



Liber Alumnorum

Ides Nicaise

October 2021

Mooie dagen

Sinds het midden van de jaren '80 heb ik in verschillende hogescholen les gegeven (Sociale Hogescholen van Heverlee en Antwerpen, VLEKHO, UAMS, en de laatste 23 jaar in de opleiding Pedagogische Wetenschappen van de KU Leuven. Alles samen moeten dat enkele duizenden studenten geweest zijn – en een paar honderd voor hun masterproef. Ze komen en



gaan, en je verliest van de meesten elk spoor, terwijl je toch je ziel hebt gelegd in al die lessen, en zij meestal hun best hebben gedaan voor de examens. Af en toe kwam ik eens iemand tegen die zei: “Ik heb bij u nog les gevolgd”. En toen ik hoorde wat die oud-student(e) geworden was, maakte me dat telkens blij en trots. Lesgeven, of studenten begeleiden bij hun

masterproef, is een genade. Je mag – minstens een beetje – jonge mensen inspireren en helpen oriënteren in hun levenskeuze.

Laat me nuchter blijven. De grootschaligheid van een universiteit maakt het onmogelijk om persoonlijke contacten met studenten te onderhouden. Er zijn er geweest die op het examen mijn naam nog niet kenden. Hoeft ook niet natuurlijk, het is geen deel van de examenstof. Velen onder hen zullen mij ook ervaren hebben

als iemand uit een andere wereld die af en toe op het podium verscheen om hun een verplicht stuk leerstof uit te leggen.

Met sommigen was het anders. Omdat één van mijn cursussen over gelijke kansen in het onderwijs ging, gebeurde het wel eens dat iemand zich durfde outen: geen geld om een laptop te kopen, studietoelage kwijtgespeeld, lessen overlappen met werkuren... Of drama's meegemaakt thuis, een depressie, of klopp gekregen. Waar ik kon probeerde ik wat faciliteiten te bekomen.

Met de buitenlandse studenten heb ik meer nabije contacten gehad. Vaak zijn ze iets ouder, soms al met werkervaring, extra gemotiveerd omdat ze er financieel veel in investeren. Ik mocht getuige zijn van hun veerkracht en sociale mobiliteit. Een Japanse studente, Mitsu¹ kwam me opzoeken met de vraag of ze in mijn onderzoeksgroep stage kon doen. Ze vond het niet erg dat ik haar volgens de regels



niet mocht vergoeden. Ik liet haar dan ook onderzoek doen dat nauw aansloot bij haar masterproef. Haar bachelordiploma had ze in Japan gehaald. Haar vader was mijnwerker en had het niet zinvol gevonden dat zij hogere studies zou aanvatten. Maar omdat zij in het secundair onderwijs bij de toppers behoorde had een bedrijf haar een studielening aangeboden. Na haar studies

¹ Gewijzigde voornamen

in Japan ging ze bij de dienst internationale uitwisseling van haar universiteit werken. Nadat ze zo tientallen studenten had helpen vertrekken, was ze zelf beginnen dromen van studies in het buitenland. Opnieuw had ze daarvoor een lening afgesloten. Dat nieuws geneerde mij nog meer: geld lenen om dan bij een buitenlandse prof gratis stage te gaan doen?

Voor haar masterproef wilde ze iets 'echt zinvols' bestuderen. Ze had uit mijn cursus onthouden welk immens verschil een kwaliteitsvolle kinderopvang kan maken in de ontwikkeling en onderwijsloopbaan van kansarme kinderen. Welke zijn in België de meest kansarme kleuters? vroeg ze. Zonder twijfel de Roma-kleuters, antwoordde ik. OK, daarover moest het gaan! Taalbarrières mochten geen obstakel zijn. Na een heuse zoektocht vonden we bij Tinkelbel in Gent een ideale case die zij kon bestuderen... Mitsu is met onderscheiding afgestudeerd. Ik hoop dat haar vader nu wel trots is. Ik in elk geval wel.

Thuy is afkomstig van een etnisch minderheidsdorp ergens in het bergachtige verre Noorden van Vietnam. Het schooltje waar ze tot haar 15^e jaar onderwijs volgde, was gebouwd uit bamboe en palmtakken. Leerkrachten kwamen en gingen, want ze hielden het daar niet vol. Vooral de leerkrachten Engels - het lievelingsvak van Thuy - lieten het vaak na enkele weken al afweten: met hun kennis van het Engels hadden ze immers interessante alternatieven. Thuy geeft toe dat ze het later zelf – als pas afgestudeerde leerkracht – niet lang had uitgehouden in haar eerste school. Via een opdracht in mijn cursus leerde ze Teach for All kennen, een internationale organisatie die als hoofddoel heeft: het rekruteren, vormen en coachen van getalenteerde leerkrachten voor kansarme scholen. De

organisatie bestaat ook in België. Thuy heeft haar masterproef gewijd aan de determinanten van loopbaankeuzes van leerkrachten, en de impact die Teach for Belgium heeft op die keuzes. Niet alleen het fantastische levenstraject van Thuy verbaast me – hoe een meisje uit een afgelegen uithoek van van Vietnam een master-diploma haalt in een grote Westerse universiteit – maar ook hoe zo iemand bewogen blijft door de vraag hoe zij professioneel kan bijdragen aan de lotsverbetering van andere dorpskinderen. Ze had het achter zich kunnen laten en hier carrière maken.

In de volgende bladzijden lezen jullie soortgelijke verhalen – maar dan met échte namen. Ik heb soms een beetje moeten aandringen. Maar ik ben dankbaar dat zij in de pen gekropen zijn. Naarmate mijn loopbaan als hoogleraar ten einde liep begon ik steeds meer te beseffen wat voor een voorrecht het is dit alles te mogen meemaken. Helaas weten we vaak niet wat er achter al die gezichten schuil gaat. Toch waren het heel mooie jaren. Ik wens mijn collega's diezelfde verwondering toe.

