

Colinda Serie, Jessy Siongers & Lieve Bradt (red.)

# 't Is wel geweest!

Onderzoek en praktijk  
over jongeren onder druk



acco  
learn



'T IS WEL GEWEEST

ONDERZOEK EN PRAKTIJK OVER JONGEREN ONDER DRUK



# 't Is wel geweest

Onderzoek en praktijk over jongeren onder druk

*Colinda Serie, Jessy Siongers &  
Lieve Bradt (Red.)*

*Eerste uitgave: 2022*

*Gepubliceerd door*

Acco cv, Sluisstraat 10, 3000 Leuven, België

E-mail: [uitgeverij@acco.be](mailto:uitgeverij@acco.be) – Website: [www.acco.be](http://www.acco.be)

*Voor Nederland:*

Acco Uitgeverij, Westvlietweg 67 F, 2495 AA Den Haag, Nederland

E-mail: [info@uitgeverijacco.nl](mailto:info@uitgeverijacco.nl) – Website: [www.accouitgeverij.nl](http://www.accouitgeverij.nl)

*Omslagontwerp: Frisco*

*Zetwerk: Crius Group*

© 2022 by Acco (Academische Coöperatieve Vennootschap cv), Leuven (België)

Niets uit deze uitgave mag worden veeelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever. De uitgever heeft geprobeerd alle rechthebbenden voor het copyright op te sporen. Mogelijk is dat niet overal gelukt. Wie toch denkt rechten te kunnen doen gelden, kan contact opnemen met de uitgever.



# Inhoud

<b>Geluk: een vaccin tegen druk?</b>	13
<i>Colinda Serie, Lieve Bradt &amp; Jessy Siongers</i>	
1. Druk op wie en van waar?	13
2. Welzijn als buffer?	15
3. Waarom dit JOP-boek?	16
4. Hoe meet je welzijn?	17
5. Wat volgt ...	19
Bibliografie	22
<b>1. Ouderlijke monitoring: een beschermende of risicofactor van subjectief welzijn van jongeren?</b>	27
<i>Eva Van Kelecom</i>	
1.1 Inleiding	27
1.2 De link tussen ouderlijke monitoring en subjectief welzijn van jongeren: een overzicht	29
1.3 Methode	31
1.4 Resultaten	31
1.4.1 Prevalentie van ouderlijke monitoring	31
1.4.2 Prevalentie van subjectief welbevinden van jongeren	34
1.4.3 Verband tussen ouderlijke monitoring en het subjectief welzijn van jongeren	36
1.5 Discussie en besluit	40
Bibliografie	42

<b>2. Opvoeden, een dynamisch leerproces óók voor ouders van jongeren</b>	47
<i>Sofie Eerlings</i>	
2.1 Inleiding	47
2.2 Meer aandacht voor ouders van jongeren	48
2.3 Een puber in het gezin	49
2.4 Vanuit verschillende levensdomeinen de krachten bundelen	50
2.5 Hersenen in ontwikkeling	51
2.6 Waakzaam zorgen	52
2.7 Weerbaarheid van jongeren	55
2.8 Emotionele ontwikkeling	56
2.9 Wat vinden jongeren zelf?	57
2.10 Tot slot	58
Nuttige links	59
Bibliografie	59
 <b>3. Waarom conformeren jongeren zich aan gendernormen? De complexe relatie tussen genderconformiteit en de tevredenheid met vriendschapsrelaties</b>	61
<i>Laora Mastari, Bram Spruyt &amp; Jessy Siongers</i>	
3.1 Inleiding	61
3.2 De ontrafeling van het concept genderconformiteit	63
3.2.1 Naar een multidimensionale benadering van genderidentiteit	63
3.2.2 De ambivalentie in seksistische houdingen	64
3.3 Welke aspecten hebben een invloed op de mate waarin jongeren gendernormen internaliseren en toepassen?	65
3.4 Welke aspecten van genderconformiteit hebben een invloed op de tevredenheid met vriendschapsrelaties?	67
3.5 Overzicht hypothesen	68
3.6 Data en methode	69
3.7 Resultaten	71



3.8	Discussie en besluit	74
	Bibliografie	78
	Appendix	81
<b>4.</b>	<b>Mag het iets minder zijn? Studiedruk in het secundair onderwijs</b>	<b>83</b>
	<i>Juno Tourne &amp; Pieter De Pauw</i>	
4.1	Inleiding	83
4.1.1	Jongeren onder druk	83
4.1.2	Toenemende studiedruk	83
4.1.3	Gevolgen van studiedruk	84
4.1.4	De huidige studie	85
4.2	Onderzoeksopzet	86
4.2.1	Methode	86
4.2.2	De afhankelijke variabelen	86
4.2.3	Onafhankelijke variabelen	87
4.3	Resultaten	88
4.3.1	De ervaren studiedruk	88
4.3.2	Verschillen in studiedruk	89
4.3.3	De invloed van studiedruk op welzijn	92
4.4	Besluit	94
	Bibliografie	95
	Bijlagen	100
<b>5.</b>	<b>De kunst van het luisteren. Hoe Teleblok jongeren een luisterend oor biedt</b>	<b>103</b>
	<i>Kirsten Ral &amp; Griet Speeckaert</i>	
5.1	Inleiding	103
5.2	Studiedruk gedurende het hele jaar	104
5.3	Corona boost studiedruk	104
5.4	Pieken	105
5.5	De behoefte aan studietips	105

5.6	De mentale rugzak	106
5.7	Sociale steun	106
5.8	Leraren als sociale steun	107
5.9	Steun van en voor studenten	108
5.10	Vergelijken	109
5.11	Peer support leren	109
5.12	Wat kan Teleblok betekenen?	110
5.13	De kunst van het luisteren	110
	Bibliografie	111
<b>6.</b>	<b>Subjectieve tijdsdruk bij de tijdsbesteding van jongeren</b>	<b>113</b>
	<i>Inez Buyck &amp; Lieve Bradt</i>	
6.1	Inleiding	113
6.1.1	Het belang van tijdsbesteding voor het welzijn van jongeren	113
6.1.2	Jongeren ervaren toenemende tijdsdruk	114
6.1.3	Mogelijke oorzaken van tijdsdruk bij adolescenten	116
6.1.4	De impact van tijdsdruk op het welzijn	116
6.1.5	Doelstelling van dit onderzoek	117
6.2	Methodologie	117
6.2.1	Steekproef	117
6.2.2	Variabelen	117
6.3	Resultaten	121
6.3.1	De ervaren tijdsdruk bij Vlaamse jongeren	121
6.3.2	De effecten van sociodemografische variabelen en tijdsbesteding op tijdsdruk	124
6.3.3	De effecten van sociodemografische variabelen en tijdsdruk op welbevinden	125
6.4	Besluit en discussie	127
	Bibliografie	130
	Bijlagen	134

<b>7. Sociale media als tweesnijdend zwaard: over sociale media, onbehagen en welbevinden bij jongeren</b>	137
<i>Jessy Siongers, Bram Spruyt &amp; Laora Mastari</i>	
7.1 Inleiding	137
7.2 Sociale media als tweesnijdend zwaard	138
7.3 Motivationale factoren	139
7.4 Een focus op gender	141
7.5 Data en meetinstrumenten	143
7.5.1 Frequentie van socialemediagebruik	143
7.5.2 Motieven voor socialemediagebruik en Fear of Missing Out	143
7.5.3 Indicatoren voor welbevinden	144
7.5.4 Sociodemografische indicatoren	145
7.6 Resultaten	145
7.6.1 Socialemediagebruik bij Vlaamse jongeren	145
7.6.2 De impact van socialemediagebruik op welbevinden	148
7.7 Besluit en discussie	153
Bibliografie	156
 <b>8. What happens online doesn't (have to) stay online. Hoe jongeren meer weerbaar maken op het web</b>	161
<i>Sarah Joos</i>	
8.1 Afhankelijkheid van GSM/sociale media	162
8.2 Bewust online zijn	164
8.3 Vertrouwen en wantrouwen	167
8.4 Depressieve gevoelens delen	170
8.5 Online versus offline	171
8.6 Online weerbaarheid	173

<b>9. De invloed van dader- en slachtofferschap op de algemene levenstevredenheid van de Vlaamse schoolgaande jeugd</b>	175
<i>Emma Hadermann</i>	
9.1 Inleiding	175
9.1.1 De algemene levenstevredenheid van jongeren	176
9.1.2 Overlap tussen dader- en slachtofferschap bij jongeren	177
9.2 Methode	179
9.2.1 Conceptualisering van algemene levenstevredenheid	179
9.2.2 Conceptualisering van dader- en slachtofferschap	180
9.2.3 Sociodemografische factoren	181
9.3 Resultaten	181
9.3.1 De algemene levenstevredenheid van jongeren	182
9.3.2 De prevalentie van dader- en slachtofferschap onder jongeren	184
9.3.3 De impact van dader- en slachtofferschap op de algemene levens- tevreidenheid van jongeren	185
9.4 Discussie en besluit	189
Bibliografie	192
 <b>10. Hard Times: Druk bij daders en slachtoffers. Een reflectie vanuit de praktijk</b>	195
<i>Stefaan Viaene</i>	
10.1 Inleiding	195
10.2 Tevreden drukte? Kan dat?	196
10.3 Hard times: druk bij jongeren in aanraking met het gerecht	197
10.3.1 Druk bij jonge slachtoffers	197
10.3.2 Druk bij jonge delictplegers	198
10.4 De druk verlichten; welzijn vergroten	202
10.4.1 Zoveel mogelijk drempels wegnemen	202
10.4.2 Informeren en duidelijkheid geven	202
10.4.3 Leren omgaan met interne druk	203
10.4.4 Herstel als middel tegen druk	203
10.4.5 Groeien in verantwoordelijkheid	204
10.4.6 Ruimte maken voor de jongere zelf	204
10.4.7 De jongere bewustmaken	205
10.4.8 Bijdrage aan een positieve identiteit	206
10.4.9 Ouders en een ondersteunende omgeving	207
10.5 Besluit	207
Bibliografie	208

<b>Epiloog</b>	209
<i>Sarah Meys</i>	
1. Druk om jongeren	209
2. Druk, stress en angst nemen toe	209
3. Niet ieder kind loopt evenveel risico	210
4. En toen kwam corona	210
5. Jongeren wachtten op betere tijden, wachtten op hulp	211
6. School is alomtegenwoordig	212
7. Welzijn op school	213
8. Sociale media als tijdskeer	214
9. Hoe vrij is vrije tijd?	215
10. Peers, pesten en jezelf kunnen zijn	215
11. Kunnen thuiskomen	216
12. Een werk van lange adem	216
 <b>Over de auteurs</b>	 219



# Geluk: een vaccin tegen druk?

*Colinda Serie, Lieve Bradt & Jessy Siongers*

## 1. Druk op wie en van waar?

Jongeren zijn continu in ontwikkeling, waarbij de grootste veranderingen zich voordoen tijdens de adolescentieperiode, ruwweg tussen het twaalfde en achttiende levensjaar. Tijdens deze periode van ontwikkeling en verandering verkennen jongeren hun eigen identiteit en beginnen ze hun eigen leven en toekomst op te bouwen (Zirkel, 1992; Zirkel & Cantor, 1990; Žukauskienė, 2014). Die ontwikkeling volgt doorgaans een ‘cultureel prototype’, waarbij van jongeren wordt verwacht dat ze eerst educatieve doelen bereiken, gevolgd door beroeps-, huwelijks- en gezinsdoelen (Elchardus & Roggemans, 2010). Daarnaast worden sociale verwachtingen, zoals het aangaan en onderhouden van vriendschappen, ook steeds belangrijker, met name wanneer jongeren onafhankelijker worden van hun ouders en meer tijd doorbrengen met leeftijdsgenoten (Massey, Gebhardt, & Garnefski, 2008; Messersmith & Schulenberg, 2010; Nurmi, 1991). Uit onderzoek blijkt dat het nastreven van doelen om aan deze verwachtingen te voldoen het welzijn en een positieve ontwikkeling kunnen bevorderen. Het kan jongeren uitdagen en aansporen om hun grenzen te verleggen en de wereld te ontdekken. Wanneer er echter niet aan deze verwachtingen en doelen kan worden voldaan, kan dit de ontwikkeling en het welzijn van jongeren juist in de weg staan. Te hoge verwachtingen vanuit zichzelf of vanuit anderen kunnen zorgen voor hoge niveaus van druk, stress en faalangst. Het is daarom belangrijk dat er een goede balans bestaat tussen enerzijds de vaardigheden, kansen, mogelijkheden en maatschappelijke hulpbronnen die jongeren hebben, en anderzijds de verwachtingen die aan hen gesteld worden (Cantor & Sanderson, 1999; Massey et al., 2008). Het is deze balans waar recent steeds meer zorgen rond ontstaan, vanwege de mogelijk toenemende druk die jongeren kunnen ervaren in onze hedendaagse maatschappij, die gekenmerkt wordt door snelle ontwikkelingen, digitalisering en globalisering. Die toenemende druk kan ontstaan vanuit allerlei verwachtingen op school, op het werk, in de vrije tijd, van ouders, sociale media of leeftijdsgenoten.

Al op relatief vroege leeftijd kiezen jongeren een studierichting met oog op hun toekomstige carrière. Dat is een belangrijke beslissing, die de basis vormt voor hun verdere ontwikkeling. Als jongeren vervolgens de overstap maken van het middelbaar naar het hoger onderwijs, gaat dit gepaard met heel wat verwachtingen maar kan dit ook leiden tot het ervaren van veel druk. Succesvolle schoolprestaties kunnen die druk

milderen en zorgen voor meer zelfvertrouwen en een hoger welzijn (Salmela-Aro & Tuominen-Soini, 2010). Als de studiedruk of de (academische) verwachtingen echter te hoog gegrepen blijken te zijn en jongeren hun carrièredoelen niet meer haalbaar zien, kan dat resulteren in depressieve gevoelens en het gevoel te falen (Boudrenghien, Frenay, & Bourgeois, 2012; Moksnes, Løhre, Lillefjell, Byrne, & Haugan, 2016; Pascoe, Hetrick, & Parker, 2020). Bovendien dragen ook de impliciete en expliciete (ervaren) verwachtingen vanuit onder andere ouders om goed te presteren en succesvol te zijn – op school of in de vrije tijd – bij aan verhoogde stressniveaus en mogelijk zelfs mentale problemen (Eriksen, 2020).

Ook op het moment dat jongeren de arbeidsmarkt betreden, worden ze geconfronteerd met een resem verwachtingen die in positieve ontwikkelingen kunnen resulteren, maar eveneens tot stress kunnen leiden. Wanneer stress de overhand neemt en jongeren onvoldoende veerkracht hebben en/of onvoldoende ondersteuning krijgen om hiermee om te gaan, kan dit uiteindelijk resulteren in depressieve gevoelens en burn-outklachten (Mortimer, Staff, & Oesterle, 2003).

Niet alleen ouders, school en werk hebben een invloed op jongeren, ook de steeds verder reikende digitalisering van onze maatschappij speelt een grote rol. Zo zorgt het gebruik van sociale media zoals Facebook, Instagram, TikTok en Snapchat onder jongeren weliswaar voor sociale verbinding, steun en zelfexpressie, maar het wordt – indien het samengaat met FoMo ('Fear of Missing Out') – ook gerelateerd aan mentale problemen zoals depressie en angst (Keles, McCrae, & Grealish, 2020). Onderzoek wijst op de vicieuze cirkel van FoMO: het gevoel er niet bij te horen of niet populair te zijn, leidt tot frequenter gebruik van sociale media en de drang om constant sociale media te checken. Echter die drang en het gevoel dat je nog steeds zaken mist, alsook een negatieve vergelijking met anderen, kan net leiden tot meer gevoelens van stress en angst niet populair te zijn, er niet bij te horen of niet goed genoeg te zijn (Beyens, Frison, & Eggermont, 2016; Frison & Eggermont, 2016). Vanuit de media wordt bovendien een maatschappij voorgesteld waarin materiële rijkdom en een aantrekkelijk uiterlijk belangrijke indicatoren zijn voor succes en status. Het nastreven van die materialistische idealen is echter gelinkt aan een lager welzijn bij kinderen en jongeren (Easterbrook, Wright, Dittmar, & Banerjee, 2014). Daarbovenop komen helaas ook meer extreme gedragingen voor, gesteld door zichzelf of anderen om zich heen, in de vorm van deviant gedrag en delinquentie. Zowel ouderschap als slachtofferschap van verschillende negatieve ervaringen zoals pesten, diefstal, bedreigingen en geweld kunnen het welbevinden van jongeren beïnvloeden (Estévez, Murgui, & Musitu, 2009; Turner, Finkelhor, & Ormrod, 2006; Valois, Kerr, & Huebner, 2012; Valois, Paxton, Zullig, & Huebner, 2006).

Vervolgens ontstaan er voor de huidige generatie jongeren niet alleen op persoonlijk niveau maar ook op maatschappelijk niveau allerlei nieuwe uitdagingen. Zo heeft de huidige klimaatverandering een wereldwijde impact die de (toekomstige) veiligheid en gezondheid van kinderen en jongeren in gevaar brengt (Gibbons, 2014). Bijkomstig hieraan ontstond er in 2020 nog een extra mogelijke stressfactor: het virus SARS-CoV-2



(bekend als het COVID-19-virus). Sinds maart 2020 werden er verschillende maatregelen gelanceerd om het virus onder controle te brengen. Vooral de lockdownmaatregelen hadden een grote impact op kinderen en jongeren. Die maatregelen zorgden ervoor dat kinderen en jongeren niet meer naar school konden, ouders veel meer thuis werkten en alle niet-noodzakelijke verplaatsingen werden verboden. Logischerwijs heeft die periode een grote impact (gehad) op kinderen en jongeren. Zij ervoeren hierdoor vele beperkingen op school, in hun vrije tijd en in hun sociale contacten met vrienden. Een bevraging bij kinderen en jongeren in Vlaanderen naar de gevolgen van de COVID-19-pandemie wees namelijk uit dat de uitbraak van de ziekte en de bijkomende lockdownmaatregelen onder andere resulteerde in gevoelens van bezorgdheid, angst, verveling, en stress (KRC-KeKi-Kireco, 2020).

## 2. Welzijn als buffer?

Samengenomen kunnen jongeren uit heel wat verschillende hoeken druk ondervinden, wat negatieve gevolgen kan hebben voor hun welzijn. Een laag algemeen welzijn kan vervolgens weer leiden tot nog meer psychologische, sociale en gedragsproblemen, waardoor jongeren in een negatieve spiraal kunnen terechtkomen. Een hoog welzijn blijkt daarentegen juist als buffer te kunnen dienen om beter om te gaan met stress en problemen (Park, 2004). Voor een positieve ontwikkeling van jongeren is het daarom van groot belang voldoende aandacht te besteden aan hun welzijn en dat waar nodig te vergroten. Het is dan ook niet verwonderlijk dat in het meest recente Jeugd- en Kinderrechtenbeleidsplan van de Vlaamse Regering (JKP 2020-2024) wordt ingezet op het welbevinden en een positieve identiteitsontwikkeling van jongeren als een van de vijf prioriteiten.

Sinds de oudheid buigen mensen zich al over de vraag wat hen gelukkig maakt, ofwel wat het welzijn van mensen kan bevorderen. Tegenwoordig wordt daarbij ook steeds vaker specifiek aandacht gegeven aan jongerenwelzijn (Proctor, Linley, & Maltby, 2009). In de zoektocht naar welzijn onderscheidden de oude Grieken twee filosofische concepten: hedonisme enerzijds en eudaimonia anderzijds. Hedonisme is afgeleid van het Griekse woord 'hēdonē' ('genot') en omvat het idee dat welzijn bestaat uit het nastreven van plezier en genot en het vermijden van pijn en verdriet. Eudaimonia daarentegen bestaat uit de woorden 'eu' ('goed') en 'daimōn' ('geest') en vertaalt zich ruwweg als floreren of welzijn (Aristotle, 1985; Holte et al., 2014). De Griekse filosoof Aristoteles (1985) beschouwde in zijn tijd eudaimonia, dat volgens hem het resultaat is van deugdzaam activiteiten (zoals moed en vrijgevigheid), als superieur aan het hedonisme, dat enkel bestond uit het streven naar genot en plezier.

Deze opdeling is nog altijd relevant voor het hedendaagse 'geluksonderzoek', en is in grote lijnen terug te vinden in de huidige moderne conceptualisaties van welzijn. In de moderne hedonistische welzijnsbenaderingen bestaat welzijn echter niet alleen meer uit het nastreven van positieve gevoelens, maar wordt het gecombineerd met

een positieve evaluatie van het leven in het algemeen (Holte et al., 2014). De meest bekende moderne hedonistische welzijns-theorie is die van Ed Diener, die subjectief welzijn definieert als: *‘Alle verschillende soorten evaluaties, zowel positieve als negatieve, die mensen over hun leven maken. Het omvat reflectieve cognitieve evaluaties, zoals levenstevredenheid en arbeidstevredenheid, interesse en betrokkenheid, en affectieve reacties op levensgebeurtenissen, zoals vreugde en verdriet. Subjectief welzijn is dus een overkoepelende term voor de verschillende waarderingen die mensen maken met betrekking tot hun leven, de gebeurtenissen die hen overkomen, hun lichaam en geest, en de omstandigheden waarin ze leven’* (Diener, 2006, p. 153). Een ander voorbeeld van een hedonistische welzijnsbenadering is het onderzoek naar subjectieve levenskwaliteit (Quality of Life, of QoL). Subjectieve levenskwaliteit wordt door Robert Cummins – een van de bekendste QoL-onderzoekers – gedefinieerd als levenstevredenheid, zowel met het leven als geheel als op afzonderlijke levensdomeinen, zoals tevredenheid met financiën, gezondheid, werk en productiviteit, persoonlijke relaties, veiligheid, gemeenschapszin en religie/spiritualiteit (Cummins, 1996; Sirgy, 2012).<sup>1</sup>

Aan de andere kant stellen moderne eudaimonische benaderingen dat welzijn uit meer dan alleen subjectieve gevoelens en (levens)tevredenheid bestaat (Holte et al., 2014). Eudaimonische theorieën beargumenteren namelijk dat niet alle vervulde menselijke verlangens resulteren in welzijn, ook al zorgen zij wel voor positieve gevoelens (Ryan & Deci, 2001). Een van de bekendste eudaimonische theorieën is de zelfbeschikkingstheorie (Self Determination Theory) van Deci en Ryan (2000). Zij definiëren welzijn als een zinvol en vervullend leven (eudaimonisch welzijn), wat tevens kan resulteren in een plezierig leven (hedonistisch of subjectief welzijn) (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000). Om dit welzijn te bereiken is het volgens hen essentieel aan drie fundamentele psychologische behoeften te voldoen, namelijk autonomie (zelf kunnen beslissen over je eigen leven), competentie (goed zijn in de dingen die je doet) en verbondenheid met mensen om ons heen. Wetenschappelijk onderzoek beaamt dat het vervullen van deze fundamentele menselijke behoeften kan leiden tot een hoger (jongeren)welzijn en positieve uitkomsten op allerlei levensdomeinen (Deci & Ryan, 2000; Proctor et al., 2009; Ryan & Deci, 2000).

### 3. Waarom dit JOP-boek?

Het onderzoek van het Vlaamse Jeugdonderzoeksplatform (JOP) richt zich op een brede monitoring van de leefwereld van jongeren, waarbij ook het welzijn een centrale plaats inneemt. De meest recente JOP-data (uit de JOP-monitor 4 en de JOP-schoolmonitor 2, beiden afgenomen in 2018; Bradt, Pleysier, Put, Siongers, & Spruyt, 2019) laten ons daarom toe om een beschrijving en analyse te geven van de mogelijke bronnen

1. Vaak gecombineerd met objectieve QoL-indicatoren op basis van externe omstandigheden of omstandigheden van verschillende levensdomeinen ('sociale indicatoren').

van druk en stress (zoals ouders, studie, vrije tijd, sociale media en peers) en andere belangrijke aspecten die het welzijn van Vlaamse jongeren kunnen beïnvloeden.<sup>2</sup>

De JOP-monitoren zijn grootschalige surveys ontwikkeld om een algemeen beeld van de staat van de Vlaamse jeugd te schetsen. De JOP-monitor postenquête is het oudste instrument van het Jeugdonderzoeksplatform (de eerste werd afgenomen in 2006) en omvat een terugkerende bevraging op basis van een representatieve toevalssteekproef uit het Vlaamse Rijksregister. In 2018 werd de vierde JOP-monitor succesvol afgenomen bij 2637 jongeren die op 1 januari in het jaar van afname 14 tot en met 25 jaar waren. Een meer recent instrument is de JOP-schoolmonitor, een grootschalige bevraging onder Vlaamse scholieren. In 2018 werd de tweede editie van de JOP-schoolmonitor afgenomen in 80 Vlaamse secundaire scholen. In deze scholen werd telkens één klas per studiejaar per aangeboden onderwijsvorm (aso/bso/tso) op toevalsbasis geselecteerd om deel te nemen aan de monitor. Dit resulteerde in een succesvolle afname bij 8439 scholieren van 12 tot en met 23 jaar<sup>3</sup> in de eerste, tweede en derde graad van het secundair onderwijs. Bij deze afnames lag de focus op de grootsteden (Antwerpen, Brussel en Gent). Daarom werden scholen in de grootsteden *oversampled* en bevat de uiteindelijke steekproef meer jongeren die schoollopen in een grootstad (6039 jongeren zijn afkomstig uit een grootstedelijke context en 2400 uit de rest van Vlaanderen). Voor beide monitors zijn er wegingscoëfficiënten berekend om de representativiteit te verhogen, wat belangrijk is wanneer men uitspraken wil doen die kunnen worden veralgemeend naar de Vlaamse en/of grootstedelijke populatie zoals bijvoorbeeld conclusies over prevalentie. In ieder hoofdstuk dat zich op de JOP-data baseert, zal er kort worden benoemd welke data en welke steekproef (al dan niet gewogen) werden gebruikt.<sup>4</sup>

#### 4. Hoe meet je welzijn?

Wanneer we op zoek gaan naar factoren die het welzijn kunnen beïnvloeden, is het belangrijk na te gaan hoe je dat welzijn kunt meten. Daarover bestaat namelijk nog geen consensus in de wetenschappelijke literatuur. De conceptualisering van welzijn wordt doorgaans onderverdeeld in twee benaderingen: een objectieve en een subjectieve benadering (Wallander & Koot, 2016). Over de objectieve benadering heerst echter kritiek, omdat die welzijn beschrijft als een combinatie van objectieve, vooraf bepaalde factoren, zoals armoede, opleidingsniveau, diagnoses, familiestructuren, enz. Op die

2. Deze data zijn verzameld in 2018, zo'n twee jaar voor de COVID-19-pandemie.

3. Jongeren met een reguliere schoolloopbaan ronden hun secundair onderwijs af rond de leeftijd van 18. De steekproef bevat echter ook oudere jongeren, bijvoorbeeld doordat zij één of meerdere jaren zijn blijven zitten (19 jaar,  $n = 306$ ; 20 jaar,  $n = 97$ ; 21 jaar,  $n = 35$ ; 22 jaar,  $n = 4$ , 23 jaar,  $n = 1$ ).

4. Voor een volledig en gedetailleerd overzicht van de (technische) aspecten van de JOP-monitor 4 en de JOP-schoolmonitor 2 verwijzen we naar het bijhorende cijferboek (Bradt et al., 2019) en de technische rapporten (Jeugdonderzoeksplatform, 2018a, 2018b).

manier wordt er geen rekening gehouden met hoe een persoon zelf zijn of haar situatie en welzijn ervaart. Bovendien worden deze objectieve indicatoren geselecteerd vanuit een volwassen perspectief, waarbij de stem en het perspectief van de jongeren in gedrang komen (Wallander & Koot, 2016). Daarentegen beoogt de subjectieve benadering een meer volledig beeld van het welzijn te beschrijven door te peilen naar de globale, persoonlijke beoordeling van het individu (Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999). Een veelgebruikte en gevalideerde methode van deze subjectieve benadering is het subjectief globaal welzijn zoals gedefinieerd door Ed Diener (Diener, 2006; Diener et al., 1999). Deze conceptualisering combineert een cognitieve beoordeling van de algemene levenstevredenheid, waarbij het individu wordt gevraagd naar de tevredenheid met zijn of haar leven in het algemeen, met een affectieve component, waarbij er wordt gevraagd naar hoe vaak men positieve en negatieve affectieve reacties op het leven ervaart (Busseri & Sadava, 2011). Deze drie componenten (namelijk algemene levenstevredenheid, positieve gevoelens en negatieve gevoelens) werden vervolgens in de JOP-monitor 4 en JOP-schoolmonitor 2 (2018) gebruikt om het welzijn van Vlaamse jongeren te meten en te omschrijven.

Algemene levenstevredenheid werd in de JOP-monitoren gemeten aan de hand van de vijf items van de *Satisfaction with Life Scale – child version* (SWLS-CV) (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985; Gadermann, Schonert-Reichl, & Zumbo, 2010). We opteerden voor de kindversie opdat de vragen voor een brede leeftijdscategorie toegankelijk zouden zijn. Voor de JOP-monitoren werd de oorspronkelijk Engelstalige schaal officieel vertaald naar het Nederlands. De vijf items uit deze gevalideerde schaal meten de cognitieve evaluatie van de algemene levenstevredenheid, vanuit een contextvrij perspectief (bv. 'Ik ben blij met mijn leven') op een vijfpunts-Likertschaal (van 1 'helemaal niet akkoord' tot 5 'helemaal akkoord'), en kunnen een somscore opleveren van 5 tot 25 (Gadermann et al., 2010). De somscore kan worden opgedeeld in een lage score (score 5 tot en met 11), gemiddelde score (12 tot en met 18) en een hoge score (19 tot en met 25), waarbij een hogere score een hogere levenstevredenheid aangeeft (Gadermann et al., 2010).

De affectieve component van welzijn werd gemeten met de *Scale of Positive and Negative Experience* (SPANE) (Diener et al., 2010).<sup>5</sup> Ook deze schaal werd voor de JOP-monitoren officieel vertaald naar het Nederlands. De schaal bestaat uit zes positieve en zes negatieve emoties, waarbij moet worden aangegeven hoe vaak deze emoties werden ervaren in de voorafgaande vier weken (van 1 'heel zelden of nooit' tot 5 'heel vaak of altijd'). De scores kunnen worden opgeteld tot de volgende subschalen: positieve gevoelens, negatieve gevoelens en een gevoelsbalansschaal waarbij de score van de negatieve gevoelens wordt afgetrokken van de score van de positieve gevoelens. De schaal is valide en betrouwbaar gevonden voor het meten van emotioneel welzijn bij volwassenen en adolescenten (Jovanović, 2016; Telef, 2013).

5. Deze schaal werd niet bevraagd in de JOP-schoolmonitor 2 in de eerste graad, maar wel in de tweede en derde graad en in de JOP-monitor 4 (postenquête).

Deze componenten van welzijn kunnen apart worden gebruikt in analyses, maar kunnen ook samen worden genomen in een welzijnsindex (Busseri & Sadava, 2011). Op deze manier wordt welzijn in zijn geheel, zowel op cognitief niveau (algemene levenstevredenheid) als op affectief niveau (emotioneel welzijn, positief en negatief) vastgesteld. Deze driedelige structuur van subjectief welzijn (levenstevredenheid, positief affect en negatief affect) is gebaseerd op een groot aantal studies die deze operationalisatie als betrouwbaar en valide beschrijven (Metler & Busseri, 2017). Om tot een indexscore van subjectief globaal welzijn te komen, worden eerst de somscores van drie schalen (levenstevredenheid, positieve gevoelens en negatieve gevoelens) gestandaardiseerd tot een score lopend van 0 tot 100. Vervolgens worden de gestandaardiseerde somscore van de SWLS-CV (0 tot 100) opgeteld bij de positievegevoelenssubscala van de SPANE (0 tot 100) minus de negatievegevoelenssubscala van de SPANE (0 tot 100) (Busseri & Sadava, 2011). Vervolgens wordt ook die score opnieuw omgerekend naar een index variërend van 0 tot 100, waarbij 0 het laagste globaal subjectief welzijn aangeeft en 100 het hoogste. In de hoofdstukken die zich baseren op de JOP-data zal telkens worden toegelicht welke elementen van welzijn werden meegenomen in de analyses.

## 5. Wat volgt ...

In het boek dat voor je ligt, wordt er dus, aan de hand van de bestaande wetenschappelijke literatuur en de analyses van de resultaten van de JOP-monitor 4 en de JOP-schoolmonitor 2 (2018), in kaart gebracht hoeveel en welke soorten druk er wordt ervaren door jongeren. Er wordt daarbij aandacht besteed aan de mogelijke oorzaken en gevolgen hiervan, met name in relatie tot het welzijn van de jongeren. In de selectie van de mogelijke aspecten die hiervoor belangrijk kunnen zijn, hebben we ons gebaseerd op de bestaande literatuur en de beschikbare JOP-data en hebben we getracht een zo breed mogelijk spectrum van de leefwereld van jongeren te bestrijken. Naast de hoofdstukken gebaseerd op onze eigen JOP-data wordt er in verschillende hoofdstukken ook aandacht besteed aan diverse manieren om – vanuit de praktijk – mogelijke stressoren te verminderen en het welzijn van jongeren te vergroten.

### Ouders

In het eerste hoofdstuk richt Eva Van Kelecom zich op de mogelijke druk die jongeren kunnen ervaren door ouderlijke monitoring. Er wordt gestart met een weergave van de mate waarin jongeren ouderlijke monitoring (controle en kennis) ervaren en hoe het gesteld is met het subjectief welzijn (d.i. algemene levenstevredenheid, positief en negatief affect) van deze jongeren. Verder wordt er onderzocht in hoeverre ouderlijke kennis en controle gerelateerd zijn aan dit subjectief welzijn van jongeren. Hierbij wordt er rekening gehouden met de gepercipieerde ouder-kindrelatie, geslacht, leeftijd, gezinssamenstelling en sociaaleconomische status.

Het tweede hoofdstuk vormt een reflectie vanuit de praktijk op het JOP-onderzoek omtrent ouderlijke monitoring. In dit hoofdstuk neemt Sofie Eerlings van EXPOO de begrippen ouderlijke monitoring en opvoeding verder onder de loep. EXPOO is het Expertisecentrum Opvoeden en Opgroeien van het agentschap Opgroeien. Via zijn opdrachten bouwt EXPOO mee aan het realiseren van het toekomstverhaal en de missie van het agentschap Opgroeien, met name het recht op kansrijk opgroeien realiseren voor elk kind en elke jongere in Vlaanderen en Brussel.

## Peers

In hoofdstuk 3, door Laora Mastari, Bram Spruyt en Jessy Siongers, ligt de focus op gendernormen en relaties met leeftijdsgenoten. Hoewel jongeren regelmatig als de motor voor sociale verandering worden beschouwd, toont onderzoek naar jongeren net aan dat ze de neiging hebben zich sterk te conformeren aan sociale normen en aan gendernormen in het bijzonder. Dit doen ze door hun uiterlijk en/of gedrag af te stemmen op de verwachtingen die anderen stellen op basis van hun geslacht. Het gevaar van gendernormen schuilt echter in het feit dat ze genderongelijkheid in de maatschappij in stand houden en versterken. In dit hoofdstuk wordt daarom nagegaan waarom jongeren zich conformeren aan gendernormen. Daarnaast wordt er onderzocht wat de gevolgen zijn voor de tevredenheid met vriendschapsrelaties van het ervaren van genderconformiteitsdruk vanuit de omgeving, het internaliseren van gendernormen en het toepassen van gendernormen. De gevonden verbanden worden daarbij telkens voor jongens en meisjes apart beschouwd.

## School

In hoofdstuk 4 gaan Juno Tourne en Pieter De Pauw na hoe het gesteld is met de studiedruk van Vlaamse jongeren. In de internationale literatuur gaat steeds meer aandacht naar de studiedruk die jongeren ervaren in het secundair onderwijs, hetgeen toegeschreven wordt aan een toenemende prestatiegerichtheid in onderwijs. Deze studiedruk gaat gepaard met een waaier aan negatieve gevolgen voor jongeren, zowel op academisch als op gezondheidsvlak. Onderzoek naar de studiedruk van Vlaamse jongeren is echter beperkt. Bovendien heerst er een groeiende perceptie dat het Vlaamse onderwijs welzijn te veel vooropstelt, te veel tegemoetkomingen doet en jongeren bijgevolg niet laat excelleren. In dit hoofdstuk wordt er daarom eerst in kaart gebracht hoeveel studiedruk Vlaamse jongeren ervaren. Vervolgens wordt bekeken welke jongeren de hoogste studiedruk ervaren en welke kenmerken gelinkt zijn aan een hogere studiedruk. Ten slotte wordt nagegaan hoe groot de impact van studiedruk is op het subjectief globaal welzijn van Vlaamse jongeren (d.i. algemene levenstevredenheid, positief en negatief affect). In deze analyses wordt bovendien ook rekening gehouden met verschillende sociodemografische variabelen waaronder geslacht, onderwijsgraad en onderwijsvorm, migratieachtergrond, subjectief inkomen, en relaties met ouders, leerkrachten en leeftijdsgenoten.

Het daaropvolgende hoofdstuk 5 bevat een reflectie vanuit de praktijk, dit keer vanuit Teleblok, een organisatie die een luisterend oor biedt voor studenten. Ze biedt tevens een website met allerlei tips en materialen die de studentenperiode kunnen verlichten. In hun hoofdstuk bespreken Kirsten Ral en Griet Speeckaert de onderwerpen gelinkt aan het leven op school die ze in hun chatgesprekken en enquêtes regelmatig zien terugkomen, waaronder studiedruk en het belang van sociale steun.

### Tijdsdruk

In hoofdstuk 6 onderzoeken Inez Buyck en Lieve Bradt de tijdsdruk die jongeren in hun niet-schoolgerelateerde tijd ervaren. Er wordt onderzocht in hoeverre Vlaamse jongeren tijdsdruk ervaren, en meer specifiek welke factoren hieraan gerelateerd zijn. De factoren die daarbij worden onderzocht zijn onder andere de financiële gezinssituatie, de tijdsbesteding aan studentenjobs, huishoudelijke taken, ongeorganiseerde en georganiseerde vrijetijdsactiviteiten, sociale media, (computer)spelletjes en televisiekijken. Daarnaast wordt er aandacht gegeven aan de mogelijke gevolgen van tijdsdruk voor het subjectief welzijn (d.i. algemene levenstevredenheid, positief en negatief affect). Hierbij wordt opnieuw rekening gehouden met verschillende sociodemografische variabelen zoals geslacht, leeftijd, migratieachtergrond, gezinsinkomen, onderwijsvorm en gezinssituatie.

### Sociale media

In hoofdstuk 7 buigen Jessy Siongers, Bram Spruyt en Laora Mastari zich over de impact van socialemediagebruik op het welzijn van jongeren. In hun bijdrage vertrekken ze vanuit de vaststelling dat niet alleen in publieke, maar ook in wetenschappelijke fora heel discussie bestaat omtrent de invloed van sociale media. De ene keer worden sociale media voorgesteld als een bedreiging, de andere keer als een steun voor het welzijn van jongeren. Redenen voor deze ogenschijnlijke tegenstellingen dienen volgens de auteurs gezocht te worden in de vaak fragmentarische benaderingen (bv. door enkel naar de frequentie van socialemediagebruik te kijken) en de kleine en vaak selectieve selectie van respondenten. In dit hoofdstuk willen de onderzoekers daarom een meer overkoepelend maar vooral een meer genuanceerd beeld schetsen, door zowel naar de frequentie en de motieven voor socialemediagebruik te kijken als naar verschillende indicatoren van subjectief welzijn (d.i. algemene levenstevredenheid, positief en negatief affect). Daarenboven besteden ze in dit hoofdstuk ook bijzondere aandacht aan genderverschillen.

Aansluitend bespreekt Sarah Joos van Pimento, een kenniscentrum binnen het netwerk van Chirojeugd Vlaanderen dat zich richt op de ontwikkeling van socio-emotionele vaardigheden bij kinderen en jongeren, in hoofdstuk 8 bevindingen uit eigen onderzoek rond de online identiteit en leefwereld van jongeren. Zij besteedt in dit hoofdstuk ook aandacht aan de werkvormen en opleidingen die Pimento ontwikkelde rond online weerbaarheid, pesten en identiteitsontwikkeling.

## Dader en slachtofferschap

In hoofdstuk 9 onderzoekt Emma Hadermann dader- en slachtofferschap van delinquentie in relatie tot subjectief welzijn van jongeren. Uit voorgaand onderzoek blijkt namelijk dat dat probleemgedrag bij jongeren negatief gerelateerd is aan algemene levenstevredenheid. Ook slachtofferschap wordt beschouwd als een stressvolle gebeurtenis die een negatieve invloed kan hebben op de algemene levenstevredenheid. Daarom worden in dit hoofdstuk zowel dader- als slachtofferschap onder de Vlaamse schoolgaande jeugd in beeld gebracht. Er wordt nagegaan of het al dan niet ervaren van dader- en of slachtofferschap een voorspeller is van een lagere algemene levenstevredenheid, rekening houdend met geslacht, leeftijd en onderwijsvorm.

Hoofdstuk 10 sluit hierop aan door het begrip 'druk' bij zowel jonge slachtoffers als daders nader onder de loep te nemen. Het hoofdstuk biedt hiermee een reflectie vanuit Alba vzw: een organisatie die actief is in het brede werkveld van de jeugdhulp in Vlaams-Brabant en Brussel. Zij biedt verschillende begeleidings- en bemiddelingswerkvormen (zoals delictgerichte contextbegeleiding, herstelbemiddelingen en leerprojecten) voor kinderen, jongeren en hun omgeving. Door middel van deze werkvormen trachten zij jongeren veerkrachtiger te maken en een positieve ontwikkeling te ondersteunen.

## Tot slot

In het elfde en laatste hoofdstuk blikt Sarah Meys vanuit het Kinderrechtencommissariaat terug op alles wat geschreven werd in dit boek, in de vorm van een epiloog. Ze bekijkt vanuit een kinderrechtenperspectief de verschillende vormen van druk en de verschillende reacties daarop uit de samenleving. Door druk bij jongeren te benaderen vanuit verschillende perspectieven op vlak van wetenschappelijk onderzoek, de praktijk en de samenleving hopen we de lezer een breed beeld van het fenomeen te bieden. Veel leesplezier.

## Bibliografie

- Aristotle. (1985). *Nicomachean Ethics*. Translated by Terence Irwin. Indianapolis, US: Hackett Publishing Company
- Beysens, I., Frison, E., & Eggermont, S. (2016). "I don't want to miss a thing": Adolescents' fear of missing out and its relationship to adolescents' social needs, Facebook use, and Facebook related stress. *Computers in Human Behavior*, 64, 1-8.
- Boudrenghien, G., Frenay, M., & Bourgeois, E. (2012). Unattainable educational goals: Disengagement, reengagement with alternative goals, and consequences for subjective well-being. *Eur. Rev. Appl. Psychol.-Rev. Eur. Psychol. Appl.*, 62(3), 147-159. doi:10.1016/j.erap.2012.04.002
- Bradt, L., Pleysier, S., Put, J., Siongers, J., & Spruyt, B. (2019). *Jongeren in cijfers en letters 4: bevindingen uit de JOP-monitor 4, de JOP-kindmonitor en de JOP-schoolmonitor 2*. Acco.



