact of lockdown and quarantine measures for COVID-19 pandemic on children, adolescents and caregivers: a systematic review and meta-analysis. *Journal of Tropical Pediatrics*, 67(1), article fmaa122.
- Sancho, N. B., Mondragon, N. I., Santamaria, M. D., & Munitis, A. E. (2021). The well-being of children in lock-down: Physical, emotional, social and academic impact. *Children and Youth Services Review*, 127, article 106085. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106085>
- Taylor, S. E. (2011). Social support: A review. In H. S. Friedman (Ed.), *The Oxford handbook of health psychology* (pp. 189-214). New York: Oxford University Press.
- Van Houtte, M. (2004). Why boys achieve less at school than girls: The difference between boys' and girls' academic culture. *Educational studies*, 30(2), 159-173.

Inclusief onderwijs: hoe, wat en waarom?

Wendelien Vantieghem, Inge Van de Putte en Jente De Coninck

Diversiteit en inclusie zijn tegenwoordig buzzwords. Maar wat betekenen ze nu eigenlijk? Kort gezegd: diversiteit is het erkennen van de verschillen die bestaan tussen mensen, inclusie is omgaan met deze verschillen. Onderwijs is de hoeksteen van onze samenleving en van scholen en leerkrachten wordt vandaag verwacht dat ze positief omgaan met de aanwezige diversiteit. We merken echter dat sommige jongeren uit de boot dreigen te vallen. De aandacht gaat nog te vaak naar het wegwerken van het verschil, terwijl inclusief onderwijs juist als doelstelling heeft om MET het verschil te werken. Dit artikel tracht een antwoord te bieden op wat inclusief onderwijs is en hoe we dat nu eigenlijk aanpakken

Wat is inclusie?

Evolutie van het concept

Tegenwoordig heeft iedereen de mond vol over inclusie en inclusief onderwijs. Maar wat is inclusief onderwijs eigenlijk?

Het concept inclusie bestaat al geruime tijd, maar het heeft al een hele evolutie doorgemaakt. “Inclusief onderwijs” werd voor het eerst gebruikt in het kader van mensenrechten in de periode na 1948. Het betekende het recht op onderwijs voor ieder kind in de samenleving (Opertti, Walker, & Zhang, 2014). Vanaf 1990 werd “inclusief onderwijs” vooral gebruikt om te verwijzen naar de participatie in het onderwijs van kinderen met een beperking. Deze invulling kreeg onder meer concreet vorm via het Salamanca Statement van 1994 en de VN-standaardregels van 2006. Het concept werd, onder meer via het Wereldonderwijsforum van 2000, weer uitgebreid van leerlingen met een handicap naar alle gemarginaliseerde groepen, waaronder kinderen en jongeren uit etnische minderheden en kansarme gezinnen. Op deze manier werd inclusie zowel gespecificeerd als verbreed.

We zagen in het onderwijsveld een wildgroei aan maatregelen, waarbij voor iedere doelgroep specifieke beleids- en aandachtspunten geformuleerd werden. Bovendien is er binnen een dergelijk doelgroepenbeleid vaak een specifieke persoon verantwoordelijk voor een bepaalde groep of individuele leerling. Denk maar aan de GOK-coördinator, een ondersteuner voor leerlingen met specifieke noden, OKAN-leerkracht, de zorgcoördinator, ... Met een dergelijke focus op doelgroepen wordt inclusie iedere keer opnieuw gereduceerd tot “een probleem dat moet worden opgelost”, in plaats van inclusief onderwijs te zien als proactief.

De recentste formulering van inclusief onderwijs sluit aan bij de vaststelling dat verschillen tussen mensen simpelweg de norm zijn, en niet de uitzondering. Deze formulering beschouwt inclusief onderwijs niet zozeer als een beleid voor specifieke groepen,

maar als een oproep om onderwijssystemen in het algemeen te transformeren zodat *alle* leerlingen bereikt worden, ongeacht hun achtergrond of specifieke onderwijsbehoeften. Dit artikel sluit zich aan bij de recentste definitie, waarbij inclusie breed ingevuld wordt en gericht is op maximale leer- en ontwikkelingskansen voor *alle* leerlingen. Aangezien bepaalde leerlingen in ons onderwijs meer risico lopen op achterstand en uitsluiting, verdienen zij extra aandacht. Dat neemt niet weg dat goed onderwijs voor alle leerlingen ook effectief *alle* leerlingen betekent. Of zoals (Unesco, 2017) het verwoordt: “Every learner matters and matters equally”.

Eens diversiteit gezien wordt als de standaard, wordt omgaan met die diversiteit van bij de start een inherent deel van iedere maatregel. Zo wordt meteen nagedacht over de aanwezige diversiteit, in plaats van beleid, materialen en praktijken achteraf hieraan aan te passen. Door diversiteit in zijn geheel in ogenschouw te nemen, ligt bovendien de nadruk op het vinden van een gemeenschappelijke basis in maatregelen die alle leerlingen helpen, ongeacht hun achtergrond of ondersteuningsnoden. De doelgroepenbenadering werd dus verlaten voor een benadering die focust op het aanpassen van de omgeving. Op deze manier moeten niet voor iedere doelgroep specifieke maatregelen geïnstalleerd worden om hetzelfde doel te bereiken: gelijke kansen creëren voor iedere leerling. Het gaat bij inclusie immers altijd over het erkennen en wegwerken van barrières, om de weg te banen voor participatie ongeacht de aanwezige diversiteit (Booth & Ainscow, 2002).

Inclusief onderwijs sluit aan bij de vaststelling dat verschillen tussen mensen simpelweg de norm zijn, en niet de uitzondering

Onderwijsongelijkheid in Vlaanderen

De definitie van inclusie evolueert naar scholen die kwaliteitsvol onderwijs bieden voor alle leerlingen en gelijke kansen creëert. Maar slagen we daar ook in? We nemen er een aantal cijfers en verdragen bij die inzicht geven in hoe we omgaan met de aanwezige diversiteit.

Vlaamse cijfers in een internationaal perspectief

In vergelijking met de tijd van onze grootouders zijn Vlaamse klassen op verschillende vlakken diverser geworden: zo zijn meisjes nu in gelijke getale aanwezig als jongens, krijgen niet enkel kinderen van goeie gezinnen de kans om hun secundair onderwijs af te ronden, en is er de instroom van leerlingen met verschillende etnische achtergronden, huidskleuren, talen en/of religies. Kortom, een Vlaamse klas is een diverse klas.

Internationaal onderzoek toont aan dat, hoewel het Vlaamse onderwijs traditiegetrouw hoog scoort op een aantal internationale tests, de achtergrond van Vlaamse leerlingen in grote mate hun succes op school bepaalt (Groenez et al., 2009). De PISA-studies tonen bijvoorbeeld dat van alle OESO-landen het prestatieverschil tussen arme en rijke leerlingen het grootst is in Vlaanderen (Koning Boudewijnstichting, 2014). Ook tussen kinderen van etnische minderheidsgroepen en autochtone leerlingen zijn de verschillen het grootst in Vlaanderen, zelfs wanneer rekening wordt gehouden met de socio-economische achtergrond van deze leerlingen. Recente cijfers wijzen erop dat in België het aandeel van leerlingen met migratieachtergrond die vroegtijdig het secundair onderwijs verlaten significant hoger ligt dan leerlingen zonder migratieachtergrond. Tegenwoordig vangt ongeveer 70% van de Vlaamse jongeren een studie in het hoger onderwijs aan (Departement Onderwijs, 2019). Echter, leerlingen met een migratieachtergrond en/of lage socio-economische achtergrond maken minder snel de overstap naar het hoger onderwijs.

Bovendien blijkt België één van de koplopers te zijn in segregatie van gewoon en buitengewoon onderwijs. Zo is het aantal leerlingen in het buitengewoon onderwijs de laatste tien jaar blijven toenemen. Zo volgt 3.62% van de leerlingen basisonderwijs en 4.60% van de leerlingen secundair les in het buitengewoon onderwijs (Rekenhof, 2019). Dat is veel in vergelijking met andere Europese landen (Groenez, Vantieghem, Lambert, & Van Avermaet, 2018). Vlaanderen

kies dus meer dan andere landen voor segregatie, een oplossing in aparte scholen. Na de invoering van het M-decreet was er een lichte daling, maar deze is reeds ruimschoots 'ingehaald' door een stijgende trend (Vanweedingen, Noppe & Moons,

2021). Sinds de invoering van het M-decreet is het aantal leerlingen met een (gemotiveerd) verslag dat regulier onderwijs volgt jaar na jaar blijven stijgen (Rekenhof, 2019). Deze cijfers tonen waar de onderwijspraktijk mee worstelt en waarbij externe ondersteuning het antwoord lijkt. Opvallend is ook de grote aantallen leerlingen met

een ondersteuningsvraag op vlak van gedrags- en emotionele noden. De handelingsverlegenheid is zeer groot ten aanzien van deze doelgroep (Onderwijsinspectie, 2019).

Kortom, Vlaamse scholen volgen een wereldwijde trend, waarbij de klassen steeds diverser worden. Tegelijkertijd slaagt Vlaanderen er in vergelijking met andere landen minder in om in te spelen op de capaciteiten van alle leerlingen. Daardoor dreigen grote groepen leerlingen uit de boot te vallen.

Door de snelle veranderingen van de tweede helft van de vorige eeuw en het begin van deze eeuw zijn leerkrachten en scholen op zoek hoe ze klaspraktijken kunnen aanpassen aan de veranderde samenleving. Recent onderzoek in Vlaanderen toonde deze zoektocht van scholen en leerkrachten duidelijk aan. Leerkrachten staan doorgaans behoorlijk positief ten opzichte van de aanwezigheid van diverse leerlingen (Groenez, 2018). Ze zitten echter met een heleboel vragen hoe ze dit dagdagelijks moeten aanpakken in de klas. Veel leerkrachten denken bovendien dat ze het alleen moeten redden in de klas. Vlaamse scholen hebben immers nog geen traditie van samenwerking in het omgaan met diversiteit (Struyf et al., 2012). Verder is er vaak onvoldoende draagvlak voor de zorgvisie van de school, en blijkt de expertise én inzetbaarheid van de zorgteams niet altijd optimaal. Dit alles leidt ertoe dat brede basiszorg sterk leerkrachtafhankelijk is, wat de continuïteit van de zorg doorheen de schoolcarrière van een leerling belemmert (Rekenhof, 2019).

Internationale verdragen en Vlaamse ratificering

Om tegemoet te komen aan de toenemende diversiteit en de wereldwijde nood aan toegankelijk en kwaliteitsvol onderwijs, schoof de Verenigde naties inclusief onderwijs als centrale doelstelling naar voor in 2006 (United Nations, 2016). Dit werd geratificeerd door België in 2009, waardoor België moet aantonen welke inspanningen geleverd worden om deze doelstelling te behalen. Bij dergelijke inclusieve onderwijssystemen wordt gestreefd naar scholen waar zo kwaliteitsvol mogelijk onderwijs wordt geboden aan *alle* leerlingen. Centraal hierin is dus niet alleen het streven naar de aanwezigheid van alle leerlingen op school, ongeacht hun achtergrond of ondersteuningsbehoeftes, maar ook dat alle leerlingen op een kwaliteitsvolle manier kunnen participeren, leren en groeien. Binnen het inclusief onderwijsstreven van de Verenigde Naties staat dus niet alleen het recht op onderwijs centraal, maar ook het realiseren van excellentie of maximale leerkansen voor iedere leerling.