Ides

Happy days

I have taught in several colleges since the mid-80s (Social Schools of Heverlee and Antwerp, VLEKHO (Flemish Business School), University of Antwerp Management School, and for the last 23 years in the Pedagogical Sciences program at KU Leuven. All together, that must have been several thousand students - and a few hundred master's dissertations. They come



and go, and you lose any trace of most of them, even though you put your soul into all those classes, and they usually did their best for the exams. Once in a while I come across someone who says, "I took classes with you." And when hearing what those alumni have become, it makes you happy and proud. Teaching, or guiding students through their master's thesis, is a privilege. You get to inspire - at least a little - young people and help orient them in their life choices.

Let me stay sober. The large scale of a university makes it impossible to maintain personal contacts with students. Some of them do not even know my name after a full semester. Of course they don't have to, it's not part of the exam material. Many of them will also have experienced me as someone from another world who appeared on stage every now and then to explain to them an obligatory piece of subject matter.

With some, it was different. Because one of my courses was about equal opportunities in education, it sometimes happened that someone dared to come out: no money to buy a laptop, study grant discontinued, lessons overlap with working hours ... - or experienced dramas at home: a depression or abuse. Wherever I could I tried to get some facilities.

With the international students I have had more close contacts. Often they are a bit older, sometimes with work experience, extra motivated because they invest a lot financially. I could witness



their resilience and social mobility. One day Mitsu², a Japanese student, came to see me asking if she could do an internship in my research group. She did not mind that the rules did not allow me to remunerate her. So I

let her do research that was closely related to her master's thesis. She had obtained her bachelor's degree in Japan. Her father was a miner and had not thought it useful for her to start higher education. But because she was one of the top students in secondary school, a company had offered her a student loan. After her graduation in Japan, she started working in the international exchange service of her university. Having helped dozens of students leave, she started dreaming of studying

² The names in this section have been replaced with pseudonyms.

abroad herself. Once again, she had taken out a loan to do so. I was even more embarrassed by this news: borrowing money to do a free internship with a foreign professor?

For her master's thesis, she wanted to study something "really meaningful". She had remembered from my course the immense difference that quality childcare can make in the development and educational careers of disadvantaged children. "Which are the most disadvantaged preschoolers in Belgium?" she asked. "Without a doubt the Roma children", I answered. OK, that's what it had to be about! Language barriers should not be an obstacle. After a long search, we found an ideal case at Tinkelbel in Ghent for her to study... Mitsu graduated with distinction (honours). I hope her father is proud now. I am, in any case.

Another story: Thuy comes from an ethnic minority village somewhere in the mountainous far north of Vietnam. The small school where she was educated until the age of 15 was built of bamboo and palm branches. Teachers came and left, as they could not stand it there. Especially the English teachers - Thuy's favourite subject - often left after a few weeks: with their English language skills they had more interesting alternatives. Thuy admits that - as a young-graduated teacher - she herself did not last long in her first school. Through a paper assignment in my course, she got to know Teach for All, an international organisation whose main objective is to recruit, train and coach talented teachers for underprivileged schools. The organisation also exists in Belgium. Thuy wrote her master's thesis on the determinants of teachers' career choices, and the impact that Teach for Belgium has on those choices. It is not only Thuy's fantastic biography that amazes me - how a girl from a remote

village of Vietnam gets a master's degree from a major Western university - but also how such a person is moved by the question of how she can professionally contribute to the betterment of other village children. If she had wanted to, she could have left this behind and built a career here.

In the following pages you will read similar stories from alumni - though with real names. Sometimes I had to push a bit. But I am grateful that they took up the pen. As my career as a professor drew to a close, I began to realize more and more what a privilege it is to be able to witness all of this. Unfortunately, we often do not know what is behind all those faces. Nevertheless, these were happy years. I wish my colleagues the same sense of wonder.

Sigrid Verschoore

10 jaar geleden vatte ik de richting pedagogiek aan in Leuven. Ik had net een jaar met het uitwisselingsprogramma AFS in Peru achter de rug en wilde graag binnen de sociale sector aan de slag. Een brede waaier aan interesses maakten de studiekeuze niet eenvoudig. Net omdat pedagogiek een veelheid opties in het werkveld open houdt, koos ik voor deze richting.



In de 3de bachelor volgde ik het vak 'Levenslang leren en gelijke kansen' van Prof. Nicaise. Zijn achtergrond binnen de economische wetenschappen, toegepast op de pedagogische thema's boden een verfrissende en unieke kijk, die me tot op de dag van vandaag is bijgebleven. Het was een zeer interdisciplinaire benadering, waarbij meerdere theoretische kaders, statistieken en praktijkvoorbeelden elkaar aanvulden.

Deze multi-perspectiviteit is een aspect dat volgens mij niet alleen kracht biedt aan de studierichting. Maar ook binnen het werkveld. Hoe meer perspectieven je verenigt, hoe rijker je blik, je oplossingen en je aanpak. Ook binnen mijn werkervaring was de invloed van de colleges van Prof. Nicaise aanwezig. Ik begon met een vervangingscontract binnen de bijzondere jeugdzorg.

Deze functie, met een overwicht van de sociale focus lieten mij nog te veel op mijn honger zitten.



Mijn eerste vast contract kreeg ik binnen de sector van de sociale economie. De veelzijdigheid die ik in mijn opleiding had kunnen ervaren hielp mij

bij het zoeken naar een balans tussen economische, sociale en pedagogische perspectieven in het werken met kwetsbare mensen. Zo bewijst de sociale sector zijn meerwaarde in een beleidscontext waar steeds meer nadruk ligt op resultaten en efficiëntie.

Na een interne reorganisatie besloot ik mijn carrière over een andere boeg te gooien en begon ik als diensthoofd middelen binnen de ngo Studio Globo. Vanuit deze functie kan ik het beleid aansturen inzake communicatie, ICT, lesmateriaal en de logistieke taken die bij de onderwijsorganisatie komen kijken. Ook hier is het balanceren. Het bijdragen aan de pedagogische meerwaarde kan niet



losgekoppeld worden van de middelengerichte kant van het verhaal. Maar is 'verbinding zoeken' tussen beide, niet de essentie van het pedagoog zijn?