- Busseri, M. A., & Sadava, S. W. (2011). A review of the tripartite structure of subjective well-being: implications for conceptualization, operationalization, analysis, and synthesis. *Personality and social psychology review: an official journal of the Society for Personality and Social Psychology, Inc.*, 15(3), 290. doi:10.1177/1088868310391271
- Cantor, N., & Sanderson, C. A. (1999). Life task participation and Well-Being: The Importance of Taking Part in Daily Life. In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Eds.), *Well-being: Foundations of hedonic psychology* (pp. 230). New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Cummins, R. A. (1996). The domains of life satisfaction: An attempt to order chaos. *Social Indicators Research*, 38(3), 303-328.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268. doi:https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\_01
- Diener, E. (2006). Guidelines for National Indicators of Subjective Well-Being and Ill-Being. *The Official Journal of the International Society for Quality-of-Life Studies*, 1(2), 151-157. doi:10.1007/s11482-006-9007-x
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75. doi:10.1207/s15327752jpa4901\_13
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276.
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D. W., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2010). New Well-being Measures: Short Scales to Assess Flourishing and Positive and Negative Feelings. *Social Indicators Research*, 97(2), 143-156. doi:10.1007/s11205-009-9493-y
- Easterbrook, M. J., Wright, M. L., Dittmar, H., & Banerjee, R. (2014). Consumer culture ideals, extrinsic motivations, and well-being in children. *European Journal of Social Psychology*, 44(4), 349-359. doi:10.1002/ejsp.2020
- Elchardus, M., & Roggemans, L. (2010). De ideale levensloop van jongeren. In N. Vettenburg, J. Deklerck, & J. Siongers (Eds.), *Jongeren in cijfers en letters. Bevindingen uit de JOP-monitor 2* (pp. 161-180). Leuven: Acco.
- Eriksen, I. M. (2020). Class, parenting and academic stress in Norway: middle-class youth on parental pressure and mental health. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 1-13.
- Estévez, E., Murgui, S., & Musitu, G. (2009). Psychological adjustment in bullies and victims of school violence. *European Journal of Psychology of Education*, 24(4), 473-483.
- Frison, E., & Eggermont, S. (2016). "Harder, better, faster, stronger": negative comparison on Facebook and Adolescents' life satisfaction are reciprocally related. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 19(3), 158-164.
- Gadermann, A. M., Schonert-Reichl, K. A., & Zumbo, B. D. (2010). Investigating Validity Evidence of the Satisfaction with Life Scale Adapted for Children. *Social Indicators Research*, 96(2), 229-247. doi:10.1007/s11205-009-9474-1
- Gibbons, E. D. (2014). Climate change, children's rights, and the pursuit of intergenerational climate justice. *Health Hum Rights*, 16(1), 19-31.
- Holte, A., Barry, M. M., Bekkhus, M., Borge, A. I. H., Bowes, L., Casas, F., ... Zachrisson, H. D. (2014). Psychology of Child Well-Being. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, & J. E. Korbin (Eds.), *Handbook of Child Well-Being: Theories, Methods and Policies in Global Perspective* (pp. 555-631). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Jeugdonderzoekplatform. (2018a). *Technisch verslag JOP-monitor 4*. Retrieved from [https://www.jeugdonderzoekplatform.be/files/Technisch\\_verslag\\_JOP-Postmonitor\\_2018.pdf](https://www.jeugdonderzoekplatform.be/files/Technisch_verslag_JOP-Postmonitor_2018.pdf)
- Jeugdonderzoekplatform. (2018b). *Technisch verslag JOP-schoolmonitor 2*. Retrieved from [https://www.jeugdonderzoekplatform.be/files/Technischverslag\\_JOP-schoolmonitor\\_2018.pdf](https://www.jeugdonderzoekplatform.be/files/Technischverslag_JOP-schoolmonitor_2018.pdf)
- Jovanović, V. (2016). The validity of the Satisfaction with Life Scale in adolescents and a comparison with single-item life satisfaction measures: a preliminary study. *An International Journal*

- of Quality of Life Aspects of Treatment, Care and Rehabilitation – Official Journal of the International Society of Quality of Life Research, 25(12), 3173-3180. doi:10.1007/s11136-016-1331-5
- Keles, B., McCrae, N., & Grealish, A. (2020). A systematic review: the influence of social media on depression, anxiety and psychological distress in adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 79-93. doi:10.1080/02673843.2019.1590851
- KRC-KeKi-Kireco. (2020). *Kinderrechtenperspectief in de coronacrisis*. Retrieved from <https://www.keki.be/nl/coronakinderrechten>
- Massey, E. K., Gebhardt, W. A., & Garnefski, N. (2008). Adolescent goal content and pursuit: A review of the literature from the past 16 years. *Developmental Review*, 28(4), 421-460. doi:<https://doi.org/10.1016/j.dr.2008.03.002>
- Messersmith, E. E., & Schulenberg, J. E. (2010). Goal attainment, goal striving, and well-being during the transition to adulthood: A ten-year U.S. national longitudinal study. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2010(130), 27-40. doi:10.1002/cd.279
- Metler, S. J., & Busseri, M. A. (2017). Further Evaluation of the Tripartite Structure of Subjective Well-Being: Evidence From Longitudinal and Experimental Studies. *Journal of Personality*.
- Moksnes, U., Løhre, A., Lillefjell, M., Byrne, D., & Haugan, G. (2016). The Association Between School Stress, Life Satisfaction and Depressive Symptoms in Adolescents: Life Satisfaction as a Potential Mediator. *An International and Interdisciplinary Journal for Quality-of-Life Measurement*, 125(1), 339-357. doi:10.1007/s11205-014-0842-0
- Mortimer, J. T., Staff, J., & Oesterle, S. (2003). Adolescent work and the early socioeconomic career. In *Handbook of the life course* (pp. 437-459). Springer.
- Nurmi, J. E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review*, 11(1), 1-59. doi:[https://doi.org/10.1016/0273-2297\(91\)90002-6](https://doi.org/10.1016/0273-2297(91)90002-6)
- Park, N. (2004). The role of subjective well-being in positive youth development. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 25-39. doi:10.1177/0002716203260078
- Pascoe, M. C., Hetrick, S. E., & Parker, A. G. (2020). The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 104-112. doi:10.1080/02673843.2019.1596823
- Proctor, C. L., Linley, P. A., & Maltby, J. (2009). Youth Life Satisfaction: A Review of the Literature. *Journal of Happiness Studies*, 10(5), 583-630. doi:10.1007/s10902-008-9110-9
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68. doi:10.1037//0003-066x.55.1.68
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141-166.
- Salmela-Aro, K., & Tuominen-Soini, H. (2010). Adolescents' Life Satisfaction During the Transition to Post-Comprehensive Education: Antecedents and Consequences. *An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 11(6), 683-701. doi:10.1007/s10902-009-9156-3
- Sirgy, M. J. (2012). *The psychology of quality of life: Hedonic well-being, life satisfaction, and eudaimonia* (Vol. 50). Springer Science & Business Media.
- Telef, B. B. (2013). The scale of positive and negative experience: a validity and reliability study for adolescents. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 14(1), 62-68.
- Turner, H. A., Finkelhor, D., & Ormrod, R. (2006). The effect of lifetime victimization on the mental health of children and adolescents. *Social Science & Medicine*, 62(1), 13-27.
- Valois, R. F., Kerr, J. C., & Huebner, S. E. (2012). Peer victimization and perceived life satisfaction among early adolescents in the United States. *American Journal of Health Education*, 43(5), 258-268.
- Valois, R. F., Paxton, R. J., Zullig, K. J., & Huebner, E. S. (2006). Life satisfaction and violent behaviors among middle school students. *Journal of Child and Family Studies*, 15(6), 695-707. doi:10.1007/s10826-006-9043-z

- Wallerstein, J. L., & Koot, H. M. (2016). Quality of life in children: A critical examination of concepts, approaches, issues, and future directions. *Clin. Psychol. Rev.*, 45, 131-143. doi:10.1016/j.cpr.2015.11.007
- Zirkel, S. (1992). Developing independence in a life transition: Investing the self in the concerns of the day. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(3), 506-521. doi:10.1037/0022-3514.62.3.506
- Zirkel, S., & Cantor, N. (1990). Personal construal of life tasks: Those who struggle for independence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(1), 172.
- Žukauskienė, R. (2014). Adolescence and Well-Being. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, & J. E. Korbin (Eds.), *Handbook of Child Well-Being: Theories, Methods and Policies in Global Perspective* (pp. 1713-1738). Dordrecht: Springer Netherlands.



# I. Ouderlijke monitoring: een beschermende of risicofactor van subjectief welzijn van jongeren?

*Eva Van Kelecom*

## 1.1 Inleiding

Dat de gezinscontext een belangrijke rol speelt in de ontwikkeling van kinderen en jongeren, staat buiten kijf. Het betreft namelijk de context waarbinnen individuen opgroeien, zich ontwikkelen en evolueren van afhankelijke kinderen tot semiautonome jongeren (Euromonitor International, 2013). Tijdens de adolescentie veranderen de verhoudingen binnen het gezin, waarbij jongeren autonomer worden en meer tijd besteden buiten de gezinscontext (Larson, Richards, Moneta, Holmbeck, & Duckett, 1996). Om zicht te krijgen op wat jongeren in hun vrije tijd doen, kunnen ouders hen monitoren (Stattin & Kerr, 2000).

Stattin en Kerr (2000) definiëren ouderlijke monitoring als de kennis van ouders over waar hun kinderen zich bevinden, wat ze doen en met welke vrienden ze omgaan. Deze kennis kan volgens hen verworven worden aan de hand van drie informatiebronnen. Ten eerste kan het kind spontaan informatie delen met zijn/haar ouders, zonder dat de ouders hiernaar vragen (zgn. *child/adolescent disclosure*). Ten tweede kunnen ouders meer te weten komen door vragen te stellen aan hun kind en/of zijn/haar vrienden (zgn. ouderlijke inmenging). Ten derde kunnen ouders regels opstellen, waarmee ze de vrijheid van hun kinderen om ongemerkt dingen te doen, beperken (zgn. ouderlijke controle). Stattin en Kerr (2000) merken daarbij op dat het spontaan delen van informatie door kinderen en de kwaliteit van de ouder-kindrelatie niet los te koppelen zijn van elkaar. Ouders die meer weten over het doen en laten van hun kinderen doordat hun kinderen spontaan informatie delen, zijn doorgaans meer tevreden over de relatie met hun kinderen (Collins & Miller, 1994; Finkenauer, Engels, Branje, & Meeus, 2004). Deze tevredenheid over de ouder-kindrelatie kan er vervolgens toe leiden dat ouders meer interesse tonen in het leven van hun kind, wat op zijn beurt resulteert in meer (spontane) informatiedeling (Keijsers, Branje, VanderValk, & Meeus, 2010).

Hoewel verschillende auteurs de conceptualisering van Stattin en Kerr (2000) volgen, wordt in de literatuur ook verwezen naar de twee dimensies die Baumrind (1980) ontwikkelde om tot vier opvoedingsstijlen te komen. De eerste dimensie betreft veelei-

sendheid, wat gekenmerkt wordt door ouders die betrokken zijn in het leven van hun kind door directe confrontatie en monitoring, strikte en consequente discipline en hoge verwachtingen. De tweede dimensie betreft responsiviteit, wat gekenmerkt wordt door affectie, warmte, cognitieve responsiviteit, verbondenheid, onvoorwaardelijke acceptatie, betrokkenheid en wederkerigheid. Deze twee dimensies weerspiegelen de controle die ouders uitoefenen en de warmte die zij bieden (Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts, & Dornbusch, 1994).

Daarbij wordt ouderlijke controle omschreven als het toezicht dat ouders uitoefenen, de keuzes die zij maken over de activiteiten en vrienden van hun kinderen en de regels die zij opleggen. De warmte die ouders bieden, wordt omschreven als het uiten van interesse in de activiteiten en vrienden, betrokkenheid bij de activiteiten, het uiten van enthousiasme, erkenning van prestaties en het tonen van affectie en liefde (Amato & Fowler, 2002; Barber, 1996; Darling & Steinberg, 1993). De vier opvoedingsstijlen waar Baumrind (1980) op basis van de dimensies toe komt, zijn de autoritatieve (veel warmte en veel controle), autoritaire (weinig warmte en veel controle), verwaarlozende (weinig warmte en weinig controle) en permissieve (veel warmte en weinig controle) opvoedingsstijl.

Uit de literatuur blijkt dat niet alle jongeren evenveel ouderlijke monitoring ervaren. Zo vinden Keijsers et al. (2010) dat jongens significant lager scoren op zowel spontane informatiedeling, ouderlijke inmenging als ouderlijke controle. Zij delen dus minder spontaan informatie met ouders, krijgen minder vragen en krijgen minder regels opgelegd, wat leidt tot minder ouderlijke monitoring dan wat het geval is bij meisjes. Gelijkaardig aan dat onderzoek vinden Stattin en Kerr (2000) dat meisjes vaker spontaan informatie delen met hun ouders dan jongens. Daarbij wordt verwezen naar traditionele genderrollen, namelijk dat jongens assertiever en onafhankelijker zijn en dat meisjes expressief, maar meegaand zijn (Keijsers et al., 2010). Meisjes zijn dus communicatiever en hebben doorgaans een betere relatie met hun ouders dan jongens (Noller, 1978; Noller & Bagi, 1985). Zowel voor jongens als voor meisjes geldt dat ouders het meeste kennis verwerven over het doen en laten van kinderen door het spontaan delen van informatie door kinderen (Keijsers et al., 2010). Het geslacht van de ouders speelt eveneens een rol: jongeren treden in het algemeen meer in interactie met hun moeder en de relatie met hun moeder is beter dan die met hun vader (Furman & Buhrmester, 1985; Larson et al., 1996). Daardoor weten moeders meer over het doen en laten van hun kinderen. Verder vinden Melotti, Potì, Ganesini en Brighi (2018) dat leeftijd een rol speelt: oudere jongeren delen minder spontaan informatie met hun ouders en krijgen minder regels opgelegd in vergelijking met jongere jongeren.

Het is echter niet duidelijk of ouderlijke monitoring als positief of negatief ervaren wordt door jongeren (Wright & Cullen, 2001). Jongeren nemen in de huidige maatschappij meerdere rollen op zich, waarbij ze betrokken zijn op verschillende systemen en netwerken. Functioneren binnen deze systemen gaat gepaard met sociale verwachtingen. Het gezin is eveneens een systeem van waaruit sociale verwachtingen

voortvloeien, bv. zorg dragen voor een jongere broer of zus (Milan & Wortel, 2015). Jongeren kunnen druk ervaren om aan die verwachtingen te voldoen. Daaruit rijst de vraag of ouderlijke monitoring een beschermende dan wel een risicofactor is voor het subjectief welzijn van jongeren. Het is mogelijk dat ouderlijke monitoring zich op een continuüm bevindt, waarbij het op een bepaald moment overhelt naar druk. Bijgevolg wordt in dit hoofdstuk nagegaan wat het verband is tussen ouderlijke monitoring en het subjectief welzijn van jongeren. Het subjectief welzijn van jongeren bestaat uit drie aspecten: de algemene levenstevredenheid, positief affect en negatief affect (Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999). Deze aspecten worden in de inleiding van dit boek nader toegelicht.

## 1.2 De link tussen ouderlijke monitoring en subjectief welzijn van jongeren: een overzicht

De adolescentie is een belangrijke periode waarin jongeren zich op verschillende vlakken ontwikkelen (Ozdemir, 2012). Zo moeten zij voldoen aan sociale normen, relaties opbouwen met peers, tegemoetkomen aan de verwachtingen op school en keuzes maken voor de toekomst. Bovendien wordt deze periode gekenmerkt door veranderingen op fysiek, cognitief en socio-emotioneel vlak (Cappa & Giulivi, 2019). Het subjectief welzijn van jongeren is in deze periode belangrijk, opdat zij op een positieve manier evolueren tot volwassenen.

Doorheen de jaren is een verschuiving zichtbaar, waarbij gesteld wordt dat niet enkel biologische maar ook sociale factoren het welzijn van individuen bepalen (Cappa & Giulivi, 2019). Deze sociale factoren omvatten de omstandigheden waarbinnen mensen geboren worden, groeien, leven, werken en oud worden (Commission on Social Determinants of Health, 2008). Het gezin maakt daar een belangrijk deel van uit (World Health Organization, 2014). Doorheen de adolescentie veranderen de verhoudingen binnen het gezin, doordat jongeren steeds meer vrije tijd buiten de gezinscontext doorbrengen en peers belangrijker worden (Keijsers et al., 2010; Larson et al., 1996). Hoewel er in het algemeen van uitgegaan wordt dat jongeren streven naar onafhankelijkheid, staat de betrokkenheid tussen ouders en kinderen steeds meer centraal (Kagitcibasi, 2007).

Zo wijst onderzoek uit dat de relatie van jongeren met hun ouders, en hun perceptie van dat ouderschap, belangrijke factoren zijn voor hun gedragsmatige en emotionele ontwikkeling (Barber, Stolz, Olsen, Collins, & Burchinal, 2005). In het bijzonder zijn de warmte die ouders bieden en de controle die zij uitoefenen van belang in het verklaren van welzijn bij jongeren (Barber, 1996; Barber & Harmon, 2002; Conger, Conger, Elder, Lorenz, Simons, & Whitbeck, 1993; Kurdek & Fine, 1994). Meer betrokkenheid en warmte vanwege ouders hangt samen met een betere ouder-kindrelatie, een betere emotionele ontwikkeling en een hogere mate van algemene levenstevredenheid

bij jongeren (Baumrind, 1991; Gray & Steinberg, 1999; Lamborn, Mounts, Steinber, & Dornbusch, 1991; Maccoby & Martin, 1983; Ozdemir, 2012). Een minder kwaliteitsvolle ouder-kindrelatie kan leiden tot depressie (Angoff, 1988; Maccoby, 2000) en zelfs tot suïcidale gedachten (Gunn, Goldstein, & Gager, 2018; Lai & McBride-Chang, 2001). Samenvattend zijn jongeren die warmte en betrokkenheid vanwege hun ouders ervaren gelukkiger (Gray & Steinberg, 1999).

Op die manier kan ouderschap zowel een beschermende factor als een risicofactor zijn voor het welzijn van jongeren (bv. Cappa & Giulivi, 2019; Gecas & Seff, 1990). Zo leidt de combinatie van warmte en controle (autoritatieve opvoedingsstijl; Baumrind, 1980) tot het meest gunstige effect (Pierce, Sarason, & Sarason, 1996; Santrock, 2014; Seibel & Johnson, 2001). De andere opvoedingsstijlen, waarbij warmte of controle ontbreekt, zijn minder gunstig voor het welzijn van jongeren. Vanuit de sociale bindingstheorie wordt bijvoorbeeld gesteld dat kinderen die een autoritaire opvoeding genieten, later problemen ondervinden om zich te binden binnen intieme relaties (Belt & Abidin, 1996), wat het subjectief welzijn beïnvloedt (Ryan & Deci, 2001).

Het verband tussen de controle die ouders uitoefenen en het subjectief welzijn van jongeren is daarentegen minder duidelijk (Ozdemir, 2012). Zo vinden Seibel en Johnson (2001) geen significant verband tussen ouderlijke controle (het opleggen van regels) en de algemene levenstevredenheid, terwijl Ozdemir (2012) vindt dat meer ouderlijke controle leidt tot minder negatieve gevoelens bij jongeren. Bovendien wordt de impact van ouderlijke controle op het welzijn van jongeren bepaald door culturele factoren (Kagitcibasi, 2007). Zo wordt ouderlijke controle in Westerse culturen beschouwd als negatief ouderschap en een gebrek aan warmte, wat leidt tot negatieve gevolgen bij jongeren (Soenens, Vansteenkiste, Luyckx, & Goossens, 2006). Daarentegen is ouderlijke controle in niet-Westerse culturen normaal en acceptabel, waarbij het niet als een gebrek aan warmte beschouwd wordt (Kagitcibasi, 1970). Het is echter niet duidelijk of en hoe dit het welzijn van jongeren beïnvloedt (Baumrind, 1991; Maccoby & Martin, 1983).

Binnen het verband tussen ouderschap en het subjectief welzijn zijn eveneens geslachtskenmerken binnen de ouder-kindrelatie van belang. Zo hangt meer betrokkenheid van vaders samen met een hogere mate van algemene levenstevredenheid bij dochters en hangt meer betrokkenheid vanwege moeders samen met een hogere mate van algemene levenstevredenheid bij zonen (Flouri, 2004). Verder is de gezinssamenstelling van belang (Federal Interagency Forum on Child & Family Statistics, 2017). Enerzijds hebben tweeoudergezinnen meer mogelijkheden om hun kinderen te monitoren. Anderzijds leven tweeoudergezinnen minder in armoede in vergelijking met andere gezinssamenstellingen. Phillips (2012) vindt echter dat het welzijn van jongeren meer samenhangt met het gezinsklimaat (tevredenheid over de gezinsrelaties en negatieve emoties binnen het gezin) dan met de gezinssamenstelling. Met andere woorden is het volgens Phillips (2012) van belang te kijken naar de dynamiek, de sfeer en de processen binnen een gezin wanneer op zoek gegaan wordt naar verklaringen voor het subjectief welzijn van jongeren (Cappa & Giulivi, 2019; Konu, 2002).



### 1.3 Methode

Onderzoek naar de relatie tussen ouderlijke monitoring (en bij uitbreiding de ouder-kindrelatie) en de drie aspecten van subjectief welzijn (algemene levenstevredenheid, positief affect en negatief affect) is beperkt (Flouri, 2004), in het bijzonder bij jongeren die in het middelbaar zitten (Eryilmaz, 2010). Dat vraagstuk betreft het onderwerp van dit hoofdstuk.

Om de relatie tussen ouderlijke monitoring en het subjectief welzijn van jongeren na te gaan, wordt er gebruik gemaakt van de JOP-schoolmonitor 2 (2018). Er wordt gewerkt met de gewogen data van de grootsteden en Vlaanderen.<sup>6</sup> Aangezien deze bijdrage focust op jongeren, wordt er gewerkt met de respons van de tweede en derde graad (N = 5858).<sup>7</sup> De vragenlijst werd ingevuld door 2774 jongens (48.6 procent) en 2930 meisjes (51.4 procent). De jongeren hebben een gemiddelde leeftijd van 16.27 jaar (SD = 1.52). Verder groeit 68.8 procent van de jongeren op in een intact<sup>8</sup> gezin. Ten slotte groeit 59.8 procent van de jongeren op in een gezin met een hoge sociaaleconomische status, weerspiegeld door het hoogst behaalde diploma van de ouder(s).

### 1.4 Resultaten

Hieronder volgt vooreerst een overzicht van de prevalenties van ouderlijke monitoring en subjectief welzijn van jongeren. Aan de hand van enkele sociodemografische gegevens wordt bekeken welke jongeren meer of minder ouderlijke monitoring ervaren. Vervolgens wordt overgegaan tot de analyses die nagaan wat het verband is tussen ouderlijke monitoring en het subjectief welzijn van jongeren.

#### 1.4.1 Prevalentie van ouderlijke monitoring

In de JOP-schoolmonitor 2 (2018) wordt aan de hand van tien stellingen gepeild naar de mate waarin jongeren ouderlijke monitoring ervaren. Die stellingen zijn afkomstig uit de derde editie van de *International Self-Report and Delinquency Study* (ISRD3 Working Group, 2013), waar drie items met betrekking tot de controle op en de opvolging van online activiteiten aan toegevoegd werden. De items peilen enerzijds naar de ken-

6. Meer informatie over de steekproeftrekking is terug te vinden in het inleidende hoofdstuk.

7. De schoolmonitor 2 richt zich op jongeren uit de tweede en derde graad secundair onderwijs. Hij omvat ook jongeren ouder dan 18 jaar, doordat zij één of meerdere jaren zijn blijven zitten (19 jaar, N = 306; 20 jaar, N = 97; 21 jaar, N = 35; 22 jaar, N = 4; 23 jaar, N = 1).

8. De overige gezinssamenstellingen zijn: ouders gescheiden (N = 1496); vader niet gekend/overleden (N = 231); moeder niet gekend/overleden (N = 0); beide ouders niet gekend/overleden (N = 9); ouders gescheiden, vader overleden/niet gekend (N = 13); ouders gescheiden, moeder overleden/niet gekend (N = 7).

nis die ouders hebben over het doen en laten van hun kind (bv. 'Mijn ouders weten waar ik ben als ik wegga'). Hierbij is niet bekend op welke manier de ouders aan deze informatie komen. Er wordt met andere woorden geen onderscheid gemaakt tussen het spontaan delen van informatie en ouderlijke inmenging (vragen stellen). Anderzijds peilen de items naar de controle die jongeren ervaren vanwege hun ouders (bv. 'Als ik wegga, moet ik aan mijn ouders zeggen met wie ik wegga of waar ik naartoe ga'). De jongeren konden deze stellingen beantwoorden op een vijfpunts-Likertschaal van 0 'nooit' tot 4 'altijd'.

Uit Tabel 1.1 blijkt dat de meeste ouders op de hoogte zijn van wat hun kind doet wanneer het zich buitenshuis bevindt. Zo geeft meer dan 70 procent van de jongeren aan dat hun ouders (bijna) altijd weten waar ze zijn, wat ze doen en bij welke vrienden ze zijn als ze weggaan. De cijfers met betrekking tot de kennis van ouders over het sociale mediagebruik van hun kinderen liggen beduidend lager. Zo geeft (meer dan) de helft van de jongeren aan dat hun ouders (bijna) nooit weten welke websites ze bezoeken en met wie zij praten op sociale media.

**Tabel 1.1** Frequentieverdelingen van de schaalitems van ouderlijke kennis (14- tot 23-jarigen, in percentage)

	(Bijna) nooit	Soms	(Bijna) altijd	Gemiddelde	SD	N
<b>Mijn ouders weten waar ik ben als ik wegga</b>	3.6%	10.8%	85.6%	3.30	.83	5581
<b>Mijn ouders weten wat ik doe als ik wegga</b>	8.1%	19.8%	72.1%	2.96	.97	5583
<b>Mijn ouders weten bij welke vrienden ik ben als ik wegga</b>	5.2%	15.3%	79.6%	3.21	.94	5573
<b>Mijn ouders weten welke websites ik bezoek als ik online ben</b>	55.6%	22.7%	21.8%	1.44	1.27	5571
<b>Mijn ouders weten met wie ik praat op sociale media (Facebook, Snapchat, Instagram, Whatsapp, E-mail, ...)</b>	49.0%	27.3%	23.7%	1.58	1.27	5577

**Bron:** JOP-schoolmonitor 2, tweede en derde graad (2018)

Daarnaast geeft Tabel 1.2 weer in welke mate jongeren controle ervaren vanwege hun ouders. Hierbij stelt ongeveer 70 procent van de jongeren dat zij (bijna) altijd aan hun ouders moeten zeggen met wie ze weggaan of waar ze naartoe gaan en geeft ongeveer 65 procent van de jongeren aan dat hun ouders (bijna) altijd zeggen hoe laat ze thuis moeten zijn als ze 's avonds weggaan. Daarnaast rapporteert ongeveer 15 procent van de jongeren dat hun ouders (bijna) altijd controleren of ze hun huiswerk hebben gemaakt. Tot slot ervaren jongeren heel wat minder controle op hun online activiteiten. Zo geeft respectievelijk 75.8 en 88.5 procent van de jongeren aan dat hun ouders

(bijna) nooit zeggen wanneer of hoe lang ze internet of sociale media mogen gebruiken en dat hun ouders (bijna) nooit nakijken welke websites ze bezocht hebben of wat ze op sociale media gepost hebben.

**Tabel 1.2** Frequentieverdelingen van de schaalitems van ouderlijke controle (14- tot 23-jarigen, in percentage)

	(Bijna) nooit	Soms	(Bijna) altijd	Gemiddelde	SD	N
Als ik wegga, moet ik aan mijn ouders zeggen met wie ik wegga of waar ik naartoe ga	10.5%	18.0%	71.5%	3.02	1.11	5563
Als ik 's avonds wegga, zeggen mijn ouders me om welk uur ik thuis moet zijn	17.6%	17.6%	64.9%	2.82	1.31	5552
Mijn ouders controleren of ik mijn huiswerk heb gemaakt	62.4%	22.7%	14.9%	1.20	1.20	5554
Mijn ouders zeggen me wanneer of hoe lang ik op internet of sociale media mag gaan	75.8%	15.3%	8.8%	.82	1.10	5559
Mijn ouders kijken na welke websites ik heb bezocht of wat ik heb gepost op internet of sociale media	88.5%	7.3%	4.1%	.45	.87	5548

**Bron:** JOP-schoolmonitor 2, tweede en derde graad (2018)

In wat volgt, wordt de opsplitsing tussen ouderlijke kennis en ouderlijke controle behouden. Voor beide variabelen worden bijhorende items samengenomen door middel van een somschaal, waarbij een somscore bekomen kan worden van 0 tot 20. Geen enkel item dient omgevormd te worden, aangezien voor elke stelling geldt dat een hoge score overeenkomt met een hoge mate van kennis of controle, zoals dat wordt ervaren door de jongeren. De vijf items die peilen naar ouderlijke kennis hebben een interne betrouwbaarheid van Cronbach  $\alpha = .801$ . De vijf items die ouderlijke controle vertegenwoordigen, hebben een interne betrouwbaarheid van Cronbach  $\alpha = .704$ .

In overeenstemming met de literatuur wordt de samenhang tussen ouderlijke kennis en controle en de volgende sociodemografische factoren nagegaan: geslacht, leeftijd, gezinssamenstelling en de sociaaleconomische status (SES, weerspiegeld door het hoogst behaalde diploma van de ouder(s)). Tabel 1.3 geeft weer dat geslacht, leeftijd en gezinssamenstelling significant samenhangen met zowel ouderlijke kennis als ouderlijke controle. De sociaaleconomische status heeft geen significante invloed op ouderlijke kennis, maar wel op ouderlijke controle. Deze sociodemografische variabelen verklaren samen 7.6 procent van de variantie van ouderlijke kennis en 9.0 procent van de variantie van ouderlijke controle (*Adjusted R<sup>2</sup>*).

**Tabel 1.3** Sociodemografische factoren die samenhangen met ouderlijke kennis en ouderlijke controle

	Ouderlijke kennis		Ouderlijke controle	
	Bèta	Sign.	Bèta	Sign.
<b>Geslacht</b> (0 = jongen, 1 = meisje)	.227	<.001***	.091	<.001***
<b>Leeftijd</b> (0 = 14 tot 15 jaar, 1 = 16 tot 23 jaar)	-.115	<.001***	-.255	<.001***
<b>Gezinssamenstelling</b> (0 = intact, 1 = overig)	-.095	<.001***	-.085	<.001***
<b>SES (hoogste diploma ouder(s))</b> (0 = laag en midden, 1 = hoog)	.021	.120	.060	<.001***
<b>Adjusted R<sup>2</sup></b>	.076		.090	

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

**Bron:** JOP-schoolmonitor 2, tweede en derde graad (2018)

Verder is uit Tabel 1.3 af te leiden dat ouders meer kennis hebben over het doen en laten van meisjes en meer ouderlijke controle uitoefenen op hen (positief verband). Het verband tussen geslacht en ouderlijke controle is echter heel wat zwakker. Daarentegen is het verband tussen leeftijd en ouderlijke controle sterker dan het verband tussen leeftijd en ouderlijke kennis. Voor beide geldt wel dat oudere jongeren minder ouderlijke kennis en controle ervaren (negatief verband). Wat de gezinssamenstelling betreft, ervaren jongeren die opgroeien binnen een intact gezin meer ouderlijke kennis en controle dan jongeren binnen andere gezinssituaties (negatief verband). Ten slotte ervaren jongeren meer controle wanneer hun ouders hoger opgeleid zijn (positief verband). Zoals eerder vermeld, is de samenhang met ouderlijke kennis niet significant ( $p > .05$ ).

### 1.4.2 Prevalentie van subjectief welbevinden van jongeren

Het eerste aspect binnen het subjectief welbevinden is de algemene levenstevredenheid. Dit werd bevraagd aan de hand van de vijf items uit de *Satisfaction With Life Scale – Child Version* (bv. ‘Mijn leven is in de meeste opzichten bijna hoe ik het zou willen’) (Gadermann, Schonert-Reichl, & Zumbo, 2010). De jongeren konden deze stellingen beantwoorden aan de hand van een vijfpunts-Likertschaal, gaande van 1 ‘helemaal niet akkoord’ tot 5 ‘helemaal akkoord’.

Tabel 1.4 geeft de antwoorden van de jongeren weer voor elk van deze items. Ongeveer drie op de vijf jongeren geven aan dat hun leven in de meeste opzichten bijna is hoe ze het zouden willen. Daarnaast stelt ongeveer de helft dat de dingen in hun leven uitstekend zijn en zijn drie op de vier jongeren blij met hun leven. Daarentegen zijn de meningen verdeeld wat betreft de stellingen ‘Tot nu toe heb ik de belangrijkste dingen die ik wil in het leven ook bereikt’ en ‘Als ik mijn leven opnieuw kon leven, zou ik het op dezelfde manier doen’.

**Tabel 1.4** Frequentieverdelingen van de schaalitems van algemene levenstevredenheid (14- tot 23-jarigen, in percentage)

	(Helemaal) niet akkoord	Tussen beide	(Helemaal) akkoord	Gemiddelde	SD	N
Mijn leven is in de meeste opzichten bijna hoe ik het zou willen	12.7%	29.0%	58.3%	2.46	.71	5533
De dingen in mijn leven zijn uitstekend	14.4%	35.2%	50.5%	2.36	.72	5490
Ik ben blij met mijn leven	6.1%	17.6%	76.3%	2.70	.58	5521
Tot nu toe heb ik de belangrijkste dingen die ik wil in het leven ook bereikt	36.4%	35.3%	28.3%	1.92	.80	5525
Als ik mijn leven opnieuw kon leven, zou ik het op dezelfde manier doen	29.7%	31.7%	38.6%	2.09	.82	5518

**Bron:** JOP-schoolmonitor 2, tweede en derde graad (2018)

Naast de algemene levenstevredenheid werden eveneens het positief affect en het negatief affect bevraagd. Jongeren konden aangeven hoe vaak ze de afgelopen vier weken een bepaald gevoel ervaarden en dit op een vijfpunts-Likertschaal van 1 'nooit' tot 5 'altijd'. Tabel 1.5 geeft weer dat ongeveer zeven op de tien jongeren zich de afgelopen vier weken (heel) vaak of altijd positief, goed, aangenaam of vrolijk voelden. Daarentegen voelde minder dan de helft van de jongeren zich de afgelopen vier weken (heel) vaak of altijd opgewekt of voldaan.

**Tabel 1.5** Frequentieverdelingen van de schaalitems van positief affect (14- tot 23-jarigen, in percentage)

	(Heel) zelden of nooit	Soms	(Heel) vaak of altijd	Gemiddelde	SD	N
Positief	6.8%	23.5%	69.7%	2.63	.61	5521
Goed	4.7%	24.6%	70.7%	2.66	.57	5514
Aangenaam	6.7%	27.9%	65.4%	2.59	.61	5490
Vrolijk	7.1%	23.2%	69.8%	2.63	.61	5484
Opgewekt	22.0%	35.6%	42.4%	2.20	.78	5378
Voldaan	19.8%	43.9%	36.4%	2.17	.73	5387

**Bron:** JOP-schoolmonitor 2, tweede en derde graad (2018)

Verder blijkt uit Tabel 1.6 dat meer dan 15 procent van de jongeren zich de afgelopen vier weken (heel) vaak of altijd boos, negatief, slecht of bedroefd voelde. Minder dan 12 procent van de jongeren voelde zich onaangenaam of bang.

**Tabel 1.6** Frequentieverdelingen van de schaalitems van negatief affect (14- tot 23-jarigen, in percentage)

	(Heel) zelden of nooit	Soms	(Heel) vaak of altijd	Gemiddelde	SD	N
<b>Negatief</b>	36.2%	43.8%	20.0%	1.84	.73	5514
<b>Slecht</b>	42.7%	41.3%	16.0%	1.73	.72	5512
<b>Onaangenaam</b>	51.2%	37.5%	11.4%	1.60	.68	5468
<b>Bedroefd</b>	52.5%	32.3%	15.2%	1.63	.73	5439
<b>Bang</b>	74.7%	15.7%	9.6%	1.35	.65	5502
<b>Boos</b>	39.0%	39.0%	22.0%	1.83	.76	5508

**Bron:** JOP-schoolmonitor 2, tweede en derde graad (2018)

Hoewel het subjectief welzijn van de meeste jongeren relatief goed blijkt te zijn, mag de groep jongeren die zich minder goed in zijn/haar vel voelt niet uit het oog verloren worden.

### 1.4.3 Verband tussen ouderlijke monitoring en het subjectief welzijn van jongeren

Aangezien verschillende onderzoeken het verband met de drie aspecten van subjectief welzijn afzonderlijk nagaan, wordt deze indeling behouden. Voor elk aspect wordt een somschaal geconstrueerd, waarbij een gestandaardiseerde somscore van 0 tot 100 verkregen kan worden. De somschalen worden geconstrueerd zoals beschreven in de inleiding van dit boek.

In de analyses die volgen, worden in de eerste stap de sociodemografische factoren opgenomen, zijnde geslacht, leeftijd, de gezinssamenstelling en de sociaaleconomische status (Model 1). In de tweede stap worden de somschalen van ouderlijke kennis en ouderlijke controle toegevoegd (Model 2). In overeenstemming met de literatuur worden de items met betrekking tot de ouder-kindrelatie in een derde stap opgenomen in de analyses (Model 3). Het betreft de items 'Hoe goed kom je overeen met je vader (of de persoon die jij als je vader ziet)?' en 'Hoe goed kom je overeen met je moeder (of de persoon die jij als je moeder ziet)?'.

### Algemene levenstevredenheid

Uit Tabel 1.7 blijkt dat de vier sociodemografische factoren significante voorspellers van de algemene levenstevredenheid zijn (Model 1). Deze factoren verklaren de algemene levenstevredenheid voor 5.0 procent (*Adjusted R<sup>2</sup>*). Daarbij scoren meisjes en jongeren in de oudste leeftijdscategorie lager op de algemene levenstevredenheid dan respectievelijk jongens en jongeren in de jongste leeftijdscategorie. Jongeren die opgroeien

binnen een gezin dat niet intact is, hebben eveneens een lagere algemene levenstevredenheid. Er wordt een positief verband gevonden tussen de sociaaleconomische status en de algemene levenstevredenheid. Met andere woorden: jongeren met hoogopgeleide ouders ervaren een hogere mate van algemene levenstevredenheid.

**Tabel 1.7** Lineaire regressie met sociodemografische factoren, ouderlijke monitoring en ouder-kindrelatie als voorspellers van algemene levenstevredenheid

	Model 1		Model 2		Model 3	
	$\beta$	Sign.	$\beta$	Sign.	$\beta$	Sign.
<b>Sociodemografische factoren</b>						
<b>Geslacht</b> (0 = jongen, 1 = meisje)	-.085	<.001***	-.156	<.001***	-.107	<.001***
<b>Leeftijd</b> (0 = 14 tot 15 jaar, 1 = 16 tot 23 jaar)	-.032	.027*	-.007	.622	.012	.338
<b>Gezinssamenstelling</b> (0 = intact, 1 = overig)	-.191	<.001***	-.158	<.001***	-.071	<.001***
<b>SES (hoogste diploma ouder(s))</b> (0 = laag en midden, 1 = hoog)	.057	<.001***	.054	<.001***	.044	<.001***
<b>Ouderlijke monitoring</b>						
Ouderlijke kennis			.344	<.001***	.201	<.001***
Ouderlijke controle			-.045	.004**	-.013	.366
<b>Ouder-kindrelatie</b>						
Relatie met vader					.248	<.001***
Relatie met moeder					.252	<.001***
<b>Adjusted R<sup>2</sup></b>	.050		.148		.283	

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

**Bron:** JOP-schoolmonitor 2, tweede en derde graad (2018)

Wanneer de items met betrekking tot ouderlijke monitoring toegevoegd worden aan het model, is leeftijd niet langer een significante voorspeller van de algemene levenstevredenheid (Model 2). Dat kan verklaard worden door het feit dat jongere en oudere jongeren een verschillende monitoring ervaren (zie supra). Het is dan de monitoring die het verschil in de levenstevredenheid bepaalt en niet de leeftijd *an sich*. In lijn met de verwachtingen vinden we een positief verband tussen ouderlijke kennis en de algemene levenstevredenheid. Meer ouderlijke kennis over het doen en laten van kinderen hangt dus samen met een hogere mate van algemene levenstevredenheid. Daarentegen is het verband tussen ouderlijke controle en de algemene levenstevredenheid negatief, waarbij meer ouderlijke controle samenhangt met een lagere mate van algemene levenstevredenheid. De sociodemografische factoren en ouderlijke monitoring verklaren samen de algemene levenstevredenheid voor 14.8 procent.

Na toevoeging van de ouder-kindrelatie is ouderlijke controle niet langer een significante voorspeller van de algemene levenstevredenheid (Model 3). Hoewel de sterkte van het verband met ouderlijke kennis afneemt, blijft het wel significant. Verder hangen zowel de relatie met de vader als de relatie met de moeder significant en positief samen met de algemene levenstevredenheid. Een betere ouder-kindrelatie met de vader en de moeder hangt dus samen met een hogere mate van algemene levenstevredenheid bij jongeren. Het valt op dat, in vergelijking met ouderlijke controle, beide ouder-kindrelaties heel wat sterker samenhangen met de algemene levenstevredenheid. Alle factoren samen verklaren de algemene levenstevredenheid voor 28.3 procent.

### Positief affect

Het tweede aspect van het subjectief welzijn betreft het positief affect. Tabel 1.8 geeft weer dat de vier sociodemografische factoren significante voorspellers van het positief affect zijn (Model 1). Zij verklaren het positief affect voor 3.8 procent. We zien opnieuw dat meisjes, jongeren uit de oudste leeftijdscategorie en jongeren die opgroeien binnen een gezin dat niet intact is, minder positieve emoties ervaren dan respectievelijk jongens, jongeren uit de jongste leeftijdscategorie en jongeren die opgroeien binnen een intact gezin. Er wordt een positief verband gevonden met de sociaaleconomische status, wat erop wijst dat jongeren van wie de ouders hoogopgeleid zijn meer positieve emoties ervaren.

**Tabel 1.8** Lineaire regressie met sociodemografische factoren, ouderlijke monitoring en ouder-kindrelatie als voorspellers van positief affect

	Model 1		Model 2		Model 3	
	$\beta$	Sign.	$\beta$	Sign.	$\beta$	Sign.
<b>Sociodemografische factoren</b>						
<b>Geslacht</b> (0 = jongen, 1 = meisje)	-.064	<.001***	-.113	<.001***	-.079	<.001***
<b>Leeftijd</b> (0 = 14 tot 15 jaar, 1 = 16 tot 23 jaar)	-.061	<.001***	-.052	<.001***	-.039	.006**
<b>Gezinssamenstelling</b> (0 = intact, 1 = overig)	-.095	<.001***	-.074	<.001***	-.013	.350
<b>SES (hoogste diploma ouder(s))</b> (0 = laag en midden, 1 = hoog)	.132	<.001***	.133	<.001***	.128	<.001***
<b>Ouderlijke monitoring</b>						
Ouderlijke kennis			.251	<.001***	.149	<.001***
Ouderlijke controle			-.062	<.001***	-.039	.016*
<b>Ouder-kindrelatie</b>						
Relatie met vader					.165	<.001***
Relatie met moeder					.189	<.001***
<b>Adjusted R<sup>2</sup></b>	.038		.086		.154	

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



Hoewel de sterkte van het effect van leeftijd licht daalt na invoeging van ouderlijke monitoring, blijft het een significante voorspeller van het positief affect (Model 2). Verder vinden we een significant en positief verband tussen ouderlijke kennis en het positief affect, wat erop wijst dat meer ouderlijke kennis over het doen en laten van kinderen samenhangt met meer positieve emoties bij jongeren. Daarentegen wordt een significant en negatief verband gevonden met ouderlijke controle, waarbij meer ouderlijke controle samenhangt met minder positieve emoties bij jongeren. Het model verklaart het positief affect voor 8.6 procent.

Na toevoeging van de ouder-kindrelatie is het verband tussen de gezinssamenstelling en het positief affect niet langer significant (Model 3). Het verband tussen ouderlijke kennis en het positief affect, alsook tussen ouderlijke controle en het positief affect, neemt af, maar deze verbanden blijven wel significant. Wat de ouder-kindrelatie betreft, zijn zowel de relatie met de vader als de relatie met de moeder significante en positieve voorspellers. Hoe beter deze relaties zijn, hoe meer positieve emoties de jongeren ervaren. Bovendien hangen beide ouder-kindrelaties sterker samen met het positief affect in vergelijking met ouderlijke controle. Alle factoren samen verklaren het positief affect voor 15.4 procent.