Dat alles leidt ons tot de vraag: inclusie, hoe doe je dat dan? Alvorens in de diepte van de praktijk te duiken, starten we graag even met een geruststelling:

Inclusie als proces, niet als eindbestemming

Het debat rond inclusief onderwijs wordt vaak gepolariseerd gevoerd. Zo lezen we in de media soms dat we als samenleving en

Het aantal leerlingen in het buitengewoon onderwijs is de laatste 10 jaar blijven toenemen

De achtergrond van Vlaamse leerlingen bepalen in grote mate hun succes op school

onderwijssysteem een keuze moeten maken: óf excellentie óf gelijke onderwijskansen. De waarheid ligt in het midden. We moeten net oog hebben voor het belang van het en-en-verhaal. Om een krachtige, inclusieve leeromgeving te creëren is immers zowel een pedagogische als didactische aanpak van cruciaal belang. Wie stelt dat inclusie enkel draait om een vorm van “pretpedagogie”, heeft niet begrepen waar inclusie voor staat. Een inclusieve leeromgeving is immers niet alleen een klas waarin alle leerlingen welkom zijn, maar ook een waar iedere leerling maximale leer- en ontwikkelingskansen krijgt. Dat betekent niet dat een dergelijk en-en-verhaal altijd makkelijk is. Maar veel zaken die de moeite waard zijn, vergen nu eenmaal inspanningen van iedereen.

Overkoepelend kunnen we stellen dat inclusief onderwijs gaat over het bevorderen van participatie- en leermogelijkheden voor alle leerlingen. Dit wordt gerealiseerd door leerkrachten die in staat zijn om drempels te herkennen en te verlagen, die het leren en participeren van leerlingen bemoeilijken. Deze benadering suggereert een meer complexe kijk op inclusie dan alleen het verlenen van redelijke

aanpassingen. Een inclusieve aanpak impliceert professionele ontwikkeling en dit in samenwerking met onderwijsactoren, leerlingen en ouders.

Inclusief onderwijs gaat over het bevorderen van participatie- en leermogelijkheden van alle leerlingen

Inclusie vergt dus niet dat scholen en leerkrachten het roer volledig omgooien. De competenties die nodig zijn voor het creëren van een inclusieve leeromgeving (die we hieronder bespreken) zitten immers sowieso in het kernpakket van de leerkracht. Ze moeten alleen doelbewust aangewend en aangescherpt worden in functie van de aanwezige diversiteit. Inclusie is een voortdurend proces van verbetering, geen vaste eindbestemming. Het een proces waar een school dag-in-dag-uit aan blijft werken. Inclusief onderwijs is gericht op maximale leer- en ontwikkelingskansen voor *alle* leerlingen en betekent gelijkwaardig kwaliteitsvol onderwijs voor iedereen. Dit betekent dat de acties die een school of leerkracht onderneemt om een inclusievere leeromgeving te creëren geen grote wonderen hoeven te zijn. Het is beter om te starten met een concreet en haalbaar plan, waar je iedere dag opnieuw aan werkt en verder aan bouwt. Zo wordt elke dag een stap dichterbij inclusief onderwijs gezet.

Hierbij is het belangrijk om te weten wat wel en niet verplicht is binnen het regelgevende kader. Zo stellen we bijvoorbeeld vast dat nadenken over mogelijke redelijke aanpassingen voor veel scholen vaak een moeilijke oefening is, omdat niemand echt op de hoogte is van wat al dan niet kan. Scholen hebben bijvoorbeeld vragen hoe flexibel het curriculum kan worden ingezet en hoe ze moeten omgaan met de eindtermen. Daarnaast is het belangrijk om oog te blijven hebben voor de grote autonomie die binnen dit regelgevend kader bestaat, zodat je als school en leerkracht een inclusieve leeromgeving kan maken die ook voor jou op maat zit. Een inclusief maatpak als het ware.

Het feit dat inclusie geen “staat van zijn” is, maar een voortdurend proces, kan voor veel scholen en onderwijsprofessionals een geruststelling betekenen. Het impliceert immers dat het ook voor scholen en leerkrachten oké is om dingen uit te proberen, fouten te maken, bij te leren en aan te passen. Inclusie is een ideaal dat scholen nastreven, maar dat nooit volledig wordt bereikt. Een inclusieve school is een school die in beweging is en vertrekt van de erkenning dat elke leerling anders is; dus waarom zouden we ze allemaal op dezelfde manier onderwijzen?

Inclusie, hoe doe je dat dan?

Vijf competenties voor inclusie

Hoe creëert een leerkracht inclusieve leeromgevingen? Wat kan je doen om de diversiteit in de klas meer te waarderen en te benutten? Hoe kunnen leerkrachten meer verbindend samenwerken? Hoe ondersteunen we leerkrachten in hun competentiegroei?

Door op een waarderende manier met de diversiteit in de klas om te gaan, proberen we de sociale ongelijkheid in het onderwijs terug te dringen en maximale leerkansen te creëren voor alle leerlingen. Dit is niet het werk van één leerkracht. Het vraagt een gedeelde verantwoordelijkheid en samenwerking tussen leerkrachten, ouders en leerlingen. Sleutelideeën om dit te bereiken zijn enerzijds diversiteit beschouwen als een meerwaarde, en anderzijds verbindend samenwerken met schoolactoren en -omgeving, ouders en leerlingen.

We onderscheiden vijf competenties die centraal staan om te groeien als inclusieve leerkracht:

1. Diversiteit (h)erkennen, waarderen en benutten
2. Inzetten op positieve relaties in een veilig klasklimaat
3. Krachtige leerprocessen in een toegankelijke en flexibele leeromgeving ontwerpen en hanteren
4. Samenwerken met diverse actoren
5. Doelgericht werken aan de eigen professionalisering

De vijf competenties zijn gebaseerd op bestaande competentieprofielen (Claasen, de Bruine, Schuman, Siemons, & van Velthooven, 2009) en wetenschappelijke literatuur op het vlak van inclusief onderwijs (Mitchell & Sutherland, 2015; Struyven, Coubergs, Gheyssens, & Engels, 2015). In de reële klaspraktijk zijn deze competenties onderling sterk verweven. Als je bijvoorbeeld groepswork als werkvorm benut, dan zet je zowel in op de derde competentie (krachtige leerprocessen ontwerpen en hanteren) als op de tweede competentie (inzetten op positieve relaties in een veilig klasklimaat). Hieronder gaan we wat dieper in op iedere competentie.

Inclusie vraagt gedeelde verantwoordelijkheid en samenwerking tussen leerkrachten, ouders en leerlingen

Elke klas bestaat uit een diverse groep leerlingen op het vlak van geslacht, leeftijd, socio-economische positie, taal, seksuele oriën-

Bij het waarderen van diversiteit worden er hoge verwachtingen gesteld aan elke leerling

tatie, religieuze overtuigingen, beperking, etnische en culturele achtergrond, maar ook inzake kenmerken zoals leertempo, interesses, voorkennis, etc. Als inclusieve leerkracht merk je dus in de

eerste plaats op dat leerlingen onderling verschillen. Je ziet de gelijkenissen en verschillen tussen leerlingen niet alleen, maar waardeert ze ook. Diversiteit wordt gewaardeerd en benut wanneer ieder kind zijn of haar eigen capaciteiten kan tonen en de leerkracht gelooft in de groei-mogelijkheden van iedere leerling. Deze manier van denken neemt afstand van het deficiëntie-denken over diversiteit, waarbij “anders zijn” gezien wordt als

een belemmering voor het leren. Bij het waarderen van diversiteit worden er hoge verwachtingen gesteld aan elke leerling. De verwachtingen van een leerkracht hebben immers een grote impact op de prestaties en het welbevinden van leerlingen (Jussim & Harber, 2005). Een belangrijke stap om een positieve leeromgeving te creëren is wanneer de leerkracht de diversiteit ziet als een kans.

Pas wanneer leerlingen zich goed voelen op school, slagen ze erin om tot leren te komen (Hattie, 2009). Positieve leerling-leerkracht interacties zijn daarvoor een belangrijke hefboom. Daarnaast zijn de didactische vaardigheden van de leerkracht om een inclusieve leeromgeving te creëren die aangepast is aan de behoeften van elke leerling cruciaal. Hierbij wordt vaak verwezen naar de competentie van leerkrachten om binnenklasdifferentiatie toe te passen, proactief binnen de leeromgeving rekening te houden met de leernoden en ondersteuningsbehoeften van iedere leerling, om werkvormen en strategieën in te zetten om alle leerlingen tot leren te brengen. Van individuele leerkrachten kan echter niet worden verwacht dat zij alle kennis en vaardigheden bezitten om tegemoet te komen aan de diverse noden van alle leerlingen in de klas. Juist door samen te werken kunnen teamleden hun specifieke sterktes delen en elkaars zwaktes compenseren. Daarnaast blijken ouders en leerlingen een belangrijke hulpbron om inclusieve leeromgevingen te creëren (Mitchell, 2018). De samenwerking tussen school en ouders heeft namelijk een belangrijke invloed op het schoolsucces en het welbevinden van leerlingen. Dit geldt des te sterker voor leerlingen met een diverse etnisch-culturele achtergrond, kinderen uit gezinnen met een lagere socio-economische status en kinderen met specifieke noden. Samenwerking met deze ouders en leerlingen brengt een nieuw perspectief binnen op school. Daardoor ben je meer bereid om je handelen als leerkracht in vraag te stellen en aan je competenties voor inclusie te werken.

Gelukkig is noch het aanscherpen van eigen competenties, noch het reflecteren over een houding of het realiseren van een inclusieve leeromgeving iets wat een leerkracht alleen moet doen. Integendeel, samenwerking en een gedeelde visie in het schoolteam hebben net hele sterke voordelen. Niet alleen dragen ze bij aan een voor leerlingen krachtige omgeving in scholen waar het beleid en de klaspraktijk consistent geïmplementeerd worden doorheen de jaren, en er zijn ook duidelijke voordelen voor leerkrachten. Onderzoek

toont immers aan dat, wanneer er meer samenwerking is binnen het schoolteam, leerkrachten minder het gevoel hebben er alleen voor te staan en ook veel van elkaar bijleren. Dit geldt natuurlijk ook voor de samenwerking met ouders, gezien zij ons belangrijke inzichten kunnen aanreiken en belangrijke bondgenoten zijn in het creëren van maximale leerkansen voor hun kinderen.

De leerkracht als ontwerper van de eigen klaspraktijk

Evolueren naar inclusief onderwijs daagt leerkrachten uit hun praktijk te herzien (Van Mieghem, Verschueren, Petry, & Struyf, 2018). Inclusie is een werkwoord, wat betekent dat een leerkracht niet ‘op automatische piloot’ lesgeeft, maar zaken uitprobeert. De vraag ‘Wat voor onderwijs heeft deze leerling nodig?’ kan worden gesteld. Dan spelen leerkrachten in op de verschillende leerstijlen, motivaties, interesses, achtergronden en mogelijkheden. Hiervoor vertrekt de leerkracht vanuit de leerlingen en hij/zij maakt de koppeling met de eigen onderwijsstijl, de doelstellingen van de lesinhouden, of bepaalt welke groepen er best worden gevormd. Kortom, *de leerkracht stemt het onderwijs af op de noden van de klasgroep*. Deze manier van werken brengt de focus terug op de leerkracht als ontwerper van een uitdagende en toegankelijke leeromgeving. Het is de leerkracht die ertoe doet en het verschil maakt. Inclusief onderwijs zorgt er dus voor dat de leerkracht responsief is, zijn klaspraktijk ontwerpt, onderzoekt en aanpast.