Gytha Burman

In september 2007 startte ik mijn bacheloropleiding Pedagogische Wetenschappen. Ik was net terug van een jaartje Bolivia waar ik dankzij het AFS-schoolprogramma een schooljaar in een Boliviaans gezin in een stadje in het tropische Amazonewoud had mogen beleven. De wereld lag aan mijn voeten. Terug in België wilde ik begrijpen waarom arme landen arm zijn,



en rijke landen rijk, en dus schreef ik me in voor de bacheloropleiding Economische Wetenschappen aan de KU Leuven. Maar na kennismaking met een aantal pedagogiekstudenten op de onthaaldagen van de Universitaire Parochie leek pedagogiek toch nog meer mijn ding. Ik ging opnieuw naar de Naamsestraat, veranderde mijn studierichting en startte in de opleiding Pedagogische Wetenschappen.

Die eerste jaren liet ik me vollopen met kennis. Ik genoot van al die nieuwe onderwerpen, al dat onderzoek. Bij professor Nicaise maakte ik kennis met ongelijkheid in het onderwijs. Ik begon na te denken over zaken waar ik nog nooit over nagedacht had. Blijkbaar waren een aantal zaken die voor mij vanzelfsprekend

verlopen waren (bv. mijn eigen middelbare schoolcarrière in een aso-school) niet zo vanzelfsprekend voor anderen. Het prikkelde me dat er ook andere mogelijke schoolcarrières bestonden die ik niet kende. Het gerucht deed de ronde dat je bij professor Nicaise een 20/20 kon halen. Met de facultatieve taakjes zou je zelfs een 22/20 kunnen halen. Ik was nieuwsgierig naar de wereld, wat er kon en wat niet, en gemotiveerd om naar die 20/20 te streven.

Studeren in Leuven liet me toe kennis te maken met nieuwe mensen en nieuwe ideeën. Als studentenvertegenwoordiger van de Pedagogische Kring leerde ik de vertegenwoordigers van andere faculteiten kennen. Over de verschillende opleidingen heen hadden we gemeenschappelijk dat we ons wilden inzetten voor onze medestudenten. Als Erasmusstudente in Salamanca (Spanje) ontdekte ik dat ook elders in Europa studenten hetzelfde leven delen: uitgaan, nieuwe vrienden maken, kennis accumuleren en idealiter proffen blij maken op het examen door hen te vertellen wat je allemaal van hen hebt geleerd.

Voor mijn masterproef koos ik voor de onderzoeksvraag: *welke kenmerken van de school- en klaspraktijk dragen bij tot het vroegtijdig schoolverlaten van leerlingen secundair onderwijs?* Aan de hand van de principes van een *grounded theory design* waarbij ik de beleving van uitgevallen jongeren als uitgangspunt nam, kwam ik tot het inzicht dat vroegtijdig schoolverlaten niet per se te maken hadden met gebreken van de betrokken jongeren. Heel wat uitvallers hebben het gevoel dat ze niet begrepen of gerespecteerd worden, wat hun motivatie ondermijnt. Ondertussen volgde ik ook de specifieke lerarenopleiding gedragswetenschappen en ging ik stage doen in een bso- en in een dbso-school. Ik deed dat jaar ook

vrijwilligerswerk bij Arktos Antwerpen. Ik stelde mij tot doel om die leerlingen beter te leren kennen, hen beter te begrijpen.

Dat begrip kwam er pas een paar jaar later.



Eerst belandde ik als vormingwerkster bij een organisatie die jongeren van het deeltijds onderwijs begeleidt die door de school als “niet arbeidsklaar” beoordeeld worden, bv.

omdat ze vaak niet of te laat op school aankomen, omdat ze er geen autoriteit verdragen en dus geen instructies kunnen opvolgen of omdat ze niet kunnen samenwerken. Mijn taak was om die jongeren uit verschillende scholen wel “arbeidsklaar” te maken. Het was een harde leerschool. Ik kwam van de universiteit, had veel theorieën en denkkaders meegekregen, maar om aan de slag gaan met deze jongeren moest ik nog veel leren. Na een tijdje had ik het door en kreeg ik zin in een nieuwe uitdaging, dus ik veranderde van job en ging aan de slag als leraar in een bso-school. De leerlingen aan wie ik les gaf waren geen modelleerlingen (ze waren door de directie in een ander gebouw ondergebracht omdat ze niet meer welkom waren op de hoofdcampus), maar in vergelijking met de jongeren die ik daarvoor begeleidde waren het engeltjes.

Rond die tijd begon ik ook met lesgeven in de lerarenopleiding van het Stedelijk Onderwijs Antwerpen. Ik gaf er eerst een paar

psychologische en pedagogische modules, maar na het wegvallen van een collega werd mij de vraag gesteld om de communicatiemodules te gaan geven. Dit leek me een grote uitdaging, gezien ik mij als pedagoog niet als communicatie-expert beschouwde. Ik ging op zoek naar bijscholingen om mijzelf te bekwamen en ontdekte zo verbindende communicatie.

Verbindende communicatie en de toepassingen ervan in de grootstedelijke context zijn vandaag de onderwerpen die mij het meest werkplezier bezorgen. Ik had het geluk te mogen participeren in de werkgroep *urban education* in het transitieproject “Van startbekwaam naar stadsbekwaam” (transitie van de lerarenopleidingen binnen de CVO’s naar het hoger onderwijs). Samen met lerarenopleiders van verschillende andere scholen binnen de provincie Antwerpen gingen we op zoek naar wat een leraar die lesgeeft in de grootstedelijke context “extra” of “meer” moet kunnen dan een “doorsnee” leraar. De werkgroep *urban education* kwam tot centrale begrippen als inzicht in het eigen referentiekader, intersectioneel denken, verbindend communiceren, schaarste en multiperspectiviteit. Voor lesgevers in de grootstedelijke context is het enorm belangrijk dat ze inzien dat wat voor hen vanzelfsprekend en/of belangrijk is, dat niet noodzakelijk is voor de leerlingen en hun ouders. Iedereen (incl. leraren) vormt zijn wereldbeeld of referentiekader op basis van de gekregen opvoeding, mensen met wie je in contact gekomen bent, ervaringen die je opgedaan hebt, enz. Dit referentiekader is voor iedere persoon anders. Voor leraren in de grootstedelijke context is dit een belangrijk uitgangspunt: mijn referentiekader (hetgene wat voor mij

“normaal” of “vanzelfsprekend” is), is dat niet noodzakelijk voor mijn leerlingen.