### Negatief affect

Het derde aspect van subjectief welbevinden betreft het negatief affect (Tabel 1.9). De sociodemografische factoren zijn significante voorspellers en verklaren het negatief affect voor 7.2 procent (Model 1). We vinden een positief verband met geslacht, leeftijd en gezinssamenstelling, waarbij meisjes, oudere jongeren en jongeren die opgroeien binnen een gezin dat niet intact is meer negatieve emoties ervaren. De sociaaleconomische status hangt negatief samen met het negatief affect, wat betekent dat jongeren wiens ouders hoogopgeleid zijn minder negatieve emoties ervaren.

Na toevoeging van ouderlijke monitoring blijven alle sociodemografische factoren significante voorspellers van het negatief affect (Model 2). Er wordt eveneens een significant verband gevonden met ouderlijke kennis en ouderlijke controle. Ouderlijke kennis hangt negatief samen met het negatief affect. Met andere woorden hangt meer ouderlijke kennis over het doen en laten van kinderen samen met minder negatieve emoties. Het verband met ouderlijke controle is positief, waarbij meer ouderlijke controle samenhangt met meer negatieve emoties. Het model verklaart het negatief affect voor 11.2 procent.

Ten slotte wordt de ouder-kindrelatie toegevoegd (Model 3). De overige factoren blijven significante voorspellers. Zowel de relatie met de vader als de relatie met de moeder hangen significant en negatief samen met het negatief affect. Een betere ouder-kindrelatie hangt dus samen met minder negatieve emoties bij jongeren. Bovendien zorgt deze toevoeging er opnieuw voor dat het effect van ouderlijke kennis en ouderlijke controle

afneemt, en voor beide ouder-kindrelaties geldt dat het verband met het negatief affect beduidend sterker is dan het verband tussen ouderlijke controle en het negatief affect. De sociodemografische factoren, ouderlijke monitoring en de ouder-kindrelatie verklaren samen het negatief affect voor 16.8 procent.

**Tabel 1.9** Lineaire regressie met sociodemografische factoren, ouderlijke monitoring en ouder-kindrelatie als voorspellers van negatief affect

	Model 1		Model 2		Model 3	
	$\beta$	Sign.	$\beta$	Sign.	$\beta$	Sign.
<b>Sociodemografische factoren</b>						
<b>Geslacht</b> (0 = jongen, 1 = meisje)	.223	<.001***	.267	<.001***	.235	<.001***
<b>Leeftijd</b> (0 = 14 tot 15 jaar, 1 = 16 tot 23 jaar)	.057	<.001***	.053	<.001***	.040	0.004**
<b>Gezinssamenstelling</b> (0 = intact, 1 = overig)	.115	<.001***	.097	<.001***	.038	0.007**
<b>SES (hoogste diploma ouder(s))</b> (0 = laag en midden, 1 = hoog)	-.063	<.001***	-.064	<.001***	-.057	<.001***
	$\beta$	Sign.	$\beta$	Sign.	$\beta$	Sign.
<b>Ouderlijke monitoring</b>						
Ouderlijke kennis			-.231	<.001***	-.141	<.001***
Ouderlijke controle			.079	<.001***	.059	<.001***
<b>Ouder-kindrelatie</b>						
Relatie met vader					-.172	<.001***
Relatie met moeder					-.151	<.001***
<b>Adjusted R<sup>2</sup></b>	.072		.112		.168	

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

**Bron:** JOP-schoolmonitor 2, tweede en derde graad (2018)

## 1.5 Discussie en besluit

De gezinscontext is een belangrijke omgeving waarbinnen individuen opgroeien en zich ontwikkelen (Euromonitor International, 2013). Aangezien jongeren doorheen de adolescentie autonomer worden en steeds meer tijd besteden buiten de gezinscontext (Larson et al., 1996), kunnen ouders hun kinderen monitoren om zicht te krijgen op wat ze doen in hun vrije tijd (Stattin & Kerr, 2000). Doordat jongeren binnen meerdere systemen en netwerken functioneren, worden zij vanuit verschillende hoeken blootgesteld aan sociale verwachtingen. Dat kan leiden tot druk om aan deze verwachtingen

te voldoen. Het gezin is een van die systemen, wat leidt tot de vraag of ouderlijke monitoring een beschermende of een risicofactor is voor het subjectief welbevinden van jongeren.

De beschreven resultaten zijn tot stand gekomen op basis van data uit de JOP-school-monitor 2 (2018). Deze data laten toe om twee aspecten van ouderlijke monitoring nader te bekijken. Enerzijds wordt aan jongeren gevraagd in welke mate hun ouders kennis hebben over het doen en laten van kinderen. Anderzijds wordt bevraagd in welke mate ouders controle uitoefenen. De resultaten liggen in lijn met de verwachtingen: hoe meer kennis ouders hebben over het doen en laten van kinderen, hoe hoger de algemene levenstevredenheid, hoe meer positieve emoties en hoe minder negatieve emoties deze jongeren ervaren. Ouderlijke controle leidt daarentegen tot een lager subjectief welbevinden bij jongeren. De jongeren die een hogere mate van ouderlijke controle rapporteren, scoren lager op de algemene levenstevredenheid en ervaren minder positieve en meer negatieve emoties. De impact van ouderlijke controle op de drie aspecten van subjectief welbevinden is beperkter dan de impact van ouderlijke kennis.

Naast ouderlijke kennis en controle is ook de ouder-kindrelatie van belang. Een betere ouder-kindrelatie hangt relatief sterk samen met een hogere mate van algemene levenstevredenheid, meer positieve en minder negatieve emoties bij jongeren. Bovendien is ouderlijke controle niet langer een significante voorspeller van de algemene levenstevredenheid wanneer de ouder-kindrelatie in rekening gebracht wordt. Verder is het opmerkelijk dat het effect van de gezinssamenstelling wegvalt wanneer de ouder-kindrelatie toegevoegd wordt aan het verklaringsmodel van het positief affect. Een gelijkaardig resultaat wordt teruggevonden in het onderzoek van Phillips (2012), die stelt dat het welzijn van jongeren meer samenhangt met het gezinsklimaat dan met de gezinssamenstelling, waarbij een goede dynamiek, de sfeer en de processen binnen een gezin van belang zijn (zie ook Cappa & Giulivi, 2019).

De resultaten impliceren dat ouderlijke monitoring zowel een beschermende als een risicofactor is voor het subjectief welbevinden van jongeren. Er kan gesteld worden dat ouderlijke monitoring zich op een continuüm bevindt, waarbij kennis over het doen en laten een beschermende factor is, maar dat het op een bepaald moment overhelt naar te veel controle, wat resulteert in een lager subjectief welzijn bij jongeren. Een bepaalde mate van controle binnen de opvoedingsstijl is (in combinatie met warmte) net gunstig voor het subjectief welbevinden van jongeren (autoritatieve opvoedingsstijl; Baumrind, 1980; Gray & Steinberg, 1999). Er kan namelijk verondersteld worden dat ouders betrokkenheid ontwikkelen, regels opstellen, gedrag monitoren en tijd met hun kinderen doorbrengen, omdat zij ervan uitgaan dat dit positief is voor de ontwikkeling van hun kind (Wright & Cullen, 2001). Daarentegen stellen sommige onderzoekers dat ouderlijke monitoring contraproductief kan zijn, waardoor het een negatieve connotatie krijgt (Colvin, 2000; Sherman, 1993; Tittle, 2018). Toekomstig onderzoek kan achterhalen of deze vormen van ouderlijke monitoring door de jongeren als positief of

negatief beschouwd worden, en waar het kantelpunt te situeren is. Het is daarbij van belang de wijze waarop ouders kennis vergaren over het doen en laten van hun kinderen mee op te nemen in de analyse. De data lieten echter niet toe een onderscheid te maken tussen het spontaan delen van informatie en ouderlijke inmenging (vragen stellen). Tot slot kan toekomstig onderzoek de invloed van peers opnemen, aangezien dat een belangrijke rol speelt in het verklaren van (aspecten van) het subjectief welbevinden van jongeren (Gaertner, Fite, & Colder, 2010; Wheaton & Clarke, 2003).

Aangezien de overige opvoedingsstijlen (autoritaire, verwaarlozende en permissieve opvoedingsstijl) minder gunstig zijn voor het subjectief welzijn van jongeren (Gray & Steinberg, 1999), is het belangrijk dat ouders ergens terecht kunnen met hun vragen en twijfels rond opvoeding. Informatie- en vormingsavonden, oefenscholen en oudergroepen zijn enkele voorbeelden van initiatieven om ouders te ondersteunen. Daarbij krijgen ouders de kans om ervaringen uit te wisselen, bijvoorbeeld over de grens tussen kinderen vrijlaten enerzijds en ondersteuning en bescherming bieden anderzijds (Provinciaal Steunpunt Opvoedingsondersteuning Limburg, 2012). Opvoedingsondersteuning wordt vaak onterecht geassocieerd met iets wat ouders nodig hebben als het fout gaat in de opvoeding. Het gaat hier echter om een laagdrempelig aanbod om ouders te informeren, een luisterend oor te bieden of te adviseren (Vlaamse overheid, n.d.). Daarnaast is het in de meeste gevallen gericht op ouders van jonge kinderen. Bijgevolg is het belangrijk het ondersteuningsaanbod bekend te maken bij alle ouders en het eveneens op ouders van adolescenten te richten.

## Bibliografie

- Amato, P. R., & Fowler, F. (2002). Parenting practices, child adjustment, and family diversity. *Journal of Marriage and Family*, 64(3), 703-716. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2002.00703.x>
- Angoff, W. H. (1988). The nature-nurture debate, aptitudes, and group differences. *American Psychologist*, 43(9), 713-720. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.43.9.713>
- Barber, B. K. (1996). Parental Psychological Control: Revisiting a Neglected Construct. *Child Development*, 67, 3296-3319.
- Barber, B. K., & Harmon, E. L. (2002). Violating the self: Parental psychological control of children and adolescents. In *Intrusive parenting: How psychological control affects children and adolescents* (pp. 15-52). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10422-002>
- Barber, B. K., Stolz, H. E., Olsen, J. A., Collins, W. A., & Burchinal, M. (2005). Parental support, psychological control, and behavioral control: Assessing relevance across time, culture, and method. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 70(4), 1-147. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.2005.00365.x>
- Baumrind, D. (1980). New directions in socialization research. *American Psychologist*, 35(7), 639-652. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.35.7.639>
- Baumrind, D. (1991). The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95. <https://doi.org/10.1177/0272431691111004>
- Belt, W., & Abidin, R. R. (1996). The Relation of Childhood Abuse and Early Parenting Experiences to Current Marital Quality in a Nonclinical Sample. *Child Abuse & Neglect: The International Journal*, 20(11), 1019-1030.

- Cappa, C., & Giulivi, S. (2019). Adolescence and Social Determinants of Health: Family and Community. In A. Pingitore, F. Mastorci, & C. Vassalle (Eds.), *Adolescent Health and Wellbeing: Current Strategies and Future Trends* (pp. 205-230). Springer Nature Switzerland.
- Collins, N. L., & Miller, L. C. (1994). Self-disclosure and liking: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 116(3), 457-475. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.116.3.457>
- Colvin, M. (2000). *Crime and Coercion: An Integrated Theory of Chronic Criminality*. Palgrave Macmillan US. <https://doi.org/10.1057/9780312292775>
- Commission on Social Determinants of Health. (2008). *Closing the gap in a generation: Health equity through action on the social determinants of health. Final report of the commission on social determinants of health* (p. 33). WHO. <https://www.who.int/publications-detail-redirect/WHO-IER-CSDH-08.1>
- Conger, R. D., Conger, K. J., Elder, G. H., Lorenz, F. O., Simons, R. L., & Whitbeck, L. B. (1993). Family economic stress and adjustment of early adolescent girls. *Developmental Psychology*, 29(2), 206-219. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.29.2.206>
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting Style as Context: An Integrative Model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487>
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). *Subjective well-being: Three Decades of Progress*.
- Eryılmaz, A. (2010). Turkish Adolescents' Subjective Well-Being with Respect to Age, Gender and SES of Parents. *International Journal of Psychological and Behavioral Sciences*, 4(7), 1573-1576.
- Euromonitor International. (2013). Special Report: The Family Structure of the Future. *Market Research Blog*. <https://blog.euromonitor.com/special-report-the-family-structure-of-the-future/>
- Federal Interagency Forum on Child & Family Statistics. (2017). *America's Children: Key National Indicators of Well-Being, 2017* (p. 228). U.S. Government Printing Office.
- Finkenauer, C., Engels, R. C. M. E., Branje, S. J. T., & Meeus, W. (2004). Disclosure and relationship satisfaction in families. *Journal of Marriage and Family*, 66(1), 195-209. <https://doi.org/10.1111/j.0022-2445.2004.00014.x>
- Flouri, E. (2004). Subjective Well-Being in Midlife: The Role of Involvement of and Closeness to Parents in Childhood. *Journal of Happiness Studies*, 5(4), 335-358. <https://doi.org/10.1023/B:JOHS.0000048461.21694.92>
- Furman, W., & Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the personal relationships in their social networks. *Developmental Psychology*, 21(6), 1016-1024. <http://dx.doi.org.kuleuven.ezproxy.kuleuven.be/10.1037/0012-1649.21.6.1016>
- Gaertner, A. E., Fite, P. J., & Colder, C. R. (2010). Parenting and friendship quality as predictors of internalizing and externalizing symptoms in early adolescence. *Journal of child and family studies*, 19(1), 101-108.
- Gecas, V., & Seff, M. A. (1990). Families and Adolescents: A Review of the 1980s. *Journal of Marriage and Family*, 52(4), 941-958. JSTOR. <https://doi.org/10.2307/353312>
- Gray, M. R., & Steinberg, L. (1999). Unpacking Authoritative Parenting: Reassessing a Multidimensional Construct. *Journal of Marriage and the Family*, 61(3), 574-587.
- Gunn, J. F., Goldstein, S. E., & Gager, C. T. (2018). A longitudinal examination of social connectedness and suicidal thoughts and behaviors among adolescents. *Child and Adolescent Mental Health*, 23(4), 341-350. <https://doi.org/10.1111/camh.12281>
- ISRD3 Working Group. (2013). *Questionnaire ISRD3: Standard Student Questionnaire*. ISRD3 Technical Report Series #2.
- Kagitcibasi, C. (1970). Social norms and authoritarianism: A Turkish-American comparison. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16(3), 444-451. <https://doi.org/10.1037/h0030053>
- Kagitcibasi, C. (2007). *Family, Self, and Human Development Across Cultures: Theory and Applications* (2nd.). Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781315205281>

- Keijsers, L., Branje, S. J. T., VanderValk, I. E., & Meeus, W. (2010). Reciprocal Effects Between Parental Solicitation, Parental Control, Adolescent Disclosure, and Adolescent Delinquency. *Journal of Research on Adolescence*, 20(1), 88-113. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2009.00631.x>
- Konu, A. I. (2002). Factors associated with schoolchildren's general subjective well-being. *Health Education Research*, 17(2), 155-165. <https://doi.org/10.1093/her/17.2.155>
- Kurdek, L. A., & Fine, M. A. (1994). Family Acceptance and Family Control as Predictors of Adjustment in Young Adolescents: Linear, Curvilinear, or Interactive Effects? *Child Development*, 65(4), 1137-1146. <https://doi.org/10.2307/1131310>
- Lai, K. W., & McBride-Chang, C. (2001). Suicidal ideation, parenting style, and family climate among Hong Kong adolescents. *International Journal of Psychology*, 36(2), 81-87. <https://doi.org/10.1080/00207590042000065>
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62(5), 1049-1065. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1991.tb01588.x>
- Larson, R. W., Richards, M. H., Moneta, G., Holmbeck, G., & Duckett, E. (1996). Changes in adolescents' daily interactions with their families from ages 10 to 18: Disengagement and transformation. *Developmental Psychology*, 32(4), 744-754. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.32.4.744>
- Maccoby, E. E. (2000). Parenting and its effects on children: On reading and misreading behavior genetics. *Annual Review of Psychology*, 51, 1-27.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen (Series Ed.) & E. M. Hetherington (Vol. Ed.) (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 4: Socialization, personality and social development*; E. Mavis Hetherington, volume editor (4th ed, pp. 1-101). Wiley.
- Melotti, G., Poti, S., Giancesini, G., & Brighi, A. (2018). Adolescents at Risk of Delinquency. The Role of Parental Control, Trust, and Disclosure. *Deviant Behavior*, 39(3), 347-362. <https://doi.org/10.1080/01639625.2017.1286172>
- Milan, S., & Wortel, S. (2015). Family obligation values as a protective and vulnerability factor among low-income adolescent girls. *Journal of youth and adolescence*, 44(6), 1183-1193.
- Noller, P. (1978). Sex differences in the socialization of affectionate expression. *Developmental Psychology*, 14(3), 317-319. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.14.3.317>
- Noller, P., & Bagi, S. (1985). Parent – adolescent communication. *Journal of Adolescence*, 8(2), 125-144. [https://doi.org/10.1016/S0140-1971\(85\)80042-7](https://doi.org/10.1016/S0140-1971(85)80042-7)
- Ozdemir, Y. (2012). Examining the Subjective Well-Being of Adolescents in terms of Demographic Variables, Parental Control, and Parental Warmth. *Education & Science*, 37(165), 20-33.
- Phillips, T. M. (2012). The Influence of Family Structure vs. Family Climate on Adolescent Well-Being. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 29(2), 103-110. <https://doi.org/10.1007/s10560-012-0254-4>
- Pierce, G. R., Sarason, B. R., & Sarason, I. G. (1996). *Handbook of social support and the family*. Plenum.
- Provinciaal Steunpunt Opvoedingsondersteuning Limburg. (2012). *Ouderinterview* [Praktijkbeschrijving].
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Santrock, J. W. (2014). *Adolescence*. McGraw-Hill Education.
- Seibel, F. L., & Johnson, W. B. (2001). Parental Control, Trait Anxiety, and Satisfaction with Life in College Students. *Psychological Reports*, 88(2), 473-480. <https://doi.org/10.2466/pr0.2001.88.2.473>
- Sherman, L. (1993). Defiance, Deterrence, and Irrelevance: A Theory of the Criminal Sanction. *Journal of Research in Crime and Delinquency – J RES CRIME DELINQ*, 30, 445-473. <https://doi.org/10.1177/0022427893030004006>

- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Luyckx, K., & Goossens, L. (2006). Parenting and adolescent problem behavior: An integrated model with adolescent self-disclosure and perceived parental knowledge as intervening variables. *Developmental Psychology*, 42(2), 305-318. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.2.305>
- Stattin, H., & Kerr, M. (2000). Parental Monitoring: A Reinterpretation. *Child Development*, 71(4), 1072-1085. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00210>
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. S., & Dornbusch, S. M. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 65(3), 754-770. <https://doi.org/10.2307/1131416>
- Tittle, C. R. (2018). *Control Balance: Toward A General Theory Of Deviance*. Routledge.
- Vlaamse overheid. (n.d.). *Ondersteuning via opvoedingswinkels*. [www.vlaanderen.be](http://www.vlaanderen.be). Retrieved 27 January 2021, from <https://www.vlaanderen.be/ondersteuning-via-opvoedingswinkels>
- Wheaton, B., & Clarke, P. (2003). Space meets time: Integrating temporal and contextual influences on mental health in early adulthood. *American Sociological Review*, 68(5), 680-706.
- World Health Organization. (2014). *Health for the world's adolescents: A second chance in the second decade*. WHO.
- Wright, J. P., & Cullen, F. T. (2001). Parental Efficacy and Delinquent Behavior: Do control and support matter? *Criminology*, 39(3), 677-706. <https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.2001.tb00937.x>

## **OVER EXPOO**

EXPOO is het Expertisecentrum Opvoeden en Opgroeien van het agentschap Opgroeien. Via zijn opdrachten bouwt EXPOO mee aan het realiseren van het toekomstverhaal en de missie van Opgroeien, met name het recht op kansrijk opgroeien realiseren voor elk kind en elke jongere in Vlaanderen en Brussel.

Door samen met een diversiteit aan partners kennis en expertise te verzamelen, te duiden, te ontwikkelen en te delen, wil EXPOO bijdragen aan de ambitie van het agentschap om een kennisautoriteit te zijn en al wie betrokken is op gezins- en jeugdbeleid te inspireren, te ondersteunen en te verbinden. EXPOO maakt kwaliteitsvolle kennis toegankelijk, stimuleert vernieuwing en zet ondersteuning van kinderen en gezinnen op de agenda.

Om een kansrijk opgroeiklimaat te realiseren, heeft EXPOO aandacht voor de gezinscontext en de brede leefomgeving. Tegelijk draagt EXPOO bij aan het geïntegreerd jeugd- en gezinsbeleid in Vlaanderen.

### **Waarvoor kan je bij EXPOO terecht?**

- EXPOO biedt actuele, betrouwbare, kwaliteitsvolle en toegankelijke informatie en kennis. Steeds gebaseerd op onderzoek, cijfers en statistieken, en op kennis en ervaring van professionals en verhalen en noden van ouders;
- EXPOO ondersteunt de implementatie van nieuwe concepten, tools en methodieken zodat ze verankerd raken in het werkveld. We hebben hierbij aandacht voor impact op lange termijn;
- EXPOO helikoptert over het welzijnslandschap en daarbuiten. EXPOO verbindt wat samenhangt en signaleert belangrijke tendensen voor onderzoek en beleid;
- EXPOO is een experimenteerruimte waar nieuwe ideeën en initiatieven vruchtbare grond vinden om te groeien. De wereld staat niet stil, dus permanent leren is evident. En samen leer je meer.



## 2. Opvoeden, een dynamisch leerproces óók voor ouders van jongeren

*Sofie Eerlings*

### 2.1 Inleiding

Het antwoord op de vraag of ouderlijke monitoring nu een beschermende of een risicofactor vormt voor het subjectief welzijn van jongeren, is verre van eenvoudig. Er bestaat immers niet zoiets als een algemeen, universeel aangewezen opvoedingsstijl. Net zomin bestaat dé gemiddelde jongere. Geen enkele eerdere generatie was zo breed als die van de huidige jongeren. Opvoeden is een dynamisch proces waarbij zeer veel aspecten komen kijken die tot ver buiten het gezin reiken; een opvoeding moet afgestemd zijn op elk uniek kind, zijn gezin en omgeving. Diversiteit staat voorop. Logisch dat ouders daarbij met talloze vragen zitten. Zeker wanneer hun kind opgroeit tot een adolescent die steeds meer een eigen wil heeft, op zoek is naar zichzelf en zijn plek in deze uitdagerende maatschappij. Het Expertisecentrum Opvoeden en Opgroeien (EX-POO) ijvert dan ook voor meer ondersteuning van ouders met jongeren.

Over opvoeden valt veel te zeggen en te schrijven. En dat wordt ook veel gedaan. Het wordt zelfs zo vaak gedaan, dat het moeilijk is voor ouders en professionals om nog door de bomen het bos te zien. Naast een overaanbod aan opvoedboeken staat ook het internet vol van goed bedoelde adviezen en worden we overspoeld door tal van ervaringsverhalen van influencers en hoe zij hun kind opvoeden. Niet eenvoudig voor ouders om uit te maken wat nu betrouwbare informatie is. Het aanbod is enorm, maar er bestaat niet zoiets als dé juiste manier van opvoeden of de ideale opvoedstijl. Ouders dreigen nog amper hun eigen stem te horen, terwijl zij toch een unieke band hebben met hun kind en de expert zijn als het over hun kind gaat. Opvoeden is en blijft een natuurlijk, vanzelfsprekend en dynamisch proces waarbij ouders en kinderen elkaar beïnvloeden in relatie met de specifieke omgeving van het gezin. Het is zo dat ouders bij het opvoeden vragen en onzekerheden kunnen ervaren en het recht hebben om daar steun bij te krijgen (artikel 18 Verdrag voor de Rechten van het Kind). Opvoeden kan gezien worden als een dynamisch leerproces. Het grootbrengen van het kind leren ouders in de dagelijkse praktijk. Onzekerheid en faalervaringen horen daarbij.

Als samenleving hebben we een voortdurende opdracht om de verschillende factoren van het opvoedingsproces te ondersteunen. Zowel kindfactoren, ouderfactoren als omgevingsfactoren hebben invloed op dit proces. Niet zelden zullen er factoren zijn die de opvoeding complexer maken; deze kunnen hun oorsprong vinden in de gezinsinteracties, het kind zelf, de ouder(s) of de omgeving. Het sociale netwerk, sociale bindingen (bijvoorbeeld de school) en de kwaliteit van de buurt (sociale buurtcohesie) zijn ook belangrijke factoren die erg steunend kunnen zijn. Ten slotte zijn er de maatschappelijke achtergrondfactoren. Hier spelen culturele achtergrond en sociaal-economische positie (opleiding, werk, inkomen enz.) een rol. Ze bepalen mee het gezinsleven en de opvoeding. Sociale steun is hierbij een belangrijke factor.

Elke betrokken ouder wil het beste voor zijn kind. Logisch dat ouders zich daarbij vragen stellen en soms zorgen maken. Duidt dat op opvoedingsproblemen? Zeker niet! Het is volkomen normaal en getuigt enkel van hun betrokkenheid. Naast plezierige en liefdevolle situaties zijn er ook momenten dat opvoeden lastig is. Druk gedrag, tegendraadsheid, teruggetrokkenheid, verlegenheid, onzekerheid, ... het maakt allemaal in mindere of meerdere mate deel uit van het opgroeiproces, vaak gebonden aan de ontwikkelingsfase waarin het kind zit. Het (leren) omgaan met deze gedragingen is de 'normale' opgave van elke ouder, pedagogisch medewerker en leerkracht, maar ook van buurten en culturele gemeenschappen, basisvoorzieningen, vrijetijdsvoorzieningen en gemeenten.

Naar problemen bij het opvoeden van kinderen en naar risicofactoren werd al heel wat onderzoek gedaan. Maar als we een gezonde, veilige en kansrijke ontwikkeling van kinderen willen bevorderen, zouden we juist meer kennis moeten hebben van de 'gewone', niet-problematische opvoeding. Sommige kinderen en hun ouders hebben door de omstandigheden waarin zij opgroeien en opvoeden te maken met extra uitdagingen. Dat geldt onder meer voor kinderen van ouders met een beperking, kinderen in gezinnen met geldzorgen, kinderen van ouders met een migratieachtergrond, maar bijvoorbeeld ook voor kinderen die zelf psychosociale problemen hebben. Ook deze extra uitdagingen kunnen echter met de nodige steun en begeleiding opgevangen worden, zonder dat ze hoeven uit te groeien tot 'probleem'-situaties.

## 2.2 Meer aandacht voor ouders van jongeren

Opvoedings- en gezinsondersteuning focust vaak op gezinnen met jonge kinderen. Investeren in de vroege levensfasen van kinderen is van groot belang. Maar ouders van kinderen van elke leeftijd hebben af en toe vragen. Zo geven ook ouders van tieners aan af en toe bezorgd te zijn over de opvoeding en de ontwikkeling van hun jongere. Onze jongeren verdienen een plek in de maatschappij waar ze ondersteund, gestimuleerd en gehoord worden. Hoe kunnen wij daar met zijn allen – ouders, opvoeders, professionals – toe bijdragen? Hoe kunnen we klaarstaan voor ouders die soms zoekende zijn? Ouders

die balanceren tussen grenzen trekken en kansen bieden. Ouders die hun kinderen een duwtje in de rug willen geven om de soms moeilijke en verwarrende puberteit te ontgroeien en hun talenten maximaal te ontplooien. Opvallend is dat ouders van tieners in de meeste gevallen op een minder vertakt ondersteuningsnetwerk kunnen terugvallen dan de ouders van jonge kinderen. EXPOO zet zich daarom al jaren in om blijvende aandacht te vragen voor en te investeren in een positieve gezins- en leefomgeving, waarin jongeren zich kunnen ontwikkelen tot de burgers van morgen.

Sinds 2015 zet EXPOO deze professionele ondersteuningsnood van ouders met jongeren op de agenda voor alle actoren binnen het ruime werkterrein van de opvoedings- en gezinsondersteuning. Naast een magazine *Ondersteuning aan ouders van jongeren* bundelt EXPOO alle kwaliteitsvolle informatie, expertise en aanbod op zijn themapagina *Ondersteuning aan ouders van jongeren* op de website van EXPOO.

EXPOO beperkt zich niet tot informatie voor professionals maar ontwikkelde ook, samen met externe professionals, concrete oudertrainingen voor ouders van jongeren. EXPOO realiseerde drie draaiboeken om te werken vanuit een groepsaanbod voor ouders met jongeren tussen 12 en 24 jaar. Om aan de slag te gaan met de draaiboeken biedt EXPOO train-de-trainers aan: Waakzaam zorgen voor tieners, OO10-stress en Eerste Hulp bij Emoties van tieners. Daarnaast vinden ouders ook heel wat kwaliteitsvolle basisinformatie over het opvoeden van jongeren op de website Groeimee.be.

Vlaanderen voorziet sinds 2014 in de oprichting van lokale Huizen van het Kind, die preventieve gezondheidszorg, opvoedings- en gezinsondersteuning en ontmoetingen aanbieden aan alle gezinnen met kinderen tot en met 24 jaar, met bijzondere aandacht voor kwetsbare gezinnen. De Huizen van het Kind geven in een bevraging uit 2017 zelf aan dat het bereiken van alle gezinnen en van kansengroepen en van gezinnen met jongeren in het bijzonder (Bevraging Kind en Gezin 2017, pp. 12-14) nog een uitdaging is. Ouders van tieners kunnen in een Huis van het Kind met hun vragen en zorgen terecht of kunnen gebruikmaken van het groepsaanbod dat EXPOO ontwikkelde voor deze specifieke doelgroep.

EXPOO zet ook in de toekomst de steun aan ouders van jongeren hoog op de agenda zodat ouders, en bij uitbreiding de buurt en de samenleving, jongeren de nodige zuurstof en veerkracht geven om met een veelheid van uitdagingen, zoals prestatiedruk, diversiteitsvraagstukken, de groeiende invloed van sociale media enzovoort gezond en flexibel te leren omgaan.

### 2.3 Een puber in het gezin

Zeker tijdens de puberteit moeten ouders voortdurend balanceren tussen kansen bieden en grenzen trekken. Dat de relatie tussen ouder en kind daarbij soms onder spanning komt te staan is niet verwonderlijk. Hoe vinden ouders het juiste evenwicht tussen

de waarden en normen die ze hun kind willen meegeven en toch een open en warme relatie met hun jongere behouden? De puberteit is een periode met veel veranderingen op uiteenlopende vlakken. Voor sommige jongeren is het doorworstelen van deze levensfase geen kinderspel. Er bestaat immers geen handleiding voor. Jammer, of misschien... gelukkig maar. Van de ouders wordt in deze periode soms heel wat flexibiliteit en creativiteit gevraagd. Ze moeten (opnieuw) uitzoeken wat werkt en wat niet (meer). Het maakt hen soms onzeker of zelfs moedeloos. Dat is heel normaal, heel gewoon want ouders die vragen hebben, zichzelf vragen stellen en zich soms onzeker voelen zijn de meest betrokken ouders.

Tijdens het opgroeien verandert de ouder-kindrelatie. Jongeren worden met de leeftijd steeds onafhankelijker van hun ouders. Ze gaan meer en meer op eigen benen staan. De ouder-kindrelatie verandert mee van een asymmetrische relatie, waarin jongeren afhankelijk zijn van hun ouders, naar een meer symmetrische relatie, waarin jongeren worden behandeld als zelfdenkende en volwassen individuen. Het belang van emotionele gehechtheid en ouderlijke opvolging kan tijdens deze fase niet genegeerd worden en heeft een blijvende impact op de verdere ontwikkeling van jongeren. Voor jongeren blijven hun ouders namelijk een belangrijke bron van ondersteuning. Als belangrijke voorspeller voor de ontwikkeling van het (jonge) kind en later de adolescent, wordt in de eerste plaats vaak gekeken naar de kwaliteit van de thuisomgeving en de wederzijds stimulerende interacties binnen het gezin. Een jongere die veilig en gezond opgroeit, kan zijn/haar talenten gemakkelijker verzilveren en volop deelnemen aan de maatschappij.

## 2.4 Vanuit verschillende levensdomeinen de krachten bundelen

De thuisomgeving en de jongere worden evenwel van jongs af aan in sterke mate beïnvloed door de ruimere omgeving. Wat zich buiten de deur afspeelt, bepaalt mee de toekomst, het welzijn en de gezondheid van kinderen. De invloed vanuit de brede leefomgeving mag zeker niet over het hoofd worden gezien. Elke jongere moet zich thuis kunnen voelen in zijn omgeving en er van jongs af aan mee vorm aan geven. Het Agentschap Opgroeien stimuleert daarom een gedeelde opvoedingsverantwoordelijkheid tussen gezin en samenleving. De samenleving draagt de verantwoordelijkheid om de voorwaarden te realiseren zodat (jonge) kinderen ten volle kunnen opgroeien en tot burgers van morgen kunnen ontwikkelen. Vanuit EXPOO delen we onze expertise over ouderschap, opvoeding en ontwikkeling met professionals die ouders en andere opvoedingsverantwoordelijken ondersteunen, zodat deze hun engagement kunnen waarmaken ten aanzien van kinderen en jongeren, binnen het gezin, maar ook buiten de gezinsgrenzen.

Kinderen en jongeren lopen te vaak alleen rond met hun kopzorgen en problemen. Uit onderzoek blijkt dat jongeren eerst naar hun ouders en naar andere jongeren stappen als ze met problemen zitten. Uit de omgevingsanalyse (2019) ter voorbereiding op het Vlaams Jeugd- en Kinderrechtenbeleidsplan (JKP) blijkt echter dat veel kinderen en

jongeren een aanspreekpunt of vertrouwenspersoon in hun directe omgeving missen, iemand waar ze met hun zorgen, twijfels, stress en existentiële vragen terecht kunnen. Er heerst nog een te groot taboe rond het met jezelf in de knoop liggen, wat juist in deze levensfase vrij vaak voorkomt. Dit toont de grote nood om in de onmiddellijke omgeving van kinderen en jongeren te voorzien in (zeker preventieve) ondersteuning. Er is een geïntegreerde aanpak nodig tussen het directe netwerk (ouders, jeugdwerk, school, ...) van kinderen en jongeren enerzijds en laagdrempelige, professionele hulpverlening anderzijds zodat vragen en opduikende problemen tijdig onderkend en aanpak kunnen worden vooraleer jongeren het spoor bijster geraken.

Internationaal onderzoek toont aan dat versnipperde dienst- en hulpverlening niet langer tegemoetkomt aan de vragen van gezinnen, zeker gezien de stijgende complexe maatschappelijke context. In Vlaanderen en de ons omringende landen wordt ingezet op het creëren van samenwerkingsverbanden en geïntegreerd werken. Geïntegreerd werken gaat om de verwevenheid van organisaties, over sectoren heen, om tegemoet te komen aan de noden en behoeften van gezinnen, ouders en kinderen. Deze noden en behoeften zijn geen vaststaand gegeven en veranderen vaak naargelang de levensfase van de kinderen en de ouders. Daarnaast bevinden deze noden zich veelal op verschillende domeinen: zowel materiële als immateriële ondersteuning, gezondheid, sociale verbondenheid met anderen, persoonlijk welbevinden, opvoedingsondersteuning, maatschappelijke participatie, ... Organisaties verweven hun expertise en dienstverlening om gezinnen op een meer integrale, holistische manier te ondersteunen zodat gezinnen die dienstverlening meer als een samenhangend geheel kunnen ervaren. Samenwerkingsverbanden zoals Huizen van het Kind, buurtgerichte netwerken, geïntegreerd breed onthaal, ... kunnen het verschil maken voor alle gezinnen. EXPOO heeft op zijn website een uitgebreide themapagina over wat geïntegreerd werken is en welke meerwaarde dit biedt. We vatten verschillende onderzoeken samen en komen zo tot de essentiële bouwstenen van geïntegreerd werken. Ook worden een aantal mooie praktijkvoorbeelden gedeeld.

## 2.5 Hersenen in ontwikkeling

Het gedrag van jongeren wordt door allerlei aspecten bepaald. Naast onder andere de leefomgeving, vrienden en sociale media wordt het gedrag van jongeren voor een groot deel bepaald door de ontwikkeling van hun hersenen. Tijdens de puberteit is de communicatie tussen verschillende hersengebieden nog niet in balans. De volledige ontwikkeling van de hersenen begint al ver voor de geboorte en loopt door tot ten minste het vijfentwintigste levensjaar. Bij de geboorte zijn bijna alle hersencellen (neuronen) al aanwezig. Na de geboorte neemt het aantal verbindingen tussen neuronnen explosief toe.

Tijdens de puberteit vindt er een snoeiproces plaats om alleen de nuttige verbindingen te behouden en de communicatie in de hersenen te optimaliseren. De verbindingen tussen neuronnen die niet actief zijn, verdwijnen. Verbindingen die veel worden ge-

bruikt, worden juist versterkt. Deze optimalisering van de hersenen verloopt niet in alle hersengebieden tegelijkertijd. De emotionele hersengebieden zijn eerder aan de beurt dan de rationele hersengebieden. De emotionele hersengebieden worden extra geprikkeld door hormonen. De rationele hersengebieden zijn op dat moment echter nog niet sterk genoeg om de hypergevoeligheid van de emotionele hersengebieden onder controle te houden. Puberhersenen zijn dus tijdelijk uit balans en dit heeft gevolgen voor hun gedrag. Jongeren maken tijdens deze leeftijdsfase vaak impulsieve beslissingen. Ze hebben moeite met het inschatten van langetermijngevolgen en zijn op zoek naar kicks en directe behoeftebevrediging. Ze kunnen soms rationeler en dan plots weer onredelijk emotioneel overkomen. Jongeren in deze ontwikkelingsfase voelen zich dikwijls snel aangevallen en hebben een beperkt relativiseringsvermogen.

Tijdens de adolescentie zijn jongeren vooral met zichzelf bezig. De snelle veranderingen op lichamelijk vlak, het zoeken naar eigen identiteit, sociale rol en nieuwe seksuele verlangens brengen veel onzekerheid bij heel wat jongeren. Ze zijn op zoek naar acceptatie en dit in combinatie met het gegeven dat de hersenen nog volop in groei zijn, maakt dat jongeren extra kwetsbaar en beïnvloedbaar zijn. Jongeren in deze ontwikkelingsfase hebben daarom volwassenen in hun omgeving nodig die hen ondersteunen en stimuleren om kritisch te leren nadenken, die hen wijzen op mogelijke gevolgen, die hen leren op een adequate manier emoties te uiten en te plaatsen, en die hen in contact brengen met andere denkbeelden en meningen.

EXPOO biedt betrouwbare basisinformatie over opvoeden en opgroeien aan ouders via de website [groeimee.be](http://groeimee.be). In de eerste plaats willen we ouders duidelijk maken dat het vaak gaat om perfect verklaarbaar gedrag dat eigen is aan de leeftijd en de hersenontwikkeling van tieners. Ouders vinden er ook tips en tricks om met hun puber in gesprek te gaan. Zo kunnen ouders hun kind heel veel steun bieden bij het proces van de ontwikkeling van het puberbrein. Het is belangrijk jongeren aan te moedigen om een zekere onafhankelijkheid op te bouwen en zelf initiatieven te nemen. Grenzen blijven stellen, maar vooral open praten met je kind is in deze fase nodig. Naast de basisinformatie vinden ouders op de website ook interviews met experts, verhalen van ouders, andere nuttige websites en adressen waar ze in hun buurt terecht kunnen. We willen op deze manier ouders informeren, doen reflecteren en wegwijs maken in het dienstverleningsaanbod.

## 2.6 Waakzaam zorgen

Opvoeding bestaat uit basisgedragingen, die teruggebracht kunnen worden tot twee dimensies, namelijk de mate van responsiviteit (adequaat reageren op het gedrag van kinderen, begrijpend, invoelend en betrokken) en de mate van controle (het stellen van eisen waaraan voldaan moet worden). Door deze twee dimensies met elkaar te combineren ontstaan er opvoedingsstijlen. Een strikt autoritaire stijl, gekenmerkt door veel

regels maar weinig ouderlijke responsiviteit, sluit niet meer aan bij de normen en waarden van de hedendaagse maatschappij. De autoritaire benadering vertegenwoordigt de meest controlerende stijl. In plaats van zelfcontrole te waarderen en kinderen te leren hun eigen gedrag te beheersen, richt de autoritaire ouder zich op het naleven van autoriteit. In plaats van positief gedrag te belonen, geeft de autoritaire ouder alleen feedback in de vorm van straffen voor wangedrag met weinig of geen uitleg. De ouders bieden weinig onderhandelingsruimte en ze laten hun kinderen zelden hun eigen keuzes maken. Een permissieve stijl, waarbij alles mag en er weinig grenzen zijn, brengt dan weer een grote onzekerheid teweeg en verhoogt de kans op gedragsproblemen bij kinderen. Er is meer nodig dan liefde en aanmoediging om een positief zelfbeeld te ontwikkelen. Kinderen hebben nood aan grenzen en structuur om moeilijkheden te leren overwinnen.

Haim Omer, hoogleraar psychologie aan de universiteit van Tel Aviv en oprichter van het New Authority Centre in Israël heeft een visie ontwikkeld die een gepast antwoord biedt op de vraag 'Hoe opvoeden vandaag?'. Zijn visie van 'Nieuwe Autoriteit' heeft als uitgangspunt de onderlinge relatie tussen opvoeder en kind, waarbij aanwezigheid, toezicht, nabijheid en betrokkenheid belangrijke aspecten zijn. Opvoeding wordt binnen de Nieuwe Autoriteit opgevat als een 'samenwerking' tussen de opvoeder en het kind, waarbij aanvaarde normen, regels en waarden zorgen voor een evenwichtige interactie en dialoog. Er is dus wel een ongelijkheid maar geen ongelijkwaardigheid in de gezagsrelatie.

Nieuwe Autoriteit wordt niet gezien als methodiek maar als een basishouding. Vanuit deze houding leren ouders (en andere opvoedingsfiguren) controle te krijgen over zichzelf en hun eigen gedrag. Het Nieuwe Autoriteitsconcept breekt een lans voor gezagsrelaties die opgebouwd zijn vanuit verbondenheid en nabijheid, en niet vanuit controle of macht. Door zorg te dragen voor de eigen kracht als gezagsdrager, stelt Haim Omer dat de relatie met het kind of de jongere automatisch zal verbeteren. Je focust immers niet op controle over het gedrag van de jongere, maar je staat stil bij het eigen handelen vanuit 'rust' en vanuit een liefdevolle connectie met het kind.

Het is daarbij belangrijk dat ouders toezicht houden op hun kinderen. Ze moeten weten waar hun kind is, welke activiteiten het doet en wie zijn/haar vrienden zijn. Patterson (1982) noemt dit toezicht houden of monitoring, een van de vijf opvoedingsvaardigheden waar een opvoeder over moet beschikken, naast ouderlijke betrokkenheid, positieve bekrachtiging, probleemoplossende vaardigheden en discipline. Monitoring is een set van verwachtingen bij de ouder over bv. wanneer het kind terugkeert van school, bij wie het kind 's avonds is en wanneer het kind weer thuis zal zijn. Wanneer het kind niet op het verwachte uur thuis is, zal de ouder zich ongerust maken. Hij of zij zal vrienden van het kind bellen of het kind gaan zoeken. Daarnaast betekent monitoring dat de ouder tijd neemt om te kijken of het kind zijn/haar taken heeft gedaan en om te kijken of hij/zij ze goed heeft gedaan. Op een ander niveau betekent het dat de ouder ingrijpt bij brute spelletjes van de kinderen voor een en ander uit de hand loopt. En tot slot is er een moment waarop er informatie wordt gedeeld. Een moment waarop de familieleden zich interesseren in het doen en laten van de ander. Een ouder

die bijvoorbeeld aan zijn/haar kind vraagt hoe zijn/haar dag is geweest. Hoge niveaus van supervisie en monitoring zijn geassocieerd met een afname van probleemgedrag bij kinderen en jongeren en met een positieve relatie tussen ouders en hun kinderen. Toezicht houden is daarmee een belangrijke component van effectief ouderschap.