Inspelen op de diversiteit van leerlingen vraagt het inzetten van verschillende leerstrategieën, en differentiërende en activerende werkvormen. Het zorgt ervoor dat het repertoire van de leerkracht vergroot (De Schauwer, Vandekinderen, & Van de Putte, 2011 en een dergelijke variatie in manieren van lesgeven komt alle leerlingen ten goede (Struyven et al., 2015). Inclusief onderwijs vraagt een onderzoekende en reflectieve houding van leerkrachten om inzicht te krijgen in het eigen meesterschap: “Waar ben ik goed in en waar kan ik nog meer op inzetten?”. Het nodigt ons uit om nieuwe, andere perspectieven en mogelijkheden te zien en onderwijs niet jaar in jaar uit op dezelfde manier te organiseren. Op die manier krijgen binnen inclusief onderwijs niet alleen leerlingen toegang tot maximale leerkansen, maar dagen we onszelf uit om ook als leerkracht te blijven groeien.

**Wendelien VANTIEGHEM*,
Inge VAN DE PUTTE**
en Jente DE CONINCK*****

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

** Dr. Inge Van de Putte,
Vakgroep Orthopedagogiek – UGent,
Henri Dunantlaan 2, 9000 Gent

*** Jente De Coninck,
Steunpunt Diversiteit & Leren –
UGent, Blandijnberg 2, 9000 Gent

De smaak te pakken?



Hoe creëer je als leerkracht een inclusieve leeromgeving? Is inclusie een kwestie van attitude? Wat kun je doen om de diversiteit in de klas te waarderen en te benutten? Hoe ondersteun je leerkrachten in hun competentiegroei? Hoe bouw je een krachtige samenwerking uit met collega's, leerlingen en ouders? En wat is er nodig om alle leerlingen vanuit hun volle potentieel te laten deelnemen in de klas?

Op die vragen wil het boek *Vol potentieel. Krachtig lesgeven in diversiteit* een antwoord bieden. Het is een neerslag van de inzichten en het wetenschappelijk onderzoek uit het Potential-project. Potential wil de competenties van zowel ervaren als toekomstige leerkrachten versterken en inzetten op verbindende samenwerking tussen collega's, ouders en leerlingen in het creëren van inclusieve leeromgevingen. Alle leerkrachten, ouders en leerlingen hebben potentieel om samen een inclusieve leeromgeving te vormen. Aan de hand van veelvoorkomende vragen rond inclusief onderwijs geven de auteurs in dit boek inzicht in hoe we dat potentieel kunnen aanboren.

BIBLIOGRAFIE

- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: CSIE.
- Claasen, W., de Bruijne, E., Schuman, H., Siemons, H., & van Velthooven, B. (2009). *Inclusief bekwaam. Generiek competentieprofiel inclusief onderwijs - LEOZ Deelproject 4*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- De Schauwer, E., Vandekinderen, C., & Van de Putte, a. I. (2011). *Voorbij de vraagtekens?! Perspectieven van leraren op inclusief onderwijs*. Antwerpen: Garant.
- Departement Onderwijs. (2019). Hoger Onderwijs in cijfers: academiejaar 2022-23. Retrieved from <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/52403>
- Groenez, S., Nicaise, I., De Rick, K., Vanderleyden, L., Callens, M., & Noppe, J. (2009). De ongelijke weg door het onderwijs. In: Studiedienst van de Vlaamse regering; Brussel.
- Groenez, S., Vanteghem, W., Lamberts, M., & Van Avermaet, P. (2018). Diversiteitsbarometer Onderwijs Vlaamse Gemeenschap. In E. Keytsman (Ed.), *Diversiteitsbarometer onderwijs* (pp. 47-193). Brussels: Unia. raadpleegbaar op <https://www.unia.be/nl/publicaties-statistieken/publicaties/diversiteitsbarometer-onderwijs>
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Koning Boudewijnsinstichting. (2014). *Wat PISA ons leert: naar kwaliteitsscholen voor iedereen?* Brussel: Luc Tayart de Borms.
- Mitchell, D. (2018). *Gelijke kansen in de school. Diversiteit in vijf thema's*: Pica.
- Mitchell, D., & Sutherland, D. (2015). *Wat echt werkt. 29 evidence based strategieën voor het onderwijs*. Antwerpen: Pelckmans Pro.
- Opertti, R., Walker, Z., & Zhang, Y. (2014). Inclusive education: From targeting groups and schools to achieving quality education as the core of EFA. In (pp. 149-170).
- Rekenhof. (2019). M-decreet en de zorg in het gewoon onderwijs. Retrieved from <https://www.vlaamsparlament.be/parlementaire-documenten/parlementaire-initiatieven/1316576>
- Struyf, E., Verschuere, K., Verachtert, P., Onderzoeksmedewerker:, Adriaenssens, S., Vermeersch, B., ... Stoffels, L. (2012). Zorgbeleid in het gewoon basisonderwijs en secundair onderwijs in Vlaanderen: kenmerken, predictoren en samenhang met taakopvatting en handelingsbekwaamheid van leerkrachten. Retrieved from <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?nr=6228>
- Struyven, K., Coubergs, C., Gheysens, E., & Engels, N. (2015). *Ieders leerkracht. Binnenklasdifferentiatie in de praktijk*. Leuven/Den Haag: Acco.
- Unesco. (2017). *A Guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: Unesco.
- United Nations. (2016). Convention on the Rights of Persons with Disabilities: On the right to inclusive education. Retrieved from <https://www.ohchr.org/en/treaty-bodies/crpd>
- Van Mieghem, A., Verschuere, K., Petry, K., & Struyf, E. (2018). REVIEW INCLUSIEF ONDERWIJS. Factsheets.

Beweging brengen in een vastgelopen gezin

Dimi DUMORTIER

Wist u dat elk gezin in Vlaanderen een beroep kan doen op een krachtgerichte begeleiding in het gezin wanneer het tussen ouder(s) en kind(eren) even niet meer klikt? Deze specifieke vorm van hulp, bekend als “positieve heroriëntering” (PH), is rechtstreeks toegankelijk, zonder te veel administratie en aanvraagprocedures, en is kosteloos voor gezinnen. De erkenning en financiering ligt in handen van het Agentschap Opgroeien.

Wat meer dan 10 jaar geleden begon met een klein initiatief, in een klein lokaal experiment, is intussen uitgegroeid tot een structureel aanbod van 555 begeleidingsmodules, gedragen door 32 organisaties in het Vlaamse land.

PH wordt ingezet wanneer eerstelijnszorgverleners signalen opvangen dat er in een gezin geen warme communicatie plaatsvindt, wanneer ruziemaken de norm is geworden, wanneer een kind zich thuis niet welkom voelt, of wanneer tussen ouders en de jongere geen echt contact meer tot stand komt.. Verneemt een hulpverlener dat één of meer gezinsleden hieronder lijden, dan is een PH-contextbegeleiding van een viertal maanden wellicht een mogelijkheid. PH wil in een vroeg stadium gezinnen nabij zijn, met een zo kort mogelijke opstarttermijn. Met de uitdaging dat het gezin zelf mee de regie houdt van het begeleidingsproces.

Iedereen telt, iedereen heeft invloed

Het Columbusproject (zie kadertekst), zoals deze begeleiding ook wordt genoemd, heeft sinds de begindagen een hele evolutie doorgemaakt. De basisprincipes blijven: praten over de ‘diepste zorg’, het delen van emoties, stilstaan bij ‘het eigen aandeel’ en wat ieder vanuit eigen beweging zelf kan veranderen om samen uit de moeilijke situatie te komen. Als contextbegeleider voor De Wissel vzw in Leuven (zie kadertekst) pas ik deze werkvorm dagelijks toe, en ik ben overtuigd van de meerwaarde die PH biedt. De redenen daarvoor doe ik hieronder uit de doeken.

Waar komt de naam Columbus vandaan?

Columbus was niet alleen de ontdekker van Amerika. Aan hem wordt ook de truc met het ei toegeschreven. Door de schaal van een hard gekookt ei een simpel tikje te geven slaagde hij erin om iets te doen wat onmogelijk lijkt: een ei rechtop laten staan. De truc suggereert dat het onmogelijk is om iets te bereiken zonder iets te veranderen in onze manier van denken. Er werd dus gekozen voor de naam ‘Columbus’ naar het ei van Columbus omdat we soms vervreemd zijn van de eenvoud en daardoor, blind voor een oplossing terwijl die vlak voor onze voeten ligt (zie ook: www.oranjehuis.be/columbus).

Belangrijk is praten *met* elkaar en niet *over* elkaar. Dat daarbij krachtgericht gewerkt wordt, maakt het tot een aantrekkelijke begeleidingsvorm, waar ruimte wordt gemaakt voor diepgaande samen-momenten. Krachtgericht werken vraagt om geloof in groei-

mogelijkheden en krachten van jongeren en gezinnen. Als hulpverlener ga je je dus niet blindstaren op tekortkomingen, maar je zoekt vanaf de eerste dag naar de krachten van de personen in het gezin.

Je vertrekt vanuit een positief mensbeeld. Vallen er bij een aanmelding begrippen als ‘persoonlijkeitsstoornis’ of ‘mentale beperking’ of ‘borderline persoonlijkheid’, dan zal de aanmelder bevraagd worden op de betekenis hiervan voor het existentiële mens-zijn hierachter. Zo hopen we de mensen achter die begrippen naar voor te brengen.

Want alle mensen zijn in staat om binnen hun mogelijkheden te groeien, te veranderen, talenten te ontwikkelen en (zelf)vertrouwen op te bouwen, relaties te versterken,....

De gezinsdynamiek is het watermerk van elke PH-begeleiding. Die dynamiek gaat over de manier waarop de gezinsleden op mekaar reageren. Daarom werken we met alle gezinsleden en niet alleen met diegenen die met elkaar botsen. Vaak horen we zinnen als ‘De jongste kinderen hebben hier niets mee te maken, hoor!’. Tot je de vraag stelt of de jongste kinderen last ervaren van de ruzie tussen de anderen. En wanneer je die kinderen persoonlijk de vraag stelt of zij bezorgd zijn om hun oudere broer of zus, krijg je vaak een

We gaan ons niet blindstaren op tekortkomingen, maar zoeken vanaf de eerste dag naar de krachten binnen het gezin

volmondig 'ja' te horen. Vanuit die bezorgdheid laat je hen in PH meedenken over het opbouwen van een fijnere sfeer in huis. Niet als passieve wezens, maar als actieve gezinsleden.

Samen met contextbegeleiders van Minor-Ndako¹ vormen we één team dat vanuit het centrum van Leuven werkt. Specifiek aan onze provincie (Vlaams-Brabant) is dat we een samenwerking met Alba² hebben opgebouwd, waardoor we in elke PH-begeleiding ervaringsgericht kunnen werken. We nodigen het gezin uit om (bij voorkeur in de natuur) enkele groepsopdrachten uit te voeren en laten hen nadien reflecteren over de interactie die tussen hen plaatsvond. Ervaringsgericht werken is 'leren door doen' en voor zowel het gezin als de hulpverlener leveren enkele uren in het 'ervaringsveld' heel wat inzichten op.