Bij verbindende communicatie wordt het belangrijke onderscheid gemaakt tussen “behoeften” en “strategieën”. Terwijl behoeften universeel gelden voor alle mensen, zijn strategieën afhankelijk van het specifieke referentiekader van personen. Een voorbeeld: iedere mens heeft behoefte aan identiteit. De ene wil haar behoefte aan identiteit beleven door een hoofddoek te dragen, de ander wil zijn identiteit beleven door geen hoofddoeken te zien. Op het niveau van de strategieën komen mensen tot conflicten. We zouden dit het niveau van de normen kunnen noemen. Maar onder dat niveau van strategieën of normen, ligt het niveau van de universele behoeften of waarden. Op dat niveau zijn er geen conflicten: op dat niveau kunnen alle mensen elkaar begrijpen.

Wanneer iemands behoeften vervuld zijn, ervaart hij/zij positieve emoties. Wanneer een persoon merkt dat zijn behoeften niet vervuld zijn, zal die persoon negatieve emoties ervaren. Negatieve emoties geven ons dus informatie over niet-vervulde behoeften die op dat moment belangrijk zijn voor ons. Belangrijk om weten is dat voor iedere behoefte ontelbare mogelijke strategieën bestaan. Wanneer ik bijvoorbeeld behoefte heb aan contact, kan ik iemand opbellen, met iemand afspreken, samen een hobby uitoefenen, samen gamen, enz. Het is belangrijk dat mensen dit weten opdat ze niet één strategie of één persoon verantwoordelijk stellen.

Maar wanneer verschillende strategieën zonder resultaat uitgeprobeerd zijn, dan evolueren de negatieve gevoelens naar

depressie. In het kader van mijn masterproef zou men zeggen: de leerlingen zijn niet meer gemotiveerd. Ze worden niet begrepen: noch door hun familieleden, noch door vrienden, noch door zichzelf, noch door de volwassenen op school. Die aanhoudende beleving van niet begrepen worden, dag na dag, is wat hen uitput. Op de duur gaat zelfs hun lichaam zich “afschermen” voor die emoties, en zo ontstaat depressie, afstomping, demotivatie.



Willen we de grote groep gedemotiveerde leerlingen in het Vlaams onderwijs terug motiveren, dan moeten we mijns inziens inzetten op twee sporen: 1) leerlingen aanleren hoe ze zich kunnen verbinden met hun eigen behoeften en hen bekwaam maken om alternatieve strategieën te bedenken om behoeften in te vullen; en 2) leraren en andere onderwijsprofessionals, onderrichten in de theorie van verbindende communicatie als zelfzorg (verbinding maken met de eigen behoeften) en ook als middel om de leerlingen voor wie zij mee de verantwoordelijkheid dragen, te verbinden met wat voor hen belangrijk is, incl. hun schoolloopbaan, hun toekomst, onze toekomst.

Lut Vanden Buerie

In 2006 vertrok ik als enige van mijn middelbare klas richting Leuven. Vanuit Zuid-West-Vlaanderen lag de West-Vlaamse enclave en studentenstad 'Gent' immers dichterbij. Ik ging zo niet alleen op zoek naar zelfstandigheid. Leuven was voor mijn ouders immers ver genoeg om een kotleven te verzekeren. Ergens was ik ook nieuwsgierig. Hoe ging dat in zijn werk: 'alleen' aan het studentenleven beginnen, zonder rugdekking van middelbare schoolvrienden, gekende grappen en vertrouwde activiteiten? Hoe zou ik nieuwe vrienden maken? Van welke groepen zou ik deel gaan uitmaken en welke rol zou ik daar kunnen opnemen? In welke mate zou ik – in die nieuwe omgeving – nieuwe aspecten van mezelf ontdekken?

Alle bravoure ten spijt, vertrok ik met een klein hartje. Maar er waren twee zekerheden: ik had een kot en ik zou sociale pedagogiek studeren. Nog voor ik aan de studie begon was duidelijk dat het sociale pedagogiek zou worden; nooit enkel pedagogische wetenschappen of 'sociale en arbeidspedagogiek' zoals de afstudeerrichting toen heette. Ondanks de weinige informatie die ik had, lag daar mijn hart: het samenleven en (samen) leren van mensen in een complexe en steeds veranderende samenleving, met bijzonder veel aandacht voor die groepen die om welke reden dan ook worden uitgesloten zijn van dat samenleven en samen leren. En ik moet toegeven, het is lang vooral een theoretische nieuwsgierigheid geweest. In juni 2021 zal ik 10 jaar afgestudeerd zijn. 10 jaar sociaal pedagoog.

De theorieën boeien mij nog altijd enorm maar het is de praktijk die mij blijft inspireren en mij weet te overtuigen dat de wereld sociale pedagogiek nodig heeft en omgekeerd. Een bloemlezing.

Als jonge twintiger ging ik samen met een van mijn beste vriendinnen en studiegenote als begeleider mee op bouwkamp, richting Midden-Europa. Wij reisden mee met een tiental 15- tot 17-jarigen. Een zeer bont gezelschap in het 'hol van Pluto'. Ik herinner mij 1 kerk, 1 kerkhof, 1 bushalte, 1 winkeltje en 1 boerderij waar wij werkten en sliepen in één van de bijgebouwen. Eén van de jongeren werd door zijn ouders betaald voor elke dag dat hij op het kamp bleef. Een andere jongere vond het zeer moeilijk om in een groep te functioneren terwijl de armen van nog een andere jongere zeer veel littekens toonden. Het was afzien. Hoeveel we ook kookten, er was nooit genoeg. Tot op dat moment, had ik absoluut geen idee van de hoeveelheid voedsel die pubers kunnen verzetten. Er werd geweigerd om te werken, om Nintendo's (of iets gelijkaardigs) weg te leggen. Er werd botweg gevraagd naar het 'sociaal incapabel' zijn van de enen en de zelfverminking van anderen. Maar er werd ook samen gewerkt, ook door de werkweigeraars. Er werd gevierd en er werd trots op elkaars schouders geklopt omdat iets was afgeraakt. En daarvan was de ganse groep deelgenoot geweest. Eén van de jongeren vertelde me tijdens het hele kamp over haar thuissituatie. Het was niet fraai. En het leek alsof er weinig was om naar terug te keren. Maar de groep en het samen bouwen hadden iets met haar gedaan. Het had haar uitgedaagd maar haar ook vertrouwen gegeven in de toekomst, haar idealen gescherpt en haar plannen bevestigd. En daar waren wij – als groep en als begeleiders - een wezenlijk deel van geweest.