Bij de Nieuwe Autoriteit gaat het over een zorgende, verbindende vorm van aanwezigheid. Daarom gebruikt Omer niet de term *monitoring* van Patterson, maar spreken hij en von Schlippe (2009) over *waakzame zorg*, en onderscheiden ze die van supervisie of monitoring. Het gaat erom dat ouders hun aanwezigheid in het leven van hun kind vergroten. Je weet waar je kind is, toont interesse en weet met wie het kind omgaat. De grondhouding gaat uit van zorg en kracht, en niet van controle en macht. Daarom vertrekt de visie vanuit 'doen wat je kan als opvoeder om gewenste verandering te verkrijgen'. Een kind of jongere onder controle hebben, kan niet. Je kan het gedrag van de ander niet sturen of controleren, je kan anderen enkel uitnodigen tot verandering door te kiezen voor een verandering in het eigen gedrag. Het eigen gedrag is altijd te controleren, en dat doe je als opvoeder op een geweldloze manier (zonder agressie of vernedering) en als krachtige figuur. Men gaat pas in 'geweldloos verzet' wanneer dialoog aangaan niet meer kan of er te grote ongerustheid heerst bij de ouders. Er zijn bijvoorbeeld ernstige alarmsignalen: het kind blijft geregeld langere perioden zonder toelating weg of er is een ernstig vermoeden van druggebruik. De ouder of de opvoeder gaat dan eenzijdig ingrijpen om escalatie te vermijden.

Gezag wordt bepaald door de mate waarin je jezelf onder controle hebt. De mate waarin je erin slaagt om je niet te laten uitnodigen tot overdreven emotionele en soms ook fysieke reacties. Reacties waarvan je achteraf denkt: dat had ik beter niet gezegd of gedaan. Gezag kan volgens Haim Omer niet afgedwongen worden, en vindt zijn basis in een goede relatie met het kind en in positieve steun van de omgeving. Als ouder of opvoeder geef je het kind de boodschap: 'Ik ben en blijf je ouder. Ik geef niet toe en ik geef je niet op.'

In samenwerking met Sven Bussens (Oplossingsgericht Centrum) ontwikkelde EXPOO *Waakzaam zorgen voor tieners* (2018). Dat is een uitgebreid handboek voor opleidingsreeksen met ouders en andere opvoedingsverantwoordelijken. De reeksen kunnen in groep georganiseerd worden, tegelijkertijd zijn de praktische uitwerking en taal ook uitermate geschikt om individuele ondersteuning te bieden aan ouders en opvoedingsverantwoordelijken.

Vanuit het oplossingsgerichte metamodel en Haim Omers opvoedingsconcepten 'Nieuwe Autoriteit' en 'geweldloos verzet' bieden de krachtgerichte ouderbijeenkomsten handvatten voor de dagelijkse opvoeding en de stressvolle situaties die daar soms mee gepaard gaan. Hierbij wordt de focus gelegd op begrenzing vanuit nabijheid en zorg, met voortdurende aandacht voor de positieve relatie tussen opvoeder en jongere. Voorop staat steeds een geweldloze niet-escalerende basishouding. Die vertrekt van de eigen verantwoordelijkheid, van wat de volwassenen zelf kunnen doen en met de nadruk op de actie en niet op het resultaat.



Vanuit dit gedachtegoed schreef Sven Bussens ook een wetenschappelijk onderbouwde handleiding waar ouders zelf mee aan de slag kunnen: *Ouders in Nesten* (2019). Het is een praktisch boek voor ouders dat hen op weg zet naar een goede relatie met hun kind(eren). Je vindt er handvatten om als ouder richting te geven aan hoe te (blijven) bouwen aan een veilig en warm nest, hoe begrenzen met zorg voor een goede relatie, hoe de ouder te zijn die je wilt zijn, hoe je kind uit te nodigen om verantwoordelijkheid te nemen en eigen oplossingen te bedenken, ...

Het idee van waakzame zorg past binnen een democratische of autoritatieve opvoedingsstijl. Kenmerkend voor deze opvoeding is een hoge mate van ouderlijke verzorging, betrokkenheid, gevoeligheid, overleg op basis van redeneren, controle uitoefenen en het stimuleren van de autonomie van het kind.

## 2.7 Weerbaarheid van jongeren

De emotionele ontwikkeling is een terrein waarover niet veel gesproken wordt. Juist op dit terrein hebben jongeren ondersteuning en handvatten nodig, omdat emoties vaak ongemerkt veel invloed hebben op de keuzes die gemaakt worden. Jongeren leren na te denken over de keuzes die zij maken, maakt hen weerbaar. Sinds 2015 is hier een toenemende aandacht voor, dankzij de edities van Rode Neuzen Dag die zich inzet voor de weerbaarheid van jongeren. De Rode Neuzen Dag ondersteunt projecten die het lichamelijk en mentaal welbevinden van jongeren verbeteren. Uit het grootschalige SIGMA-onderzoek van de KU Leuven (2019) blijkt immers dat maar liefst 1 op 5 Vlaamse jongeren kampt met psychische problemen. En door die problemen verlaten heel wat jongeren vroegtijdig de schoolbanken, spijbelen ze, komen in een depressie terecht, ...

Met de opbrengsten van de Rode Neuzen Dag 2016 werden vijf OverKop-huizen opgericht. In een OverKop-huis kan elke jongere tot 25 jaar terecht om andere jongeren te ontmoeten. Het is een laagdrempelige, toegankelijke plaats waar ze een luisterend oor of vrijetijdsactiviteiten kunnen vinden. Maar er is ook gratis laagdrempelige professionele therapeutische begeleiding als een jongere daar nood aan heeft. OverKop wil jongeren laagdrempelig helpen weerbaarder te worden. Het agentschap Opgroeien en voormalig minister van Welzijn Wouter Beke zetten samen hun schouders onder de verankering en uitbreiding van OverKop. In 2021 kwam er 25 nieuwe OverKop-huizen bij in Vlaanderen en Brussel. In elk Overkop-huis staan steeds de stem, de vraag en de competenties van de jongere zelf centraal. Vanuit de opgedane kennis en expertise in de ondersteuning van Huizen van het Kind ondersteunt EXPOO de OverKop-huizen. We werken samen aan OverKop-huizen die sterk inzetten op ontmoeting, participatie van de jongeren, met ruimte voor creativiteit en een eigentijdse invulling van activiteiten en preventie op maat van jongeren. Daartoe realiseren we samenwerkingen over diverse levens- en beleidsdomeinen heen, los van reguliere structuren.

In de bevraging van de JOP-monitor 4 over welbevinden bij jongeren (2018) zegt 77 procent van de jongeren dat ze blij zijn met hun leven en 63.3 procent dat hun leven bijna in alle opzichten is hoe ze het zouden willen. Dit eerste percentage staat in contrast met de vorige JOP-bevraging in 2013 waar 87 procent van de jongeren aangeeft blij te zijn met hun leven (JOP-monitor 3, 2013). De data van de JOP-schoolmonitor 2 (jongeren van 12-18 jaar uit Antwerpen, Gent, Brussel en Vlaanderen) laat toe om na te gaan welke sociodemografische factoren (o.a. gezinssituatie, gevolgde onderwijsvorm, ...) een lage algemene levenstevredenheid kunnen voorspellen.

We zien ook genderverschillen in de mate van tevredenheid. Zo hebben meisjes een grotere kans om niet tevreden te zijn met hun leven. Deze genderverschillen vloeien waarschijnlijk voort uit de verschillen in de mate van tevredenheid op specifieke levensdomeinen, in hoofdzaak de tevredenheid over het mentale welzijn. Meisjes zouden meer psychologische veranderingen ervaren en/of daar meer gevoelig voor kunnen zijn. Gezien de grote rol die mentaal welzijn speelt voor het globale welbevinden, is aandacht voor de mentale problemen van jongeren en voldoende middelen om ze tegen te gaan, van groot belang (Serie, 2019).

Ondanks de inspanningen van de afgelopen jaren zijn er een aantal tendensen in de samenleving die ervoor zorgen dat cijfers omtrent mentaal welbevinden bij kinderen en jongeren de laatste vier jaar niet positiever zijn geworden. Deze tendensen zijn onder andere stijgende kinderarmoede, polarisatie van de maatschappij, een stijgende sociale druk op de jongeren en de alomtegenwoordigheid van de sociale media.

## 2.8 Emotionele ontwikkeling

Tijdens de emotionele ontwikkeling leren jongeren zichzelf steeds beter kennen, zich steeds beter inleven in anderen en steeds beter samenwerken. Andere kenmerken van een goede emotionele ontwikkeling zijn zelfbeheersing, goed kunnen luisteren, doorzettingsvermogen en het kunnen oppikken van ongeschreven regels. Als ouders een gezonde emotionele ontwikkeling van hun jongere willen stimuleren is het belangrijk als ouder in te spelen op drie cruciale vitamines voor groei: Automomie, verBondenheid en Competentie (te onthouden via het acroniem ABC).

Deze vitamines voor groei kennen hun oorsprong in de zelfdeterminatietheorie. Dit is een motivationele theorie die ontwikkeld werd door Deci en Ryan (1985). Deze theorie gaat ervan uit dat de drie universele psychologische basisbehoeften Automomie, verBondenheid en Competentie cruciaal zijn voor een positieve ontwikkeling van elk individu. Het gaat om psychologische basisbehoeften die ook specifiek in de context van het omgaan met emoties toegepast kunnen worden. De bevrediging ervan is fundamenteel voor het welbevinden van mensen. Net zoals (jonge) kinderen en jongeren

voldoende eten, drinken en nachtrust nodig hebben om fysiek te groeien en te overleven, zo hebben zij, maar ook hun ouders, nood aan deze drie voedingsstoffen om psychologisch te groeien en sociaal te functioneren. Het zijn noodzakelijke vitamines voor ouders en kinderen om goed in hun vel te zitten en het goed met elkaar te kunnen vinden (Vansteenkiste & Soenens, 2015).

EXPOO ontwikkelde in samenwerking met de Universiteit Gent een reeks van vier ouderbijeenkomsten onder de noemer 'Eerste Hulp bij Emoties. Hoe kunnen ouders tieners helpen om met emoties om te gaan' (2018). De principes van de zelfdeterminatietheorie vormen het kader voor deze reeks. Tijdens groepsbijeenkomsten, groepsoefeningen en huistaakopdrachten maken ouders samen met andere ouders en een professionele begeleider kennis met de behoeftes aan autonomie, relationele verbondenheid en competentie. Ouders leren hoe deze de voedingsbodem – vitamines – vormen voor de groei en welbevinden. Deze vitamines zorgen ervoor dat jongeren de nodige emotionele maturiteit en veerkracht verwerven.

## 2.9 Wat vinden jongeren zelf?

In het kader van de omgevingsanalyse ter ondersteuning van het nieuwe Jeugd- en Kinderrechtenbeleidsplan 2020-2024 (JKP 2019) gingen zes studenten van de Hogeschool VIVES (2018) in gesprek met zestien jongeren tussen 16 en 25 jaar over verschillende thema's en hun toekomstvisie. Uit de interviews blijkt dat de jongeren vinden dat gezinnen meer stimulatie nodig hebben op vlak van samenhang binnen het gezin. De meeste jongeren vinden dat hun opvoeding streng maar rechtvaardig is. Uit de studie blijkt dat de familiesituatie (de gezinssituatie en de tevredenheid met familiale relaties) de tweede belangrijkste voorspeller voor de levenstevredenheid is. Een groot aantal studies ondersteunt deze bevinding dat vooral de relatie met de familie van invloed is op jongerenwelzijn. Een van de mogelijke verklaringen hiervoor is dat jongeren door een goede communicatie in hun gezin steun en vertrouwen ervaren en in een veilige omgeving hun gevoelens kunnen (leren) uiten. De familiale context is een belangrijke omgeving waar zowel het mentale welzijn als het globale welbevinden van jongeren kan worden bevorderd (Serie, 2019).

We spreken dan over een stimulerende opvoed- en opgroeiomgeving, een plek die voor de jongeren voelt als een plek waar ze welkom zijn. Waar je het ene moment je eigen gang kunt gaan en het volgende moment ontdekt wat anderen je te bieden hebben. Een omgeving die je nieuwsgierig maakt en je uitdaagt om je grenzen te verleggen. Maar ook een omgeving die het merkt als het niet goed met je gaat en dan in actie komt. Kortom: een omgeving die ontwikkeling stimuleert en die iets doet aan obstakels die ontplooiing belemmeren.

## 2.10 Tot slot

De invloed van de ouderlijke opvoedingsstijl op de ontwikkeling en het functioneren van een kind of jongere wordt beïnvloed door een groot aantal factoren. Een effectieve opvoedingsstijl houdt in dat de ouder zijn eigen unieke kind kent en weet hoe het reageert op bepaalde ouderlijke gedragingen. Op basis hiervan hoort de ouder dan voortdurend een adequate inschatting te maken van welke strategie hij of zij moet hanteren om een bepaald doel of een bepaalde verandering van gedrag te bereiken. Of een jongere de opvoeding als subjectief controlerend ervaart, is ook heel afhankelijk van de ouder-kindrelatie.

Het is belangrijk een onderscheid te maken tussen de ouderlijke gedragingen die objectief te observeren zijn en de subjectieve beleving hiervan bij het kind. Hetzelfde ouderlijk gedrag kan door het ene kind als zeer controlerend en manipulerend ervaren worden, terwijl dit voor een ander kind als gerechtvaardigd aanvoelt en bijvoorbeeld gepercipieerd wordt als een teken van bezorgdheid.

Een voorbeeld van een studie die focust op de subjectieve beleving van opvoedingsstijl is die van Chao en Aque (2009) waarin culturele verschillen in de gevoelens geassocieerd met ouderlijke controle onderzocht werden. Men werkte met een sample bestaande uit vier etnische groepen, namelijk Chinese, Koreaanse en Filipijnse immigranten en een groep Europese Amerikanen. Men vond dat de Europees-Amerikaanse adolescenten meer dan jongeren uit de andere etnische groepen geneigd waren om negatieve emoties, en woede in het bijzonder, te associëren met ouderlijke controle. Deze bevinding suggereert dat de subjectieve beleving van hetzelfde controlerend gedrag anders is naargelang de culturele achtergrond van jongeren.

Heel wat onderzoek (Van Pelt, 2012) toont echter aan dat controlerend opvoeden, waarbij ouders hun kind op allerlei manieren onder druk zetten, geassocieerd is met nadelige ontwikkelingsuitkomsten. Volgens de zelfdeterminatietheorie kunnen deze bevindingen verklaard worden door het feit dat een controlerende opvoedingsstijl fundamentele psychologische noden van het kind ondermijnt. Volgens deze theorie zouden kinderen ook bijkomend gevoelig worden voor nieuwe controlerende gebeurtenissen.

Van Petegem, Soenens, Vansteenkiste en Beyers (2015) vonden dat controlerend ouderlijk gedrag positief gerelateerd is aan behoeftefrustratie bij het kind, wat wil zeggen dat een van de psychologische basisbehoeftes volgens de Zelfdeterminatietheorie niet bevredigd wordt. Deze behoeftefrustratie gaat gepaard met meer oppositioneel verzet, wat op zijn beurt gerelateerd is aan diverse soorten problemen zoals relationele agressie, internaliserende problemen (angst, depressie, onzekerheid en teruggetrokken gedrag, lichamelijk onverklaarde (psychosomatische) klachten, ...) en meest in het bijzonder externaliserend probleemgedrag (zoals opstandig, agressief, antisociaal en hyperactief gedrag). Wanneer het over kinderen of jongeren gaat die nog in volle ontwikkeling zijn, speelt de opvoeding en de ouder-kindrelatie een cruciale rol bij het verschaffen van een optimale context voor noodbevrediging van de drie basisbehoeften.

Het is belangrijk dat ouders niet proberen het gedrag van hun jongere te controleren. Het proberen sturen van het gedrag van een kind kost ontzettend veel energie. Ouders grijpen daarbij vaak naar een opeenstapeling van straffen. Dikwijls wordt er zelfs met onrealistische maatregelen gedreigd. Dat werkt escalaties in de hand, die nog meer positieve elementen uit de relatie met zijn of haar tiener wegnemen. Door die controle-rang los te laten, komt er energie vrij bij de ouder om zijn of haar eigen gedrag te bekijken. Want dat is uiteindelijk het enige waarover een ouder controle heeft.

Jongeren door de puberteit loodsen is niet alleen de verantwoordelijkheid van ouders. Ook leerkrachten, familie, andere volwassenen en professionals uit de brede leefomgeving van een jongere kunnen en moeten mee aanmoedigen en zorg dragen. Als jongeren eenzelfde boodschap van verschillende kanten krijgen, is er meer kans op effect. En ouders kunnen hun rol ook beter volhouden als ze er niet alleen voor staan. Want ook zij voelen zich vaak onzeker of ze het wel goed doen. Door ouders te steunen in plaats van ze met de vinger te wijzen, versterken we hun weerbaarheid en zelfvertrouwen, wat het welbevinden van de kinderen én de ouders ten goede komt.

## Nuttige links

<https://www.expoo.be/ondersteuning-aan-ouders-van-jongeren>  
<https://expoo.be/huizen-van-het-kind>  
[https://expoo.be/ge %C3 %AFntegreerd-samenwerken](https://expoo.be/ge%C3%AFntegreerd-samenwerken)  
<https://groeimee.be>

## Bibliografie

- Bradt, L., Pleysier, S., Put, J., Siongers, J., & Spruyt B. (Red.) (2019). *Jongeren in cijfers en letters 4 Be-vindingen uit de JOP-monitor 4, de JOP-kindmonitor en de JOP-schoolmonitor 2*. Leuven: ACCO.
- Bussens, S. (2018). *Waakzaam zorgen voor tieners*. Gent: Borgerhoff & Lamberigts.
- Bussens, S. (2019). *Ouders in Nesten*. Gent: Borgerhoff & Lamberigts.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Departement cultuur, jeugd & media. (2019, april). *Omgevingsanalyse JKP: ter voorbereiding van het Vlaams jeugd- en kinderrechtenbeleidsplan 2020 – 2024*. <https://www.vlaanderen.be/cjm/sites/default/files/2019-12/Omgevingsanalyse-JKP2020-2024.pdf>
- El Mhassani, S., Hemeryck, S., Janssens, K., Urkens, J., Vandewalle, L., Vanhalst, P., & Verriest, F. (2018). *Je bent jong en je wilt wat. Toekomstvisie over en door Vlaamse Jongeren*. Bachelor-proef VIVES Hogeschool.
- EXPOO. (2015). *Magazine Opvoedingsondersteuning, ondersteuning aan ouders van jongeren*. Brussel: Vlaams Agentschap.
- EXPOO. (2018). *Werken met groepen: Eerste hulp bij emoties van tieners*. Expertisecentrum Opvoedingsondersteuning van de Vlaamse overheid. <https://www.expoo.be/werken-met-groepen-eerste-hulp-bij-emoties-van-tieners>

- EXPOO. (2018). *Werken met groepen: Waakzaam zorgen voor tieners*. Expertisecentrum Opvoedingsondersteuning van de Vlaamse overheid. <https://www.expoo.be/werken-met-groepen-waakzaam-zorgen-voor-tieners>
- EXPOO. (2021). *Ondersteuning aan ouders van jongeren*. Expertisecentrum Opvoedingsondersteuning van de Vlaamse overheid. <https://www.expoo.be/ondersteuning-aan-ouders-van-jongeren>
- Germeyns, I. (2019). *SIGMA 2019: Rapport een langdurig onderzoek naar de geestelijke gezondheid van jongeren in Vlaanderen*. Leuven: KU Leuven.
- Nys, K., & Emmery, K. (2017). *De Huizen van het Kind in cijfers en ervaringen. Verwerking van de bevraging van Kind en Gezin (Onderzoek in opdracht van Kind en Gezin)*. Brussel: Kenniscentrum Hoger Instituut voor Gezinswetenschappen (Odisee).
- Omer, H. (2011). *Nieuwe Autoriteit. Samen werken aan een krachtige opvoedingsstijl thuis, op school en in de samenleving*. Amsterdam: Hogrefe & Molemann.
- Patterson, G.R. (1982) *Coercive Family Process*. Castalia, Eugene.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Publishing.
- Serie, C. (2019). Het welbevinden van Vlaamse jongeren. In Bradt, L., Pleysier, S., Put, J., Siongers, J., & Spruyt B. (Red.) (2019), *Jongeren in cijfers en letters 4 Bevindingen uit de JOP-monitor 4, de JOP-kindmonitor en de JOP-schoolmonitor 2*. Leuven: ACCO.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., & Van Petegem, S. (2014). Weg met opvoedingsadvies en alle macht aan het buikgevoel van ouders? Laat ons het kind niet met het badwater weggooien. *Child Development Perspectives* 12/2014.
- Tuybens, H. (2014). *Hoe Strakker de Leiband, hoe Gehoorzamer je Kind? De rol van Hechting in de manier waarop Kinderen omgaan met Controlerende en Autonomie-Ondersteunende Ouderlijke Verzoeken* [Masterproef, Universiteit Gent]. [https://libstore.ugent.be/fulltxt/RUG01/002/216/678/RUG01-002216678\\_2015\\_0001\\_AC.pdf](https://libstore.ugent.be/fulltxt/RUG01/002/216/678/RUG01-002216678_2015_0001_AC.pdf)
- Van Holen, F., & Vanderfaeillie, J. (2010). Geweldloos Verzet. Kiezen voor een warme en waakzame opvoeding. *Alert*, 36(4), 70-77.
- Van Pelt, S. (2012). *Een controlerende opvoeding, een harde maar nuttige leerschool?* [Masterproef, Universiteit Gent]. [https://libstore.ugent.be/fulltxt/RUG01/002/063/301/RUG01-002063301\\_2013\\_0001\\_AC.pdf](https://libstore.ugent.be/fulltxt/RUG01/002/063/301/RUG01-002063301_2013_0001_AC.pdf)
- Van Petegem, S., Soenens, B., Vansteenkiste, M., & Beyers, W. (2015). Rebels with a cause? Adolescent defiance considered from the perspective of psychological reactance theory and self-determination theory. *Child Development*, 86(3), 903-918.
- Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2015). *Vitamines voor groei: ontwikkeling voeden vanuit de Zelf-Determinatie Theorie*. Leuven: Acco.
- Vansteenkiste, M. (2017). *Psychologische vitamines voor groei*. [Blog]. <https://www.expoo.be/maarten-vansteenkiste-psychologische-vitamines-voor-groei>

### 3. Waarom conformeren jongeren zich aan gendernormen? De complexe relatie tussen genderconformiteit en de tevredenheid met vriendschapsrelaties

*Laora Mastari, Bram Spruyt & Jessy Siongers*

#### 3.1 Inleiding

De adolescentie is een periode waarin jongeren volop aan identiteitsontwikkeling doen (Erikson, 1968). In de zoektocht naar zichzelf experimenteren jongeren met verschillende identiteiten op basis van hun sociale achtergrond, etnische achtergrond, religieuze achtergrond, geslacht, ... De adolescentie is namelijk een typische periode waarin jongeren bestaande maatschappelijke normen in vraag stellen (Inglehart, 1990). Uiteraard varieert de mate waarin jongeren dat doen, met als meer extreme situatie de ontwikkeling van 'rebellerende' subculturen (Brake, 2013). Ondanks het feit dat subculturen over het algemeen slechts een beperkt aantal jongeren aanspreken, voedt hun bestaan het beeld van jongeren als motor voor maatschappelijke verandering. Onderzoek naar jongeren toont echter aan dat ze juist de neiging hebben zich te conformeren aan sociale normen en in het bijzonder aan gendernormen (Mehta & Strough, 2010; Galanaki, 2012). Dit doen ze door hun uiterlijk en/of gedrag af te stemmen op de verwachtingen die anderen stellen op basis van hun geslacht. Van meisjes wordt bijvoorbeeld verwacht dat ze empathisch, vriendelijk en zorgzaam zijn, terwijl jongens instrumenteel, assertief en sterk moeten zijn (Donnelly & Twenge, 2017). Het gevaar van gendernormen schuilt echter in het feit dat ze genderongelijkheid in de maatschappij in stand houden en versterken. Zo blijven vrouwen ondervertegenwoordigd in de politiek, nemen ze nog steeds het overgrote deel van huishoudelijke taken op zich, vinden ze minder hun weg naar de arbeidsmarkt en blijven ze minder verdienen dan mannen. Mannen blijven daarentegen ondervertegenwoordigd in de zorgende arbeidssector, leven gemiddeld nog steeds minder lang dan vrouwen en hebben nog steeds minder recht op ouderschapsverlof. Hoe komt het dan dat jongeren zich gendernormen eigen maken en zich gendertypisch gedragen, ondanks de gekende negatieve gevolgen ervan op maatschappelijk niveau?

Om die vraag te beantwoorden onderzoeken we eerst welke aspecten ertoe leiden dat jongeren zichzelf onder druk gaan zetten om gendertypisch te zijn (*internaliseren* gendernormen) en zich ook effectief gendertypischer gaan gedragen (*toepassen* gendernormen). Onderzoek toont namelijk dat jongeren elkaars voorkeuren, interesses en gedragingen sterk opvolgen en eveneens in sterke mate beoordelen (Payne & Smith, 2016). In de literatuur wordt hiernaar verwezen als *gender policing*, waarbij genderatypisch gedrag negatief beoordeeld wordt. Door de negatieve reacties van anderen op genderatypisch gedrag kunnen jongeren druk ervaren om zich gendertypisch te gedragen (Egan & Perry, 2001). Om die reden bekijken we de invloed van het ervaren van druk vanuit anderen om gendertypisch te zijn op de mate waarin jongeren zichzelf onder druk zetten om gendertypisch te zijn, alsook de mate waarin ze zich gendertypischer gaan gedragen. We beschouwen daarbij eveneens hoe de vooroordelen van jongeren over jongens en meisjes (seksistische houdingen) een invloed hebben op de mate waarin ze zichzelf onder druk gaan zetten om gendertypisch te zijn en de mate waarin ze zich gendertypisch gaan gedragen.

Een tweede aspect dat we willen onderzoeken, is welke gevolgen genderconformiteit heeft op een van de meest fundamentele behoeftes die jongeren tijdens de adolescentie hebben: de behoefte tot betrokkenheid en verbondenheid met anderen (Deci & Ryan, 2000; Baumeister & Leary, 1995; Brown & Larson, 2009). 'Erbij horen' is namelijk van cruciaal belang voor het zelfvertrouwen en het algemene welzijn van jongeren (Rubin, Bukowski, & Parker, 2006; Oberle, Schonert-Reichl, & Thomson, 2010). Indien we willen begrijpen waarom jongeren zich conformeren aan gendernormen, dienen we inzicht te verwerven in welke gevolgen het afwijken en/of conformeren aan gendernormen heeft op de mate waarin jongeren zich verbonden en betrokken voelen. Voelen gendertypische jongeren zich meer verbonden? En gaan jongeren die zichzelf onder druk zetten zich ook meer verbonden voelen? Neemt de verbondenheid van jongeren dan af wanneer ze onder druk worden gezet door anderen om gendertypisch te zijn? In dit hoofdstuk meten we de mate van verbondenheid via de tevredenheid van jongeren met hun vriendschapsrelaties, wat een cruciaal onderdeel vormt van de algemene levenstevredenheid van jongeren. Door het verband tussen genderconformiteit en de tevredenheid met vriendschapsrelaties te onderzoeken, verwerven we inzicht in de mechanismen die schuilen achter de hoge genderconformiteit bij jongeren.

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden gaan we in drie stappen te werk. In de eerste stap trachten we het concept genderconformiteit te ontrafelen door gebruik te maken van twee invloedrijke theorieën over genderidentiteit (Egan & Perry, 2001) en ambivalent seksisme (Glick & Fiske, 1996, 1999). Vervolgens maken we in de tweede en derde stap gebruik van structurele meetmodellen om (1) na te gaan hoe het internaliseren (zichzelf onder druk zetten om gendertypisch te zijn) en toepassen van gendernormen (gendertypische gedragingen) tot stand komt, en (2) hoe de tevredenheid met vriendschapsrelaties tot stand komt. We gebruiken hiervoor data uit de JOP-monitor 4 (2018) en gaan deze verbanden voor 14- tot 25- jarige jongens ( $n = 633$ ) en meisjes ( $n = 631$ ) afzonderlijk na om eventuele genderverschillen bloot te leggen.



## 3.2 De ontrafeling van het concept genderconformiteit

Doorgaans wordt genderconformiteit begrepen als de mate waarin men zich gedraagt volgens gendernormen. Gendernormen sturen jongens en meisjes namelijk vanaf de geboorte in het ontwikkelen van gendertypische voorkeuren en gedragingen. Tegen de tijd dat kinderen hun vierde verjaardag vieren, vertonen ze dan ook uitgesproken gendertypisch gedrag (Martin & Ruble, 2004). Vanaf de adolescentie beginnen jongeren van elkaar te verschillen in de manier waarop ze gendernormen ervaren, internaliseren en toepassen (Halim, Ruble, Tamis-LeMonda, Shrout, & Amadio, 2017). Om die variatie in kaart te brengen berusten we op de multidimensionale kijk op een genderidentiteit van Egan en Perry (2001) waarbij verschillende componenten van elkaar worden onderscheiden. Meer specifiek beschouwen we in dit hoofdstuk drie componenten van een genderidentiteit: *gendertypering* (de mate waarin men zich conform gendernormen gedraagt), *de ervaren druk tot genderconformiteit vanuit zichzelf* en *de ervaren druk tot genderconformiteit vanuit anderen*.

Naast de persoonlijke ervaringen van jongeren met gendernormen beschouwen we eveneens hun persoonlijke opvattingen over welke rollen jongens en meisjes in de maatschappij dienen te vervullen. Om dit in kaart te brengen volgen we de theorie over ambivalent-seksistische houdingen (Glick & Fiske, 1996, 1999). Daarbij worden twee – ogenschijnlijk tegenstrijdige – vormen van seksisme van elkaar onderscheiden: een openlijke (vijandige) vorm en een subtiele (welwillende) vorm van seksisme.

### 3.2.1 Naar een multidimensionale benadering van genderidentiteit

Een eerste centraal kenmerk van de multidimensionale genderidentiteit (Egan & Perry, 2001) is *gendertypering*: de mate waarin men zichzelf beschouwt als een typisch voorbeeld van de eigen gendergroep door gendertypische (jongensachtige/meisjesachtige) gedragingen te stellen. In die zin meet gendertypering in welke mate jongeren gendernormen effectief toepassen.

Daarnaast onderscheiden Egan en Perry (2001) *de ervaren druk tot genderconformiteit*. De originele conceptualisering van ervaren druk tot genderconformiteit meet de geaggregeerde druk om te voldoen aan gendernormen die men ervaart vanuit zichzelf, ouders en vrienden. In dit hoofdstuk kiezen we echter voor een onderscheid tussen de druk die adolescenten ervaren vanuit zichzelf en die vanuit de mensen die men kent (anderen), om zo een onderscheid te maken tussen meer interne en meer externe socialisatieprocessen (Cook, Nielson, Martin, & DeLay, 2019). *De druk tot genderconformiteit die men zichzelf oplegt* meet de mate waarin individuen gendernormen internaliseren of eigen maken. Daar waar gendertypering een uiting is van gendernormen in concrete gedragingen (de *toepassing* van gendernormen), meet de druk tot genderconformiteit vanuit zichzelf het belang dat jongeren hechten om een typisch voorbeeld te zijn van de eigen gendergroep (de *internalisering* van gendernormen).

Jongens en meisjes verschillen sterk in de mate van gendertypering en ervaren druk tot genderconformiteit. Onderzoek toont namelijk dat jongens gendertypischer zijn dan meisjes en ook beduidend meer druk ervaren om zich conform gendernormen te gedragen (Egan & Perry, 2001; Smith & Leaper, 2006; Mastari, Spruyt, & Siongers, 2019). Hieruit kan men afleiden dat gendernormen in de maatschappij strikter en rigider zijn voor jongens dan voor meisjes. Met andere woorden: het lijkt sociaal meer geaccepteerd wanneer meisjes zich jongensachtig gedragen dan wanneer jongens zich meisjesachtig gedragen. Doorgaans wordt dit onevenwicht toegeschreven aan het feit dat vrouwelijke of meisjesachtige kenmerken (bv. zorgzaamheid) in de maatschappij minder status of aanzien genieten dan mannelijke of jongensachtige kenmerken (bv. assertiviteit) (Block, Croft, & Schmader, 2018). Jongens hebben dus meer status te verliezen wanneer ze zich niet gedragen volgens de voorgeschreven normen voor hun groep in vergelijking tot meisjes.

### 3.2.2 De ambivalentie in seksistische houdingen

Om de genderopvattingen van jongeren op een genuanceerde manier in kaart te brengen, berusten we op de theorie over ambivalent-seksistische houdingen ten aanzien van mannen en vrouwen zoals beschreven door Glick en Fiske (1996, 1999). De auteurs brengen de nodige nuance aan het licht door aan te tonen dat hoewel seksisme traditioneel beschouwd wordt als een louter negatieve uiting van genderopvattingen, seksisme zich eveneens op een meer subtiele wijze manifesteert.

De openlijke vorm van seksisme heeft een vijandige ondertoon doordat vrouwen en mannen negatief afgebeeld of gestereotypeerd worden. Zo worden vrouwen via *openlijk seksisme ten aanzien van vrouwen* als inferieur, controlerend en manipulatief gestereotypeerd. Deze vorm van seksisme richt zich doorgaans op vrouwen die genderrollen uitdagen (feministen, carrièrevrouwen, ...) door typisch mannelijke kenmerken of gedragingen over te nemen. Indirect stellen ze hiermee de dominante positie van mannen in vraag door mannelijke eigenschappen over te nemen en een gelijke kans op maatschappelijk aanzien op te eisen. Openlijk seksisme ten aanzien vrouwen stereotypeert vrouwen op negatieve wijze en richt zich voornamelijk tot vrouwen die zich 'atypisch' gedragen. Om die reden is het een conformistische houding gericht op het veiligstellen van gendernormen. *Openlijk seksisme ten aanzien van mannen* schrijft dominantie, competitiviteit en harteloosheid toe als typische mannelijke eigenschappen. Deze vorm van seksisme hekelt bijgevolg het feit dat mannelijke eigenschappen aanzien genieten in de maatschappij. Ondanks het feit dat deze mannelijke eigenschappen als negatief beschouwd worden, worden ze geprezen in bijvoorbeeld het bedrijfsleven en in de politiek, posities met een hoog maatschappelijk aanzien. Omdat het een vorm van kritiek is op de gang van zaken, beschouwen we openlijk seksisme ten aanzien van mannen als een houding die gendernormen in de maatschappij aanklaagt.

In tegenstelling tot openlijk seksisme wordt subtiel seksisme geuit via zachtaardige houdingen. Zulke houdingen hebben een schijnbaar positieve en romantische kant en zijn voorbehouden aan mannen en vrouwen die zich gedragen volgens gendernormen en via die weg gendernormen in stand houden. *Subtiel seksisme ten aanzien van vrouwen* beschrijft hen als warm, zorgzaam, verzorgend en zelfs moreel superieur ten aanzien van mannen, maar omschrijft hen tegelijkertijd als kwetsbaarder en hulpelozer dan mannen. Om die reden hebben ze de hulp nodig van mannen die zich over hen bekommeren, hen beschermen, liefhebben en koesteren. *Subtiel seksisme ten aanzien van mannen* is dan weer een waardering ten aanzien van mannen die zichzelf opofferen om vrouwen te beschermen, te verzorgen en lief te hebben. In dat opzicht bestendigen zowel subtiel seksisme ten aanzien van vrouwen als subtiel seksisme ten aanzien van mannen gendernormen en bijgevolg ook de bestaande genderongelijkheid in de maatschappij (Glick & Fiske, 2001).

Jongens/mannen en meisjes/vrouwen verschillen sterk van elkaar in de mate waarin ze openlijke en subtiele vormen van seksisme onderschrijven. Jongens/mannen onderschrijven openlijk seksisme ten aanzien van vrouwen sterker dan meisjes/vrouwen, terwijl meisjes/vrouwen openlijk seksisme ten aanzien van mannen sterker onderschrijven dan jongens/mannen. Dat komt doordat openlijk seksisme mannen en vrouwen negatief stereotYPEERT, waardoor het minder gekoesterd wordt ten aanzien van de eigen gendergroep. Omgekeerd wordt subtiel seksisme, als gevolg van de positieve stereotypering van mannen en vrouwen, het sterkst onderschreven ten aanzien van de eigen gendergroep: jongens/mannen onderschrijven subtiel seksisme ten aanzien van mannen dus sterker dan meisjes/vrouwen, terwijl meisjes/vrouwen subtiel seksisme ten aanzien van vrouwen sterker onderschrijven dan jongens (Ferragut, Blanca, Ortiz-Tallo, & Bendayan, 2017; Vandenbossche, Spruyt, & Keppens, 2017; Mastari, Spruyt, & Siongers, 2019). De verklaring hiervoor is dat subtiel seksisme door de positieve ondertoon niet altijd herkend wordt als een uiting van seksisme (Hammond, Sibley, & Overall, 2014; Cross & Overall, 2017).

### 3.3 Welke aspecten hebben een invloed op de mate waarin jongeren gendernormen internaliseren en toepassen?

Vooraleer we dieper ingaan op hoe de tevredenheid met vriendschapsrelaties tot stand komt, focussen we op de manier waarop ervaren druk tot genderconformiteit vanuit zichzelf (de *internalisering* van gendernormen) en gendertypering (de *toepassing* van gendernormen) beïnvloed worden.

In eerste instantie zijn we geïnteresseerd in welke rol de omgeving heeft op de mate waarin jongeren gendernormen internaliseren en toepassen. In vergelijking met kinderen en volwassenen zijn adolescenten namelijk erg gevoelig voor de reacties van

leeftijdsgenoten en vrienden (Guyer, Caouette, Lee, & Ruiz, 2014). Met name tijdens de adolescentie wordt de identiteit dus gevormd in functie van de omgeving (Jones, Vaterlaus, Jackson, & Morrill, 2014). Onderzoek toont inderdaad aan dat het ervaren van druk tot genderconformiteit ertoe leidt dat jongeren hun gedrag gaan aanpassen door zich gendertypischer te gaan gedragen (Drury, Bukowski, Velásquez, & Stella-Lopez, 2013). In het verlengde daarvan verwachten we dat de ervaren druk tot genderconformiteit vanuit anderen ervoor zorgt dat jongeren zelf ook meer belang gaan hechten aan genderconformiteit (i.e. ervaren druk tot genderconformiteit vanuit zichzelf) (*hypothese 1a*) én ook gendertypischer gedrag gaan stellen (*hypothese 1b*). Zoals eerder aangegeven toont onderzoek aan dat jongens meer druk ervaren tot genderconformiteit en dat ze zich eveneens gendertypischer gedragen dan meisjes. Om die reden verwachten we dat wanneer jongens druk ervaren vanuit anderen om zich conform gendernormen te gedragen, dit sterker vertaald wordt in gendertypisch gedrag dan wanneer meisjes druk tot genderconformiteit ervaren vanuit anderen (*hypothese 1c*).

Daarnaast zijn we eveneens geïnteresseerd in welke aspecten leiden tot het toepassen van gendernormen of het stellen van gendertypische gedragingen. Allereerst verwachten we dat naarmate jongeren gendernormen internaliseren en zichzelf onder druk zetten om gendertypisch te zijn, ze gendernormen ook sterker gaan toepassen door zich gendertypischer te gaan gedragen (*hypothese 2a*). Ook hier verwachten we dat jongens, mede door de angst om niet geaccepteerd te worden, zichzelf meer onder druk zetten om een typisch voorbeeld te zijn van een jongen/man, wat in grotere mate zal leiden tot het stellen van gendertypisch gedrag, in tegenstelling tot meisjes (*hypothese 2b*). Verder gaan we na hoe de opvattingen van jongeren over genderrollen een invloed hebben op de mate waarin ze zich conform deze opvattingen zullen gedragen. Met andere woorden: we gaan na of openlijk en subtiel seksistische houdingen ten aanzien van vrouwen en mannen leiden tot het stellen van gendertypische gedragingen. Omdat openlijk seksistische houdingen ten aanzien van vrouwen stereotype genderrollen in de maatschappij bevestigen, verwachten we dat openlijk seksistische houdingen ten aanzien van vrouwen bijdragen aan de mate waarin jongeren gendertypische gedragingen zullen stellen (i.e. gendertypering) (*hypothese 3a*). In tegenstelling daarmee keren openlijk seksistische houdingen ten aanzien van mannen zich (indirect) tegen de manier waarop genderrollen in de maatschappij leiden tot een systeem waarin mannen, conform gendernormen, een dominante positie bekleden. Daarom verwachten we dat het ondersteunen van openlijk seksistische houdingen ten aanzien van mannen zorgt voor het stellen van gedragingen die niet in lijn liggen van heersende gendernormen en dus de mate van gendertypering afzwakken (*hypothese 3b*). Daartegenover verwachten we dat de mate van gendertypering toeneemt naarmate jongeren er subtiel seksistische opvattingen ten aanzien van vrouwen (*hypothese 4a*) en mannen (*hypothese 4b*) op nahouden, aangezien deze opvattingen gendernormen bevestigen.

### 3.4 Welke aspecten van genderconformiteit hebben een invloed op de tevredenheid met vriendschapsrelaties?

Voorgaand onderzoek toonde al aan dat jongens die zich ‘jongensachtig’ gedragen en meisjes die zich ‘meisjesachtig’ gedragen meer geliefd zijn onder leeftijdgenoten en bovendien ook populairder zijn (Smith & Leaper, 2006; Jewell & Brown, 2014; Braun & Davidson, 2017; Mayeux & Kleiser, 2020).

Met andere woorden: er lijken dus sociale voordelen (geliefd worden, populair zijn, ...) gekoppeld aan gendertypisch gedrag. Om die reden verwachten we dat naarmate jongens en meisjes zich gendertypischer gedragen, ze ook meer tevreden zijn met hun vriendschapsrelaties (*hypothesen 5a*). Op basis van voorgaand onderzoek verwachten dat het verband tussen gendertypering en tevredenheid met vriendschapsrelaties sterker is voor jongens in vergelijking met meisjes (*hypothesen 5b*). Verschillende studies tonen namelijk dat gendertypisch gedrag sterker verbonden is met populariteit en sociale acceptatie voor jongens dan voor meisjes (Smith & Leaper, 2006; Jewell & Brown, 2014; Lee & Troop-Gordon, 2011) en dat jongens ook sterker gepest worden wanneer ze zich ‘meisjesachtig’ gedragen dan wanneer meisjes zich ‘jongensachtig’ gedragen (Aspenlieder et al., 2009; Navarro, Larrañaga, & Yubero, 2016; Zosuls et al., 2016).

Verder trachten we in dit hoofdstuk bij te dragen aan de literatuur door aandacht te richten op twee verschillende vormen van ervaren druk tot genderconformiteit: een zichzelf opgelegde druk tot genderconformiteit en een druk die ervaren wordt vanuit de verwachtingen die de omgeving stelt. In het onderzoek van Egan en Perry (2001) werd dit onderscheid niet gemaakt en bleek een geaggregeerde druk (vanuit zowel zichzelf, vrienden als ouders) tot genderconformiteit niet verbonden te zijn met de mate waarin jonge adolescenten geaccepteerd werden door leeftijdgenoten. Een ander longitudinaal onderzoek toonde echter dat het ervaren van druk tot genderconformiteit naar verloop van tijd leidde tot een afname van de mate waarin men geaccepteerd werd door leeftijdgenoten (Yunger, Carver, & Perry, 2004). De auteurs verklaren dit verband door te stellen dat het ervaren van druk tot genderconformiteit schadelijk is voor het zelfbeeld van jonge adolescenten. Doordat ze zich niet goed in hun vel voelen, worden ze bijgevolg sterker buitengesloten en wordt hen via die weg de kans ontnomen om positieve relaties aan te gaan. Beide studies maakten geen onderscheid naargelang de ervaren druk tot genderconformiteit vanuit zichzelf en die vanuit anderen.