De Wissel, een organisatie in permanente ontwikkeling

Wat ooit begon met een leefgroep voor adolescente meisjes op de Tervuursevest in Leuven is vandaag een organisatie met meerdere huizen en partnerprojecten in Vlaams-Brabant. De Rotonda, de Shelter, de Switch, Centrum Molenmoes, OverKop Tienen, Columbus en Het Vertrek zijn allemaal plekken waar jonge mensen in een kwetsbare positie onthaald, gewaardeerd en versterkt worden, samen met wie hen omringen. De Wissel is voortdurend in de weer om linken te leggen binnen en buiten de Jeugdhulp, in een streven naar een herbergzame samenleving en een diep geloof dat 'good society enables, bad society disables'. Meer info: www.wissel.be.

'We dringen niet meer tot haar door'

Aan de hand van een voorbeeld uit mijn eigen praktijk als medewerker van Columbus/De Wissel doe ik graag concreter uit de doeken hoe een PH-begeleiding werkt.

Fien³ is een meisje van 14 jaar. Ze toonde op school zorgwekkend gedrag. Vera³, een medewerker van het CLB, voerde met dit meisje een gesprek. Uit dit gesprek bleek dat Fien niet meer graag naar huis ging en dat ze hierdoor niet meer goed functioneerde op school. Fien verwoordde het als volgt: 'Papa zit heel de tijd op mijn kap, terwijl ik echt alles doe wat ik kan! Mama kiest altijd partij voor papa – terwijl mijn oudere broer veel erger is dan ik, maar hem laten ze gerust! Dat maakt mij echt heel kwaad!' Vera nam telefonisch contact op met de ouders en vernam zo dat de ouders zich grote zorgen maken om hun dochter. 'We dringen niet meer tot haar door. Ze zit heel de tijd maar op haar kamer. Haar smartphone is alles wat nog telt.' Vera nodigde de ouders met hun dochter uit op het CLB voor een gesprek. Al snel bleek dat iedereen verandering wou, want de fijne band die deze mensen ooit met elkaar hadden, was volledig zoek. 'Ook onze zoon ziet hiervan af,' zei mama nog.

Vera had al eens eerder met het Columbusproject samengewerkt. Ze vond het belangrijk dat dit gezin geen maanden zou moeten wachten om door hen te worden geholpen. Ze nam dezelfde week nog contact op met Maaïke, die de permanentie telefoon van Columbus/De Wissel beheert. Maaïke nam ruim de tijd om Vera te bevragen. Wou iedereen in het gezin meewerken aan de zoektocht naar een nieuwe adem? En wat is dan de gezamenlijke zorg waar iedereen rond wil werken? Meende Vera

dat alle gezinsleden bereid waren om ook naar hun eigen gedrag te kijken? Was een andere insteek niet meer aangewezen? Zou Vera in een gezamenlijk opstartgesprek de valkuilen én de krachten kunnen benoemen die ze bij dit gezin ontwaarde? En was Vera ook bereid om over vier maanden opnieuw met het gezin samen te zitten? Stilaan bleek dat een PH-begeleiding wel eens soelaas kon bieden.

Nadat Maaïke mij had gecontacteerd, plande ik een datum voor een eerste gesprek met Vera en het gezin. Tussen het moment van de aanmeldingstelefoon en dit opstartgesprek waren er drie weken verstreken. Tijdens dit introductiegesprek werd de gezamenlijke zorg benoemd door Vera. Niemand van het gezin voelde zich geïsoleerd als oorzaak van de zorgen thuis. Alle gezinsleden gaven hun akkoord, en zo startte ik (als PH-begeleider) met een traject van vier maanden, waarbij ik zo goed als wekelijks interventies zou doen in dit gezin. De CLB-medewerkster kon hierdoor even wat afstand nemen. Ik beloofde haar alleen te contacteren indien de begeleiding echt stroef liep of helemaal niet. Wel spraken we af om over vier maanden opnieuw met zijn allen samen te zitten.

Voor het gezin van Fien was het natuurlijk eerst wat onwennig. Ik kwam verschillende malen bij hun aan huis, soms overdag en soms 's avonds. Zij kwamen ook geregeld naar onze gespreksruimte van Columbus. Natuurlijk duurde het even vooraleer de familieleden voldoende vertrouwen hadden in mijn aanpak. Maar al snel was ik kind aan huis en voelden ze zich welkom bij mij.

De grote donderwolk in je hoofd

Mijn taak bestaat er niet uit om de mensen die ik begeleid te controleren of zelfs maar tips te geven. Mijn kerntaak, zo moet ik vaak herhalen, is vragen stellen en luisteren. En de gezinsleden liefdevol sturen in het zelf weer verbinding maken in hun relaties. Eerst voer ik individuele gesprekken met alle gezinsleden. Bij de vragen die ik stel, maak ik vaak gebruik van onderstaand schema. Tijdens mijn individuele gesprekken met hen neem ik notities van de antwoorden die ik krijg. Niet om daarvan verslagen te maken of om die informatie zelf met de andere gezinsleden te delen. Deze gesprekken zijn vertrouwelijk. Ik vraag regelmatig of de andere gezinsleden verbaasd zouden zijn als ze zouden horen wat ik te horen krijg. En zo verneem ik vaak dat mensen die als gezin onder één dak wonen heel wat existentiële dingen niet (meer) met elkaar delen. Zo was het ook bij het gezin van Fien.

Op de tekening zie je eerst een figuurtje dat met een grote donderwolk in het hoofd zit. In een eerste één-op-ééngesprek toon ik deze figuur aan een gezinslid en vraag ik of dit herkenbaar is. 'Heb jij ook een diepste zorg?' Die 'diepste zorg' bevraag ik grondig. Ik stel vragen als: 'Wat houdt je wakker', 'Wat weerhoudt jou om helemaal gelukkig te zijn?', 'Waar pieker je over?'. Komen er meerdere antwoorden, dan gaan we die uitfilteren. Dat is een oefening in prioriteiten stellen.

Niemand van het gezin voelt zich geïsoleerd als oorzaak van de problemen thuis



ze het niet altijd met papa eens was. Broer wilde wel delen dat hij het opgegeven had om met Fien te praten, uit schrik voor de zoveelste bitse reactie van haar kant. Hij besepte plots dat het al maanden geleden was dat hij Fien nog had horen lachen en hij miste die lach. Fien zelf vertelde me dat ze soms aan 'emotionele chantage' deed. Ze wist alleen nog niet of ze dit wel wilde delen met haar gezin. Ik hoopte echter dat Fien hier spontaan over zou beginnen als ze hoorde wat de anderen zouden zeggen, en nam dus de gok om een eerste cirkelgesprek te plannen.

'Gewoon samen iets doen... Hoe lang was dat niet geleden!'

Figuur 2 heeft de donderwolk in het lijf zitten. Deze figuur helpt me bij het bevragen van het gevoel dat de diepste zorg meebrengt – want angst, verdriet, boosheid, afkeer hebben een lichamelijk effect. Vandaar vragen als: 'Kan je beschrijven wat je dan precies voelt?' Figuur 3 zit zelf (een beetje comfortabel) bovenop de 'diepste zorg' en lijkt zelf ook een bliksem uit te sturen. Die figuur helpt om te bevragen in welke mate mijn gesprekspartner niet zélf de diepste zorg in stand houdt: 'Heb je er iets bij te winnen dat dit probleem blijft bestaan?' Het is de vaak moeilijke zoektocht naar eigen verantwoordelijkheid. Figuur 4 is de bevraging van de hoop. Niet 'Wat zou haalbaar zijn?', maar 'Wat droom je soms dat er ineens zou kunnen gebeuren?'. En figuur 5 is de zoektocht naar iets concreets, iets tastbaars, iets realistisch, dat in de mogelijkheden van mijn gesprekspartner ligt. Niet 'Wat gaan de anderen doen?', maar 'Wat ga jij doen?'.

Door al deze vragen heen stel ik ook vaak de vraag of de anderen op de hoogte zijn van die diepste zorg en emoties. Dan rijzen vragen als: 'Als je schrik hebt, zien ze dat dan?', 'Ween je enkel op je kamer, of soms ook beneden?', 'Heb je al eens verteld dat je met een schuldgevoel zit?'

Op basis van de informatie uit de individuele gesprekken kon ik Fien en haar gezin reeds na enkele weken samenbrengen voor een eerste cirkelgesprek. Elk van hen was bereid om hun diepste zorg met elkaar te delen en een tipje van de sluier te lichten over de emoties die ze hierbij voelden.

Ook had ik op voorhand bij iedereen gepolst of ze ook zichzelf zagen als deel van het probleem. Dit laatste was geen evidentie. Toch vertelden ze allemaal dat ze vonden dat ze soms fout hadden gehandeld. Papa was bereid om tegen Fien te zeggen dat hij zich soms te trots voelde om zijn ongelijk toe te geven. Mama wilde graag vertellen dat ze soms bang was voor de reactie van haar echtgenoot. In discussies aan tafel zweeg ze dikwijls, terwijl

Bij zo'n cirkelgesprek neem ik steeds de tijd om enkele afspraken te verduidelijken. Ik vraag het mandaat om dit gesprek echt te mogen leiden. Ik leg uit dat ik hen met elkaar ga laten praten, ook al voelt dat in het begin wat geforceerd. Ik nodig hen uit om te spreken over hun gevoelswereld. Wanneer ik papa hoor zeggen: 'Wat Fien zou moeten doen...', grijp ik in. Ik vraag dan aan papa; 'Kan je asjeblieft aan Fien zeggen wat je vanbinnen voelt? Welke emotie ervaar je wanneer Fien dingen doet die jij niet oké vindt?'. Zo praten deze mensen al gauw mét elkaar over wat hun dwarsligt en hoe ze zich daarbij voelen. Ik bewaak heel erg de constructieve toon van het gesprek. Ik zorg er ook voor dat het geen tweemansgesprek wordt, want ik betrek ook broer en mama.

Vaak lukt het om de verwijtende toon om te buigen naar een gedeelde zelfreflectie. Niet zelden verbazen deze mensen zich er nadien over hoe weinig ze wisten van elkaars gedachten en gevoelens. De warmte die Fiens gezinsleden voor elkaar voelden was ondergesneeuwd geraakt onder een tapijt van dagelijkse stress en gewenning aan elkaars bitsheid.

Zoals gezegd nam ik het gezin ook mee naar Alba om er een namiddag lang ervaringsgerichte groepsactiviteiten te doen. Ze voerden speelse gezinsopdrachten uit, waarbij geëxperimenteerd werd met wisselend leiderschap en omgaan met gevaar. Zo kreeg ik nog meer respect voor deze fijne mensen.

'Gewoon samen iets doen... Hoe lang is dat niet geleden!'; verzuchtte mama. Van deze activiteit maakte ik enkele video-opnames die we nadien samen bekeken en bespraken.