Enkele jaren later bevond ik mij voor zes maanden in een klein dorp ten westen van Tambacounda, Senegal. In het kader van een banaba-opleiding zou ik onderzoek doen naar de politieke, economische en sociale participatie van vrouwelijke bananenproducenten. Ik leerde al snel dat er niks te onderzoeken viel als ik er niet in slaagde om het vertrouwen van de vrouwen te winnen. Dus stak ik mijn vragenlijst, pen en boekje weg en liep ik mee. Ik was daar. Ik werd deel van een familie. Ik kreeg een gastmoeder en -vader, een hele hoop broers en zussen, burens en vrienden. Ik werd deel van een gemeenschap. Ik werd lid van het kerkkoor met wekelijkse repetities en optredens tijdens alle hoogmissen van het kerkelijk jaar. Ik leerde een hoop plaatselijke talen, of toch minstens de begroetingen. En ik werd deel van een beroepsgroep. Het ritme van de bananenproducenten werd ook het mijne. Ik trok dagelijks naar de bananenplantages om de bananen de nodige liters water te geven en hielp bij de oogst van bananen, pindanoten, papaya's en mango's. En tijdens het werk, ging het over wat vrouwen motiveert en tegenhoudt om te participeren. Zo leerden we samen meer dan ik ooit voor mogelijk had gehouden; over politieke, economische en sociale participatie van vrouwelijke bananenproducenten, over het christendom in al zijn diversiteit, over samenleven van verschillende volkeren en religies, over handelsakkoorden en migratiestromen, over Europees landbouwbeleid en over gender. Maar ook over presentie en het belang van 'daar zijn', over een handelen en spreken dat in overeenstemming is met elkaar en dat vertrouwen mogelijk maakt, over de complexiteit van een globale samenleving en ook daadwerkelijk in die wereld staan, over de kracht van het zich verenigen en wat dit mogelijk maakt, over het opheffen van

vanzelfsprekendheden en over de grondhouding die gelijkheid en gelijkwaardigheid vragen.

Nu ben ik sinds twee jaar aan de slag bij Welzijnsschakels als projectmedewerker 'lokaal verbinden'. Welzijnsschakels vzw is een erkende sociaal-culturele organisatie en een landelijke vereniging waar armen het woord nemen. Het team van welzijnsschakels vzw verenigt en ondersteunt vandaag in Vlaanderen 188 vrijwilligersgroepen waar mensen met en zonder armoede-ervaring samen strijden tegen armoede. En het is waar, de sector van armoedebestrijding vecht vaak tegen bierkaaien. Op politiek niveau lijkt er weinig bereidheid om armoede uit de wereld te krijgen. Toch blijft dit inspireren, omdat we samen met vrijwilligers wel degelijk maatschappelijke spelregels veranderen op een kleine en iets grotere schaal.



In de lokale welzijnsschakelgroepen is er voortdurend sprake van een samenbrengen van twee of meer leefwerelden die elkaar daarbuiten amper kruisen. In

die ontmoeting doorbreken vrijwilligers - vaak onbewust - de bestaande maatschappelijke orde. Want in de gewone samenleving komen verschillende sociale lagen elkaar niet vaak

tegen. Tegelijk laat zo'n voortdurende ontmoeting weinig vanzelfsprekendheden rustig verder gedijen. Mensen leren samen door hun kennis en ervaringen met elkaar te delen bij een pot koffie, tijdens een knutselnamiddag of een thematische workshop.

Die ontmoeting van mensen met en zonder armoede-ervaring vormt tegelijk een tijd en een ruimte waar mensen kunnen oefenen. En dat wil zeggen; ze kunnen proberen, mislukken en nog eens proberen tot ze daar zijn waar ze willen zijn. Het wordt met andere woorden een plek waar vertrouwen kan groeien, in zichzelf, in anderen en in de samenleving. Op die manier wordt elke welzijnsschakelgroep ook een ruimte om te experimenteren. Een ruimte om op ontdekking te gaan, om eigen talenten te ontdekken, om de eigen stem te verheffen in een maatschappelijk debat dat vaak over de hoofden van mensen met armoede-ervaring wordt gevoerd.

Samenwerken met vrijwilligers die elke dag niet alleen met hart en ziel maar ook met lijf en leden strijden voor een samenleving waar armoede niet langer bestaat, steeds opnieuw uitgedaagd worden om samen concrete antwoorden te formuleren op structurele



problemen, die omgeving creëren waarin iets mogelijk wordt wat voorheen onmogelijk leek, een diverse groep mensen zien groeien - al dan niet met groeipijnen, dat de plek is waar ik als sociaal pedagoog wil zijn.

Mishka Beutels

Mijn naam is Mishka Beutels. Ik ben in juli 2017 afgestudeerd als orthopedagoog aan de KU Leuven en in februari 2018 als leerkracht aan CVO VTI Leuven. Tijdens mijn studies ben ik altijd zeer geïntregeerd geweest door de ongelijkheid in het onderwijs in België. Hoe kan het anders, met een moeder die in het buitengewoon onderwijs staat en een vader die verantwoordelijk is voor de dienst onderwijs in de stad waar ik ben opgegroeid. Na het volgen van het vak 'Levenslang leren en gelijke kansen' wist ik dat er iets moest veranderen. En hoe kan dit beter, dan door zelf voor verandering te zorgen ...