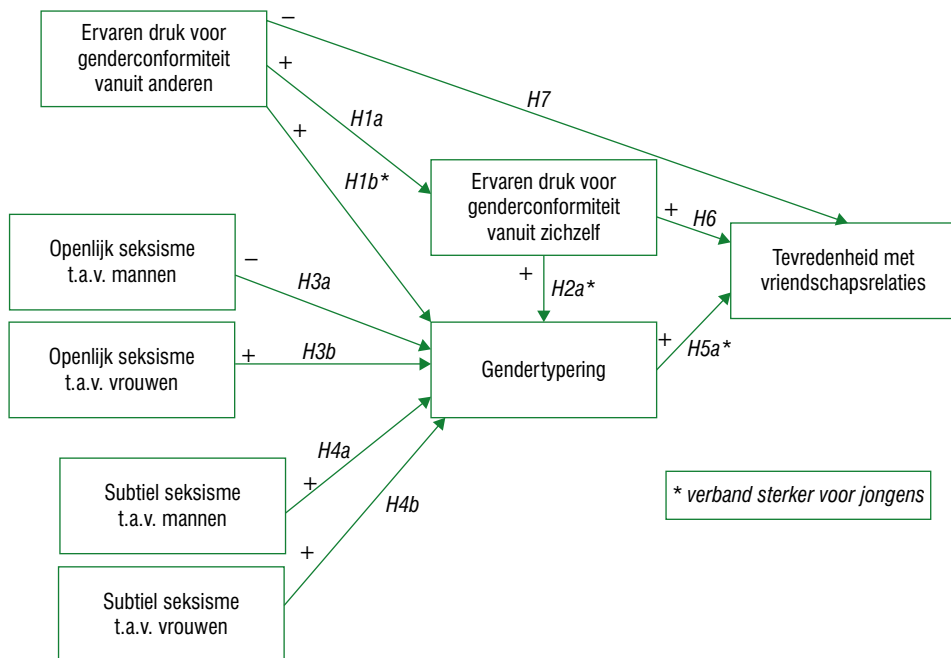
Nochtans kan men vanuit de zelfdeterminatietheorie (Deci & Ryan, 2001) verwachten dat dit onderscheid cruciaal is in verband met welzijnsindicatoren. De theorie stelt dat een motivatie die vanuit zichzelf komt (*intrinsieke motivatie*) positief is voor het welzijn, terwijl een meer opgelegde motivatie (*extrinsieke motivatie*) die niet strookt met de intrinsieke motivatie averechts werkt. Good en Sanchez (2010) tonen inderdaad op het vlak van gendernormen aan dat het zelfbeeld positief beïnvloed wordt wanneer men zich volgens gendernormen gedraagt vanuit een meer persoonlijke overtuiging.

Bijgevolg verwachten we dat jongeren die zichzelf onder druk zetten om een typisch voorbeeld te zijn van de eigen gendergroep, meer tevreden zijn met hun vriendschapsrelaties (*hypothese 6*). Wanneer individuen daarentegen onder druk worden gezet door anderen om zich volgens gendernormen te gedragen, heeft dit een negatieve invloed op hun zelfbeeld. Bovendien toont een studie naar jonge adolescente meisjes dat ze vaker gepest worden naarmate ze meer druk ervaren door anderen om zich gendertypisch te gedragen (Drury et al., 2013). Daarom verwachten we dat het ervaren van druk tot genderconformiteit vanuit anderen ervoor zorgt dat jongeren minder tevreden zijn met hun vriendschapsrelaties (*hypothese 7*). Deze tegengestelde effecten op het zelfbeeld onderstrepen dus het belang van een onderscheid tussen de druk tot genderconformiteit vanuit zichzelf en die vanuit anderen.

### 3.5 Overzicht hypothesen

Gezien de complexiteit van de verschillende verbanden die we verwachten tussen genderidentiteit, ambivalent seksistische houdingen en de tevredenheid met vriendschapsrelaties, geven we in onderstaande figuur (Figuur 3.1) grafisch weer welk padmodel we volgen, waarbij we samenvattend drie stappen kunnen onderscheiden.

**Figuur 3.1** Conceptueel model met een overzicht van de hypothesen



In de eerste stap gaan we na hoe de ervaren druk tot genderconformiteit vanuit zichzelf beïnvloed wordt. Meer specifiek gaan we na hoe het ervaren van druk tot genderconformiteit vanuit de omgeving invloed heeft op de mate waarin men zichzelf onder druk zet om gendertypisch te zijn (*hypothese 1a*).

In de tweede stap gaan we na hoe de mate waarin jongeren gendertypisch gedrag stellen beïnvloed wordt. Zo verwachten we dat de mate van gendertypering zal toenemen naarmate de ervaren druk tot genderconformiteit vanuit anderen toeneemt (*hypothese 1b*), alsook naarmate de ervaren druk tot genderconformiteit vanuit zichzelf toeneemt (*hypothese 2a*). Vervolgens verwachten we een toename in de mate van gendertypering naarmate jongeren openlijk seksisme ten aanzien van vrouwen (*hypothese 3b*), subtiel seksisme ten aanzien van mannen (*hypothese 4a*) en subtiel seksisme ten aanzien van vrouwen onderschrijven (*hypothese 4b*). Daartegenover verwachten we een afname in de mate van gendertypering naarmate jongeren openlijk seksisme ten aanzien van mannen onderschrijven (*hypothese 3a*).

In de derde en laatste stap focussen we op hoe de tevredenheid met vriendschapsrelaties gevormd wordt. Enerzijds stellen we dat de tevredenheid met vriendschapsrelaties toeneemt naarmate de mate van gendertypering toeneemt (*hypothese 5a*) en naarmate de mate van ervaren druk tot genderconformiteit vanuit zichzelf toeneemt (*hypothese 6*). Anderzijds stellen we dat de tevredenheid met vriendschapsrelaties afzwakt naarmate de ervaren druk tot genderconformiteit vanuit anderen toeneemt (*hypothese 7*).

### 3.6 Data en methode

Om de verschillende hypothesen te toetsen maken we gebruik van multigroep structurele modellen (i.e. *padmodel*). We maken daarbij gebruik van de data afkomstig uit de JOP-monitor 4 (2018) waarbij jongeren tussen de 14 en 25 jaar oud via een postenquête werden bevraagd. De data werden in 2018 afgenomen in het Vlaamse Gewest via een toevalssteekproef op het Rijksregister. We werken voor dit hoofdstuk verder met de respondenten die geen ontbrekende waarden hebben op de geselecteerde variabelen (zie hieronder). Dat brengt ons op een totaal van 1264 jongeren, waarvan 631 meisjes (50 procent) en 633 jongens (50 procent) tussen de 14 en 25 jaar oud ( $M = 19.52$ ,  $SD = 3.456$ ). Binnen de steekproef werd 6.7 procent van de jongeren geboren in het buitenland en 93.3 procent in België. Van de bevraagde jongeren volgde 44.3 procent van de jongeren op het moment van de bevraging of in het verleden les in het algemeen of kunstsecundair onderwijs, 28.7 procent volgde les in het technisch secundair onderwijs en 27.0 procent in het beroepssecundair onderwijs.

### Afhankelijke variabele

Respondenten werd gevraagd hoe tevreden ze waren met een aantal zaken in hun leven. Een van de deelaspecten was de mate waarin ze tevreden zijn met de sociale contacten die ze hebben met vrienden. We maken gebruik van dit item om de tevredenheid met vriendschapsrelaties in kaart te brengen. De antwoordschaal voor dit item gaat van 'helemaal niet tevreden' (1) tot 'heel tevreden' (5) ( $M = 3.99$ ,  $SD = .831$ ).

### Onafhankelijke variabelen

Om de verschillende deelaspecten van een multidimensionale genderidentiteit in kaart te brengen werden respondenten bevraagd naar *gendertypering*, *de ervaren druk tot genderconformiteit vanuit zichzelf* en *de ervaren druk tot genderconformiteit vanuit anderen*. De door Egan en Perry (2001) ontwikkelde meetinstrumenten werden vertaald naar het Nederlands waarbij respondenten de uitspraken op een vijfpunts-Likertschaal (van (1) 'helemaal niet akkoord' tot (5) 'helemaal akkoord') beoordeelden. Vervolgens werden drie somschalen aangemaakt gaande van 0 tot 100 voor *gendertypering*, *ervaren druk tot genderconformiteit vanuit zichzelf* en *ervaren druk tot genderconformiteit vanuit anderen*, waarbij een hogere score respectievelijk staat voor een hogere mate van *gendertypering*, *ervaren druk tot genderconformiteit vanuit zichzelf*, *ervaren druk tot genderconformiteit vanuit anderen*.

*Gendertypering* werd gemeten aan de hand van vier items (Cronbach  $\alpha = .739$ ;  $M = 62.63$ ,  $SD = 18.774$ ) die peilen naar de mate waarin respondenten zichzelf beschouwen als een typisch voorbeeld van de eigen gendergroep door typische gedragingen te stellen (bv. 'In mijn vrije tijd doe ik dezelfde dingen graag die andere vrouwen of meisjes graag doen'). *De druk tot genderconformiteit vanuit zichzelf* werd eveneens aan de hand van vier items gemeten (Cronbach  $\alpha = .796$ ;  $M = 49.65$ ,  $SD = 20.885$ ) en peilt naar de mate waarin respondenten het belangrijk vinden om een typisch lid te zijn van eigen gendergroep (bv. 'Ik doe mijn best om alle dingen te doen die van een meisje/vrouw (jongen/man) verwacht worden'). De vier stellingen om *druk tot genderconformiteit vanuit anderen* (Cronbach  $\alpha = .807$ ;  $M = 50.72$ ,  $SD = 23.477$ ) te meten werden voorafgegaan door de stelling 'Andere meisjes/vrouwen (of jongens/mannen) zouden het vreemd vinden als...' (bv. 'Ik kleren zou dragen die mannelijk/jongensachtig (vrouwelijk/meisjesachtig) zijn'). De ervaren druk tot genderconformiteit vanuit anderen meet dus de verwachte reacties van anderen wanneer men genderdisconform gedrag zou stellen.

De verschillende items die de ambivalentie op het vlak van seksistische houdingen in kaart brengen werden afgeleid uit de *Ambivalent Sexism Inventory* (Glick & Fiske, 1996) en de *Ambivalence towards Men Inventory* (Glick & Fiske, 1999). De vier schalen (openlijk seksisme ten aanzien van vrouwen, openlijk seksisme ten aanzien van mannen, subtiel seksisme ten aanzien van vrouwen en subtiel seksisme ten aanzien van mannen) bestaan elk uit vier items waarbij respondenten de items beoordeelden op een vijfpunts-Likertschaal, gaande van (1) 'helemaal akkoord' tot (5) 'helemaal niet ak-



koord'. Voor elke vorm van seksisme werd een somschaal (0-100) aangemaakt, waarbij een hogere score wijst op een sterkere aanwezigheid van seksistische houdingen. Openlijk seksisme ten aanzien van vrouwen meet negatieve houdingen gericht naar vrouwen aan de hand van items zoals 'Als een vrouw een man heeft die haar lief heeft, tracht ze hem te controleren' (Cronbach  $\alpha = .799$ ;  $M = 45.00$ ,  $SD = 18.776$ ). Openlijk seksisme dekt negatieve houdingen gericht naar mannen met items zoals 'Mannen zullen altijd vechten om meer controle en macht in de samenleving te hebben dan vrouwen' (Cronbach  $\alpha = .760$ ;  $M = 45.04$ ,  $SD = 18.770$ ). Subtiel seksisme ten aanzien van vrouwen peilt naar de positieve houdingen ten aanzien van vrouwen aan de hand van items zoals 'Veel vrouwen hebben een zekere echtheid en puurheid die weinig mannen bezitten', waarbij vrouwen op een voetstuk worden gezet (Cronbach  $\alpha = .724$ ;  $M = 46.79$ ,  $SD = 18.346$ ). Tot slot peilt subtiel seksisme ten aanzien van mannen naar de positieve houdingen ten aanzien van mannen met items zoals 'Vergeleken met vrouwen zijn mannen minder snel hulpeloos in noodsituaties' (Cronbach  $\alpha = .758$ ;  $M = 47.94$ ,  $SD = 19.981$ ).

### 3.7 Resultaten

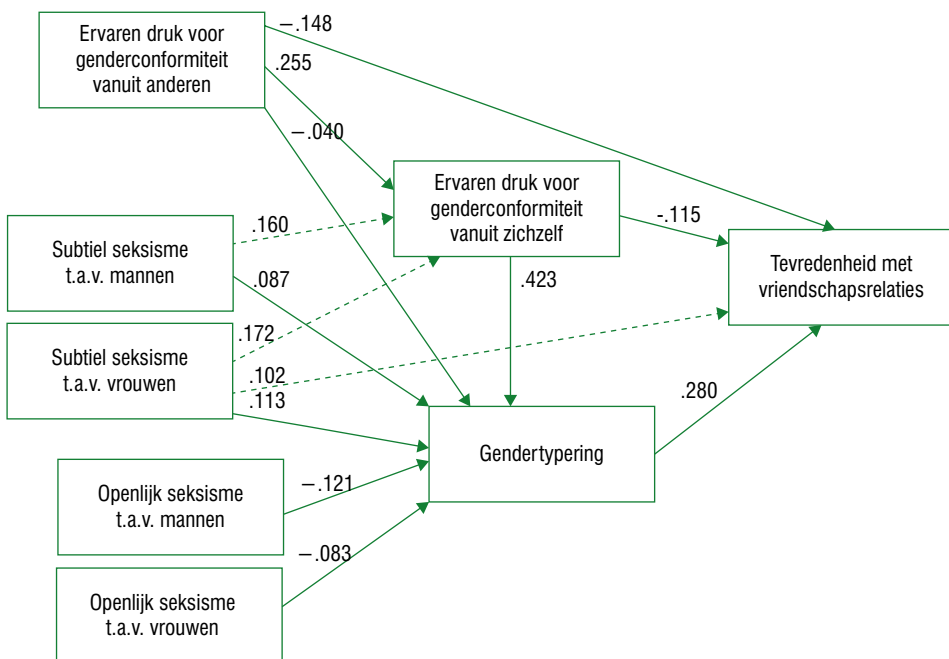
In Figuren 3.2 en 3.3 duiden de volle pijlen op effecten uit de vooropgestelde hypothesen, terwijl de gestipte pijlen op onverwachte effecten duiden. Verder zijn de vetgedrukte gestandaardiseerde effectparameters (i.e. de cijfers in de figuur) statistisch significant. In wat volgt, bespreken we eerst de padmodellen voor meisjes (Figuur 3.2) en vervolgens die voor jongens (Figuur 3.3).

We focussen daarbij eerst op hoe de druk tot genderconformiteit vanuit zichzelf tot stand komt (de *internalisering* van gendernormen). Uit de analyses (zie bovenstaande Figuur 3.2) blijkt dat het ervaren van druk tot genderconformiteit vanuit anderen een positieve invloed heeft op de mate waarin meisjes zichzelf onder druk zetten om een 'typisch meisje' te zijn ( $\beta = .255$ ; *bevestiging hypothese 1a*). Hoewel we geen hypothesen hadden geformuleerd over de invloed van het onderschrijven van subtiel seksisme op de mate waarin de ervaren druk tot genderconformiteit vanuit zichzelf wordt beïnvloed, stellen we vast dat het onderschrijven van subtiel seksisme ten aanzien van vrouwen ( $\beta = .172$ ), alsook subtiel seksisme ten aanzien van mannen ( $\beta = .160$ ) ertoe leiden dat meisjes gendernormen internaliseren door zichzelf meer onder druk te zetten om gendertypisch te zijn.

Vervolgens gaan we dieper in op hoe de mate waarin meisjes zich gendertypisch gedragen tot stand komt (de toepassing van gendernormen). De analyses tonen aan dat de druk die meisjes ervaren vanuit anderen om gendertypisch te zijn geen invloed heeft op de mate waarin meisjes zich gendertypisch gaan gedragen ( $\beta = -.040$ ; *verwerping hypothese 1b*). Hoewel er geen sprake is van een direct effect van de druk tot genderconformiteit die meisjes ervaren vanuit anderen op de mate van gendertypering, is er wel sprake van een indirect en positief effect ( $\beta = .108$ ) op gendertypering via de druk tot genderconformiteit die meisjes zichzelf opleggen. De mate waarin meisjes zich gendertypisch gedragen

(gendertypering) wordt immers in sterke mate beïnvloed door de mate waarin meisjes zichzelf onder druk zetten om gendertypisch te zijn ( $\beta = .423$ ; *bevestiging hypothese 2a*) (wat op zijn beurt beïnvloed wordt door de ervaren druk vanuit anderen). Verder neemt de gendertypering ook relatief sterk toe naarmate meisjes subtiel seksisme ten aanzien van vrouwen onderschrijven ( $\beta = .113$ ; *bevestiging hypothese 4b*). We stellen slechts een zwakke toename vast in de mate van gendertypering naarmate meisjes subtiel seksisme ten aanzien van mannen onderschrijven ( $\beta = .087$ ; *bevestiging hypothese 4a*). Daarnaast stellen we, in lijn met onze veronderstelling, vast dat meisjes zich minder gendertypisch gedragen naarmate ze openlijk seksisme ten aanzien van mannen onderschrijven ( $\beta = -.121$ ; *bevestiging hypothese 3a*). Hoewel het slechts gaat om een zwakke afname in de mate van gendertypering stellen we in tegenstelling tot onze verwachtingen vast dat naarmate meisjes openlijk seksisme ten aanzien van vrouwen onderschrijven, ze zich minder gendertypisch gedragen ( $\beta = -.083$ ; *verwerping hypothese 3b*).

**Figuur 3.2** Padmodel om de tevredenheid met vriendschapsrelaties te verklaren voor meisjes (N = 631), gestandaardiseerde effectparameters ( $\beta$ )

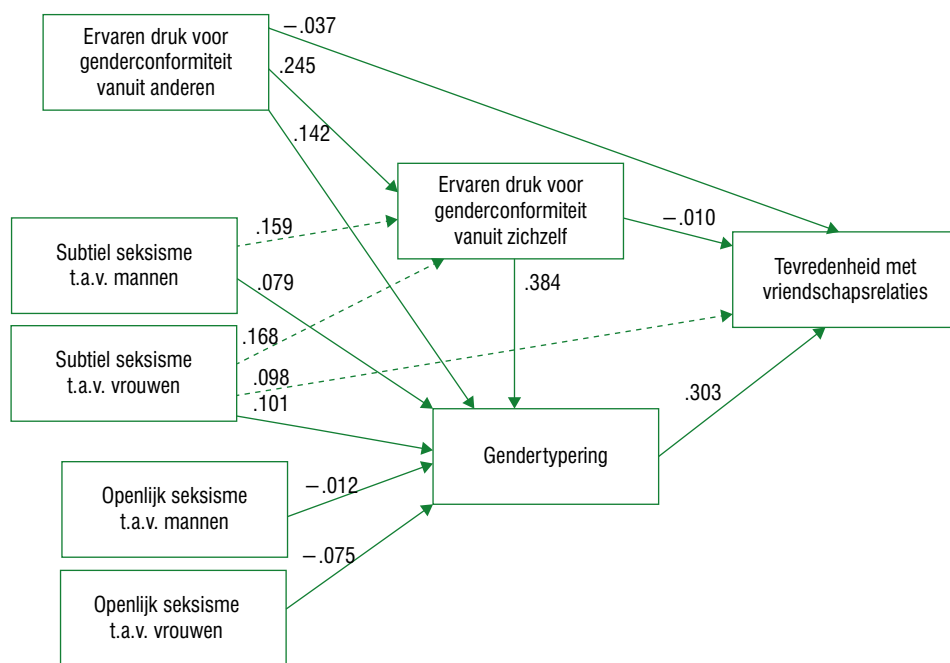


Bron: JOP-monitor 4 (2018)

Ten slotte beschouwen we in een laatste stap hoe de tevredenheid met vriendschapsrelaties van meisjes wordt beïnvloed. Allereerst stellen we in lijn met voorgaand onderzoek vast dat meisjes meer tevreden zijn met hun vriendschapsrelaties naarmate ze gendertypischer gedrag vertonen ( $\beta = .280$ ; *bevestiging hypothese 5a*). Hoewel we hierover geen hypothese vooropstelden, neemt de tevredenheid met vriendschapsrela-

ties eveneens relatief toe naarmate meisjes subtiel seksisme ten aanzien van vrouwen onderschrijven ( $\beta = .102$ ). Verder tonen de analyses aan dat meisjes minder tevreden zijn met hun vriendschapsrelaties naarmate ze druk ervaren vanuit anderen om gendertypisch te zijn ( $\beta = -.148$ ; *bevestiging hypothese 7*). Hoewel we verwacht hadden dat het ervaren van druk tot genderconformiteit vanuit zichzelf een positieve invloed zou hebben op de tevredenheid met vriendschapsrelaties, tonen de resultaten aan dat dit niet het geval is ( $\beta = -.115$ ; *verwerping hypothese 6*). Zowel de druk tot gendertypisch gedrag die meisjes vanuit zichzelf als de druk die ze vanuit anderen ervaren, leiden dus tot minder tevredenheid met vriendschapsrelaties. Het is echter belangrijk op te merken dat de ervaren druk tot genderconformiteit vanuit zichzelf wél een indirect en positief effect heeft op de mate waarin meisjes tevreden zijn met vriendschapsrelaties, via de mate van gendertypering (zie bijlage voor tabellen met indirecte effecten). Dat lijkt erop te wijzen dat wanneer meisjes de ervaren druk tot genderconformiteit die ze zichzelf opleggen niet omzetten in gendertypisch gedrag, de tevredenheid met vriendschapsrelaties hieronder lijkt te lijden.

**Figuur 3.3** Padmodel om de tevredenheid met vriendschapsrelaties te verklaren voor jongens (N = 633), gestandaardiseerde effectparameters ( $\beta$ )



**Bron:** JOP-monitor 4 (2018)

Figuur 3.3 geeft het padmodel weer voor jongens. We richten ons eerst op de manier waarop de ervaren druk tot genderconformiteit vanuit zichzelf tot stand komt bij jongens. In tegenstelling tot de resultaten voor meisjes, stellen we een sterk effect vast

van de mate waarin jongens vanuit anderen druk tot genderconformiteit ervaren op de mate waarin ze zichzelf onder druk zetten ( $\beta = .245$ ; *bevestiging hypothese 1a*). Verder stellen we net zoals voor meisjes vast dat jongens zichzelf sterker onder druk zetten om gendertypisch te zijn naarmate ze subtiel seksisme ten aanzien van vrouwen ( $\beta = .168$ ) onderschrijven, alsook bij subtiel seksisme ten aanzien van mannen ( $\beta = .159$ ).

Daaropvolgend focussen we op welke aspecten de mate waarin jongens zich gendertypisch gedragen beïnvloeden. We stellen daarbij net zoals voor meisjes vast dat de mate van gendertypering toeneemt naarmate jongens zichzelf onder druk zetten om gendertypisch te zijn ( $\beta = .384$ ; *bevestiging hypothese 2a*). Hoewel we een sterker verband verwachtten voor jongens in vergelijking tot meisjes is dit niet het geval (*verwerping hypothese 2b*). Daarnaast stijgt de mate van gendertypering eveneens naarmate jongens druk ervaren vanuit anderen om gendertypisch te zijn ( $\beta = .142$ ; *bevestiging hypothese 1b*). Bovendien is dit, in lijn met onze verwachtingen, in sterkere mate het geval voor jongens dan voor meisjes aangezien er voor meisjes geen significant verband werd vastgesteld (*bevestiging hypothese 1c*). De druk die jongens ervaren vanuit anderen om gendertypischer te zijn vertaalt zich dus ook in effectief gendertypisch gedrag, terwijl dit niet het geval is voor meisjes. Verder neemt de mate van gendertypering bij jongens eveneens relatief toe naarmate jongens subtiel seksisme ten aanzien van vrouwen onderschrijven ( $\beta = .101$ ; *bevestiging hypothese 4b*), en dit geldt ook bij subtiel seksisme ten aanzien van mannen ( $\beta = .079$ ; *bevestiging hypothese 4a*). Jongens gedragen zich echter, in tegenstelling tot onze verwachtingen, minder gendertypisch naarmate ze openlijk seksisme ten aanzien van vrouwen onderschrijven ( $\beta = -.075$ ; *verwerping hypothese 3b*). Tot slot heeft de mate waarin jongens openlijk seksisme ten aanzien van mannen onderschrijven, in tegenstelling tot de resultaten voor meisjes, geen significant effect op de mate waarin ze zich gendertypisch gedragen ( $\beta = -.012$ ; *verwerping hypothese 3a*).

De mate waarin jongens tevreden zijn met hun vriendschapsrelaties wordt ten slotte net zoals voor meisjes sterk beïnvloed door de mate waarin jongens gendertypisch gedrag vertonen ( $\beta = .303$ ; *bevestiging hypothese 5a*). In tegenstelling tot onze verwachtingen verschilt dit verband voor jongens niet significant van het gevonden verband voor meisjes (*verwerping hypothese 5b*). De tevredenheid met vriendschapsrelaties neemt dus op dezelfde manier toe voor jongens en meisjes naarmate ze zich gendertypischer gedragen. Vervolgens stellen we in tegenstelling tot de resultaten voor meisjes vast dat de tevredenheid met vriendschapsrelaties noch beïnvloed wordt door de mate waarin jongens druk ervaren tot genderconformiteit vanuit zichzelf ( $\beta = -.037$ ; *verwerping hypothese 6*) noch door de mate waarin ze druk tot genderconformiteit ervaren vanuit anderen ( $\beta = -.010$ ; *verwerping hypothese 7*).

### 3.8 Discussie en besluit

Het doel van dit hoofdstuk bestond erin de relatie tussen verschillende aspecten van genderconformiteit (waaronder ervaren druk tot genderconformiteit) en de tevredenheid met vriendschapsrelaties te ontrafelen voor jongens en meisjes afzonderlijk. Daartoe werden twee vragen behandeld: (1) welke aspecten leiden ertoe dat jongens en meisjes gendernormen internaliseren en toepassen, en (2) welke aspecten hebben een invloed op de mate waarin jongens en meisjes tevreden zijn met vriendschapsrelaties. We onderzochten dit aan de hand van structurele meetmodellen voor jongens en meisjes afzonderlijk om eventuele genderverschillen bloot te leggen.

Allereerst tonen de resultaten dat de druk die jongeren ervaren om gendertypisch te zijn vanuit hun omgeving een belangrijke invloed heeft op de mate waarin jongens en meisjes zich gendernormen eigen maken, hoewel dit verschillend is voor jongens en meisjes. Wanneer jongens druk ervaren vanuit anderen om gendertypisch te zijn, passen ze hun gedrag ook effectief aan door zich gendertypischer te gedragen (bijvoorbeeld in de vrije tijd activiteiten doen die voornamelijk door jongens worden gedaan, zich mannelijk kleden, ...). Dat is niet het geval voor meisjes en valt mogelijk te verklaren doordat de gevolgen (gepest worden, uitgesloten worden, ...) voor genderatypisch gedrag minder groot zijn voor meisjes dan voor jongens (bijvoorbeeld een meisje dat voetbalt) (Navarro et al., 2016; Zosuls et al., 2016; Smith & Juvonen, 2017; Lee & Troop-Gordon, 2011). Wanneer meisjes onder druk worden gezet door anderen om gendertypisch te zijn, passen ze hun gedrag niet noodzakelijk aan. Meisjes en jongens gaan zich echter wel gendertypischer gedragen wanneer ze zich gendernormen- en verwachtingen eigen maken en zichzelf onder druk zetten om gendertypisch te zijn. Het *toepassen* van gendernormen (gendertypisch gedragen) ligt dus in het verlengde van het *internaliseren* van gendernormen (zichzelf onder druk zetten om gendertypisch te zijn).

Verder wijzen de resultaten eveneens op de invloed van seksistische houdingen op de mate waarin jongens en meisjes gendernormen internaliseren en toepassen. De positieve stereotypen over mannen en vrouwen die jongeren erop nahouden en de opvattingen over welke (traditionele) genderrollen ze dienen in te vullen leiden tot twee zaken. Het onderschrijven van subtiel seksisme ten aanzien van vrouwen en mannen zorgt er namelijk voor dat jongeren zichzelf sterker onder druk zetten om gendertypisch te zijn en dat ze zich ook effectief gendertypischer gaan gedragen.

Daarnaast gedragen meisjes zich, in lijn met onze verwachtingen, minder gendertypisch naarmate ze openlijk seksisme ten aanzien van mannen onderschrijven. Het is namelijk een vorm van seksisme die op indirecte wijze het maatschappelijk aanzien verbonden aan mannelijke eigenschappen hekelt waardoor het wordt gezien als een nonconformistische houding. Met andere woorden: wanneer meisjes vinden dat mannen over er altijd alles aan zullen doen om meer controle en macht te hebben dan vrouwen in de samenleving, gedragen ze zich dus minder meisjesachtig. Voor jongens werd geen verband gevonden tussen openlijk seksisme ten aanzien van mannen en de mate

van gendertypering. Tegen onze verwachtingen in gedragen jongens en meisjes zich eveneens minder gendertypisch naarmate ze openlijk seksisme ten aanzien van vrouwen onderschrijven. In de literatuur wordt openlijk seksisme ten aanzien van vrouwen door bepaalde auteurs in verband gebracht met machohoudingen. Dit zijn houdingen die gepaard gaan met een extreme vorm van mannelijkheid waarbij vrouwen expliciet als minderwaardig worden gezien (Glick, Wilkerson, & Cuffe, 2015). Het feit dat openlijk seksisme ten aanzien van vrouwen beschouwd wordt als een 'mannelijke' houding, verklaart waarom meisjes die deze vorm van seksisme aanhangen zich mogelijk ook 'jongensachtiger' gaan gedragen (i.e. een afname in gendertypering). Waarom jongens die openlijk seksisme ten aanzien van vrouwen onderschrijven zich minder gendertypisch gedragen lijkt minder voor de hand liggend. Mogelijk duidt dit erop dat deze houding door de extreme negativiteit de gangbare gendernormen overstijgt. In die zin is het geen conformistische houding, maar eerder een deviante, zelfs rebelse houding die atypisch gedrag uitlokt dat bedoeld is op om op te vallen in tegenstelling tot anderen die zich 'netjes' aan gendernormen houden. Het is ook mogelijk dat jongens die openlijk seksisme ten aanzien van vrouwen onderschrijven de 'gewone' man als 'te vrouwelijk' percipiëren, en zichzelf dus niet als een 'typische jongen' beschouwen, maar een extremere versie van mannelijkheid uitdragen.

In lijn met voorgaande studies tonen de resultaten dat de tevredenheid met vriendschapsrelaties van jongeren sterk toeneemt naarmate ze zich gendertypischer gedragen (Smith & Leaper, 2006; Jewell & Brown, 2014; Braun & Davidson, 2017; Mayeux & Kleiser, 2020). Gendertypische gedragingen brengen dus belangrijke individuele en relationele voordelen met zich mee, ondanks de gevolgen van gendernormen op structureel en maatschappelijk niveau. Bovendien wijzen de resultaten op het belang van subtiel seksisme. Wanneer jongeren subtiel seksisme ten aanzien van vrouwen onderschrijven, neemt hun tevredenheid met vriendschapsrelaties namelijk toe. Voorgaand onderzoek toonde al aan dat subtiel seksistische individuen aantrekkelijk en romantisch worden bevonden door adolescenten en volwassenen (Bohner, Ahlborn, & Steiner, 2010; Montañés, de Lemus, Moya, Bohner, & Megías, 2013). Onderzoek toont echter aan dat subtiel seksisme de competenties van meisjes en vrouwen ondermijnen (Dardenne, Dumont, & Bollier, 2007) alsook hun onderwijsgerelateerde of professionele ambities (Chen, Fiske, & Lee, 2009). Dat wil zeggen dat het onderschrijven van subtiel seksisme ten aanzien van vrouwen bijdraagt aan het rechtvaardigen en rationaliseren van de huidige genderongelijkheid op structureel niveau. Het gevaar van subtiel seksisme schuilt net in het feit dat deze vorm van seksisme niet altijd herkend wordt als seksisme door de romantische en positieve ondertoon ervan én bovendien, zo blijkt uit de resultaten van dit hoofdstuk, individuele en relationele voordelen met zich meebrengt. Bovendien tonen voorgaande studies aan dat zowel het onderschrijven van subtiel seksisme als gendertypisch gedrag bijdragen aan de algemene levenstevredenheid en het algemeen welzijn (Egan & Perry, 2001; Younger, Carver, & Perry, 2004; Good & Sanchez, 2010).

Tot slot wijzen de resultaten uit dit hoofdstuk op de negatieve gevolgen van het ervaren van druk tot genderconformiteit op de tevredenheid met vriendschapsrelaties voor

meisjes. Daarbij was het opmerkelijk dat meisjes minder tevreden zijn met hun vriendschapsrelaties wanneer ze druk ervaren vanuit zichzelf om gendertypisch te zijn. Dat druist in tegen de verwachting dat de tevredenheid met vriendschapsrelaties toeneemt wanneer er vanuit meer persoonlijke overtuiging gestreefd wordt om gendertypisch te zijn. Belangrijk echter is dat de druk die meisjes ervaren wel een indirect en positief effect heeft op de tevredenheid met vriendschapsrelaties, via de mate waarin meisjes zich gendertypisch gedragen. Dit brengt een belangrijk fenomeen aan het licht, namelijk dat wanneer de druk die meisjes zichzelf opleggen om gendertypisch te zijn (i.e. het internaliseren van gendernormen) niet wordt omgezet naar het effectief stellen van gendertypische gedragingen (i.e. het toepassen van gendernormen), dit een negatief effect heeft op de tevredenheid met vriendschapsrelaties. Genderidealen- en verwachtingen schaden meisjes dus niet *an sich*, maar doen dat wel wanneer ze om welke reden dan ook niet bereikt kunnen worden. Onderzoek naar schoonheidsidealen wijst bijvoorbeeld op de negatieve impact ervan wanneer meisjes het gevoel hebben dat ze die niet kunnen bereiken (Vogt Juan, 2010). Verder toonden de resultaten voor meisjes aan dat hun tevredenheid met vriendschapsrelaties afneemt naarmate ze druk ervaren om gendertypisch te zijn vanuit anderen. Voor jongens is er geen verband tussen de ervaren druk tot genderconformiteit vanuit zichzelf en vanuit anderen met de tevredenheid met vriendschapsrelaties. Het ervaren van druk tot genderconformiteit heeft dus enkel een indirect en positief effect op de tevredenheid met vriendschapsrelaties via het effect op gendertypering.

Concluderend bemoeilijken de voordelen die genderconformiteit met zich meedragen op individueel niveau de strijd tegen de ongelijkheid die gendernormen op maatschappelijk niveau uitlokken. We vinden hier namelijk een gedeeltelijke verklaring voor waarom genderongelijkheid blijft voortbestaan ondanks de politieke en maatschappelijke inzet ertegen (Jost, 2020). Genderongelijkheid is namelijk niet het gevolg van één grote vorm van ongelijkheid, maar stoelt juist op talloze subtiele vormen van gendervooroordelen die het dagdagelijkse leven doordringen (Ridgeway, 2011). Gegeven dat mensen sociale wezens zijn die de relaties met anderen nodig hebben voor hun zelfbeeld, is de meest aantrekkelijke optie voor het individu zich aan te passen aan heersende normen. Dit inzicht wordt ook naar voren gebracht vanuit de *system justification theory* (Jost, 2020), namelijk dat het ombuigen van diepgewortelde sociale ongelijkheden een marathon is waar men als individu alleen niet tegenop kan. Zo wijst de theorie op het feit dat sociale activisten of mensen die als individu alleen of in beperkte groep opkomen tegen maatschappelijke normen die sociale ongelijkheden versterken, de grootste kans hebben op burn-outs en emotionele uitputting. Dat illustreert dat genderongelijkheid enkel efficiënt bestreden kan worden indien men de gevaren van bepaalde maatschappelijke normen collectief erkent als schadelijk op structureel niveau. Wil men het mechanisme van genderconformisme keren dan veronderstelt dit ook een collectieve en politieke aanpak waarin stigmatisering en discriminatie worden aangepakt, veeleer dan een individuele aanpak door individuen te viseren die gendernormen volgen.

## Bibliografie

- Aspenlieder, L., Buchanan, C. M., McDougall, P., & Sippola, L. K. (2009). Gender nonconformity and peer victimization in pre- and early adolescence. *European Journal of Developmental Science*, 3(1), 3-16.
- Baumeister, R., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529.
- Block, K., Croft, A., & Schmader, T. (2018). Worth Less?: Why Men (and Women) Devalue Care-Oriented Careers. *Frontiers in Psychology*, 9.
- Bohner, G., Ahlborn, K., & Steiner, R. (2010). How Sexy are Sexist Men? Women's Perception of Male Response Profiles in the Ambivalent Sexism Inventory. *Sex Roles*, 62(7-8), 568-582.
- Brake, M. (2013). *The Sociology of Youth Culture and Youth Subcultures (Routledge Revivals): Sex and Drugs and Rock 'n' Roll?* (1st ed.). Routledge.
- Braun, S. S., & Davidson, A. J. (2017). Gender (Non)conformity in Middle Childhood: A Mixed Methods Approach to Understanding Gender-Typed Behavior, Friendship, and Peer Preference. *Sex Roles*, 77(1-2), 16-29.
- Chen, Z., Fiske, S., & Lee, T. (2009). Ambivalent sexism and power-related gender-role ideology in marriage. *Sex Roles*, 60(11-12), 765-778.
- Cross, E., & Overall, N.C. (2017). Women's Attraction to Benevolent Sexism: Needing Relationship Security Predicts Greater Attraction to Men Who Endorse Benevolent Sexism. *European Journal of Social Psychology*, 48(3), 336-347.
- Dardenne, B., Dumont, M., & Bollier, T. (2007). Insidious dangers of benevolent sexism: Consequences for women's performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(5), 764-779.
- Donnelly, K., & Twenge, J. M. (2017). Masculine and Feminine Traits on the Bem Sex-Role Inventory, 1993-2012: A Cross-Temporal Meta-Analysis. *Sex Roles*, 76(9-10), 556-565.
- Drury, K., Bukowski, W. M., Velásquez, A. M., & Stella-Lopez, L. (2013). Victimization and Gender Identity in Single-Sex and Mixed-Sex Schools: Examining Contextual Variations in Pressure to Conform to Gender Norms. *Sex Roles*, 69(7-8), 442-454.
- Egan, S. K., & Perry, D. G. (2001). Gender identity: A multidimensional analysis with implications for psychosocial adjustment. *Developmental Psychology*, 37(4), 451-463.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York, W.W. Norton.
- Ferragut, M., Blanca, M. J., Ortiz-Tallo, M., & Bendayan, R. (2017). Sexist attitudes and beliefs during adolescence: A longitudinal study of gender differences. *European Journal of Developmental Psychology*, 14(1), 32-43.
- Galanaki, E.P. (2012). The Imaginary Audience and the Personal Fable: A Test of Elkind's Theory of Adolescent Egocentrism. *Psychology*, 3(6), 457-466.
- Glick, P., & Fiske, S.T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating Hostile and Benevolent Sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 491-512.
- Glick, P., & Fiske, S. T. (1999). The Ambivalence Toward Men Inventory: Differentiating Hostile and Benevolent Beliefs About Men. *Psychology of Women Quarterly*, 23(3), 519-536.
- Glick, P., & Fiske, S. T. (2001). An ambivalent alliance: Hostile and benevolent sexism as complementary justifications for gender inequality. *American Psychologist*, 56(2), 109-118.
- Glick, P., Wilkerson, M., & Cuffe, M. (2015). Masculine Identity, Ambivalent Sexism, and Attitudes Toward Gender Subtypes: Favoring Masculine Men and Feminine Women. *Social Psychology*, 46(4), 210-217.
- Good, J. J., & Sanchez, D. T. (2010). Doing gender for different reasons: Why gender conformity positively and negatively predicts self-esteem. *Psychology of Women Quarterly*, 34(2), 203-214.
- Guyer, A. E., Caouette, J. D., Lee, C. C., & Ruiz, S. K. (2014). Will they like me? Adolescents' emotional responses to peer evaluation. *International Journal of Behavioral Development*, 38(2), 155-163.



- Halim, M. L. D., Ruble, D. N., Tamis-LeMonda, C. S., Shrout, P. E., & Amodio, D. M. (2017). Gender Attitudes in Early Childhood: Behavioral Consequences and Cognitive Antecedents. *Child Development*, 88(3), 882-899.
- Hammond, M. D., Sibley, C. G., & Overall, N. C. (2014). The Allure of Sexism: Psychological Entitlement Fosters Women's Endorsement of Benevolent Sexism Over Time. *Social Psychological and Personality Science*, 5(4), 422-429.
- Inglehart, R. (1990). *Culture Shift in Advanced Industrial Society*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Jewell, J. A., & Brown, C. S. (2014). Relations Among Gender Typicality, Peer Relations, and Mental Health During Early Adolescence: Gender Typicality in Adolescence. *Social Development*, 23(1), 137-156.
- Jones, R. M., Vaterlaus, J. M., Jackson, M. A., & Morrill, T. B. (2014). Friendship characteristics, psychosocial development, and adolescent identity formation: Young adult friendships and psychological development. *Personal Relationships*, 21(1), 51-67.
- Jost, J. (2020). *A theory of system justification*. Cambridge: Harvard University Press.
- Martin, C. L., & Ruble, D. (2004). Children's search for gender cues: Cognitive perspectives on gender development. *Current Directions in Psychological Science*, 13(2), 67-70.
- Mastari, L., Spruyt, B. & Siongers, J. (2019). Genderidentiteit en genderattitudes bij Vlaamse jongeren. In L. Bradt, S. Pleysier, J. Put, J. Siongers, & B. Spruyt (Red.), *Jongeren in cijfers en letters. Bevindingen uit de JOP-monitor 4, de JOP-kindmonitor en de JOP-school-monitor 2* (pp. 251-273). Leuven: Acco.
- Mayeux, L., & Kleiser, M. (2020). A Gender Prototypicality Theory of Adolescent Peer Popularity. *Adolescent Research Review*, 5(3), 295-306.
- Mehta, C. M., & Strough, J. (2010). Gender Segregation and Gender-Typing in Adolescence. *Sex Roles*, 63(3-4), 251-263.
- Montañés, P., Lemus, S. de, Moya, M., Bohner, G., & Megías, J. L. (2013). How Attractive Are Sexist Intimates to Adolescents? The Influence of Sexist Beliefs and Relationship Experience. *Psychology of Women Quarterly*, 37(4), 494-506.
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., & Thomson, K. C. (2010). Understanding the Link Between Social and Emotional Well-Being and Peer Relations in Early Adolescence: Gender-Specific Predictors of Peer Acceptance. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(11), 1330-1342.
- Payne, E., & Smith, M. J. (2016). Gender Policing. In N. M. Rodriguez, W. J. Martino, J. C. Ingrey, & E. Brockenbrough (Eds.), *Critical Concepts in Queer Studies and Education* (pp. 127-136). Palgrave Macmillan US.
- Ridgeway, C.L. (2011). *Framed by Gender. How gender Inequality Persists in the Modern World*. Oxford University Press.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). *Peer Interactions, Relationships, and Groups*. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 571-645). John Wiley & Sons, Inc.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Smith, T. E., & Leaper, C. (2006). Self-Perceived Gender Typicality and the Peer Context During Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 16(1), 91-103.
- Toomey, R. B., Card, N. A., & Casper, D. M. (2014). Peers' Perceptions of Gender Nonconformity: Associations With Overt and Relational Peer Victimization and Aggression in Early Adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 34(4), 463-485.
- Vandenbossche, L., Spruyt, B., & Keppens, G. (2017). Young, Innocent and Sexist? Social Differences in Benevolent and Hostile Sexist Attitudes Towards Women Amongst Flemish Adolescents. *Young*, 26(1), 1-19.

- Vogt Yuan, A. S. (2010). Body Perceptions, Weight Control Behavior, and Changes in Adolescents' Psychological Well-Being Over Time: A Longitudinal Examination of Gender. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(8), 927-939.
- Yunger, J. L., Carver, P. R., & Perry, D. G. (2004). Does Gender Identity Influence Children's Psychological Well-Being? *Developmental Psychology*, 40(4), 572-582.
- Zosuls, K. M., Andrews, N. C. Z., Martin, C. L., England, D. E., & Field, R. D. (2016). Developmental changes in the link between gender typicality and peer victimization and exclusion. *Sex Roles*, 75(5-6), 243-256.