In een tweede en derde cirkelgesprek met het gezin van Fien konden we concrete afspraken maken. Ze kwamen overeen dat ze meer aandacht zouden schenken aan elkaar. Niet via vage breed uitgesmeerde beloftes, maar via één of twee uiterst concrete engagements. Eén van die cirkelgesprekken was er een zonder de kinderen. De focus lag hier op de verstoorde interactie tussen de ouders in hun partnerstuk. Hieruit groeide het voorplan om in relatietherapie te gaan, wat ze ook deden. Maar

Mensen verbazen zich er nadien vaak over hoe weinig ze wisten van elkaars gedachten en gevoelens

ook Fien voelde de noodzaak om iets te doen aan haar emotieregulatie. Haar moeder nam opnieuw contact op met de paardentherapeute bij wie Fien een half jaar eerder was gestart.

Na een tweetal maanden werden mijn interventies minder frequent. En toen ik vier maanden na de opstart opnieuw met het gezin samenkwam op het CLB, bleek dat Vera de juiste inschatting had gemaakt. Dat bewezen deze vier lachende gezichten. Al wat deze gezinsleden nodig hadden gehad, waren de gerichte vragen en

acties van iemand die hen weer wat menselijker naar zichzelf en naar elkaar deed kijken. En natuurlijk het praten met elkaar hierover.

Het plankje onder de band van de auto

Wat erg belangrijk is in dat succesverhaal, is de fase vóór de effectieve opstart van een PH-traject. Dat noemen we de coaching van de aanmelder of van het gezin. Niet alle aanmeldingen worden trajecten. De vragen die mijn collega Maaïke in een coaching stelt aan de CLB-medewerkers en de andere (eerstelijns)zorgverleners zijn er niet in de eerste plaats op gericht om een PH-begeleiding op te starten. Het draait om het coachen van deze professionals. Mogelijk kan de aanmelder zelf de situatie van het gezin deblokkeren. Mogelijk heeft dat ene gesprek dat de CLB-medewerkster met de ouders en hun dochter voert reeds voldoende impact. Wie weet is een andere begeleidingsvorm meer aangewezen. Onze kennis van de sociale kaart in onze provincie stelde Vera in de mogelijkheid om af te toetsen wat de (andere) mogelijkheden waren voor dit gezin. En indien één of meerdere gezinsleden duidelijk aangeven dat ze niet in verbetering geloven, of er zelf niet aan willen meewerken, is PH alvast niet de juiste begeleidingsvorm.

Onze telefonische coaching is zoals gezegd niet enkel voorbehouden aan CLB-medewerkers. De PH-aanmeldingstelefoon is rechtstreeks toegankelijk voor veel mensen. Heel wat artsen, therapeuten en hulpverleners (in de meest brede zin van het woord) zijn welkom om telefonische coaching te vragen bij gezinskwesties waarmee ze worden geconfronteerd. Ook niet-professionals vonden de laatste jaren hun weg naar de PH-permanentie. Elk betrokken familielid of kennis van het gezin kan de PH-coach om raad vragen, en elke vraag kan leiden tot de opstart van een PH-begeleiding, of tot een andere begeleidingsvorm. De rechtstreeks toegankelijke hulp is in Vlaanderen uitgegroeid tot een indrukwekkende waaier aan mogelijkheden. Er wordt (per provincie) gewerkt aan een centraal aanmeldpunt waar alle organisaties in jeugdhulp Vlaanderen aan gekoppeld zijn. Lees: een directere doorverwijzing naar de gepaste hulp.

Natuurlijk loopt het niet altijd zo gesmeerd als in het gezin van Fien. Soms is de specifieke aanpak van de PH-begeleider niet wat het gezin nodig heeft. Soms erkennen mensen wel dat ze zouden kunnen groeien, maar ze zijn gewend geraakt aan de moeilijkheden. Soms zijn ze ermee vergroeid geraakt. En heel soms valt ons geloof in de

kracht van mensen aan diggelen. Maar ook dan proberen we een hoopvolle bril op te zetten, en zeggen we: 'Ik zie het niet' – en niet: 'Het is er niet'. We kunnen als procesbegeleider steeds terugvallen op intervisie en supervisie in het team. Door de bespreking van waar we vastlopen, voelen we ons gedragen en durven we vanuit ons mens-zijn liefdevol nabij blijven staan, ook al krijgen we geen beweging in de vastgelopen dynamiek.

Uiteindelijk kan je PH min of meer vergelijken met een auto die zich vastgereden heeft in de sneeuw. De auto staat voor het gezin, waarin tot voor kort een harmonieuze wijze van samenleven bestond. PH is dan het plankje dat we onder de band steken zodat de auto gewoon verder kan rijden. Maar we nemen het stuur niet over.

Er wordt heel wat gezocht en uitgeprobeerd binnen de PH-begeleidingen. Vandaag werken we ook met gezinnen die eerder al begeleiding kregen, ook met gezinnen die een gerechtelijk dossier hebben. De belangrijkste focus ligt op minderjarige kinderen en jongeren, maar er wordt vandaag ook gewerkt met jongeren tot 25 jaar. Sommige organisaties (waaronder de onze) bieden een bijzondere variant van PH aan, namelijk de Open Hart Cirkels (Goedseels, 2019)⁴.

Ondanks al deze experimenten is er de nood om te bestendigen wat goed werkt. De organisaties die PH aanbieden ontmoeten elkaar geregeld en overleggen uitvoerig, zodat er geen wildgroei aan varianten ontstaat. In 2022 bracht Ligand een zeer mooi handboek uit dat de vanzelfsprekende naam "Positieve heroriëntering kreeg. Ik maakte zelf vier jaar geleden ook een video met getuigenissen: *Columbus Positieve heroriëntering*⁵, twee gezinnen getuigen⁶.

Het blijft de droom van de hele groep PH-Vlaanderen om blijvend te groeien in een aanbod waarbij gezinnen de regie over hun hulpverlening mogen behouden, waarbij er snel en van nabij kan worden ingezet in het verbeteren en veranderen van de gezinsdynamiek.

**We nemen
het stuur
niet over**

Dimi DUMORTIER

Contextbegeleider

De Wissel vzw

dimi.dumortier@wissel.be

NOTEN

1. Minor-Ndako biedt aangepaste zorg en begeleiding voor kinderen, jongeren en hun context in een problematische situatie en richt zich tot kinderen uit alle windstreken en in het bijzonder tot de meest kwetsbare. Meer info op <https://minor-ndako.be/>.
2. Alba werkt naar aanleiding van situaties waar jongeren of jongvolwassenen in een vertrouwensbreuk of conflict zijn terechtgekomen, met zichzelf, met hun omgeving of met de maatschappelijke norm, met aandacht voor alle betrokkenen (jongeren, ouders, slachtoffers, steunfiguren en de bredere context). Alba situeert zich op het kruispunt van jeugdhulp, justitie en onderwijs. Meer info op <https://alba.be/>.
3. Fien en Vera zijn fictieve namen.
4. Zie artikel: Goedseels, E. (2019). Anders omgaan met jongeren of jongvolwassenen met een psychische kwetsbaarheid, Welwijs, 30, 4, 9-14.
5. Vanhauwaert, F., Coppejans, L., Coudenys, C., Becu, N. (2020). Positieve heroriëntering. Leuven/Den Haag, Acco, 134p.
6. Dumortier, D. (2019). Videofilmje 'Columbus Positieve heroriëntering, twee gezinnen getuigen' staat op YouTube. Dit werd inmiddels reeds meer dan 3000 maal bekeken. Zie: <https://www.youtube.com/watch?v=Lvr7yBjxd60>.

Klassenstrijd

Vaardig omgaan met conflict en polarisering in de klas

Maarten Van Alstein

Te midden van de turbulentie van veldtochten en oorlogscampagnes schreef de Romeinse keizer Marcus Aurelius (121-180) een indrukwekkende verzameling overpeinzingen neer. De meditatie van de stoïcijnse keizer-filosoof vormen een rijke inspiratiebron voor het praktische handelen. Met uitspraken zoals: “Maak er bij alles wat iemand doet een gewoonte van u steeds opnieuw af te vragen: ‘Waarom doet hij dat?’ Maar begin bij uzelf: onderzoek allereerst uzelf.” (Marcus Aurelius, 2013) In deze bijdrage zoek ik naar antwoorden op een vraag die vandaag meer dan één leerkracht bezighoudt: hoe kun je omgaan met de vele maatschappelijke spanningen en polariseringsdynamieken die niet alleen onze samenleving beroeren, maar regelmatig ook in de klas de kop opsteken?

Het is niet mijn bedoeling om concrete strategieën en technieken aan te reiken (zie daarvoor Van Alstein, 2018). Wel wil ik aspecten bespreken van een grondhouding die leerkrachten richting en houvast biedt om in de klas op een kundige en vaardige manier met conflicten en polarisering om te gaan. Daarbij neem ik de overpeinzing van Marcus Aurelius als leidraad. Geherformuleerd naar het onderwerp van dit essay luidt die zo: te midden van conflict en polarisering in de klas is het steeds zinvol je af te vragen waarom leerlingen precies de strijd aangaan of polariseren. Niet minder relevant is het om je eerst af te vragen welke houding en positie het meest geschikt zijn ten aanzien van specifieke gevallen van conflict en polarisering.

Turbulentie in de klas

Tal van controverses waren door onze publieke sfeer. Het ene moment verhitten ze een gesprek in een televisiestudio, om even later op te duiken op sociale media. Een rel of een botsing tussen groepen in een wijk leidt tot heftige twistgesprekken op Twitter en in het parlement. Ook maatschappelijke conflicten die elders uitgevochten worden, kunnen reizen en op een andere plek in de wereld de geesten beroeren. Sommige vredesonderzoekers spreken over *conflict clouds* om te beschrijven hoe verhalen over conflicten op de ene plek geüpload kunnen worden om op een andere gedownload te worden en daar voorwerp van gesprek – of twist – te worden (Féron & Voytiev, 2022). De klas, de speelplaats en de school zijn niet immuun voor deze reizende controverses. Regelmatig worden leerkrachten in Vlaanderen geconfronteerd met discussies, conflicten of polarisering over controversiële maatschappelijke vraagstukken. Maar hoe vaak valt dit voor in Vlaamse scholen voor en hoe ervaren leerkrachten die episodes van conflict?

Recent werd in het kader van het NoCap-project¹ bij 495 leerkrachten uit alle onderwijsvormen en graden van het Vlaams secundair onderwijs een kwantitatieve bevraging uitgevoerd die daar een beeld van geeft. De resultaten geven aan dat de grote meerderheid van de leerkrachten van mening is dat “de meeste” of “alle of bijna

alle” leerlingen de mening van hun klasgenoten respecteren, ook als die anders zijn dan de hunne. Dat betekent niet dat er geen conflicten of polarisering voorkomt. 70% van de leerkrachten geeft aan dat er soms problemen zijn met polarisering op hun school, terwijl 8% zegt dat dit vaak of zelfs heel vaak gebeurt. Tegelijkertijd geeft minder dan de helft van de bevroegde leerkrachten (48%) aan te weten hoe ze moeten reageren wanneer er polarisering in de klas ontstaat. De onderzoekers van het NoCap-project besluiten dat een belangrijke groep leerkrachten dus aangeeft niet altijd over de nodige competenties, middelen en informatie te beschikken om op een adequate manier met polarisering om te gaan (Verarchtert, Louw & Hooghe, 2022).