Tijdens mijn laatste masterjaar ging ik naar een jobbeurs van de KU Leuven. Daar kwam ik in aanraking met de organisatie 'Teach for Belgium', een vzw die gelooft dat op een dag alle leerlingen dezelfde slaagkansen zullen hebben ongeacht hun socio-economische achtergrond. De organisatie probeert diverse profielen aan te trekken tot het lerarenberoep en hen via een tweejarig leiderschapsontwikkelingsprogramma de nodige vorming en ondersteuning te bieden om een impact te hebben in scholen in grootstedelijke context (met een lage socio-economische index).

Toen ik zag wat deze organisatie deed, was ik onmiddellijk geïnteresseerd. Ik zou zelf iets kunnen veranderen, ook al is het maar miniem.

Ik heb met de ondersteuning van Teach for Belgium twee schooljaren voor de klas gestaan. Ik gaf Nederlands aan Franstalige jongeren in hartje Anderlecht. Het was voor mijn school moeilijk om leerkrachten te vinden, want Nederlands geven aan Franstalige leerlingen in Brussel is niet gemakkelijk. Ik heb dit zelf ook ondervonden. Eerst en vooral spraken de leerlingen waar ik les aan gaf thuis vaak nog een andere taal (Pools, Turks, Arabisch, Italiaans,



Spaans, Duits....) dan de schooltaal (Frans). Dat maakte het nog moeilijker voor hen om Nederlands (nog een extra vreemde taal) te leren. Daarnaast zaten er véél leerlingen in mijn klas. Met 25 leerlingen die nood hebben aan aandacht, ondersteuning, liefde, maar die ook af en toe opstandig konden zijn, liep het niet altijd van een leien dakje. Sommige leerlingen hadden een moeilijke thuissituatie en vroegen (negatieve) aandacht tijdens de les. Hier moest ik als leerkracht op voorbereid zijn wanneer ik de klas binnenstapte. Ze testten me en bleven me testen om te zien of ik het met hen ging volhouden. Het is dus geen job voor softies en daardoor vond mijn school moeilijk leerkrachten. Hierdoor waren er vaak klassen die voor bepaalde periodes of gehele schooljaren geen leerkracht Nederlands hadden. Dat brak mijn hart. Leerlingen die nood hadden aan ondersteuning bleven in de kou staan ...

Er waren heel harde momenten bij, maar ook heel mooie momenten. Ik voelde dat ik voor mijn leerlingen een verschil maakte. Om te beginnen was ik er elke dag (soms ook wel tot grote spijt van mijn leerlingen), zelfs als ik moe was en een slechte dag had kwam ik naar school. Er zijn veel leerkrachten die zouden thuisblijven, maar ik kon ze niet missen! Naast het lesgeven, had ik ook aandacht voor hoe ze zich voelden, hoe ze leerden enzovoort. Dat maakte werkelijk een verschil. Hoewel ik soms boos moest zijn omdat ze zich niet gedroegen in de les, wanneer ze riepen of hun huiswerk niet gemaakt hadden, toch hadden ze enorm veel respect voor mij, omdat ik ook veel respect had voor hen.

Ondanks de positieve ervaringen, ben ik niet begonnen aan een derde schooljaar op mijn school in Anderlecht. Het verschil dat ik kon maken voor mijn leerlingen als leerkracht was naar mijn aanvoelen te klein. Het frustreerde me bijvoorbeeld dat wanneer leerlingen naar me toe kwamen om over hun problemen te praten, ik geen hulp kon bieden omdat ik moest gaan lesgeven in een andere klas. Daarom besloot ik op zoek te gaan naar een manier om de leerlingen meer nabij te zijn.



Ik vond een job als zorgcoördinator in een OKAN-school in Brussel. OKAN staat voor OnthaalKlas Anderstalige Nieuwkomers. In een OKAN-school zitten dus leerlingen van over de hele wereld, die pas in België zijn toegekomen en graag Nederlands willen leren. De OKAN-school waar ik zorgcoördinator ben is een middelbare school voor leerlingen tussen 12 en 18 jaar oud.

Als zorgcoördinator sta ik in voor het uitschrijven en toepassen van het zorgbeleid en het GOK-beleid (Gelijke OnderwijsKansen-beleid). Daarnaast begeleid en zoek ik oplossingen voor leerlingen die zich in de tweede fase van het zorgcontinuüm bevinden. Het zorgcontinuüm is een methode die gebruikt wordt om een goed zorgbeleid op school uit te werken. Het wordt voorgesteld door een driehoek die opgedeeld is in 4 fases (van fase 0 tot fase 3): onderaan in de driehoek (in fase 0) zitten alle leerlingen van de school. Zij krijgen allemaal dezelfde preventieve zorgmaatregelen aangeboden. Hoe hoger de fase (en dus hoe hoger in de driehoek), hoe minder leerlingen er zitten in de fases, maar hoe meer zorg deze leerlingen nodig hebben. Ik focus me dus vooral op leerlingen die grotere zorgnoden hebben.

Daarnaast probeer ik zoveel mogelijk de ouders en voogden te betrekken bij het schoolgebeuren en contact te maken en te onderhouden met organisaties die van nut kunnen zijn voor onze leerlingen.

Ik doe dit werk heel graag en sta elke dag opnieuw versteld van de levenslust en moed die de leerlingen hebben. Vaak hebben OKAN-leerlingen al veel meegemaakt: Ze zijn verhuisd naar een land waarvan ze de taal en gewoontes niet kennen. Ze hebben alles achtergelaten: hun huis, vrienden, familie,



tradities, huisdieren enzovoort. Een groot deel van onze leerlingen is moeten vluchten, omdat het te gevaarlijk was om in hun land van herkomst te blijven. Sommigen van hen zijn helemaal alleen vertrokken en wonen hier dus zonder familie. Enkelen zijn zelfs iedereen die ze kenden verloren...