Appendix

Tabel 3.1A Gestandaardiseerde indirecte effecten voor meisjes (n = 631)

	Openlijk seksisme t.a.v. vrouwen	Openlijk seksisme t.a.v. mannen	Subtiel seksisme t.a.v. mannen	Subtiel seksisme t.a.v. vrouwen	Ervaren druk tot genderconformiteit vanuit anderen	Ervaren druk tot genderconformiteit vanuit zichzelf	Gendertypering
Ervaren druk tot genderconformiteit vanuit zichzelf	0 <sup>1</sup>	0	0	0	0	0	0
Gendertypering	0	0	.068	.073	.108	0	0
Tevredenheid met vriendschapsrelaties	-.023	-.034	.025	.032	-.010	.118	0

<sup>1</sup> Vastgezet op nul

Tabel 3.2A Gestandaardiseerde indirecte effecten voor jongens (n = 633)

	Openlijk seksisme t.a.v. vrouwen	Openlijk seksisme t.a.v. mannen	Subtiel seksisme t.a.v. mannen	Subtiel seksisme t.a.v. vrouwen	Ervaren druk tot genderconformiteit vanuit anderen	Ervaren druk tot genderconformiteit vanuit zichzelf	Gendertypering
Ervaren druk tot genderconformiteit vanuit zichzelf	0	0	0	0	0	0	0
Gendertypering	0	0	.061	.065	.094	0	0
Tevredenheid met vriendschapsrelaties	-.023	-.004	.041	.049	.069	.117	0



## 4. Mag het iets minder zijn? Studiedruk in het secundair onderwijs

*Juno Tourne & Pieter De Pauw*

### 4.1 Inleiding

#### 4.1.1 Jongeren onder druk

Hoewel West-Europa op veel vlakken de beste regio blijft om geboren te worden en op te groeien (United Nations Development Programme, 2020), wordt onze hedendaagse maatschappij gekenmerkt door steeds hogere stressniveaus (Swinen, 2015) – waaraan ook kinderen en jongeren onderworpen worden. Onderzoek naar de ervaringen van jongeren met stress heeft de laatste decennia dan ook aan belangstelling gewonnen. De adolescentie wordt gekenmerkt door meerdere fysieke, psychologische, sociale en socio-culturele veranderingen en transities (Caspi, 2002) en een sterke stijging aan negatieve en stresserende levensgebeurtenissen (Hankin & Abramson, 2001). Hoewel het merendeel van de jongeren deze periode doorkomt zonder al te grote problemen, krijgen sommigen te maken met ernstige moeilijkheden (Graber & Brooks-Gunn, 1996). Conflicten met ouders (Seiffge-Krenke, Aunola, & Nurmi, 2009), romantische relaties en vriendschappen (Nieder & Seiffge-Krenke, 2001) zijn typische stressoren voor deze leeftijdsgroep. Het grootste deel van de stress en druk die jongeren rapporteren staat echter in relatie tot school (Murberg & Bru, 2004; UNICEF, 2020). Murberg en Bru (2004) identificeren vier dimensies van schoolgerelateerde druk: moeilijkheden met leeftijdsgenoten op school, schoolgerelateerde conflicten met ouders en leerkrachten, zorgen over academische prestaties en de ervaren druk in relatie tot schoolwerk. In dit hoofdstuk staan de laatste twee dimensies – beter bekend onder de algemene noemers academische stress oftewel studiedruk – centraal.

#### 4.1.2 Toenemende studiedruk

In onze moderne, prestatiegerichte samenleving staat het doel voorop om iedereen het hoogst mogelijke kwalificatieniveau te laten bereiken. Het huidige onderwijsbeleid, vertrekkende vanuit een *human capital approach*, stelt immers dat investeren in de

kennis en vaardigheden van mensen cruciaal is om economische groei en sociale inclusie te bewerkstelligen (De la Fuente & Ciccone, 2003; Dean, 2003). Een tendens die aangewakkerd wordt door de steeds verder ontwikkelende kennismaatschappij (Jessop, 2013). Onderwijs wordt tegenwoordig bijgevolg gezien als een belangrijke economische strategie (Ross & Leathwood, 2013). Zo stelt de Vlaamse Beleidsnota Onderwijs 2019-2024: “Als we erin slagen om kinderen te laten excelleren, dan zal ons kapitaal nog exponentieel groeien” (Vlaamse Overheid, 2019, p. 7). Er wordt met andere woorden geïnvesteerd in kinderen en jongeren door middel van onderwijs, vanuit de verwachting dat dit zichzelf zal terugbetalen aan de hand van economische groei. Bijgevolg wordt onderwijs outputgericht, waarbij alle input rechtstreeks moet resulteren in (meetbare) output – zoals hoge testresultaten, die bijgevolg zouden moeten leiden tot waardevolle diploma’s en jobs van groot economisch belang (Biesta, 2010).

Deze outputgerichtheid mondt uit in een steeds verder toenemende verantwoordingsplicht voor scholen, waarbij men bewijzen verwacht dat de huidige onderwijspraktijk kinderen en jongeren wel degelijk de vaardigheden bijbrengt die ze nodig hebben om productieve leden van de samenleving te zijn. Dit gaat hand in hand met de groeiende meting van onderwijs en onderwijsuitkomsten, waarin de nadruk ligt op het meten van economisch nuttige skills. Dit gebeurt zowel op internationaal niveau – waarvan het *Programme for International Student Assessment* (PISA) het bekendste voorbeeld is (Biesta, 2010) – als op Vlaams niveau. Zo plant de nieuwe Vlaamse Beleidsnota Onderwijs 2019-2024 om tegen 2023 nationale, gestandaardiseerde testen in te voeren om na te gaan ‘in hoeverre scholen erin slagen om het potentieel van ons gigantische kapitaal echt volledig te verzilveren’ (Vlaamse Overheid, 2019, p. 8). Meerdere auteurs wijzen echter op de mogelijk ongewenste gevolgen van dergelijke initiatieven. Zo resulteert een dergelijke verantwoordingsplicht in een toegenomen druk op scholen en leerkrachten (Biesta, 2010; Lloyd, 2000; Saeki, Pendergast, Segool, & von der Embse, 2015). Dit kan ervoor zorgen dat de onderwijspraktijk gecompromitteerd wordt door de druk om te presteren (Pedulla et al., 2003), waardoor het welzijn van leerlingen, dat losstaat van hun prestaties, naar de achtergrond verdwijnt (Noddings, 2001) en hun studiedruk opgedreven wordt (Breakspear, 2012). Internationaal onderzoek toont dan ook aan dat studenten de afgelopen jaren steeds meer studiedruk ervaren, met een piek in de jaren van PISA-studies (Klinger et al., 2015).

#### 4.1.3 Gevolgen van studiedruk

Hoewel een gematigde studiedruk – bijvoorbeeld in aanloop naar toetsen – een positieve impact kan hebben en stimulerend kan werken (Låftman, Almquist, & Östberg, 2013), tonen tal van studies aan dat een te grote druk talrijke negatieve gevolgen met zich meebrengt. Op academisch vlak zorgt een studiedruk die als overweldigend wordt ervaren voor een lagere betrokkenheid (Vasalampi, Salmela-Aro, & Nurmi, 2009; Tuominen & Salmela-Aro, 2014), lagere resultaten (Struthers, Perry, & Menec, 2000; Kaplan, Liu, &

Kaplan, 2005) en een hoger risico op vroegtijdig schoolverlaten (Bask & Salmela-Aro, 2013). Studiedruk heeft bovendien niet alleen een averechts effect op academische prestaties. Onderzoek toont aan dat studiedruk ook een negatieve impact kan hebben op de fysieke en mentale gezondheid van jongeren. Op fysiek vlak kan een te hoge druk symptomen als hoofdpijn, buikpijn, een gespannen gevoel, vermoeidheid en slapeloosheid veroorzaken (Torsheim & Wold, 2001; Murberg & Bru, 2004). Wat de mentale gezondheid van jongeren betreft, lopen jongeren die een hoge studiedruk ervaren meer kans op het ervaren van depressie, angst en zelfmoordgedachten (Anderman, 2002; Bjorkman, 2007).

Een chronische blootstelling aan hoge studiedruk kan bovendien leiden tot schoolburn-out. Een fenomeen dat recent wereldwijd aan belangstelling heeft gewonnen (Walburg, 2014) – wat de relevantie van deze problematiek aantoont. Traditioneel wordt burn-out gezien als een resultaat van langdurige stress, veroorzaakt door overbelastende en disfunctionele werkomstandigheden. Recent werd dit doorgetrokken naar studenten, omdat de school gezien kan worden als een plaats waar studenten werken door hun deelname aan lessen, het maken van taken en examens, ... Analooq met een reguliere burn-out, wordt een schoolburn-out gedefinieerd als een staat van chronische uitputting voor schoolgerelateerd werk, cynisme tegenover de betekenis van school en een gevoel van onbekwaamheid in relatie tot school (Schaufeli, Martínez, Pinto, Salanova, & Bakker, 2002; Kiuru, Aunola, Nurmi, Leskinen, & Salmela-Aro, 2008; Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen, & Jokela, 2008a). Dit brengt de negatieve gevolgen van studiedruk in een stroomversnelling.

#### 4.1.4 De huidige studie

Jongeren spenderen het grootste deel van hun wakkere tijd op school, en school is dan ook de plaats bij uitstek waar jongeren gevormd worden (Bronfenbrenner, 1979; Eccles, 2004). Het feit dat bovenstaande literatuur aangeeft dat school niet altijd een plaats is waar jongeren terecht kunnen met de stress die ze ervaren, maar vaak veeleer meer stress opwekt (Murberg & Bru, 2007; UNICEF, 2020) – in die mate dat schoolburn-out een snelgroeiend onderzoeksonderwerp wordt – is dan ook problematisch. Hoewel studiedruk de afgelopen jaren in internationaal onderzoek toenemende aandacht krijgt, blijft deze thematiek in Vlaanderen relatief onderbelicht. Deze internationale bevindingen staan immers lijnrecht tegenover de groeiende perceptie dat jongeren vandaag de dag deel uitmaken van een ‘gepamperde’ generatie (Van Hamme, 2017; Vankersschaever, 2020) en dat ze tot een onderwijssysteem behoren dat welzijn te veel vooropstelt, dat te veel tegemoetkomingen doet en dat jongeren geenszins meer voorbereidt op de ‘echte’ wereld (Duyck, 2020). De school wordt vanuit politieke hoek toenemend bekritiseerd als een oord van ‘pretpedagogie’, verantwoordelijk voor de nivellering van het Vlaamse onderwijs (De Standaard, 2019). Nieuwe, meer uitgebreide en strakkere eindtermen – in combinatie met strenge opvolging aan de hand van gestandaardiseerde testen – moeten de komende jaren soelaas bieden (Gordts, 2020).

Gezien de grote rol van de school in het leven van jongeren – niet enkel als leer- maar ook als leefomgeving – brengt dit hoofdstuk de actuele situatie in het Vlaamse onderwijs wat betreft studiedruk in beeld aan de hand van data uit de schoolmonitor van het Jeugdonderzoeksplatform (JOP). Allereerst onderzoekt dit hoofdstuk in welke mate Vlaamse jongeren vandaag de dag studiedruk ervaren in onderwijs en welke studenten het meest vatbaar zijn voor studiedruk. Vervolgens bekijken we hoe de overige dimensies van schoolgerelateerde druk (Murberg & Bru, 2004), namelijk de relaties met ouders, leerkrachten en leeftijdsgenoten, hierop een invloed uitoefenen. Op die manier wordt inzicht verkregen in mogelijke methodes om studiedruk aan te pakken. Aansluitend op internationaal onderzoek – dat de negatieve impact van studiedruk op de studies van jongeren en op hun fysieke en mentale gezondheid aantoonst – onderzoekt dit hoofdstuk ten slotte hoe sterk studiedruk bij Vlaamse jongeren samenhangt met hun welzijn.

## 4.2 Onderzoeksofzet

### 4.2.1 Methode

In dit hoofdstuk maken we gebruik van de JOP-schoolmonitor 2, waarvoor een steekproef werd getrokken bij adolescenten in de eerste, tweede en derde graad van het secundair onderwijs in Vlaanderen en Brussel. In deze JOP-schoolmonitor 2 werden scholen in een grootstedelijke omgeving (Antwerpen, Gent en Brussel) oversampled en werd een representatieve steekproef in de rest van Vlaanderen getrokken. Dit maakt het mogelijk om jongeren in meer kwetsbare situaties (bijvoorbeeld jongeren met een lage SES, jongeren met een migratieachtergrond, enz.), die oververtegenwoordigd zijn in grootsteden, te vergelijken met een representatief staal van jongeren in het secundair onderwijs. In dit hoofdstuk focussen we enkel op de data van jongeren uit de tweede en derde graad, gezien jongeren uit de eerste graad slechts een verkorte versie van de vragenlijst kregen. Dit resulteert in een uiteindelijk dataset van 5858 jongeren, waarvan 46.1 procent jongens en 53.9 procent meisjes, met een gemiddelde leeftijd van 16 jaar ( $M = 16.28$ ;  $SD = 15.33$ ). Van deze jongeren heeft 55 procent een migratieachtergrond en geeft 36.9 procent aan in een gezin te leven dat minstens één van volgende zaken niet kan betalen: de rekeningen, een jaarlijkse vakantie, een plotse grote rekening, een huis/appartement verwarmen, nieuwe kleren, een schoolreis/andere activiteiten of snel naar de tandarts/huisarts gaan bij klachten. Van de bevraagde jongeren volgt 44.1 procent les in het aso-kso, 31 procent in het tso en 24.2 procent in het bso.

### 4.2.2 De afhankelijke variabelen

Aan de hand van drie stellingen wordt inzicht verkregen in de studiedruk van jongeren. Deze stellingen luiden: 'De hoeveelheid te verwerken leerstof is te groot voor mij', 'Ik



heb vaak het gevoel dat ik tot het uiterste moet gaan om mijn studie aan te kunnen' en 'Ik verwerk de leerstof meestal trager dan de anderen van mijn klas'. De eerste twee stellingen, omtrent het aankunnen van de studies en het presteren in de klas, werden overgenomen uit de schaal rond studiedruk die gebruikt werd door Stevens, De Groof, Elchardus, Laurijssen en Smits (2006). Het item 'Ik verwerk de leerstof trager dan de anderen van mijn klas' komt uit de schaal 'academisch zelfconcept' van Stoel en Pijl (1980). Per stelling hadden de respondenten vijf antwoordmogelijkheden: 'helemaal niet akkoord', 'niet akkoord', 'tussen beide', 'akkoord' en 'helemaal akkoord'. Om verdiepende analyses mogelijk te maken, werden deze items samengevoegd en op vijf teruggebracht tot de gemiddelde somschaal 'studiedruk'. Deze somschaal gaat aldus van 1 tot 5 en heeft een betrouwbaarheid (Cronbach  $\alpha$ ) van 0.830. Een hogere score op de somschaal staat voor een hogere mate van studiedruk. In eerder JOP-onderzoek werden deze items ook omgekeerd gecodeerd en onder de noemer 'academisch zelfconcept' of 'academische prestaties' geplaatst, als tegenovergestelden van studiedruk.

Er wordt in dit hoofdstuk gebruik gemaakt van verschillende welzijnsindicatoren. De variabele 'cognitief welzijn of algemene levenstevredenheid' werd gemeten aan de hand van vijf items uit de *Satisfaction with Life Scale – child version* (Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999; Gadermann, Schonert-Reichl, & Zumbo, 2010): 'Mijn leven is in de meeste opzichten bijna hoe ik het zou willen', 'De dingen in mijn leven zijn uitstekend', 'Ik ben blij met mijn leven', 'Tot nu toe heb ik de belangrijkste dingen die ik wil in het leven ook bereikt' en 'Als ik mijn leven opnieuw kon leven, zou ik het op dezelfde manier doen'. Jongeren konden hierop antwoorden op een vijfpunts-Likertschaal, gaande van 'helemaal niet akkoord' tot 'helemaal akkoord'. Om de variabele 'emotioneel welzijn' te meten, kregen jongeren zes positieve en zes negatieve emoties voorgeschoteld, naar de *Scale of Positive and Negative Experience* (Diener et al., 1999). Hierbij moesten ze aangeven hoe vaak ze deze emoties hebben ervaren in de afgelopen vier weken (van 'heel zelden of nooit' tot 'heel vaak of altijd'). Deze twee indicatoren van welzijn worden enerzijds apart gebruikt, maar anderzijds ook samengevoegd tot een algemene welzijnsindex (Busseri & Sadava, 2011), variërend van 0 tot 100, waarbij 0 het laagste globaal subjectief welzijn aangeeft en 100 het hoogste. Meer informatie over de totstandkoming van deze drie welzijnsschalen kan gevonden worden in het inleidende hoofdstuk. De domeinspecifieke welzijnsindicator 'tevredenheid met studies' werd in kaart gebracht aan de hand van een vraag waarin jongeren aangeven hoe tevreden of ontevreden ze zijn met een aantal zaken in hun leven, waarvan 'hun studies' één item was. De antwoordmogelijkheden gingen van 'helemaal niet tevreden' tot 'heel tevreden' en resulteerden in een totaalscore van 1 tot 5.

#### 4.2.3 Onafhankelijke variabelen

We maken in deze studie gebruik van enkele demografische variabelen: gender, schoolgraad (tweede vs. derde graad) en onderwijsvorm (aso vs. tso vs. bso). Om daarnaast

inzicht te krijgen in de socio-economische status (SES) van jongeren, nemen we zowel de variabele migratieachtergrond als subjectieve welvaart op. De binaire variabele 'migratieachtergrond' werd geoperationaliseerd aan de hand van vragen die peilen naar het land waarin de vader, moeder en grootmoeder (aan moederskant) van de jongeren geboren zijn (1 = ten minste één van hen in buitenland geboren vs. 0 = allen in België geboren). De schaal 'subjectieve welvaart' peilde naar de mate waarin jongeren van mening zijn dat hun gezin maandelijks alle essentiële kosten kan betalen, zoals eten, huur, schoolbenodigdheden, enz., beoordeeld op een zespunts-Likertschaal gaande van 'zeer moeilijk' tot 'zeer gemakkelijk' en op analoge wijze geoperationaliseerd in de analyse.

Om ook de samenhang met de overige dimensies van schoolgerelateerde druk te onderzoeken, werden de variabelen 'ouderlijke controle', 'relatie met leerkrachten' en 'sociale uitsluiting door klasgenoten' opgesteld. De somschaal 'ouderlijke controle' (Cronbach  $\alpha = 0.706$ ) werd samengesteld aan de hand van volgende vragen: 'Als ik weg ben geweest, vragen mijn ouders me wat ik gedaan heb, waar ik geweest ben en met wie ik mijn tijd heb doorgebracht', 'Als ik 's avonds wegga, zeggen mijn ouders me om welk uur ik thuis moet zijn', 'Mijn ouders controleren of ik mijn huiswerk heb gemaakt', 'Mijn ouders zeggen me wanneer, hoe vaak of hoe lang ik op internet of sociale media mag gaan' en 'Mijn ouders kijken na welke websites ik heb bezocht of wat ik heb gepost op internet of sociale media' (waarbij jongeren de antwoordmogelijkheden 'nooit', 'bijna nooit', 'soms', 'bijna altijd' en 'altijd' kregen). 'Relatie met leerkrachten' verwijst naar de somschaal (Cronbach  $\alpha = 0.814$ ) geconstrueerd op basis van drie vragen: 'De leerkrachten op school respecteren mij', 'Ik ben tevreden over de contacten met de leerkrachten' en 'Ik kan openlijk mijn mening geven, ook als die verschilt van die van de leerkrachten', waarbij de antwoordmogelijkheden gingen van 'helemaal niet akkoord' tot 'helemaal akkoord'. Analooq hiermee werd de ervaren sociale uitsluiting door klas- en schoolgenoten (Cronbach  $\alpha = 0.773$ ), gemeten aan de hand van de stellingen 'Ik heb op school weinig vrienden', 'Mijn klasgenoten gaan liever met andere klasgenoten om dan met mij', 'Ik maak veel plezier met mijn klasgenoten', 'Ik word gepest op school' en 'Ik voel mij vaak ongelukkig als ik op school ben'.

## 4.3 Resultaten

### 4.3.1 De ervaren studiedruk

Het merendeel van de jongeren kan mee met het studietempo op school (Tabel 4.1). Nochtans geeft ook een niet te verwaarlozen groep jongeren aan dat ze moeilijkheden ervaren in relatie tot hun studie. Zo geeft 18.1 procent van de jongeren aan dat ze tot het uiterste moeten gaan om hun studie aan te kunnen, gaat 17.3 procent (helemaal) akkoord met de stelling dat ze leerstof trager verwerken dan de anderen van de klas en is voor 14.3 procent van de jongeren de hoeveelheid te verwerken leerstof te groot.

Deze data tonen aan dat studiedruk een niet te onderschatten problematiek in Vlaanderen is.

**Tabel 4.1** Percentages van studiedruk (N = 5847)

	(Helemaal) niet akkoord	Tussen beide	(Helemaal) akkoord
De hoeveelheid te verwerken leerstof is te groot voor mij	55.2%	30.6%	14.3%
Ik heb vaak het gevoel dat ik tot het uiterste moet gaan om mijn studie aan te kunnen	57.0%	24.8%	18.1%
Ik verwerk de leerstof meestal trager dan de anderen van mijn klas	61.4%	21.3%	17.3%

**Bron:** JOP-schoolmonitor 2 (2018)

#### 4.3.2 Verschillen in studiedruk

##### Demografische kenmerken

Tabel 4.2 geeft aan dat meisjes een hogere studiedruk dan jongens ervaren, wat in lijn ligt met eerder onderzoek (Jones & Hattie, 1991; Murberg & Bru, 2004; Bhansali & Trivedi, 2008; Salmela-Aro & Tynkkynen, 2012). Dat is opmerkelijk, aangezien meisjes op het vlak van academische prestaties jongens over de hele lijn overstijgen in recente jaren (Kessels, Heyder, Latsch, & Hannover, 2014; Spinath, Eckert, & Steinmayr, 2014; Heyder & Kessels, 2015). Meisjes spenderen per week dan ook ongeveer zes uur meer aan hun studie dan jongens (De Groof, 2005), wat de vraag oproept of een hoge studiedruk een noodzakelijke prijs is voor academisch succes. Ander onderzoek toont echter ook aan dat meisjes een lager academisch zelfconcept hebben dan jongens (Fraine, Damme, & Onghena, 2007) en dat ze hun gevoelens van eigenwaarde sterker laten afhangen van academisch succes dan jongens, wat ook kan bijdragen tot het ervaren van een hogere studiedruk (Jones & Hattie, 1991; Herrmann, Koeppen, & Kessels, 2019).

De data tonen aan dat Vlaamse jongeren in de derde graad minder studiedruk ervaren dan jongeren uit de tweede graad. Dit staat lijnrecht tegenover de algemene consensus in internationaal onderzoek dat studiedruk steeds verder toeneemt met de leeftijd en op zijn hoogtepunt komt in het laatste jaar secundair onderwijs (Jones & Hattie, 1991; Seiffge-Krenke et al., 2009; Klinger et al., 2015). Een mogelijke verklaring hiervoor is het feit dat jongeren in een groot aantal landen aan het einde van de middelbare school onderworpen worden aan afstudeertoetsen, die een impact hebben op hun mogelijkheid om al dan niet verder te studeren. Het ontbreken van een dergelijk systeem in Vlaanderen neemt hoogstwaarschijnlijk een grote last van de schouders van studenten, wat jongeren in staat stelt meer zelfzeker te worden naarmate hun schoolcarrière

vordert. Een andere mogelijke verklaring is het feit dat het Vlaamse watervalstelsel ervoor zorgt dat leerlingen die moeilijkheden ondervinden tegen de derde graad uitstromen of in richtingen terechtkomen waar de studiedruk lager is.

Zo zien we dat leerlingen uit het bso minder studiedruk rapporteren dan jongeren uit het aso, wat overeenkomt met de literatuur (Salmela-Aro et al., 2008a). Evidente verklaringen hiervoor zijn dat jongeren in academische trajecten meer waarde hechten aan school of dat ze te maken krijgen met hogere academische eisen (Roderick & Camburn, 1999).

### SES-indicatoren

Zowel leerlingen met een migratieachtergrond als leerlingen die minder welvaart rapporteren in hun gezin ervaren meer studiedruk. Het feit dat leerlingen met een migratieachtergrond meer studiedruk rapporteren, ligt in lijn met eerdere bevindingen uit de literatuur. Die tonen aan dat jongeren met een migratieachtergrond onderwijs als heel belangrijk ervaren en hoge ambities koesteren (Stevenson & Willott, 2007), maar tegelijkertijd minder goed presteren in vergelijking met jongeren zonder migratieachtergrond (D'hondt, Van Praag, Van Houtte, & Stevens, 2016). Deze *motivation-achievement paradox* kan onmiskenbaar aanleiding geven tot een verhoogde druk. Ook de hogere studiedruk voor jongeren die minder welvaart ervaren in hun gezin wordt bevestigd in de internationale literatuur (Luo, Wang, Zhang, & Chen, 2016). De toevoeging van migratieachtergrond en welvaart aan het model, zorgt er bovendien voor dat het verschil in studiedruk tussen het aso en bso nog groter wordt. Dit komt wellicht doordat er in het bso meer jongeren zijn met een migratieachtergrond en uit minder welgestelde gezinnen (die dus meer studiedruk ervaren), waardoor het verschil tussen aso en bso nog enigszins gecamoufleerd werd. Het zuivere effect van de gevolgde studierichting is dus nog groter dan model 1 deed vermoeden.

Wat deze verschillen in studiedruk tussen jongeren met een hoge en lage SES problematisch maakt, is dat uit onderzoek blijkt dat kwetsbare jongeren anders op dergelijke druk reageren dan jongeren uit meer welvarende gezinnen of zonder migratieachtergrond (Masten et al., 2006). Waar de laatste groep reageert met terugtrekking en bezorgdheid, zal de kwetsbare groep sneller disruptief en storend gedrag vertonen – veroorzaakt door een verschil in cultureel kapitaal (Bourdieu, 1977). Dit zijn gedragingen die over het algemeen minder sociaal geaccepteerd worden door leerkrachten en klasgenoten, waardoor deze jongeren sneller in een negatieve spiraal terechtkomen en hun aansluiting met onderwijs kwijt dreigen te raken (Masten et al., 2006).

### Ouderlijke controle

Jongeren die sterk gecontroleerd worden door hun ouders ervaren meer studiedruk. Dit verklaart ook voor een groot deel waarom leerlingen uit de derde graad minder studiedruk ervaren. Hoewel onderzoek aantoont dat een goede connectie met ouders en familie gerelateerd is aan lagere druk (Resnick et al., 1997), bevestigt het eveneens dat

een hoge mate van controle meer stress veroorzaakt (Sharma, 2014). Jongeren waarvan de ouders grote betrokkenheid tonen maar weinig controle uitoefenen, bereiken dan ook de beste academische resultaten (Kramer, 2012; Sharma, 2014). Verdere analyse van onze data toont inderdaad een curvilineair U-verband wat betreft ouderlijke controle: jongeren ervaren meer studiedruk naarmate ouderlijke controle overmatig wordt, maar ook naarmate die ontbreekt. Ouders moeten bijgevolg een fijne lijn bewandelen tussen betrokkenheid en overbezorgdheid.

### Relatie met leerkrachten en klasgenoten

Leerlingen die een goede relatie met hun leerkrachten rapporteren, ervaren minder studiedruk dan leerlingen bij wie deze relatie als negatief wordt gepercipieerd. Ook de relaties met leeftijdsgenoten zijn van belang, aangezien leerlingen die worden afgewezen door klasgenoten een hogere studiedruk rapporteren. De relatie die jongeren hebben met hun klasgenoten blijkt zelfs de sterkste correlatie met studiedruk te hebben. Dit is niet volledig onverwacht, gezien leeftijdsgenoten de belangrijkste sociale context zijn voor jongeren (Rubin, Bukowski, Parker, & Bowker, 2008). De relatie met klasgenoten verklaart bovendien voor een klein deel de invloed van de relatie met leerkrachten. Leerlingen met een goede band met hun klasgenoten hebben allicht ook een betere relatie met leerkrachten en vice versa. De literatuur benadrukt eveneens het belang van steun van leerkrachten en klasgenoten (Ystgaard, 1997; Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen, & Jokela, 2008b; Sun, Dunne, Hou, & Xu, 2013). Het zijn dus niet de structurele schoolkenmerken, zoals schoolgrootte, schooltype, schoolsamenstelling, enz., die een invloed uitoefenen op studiedruk. Zo blijkt uit een bijkomende analyse van onze dataset dat maar 2 procent van de studiedruk te verklaren valt door structurele schoolkenmerken; het is voornamelijk een positief klasklimaat dat een grote rol speelt.

**Tabel 4.2** Regressieanalyse op studiedruk (gestandaardiseerde bètawaarden) (N = 4736)

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5	Model 6
Constante	2.415	3.218	2.987	3.100	3.743	2.930
Demografische kenmerken						
Geslacht (ref. cat.: man)	0.147***	0.114***	0.097***	0.104***	0.101***	0.088***
Graad (ref. cat.: tweede graad)	-0.144***	-0.146***	-0.084*	-0.088**	-0.066*	-0.082**
Onderwijsvorm (ref. cat.: aso)						
tso	0.040	-0.003	0.008	0.007	-0.001	-0.014
bso	-0.160***	-0.249***	-0.224***	-0.236***	-0.248***	-0.266***
SES-indicatoren						
Migratieachtergrond (ref. cat.: geen migratieachtergrond)		0.083**	0.081**	0.076**	0.071**	0.080**

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5	Model 6
Min. 1 ouder hoger onderwijs		-0.048	-0.062*	-0.062*	-0.065*	-0.065*
Subjectieve welvaart		-0.159***	-0.164***	-0.164***	-0.152***	-0.116***
<b>Ouders</b>						
Ouderlijke controle			0.143***	-0.012	0.012	0.038
Ouderlijke controle (kwadraat)				0.044**	0.042*	0.029
<b>Leerkrachten</b>						
Positieve relatie met leerkrachten					-0.204***	-0.167***
<b>Klasgenoten</b>						
Sociale uitsluiting door klasgenoten						0.259***
Adj. R <sup>2</sup>	0.020	0.055	0.066	0.068	0.096	0.129

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

**Bron:** JOP-schoolmonitor 2 (2018)

#### 4.3.3 De invloed van studiedruk op welzijn

De internationale literatuur leerde ons al dat een te hoge studiedruk verschillende negatieve effecten kan hebben op de studies (Kaplan et al., 2005; Vasalampi et al., 2009; Struthers et al., 2000; Bask & Salmela-Aro, 2013; Tuominen & Salmela-Aro, 2014) en op de gezondheid van jongeren, zowel fysiek (Torsheim & Wold, 2001; Murberg & Bru, 2004) als mentaal (Anderman, 2002; Bjorkman, 2007). Ook onder Vlaamse jongeren is de correlatie tussen studiedruk en de algemene levenstevredenheid significant, doch zwak ( $r = -0.182$ ). Dat is niet verrassend, gezien de algemene levenstevredenheid van jongeren bepaald wordt door een veelheid aan factoren, waarvan school er slechts één is. Een sterkere samenhang is er tussen studiedruk en emotioneel welzijn ( $r = -0.228$ ). Hoe hoger de studiedruk, hoe meer jongeren negatieve gevoelens ervaren en hoe minder positieve gevoelens. Wanneer we ten slotte het globaal subjectief welzijn (gestandaardiseerde welzijnsindex 0-100) van jongeren bekijken, stellen we een niet te onderschatten verband vast ( $r = -0.232$ ). Jongeren die meer studiedruk ervaren, hebben een lager globaal welzijn. Wanneer we het domeinspecifieke welzijn van jongeren bekijken, constateren we dat de correlatie tussen studiedruk en de tevredenheid met studies ( $r = -0.233$ ) – weinig verrassend – de sterkste is. Het is wel belangrijk op te merken dat deze correlaties niets over causaliteit zeggen. Het is wellicht niet enkel zo dat een hogere studiedruk de oorzaak is van een lagere tevredenheid met studies. Het is ook mogelijk dat jongeren die minder tevreden zijn met hun studies sneller studiedruk ervaren. Allicht is er dus sprake van een wederzijdse causaliteit en oefenen ze een invloed uit op elkaar.

Wanneer we in Tabel 4.4 het effect van studiedruk op het globaal welzijn van jongeren controleren voor de verschillende predictoren van studiedruk, zien we dat een groot deel van het negatieve effect verklaard kan worden door zaken als het geslacht, de gevolgde onderwijsvorm, de SES en de relatie met leerkrachten en leerlingen. Dit zijn leerlingkenmerken die samenhangen met een hogere studiedruk, maar ook met een lager welzijn. Desondanks blijft ook het zuivere effect van studiedruk op welzijn significant, wat nogmaals de nood bevestigt om de studiedruk bij jongeren te monitoren en te reduceren.

**Tabel 4.3** Correlaties tussen studiedruk en welzijn

	Studiedruk	N
<b>Algemeen welzijn</b>		
Algemene levenstevredenheid	-0.182***	5269
Emotioneel welzijn	-0.228***	5076
Globaal subjectief welzijn	-0.232***	5015
<b>Domeinspecifiek welzijn</b>		
Tevredenheid met studies	-0.233***	5434

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

**Bron:** JOP-schoolmonitor 2 (2018)

**Tabel 4.4** Regressieanalyse op globaal subjectief welzijn (gestandaardiseerde bètawaarden) (N = 4381)

	Model 1	Model 2
Constante	71.162	55.404
Studiedruk	-3.724***	-1.219***
<b>Demografische kenmerken</b>		
Geslacht (ref. cat.: man)		-4.143***
Graad (ref. cat.: tweede graad)		-0.844*
Onderwijsvorm (ref. cat.: aso)		
tso		-1.520***
bso		-0.705
<b>SES-indicatoren</b>		
Migratieachtergrond (ref. cat.: geen migratieachtergrond)		-1.359***
Min. 1 ouder hoger onderwijs		0.873*
Subjectieve welvaart		2.958***
<b>Ouders</b>		
Ouderlijke controle		1.068
Ouderlijke controle (kwadraat)		0.130

	Model 1	Model 2
<b>Leerkrachten</b>		
Positieve relatie met leerkrachten		2.518***
<b>Klasgenoten</b>		
Sociale uitsluiting door klasgenoten		-7.988***
Adj. R <sup>2</sup>	0.056	0.359

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

**Bron:** JOP-schoolmonitor 2 (2018)

#### 4.4 Besluit

Dit hoofdstuk vertrekt vanuit de vaststelling dat onderwijs – vanuit een economische logica – steeds meer prestatiegericht wordt en mogelijk het welzijn van jongeren onder druk zet. Jongeren rapporteren in internationaal onderzoek bijgevolg ook een stijgende studiedruk, waardoor de school een plaats lijkt te zijn waar stresservaringen voornamelijk toenemen. Gezien de belangrijke plaats die school inneemt in het leven van jongeren en de mogelijk negatieve gevolgen van een langdurige of hoge studiedruk, werd in dit hoofdstuk de studiedruk van Vlaamse jongeren in kaart gebracht.

Aan de hand van data uit de JOP-schoolmonitor 2 kan besloten worden dat een niet verwaarloosbaar aandeel jongeren een hoge studiedruk ervaart. Zo geeft 18.1 procent van de jongeren aan dat ze tot het uiterste moeten gaan om hun studie aan te kunnen. Dit staat ver af van het idee dat jongeren te veel ontzien worden in het huidige onderwijsstelsel. Geheel in lijn met internationaal onderzoek geven onze analyses aan dat meisjes, jongeren in het aso en jongeren in maatschappelijk kwetsbare situaties, zoals jongeren met een migratieachtergrond en jongeren die opgroeien in moeilijke financiële situaties, een hogere studiedruk ervaren. Vooral dit laatste is problematisch – jongeren met een kwetsbare achtergrond ervaren over de hele lijn meer studiedruk – omdat onderzoek aantoont dat deze jongeren hier anders mee omgaan, waardoor studiedruk voor hen meer negatieve gevolgen veroorzaakt (Masten et al., 2006). Geschikte ondersteuning lijkt hier dan ook cruciaal. Een onderzoek van de Vlaamse Scholierenkoepel (2017) toont echter aan dat een derde van de scholieren aangeeft dat hun school niets doet om hun studiedruk te verminderen en nog eens zoveel leerlingen geven aan dat ze niet op de hoogte zijn van dergelijke initiatieven. Dit spreekt het beeld van een ‘gepamperde’ generatie resoluut tegen en geeft aan dat de prestatiegerichtheid in het onderwijs dringend opnieuw plaats moet maken voor voldoende aandacht voor het welzijn van alle leerlingen op school – en in het bijzonder voor de hierboven vermelde doelgroepen.



Hoewel de demografische achtergrondkenmerken van jongeren een grote invloed uitoefenen op de ervaren studiedruk, zijn het toch de schoolgerelateerde kenmerken die het meest samenhangen met studiedruk. Voornamelijk de mate waarin leerlingen positieve relaties ervaren op school, zowel met klasgenoten als met leerkrachten, zorgt voor een lagere studiedruk. Onderzoek toont echter aan dat de toegenomen verantwoordingsplicht voor scholen – zoals we tegenwoordig kunnen opmerken in de strakkere eindtermen en de toegenomen controle van bovenaf – ook hier afbreuk aan doet (von der Embse, Pendergast, Segool, Saeki, & Ryan, 2016). Het opnieuw centraal stellen van een positief school- en klasklimaat met ruimte voor positieve relaties is met andere woorden de belangrijkste hefboom voor de vermindering van studiedruk.

Aangezien dit hoofdstuk ten slotte ook bevestigt dat studiedruk een significante invloed heeft op het welzijn van jongeren en op de tevredenheid die jongeren rapporteren met hun studies, is het duidelijk dat studiedruk – ook bij Vlaamse jongeren – wel degelijk aandacht verdient en dat de huidige eenzijdige prestatiegerichte evolutie in onderwijs opgevolgd en tegengegaan moet worden. Tenslotte is en blijft het “de meest cruciale taak van de school om de vreugde van het leren bij te brengen” (Salmela-Aro, geciteerd door Barton, 2012).

## Bibliografie

- Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 795-809. doi:10.1037/0022-0663.94.4.795
- Barton, A. (2012). Teen burnout can be hard to spot. *The Globe and Mail*. Retrieved from <https://www.theglobeandmail.com/life/parenting/teen-burnout-can-be-hard-to-spot/article554154/>
- Bask, M., & Salmela-Aro, K. (2013). Burned out to drop out: Exploring the relationship between school burnout and school dropout. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 511-528. doi:10.1007/s10212-012-0126-5
- Bhansali, R., & Trivedi, K. (2008). Is Academic Anxiety Gender Specific: A Comparative Study. *Journal of Social Sciences*, 17(1), 1-3. doi:10.1080/09718923.2008.11892627
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: ethics, politics, democracy*. London: Taylor & Francis.
- Bjorkman, S. M. (2007). *Relationships among academic stress, social support, and internalizing and externalizing behavior in adolescence*.
- Bourdieu, P. (1977). Cultural Reproduction and Social Reproduction. In J. Karabel & B. Halsey (Red.), *Power and ideology in education*. Oxford: Oxford University Press.
- Breakspear, S. (2012). The Policy Impact of PISA. doi:10.1787/5k9fdqffr28-en
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Busseri, M. A., & Sadava, S. W. (2011). A Review of the Tripartite Structure of Subjective Well-Being: Implications for Conceptualization, Operationalization, Analysis, and Synthesis. *Personality and Social Psychology Review*, 15(3), 290-314. doi:10.1177/1088868310391271
- Caspi, A. (2002). Social selection, social causation, and developmental pathways: Empirical strategies for better understanding how individuals and environments are linked across the life-course. In *Paths to successful development: Personality in the life course* (pp. 281-301). New York, NY, US: Cambridge University Press.