Van reflectie naar handelen

Hoe reageer je als leerkracht het best wanneer gesprekken over polariserende thema's tot felle tegenstellingen en spanningen leiden? Kan zo'n strijd iets vruchtbaars opleveren, of ga je die liever uit de weg? Welke posities neem je in ten aanzien van polariserende thema's? Blijf je onpartijdig of verdedig je een bepaalde stelling?

Houdingen ten aanzien van conflict variëren van leerkracht tot leerkracht. En welke positie je het best inneemt, hangt af van de context en het onderwerp. Zoals hierboven aangestipt, blijkt een

Hoe reageer je als leerkracht wanneer polariserende thema's tot felle tegenstellingen en spanningen leiden?

dat leerkrachten, naast het trainen van concrete technieken, best ook hun eigen houding en positie ten aanzien van polariserende thema's onderzoeken.

Kritisch onderzoeken van de eigen houding en positie

Het onderzoek van NoCap en de casuïstiek geven aan dat tal van Vlaamse leerkrachten de ervaring en kunde in huis hebben om conflictsituaties op meesterlijke wijze aan te pakken. Tegelijk blijkt er ook een groep leerkrachten te zijn die het moeilijker vinden om goed te reageren wanneer conflicten of polarisering opduiken in de klas. Dat is niet verwonderlijk. In conflictsituaties lopen de emoties vaak hoog op. Het vergt heel wat ervaring en kunde om adequaat en rustig te reageren bij conflicten. Ook goed getrainde en ervaren bemiddelaars kunnen plots overweldigd worden of zich bijzonder fel in de strijd storten wanneer ze in andere contexten dan hun bemiddelingspraktijk met heftige conflicten en polarisering geconfronteerd worden.

Waarom conflict en polarisering zo uitdagend zijn

Waarom vinden leerkrachten het moeilijk om in dialoog te gaan met leerlingen over gevoelige onderwerpen zoals gender of etnisch-culturele diversiteit? En waarom gaan sommige leerkrachten conflicten en polarisering liever uit de weg? Uit de NoCap-bevraging blijkt dat respondenten dit deels verklaren door de specifieke inhoud van hun vakken, die niet expliciet gelinkt is aan deze thema's. Maar ze stippen ook andere motieven aan. Een vaak genoemde reden, die ook uit internationaal onderzoek blijkt, is tijdsgebrek. Het leerplan is sowieso al goed gevuld, de planlast weegt ook. Sommige respondenten geven ook aan dat ze deze onderwerpen te complex vinden voor de leerlingen, dat hun leerlingen te jong zijn voor deze thema's, of dat de situatie zich niet voordoet in de les. Andere motieven die prominent naar voren komen uit internationale studies, blijken in dit Vlaamse onderzoek veeleer verwaarloosbaar, zoals de vrees voor kwetsuren bij leerlingen, het uit de hand lopen van de situatie in de klas of het oordeel van directie, collega's

belangrijke groep leerkrachten nood te hebben aan ondersteuning wat conflictvaardigheden betreft. De vraag is dan: waarin kunnen die leerkrachten zich best verder bekwalen? Voortbouwend op het tweede luik van de aanbeveling van Marcus Aurelius denk ik

of ouders (Verarchtert, Louw & Hooghe, 2022; Van Alstein, 2018; Hess & McAvoy, 2015).

De literatuur biedt ook andere schema's om je houding in conflict-situaties verder te onderzoeken. Conflictonderzoeker Friedrich Glasl maakt bijvoorbeeld een onderscheid tussen verschillende conflictattituden. Naast 'strijdlustigen' die in conflicten mogelijkheden tot groei in zien, heeft Glasl het over 'conflict-vermijders', mensen die elke spanning het liefst uit de weg gaan. Niemand valt uiteraard eenduidig samen met één van beide types; soms vermijdt je in de ene situatie liefst het conflict, terwijl je het in andere gevallen wel aangaat. Bovendien hebben beide houdingen zowel voor- als nadelen. Het conflict uit de weg gaan kan de-escalerend werken. Dat consequent doen, kan echter negatieve effecten hebben op relaties en status-quo-bevestigend werken.

De strijd aangaan kan leerwinst bieden, maar altijd en overal het conflict aangaan, kan op z'n minst vermoeiend en soms ook schadelijk zijn. Om een te strakke tweedeling te overstijgen, spreekt Glasl over een derde houding: conflictvaardig zijn. In het kundig en adequaat hanteren van conflicten probeer je het beste van beide houdingen te verbinden (Glasl, 2001). Een belangrijk element hierbij is de erkenning dat conflicten, hoe explosief ze ook kunnen zijn, bij de menselijke conditie horen. Wie met anderen samenwerkt of samenleeft, zal van tijd tot tijd met conflicten geconfronteerd worden. Conflicten hoeven evenwel niet noodzakelijk schadelijk uit te draaien of in geweld te eindigen. Of conflicten al dan niet in ons gezicht ontploffen, hangt in sterke mate af van de manier waarop we ermee omgaan: op een democratische en vreedzame, of op een destructieve en vijandige manier (Van Alstein, 2020).

Neutraal of niet-neutraal?

Welke positie neem je best in met betrekking tot polariserende thema's: "Leerkrachten moeten neutraal zijn" of "Neutraliteit bestaat

We moeten voorkomen dat er gepolariseerd wordt

Waarom zeg je dat?

Ik vind dat standpunt heel polariserend!



niet". Deze uitspraken hoor je vaak wanneer het gaat over de positie die leerkrachten zouden moeten aannemen ten aanzien van maatschappelijk controversiële thema's. De pedagogische werkelijkheid is echter te weerbarstig en complex om één van beide adviezen te volgen. Adequaat positie innemen vergt reflectie en overleg – en kritisch zelfonderzoek.

Volgens pedagogen Diana Hess en Paula McAvoy hangen je positie en, daarop voortbouwend, de didactische technieken die je kan aanwenden, af van het type controversieel onderwerp dat ter sprake komt. Hun uitgangspunt is dat leerkrachten niet alle onderwerpen als 'open voor dialoog' moeten beschouwen. Hatelijke uitspraken of ontkenning van de Holocaust zijn volgens hen bijvoorbeeld onderwerpen die niet zomaar in een open klassfeer besproken kunnen worden, want het zijn geen kwesties waar zowel legitieme argumenten pro als contra gebruikt kunnen worden. In die gevallen moeten leraren volgens hen stelling nemen en zich niet verschuilen achter de rol van neutrale gespreksleider. Ze moeten op een didactisch adequate manier duidelijk maken dat bepaalde uitspraken een grens overschrijden. Dat betekent natuurlijk niet dat de relatie met een leerling moet worden verbroken of dat er niet kan worden gepeild naar mogelijke motieven die achter de uitspraken van leerlingen schuilgaan (voor concrete technieken zie Van Alstein, 2018).

Welke thema's kunnen in de klas dan op een open manier besproken worden, en welke beter niet? Hess en McAvoy stellen een dubbel onderscheid voor: enerzijds tussen empirische en politieke onderwerpen, anderzijds tussen open onderwerpen en kwesties met een gevestigd antwoord. Empirische onderwerpen betreffen kwesties die in principe kunnen worden beantwoord door systematisch wetenschappelijk onderzoek (bijvoorbeeld door waarneming of een experiment). Het gaat om vraagstukken in de biologie, geschiedenis, fysica, enzovoort, waarop een antwoord mogelijk is dat je kunt staven met bewijsmateriaal. Politieke onderwerpen betreffen

kwesties die gaan over hoe we onze samenleving vorm willen geven. Antwoorden op deze kwesties zijn niet zomaar empirisch op te lossen, ze dragen ook steeds een morele of evaluatieve dimensie in zich. Voorbeelden zijn euthanasie of het homohuwelijk.

Het tweede onderscheid is dat tussen open onderwerpen en kwesties met een gevestigd antwoord. Open onderwerpen zijn kwesties waarover in de wetenschappen of de bredere samenleving een levendig debat wordt gevoerd. Ofwel omdat er nog

geen sluitende antwoorden gevonden zijn, ofwel omdat vanuit moreel en politiek perspectief uiteenlopende visies best mogelijk zijn. Onderwerpen met een gevestigd antwoord daarentegen zijn kwesties waarover een brede consensus bestaat dat ze een goed antwoord hebben gekregen. In de wetenschappen is dat bijvoorbeeld de evolutietheorie, in de politiek gaat het bijvoorbeeld over de on-

toelaatbaarheid van racisme of discriminatie op basis van gender of afkomst. Of een kwestie open is of een gevestigd antwoord kent, kan evolueren met tijd, en is ook afhankelijk van context (Hess & McAvoy, 2015). Eindtermen, leerplannen en de pedagogische visie van de school bieden goede richtingswijzers om in te schatten met welk type onderwerp je te maken hebt.

Vanuit didactisch oogpunt is het belangrijk of een kwestie 'open' is dan wel 'een gevestigd antwoord' heeft. Dat bepaalt namelijk niet alleen welke positie leerkrachten best innemen, maar ook welke lesstijl ze kunnen hanteren. Bij een open thema kunnen ze als neutrale gespreksleider een open gesprek of debat proberen organiseren. Bij kwesties met een gevestigd antwoord gaan leerkrachten best na welke insteek ze op basis van het leerplan naar voren moeten brengen. De vraag is dan hoe ze het gesprek – op een didactisch adequate manier – in de gewenste richting sturen.

Kijken, vragen stellen en luisteren

Om een conflictvaardige grondhouding te ontwikkelen, is het naast het onderzoeken van de eigen houding en positie ook belangrijk om je te bekwamen in het adequaat analyseren van conflicten. Een rake analyse is onontbeerlijk om conflicten en polarisering goed te hanteren. Hier komt het eerste deel van de overpeinzing van Marcus Aurelius in het spel. Die herformuleer ik als volgt: "Maak er bij alles wat leerlingen doen een gewoonte van je steeds opnieuw af te vragen: 'Waarom doen ze dat?'" Leerkrachten weten doorgaans goed wie er zich op een bepaald ogenblik zal roeren in de klas – en waarom. Het kan gaan over een leerling die er een gewoonte van maakt uit te dagen en de grenzen op te zoeken. Maar wat als er mogelijk meer achter de confronterende of radicale uitspraken van leerlingen schuilgaat?

De elementaire vaardigheden die leerkrachten in staat stellen antwoorden op deze vragen te vinden, zijn klassiekers in het repertoire van de conflictbemiddelaar: aandachtig kijken, open vragen stellen en actief luisteren (Van Alstein, 2021). Door middel van deze technieken kunnen leerkrachten peilen naar wat er achter de zichtbare conflictdynamiek schuilgaat. Volgens vredesonderzoeker John Paul Lederach wijst de energie die vrijkomt bij conflicten erop dat er wellicht meer in het spel is dan louter een twist over een bepaalde kwestie. Door je blik te verleggen van de 'episode' naar het 'epicentrum' van het conflict, kan je volgens hem proberen te peilen naar achterliggende motieven die het conflict doen ontvlammen. Bijvoorbeeld: dieperliggende behoeften zoals eigenwaarde en identiteitsvorming; ervaringen van de relaties op school, de omgeving of de samenleving; of onbehagen en boosheid over maatschappelijke machtsrelaties (Lederach, 2003).