Toch doen ze hun best op school en proberen ze hun leven terug op te bouwen. Het hele team op school steunt de leerlingen op veel vlakken. Werken in een OKAN-school gaat veel verder dan enkel het schoolse. De leerlingen hebben vaak veel zorgen die het leren in de weg staan. Niet-begeleide minderjarigen (jongeren die in België zijn toegekomen zonder ouders) hebben al op jonge leeftijd veel verantwoordelijkheden. Ze krijgen een leefloon van het OCMW, maar moeten hier verschillende documenten voor in orde brengen. In het begin loopt dit soms stroef, omdat ze de taal nog niet spreken. Als ze 18 jaar worden of hun asielaanvraag wordt goedgekeurd, moeten zij zelfstandig een woning gaan zoeken (voordien verbleven zij in centra). Deze jongeren gaan ook meestal op jonge leeftijd een studentenjob

doen om toch wat geld te kunnen opsturen naar hun familie. Als zij nog een gezin hebben dat vanuit hun land van herkomst naar België wil komen, moeten zij ook de documenten voor gezinshereniging regelen. De kinderen die hier zijn met hun gezin, moeten vaak mee met hun ouders of familie naar belangrijke afspraken om te vertalen. Daarnaast is het niet voor elk gezin eenvoudig om een asielaanvraag te doen, waardoor kinderen soms leven met de continue stress dat ze het land uit kunnen gezet worden. Dit alles brengt zowel praktische als emotionele zorgen met zich mee. We proberen als schoolteam hieraan zoveel mogelijk aandacht te schenken, opdat de leerlingen zich zo goed mogelijk in hun vel zouden voelen en schoolse vooruitgang kunnen blijven boeken. Voor sommige leerlingen zijn de lessen in onze school zelfs de eerste leservaring uit hun leven. We kijken dus niet enkel naar de evolutie van hun Nederlands, maar ook naar de evolutie van hun schoolse attitudes en vaardigheden in het algemeen.

Zowel ik als mijn team merken dat er nog veel kan gewerkt worden aan gelijke onderwijskansen in het Nederlandstalig onderwijs. Zo merken we dat wanneer OKAN-leerlingen na een schooljaar OKAN doorstromen naar het regulier onderwijs, het niet altijd even gemakkelijk is voor hen. Er moet in het regulier onderwijs extra aandacht besteed worden aan de taalverwerving van ex-OKAN-leerlingen en aan de trauma's die zij vaak hebben meegemaakt of soms nog steeds meemaken. Dat is niet in elke school even vanzelfsprekend. Er is hierover nog weinig kennis in het regulier onderwijs. Samen met de vervolgschoolcoaches van onze school (die ex-OKAN-leerlingen begeleiden op hun nieuwe school) proberen we hieraan te werken.

Mijn eerste schooljaar als zorgcoördinator zit er nu op. Ik hoop dat de leerlingen die nu doorstromen goed terecht gaan komen. In OKAN creëren we soms een iets té veilige bubbel, wat het doorstromen moeilijk maakt. Toch hoop ik dat de zorg die wij bieden op onze school, ooit door iedere school geboden zal worden. Dat zou namelijk ten goede komen van alle leerlingen.

Carlos Ortegón

Colombia is a land of contrasts, and I was born in a situation that allowed me to see different dimensions of its reality. The good side and the bad side, the wealth and the poverty, the peace and the violence. I was lucky enough to enroll in school and then to University, which is not a given for many Colombians. I studied philosophy driven by curiosity and the desire to understand the complexities of my time and my context. Soon enough, I realized I was missing a deeper encounter with the concrete reality. I dealt with the contradictory exercise to reflect upon what is good and what is just, while there were people suffering from the absence of justice and care just a few blocks away from me.

I then decided to start working, hoping to integrate my desire to understand with my desire to be useful. *Ora et Labora*, in the words of Saint Benedict. I enrolled in the NGO “Teach for Colombia” as a teacher for underserved rural population. A professor of my faculty told me: “you will learn more over there than what we could have ever taught you here”. He was right. I worked on a beautiful island on the Caribbean coast, in the town of Barú. The population was around 3000 people, where everyone knows each other, and where in every classroom three or four last names were



repeated several times in the lists of students. They refer to each other as “primos” (cousins), and soon enough I started to feel like a part of their family as well. Barú had advantages that are hard to find in any other place of the world nowadays: fresh lobster every day, several hours a day devoted entirely to talk with your neighbours, an empty beach for them to swim at a walking distance, an immense variety of tropical fruits during the whole year, etc. However, they are still lacking basic opportunities in a



way that can only lead us to declare a definitive failure of our modern times. No hospital, no water system, no roads, and just one school for the

entire town that has to operate with two shifts a day, one for primary and one for secondary school.

I finished my experience as a teacher with two conclusions, that I can still hold today. I believe they represent the two values that still guide my work: urgency and optimism. The first one is that the situation is not good and that we should try to conserve our capacity to be touched, even offended, by the latent inequalities that we are still experiencing worldwide. Hence, we should try to act immediately to reduce them. We, as human beings, are to a great extent a product of our environment and our social context. In places where criminality, unwanted pregnancy, and violence are common, we should first take a look at the amount of attention and opportunities that people are receiving, before

making value judgments about the human qualities of individuals and societies.

The second conclusion is that the answers for tackling these issues, at least many of them, are in front of our nose. Teachers have been blessed with the inescapable gift



of optimism. It is impossible not to be positive about the future when you witness a successful class, where students break with all the conditions that drag them to repeat negative cycles, and become the living proof that things can get better. The school is a place to discover that the roots of many of our social problems are just a lack of attention for those who suffer. And moreover, school is the place to radically shift these dynamics and nurture the dignity of those who have been historically forgotten.

Studying in K.U. Leuven made me think that maybe my professor was not entirely right. Now I believe that concrete work can be done better by the intellectual and personal transformation that being a student entails. I have no words to describe the joy of devoting myself to studying here, in a city that seems to be built specifically for students to reach their highest potential, in a public University that brings the world to you in exchange for your commitment and your desire to improve. Before arriving here, I was certain that my years in Barú were the most meaningful

years of my life, but now my experience in Leuven makes me think twice about it. However, is not a matter of choosing. Personal growth and social commitment are equally valuable, if not mutually dependent. What I know, however, is that after receiving all the tools to integrate myself into the dynamics of our times, there is no other option for me than to respond with my best attempt to build better conditions, in this case, educational opportunities, for those who need it the most.