- D'hondt, F., Van Praag, L., Van Houtte, M., & Stevens, P. A. J. (2016). The attitude – achievement paradox in Belgium: An examination of school attitudes of ethnic minority students. *Acta Sociologica*, 59(3), 215-231. doi:10.1177/0001699316636944
- De Groof, S., M. Elchardus, I. Laurijssen, W. Smits, F. Stevens. (2005). *Het spanningsveld tussen vrijwilligerswerk in het jeugdwerk en de commercialisering van de leefwereld van jongeren. Literatuurstudie en eerste secundaire analyses*. Retrieved from [http://socipc1.vub.ac.be/tor-webdat/publications/t2005\\_45.pdf](http://socipc1.vub.ac.be/tor-webdat/publications/t2005_45.pdf)
- De la Fuente, A., & Ciccone, A. (2003). *Human capital in a global and knowledge-based economy* (9289445653). Retrieved from <https://www.antonioiciccone.eu/wp-content/uploads/2007/07/humancapitalpolicy.pdf>
- De Standaard. (2019). Bart De Wever hekelt 'pretpedagogie' van katholiek onderwijs. Retrieved from [https://www.standaard.be/cnt/dmf20190401\\_04295133](https://www.standaard.be/cnt/dmf20190401_04295133)
- Dean, H. (2003). Re-conceptualising Welfare-To-Work for People with Multiple Problems and Needs. *Journal of Social Policy*, 32(3). doi:10.1017/S0047279403007062
- Diener, E., Suh, E., Lucas, R., & Smith, H. (1999). Subjective Well-Being: Three Decades of Progress. *Psychological bulletin*, 125, 276-302. doi:10.1037/0033-2909.125.2.276
- Duyck, W. (2020). 'We hebben de lat niet lager gelegd' 'Maar de resultaten gaan wel achteruit' / Interviewer: K. Maenhout. De Standaard.
- Eccles, J. S. (2004). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. In *Handbook of adolescent psychology*, 2nd ed. (pp. 125-153). New Jersey: John Wiley & Sons Inc.
- Fraine, B., Damme, J., & Onghena, P. (2007). A longitudinal analysis of gender differences in academic self-concept and language achievement: A multivariate multilevel latent growth approach. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 132-150. doi:10.1016/j.cedpsych.2006.10.005
- Gadermann, A. M., Schonert-Reichl, K. A., & Zumbo, B. D. (2010). Investigating validity evidence of the Satisfaction with Life Scale adapted for Children. *Social Indicators Research*, 96(2), 229-247. doi:10.1007/s11205-009-9474-1
- Gordts, P. (2020). Raad van State heeft 'ernstige twijfels' bij eindtermen. *De Morgen*. Retrieved from <https://www.demorgen.be/nieuws/raad-van-state-heeft-ernstige-twijfels-bij-eindtermen~b7798412/>
- Graber, J. A., & Brooks-Gunn, J. (1996). Transitions and turning points: Navigating the passage from childhood through adolescence. *Developmental Psychology*, 32(4), 768-776. doi:10.1037/0012-1649.32.4.768
- Hankin, B., & Abramson, L. (2001). Development of Gender Differences in Depression: An Elaborated Cognitive Vulnerability-Transactional Stress Theory. *Psychological bulletin*, 127, 773-796. doi:10.1037/0033-2909.127.6.773
- Herrmann, J., Koepfen, K., & Kessels, U. (2019). Do girls take school too seriously? Investigating gender differences in school burnout from a self-worth perspective. *Learning and Individual Differences*, 69, 150-161. doi:10.1016/j.lindif.2018.11.011
- Heyder, A., & Kessels, U. (2015). Do teachers equate male and masculine with lower academic engagement? How students' gender enactment triggers gender stereotypes at school. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 18(3), 467-485. doi:10.1007/s11218-015-9303-0
- Jessop, B. (2013). *Education and the Knowledge-Based Economy in Europe*. Leiden: Brill.
- Jones, R. W., & Hattie, J. A. (1991). Academic Stress amongst Adolescents: An Examination by Ethnicity, Grade, and Sex. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED336668.pdf>
- Kaplan, D. S., Liu, R. X., & Kaplan, H. B. (2005). School related stress in early adolescence and academic performance three years later: the conditional influence of self expectations. *Social Psychology of Education*, 8(1), 3-17. doi:10.1007/s11218-004-3129-5
- Kessels, U., Heyder, A., Latsch, M., & Hannover, B. (2014). How gender differences in academic engagement relate to students' gender identity. *Educational Research*, 56(2), 220-229. doi:10.1080/00131881.2014.898916

- Kiuru, N., Aunola, K., Nurmi, J.-E., Leskinen, E., & Salmela-Aro, K. (2008). Peer group influence and selection in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54(1), 23-55. doi:10.1353/mpq.2008.0008
- Klinger, D., Freeman, J., Bilz, L., Liiv, K., Ramelow, D., Sebok, S., ... Rasmussen, M. (2015). Cross-national trends in perceived school pressure by gender and age from 1994 to 2010. *The European Journal of Public Health*, 25, 51-56. doi:10.1093/eurpub/ckv027
- Kramer, K. Z. (2012). Parental Behavioural Control and Academic Achievement: Striking the Balance between Control and Involvement. *Research in Education*, 88(1), 85-98. doi:10.7227/RIE.88.1.8
- Låftman, S. B., Almquist, Y. B., & Östberg, V. (2013). Students' accounts of school-performance stress: a qualitative analysis of a high-achieving setting in Stockholm, Sweden. *Journal of Youth Studies*, 16(7), 932-949. doi:10.1080/13676261.2013.780126
- Lloyd, C. (2000). Excellence for all children false promises! The failure of current policy for inclusive education and implications for schooling in the 21st century. *International Journal of Inclusive Education*, 4(2), 133-151. doi:10.1080/136031100284858
- Luo, Y., Wang, Z., Zhang, H., & Chen, A. (2016). The Influence of Family Socio-economic Status on Learning Burnout in Adolescents: Mediating and Moderating Effects. *Journal of Child and Family Studies*, 25(7), 2111-2119. doi:10.1007/s10826-016-0400-2
- Masten, A., Garmezy, N., Tellegen, A., Pellegrini, D., Larkin, K., & Larsen, A. (2006). Competence and stress in school children: The moderating effects of individual and family qualities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 29, 745-764. doi:10.1111/j.1469-7610.1988.tb00751.x
- Murberg, T., & Bru, E. (2004). School-Related Stress and Psychosomatic Symptoms Among Norwegian Adolescents. *School Psychology International*, 25(3), 317-332. doi:10.1177/0143034304046904
- Murberg, T., & Bru, E. (2007). The role of neuroticism and perceived school-related stress in somatic symptoms among students in Norwegian junior high schools. *Journal of Adolescence*, 30, 203-212. doi:10.1016/j.adolescence.2006.02.001
- Nieder, T., & Seiffge-Krenke, I. (2001). Coping with stress in different phases of romantic development. *Journal of Adolescence*, 24(3), 297-311. doi:10.1006/jado.2001.0407
- Noddings, N. (2001). Care and Coercion in School Reform. *Journal of Educational Change*, 2(1), 35-43. doi:10.1023/A:1011514928048
- Pedulla, J., Abrams, L., Madaus, G., Russell, M., Ramos, M., & Miao, J. (2003). Perceived Effects of State-Mandated Testing Programs on Teaching and Learning: Findings from a National Survey of Teachers. *Lynch School Faculty Publications*.
- Resnick, M., Bearman, P., Blum, R., Bauman, K., Harris, K., Jones, J., .... Udry, J. (1997). Protecting Adolescents From Harm Findings From the National Longitudinal Study on Adolescent Health. *JAMA: the journal of the American Medical Association*, 278, 823-832. doi:10.1001/jama.1997.03550100049038
- Roderick, M., & Camburn, E. (1999). Risk and Recovery From Course Failure in the Early Years of High School. *American Educational Research Journal*, 36(2), 303-343. doi:10.3102/00028312036002303
- Ross, A., & Leathwood, C. (2013). Problematising Early School Leaving. *European Journal of Education*, 48(3), 405-418. doi:10.1111/ejed.12038
- Rubin, K., Bukowski, W., Parker, J., & Bowker, J. (2008). Peer Interactions, Relationships, and Groups. In W. Damon & R. Lerner (Red.), *Child and Adolescent Development: An Advanced Course (pp.141-180) Edition: 1* (Vol. 3, pp. 141-180): Wiley.
- Saeki, E., Pendergast, L., Segool, N. K., & von der Embse, N. P. (2015). Potential Psychosocial and Instructional Consequences of the Common Core State Standards: Implications for Research and Practice. *Contemporary School Psychology*, 19(2), 89-97. doi:10.1007/s40688-014-0043-5
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikäinen, M., & Jokela, J. (2008a). Does school matter? The role of school context in adolescents' school-related burnout. *European Psychologist*, 13(1), 12-23. doi:10.1027/1016-9040.13.1.12

- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikäinen, M., & Jokela, J. (2008b). Does school matter? The role of school context in adolescents' school-related burnout. *European Psychologist*. doi:10.1027/1016-9040.13.1.12
- Salmela-Aro, K., & Tynkkynen, L. (2012). Gendered pathways in school burnout among adolescents. *Journal of Adolescence*, 35, 929-939. doi:10.1016/j.adolescence.2012.01.001
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and Engagement in University Students: A Cross-National Study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481. doi:10.1177/0022022102033005003
- Seiffge-Krenke, I., Aunola, K., & Nurmi, J.-E. (2009). Changes in Stress Perception and Coping During Adolescence: The Role of Situational and Personal Factors. *Child Development*, 80(1), 259-279. doi:10.1111/j.1467-8624.2008.01258.x
- Sharma, V. (2014). Family Environment and Peer Group Influence as Predictors of Academic Stress among Adolescents. *Education*, 3(3).
- Spinath, B., Eckert, C., & Steinmayr, R. (2014). Gender differences in school success: What are the roles of students' intelligence, personality and motivation? *Educational Research*, 56. doi:10.1080/00131881.2014.898917
- Stevens, F., De Groof, S., Elchardus, M., Laurijssen, I., & Smits, W. (2006). *Technisch verslag van het onderzoeksproject: Het spanningsveld tussen het vrijwilligerswerk in het jeugdwerk en de commercialisering van de leefwereld van jongeren*. Retrieved from [http://socipc1.vub.ac.be/torwebdat/publications/t2006\\_16.pdf](http://socipc1.vub.ac.be/torwebdat/publications/t2006_16.pdf)
- Stevenson, J., & Willott, J. (2007). The aspiration and access to higher education of teenage refugees in the UK. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 37(5), 671-687. doi:10.1080/03057920701582624
- Stoel, W. G. R., & Pijl, Y. J. (1980). *De relatie tussen de grootte van scholen voor voortgezet onderwijs en het welbevinden van de leerlingen. 1: Resultaten van een empirisch onderzoek in de Nederlandse onderwijssituatie*. Haren: Research instituut voor het onderwijs in het Noorden.
- Struthers, C. W., Perry, R., & Menec, V. (2000). An Examination of the Relationship Among Academic Stress, Coping, Motivation, and Performance in College. *Research in Higher Education*, 41, 581-592. doi:10.1023/A:1007094931292
- Sun, J., Dunne, M. P., Hou, X.-y., & Xu, A.-q. (2013). Educational stress among Chinese adolescents: individual, family, school and peer influences. *Educational Review*, 65(3), 284-302. doi:10.1080/00131911.2012.659657
- Swinnen, L. (2015). *Geef burn-out geen kans*. Leuven: Davidsfonds.
- Torsheim, T., & Wold, B. (2001). School-Related Stress, School Support, and Somatic Complaints: A General Population Study. *Journal of Adolescent Research*, 16(3), 293-303. doi:10.1177/0743558401163003
- Tuominen, H., & Salmela-Aro, K. (2014). Schoolwork Engagement and Burnout Among Finnish High School Students and Young Adults: Profiles, Progressions, and Educational Outcomes. *Developmental Psychology*, 50, 649-662. doi:10.1037/a0033898
- UNICEF. (2020). *Geluk onder druk?* Retrieved from [https://www.unicef.nl/files/Rapport\\_Geluk %20onder %20druk\\_DEF\\_interactief.pdf](https://www.unicef.nl/files/Rapport_Geluk%20onder%20druk_DEF_interactief.pdf)
- United Nations Development Programme. (2020). *Human Development Index and its components*. Retrieved from <http://hdr.undp.org/en/composite/HDI>
- Van Hamme, S. (2017). Mag er nog geleerd worden op school of moet alles vooral leuk zijn? *Knack*. Retrieved from <https://www.knack.be/nieuws/belgie/mag-er-nog-geleerd-worden-op-school-of-moet-alles-vooral-leuk-zijn/article-opinion-933329.html#:~:text=wordt%20ronduit%20verketterd,-Mag%20er%20nog%20geleerd%20worden%20op%20school%20of%20moet%20alles,de%20leefwereld%20van%20de%20leerlingen.&text=In%20die%20mate%20zelfs%20dat,bijna%20als%20duivels%20worden%20beschouwd>
- Vankersschaever, S. (2020). Het schrikbeeld van de 'gepamperde generatie'. *De Standaard*. Retrieved from [https://www.standaard.be/cnt/dmf20200116\\_04808889](https://www.standaard.be/cnt/dmf20200116_04808889)

- Vasalampi, K., Salmela-Aro, K., & Nurmi, J.-E. (2009). Adolescents' Self-Concordance, School Engagement, and Burnout Predict Their Educational Trajectories1. *European Psychologist*, 14. doi:10.1027/1016-9040.14.4.332
- Vlaamse Overheid. (2019). *Beleidsnota Onderwijs 2019-2024*. Retrieved from <https://www.vlaanderen.be/publicaties/beleidsnota-2019-2024-onderwijs>
- Vlaamse Scholierenkoepel. (2017). *Rapport tegen stress op school*. Retrieved from [https://www.scholierenkoepel.be/sites/default/files/upload/Rapport %20tegen %20stress %20op %20school %202017-09-01.pdf](https://www.scholierenkoepel.be/sites/default/files/upload/Rapport%20tegen%20stress%20op%20school%202017-09-01.pdf)
- von der Embse, N. P., Pendergast, L. L., Segool, N., Saeki, E., & Ryan, S. (2016). The influence of test-based accountability policies on school climate and teacher stress across four states. *Teaching and Teacher Education*, 59, 492-502. doi:<https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.013>
- Walburg, V. (2014). Burnout among high school students: A literature review. *Children and Youth Services Review*, 42, 28-33. doi:10.1016/j.chilyouth.2014.03.020
- Ystgaard, M. (1997). Life stress, social support and psychological distress in late adolescence. *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol*, 32(5), 277-283. doi:10.1007/BF00789040

Bijlagen

Bijlage 4.1 Beschrijving van de somschalen

	Somschalen	N	Min.	Max.	Gem.	SD	Cronbach $\alpha$
AV	Studiedruk	5543	1	5	2,42	0,95	0,830
OV	Ouderlijke controle	5592	0	4	1,66	0,77	0,706
	Relatie met leerkrachten	5568	1	5	3,58	0,80	0,814
	Sociale relaties	5568	1	5	2,03	0,70	0,773

Bron: JOP-schoolmonitor 2 (2018)



Teleblok draagt zorg voor studenten (en hun omgeving) door hen aan te spreken en een aanspreekpunt te zijn voor hun bekommernissen. Tijdens de examenperiodes van januari en juni kunnen studenten anoniem terecht op de chat voor een luisterend oor. Buiten deze examenperiodes zijn studenten altijd welkom op onze website voor allerlei tips en materialen die de studentenperiode kunnen verlichten. Je vindt Teleblok via [www.teleblok.be](http://www.teleblok.be) of [www.facebook.com/teleblok](https://www.facebook.com/teleblok)



## 5. De kunst van het luisteren. Hoe Teleblok jongeren een luisterend oor biedt

*Kirsten Ral & Griet Speeckaert*

### 5.1 Inleiding

Teleblok is een gratis en anonieme hulplijn voor studenten en hun omgeving. Als ze tijdens de blok- of examenperiode stoom willen afdrukken, vinden ze gehoor op [www.teleblok.be](http://www.teleblok.be). Een enthousiaste groep getrainde vrijwilligers biedt er in de chat een luisterend oor aan.

Op die oren kun je al sinds 1988 een beroep doen. De afgelopen vijf jaar gebeurde dat jaarlijks gemiddeld 953 keer. De meerderheid van de gesprekken hebben we met studenten van het hoger onderwijs, want op die groep richten we ons. De laatste jaren spreken echter ook steeds meer leerlingen uit het secundair onderwijs en zelfs het lager onderwijs de hulplijn aan. In de blokperiode van mei en juni 2021 kwam de helft van de oproepen van leerlingen uit het secundair onderwijs. De ‘leerlingen’ die in dit hoofdstuk aan het woord komen, zitten allemaal in het secundair onderwijs. Wordt er in dit hoofdstuk over ‘studenten’ gesproken, dan studeren zij aan een hogeschool of universiteit.

Waarover praten die leerlingen met Teleblok? De duizenden gesprekken die Teleblok-vrijwilligers voeren, leveren een massa aan onderwerpen op. Grotendeels komen die overeen met de thema’s waar leerlingen 33 jaar geleden ook al mee worstelden. Faalangst, examenstress, vermoeidheid, donkere gedachten, een slechte relatie met ouders en studiedruk zijn nog steeds relevant. Teleblok bevraagt studenten ook regelmatig over deze en andere onderwerpen.

In dit hoofdstuk kaarten we onderwerpen gelinkt aan het leven op school aan die we in onze chatgesprekken en enquêtes regelmatig zien terugkomen. We beginnen met de trend dat studenten gedurende het hele jaar studiedruk ervaren. Vervolgens stippen we het enorme belang van sociale steun aan. Ten slotte weten we ook dat luisteren een echte kunst is. We halen alle informatie voor dit hoofdstuk uit de chatgesprekken en uit gesprekken met vrijwilligers en partners. Dit zijn onze ervaringen: we geven hiermee dus geen algemeen beeld van *de leerling* of *de student*. Leerlingen die bij Teleblok aankloppen, zien het namelijk even niet meer zitten. Dat wil uiteraard niet zeggen dat heel blokkend Vlaanderen het moeilijk heeft.

## 5.2 Studiedruk gedurende het hele jaar

*'Ik heb eigenlijk altijd stress. Elke dag. Ook op dagen dat ik geen testen of taken heb',* vertelt een leerling. Jaar na jaar merken we dat leerlingen steeds meer studiedruk ervaren buiten de examenperiodes. De druk wordt gespreid over het hele jaar. Zo zijn er grote testen op het einde van een module en meer groepswerken. Die spreiding hakt het grote werk in stukken, maar zorgt ook voor een voortdurende druk.

*Leerling: 'Ik zit nu in het derde, Economie-Talen. Ik begon in het midden van het schooljaar te denken om na de vakantie naar Handel te gaan. Maar ik weet niet of dat een goed idee is. Ik wil niet dommer lijken, want iedereen zegt dat aso moeilijker is.'*

*Teleblok: 'Ben je dom wanneer je niet het moeilijkste doet?'*

*Leerling: 'Volgens mij niet. Maar ik denk na over wat mensen over mij zeggen.'*

Goed kunnen inschatten of je een bepaalde studierichting wel aankan, is veel waard. Dit anonieme chatgesprek illustreert dat leerlingen zich vaak kopzorgen maken over hun studiekeuze. Dat is niet alleen het geval bij leerlingen van het vijfde en zesde middelbaar, die binnenkort moeten beslissen over eventuele studies op de universiteit of hogeschool. Ook leerlingen in lagere jaren worstelen met deze druk. Daarbij zorgt niet alleen de keuze zelf voor spanning. Ook de angst voor wat anderen over deze keuze zullen denken, speelt een grote rol.

## 5.3 Corona boost studiedruk

De coronapandemie versterkte de continue druk nog extra. Leerlingen moesten onder meer lessen van thuis volgen. *'Leerkrachten beseffen niet wat afstandsonderwijs kan doen met leerlingen',* getuigt een andere jongere. *'We krijgen de ene taak na de andere. Taken waar je minstens twee uur aan zit, terwijl het een taak moet zijn van maximaal vijftig minuten. Ik ben zo moe dat ik ook mijn motivatie voor de examens verlies.'*

Tijdens de coronapandemie werd er van de leerlingen verwacht dat ze meer zelfstandig gingen werken. Niet elke leerling was daar klaar voor. *'Ik heb geen motivatie. Ik heb zoveel taken en testen dat ik maar vier uur slaap per dag. Ik ben echt depri aan het worden. Mijn lichaam kan het niet meer aan',* vertelt een leerling.

*'Het voelt aan alsof ik aan het stikken ben',* geeft een andere leerling aan. *'Ik voel van de school al wat druk, want mijn studierichting vergt vrij veel van mij. De druk van mijn ouders daar boven op, dat was wel de druppel. Het is alsof er niets anders meer is in het leven. Ik kan niet meer lachen om dingen. In de tijd dat ik plezier heb, zou ik namelijk evengoed iets productiefs kunnen doen. Door al het stressen en nadenken verlies ik meer en meer tijd waardoor het erger wordt.'* Een andere jongere getuigt ten slotte: *'Ik zal u moeten laten gaan, denk ik. Ik moet nog vier taken tegen middernacht uploaden en ik heb er al twee van de zes gedaan.'*

## 5.4 Pieken

De meeste leerlingen hebben voldoende veerkracht om met studiedruk om te gaan. Als je het moeilijk hebt tijdens het jaar, kan de examendruk wel de druppel zijn die de emmer doet overlopen. Tijdens de blok- en examenperiodes bereikt de stress bij veel studenten en leerlingen een piek. Teleblok opent daarom in januari en in juni de chatlijn. Jaar na jaar wordt de vraag om ook buiten de blok- en examenperiodes te openen prangender.

## 5.5 De behoefte aan studietips

*‘Ik vind het moeilijk om een planning te maken en om leerstof van buiten te blokken. Ik weet niet hoe ik eraan moet beginnen’*, lezen we in de chat. Veel leerlingen en studenten worstelen met studiemethodes. Op de chat krijgen we regelmatig de vraag naar tips om goed en efficiënt te kunnen studeren. Op basis van deze signalen deed Teleblok in 2019 een bevraging bij studenten rond hun studieplanning. Deze enquête werd uitgevoerd bij 800 studenten uit het hoger onderwijs. Daaruit blijkt dat ruim drie kwart van de studenten een studieplanning opmaakt voor de examens. Jammer genoeg niet altijd op tijd, en studenten gaan er ook niet altijd actief mee aan de slag. Een goede planning heeft nochtans een invloed op de resultaten en het gemoed tijdens de examenperiode.

54 procent van de studenten die actief met een examenplanning werkt, is achteraf tevreden met het resultaat van de examens. Uitstelgedrag is menselijk, 63 procent van de studenten bezondigt zich er af en toe tot heel vaak aan. Maar uitstellen heeft wel een impact op de examenperiode. Uit de enquête blijkt dat studenten met uitstelgedrag in 18 procent van de gevallen (helemaal) niet tevreden zijn met hun resultaten. Bij studenten die meteen de koe bij de horens vatten, is dat maar 7 procent.

Het tijdstip waarop de planning wordt opgemaakt is belangrijk. Een maand voor de start van de examens is ideaal. Bijna twee derde van alle studenten die ermee werkt, houdt zich er dan aan. Met alle feedback die Teleblok kreeg via deze bevraging ontwikkelden we een studieplanner, die al een zeker handvat moet bieden in aanloop naar de blok- en examenperiode.

De vraag naar tips duikt op de chat zo regelmatig op dat het duidelijk is dat ook middelbare scholen extra aandacht zouden moeten schenken aan het leren leren. Hier is zeker een rol weggelegd voor de leerkrachten en het CLB, maar ook huiswerkklassen kunnen leerlingen helpen. *‘Mijn leerkracht verwees me al door naar de huiswerkklas. Daar helpen ze me al goed’*, vertelt een leerling. *‘Ik heb ook al eens gepraat met het CLB, maar dan vooral voor iets anders. Ik ga zeker nog eens met hen moeten praten over mijn onzekerheid.’*

Teleblok wil een deel van de oplossing zijn. Op [www.teleblok.be](http://www.teleblok.be) vinden leerlingen het hele jaar door een massa studietips. Ook de studieplanner kan gewoon gedownload worden op de website.

## 5.6 De mentale rugzak

Veel gesprekken in de chat beginnen met een variant van: 'Ik zie het niet goed zitten. Heb je geen tips?' Uiteraard zijn er heel wat trucjes om goed geconcentreerd te blijven of je motivatie op te krikken. Daar is voldoende onderzoek naar gedaan.

Toch zijn die tips niet altijd wat een student echt nodig heeft. Studiedruk kan jongeren ertoe aanzetten de stap naar de chat te zetten, maar vaak is er een achterliggend probleem of stressfactor. Soms speelt er bij die student een ander probleem of een andere stressfactor. *'Hey, ik heb morgen twee examens en ik ken nog niks'*, vertelt een jongere. *'Ik heb ook een eetstoornis en ik kan me echt niet concentreren omdat ik zo weinig binnen heb. Ik ben zo bang. Ik ga sowieso buizen, want ik ken echt nog niks van de leerstof.'*

Er zijn in die gevallen veeleer externe factoren, los van leerstof of leerkrachten, die de rugzak van sommige leerlingen zwaar maken. De persoonlijke bagage die ze meeslepen zorgt ervoor dat ze niet zorgeloos door het (school)leven stappen. Denk maar aan leerlingen die gepest werden of worden, of leerlingen met familiale problemen: *'Ik heb twee moeilijke jaren achter de rug'*, getuigt een leerling. *'In het derde middelbaar werd ik gepest. En in het vierde middelbaar werd ik gemanipuleerd. De achterstand die ik opliep door corona heeft me in deze situatie gebracht.'* Door de problemen die ze meedragen zijn ze mentaal kwetsbaar en kunnen ze school niet op de eerste plaats zetten. Ze hebben niet altijd de nodige veerkracht om verhoogde studiedruk aan te kunnen.

## 5.7 Sociale steun

Veel leerlingen gaven aan dat ze tijdens de thuiswerkperiode de zogenoemde *dode momenten* gemist hebben. De momenten tussen twee lessen in of tijdens de lunchpauze. Dit zijn waardevolle momenten voor informele babbels waar je veel informatie, advies, hulp, (h)erkenning of ontspanning kunt vinden. Die momenten zijn heel belangrijk om de veerkracht soepel te houden. Je bouwt er een sociaal netwerk op en krijgt ook sociale steun. Die sociale steun is broodnodig, zeker in de jaren van opgroeien en twijfelen aan jezelf. Een sterke omgeving helpt bij moeilijke momenten zoals drukke periodes op school. Bij je sociaal netwerk kun je ventileren, om advies of materiële steun vragen. Je hebt je omgeving ook nodig om simpelweg gehoord te worden, begrip te krijgen voor je situatie, gevoelens en gedachten.

Voor leerlingen zijn dit vaak studiegenoten die herkenning geven voor hun verhalen. Zo voelen ze zich niet alleen met hun zorgen. Ook vrienden en familie zijn sociale hulpbronnen, al kan de kwaliteit van sociale steun uiteraard verschillen. Hoe betrokken zijn ze? Kun je bij hen terecht, ook met moeilijkere onderwerpen?

## 5.8 Leraren als sociale steun

Een secundaire school bouwt mee aan het sociaal netwerk van haar leerlingen. Als leerling wil je terechtkunnen bij dat netwerk als het nodig is. Leerkrachten, zorgbegeleiders, secretariaatsmedewerkers en directie spelen elk hun rol in de begeleiding en ondersteuning van leerlingen. Samen vormen ze mee dat sterke sociale netwerk dat elke leerling nodig heeft. Een leerkracht is niet alleen iemand die leerstof op een kwalitatieve en aangename manier overbrengt. Hij of zij is ook betrokken bij de leerlingen. Uiteraard heeft niet elke jongere er behoefte aan om zijn hart te luchten bij zijn klastilularis. Weten dat het kan en dat de leerkracht hiervoor openstaat, is al veel.

De context van een leerling heeft een enorme invloed op hoe die leerling studiedruk ervaart en ermee omgaat. In een live klassituatie hebben leerkrachten beter zicht op die context, online wordt dat moeilijker. Het betekent veel voor het gevoel van een leerling als een leerkracht aanspreekbaar is of begrip toont voor de persoonlijke situatie.

Een leerling die Teleblok aansprak had een ongeval. Hij kon niet meer fysiek naar school, maar volgde de lessen wel online. Hij gaf aan dat hij zich niet meer zo goed kon concentreren als vroeger. Ook was hij sneller vermoeid. *‘Al deze factoren geven mij elke dag meer en meer faalangst. Ik moet zes maanden leerstof blokken in de komende weken. Sommige leerkrachten zijn nooit online gekomen voor mij.’* Deze getuigenis illustreert het belang van aandacht voor welzijn op school. Het gaat om de schoolomgeving, maar ook over de houding van elke medewerker op school.

Leerkrachten spelen een heel belangrijke rol in het sociale netwerk van leerlingen. Ze zijn een verbinder en een zorgfiguur die zelf sociale steun biedt. Ze moeten dus voldoende tijd krijgen om die aandacht te kunnen geven aan hun leerlingen en de sfeer te versterken in de klas. Onderzoek van de Vrije Universiteit Brussel toonde aan dat leerkrachten in het secundair onderwijs gemiddeld ongeveer 48 uur werken tijdens een lesweek (Minnen, Verbeylen & Glorieux, 2018). Een aanzienlijk deel daarvan wordt besteed aan administratie. Heeft een leerkracht voldoende tijd en ruimte om te werken aan welzijn?

Er zijn zoveel geweldige initiatieven om het (mentaal) welzijn van leerlingen op school te vergroten. Een onthaalmoment in het begin van het jaar, bezinningsmomenten of toffe klasprojecten. Het is door die initiatieven en acties dat leerlingen bouwen aan een vertrouwensband met hun klasgenoten (lees hierover meer bij steun van en voor studenten).

Een beschikbare en betrokken leerkracht werd tijdens de coronapandemie nog veel waardevoller. Online lessen zorgden voor een drempel. Leerlingen wisten niet altijd waar ze terechtkonden met hun vragen of problemen.

*Teleblok: ‘Praten helpt gelukkig meestal wel een beetje.’*

*Leerling: ‘Ja, maar dan moet iemand je in elk geval helpen. Maar op school is er zo niemand. Door corona heb ik het gevoel dat ze er alleen maar leerstof willen instampen. Ze maken minder tijd voor hoe we ons voelen. Ik heb afstandsonderwijs en nauwelijks school.’*

Door de vele online lessen groeide de afstand letterlijk en figuurlijk. Als alle communicatie online moet verlopen, gaat er ook veel communicatie verloren.

*Teleblok: 'Kan je de leerkracht niet even mailen?'*

*Leerling: 'Ze willen mijn mail niet beantwoorden.'*

*Teleblok: 'Oei, wat maakt dat ze niet willen beantwoorden?'*

*Leerling: 'Dat weet ik echt niet.'*

## 5.9 Steun van en voor studenten

In 2017 deed Teleblok een bevraging naar *peer support* bij 731 studenten uit het hoger onderwijs. Studenten hebben elkaar nodig, zo blijkt. Om een stevig lessen- en takenpakket aan te kunnen heb je studiegenoten nodig voor hulp, advies, ontspanning en emotionele steun. Het is een strijd tussen mama en bevriende studiegenoten over wie dé voornaamste steunfiguur is voor een student.

Studenten hebben veel steun aan elkaar op momenten dat het even moeilijk gaat. Dat geldt zowel in het echte leven als digitaal. Studenten geven op verschillende manieren steun. Ten eerste gaat het om praktische hulp en advies bij het blokken. Uitleg geven over hoe je iets kunt blokken bijvoorbeeld. Of de leerstof samen overhoren en aan elkaar uitleggen. Ten tweede gaat het over emotionele steun. Ze zitten in hetzelfde schuitje en kunnen zich in elkaars situatie herkennen. Wie begrijpt je beter dan een medestudent die ook zit te blokken? Dat zorgt voor een gevoel van verbondenheid. Weten dat anderen het ook zwaar hebben, vermindert een beetje je eigen last. Ten slotte geven ze elkaar ook ontspanning en afleiding. Van een toffe WhatsAppgroep met gifjes tot gezamenlijke pauzemomenten.

Bijna alle studenten gaven in de bevraging aan dat anderen altijd bij hen terechtkunnen. Toch komt dat gesprek er vaak niet van. Studenten kloppen zelf niet gemakkelijk aan bij hun medestudenten. Tweeënveertig procent zegt dat ze niet gemakkelijk zelf kunnen beginnen te vertellen tegen anderen over hun zorgen, stress of twijfels. Zeven op de tien studenten wil hun medestudenten tijdens de examenperiode niet belasten met hun problemen.

In de Teleblok-chat zien we dit ook vaak terugkomen. De onderstaande voorbeelden zijn gesprekken met leerlingen uit het secundair onderwijs. Het zijn dus geen typische fenomenen uit het hoger onderwijs.

*Teleblok: 'Zijn er vrienden of vriendinnen waar je wel bij terechtkunt?'*

*Leerling: 'Ja, ik denk dat wel. Moet ik dit bij hen eens bespreken?'*

*Teleblok: 'Je moet niets, maar misschien hebben zij ook wel dit gevoel? Examens en toetsen brengen veel stress mee, he.'*

Er zijn ook leerlingen die dat netwerk niet hebben en die geen steun vinden bij elkaar. Vaak gaat het om leerlingen met een specifieke context, met zware problemen waarbij

ze minder herkenning vinden bij elkaar. In de enquête kan 48 procent van de studenten zich vinden in de stelling 'Ik voel me soms eenzaam'.

*Teleblok: 'Zijn er leeftijdsgenoten die je kan vertrouwen?'*

*Leerling: 'Nee, ook niet. Sorry, maar ik heb gewoon niemand die ik vertrouw waar ik het aan kwijt kan.'*

*Teleblok: 'Ik kan me voorstellen dat dat een eenzaam gevoel geeft.'*

*Leerling: 'Ja. Ik voel me best eenzaam terwijl ik wel mensen om me heen heb.'*

## 5.10 Vergelijken

*Teleblok: 'Wat doe je soms ter ontspanning?'*

*Leerling: 'Bellen met mijn vriendin. Ik ben altijd bang dat ik te weinig heb geleerd. Sommige mensen zitten tot 's avonds te studeren, terwijl ik soms al om 18 uur in de zetel zit.'*

Studenten weten dat het gewaagd is, maar toch kunnen ze het niet laten om zichzelf te vergelijken met andere studenten. Ook de leerling in het bovenstaande chatgesprek doet het. Het is een opluchting te weten dat andere leerlingen het ook niet zo gemakkelijk hebben. Of dat anderen ook serieus vloeken op die veel te dikke cursus. Het geeft een fijn gevoel om te weten dat je er niet alleen voor staat.

Er is echter een dunne lijn met de stress die leerlingen elkaar kunnen bezorgen. Het is een kunst om te weten aan wie je de vraag precies stelt. Sommige vragen kunnen de nodige twijfels en onzekerheid veroorzaken. Waar zit jij al? Wat heb jij geantwoord op die vraag? Hoe was het bij jou? Deze vragen hebben al vaak voor onzekerheid gezorgd. Vaak is de leerling die ze stelt niet slecht bezig. Leerlingen met twijfels durven de prestaties van anderen gemakkelijk hoger in te schatten dan ze in werkelijkheid zijn. Dat geeft uiteraard veel stress.

## 5.11 Peer support leren

De Hogeschool West-Vlaanderen (Howest) biedt een interessante opleiding tot *peer support coach* aan. Die opleiding traint opvoeders, leerkrachten en jeugdwerkers om *peer support* structureel en onderbouwd te implementeren in hun organisatie.

*MindMates* van de KU Leuven is een programma om studenten als *buddies* te linken aan studenten met een mentale kwetsbaarheid. Studenten krijgen een basistraining om signalen op te pikken en vaardigheden aan te leren rond luisteren, helpen en zelfzorg. De studenten worden zelf aan het roer gezet om initiatieven rond mentaal welzijn te nemen.

Beide programma's zijn mooie voorbeelden van onderwijsinstellingen die investeren in het mentale welzijn van hun studenten.

## 5.12 Wat kan Teleblok betekenen?

De jongeren die ons in de chat contacteren zijn zeker niet alleen leerlingen met een zwak sociaal netwerk. Ook leerlingen met voldoende vrienden en een goede band met hun ouders komen bij Teleblok aankloppen. Vaak hebben deze leerlingen het gevoel dat ze hun omgeving niet willen belasten met hun verhaal en spreken ze daarom Teleblok aan. Of ze durven hun gedachten niet goed te verwoorden aan iemand in hun omgeving. Luisteren is bovendien een vaardigheid die getraind moet worden. Een vriend of ouder zegt hen, met de beste bedoelingen, dat het wel goed zal komen of dat ze niet moeten panikeren. Als vriend of ouder wil je het beste voor die persoon. Je wilt aanmoedigen, stimuleren, goedmaken en motiveren. Die leerling heeft op dat moment echter meer nood aan iemand die zijn of haar gevoelens en gedachten erkent. Vaak hebben leerlingen angst dat ze het probleem erger maken door erover te praten. Veel leerlingen willen, kunnen of durven zich ten slotte niet tot hun leerkrachten richten. Teleblok wil sociale steun onder studenten stimuleren. Daarvoor voeren we campagnes, ondersteunen we blokpunten en bieden we zelf sociale steun via de chatlijn.

Teleblok is anoniem en dat is heel fijn voor leerlingen. Onze vrijwilligers weten niets af van de jongere. Ze zien alleen de lijnen tekst die geschreven worden. Omgekeerd weten leerlingen ook niet tegen wie ze praten. Dat verlaagt enorm de drempel om te praten over taboes. Bovendien kan een leerling het gesprek gemakkelijk beëindigen. Met een klik op het kruisje of een *swipe* is het gesprek weg. Dat maakt het heel veilig voor de jongere. We noemen onze chat niet voor niets een traag-snel medium. Het is traag omdat je tijdens een chatgesprek maar een fractie hebt gezegd in vergelijking met een live gesprek. Het is snel omdat er geen smalltalk nodig is. Na een korte verwelkoming kan het al snel over de grootste zorgen gaan.

## 5.13 De kunst van het luisteren

Er is steeds meer aandacht voor het mentaal welzijn van jongeren. Er zijn campagnes en initiatieven specifiek voor jongeren en leerlingen, zoals de Donkere gedachten-campagne van Wat Wat die mentaal welzijn bij jongeren bespreekbaar moet maken. Corona heeft die aandacht voor jongeren nog verscherpt en die aandacht blijft nodig. Het rapport van de GEMS (Groep van experts voor – de managementstrategie van – COVID-19) toont dat van alle leeftijdsgroepen het mentaal welzijn van jongeren het meest onder druk staat door de coronapandemie. Toch durven jongeren de stap naar hulpverlening nog te weinig te zetten. Ze denken dat het niets voor hen is. Als ze de stap zetten, vinden ze niet altijd de hulp die ze zoeken. Ze vinden niet altijd de juiste persoon in hun omgeving waar ze wel hun verhaal aan kunnen of durven toevertrouwen.



Iedereen kan een luisterend oor bieden, zo moeilijk is dat toch niet? Maar als we vragen hoe het met iemand gaat, knikken we tijdens de vraag soms al instemmend. Alsof het antwoord sowieso goed is. We doen het allemaal wel eens. Luisteren is dus niet zo evident, maar je kan het wel trainen. De vrijwilligers van Teleblok krijgen een opleiding van vijf dagen. Tijdens die opleiding is er aandacht voor theorie en praktijk. Ze krijgen ook elk jaar een bijkomende opleiding, twee coachinggesprekken en intervisiemomenten. Zo zien we de vrijwilligers groeien in het echt luisteren naar elkaar.

Die aandacht voor de kunst van het luisteren is heel belangrijk. Leren luisteren verdient een plek in het curriculum van het secundair onderwijs, maar ook in de lerarenopleiding. Het is belangrijk dat leerkrachten en leerlingen in staat zijn om emotionele steun te bieden aan iemand die een luisterend oor nodig heeft. Kunnen luisteren betekent erkenning geven, taal geven aan wat iemand anders denkt en voelt. Je moet zonder oordeel het verhaal aanhoren, geen ongevraagd advies geven of in een oplossingsgerichte kramp schieten. Je moet met kleine gestes tonen dat je iemand zijn last opmerkt en er niet van wegloopt.

Teleblok draagt dat luisterend oor hoog in het vaandel. Tijdens de blok- en examenperiodes bieden vrijwilligers het aan, voor al wie er op dat moment nood aan heeft. Buiten de examenperiodes kun je altijd terecht op de website, met een massa tips rond studeermoeilijkheden. De studentenperiode is een fijne tijd, maar je mag de uitdagingen niet onderschatten. Teleblok gaat mee op zoek, studenten staan er niet alleen voor.

## Bibliografie

Minnen, J., Verbeylen, J., & I. Glorieux (2018). *Onderzoek naar leraren in het basis- en secundair onderwijs*. Brussel: Vakgroep Sociologie, Onderzoeksgroep TOR.



## 6. Subjectieve tijdsdruk bij de tijdsbesteding van jongeren

*Inez Buyck & Lieve Bradt*

### 6.1 Inleiding

#### 6.1.1 Het belang van tijdsbesteding voor het welzijn van jongeren

In onze hedendaagse samenleving ervaren niet alleen volwassenen maar ook jongeren de laatste jaren steeds meer druk en stress (Eppelmann et al., 2020). Het grootste deel van deze ervaringen hangt samen met de schoolcontext (Murberg & Bru, 2004; UNICEF, 2020). Relationele moeilijkheden met leeftijdsgenoten op school, schoolgerelateerde conflicten met ouders en leerkrachten, huiswerk, toetsen en examens, en hoge verwachtingen van ouders, leerkrachten en de jongeren zelf liggen vaak aan de basis van schoolgerelateerde stress en druk (Murberg & Bru, 2004).

Mede door deze schoolse druk is de tijd die jongeren buiten schoolverband doorbrengen van essentieel belang in deze levensfase. De manier waarop adolescenten hun tijd dagelijks invullen, kan namelijk een sterke invloed hebben op hun fysieke en mentale gezondheid en welzijn.

Zowel het maatschappelijke als het wetenschappelijke discours onderkent al lange tijd het belang van vrijetijdsactiviteiten voor het algehele welzijn. Vrije tijd kan helpen om afstand te nemen van mentaal uitputtende eisen en verwachtingen die het leven stelt (Sonnentag, 2012) en kan een belangrijke rol vervullen bij het omgaan met (Iwasaki & Mannell, 2000) en reduceren van stress (Shin & You, 2013). Daarnaast heeft vrije tijd ook een impact op de ontwikkeling. Jongeren verwerven autonomie door meer en meer zelf te kiezen hoe ze hun vrije tijd besteden en worden steeds onafhankelijker van de keuzes van hun ouders. Deze keuzes helpen bij het vormen van hun identiteit, kennis, capaciteiten en intellectuele ontwikkeling (Hu & Mu, 2020). Via vrijetijdsactiviteiten verkennen adolescenten mogelijkheden voor het opnemen van sociale rollen, uitbouwen van relaties en het stellen van toekomstige doelen (Shanahan & Flaherty, 2001). Ze krijgen daarbij een diversiteit aan (leer)ervaringen aangeboden (Zeijl et al., 2001) die hun groei op zowel persoonlijk, academisch als maatschappelijk vlak stimuleert (Aumètre & Poulin, 2018). Vooral de deelname aan georganiseerde, gestructureerde en

gesuperviseerde buitenschoolse activiteiten blijkt positieve effecten teweeg te brengen bij adolescenten. Over de gunstige gevolgen van ongeorganiseerde vrijetijdsbesteding bestaat er minder eensgezindheid (Tjaden et al., 2019). De invloed van leeftijdsgenoten in een dergelijke ongesuperviseerde context kan zowel positief als negatief zijn en hangt sterk samen met de pro- of antisociale oriëntatie van vrienden en de context (Vitaro et al., 2009). Ook over de effecten van het gebruik van informatie- en communicatietechnologie en het online gedrag op het welzijn van jongeren rapporteert de literatuur inconsistente resultaten. Sommige studies halen positieve gevolgen zoals toegenomen sociale steun, grotere sociale netwerken, gereduceerde sociale angst en verminderde isolatie aan. Andere studies zien echter een samenhang tussen intens digitaal technologiegebruik en depressieve symptomen, moeilijkheden in psychosociale aanpassing, verminderd zelfvertrouwen en sociale isolatie (voor een overzicht, zie Bohnert & Gracia, 2020). De complexiteit van de samenhang tussen het socialemediagebruik en welbevinden van jongeren wordt ook in de JOP-data teruggevonden en wordt nader toegelicht in hoofdstuk 7.

Naast de tijd die wordt gespendeerd aan schoolgerelateerde en vrijetijdsactiviteiten, is het uitvoeren van huishoudelijk werk een dagelijkse realiteit voor bijna drie vierde van de jongeren (OECD, 2017). Dit kan zowel positieve als negatieve implicaties hebben. Bij sommige jongeren gaat huishoudelijk werk gepaard met positieve emoties (Telzer & Fuligni, 2009), terwijl dit bij anderen kan samengaan met depressieve gevoelens (Lam et al., 2016). Verder engageert wereldwijd bijna een vierde van de jongeren uit de OESO-landen zich voor een (deeltijdse) beroepsactiviteit (OECD, 2017). Ook dit kan bijdragen aan het welbevinden van de jongeren, hoewel onderzoek hier ambivalente resultaten over rapporteert. Sommige adolescenten halen grote voldoening uit het opnemen van een bijbaantje omdat ze willen leren en geld verdienen (OECD, 2017). Andere jongeren met een studentenjob ervaren daarentegen een lager welzijn (Chen et al., 2009). Deze jongeren halen doorgaans minder bevrediging uit hun beroepsbezigheden omdat financiële of andere externe motieven hen verplichten tot deze activiteiten (OECD, 2017).

### 6.1.2 Jongeren ervaren toenemende tijdsdruk

Hoewel de niet-academische tijd een potentiële bron van rust en ontspanning kan zijn, voelen jongeren over het algemeen een toegenomen druk in hun leven buiten de schoolcontext (Bucx & Roeters, 2018).

Onderzoek naar tijdsdruk maakt veelal een onderscheid tussen objectieve en subjectieve gevoelens van druk. Objectieve tijdsdruk verwijst naar een *reël* gebrek aan tijd om taken, verantwoordelijkheden en activiteiten te kunnen opnemen (Kleiner, 2014). Subjectieve tijdsdruk refereert naar de *perceptie* om onvoldoende tijd ter beschikking te hebben, onafhankelijk van het feit of dit daadwerkelijk zo is (Mullens & Glorieux, 2020). De ervaring van het feit dat de tijd niet stilstaat, het gevoel van de last van so-

ciale verplichtingen en de realiteit dat je niet alles tegelijk kunt doen, vormen allemaal componenten van de perceptie van tijdsdruk (Kleiner, 2014).

Het ervaren van objectieve tijdsdruk wordt vaak via tijdbestedingsonderzoek nagegaan. Daarin wordt heel precies bestudeerd hoeveel uren personen in hun dagelijks leven aan verschillende activiteiten spenderen. Objectieve tijdsdruk en tijdstekort zijn op internationaal vlak tot nu toe vooral bestudeerd bij volwassenen, en hangen sterk samen met een aantal sociodemografische kenmerken. Hoogopgeleiden, werkenden, gezinnen met (jonge) kinderen en vrouwen hebben minder uren vrije tijd tot hun beschikking (Aguilar & Hurst, 2007; Glorieux et al., 2006). Onderzoek naar tijdsdruk bij adolescenten bevestigt dat meisjes meer tijdsdruk ervaren dan jongens. Meisjes rapporteren daarbij een hogere taaklast voor schoolwerk, huishoudelijke taken en betaald werk en spenderen meer tijd aan persoonlijke verzorging, terwijl jongens meer vrije tijd hebben (Hilbrecht et al., 2008). Specifiek voor Belgische adolescenten is aangetoond dat hun tijdsbesteding in grote mate vaste patronen volgt (Glorieux et al., 2015). Jongeren tot 25 jaar spenderen in hun wakkere tijd wekelijks vrijwel evenveel uren aan opleiding of werk als aan vrijetijdsactiviteiten (ca. 30 uur). Hoewel jongeren de laatste jaren minder deelnemen aan sociale activiteiten, besteden ze hier gemiddeld even veel tijd (ca. 10 uur) aan als vroeger omdat er meer tijd voor wordt uitgetrokken. De participatie aan het verenigingsleven is in deze leeftijdsgroep de afgelopen jaren wel gedaald, vermoedelijk ten gevolge van alternatieve vrijetijdsbestedingen. Huishoudelijk werk neemt voor de jongere adolescenten (< 19 jaar) 5 uur en voor de oudere adolescenten (19-25 jaar) 9 uur van hun tijd in beslag (Glorieux et al., 2015).