Deze inzichten uit de conflicttransformatie hebben nauwe raakpunten met agonistisch geïnspireerde pedagogieën. Voortbouwend op het werk van filosoof Chantal Mouffe, die conflict centraal plaatst in haar theorie over democratie, heeft pedagoge Claudia Ruitenberg enkele richtingswijzers uitgewerkt voor de klaspraktijk (Ruitenberg, 2009). Ten eerste, stelt Ruitenberg, erkennen leerkrachten best dat leerlingen soms behoefte hebben aan collectieve vormen van identiteitsontwikkeling. Die behoefte verdwijnt niet wanneer leerkrachten identiteitsvraagstukken uit de klas bannen of uit de weg gaan. Wanneer leerlingen hun identiteit niet op een open en positieve manier kunnen beleven, zullen ze andere manieren zoeken om dat

Maak onderscheid tussen empirische en politieke onderwerpen, maar ook tussen open onderwerpen en onderwerpen met een gevestigd antwoord

te doen. Ten tweede zijn leerlingen soms erg emotioneel als het gaat over hun culturele achtergrond en de overtuigingen die ze met hun gemeenschap delen. Eerder dan deze emoties te weren wegens ‘niet rationeel’ of ‘behorend tot de private sfeer van cultuur en levensbeschouwing’, gaat het er volgens Ruitenberg om ze op een positieve manier een plek te geven in de klas, bijvoorbeeld tijdens gesprekken of in artistieke projecten. Zeker als het gaat over ‘politieke’ emoties zoals solidariteit, verontwaardiging of boosheid. Ten derde kan er voor leerlingen ook ruimte bestaan om maatschappelijke machtsverhoudingen in vraag te stellen. Zolang leerlingen de kernprincipes van de democratie – vrijheid, gelijkheid, rechtsstaat – niet afwijzen, kan er ook in de klas ruimte zijn voor kritische en afwijkende meningen.

Tot slot maakt de agonistische theorie een belangrijk onderscheid tussen conflicten tussen politieke tegenstrevers en die tussen morele vijanden. Conflicten tussen politieke tegenstrevers zijn onvermijdelijk in een democratische samenleving. Ook in de klas mag een discussie dus best verhit zijn, zolang leerlingen de ‘anderen’ met wie ze de strijd aangaan blijven beschouwen als politieke tegenstrevers, als mensen met wie ze van mening verschillen. Zodra ze elkaar echter als morele, existentiële vijanden beginnen zien, komt het samenleven onder druk. Dit onderscheid tussen tegenstrevers en vijanden stelt leerkrachten ook in staat in te schatten wanneer conflicten en polarisering democratisch blijven en wanneer ze toxisch dreigen te worden (Van Alstein, 2021).

De school als oefenplaats voor conflictvaardigheid

De school is een plaats om te leren. Leerlingen doen er kennis op en oefenen er allerhande vaardigheden. Hoort het leren omgaan met meerstemmigheid, meningsverschil en conflict daar ook bij? Sommige scholen zijn misschien terughoudend en maken in hun leerplan liever geen ruimte voor het oefenen van conflictvaardigheden. Maar kunnen ze zeker zijn dat ze nooit met tegenstellingen en spanningen geconfronteerd zullen worden?

De kans bestaat steeds dat wat de geesten in de samenleving beroert, ook in de klas en de school zal opduiken. Conflicten stevast negeren of onderdrukken zal ze niet doen verdwijnen. Dat is op zich al een goed argument om toch na te denken hoe je als school met conflicten en polarisering wil omgaan. Er zijn ook positieve redenen om te pleiten voor het versterken van

de conflictvaardigheden van zowel leerlingen als leerkrachten. Tal van studies tonen bijvoorbeeld dat een open klas- en schoolklimaat, waar leerlingen verschillende perspectieven op thema's leren verkennen, positieve effecten hebben op burgerschapsvorming (Van Alstein, 2018). Verschillende stemmen en perspectieven kunnen uiteraard botsen. Door botsingen constructief te hanteren, kunnen die echter als leerkansen benaderd worden. Als we voortgaan op de eindtermen zoals die in 2019 en 2021 uitgewerkt werden, lijken ook de overheid en het parlement die benadering genegen (Van Alstein, 2022).

Conflicten en polarisering leren hanteren is geen makkelijke opdracht. Maar als leerkrachten erop inzetten, kan de school een uitgelezen oefenplaats zijn om conflictvaardigheden te versterken. Zo kunnen leerkrachten en leerlingen samen de wijze raad van Marcus Aurelius in de praktijk proberen te brengen: onderzoeken waarom mensen conflicten aangaan, uit welke bronnen conflictenergie opborrelt, en welke posities ze in die krachtenvelden van conflict en polarisering kunnen innemen.

Maarten VAN ALSTEIN

Vlaams Vredesinstituut

Contact: maarten.vanalstein@vlaamsparlement.be

REFERENTIELIJST

- Féron, E. & S. Voytiv (2022), 'Understanding Conflicts as Clouds: an Exploration of the Northern Irish conflict Narratives', *Globalizations* (online).
- Glasl, F. (2001), *Help! Conflicten*, Zeist: Christofoor.
- Hess, D.E. & P. McAvooy (2015), *The Political Classroom: Evidence and Ethics in Democratic Education*, New York, NY: Routledge.
- Lederach, J.P. (2003), *The Little Book of Conflict Transformation*, New York: Good Books.
- Marcus Aurelius, (2013), *Overpeinzingen*, boek 10, meditatie 37, Deventer: Ankh-Hermes.
- Ruitenberg, C.W., 'Educating Political Adversaries: Chantal Mouffe and Radical Democratic Citizenship Education', *Studies in Philosophy and Education*, 2009, 28(3), p. 269–281.
- Van Alstein, M. (2018), *Omgaan met controverse en polarisatie in de klas*, Kalmthout: Pelckmans Pro.
- Van Alstein, M. (2020), 'Conflict, burgerschap en vrede. Samenwerken aan een vreedzaam schoolklimaat', *Samenwerken voor vrede. Jaarverslag 2019*, Brussel: Vlaams Vredesinstituut, p. 22-31.
- Van Alstein, M. (2021), *Polarisatie, conflict en vrede. Geweldloos omgaan met tegenstellingen en spanningen*, Brussel: Vlaams Vredesinstituut.
- Van Alstein, M. (2022), *Leren over oorlog, conflict en vrede. Gids voor de praktijk*, Brussel: Vlaams Vredesinstituut.
- Verarchtert, S., G. Louw & M. Hooghe (2022), *Polarisering en radicalisering op school. Ervaringen en noden van leraren uit het Vlaams secundair onderwijs*, KULeuven.

NOTEN

1. Het No Cap project van het Departement Onderwijs en Vorming heeft als doel handvaten aan te reiken voor leerkrachten bij de preventie van radicalisering en het omgaan met polarisering.

**De school is
een uitgelezen
oefenplaats om
conflictvaardigheden
te versterken**

doen verdwijnen. Dat is op zich al een goed argument om toch na te denken hoe je als school met conflicten en polarisering wil omgaan. Er zijn ook positieve redenen om te pleiten voor het versterken van

agenda en documentatie

Studiedag: Dwang in de hulpverlening

Vormen van dwang zijn overal in het hulpverleningslandschap aanwezig. Soms zeer expliciet, denk bijvoorbeeld aan een gesloten opnameafdeling in een psychiatrisch ziekenhuis. Maar even vaak in minder voor de hand liggende situaties. Bijvoorbeeld wanneer cliënten budgetbegeleiding moeten aanvaarden om financiële steun te krijgen. Hulpverleners in heel Vlaanderen merken dan ook vaak dat er een wankel evenwicht is tussen het uitoefenen van een controlerende en een begeleidende rol.

Tijdens deze studiedag delen deskundigen uit verschillende hulpverleningsdisciplines hun inzichten rond dwang in het sociaal-agogisch werk en de gezondheidszorg en krijg je alvast enkele handvatten om het evenwicht tussen een begeleidende en controlerende rol terug te vinden.

De studiedag gaat door op **18 april 2023** in Antwerpen en kost 90 euro per persoon. Informatie en inschrijven via www.kdg.be/opleidingen.

Studiedag: Bouwen aan BOA!

Arteveldehogeschool en Karel de Grote hogeschool organiseren een studiedag over samenwerking tussen opvang, onderwijs en vrije tijd. Op **6 juni 2023** op de Arteveldehogeschool, Gent-Sint-Amandsberg; op **22 juni 2023** op de Karel de Grote Hogeschool, Campus Zuid, Antwerpen.

Werk jij mee aan de opvang en vrije tijd van schoolkinderen? Misschien denk je in je lokale bestuur na over nieuwe structuren, misschien werk je nieuwe samenwerkingsverbanden uit, misschien bezorg je kinderen een fijne naschoolse tijd of misschien organiseer je in de school een nieuw vrijetijdsaanbod?

Wat je ook doet, je merkt dat de opvang en vrije tijd van kinderen in beweging is: er wordt veel gewerkt en er is nog veel te doen. Op deze studiedag brengen Arteveldehogeschool en Karel de Grote Hogeschool, in samenwerking met een aantal partners, ervaringen uit het recente werk samen.

In een panelgesprek hoor je hoe verschillende actoren naar de nieuwe aanpak kijken. In workshops vind je inspiratie om de komende tijd verder te werken. Er zijn workshops voor begeleiders van kinderen, voor lokale regisseurs en voor medewerkers die met hun organisaties samenwerkingsverbanden uitwerken.

Meer informatie vind je op: <https://events.arteveldehogeschool.be/Details/6996> of <https://www.kdg.be/opleidingen/navormingen-en-studiedagen/bouwen-aan-bou>.

Online opleiding: Verbindend communiceren met je tiener met ADHD

Als ouder stel je je regelmatig vragen bij de manier waarop je het beste communiceert met een kind met ADHD. Communicatie is één van de meest uitdagende onderdelen van opvoeden, zeker tijdens de puberteit. We willen zo graag dat de communicatie vlot verloopt maar lopen dikwijls tegen onze eigen grenzen aan. Bovendien willen we niet liever dan dat onze kinderen vol veerkracht en positiviteit in het leven staan.

In deze vijfdaagse online opleiding van Zit Stil wordt vertrokken van model van Geweldloze Communicatie van Marshall Rosenberg. Van daaruit wordt bekeken hoe deze vorm van communicatie ouders handvatten kan geven om te communiceren met hun tieners als het niet zo makkelijk gaat, wanneer een moeilijke boodschap moet worden gebracht of wat te doen als de kinderen of wijzelf worden overmand door emoties. De opleiding staat ook stil bij het belang en de valkuilen van empathisch luisteren. In de opleiding komen de uitdagingen aan bod die specifiek gelinkt zijn aan de puberteit.

De opleiding start op **11 mei 2023**. Alle info is terug te vinden op www.zitstil.be.

Online vorming: Warme overdracht

Als hulpverlener moet je op een gegeven moment de hulpvrager loslaten. Hoe doe je dit zonder verlies voor beide partijen? In deze vorming focussen de opleiders van Bind-Kracht op volgende thema's: doorverwijzen, afscheid nemen, goede informatieoverdracht, behouden van wat gerealiseerd werd en dit realiseren met respect voor beide partijen. Theoretische kaders en creatieve werkvormen wisselen elkaar af, met ruimte voor concrete verhalen vanop de werkvloer. De opleiding wordt online gegeven op **5 mei 2023** door Aafje De Wacker, samen met enkele Bind-Krachtcoaches met ervaring in armoede en sociale uitsluiting. Deelname kost 85 euro. Meer info kan je vinden op www.kdg.be/bind-kracht-armoede.