Ana Arenzana Rodríguez

My name is Ana Arenzana-Rodríguez. I'm from Tomares, a town in the outskirts of Seville, Andalusia, south of Spain. A few years ago, as part of my Psychology studies at Universidad de Sevilla, I could take part in an exchange program during the academic year 2017 - 2018. So, I'm also a KU Leuven's Erasmus+ Psychology alumna, who was lucky enough to enrol in a course taught by Prof. Nicaise: "Education and Society".

I was 20 years old, in my 3rd Bachelor's year, and taking a Master of Education course in English. I remember it being a big challenge for me. Not only because the content was further in depth and analysis regarding inequities in Education than the rest of what I've already learnt - plus, not in my mother tongue - but also because it was one of the first times I could see "the bigger picture" of how Policy-making could help with problems affecting people's education all around the world.

We had to write an assignment for the course evaluation, and when looking at the topics offered, I remember being especially curious about educational policies and ethnic minorities. What is one of the biggest

ethnic minorities where I live? Well, nearly half of the estimated 725,000-750,000 Spanish Romani live in Andalusia. They came to my mind very quickly, as the artistic and cultural contribution of the Roma community to



Andalusian and Spanish culture is salient – yet not always recognised. Also, in Spain, 70% of Roma girls drop out of school around the age of 12. Has this situation always been the same, or has it changed? Why? I saw this as the perfect opportunity to learn a little about educational policies and strategies carried out having them in mind, because I never had discussed such themes during my Bachelor – until that day. So, at the end of the 2nd semester, I submitted a paper entitled "Tackling educational disparities faced by the Roma - a review of the current situation and planned strategies in Spain & Andalusia".

Thanks to that assignment, I started getting in contact with the National and Regional Strategies being carried out in my country

and region related to Roma children and adolescents' education. The National Romani Integration Strategies (NRIS) were an important topic of discussion of the assignment, part of the Romani Decade in which European member states developed Romani-targeted policies. These included goals within education (on which I focused), employment, housing and health. One of the conclusions I wrote was that school-failure rates in Spain were far higher for Roma children compared to the whole population, with a gender bias appearing already at the start of secondary school - and increasing during adolescence. Academic continuity was difficult to achieve, especially in girls – as it was hindered by early marriage and early maternity. I remember there were specific objectives planned to raise awareness of this issue and to foster girls' emancipation through education, but – did these initiatives involve girls in their own process of raising awareness? At that moment, it was a question yet unanswered.

I finished the assignment, my Erasmus+, my Bachelor. When I started looking for a job, my former university was offering a research assistant position in two projects involving the participation of Roma children and adolescents. And thinking almost three years later about that course, about that assignment, I thought I wanted to learn more. Therefore, I took a shot in the dark during times of pandemic and I applied for the position.

September last year, I got a job as a research assistant at the RoMoMatterR and [J]ITANA projects. These are carried out by the Center of Community Research and Action of Universidad de Sevilla, called CESPYPD – Spanish acronym for “Coalition for the

Study of Health, Power and Diversity” – together with other partners. The context was not very favourable: finalization of the RoMoMatter Project at a European level (Spain, Bulgaria and Romania) and implementation of the [J]ITANA Project at a Spanish level have been extremely difficult, due to the pandemic. But first, let me explain what these projects are about and why we are implementing them.

The psychosocial development of Roma adolescents is linked to the value their communities attached to the roles of wife, mother and caregiver. In favourable social circumstances, those provide emotional stability, good physical health, self-esteem, acceptance, recognition and responsibility. However, the conditions of exclusion and poverty in which many families live tend to make marriage and motherhood the only future option before they are prepared. This often exposes them to greater risks of domestic violence, job insecurity, economic exploitation and discrimination in social protection systems.

Both RoMoMatter and [J]ITANA projects are based on the premise that Roma families and their adolescent daughters have the talent and capacity to advocate their rights and build a better future. In turn, it assumes Roma associations should guide and accompany them. A community-based participatory action-research process aims to engage all stakeholders (including families, adolescents, the community, associations, researchers), recognizing the capacity of the Roma community itself to generate knowledge, skills and resources allowing them to prosper. Through Photovoice - a common methodology used in participatory action-research - participants, based on camera pictures taken by themselves, express about what they want to

discuss, about their lives and their community (using their own voices). They would reflect and discuss their realities, needs and desires; and take up their role in the community.

The period of the covid-19 pandemic has been incredibly difficult for Roma people throughout Europe, including in Spain and Andalusia. 80% of Romani people already live in absolute poverty, and in these turbulent times their situation worsened further. They are

faced with increasing racism, fear of the pandemic, lack of proper housing, and lack of resources to follow distance education - to mention a few.



The implementation of our projects was interrupted by lockdowns and quarantines. As one of the facilitators from the team said to us one day, “RoMoMatteR is a safe space for the girls to be girls”, meaning they could share and hear each other’s interests and dreams for the future. Without this space, the girls were in greater risk of dropping out from school: if they don’t have a safe space to think about any future perspectives, how could school even show up as a meaningful resource?

Fortunately, the RoMoMatteR project could resume in the Spring of 2021, with a public exhibition - in each location - of the pictures taken by the girls during the project. Researchers, policy-makers, politicians, facilitators - and of course families - were encouraged to attend. This gave the girls a forum to put on the table their aspirations, in the presence of people who are supposed to help them achieve them at different levels. The Final Conference of



the project, which initially aimed to allow all the girls from Spain, Romania and Bulgaria to meet in person, had to be re-organised in a hybrid format. The girls in each context shared their dreams and their reflections via Zoom – a facilitator in Spain told us that it was heart-warming to hear a 13-year-old tell her “Am I being translated into three different languages? Then, I must be very important!”. And yes, they are.

The JITANA project will start in next school year. Partnerships are being formed in the places where it will be implemented: Catalonia, Andalusia, Navarra and the Valencian Community. In the meantime, we are disseminating the preliminary results and the lessons learnt from RoMoMatter through workshops and communications. I’m really looking forward to next school year, as I will be a full member of the fieldwork team and be able to

share the girls' lives, and learn more about their dreams and what do they want to do to achieve them.