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 vind je het aanbod voor dit voorjaar, met onder meer opleidingen over agressiebeheersing, omgaan met verlies en jeugd- en familierecht.

Opleidingsaanbod 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.

Dit voorjaar biedt de Interactie-Academie een aantal vormen aan om bij te leren en geïnspireerd te raken. De opleidingen van 1 dag geven je net dat nieuwe idee, die boeiende werkwijze of verrassende invalshoek. De komende periode staan volgende thema's op de agenda:

- Trainen op sociale vaardigheden: bekijkt het wel? - op **31 maart 2023**
- Narratieve benadering in de praktijk! - op **5 april 2023**
- "Mijn kind haat me": werken met verbeelding in ouderbegeleiding - op **20 april 2023**

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

Opleidingsaanbod Sig vzw rond inclusie

Sig verhoogt de expertise en competentie van hulpverleners die beroepsmatig werken aan de inclusie, integratie en revalidatie van mensen met een beperking. Om hieraan tegemoet te komen organiseert Sig verschillende soorten activiteiten zoals studiedagen, workshops, bijscholingscyclussen, interviewwerkgroepen en symposia voor professionele hulpverleners uit de gezondheids-, welzijns- en onderwijssector. Via Signaal Digitaal blijven hulpverleners op de hoogte van ontwikkelingen in de sector via artikels en webinars. Daarnaast geeft Sig educatief materiaal uit (publicaties en producties) en stelt gespecialiseerde informatie en documentatie ter beschikking. Tot slot stimuleert en coördineert Sig praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek.

Sig organiseert ook aanbod voor het brede publiek, zoals infomiddagen en -avonden, cursussen, debatten en ontmoetingsmomenten.

Op www.sig-net.be kan je het volledige aanbod terugvinden. Zo zijn er dit voorjaar onder andere studiedagen over het slechtnieuwsgesprek en de afrondingsfase, over praktijktips voor goed basisonderwijs aan kinderen in kansarmoede (en alle anderen) en over groeidenken bij kinderen stimuleren.

KIMIWA: jeugdwerk bundelt krachten tegen kindermishandeling

Het Vlaams Expertisecentrum Kindermishandeling lanceert KIMIWA. Dat staat voor 'kindermishandeling, wat is dat? Wat kan jij doen?'. Het is ook Japans voor 'en jij?'. De nieuwe tool moet jeugdwerkers ondersteunen in hun aanpak van kindermishandeling. KIMIWA laat jeugdwerkers zien hoe ze hun krachten kunnen inzetten en waarschuwt voor veel voorkomende valkuilen. De nieuwe aanpak bestaat uit richtlijnen, ondersteunende materialen en samenwerkingsafspraken voor het jeugdwerk. Daarnaast zijn er vormingsinitiatieven voor jeugdwerkers en aanspreekpersonen integriteit. Je kan de tool bereiken via www.kimiwa.be.

Nieuwe "Atlas Superdiversiteit Vlaanderen" brengt evolutie van diversiteit in Vlaanderen in kaart

Vlaanderen en Brussel worden superdivers. 25% of één vierde van de inwoners van het Vlaams Gewest had in 2020 een niet-Belgische herkomst, waar dat in 1990 nog maar 6,5% was. De superdiversiteit is wel opmerkelijk ongelijk verdeeld: je vindt ze voornamelijk in gebieden waar al langer mensen van niet-Belgische origine wonen, in grensgemeenten én in 'de rand' - en dat laatste is een recente evolutie. Die vaststellingen staan in de nieuwe Atlas Superdiversiteit Vlaanderen van het stedenbouwkundig bureau Atelier Romain, het Kenniscentrum Gezinswetenschappen van hogeschool Odisee en de onderzoeksgroep P.PUL van de Faculteit Architectuur van de KU Leuven. Hij werd op donderdagnamiddag 9 februari voorgesteld aan het grote publiek, en is nu te vinden op <https://omgeving.vlaanderen.be/atlas-superdiversiteit>.

BOEKEN



Ontspanning voor leerkrachten. Een zelfhulpboek om stress te verminderen

JELLESMA, F.

Berchem, EPO, 2023, 150 p., 25 euro.

Je hebt één van de mooiste beroepen van de wereld gekozen. Toch voelt dat soms niet zo. Veel leerkrachten ervaren stress en vermoeidheid. Er is zelfs een groot risico op een burn-out.

Dit is een zelfhulpboek: een boek waarmee je direct aan de slag kunt om je stress te verminderen. Van tijdsmanagement en het vinden van de juiste balans tussen werk en privé tot het verhogen van

je emotionele intelligentie en het motiveren van je leerlingen; je vindt het allemaal in dit boek. Ook het omgaan met ouders en collega's en het leren van grenzen stellen, komen aan de orde.

Stappenplannen, praktische oefeningen en tips maken het een concrete en persoonlijke manier om jezelf sterker en meer ontspannen te maken. Zo vind je je plezier in het leerkracht zijn terug.



t' Is wel geweest. Onderzoek en praktijk over jongeren onder druk

SIONGERS, J., SERIE, C. en BRADT, L.

Leuven, Acco, 2021, 224 p.

Jongeren ondervinden vanuit verschillende hoeken druk in onze hedendaagse maatschappij. Die druk kan negatieve gevolgen hebben voor het welzijn van jongeren. Op zijn beurt draagt een laag algemeen welzijn bij tot nog meer psychologische, sociale en gedragsproblemen. Zo ontstaat een negatieve spiraal. Omgekeerd blijkt een hoog welzijn als buffer te dienen om beter om te gaan met stress en problemen. Voor een positieve

ontwikkeling van jongeren is het daarom van groot belang dat er voldoende aandacht wordt besteed aan (het verhogen van) hun welzijn. In dit boek komen daarom de diverse soorten druk aan bod, net als hun invloed op jongerenwelzijn en de manieren waarop daar (goed) mee kan worden omgegaan.

Dit boek werd samengesteld door het Jeugdonderzoeksplatform (JOP). Het omvat zowel bijdragen van JOP-onderzoekers op basis van eigen JOP-data als bijdragen van externe praktijkactoren. Dit gebeurt vanuit het perspectief van de jongeren zelf, aan de hand van de bestaande wetenschappelijke literatuur en de analyses van de resultaten van de JOP-monitor 4 en de JOP-schoolmonitor 2. Naast de hoofdstukken gebaseerd op de eigen JOP-data wordt er in verschillende hoofdstukken aandacht besteed aan de diverse manieren om – vanuit de praktijk – mogelijke stressoren te verminderen en het welzijn van jongeren te verhogen. Het boek is volledig gratis te downloaden via diverse kanalen of is verkrijgbaar in de boekhandel en kost 23.99 euro.

Waarom vriendschappen zo belangrijk zijn

VAN DER PLOEG, J.D.

Berchem, Epo, 2023, 206 p., 22,90 euro.

Vriendschappen vormen een verrijking en verdieping van het leven. Dat geldt ook voor jongeren. Vriendschappen geven de sociale en emotionele ontwikkeling een 'boost'. Met een vriendschap staan jongeren sterker in hun schoenen, kunnen ze het leven beter aan en leren ze zichzelf ook beter kennen. Vriendschappen hebben kortom een positieve invloed op tal van terreinen: van gedrag en leerprestaties tot welzijn.

Ouders kunnen hun jeugdigen geen vriendschap bezorgen. Dat moeten zij zelf doen. Of beter: zelf kunnen doen. Want niet iedere jongere is even vaardig in het maken van vrienden. Er zijn ook jongeren die moeite hebben om deel te nemen aan het sociale verkeer waar uiteindelijk de vriendschappen zich vormen. Deze jongeren missen de benodigde sociale en communicatieve kwaliteiten. Dat kan het gevolg zijn van in aanleg gegeven beperkingen zoals autisme, ADHD of een leerbeperking. Het kan echter ook het gevolg zijn van een gebrekkige opvoeding (verwaarlozing) waarbinnen jongeren niet leren hoe zij met anderen behoren om te gaan. Ook opgroeien in een maatschappelijk ongunstige situatie (armoede) is van invloed op het tot stand komen van vriendschappen. Voor deze achtergestelde jongeren zijn vriendschappen van nog meer belang.

Dit boek gaat dieper in op de verschillende facetten en problemen rond vriendschappen.



In gesprek met jongvolwassenen. Een concrete coachingsmethode voor zelfregie en zingeving

KRUIJS, S., ZUURBIER, W. EN MULDER, W.

Tielt, Lannoo Campus – CEGO, 2022, 174p., 29,99 euro

Voor jongvolwassenen ligt de lat hoger dan ooit. Constante prestatiedruk en de daaruit voortvloeiende stress kunnen leiden tot klachten als somberheid, angst en paniek. Achter die symptomen gaan echter belangrijke vragen schuil over identiteit, zin en richting, zoals: 'Wie ben ik?', 'Wat kan ik?' en 'Wat wil ik?'.

Die specifieke twijfels vragen bij professionals om een holistische aanpak, met oog voor gezondheid en preventie, en met zelfzorg, zelfsturing en zingeving centraal. Hoe kom je van een klacht of probleem naar de onderliggende zingevingsvraag? Hoe kun je die vraag samen verkennen? En hoe zorg je ervoor dat jongvolwassenen zich gehoord, gezien en begrepen voelen?

'In gesprek met jongvolwassenen' biedt een nieuwe en inspirerende methode, met een brede blik op het persoonlijke verhaal vanuit vier dimensies: fysiek, sociaal, psychisch en spiritueel. Met een persoonlijke vraag als baken help je jongvolwassenen hun leven op laagdrempelige wijze in kaart te brengen. Zo krijgen ze zicht op een nieuwe koers, ontdekken ze hun kompas en leren ze welke volgende stappen ze willen zetten.

Deze toegankelijke en breed inzetbare aanpak helpt jongvolwassenen doeltreffend in de zoektocht naar regie over hun eigen leven.

SPECIALE THEMA-NUMMERS TE KOOP

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

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

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

Volgende themanummers zijn nog ter beschikking:

THEMANUMMER 2008: PREVENTIE IN HET ONDERWIJS

- Klaar voor een klaar 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. 1

p.

- 3 **Editoriaal**
De hel van Houffalize
Dieter Burssens
- 4 Het inclusief verhaal van Winne – Midden in de samenleving
Ouders voor Inclusie
- 6 Burgerschapsonderwijs en het risico op burgerschapsongelijkheid. Waarom er
nood is aan verhoogde aandacht rond burgerschap in het arbeidsmarktgericht
onderwijs
Dorien Sampermans
- 10 De sociale kaart in de klas? Een didactische verkenning en reflectie
Joris Van Doorselaere
- 14 Levenstevredenheid van lagere schoolkinderen in tijden van een gezondheids crisis.
Wat leert de coronapandemie ons?
Jasper Dhoore, Bram Spruyt, Jessy Siongers
- 16 Inclusief onderwijs: hoe, wat en waarom?
Wendelien Vantieghem, Inge Van de Putte en Jente De Coninck
- 21 Beweging brengen in een vastgelopen gezin
Dimi Dumortier
- 25 Klassenstrijd. Vaardig omgaan met conflict en polarisering in de klas
Maarten Van Alstein
- 29 **Agenda en documentatie**
Evi Verduyck