Net als bij de objectieve tijdsdruk spitsten studies rond subjectieve tijdsdruk zich tot nu toe voornamelijk toe op volwassenen. Een grootschalig onderzoek in 36 landen toonde aan dat meer dan een kwart van de volwassen bevolking zich in de vrije tijd vaak of heel vaak opgejaagd voelt. Vlamingen ervaren volgens deze studie een hoge mate van tijdstress (Haller et al., 2013). Eerder onderzoek vermeldde zelfs dat maar liefst 38 procent van de volwassenen tijdsdruk ervaart (Robinson & Godbey, 1997). Gender is een van de sterkste predictoren voor het ervaren van subjectieve vrijetijdsstress en tijdstekort. Vrouwen ervaren in hun vrije tijd meer stress en tijdsarmoede dan mannen (Haller et al., 2013; Mullens & Glorieux, 2020). Ook hoogopgeleiden en tweeverdieners ervaren een hogere subjectieve tijdsdruk (Glorieux et al., 2006; Mullens & Glorieux, 2020). Volwassenen die een gevarieerd en intensief vrijetijdsleven hebben, hebben meer kans om tijdstekort en tijdsdruk te ervaren (Garhammer, 1998; Glorieux et al., 2006; Moens, 2006). Wat jongeren betreft, lijkt in vergelijking met volwassenen een kleiner aandeel, namelijk ongeveer een kwart van de jeugdigen, het gevoel te hebben dat de tijdsdruk hoog kan oplopen (Bucx & Roeters, 2018). Studenten lijken minder tijdsdruk te ervaren dan volwassenen (Mullens & Glorieux, 2020) maar het gevoel van tijdsdruk bij adolescenten neemt wel toe met de leeftijd (Bucx & Roeters, 2018; Hilbrecht et al., 2008). Net als bij volwassenen speelt gender een grote rol bij het ervaren van tijdsdruk. Meisjes hebben in hun vrije tijd een hogere tijdsdruk dan jongens (Bucx & Roeters, 2018; Hilbrecht et al., 2008).

### 6.1.3 Mogelijke oorzaken van tijdsdruk bij adolescenten

In onze huidige samenleving worden we geconfronteerd met veel aantrekkelijke en betaalbare mogelijkheden om onze tijd door te brengen (Goodin et al., 2005). Het aanbod van voorzieningen, goederen en diensten voor vrijetijdsinitiatieven is echter zo uitgebreid dat het voor jongeren soms moeilijk is om hier een keuze in te maken (Mortelmans et al., 2002). Keuzes van adolescenten in relatie tot hun tijdsbesteding zijn steeds ingebed in een socioculturele context en variëren naargelang het morele belang dat er binnen hun cultuur aan wordt gehecht (Hu & Mu, 2020). Vergelijkende studies tonen bijvoorbeeld aan dat kinderen in Westerse culturen minder tijd spenderen aan school en studeren en meer tijd besteden aan televisie kijken, spelen en lezen dan kinderen uit Oost-Aziatische culturen (Newman et al., 2007).

De complexe sociale omgeving waar jongeren deel van uitmaken zorgt er vaak voor dat ze verschillende doelen tegelijkertijd willen bereiken. Jongeren willen bijvoorbeeld tegelijkertijd succesvol zijn op school, goede vrienden hebben, leuke spullen kunnen kopen, sportief zijn, gezond zijn, ... Wanneer het bereiken van deze doelen met elkaar in conflict komt, kan er een gevoel van tijdsdruk ontstaan (Etkin et al., 2015). Jongeren kunnen stress ervaren van buitenschoolse activiteiten als deze moeilijk combineerbaar zijn met schoolwerk, veel tijd in beslag nemen en te veel worden beschouwd als een prestatietijd waar verplichtingen mee gepaard gaan (Bucx & Roeters, 2018). Verwachtingen en supervisie van ouders, en positieve en negatieve sancties van ouders met betrekking tot activiteiten zijn ook bepalend voor het keuzeproces van adolescenten (Hu & Mu, 2020). Daarnaast kan de technologische vooruitgang druk met zich meebrengen. Moderne communicatiemiddelen vormen soms een stressfactor omdat jongeren de druk voelen om altijd bereikbaar te zijn en te participeren (Oberst et al., 2017). Velen spiegelen zich bijvoorbeeld aan berichten van belevenissen op sociale media, en willen minstens even veel of misschien wel meer beleven dan hun vrienden (van Tienhoven in Vrints, 2016).

### 6.1.4 De impact van tijdsdruk op het welzijn

Onderzoek bij volwassenen toont aan dat tijdsdruk belangrijke implicaties kan hebben op het welzijn en de kwaliteit van leven. Een hoge tijdsdruk correleert negatief met de geestelijke gezondheid (Zuzanek, 1998). Personen die een hoge tijdsdruk ervaren voelen zich minder tevreden in hun leven (Robinson & Godbey, 1997), hebben een lager emotioneel welbevinden (Ng et al., 2009; Roxburg, 2004) en voelen zich minder ontspannen bij vrijetijdsactiviteiten (Gunthorpe & Lyons, 2004). Een chronische tijdsdruk kan zich manifesteren als een fysieke en psychologische stressor die gepaard gaat met vermoeidheid, slaapmoeilijkheden en spanning (Letho, 1998). Ook een slechtere gezondheidstoestand kan voortvloeien uit het ervaren van te veel tijdsdruk (Robinson & Godbey, 1997).

Hoewel er de laatste decennia al veel onderzoek gevoerd is naar de implicaties van de tijdsbesteding van jongeren op hun algehele welzijn, is er nog weinig bekend over de specifieke gevolgen van het ervaren van tijdsdruk bij deze tijdsinvulling. Nochtans is het essentieel hier een beter zicht op te krijgen. Verschillende studies hebben er namelijk al op gewezen dat het ervaren van druk het risico op mentale problemen bij jongeren, zoals angst, depressie en eetproblemen, verhoogt (Elhai et al., 2014; Moksnes et al., 2016; Oberst et al., 2017).

### 6.1.5 Doelstelling van dit onderzoek

In dit hoofdstuk willen we de tijdsdruk die jongeren in hun niet-schoolgerelateerde tijd ervaren nader bestuderen. Dit is van groot belang omdat tijdsdruk aanzienlijke implicaties kan hebben op zowel de tijdsbesteding als het welzijn, die beide essentiële domeinen zijn voor een goede ontwikkeling. We brengen vooreerst in kaart in welke mate Vlaamse jongeren tijdsdruk ervaren en welke sociodemografische factoren deze ervaring kunnen voorspellen. Daarnaast exploreren we de samenhang tussen tijdsdruk en tijdsbesteding van jongeren. Tot slot gaan we ook na in welke mate het ervaren van tijdsdruk samenhangt met het welbevinden van adolescenten.

## 6.2 Methodologie

### 6.2.1 Steekproef

Voor de analyses van de ervaren subjectieve tijdsdruk bij de vrijetijdsbesteding van jongeren maken we gebruik van de data van de JOP-monitor 4 (2018). Via deze postale vragenlijst werd op basis van het Rijksregister een representatieve steekproef van 1.406 14- tot 26-jarige adolescenten bevraagd. De analyses voor dit hoofdstuk beperkten zich tot de schoolgaande jongeren omdat de leefsituatie van waaruit tijdsdruk naar voren komt mogelijk verschilt tussen studerende en werkende jeugdigen. Dit resulteerde in een uiteindelijke steekproef van 833 adolescenten. Voor een beschrijving van de steekproef verwijzen we naar Tabel 6.1.

### 6.2.2 Variabelen

#### Sociodemografische variabelen

Vanuit de literatuur blijkt dat de tijdsdruk, de vrijetijdsparticipatie en het welbevinden van jongeren sterk zouden kunnen samenhangen met een aantal sociodemografische kenmerken. Bijgevolg nemen we het geslacht, de leeftijd, de migratieachtergrond, het

opleidingsniveau van de ouders, de onderwijsvorm van de jongere, de gezinssituatie en het subjectief inkomen mee in de analyses. Bij de gezinssituatie werd een onderscheid gemaakt tussen jongeren die bij beide ouders inwonen en jongeren die een andere gezinsvorm kennen. Dit kan gaan om jongeren van gescheiden ouders die afwisselend bij een van beide ouders wonen, jongeren uit éénoudergezinnen of jongeren die bij familieleden of andere personen wonen. Het subjectief inkomen omvat de subjectieve beleving van de mogelijkheid om rond te komen met het beschikbare gezinsinkomen. Deze variabele werd geoperationaliseerd via een vijfpunts-Likertschaal van 1 tot 6. Een score van 1 tot en met 3 wees op moeilijk rondkomen, een score van 4 tot en met 6 op makkelijk rondkomen met het gezinsinkomen. Tabel 6.1 biedt een overzicht van de descriptieve gegevens van deze variabelen.

**Tabel 6.1** Beschrijving van de sociodemografische variabelen.

	N (%)
<b>Geslacht</b>	
Jongens	419 (50.30%)
Meisjes	414 (49.70%)
<b>Leeftijd</b>	
14-18	417 (50.18%)
19-26	414 (49.82%)
<b>Migratieachtergrond</b>	
Beide ouders in België geboren	685 (82.53%)
(1) ouder(s) niet in België geboren	145 (17.47%)
<b>Opleidingsniveau ouders</b>	
Geen hoger onderwijs	288 (35.51%)
(1) ouder(s) hoger onderwijs	523 (64.49%)
<b>Onderwijs</b>	
Secundair onderwijs	498 (59.86%)
Hoger onderwijs	334 (40.14%)
<b>Gezinssituatie</b>	
Inwonen bij beide ouders	617 (74.16%)
Andere gezinsvorm	215 (25.84%)
<b>Subjectief inkomen</b>	
Makkelijk rondkomen (score 1 en 2)	490 (59.61%)
Gemiddeld en moeilijk rondkomen (score 3 tot en met 6)	332 (40.39%)

**Bron:** JOP-monitor 4 (2018)



### Tijdsdruk

Om de subjectieve tijdsdruk die de jongeren tijdens hun vrije tijd ervaren in kaart te brengen, werd een somschaal gemaakt van twee items uit de JOP-monitor 4 die peilen naar een subjectief gevoel van tijdstekort: 'Ik heb veel te weinig vrije tijd' en 'Ik heb geen tijd om de dingen te doen die ik wil doen'. Voor deze items was een vijfpunts-Likertschaal opgesteld waarbij scores van 1 (helemaal niet akkoord) tot en met 5 (helemaal akkoord) konden worden aangeduid. De somscore van deze schaal kan bijgevolg variëren tussen 2 en 10.

### Welzijn

Om de cognitieve component van de levenstevredenheid van de jongeren na te gaan, werd de *Satisfaction with Life Scale – child version* (SWLS-CV) (Diener et al., 1985; Gadermann et al., 2010) opgenomen in de postmonitor. De vijf items van deze schaal meten de algemene levenstevredenheid op een vijfpunts-Likertschaal gaande van 'helemaal niet akkoord' tot 'helemaal akkoord' en kunnen een somscore vormen van 5 tot en met 25. Deze somscore werd omgerekend naar een score tussen 0 en 100.

Om de affectieve component van het welzijn van de adolescenten te bepalen werd de *Scale of Positive and Negative Experience* (SPANE) gehanteerd (Diener et al., 2010; Jovanović, 2015; Telef, 2013). Bij deze meting geven de adolescenten via een vijfpunts-Likertschaal aan hoe vaak ('heel zelden of nooit' tot 'heel vaak of altijd') ze de afgelopen vier weken zes positieve (positief, goed, aangenaam, vrolijk, opgewekt en volstaan) en zes negatieve gevoelens (negatief, slecht, onaangenaam, bedroefd, bang en boos) hebben ervaren. De scores worden opgeteld tot de subschalen 'positieve emoties' (SPANE-P) en 'negatieve emoties' (SPANE-N), elk met een mogelijke score van 6 tot en met 30. De indexen werden omgerekend naar gestandaardiseerde schaalscores van 0 tot 100 (Diener et al., 2010).

Ten slotte werd ook de specifieke tevredenheid met de vrijetijdsbesteding nagegaan via het item 'Hoe tevreden ben je met je vrijetijdsbesteding (hobby's, sport, muziek, ...)'. Dit werd gemeten met een vijfpunts-Likertschaal waarvan de score varieert tussen 1 ('helemaal niet tevreden') en 5 ('heel tevreden').

De descriptieve gegevens van deze variabelen zijn terug te vinden in Tabel 6.2.

**Tabel 6.2** Beschrijving van de variabelen met betrekking tot tijdsdruk en welzijn

	Minimum-Maximum	M	SD	N	Cronbach $\alpha$
<b>Tijdsdruk</b>	2-10	5.78	1.71	832	0.695
<b>Welzijn</b>					
Algemene levenstevredenheid	0-100	62.54	19.10	801	0.848
Negatieve emoties	0-100	34.17	17.13	810	0.830
Positieve emoties	0-100	67.49	15.49	793	0.852
Tevredenheid vrijetijdsbesteding	0-5	3.96	0.87	817	nvt

**Bron:** JOP-monitor 4 (2018)

### Tijdsbesteding

Wat betreft de vrijetijdsbesteding wordt in de eerste plaats een onderscheid gemaakt tussen ongeorganiseerde en georganiseerde vrije tijd. In de JOP-monitor zijn 17 items opgenomen die de participatie aan ongeorganiseerde activiteiten bevragen, terwijl 15 items de deelname aan georganiseerde activiteiten nagaan (zie de bijlage bij dit hoofdstuk). Bij de ongeorganiseerde vrije tijd gaven de jongeren via een zespunts-Likertschaal aan hoe vaak ze deelnemen aan ongeorganiseerde activiteiten. Bij de georganiseerde vrijetijdsbesteding werd gevraagd of ze al dan niet deelnamen aan activiteiten. Om een vergelijking tussen de deelname aan de ongeorganiseerde en de georganiseerde vrijetijdsactiviteiten mogelijk te maken, werd voor beide vormen van vrije tijd een somscore gemaakt van het aantal activiteiten waaraan de jongeren deelnemen. Voor de ongeorganiseerde vrijetijdsbesteding kan deze score variëren tussen 0 en 17, voor de georganiseerde vrije tijd kunnen scores tussen 0 en 15 worden behaald.

Verder werd ook via twee items met een negenpunts-Likertschaal bevraagd hoeveel tijd jongeren tijdens de week en in het weekend doorbrengen met het kijken naar televisie, video's (Youtube, Netflix), dvd's en andere ontspanning. Twee items peilden naar het spelen van spelletjes op een computer, spelconsole, tablet, smartphone of ander toestel tijdens de week en in het weekend. Er werd ook via twee items bevraagd hoeveel tijd jongeren tijdens de week en in het weekend doorbrengen op sociale media (WhatsApp, Facebook, Snapchat, Instagram, Twitter, Pinterest, Musical.ly, ...). De scores op al deze items konden variëren van nooit tot meer dan 7 uur. Voor het berekenen van de indexen 'Tv', 'Sociale media' en 'Computerspelletjes' werden telkens de somscores van het weekend- en weekgebruik berekend van de desbetreffende items, die vervolgens omgezet werden naar een score variërend van 0 tot 100.

De mate waarin jongeren thuis klusjes of huishoudelijke taken uitvoeren werd nagegaan met een vijfpunts-Likertschaal waarin ze aangaven nooit tot elke dag klusjes uit te voeren. De score van deze schaal kan variëren van 0 tot 5.

Het uitvoeren van een studentenjob werd nagegaan via de vraag ‘Heb je de laatste 12 maanden een bij- of vakantiejob gedaan?’. De jongeren konden hierbij via een zes-punts-Likertschaal aangeven hoeveel uren ze in het weekend (vrijdag, zaterdag, zondag) of op weekdays tijdens het schooljaar een studentenjob uitoefenden. Op basis hiervan werd een score berekend voor weekendwerk en weekwerk, beide variërend van 0 (niet) tot 6 (meer dan 20 uur).

Tabel 6.3 geeft een beschrijving van de tijdsbesteding van Vlaamse jongeren.

**Tabel 6.3** Beschrijving van de tijdsbestedingsvariabelen

	Minimum-Maximum	M	SD	N
Georganiseerde vrije tijd (aantal activiteiten)	0-15	0.87	0.98	826
Ongeorganiseerde vrije tijd (aantal activiteiten)	0-17	12.18	2.95	832
Computerspelletjes (aantal uren)	0-100	24.80	20.09	820
Sociale media (aantal uren)	0-100	41.74	26.42	821
Televisie (aantal uren)	0-100	44.04	20.37	816
Klusjes (nooit tot elke dag)	0-5	3.11	1.45	827
Weekendwerk (aantal uren)	0-6	0.69	1.23	806
Weekwerk (aantal uren)	0-6	0.36	0.95	798

## 6.3 Resultaten

### 6.3.1 De ervaren tijdsdruk bij Vlaamse jongeren

Om meer inzicht te krijgen in de tijdsdruk die jongeren ervaren bij hun vrijetijdsbesteding, bekijken we in Tabel 6.4 de frequenties van de ervaren tijdsdruk over de gehele groep. De frequenties werden tevens berekend volgens de sociodemografische variabelen en de tijdsbesteding van de jongeren. Voor deze analyses werd een lage tijdsdruk geconceptualiseerd als een score variërend van 2 tot en met 4 op de tijdsdrukvariabele. Een score van 5 tot en met 7 wees op een gemiddelde tijdsdruk en een score van 8 of hoger werd beschouwd als een hoge tijdsdruk.

De meerderheid van de jongeren (56.2 procent) geeft over de gehele schaal aan dat ze een gemiddeld niveau van tijdsdruk ervaren, terwijl iets meer dan een kwart van de jongeren (27 procent) een lage tijdsdruk ervaart en 16.8 procent aangeeft een hoge tijdsdruk te voelen.

We zien dit beeld in grote lijnen terugkomen als we het gevoel van tijdsdruk opsplitsen volgens de sociodemografische variabelen en indicatoren van tijdsbesteding. Over alle variabelen heen valt op dat globaal genomen ongeveer 20 tot 32 procent van de jongeren een lage subjectieve tijdsdruk ervaart, 50 tot 59 procent gemiddeld scoort en 12 tot 24 procent aangeeft een hoge tijdsdruk te ervaren in de vrije tijd.

Uit de tabel valt verder af te leiden dat er meer meisjes (20.6 procent) dan jongens (12.9 procent) een hoge tijdsdruk ervaren. Naarmate de leeftijd stijgt, ervaren er meer jongeren een hoge tijdsdruk. Daar waar 13.7 procent van de 14- tot 18-jarigen een hoge tijdsdruk ervaart, is dit bij 19.9 procent van de 19- tot 26-jarigen het geval. Verder zijn er percentagegewijs meer jongeren uit gezinnen die gemiddeld tot moeilijk rondkomen met het gezinsinkomen (20.9 procent) dan uit gezinnen die heel makkelijk rondkomen (14.3 procent) die een hoge tijdsdruk ervaren. Er zijn meer jongeren die weinig tijd besteden aan computerspelletjes die een hoge druk ervaren (22.1 procent) dan jongeren die hier veel tijd aan besteden (12.2 procent). Verder zijn er verhoudingsgewijs meer jongeren met een studentenjob tijdens de week die onder hoge druk staan (24.2 procent) dan jongeren die geen job uitvoeren tijdens weekdagen (14.9 procent).

**Tabel 6.4** Frequenties van tijdsdruk bij vrijetijdsbesteding

	Lage tijdsdruk N (%)	Gemiddelde tijdsdruk N (%)	Hoge tijdsdruk N (%)
<b>Gehele groep (N = 832)</b>	225 (27.0%)	468 (56.2%)	139 (16.8%)
<b>Geslacht</b>			
Jongens (N = 419)	134 (31.9%)	231 (55.1%)	54 (12.9%)
Meisjes (N = 414)	91 (22.0%)	237 (57.3%)	85 (20.6%)
<b>Leeftijd</b>			
14-18 (N = 417)	116 (27.9%)	244 (58.5%)	57 (13.7%)
19-26 (N = 414)	109 (26.2%)	223 (53.8%)	82 (19.9%)
<b>Migratieachtergrond</b>			
Beide ouders in België geboren (N = 685)	181 (26.4%)	386 (56.4%)	118 (17.2%)
(1) ouder(s) niet in België geboren (N = 145)	43 (29.5%)	82 (56.4%)	21 (14.2%)
<b>Opleidingsniveau ouders</b>			
Geen hoger onderwijs (N = 288)	69 (24.0%)	162 (56.4%)	57 (19.7%)
(1) ouder(s) hoger onderwijs (N = 523)	152 (29.0%)	290 (55.4%)	81 (15.6%)
<b>Onderwijs</b>			
Secundair onderwijs (N = 498)	134 (26.9%)	288 (57.8%)	76 (15.3%)
Hoger onderwijs (N = 334)	91 (27.2%)	180 (53.8%)	63 (19.0%)

	Lage tijdsdruk N (%)	Gemiddelde tijdsdruk N (%)	Hoge tijdsdruk N (%)
<b>Gezinssituatie</b>			
Inwonen bij beide ouders (N = 617)	164 (26.5%)	351 (56.8%)	103 (16.7%)
Andere gezinsvorm (N = 215)	61 (28.5%)	117 (54.5%)	37 (17.0%)
<b>Subjectief inkomen</b>			
Makkelijk (N = 699)	187 (26.8%)	394 (56.4%)	117 (16.8%)
Moeilijk (N = 123)	34 (27.6%)	67 (54.3%)	22 (18.2%)
<b>Georganiseerde vrije tijd</b>			
Geen georganiseerde vrije tijd (N = 360)	99 (27.5%)	198 (54.9%)	63 (17.6%)
1 of meer activiteiten (N = 466)	123 (26.3%)	269 (57.6%)	75 (16.0%)
<b>Ongeorganiseerde vrije tijd</b>			
Minder dan 13 activiteiten (N = 416)	121 (28.9%)	224 (53.7%)	72 (17.4%)
13 of meer activiteiten (N = 416)	104 (25.1%)	244 (58.8%)	67 (16.1%)
<b>Computerspelletjes</b>			
Score gelijk aan of lager dan 18.75 (N = 390)	76 (19.5%)	227 (58.4%)	86 (22.1%)
Score boven 18.75 (N = 431)	140 (32.5%)	238 (55.3%)	52 (12.2%)
<b>Sociale media</b>			
Score gelijk aan of lager dan 37.5 (N = 398)	106 (26.7%)	220 (55.4%)	71 (17.9%)
Score boven 37.5 (N = 422)	110 (26.0%)	244 (57.9%)	68 (16.1%)
<b>Tv</b>			
Score gelijk aan of onder 37.5 (N = 411)	102 (24.9%)	241 (58.6%)	68 (16.5%)
Score boven 37.5 (N = 405)	112 (27.6%)	222 (54.7%)	72 (17.7%)
<b>Klusjes</b>			
Minder dan 1 of meermaals per maand (N = 451)	123 (27.2%)	257 (57.0%)	71 (15.8%)
1 of meermaals per maand of meer (N = 376)	101 (26.7%)	209 (55.5%)	67 (17.7%)
<b>Weekendwerk</b>			
Geen weekendwerk (N = 558)	152 (27.3%)	322 (57.7%)	84 (15.0%)
Weekendwerk (N = 248)	66 (26.6%)	132 (53.2%)	50 (20.3%)
<b>Weekwerk</b>			
Geen weekwerk (N = 656)	180 (27.4%)	378 (57.6%)	98 (14.9%)
Weekwerk (N = 142)	37 (25.9%)	71 (49.9%)	35 (24.2%)

Bron: JOP-monitor 4 (2018)

### 6.3.2 De effecten van sociodemografische variabelen en tijdsbesteding op tijdsdruk

Om na te gaan welke indicatoren samengaan met het ervaren van tijdsdruk, werden lineaire regressieanalyses uitgevoerd waarin sociodemografische en tijdsbestedingsindicatoren werden opgenomen als voorspellende variabelen. De resultaten hiervan zijn terug te vinden in Tabel 6.5.

In model 1 analyseren we het effect van de sociodemografische variabelen op het ervaren van tijdsdruk. De resultaten geven aan dat meisjes meer tijdsdruk ervaren dan jongens. Verder rapporteren adolescenten uit gezinnen die moeilijker rondkomen met hun maandbudget meer tijdsdruk. Leeftijd, het hebben van een migratieachtergrond, het al dan niet samenwonen met beide ouders, het opleidingsniveau van de ouders en de onderwijsvorm van de jongeren vertonen geen samenhang met de mate waarin men tijdsdruk ervaart.

Wanneer we in model 2 de indicatoren van tijdsbesteding aan het eerste model toevoegen, dan blijft het effect van het subjectief inkomen significant maar verdwijnt het geslachtseffect. Dit wordt verklaard door de hoeveelheid tijd die jongeren besteden aan computerspelletjes. Adolescenten die hier minder tijd aan spenderen, ervaren meer tijdsdruk. Er is geen significante samenhang gevonden tussen de andere indicatoren van tijdsbesteding en de tijdsdruk die jongeren ervaren.

**Tabel 6.5** Sociodemografische effecten en effecten van tijdsbesteding op tijdsdruk: regressieanalyses

	Tijdsdruk (N = 733)		
	b	$\beta$	Sign.
<b>Model 1</b>			
(Constant)	3.825		***
Geslacht (ref. cat.: jongen)	.360	.120	**
Leeftijd	.075	.110	
Migratieachtergrond (ref. cat.: geen)	.034	.008	
Opleidingsniveau ouders (ref. cat.: geen hoger onderwijs)	-.023	-.007	
Subjectief inkomen	.126	.086	*
Samenwonen met ouders	.129	.033	
Onderwijs (ref. cat.: secundair)	-.239	-.070	
Adjusted R <sup>2</sup>	.029		
<b>Model 2</b>			
(Constant)	4.936		***
Geslacht (ref. cat.: jongen)	.207	.062	
Leeftijd	.045	.071	

	Tijdsdruk (N = 733)		
	b	$\beta$	Sign.
Migratieachtergrond (ref. cat.: geen)	-.009	-.002	
Opleidingsniveau ouders (ref. cat.: geen hoger onderwijs)	-.105	-.030	
Subjectief inkomen	.135	.092	*
Samenwonen met ouders	.151	.039	
Onderwijs (ref. cat.: secundair)	-.216	-.063	
Georganiseerde vrije tijd	-.066	-.038	
Ongeorganiseerde vrije tijd	.008	.014	
Computerspelletjes	-.009	-.123	**
Sociale media	.000	-.001	
Televisie	-.004	-.049	
Weekendwerk	.011	.008	
Weekwerk	.018	.009	
Klusjes thuis	.020	.017	
Adjusted R <sup>2</sup>	.049		

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

Bron: JOP-monitor 4 (2018)

### 6.3.3 De effecten van sociodemografische variabelen en tijdsdruk op welbevinden

Lineaire regressieanalyses werden uitgevoerd om de effecten van de sociodemografische variabelen en tijdsdruk te bestuderen op de verschillende indicatoren van welbevinden. In model 1 worden de effecten van de sociodemografische variabelen op negatieve emoties (SPANE-N), positieve emoties (SPANE-P), algemene levenstevredenheid (SWLS) en tevredenheid met de vrije tijd onderzocht. In model 2 wordt tijdsdruk hieraan toegevoegd als voorspellende variabele. Tabel 6.6 biedt een overzicht van de resultaten.

De significante effecten van de voorspellers in het eerste model blijven ook in het tweede model gelden. We zien dat meisjes, oudere adolescenten, jongeren uit gezinnen die moeilijker rondkomen met het gezinsbudget en adolescenten die onder meer tijdsdruk staan zich volgens alle indicatoren van welbevinden minder goed in hun vel voelen. Jongeren die school lopen in het secundair onderwijs, adolescenten met een migratieachtergrond en jongeren die niet bij beide ouders inwonen ervaren een lagere algemene levenstevredenheid. Het volgen van secundair onderwijs hangt samen met het ervaren van minder positieve emoties, terwijl een laag opleidingsniveau van de ouders samengaat met het voelen van meer negatieve emoties.

Tabel 6.6 Sociodemografische effecten en effecten van tijdsdruk op indicatoren van welbevinden: regressieanalyses

	Negatieve emoties (SPAN-E) (N = 778 )			Positieve emoties (SPAN-P) (N = 766 )			Algemene levens tevredenheid (SWLS) (N = 773)			Tevredenheid met vrije tijd (N = 785)		
	b	β	Sign.	b	β	Sign.	b	β	Sign.	b	β	Sign.
Model 1												
(Constant)	8.731			87.767		***	92.995		***	5.558		***
Geslacht (ref. cat.: jongen)	8.403	.246	***	-3.440	-.110	**	-5.851	-.155	***	-0.264	-.153	***
Leeftijd	0.829	.130	*	-0.884	-.151	*	-1.002	-.142	*	-0.049	-.152	**
Migratieachtergrond (ref. cat.: geen)	-1.765	-.039		-1.687	-.040		-3.471	-.069	*	-0.149	-.064	
Opleidingsniveau ouders (ref. cat.: geen hoger onderwijs)	-2.861	-.080	*	.891	.027		1.047	.027		-0.013	-.007	
Subjectief inkomen	3.348	.225	***	-2.458	-.181	***	-4.029	-.246	***	-0.096	-.128	***
Samenwonen met ouders	-1.896	-.049		-.050	-.001		-3.303	-.076	*	-0.005	-.003	
Onderwijs (ref. cat.: secundair)	-1.888	-.055		4.031	.127	*	6.347	.165	**	-0.034	-.019	
Adjusted R <sup>2</sup>	0.136			0.060			0.126			0.068		
Model 2												
(Constant)	4.505			91.768		***	97.151		***	5.807		***
Geslacht (ref. cat.: jongen)	8.016	.235	***	-3.117	-.099	**	-5.534	-.146	***	-0.241	-.140	***
Leeftijd	0.747	.117	*	-0.809	-.138	*	-0.945	-.134	*	-0.045	-.138	*
Migratieachtergrond (ref. cat.: geen)	-1.635	-.036		-1.824	-.043		-3.545	-.070	*	-0.156	-.067	
Opleidingsniveau ouders (ref. cat.: geen hoger onderwijs)	-2.809	-.079	*	0.823	.025		0.994	.025		-0.017	-.010	
Subjectief inkomen	3.247	.218	***	-2.346	-.173	***	-3.941	-.241	***	-0.088	-.118	**
Samenwonen met ouders	-1.920	-.049		-0.041	-.032		-3.289	-.076	*	-0.005	-.002	
Onderwijs (ref. cat.: secundair)	-1.695	-.049		3.888	.122	*	6.244	.163	**	-0.043	-.024	
Tijdsdruk	1.071	.107	**	-0.998	-.110	**	-0.974	-.112	*	-0.063	-.124	***
Adjusted R <sup>2</sup>	0.146			0.071			0.133			0.082		

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

Bron: JOP-monitor 4 (2018)



## 6.4 Besluit en discussie

We hebben allemaal slechts 24 uur op een dag en we willen die tijd goed besteden. Jongeren vullen zowel op als naast de schoolbanken een groot deel van hun tijd in met schoolgerelateerde activiteiten, en ze ervaren tegenwoordig veel schoolse druk. De tijd die jongeren buiten de schoolcontext spenderen lijkt daarom erg belangrijk om daar een tegenwicht voor te bieden. In een maatschappij die wordt gekenmerkt door snelheid, prestatie, productiviteit, technologische vooruitgang en steeds meer keuzemogelijkheden om de tijd in te vullen, kunnen jongeren echter het gevoel hebben dat ze onvoldoende tijd hebben om te doen wat ze willen doen. Ze voelen zich gehaast, willen zo veel mogelijk beleven, hebben het gevoel dat ze dingen gaan missen, en kunnen zo onder grote tijdsdruk komen te staan. Onderzoek naar tijdsdruk richtte zich tot nu toe voornamelijk op volwassenen. Gezien het ervaren van tijdsdruk ernstige implicaties kan hebben op het welbevinden, en onderzoek al correlaties aantoonde tussen een laag welbevinden en mentale problemen bij jongeren (Park, 2004), focussten we in deze bijdrage op het in kaart brengen van deze problematiek bij jongeren.

Uit de resultaten van deze JOP-studie blijkt dat 12 tot 24 procent van de schoolgaande adolescenten tussen 14 en 26 jaar een hoge tijdsdruk ervaart. Dit komt overeen met een recent Nederlands onderzoek, waar een vierde van de jeugdigen aangeeft zich wel eens opgejaagd te voelen in het leven (Bucx & Roeters, 2018). Het bevestigt ook de conclusies van internationaal onderzoek dat tijdstress een probleem is waar globaal genomen meer volwassenen dan jongeren mee kampen (Haller et al., 2013; Robinson & Godbey, 1997). In tegenstelling tot de internationale literatuur komt uit de JOP-data echter niet naar voren dat subjectieve tijdsdruk tijdens de adolescentie toeneemt met de leeftijd (Hilbrecht et al., 2008). Hierbij moeten we echter de kanttekening maken dat de leeftijdsrange van de adolescenten in de JOP-studie (14-26 jaar) verschilt van die in het onderzoek van Hilbrecht en collega's (12-19 jaar). Dit zou erop kunnen wijzen dat het mogelijk vooral de jongere tieners zijn, met name de 12- tot 14-jarigen, die minder tijdsdruk ervaren. Verder onderzoek kan hier meer duidelijkheid in brengen.

De ervaren tijdsdruk werd in dit onderzoek op subjectief niveau gemeten. Dat wil zeggen dat de jongeren werden bevraagd over hun *gevoel* om tijd te kort te komen, en er niet onderzocht werd in welke mate dit overeenkomt met een reëel tijdsgebrek. Het kan echter interessant zijn om onze onderzoeksresultaten in het licht van tijdsbestedingsonderzoek te bekijken om er mogelijke verklaringen voor te vinden. Zo laten de cijfers van het recentste Belgische tijdsbestedingsonderzoek zien dat jongeren in vergelijking met volwassenen veel meer vrije tijd tot hun beschikking hebben (Glorieux et al., 2015). Dit kan betekenen dat ze zich minder onder druk voelen staan dan volwassenen om in het beschikbare scala van de buitenschoolse initiatieven keuzes te moeten maken. Ze kunnen in de hun beschikbare tijd gewoonweg meer activiteiten opnemen, wat er mogelijk toe leidt dat minder jongeren dan volwassenen tijdsdruk ervaren. Dit lijkt bevestigd te worden door onze onderzoeksresultaten, die aangeven dat het aantal georganiseerde en ongeorganiseerde vrijetijdsactiviteiten dat jongeren opnemen niet sig-

nificant samenhangt met de tijdsdruk die jongeren ervaren. Deze bevinding sluit niet aan bij eerder onderzoek bij volwassenen, dat wel al een verband aantoonde tussen het ervaren van tijdsdruk en het spenderen van tijd aan vrijetijdsactiviteiten (Garhammer, 1998; Glorieux et al., 2006; Moens, 2006; Robinson & Godbey, 1997). Belangrijk hierbij op te merken is evenwel dat we in het JOP-onderzoek gekeken hebben naar het aantal vrijetijdsactiviteiten dat jongeren op zich nemen. Er waren geen data beschikbaar over het aantal uren dat jongeren aan vrijetijdsactiviteiten spenderen. We hebben er dus geen zicht op of jongeren die veel activiteiten op zich nemen, ook jongeren zijn die hier in totaliteit meer tijd aan besteden dan jongeren die minder activiteiten op zich nemen. Dit kan onze resultaten mogelijk vertekend hebben. Toekomstig onderzoek dat het effectieve aantal uren vrijetijdsbesteding van jongeren in kaart brengt zou hier meer duidelijkheid over kunnen verschaffen. Niettemin is het mogelijk dat wanneer jongeren tijdsdruk ervaren, ze andere activiteiten in hun vrije tijd op een lager pitje zetten dan de georganiseerde en ongeorganiseerde vrijetijdsactiviteiten. De bevinding dat naarmate jongeren minder tijd besteden aan het spelen van (computer)spelletjes, hun gevoel van tijdsdruk toeneemt lijkt hier een indicatie voor te geven. Hoewel uit deze samenhang strikt genomen geen oorzakelijk verband kan worden bepaald, lijkt het aannemelijk dat jongeren die een hoge tijdsdruk voelen, hun vertier minder zoeken in (computer)spelletjes. Een interessante vaststelling hierbij is dat wanneer we geen rekening houden met de mogelijke invloed van deze tijdsbesteding van jongeren op het ervaren van tijdsdruk, we opnieuw vinden dat meisjes meer tijdsdruk ervaren dan jongens. Dat ligt in lijn met de internationale literatuur (Hilbrecht et al., 2008). Onze data laten dus zien dat niet het geslacht maar het aantal uren dat aan (computer)spelletjes wordt gespendeerd bepalend is voor het ervaren van tijdsdruk, iets waar meisjes minder uren mee vullen dan jongens en dit gaat gepaard met een hogere tijdsdruk.

Eerder onderzoek bij volwassenen toonde aan dat zowel huishoudelijk werk (Dugan & Barnes-Farrell, 2017) als het professionele leven (Höge, 2009) een bron kunnen vormen voor het ervaren van tijdsdruk. In ons onderzoek blijkt daarentegen dat het ervaren van tijdsdruk bij jongeren niet samenhangt met het uitvoeren van huishoudelijke taken of klusjes, noch met het uitvoeren van een studentenjob. Ook deze bevinding kunnen we tegen de gegevens van het recentste tijdsbestedingsonderzoek in België plaatsen. Daarin werd vastgesteld dat jongeren veel minder tijd spenderen aan huishoudelijke taken en beroepsactiviteiten dan volwassenen (Glorieux et al., 2015). Het feit dat jongeren minder bezig zijn met deze taken kan er dus mogelijk een verklaring voor zijn dat deze factoren minder impact hebben op het gevoel van tijdsdruk bij jongeren.

Een heel robuuste bevinding is dat jongeren uit gezinnen die het gevoel hebben moeilijker rond te komen met het maandelijkse gezinsbudget meer tijdsdruk ervaren. Verdere exploratieve analyses op de data laten zien dat deze groep jongeren meer uren spenderen aan het uitoefenen van een studentenjob tijdens de week en minder georganiseerde en ongeorganiseerde vrijetijdsactiviteiten op zich nemen. Het is dus mogelijk dat deze adolescenten meer tijdsdruk ervaren omdat ze uit financiële noodzaak een groot deel van hun buitenschoolse tijd spenderen aan werken, en bijgevolg ook minder vrije tijd overhouden.

Het geheel van de resultaten van de JOP-data toont aan dat het belangrijk is bij onderzoek naar de determinanten van tijdsdruk bij jongeren niet enkel sociodemografische factoren maar ook indicatoren van tijdsbesteding in kaart te brengen. Toekomstig onderzoek zou zich daarbij ook kunnen richten op de tijd die wordt besteed aan schoolgerelateerde activiteiten om na te gaan welke impact het schoolse leven heeft op het ervaren van tijdsdruk bij jongeren. Een bedenking hierbij is echter dat het invullen van de tijd heel persoonsgebonden is. Tijdsbesteding is een complex gegeven in die zin dat elk uur dat wordt gespendeerd het best begrepen kan worden in de context van het totale aantal uren dat we ter beschikking hebben. Een persoonsgeoriënteerde aanpak van onderzoek is hier dus aan de orde. Die benadert tijdsgebruik holistisch, waarbij verschillende patronen van types van activiteiten over verschillende adolescenten heen worden gegroepeerd (Wolf et al., 2015).

Het feit dat (on)georganiseerde vrijetijdsactiviteiten niet significant samenhangen met het ervaren van tijdsdruk, kan erop wijzen dat deze een essentiële functie uitoefenen voor jongeren. In de internationale literatuur werd al uitgebreid aangetoond dat vrije tijd een belangrijk middel kan zijn om mensen te helpen om te gaan met stress en om hun fysieke en mentale gezondheid te verbeteren. Betrokkenheid in vrijetijdsactiviteiten biedt de kans om vriendschappen, emotionele steun en persoonlijke autonomie te ontwikkelen die helpen in het omgaan met stresserende levensgebeurtenissen. Vrije tijd kan jongeren de mogelijkheid bieden even een pauze te nemen van een stresserend probleem op school of in interpersoonlijke relaties en kan een kans bieden om een positieve stemming te stimuleren of een negatieve stemming te reduceren (Iwasaki & Mannell, 2000). Een exploratieve regressieanalyse op onze JOP-data lijkt te bevestigen dat deelname aan vrijetijdsactiviteiten een significante voorspeller kan zijn voor het welbevinden van jongeren. De deelname aan zowel ongeorganiseerde als georganiseerde vrijetijdsactiviteiten blijkt immers samen te gaan met positieve emoties en tevredenheid met de vrijetijdsbesteding. De georganiseerde vrije tijd heeft daarenboven ook een positieve correlatie met de algemene levenstevredenheid. Van daaruit blijft de ondersteuning van het realiseren van vrijetijdsbesteding voor alle kinderen en jongeren, die als een van de prioriteiten is opgenomen in het Vlaams jeugd- en kinderrechtenbeleidsplan 2020-2024 (Vlaamse Regering, 2020), een zeer goede zaak.

Overeenkomstig de bevindingen uit de internationale literatuur bij volwassenen (Ng et al., 2009; Roxburg, 2004; Zuzanek, 1998), merken we ook bij Vlaamse jongeren op dat het ervaren van subjectieve tijdsdruk sterk correleert met hun welzijn. Naarmate jongeren meer tijdsdruk ervaren, daalt hun algemene levenstevredenheid. Tijdsdruk hangt ook samen met het ervaren van minder positieve en meer negatieve gevoelens. Hoe meer tijdsdruk jongeren ervaren, hoe minder tevreden ze ook zijn met hun vrijetijdsbesteding. Dit zou erop kunnen wijzen dat ze vinden dat er in hun leven te weinig tijd is voor activiteiten die ze positief evalueren en er te veel tijd gaat naar negatief gewaardeerde activiteiten. Het impliceert dat niet alleen de reële tijdsbesteding maar ook de betekenis die daaraan gehecht wordt van belang is bij het bestuderen van tijdsdruk. Voorkeuren rond tijdsgebruik zijn subjectief en verschillen tussen personen maar ook over leeftijdsfases heen (Larsson et al., 2017). Het in kaart brengen van de voorkeuren voor tijdsbesteding, gecombineerd

met de reële tijdsbesteding, kan een interessante piste zijn voor toekomstig onderzoek om meer duidelijkheid te brengen in hoe jongeren, maar ook volwassenen, tijdsdruk ervaren.

De sterke samenhang die we vinden tussen tijdsdruk en het welzijn van jongeren is een belangrijk signaal. Verschillende studies hebben er al op gewezen dat het ervaren van druk een risicofactor vormt voor het ontstaan van mentale gezondheidsproblemen (Elhai et al., 2014; Moksnes, et al., 2016; Oberst et al., 2017). Daarnaast hebben talrijke studies aangetoond dat een lager welbevinden kan leiden tot zowel internaliserende als externaliserende geestelijke gezondheidsproblemen (Bartels et al., 2013; Moksnes et al., 2016; Proctor & Linley, 2014). Wereldwijd kampt ongeveer vijf procent van de jongeren met mentale problemen (World Health Organisation, 2003). Recent onderzoek in Vlaanderen laat zelfs zien dat de helft van de middelbare scholieren aan een milde psychische klacht lijdt, en bijna twintig procent van de jongeren matig-ernstige tot ernstige klachten vertoont (Kirtley et al., 2019). In dat licht lijkt het vanuit onze onderzoeksresultaten heel belangrijk om jongeren die tijdsdruk ervaren optimaal op te volgen en te begeleiden, zodat hun ontwikkelingskansen niet onder druk komen te staan.

## Bibliografie

- Aguiar, M., & Hurst, E. (2007). Measuring trends in leisure: the allocation of time over five decades. *Quarterly Journal of Economics*, 122(3), 969-1006. <https://doi.org/10.3386/w12082>
- Aumètre, F., & Poulin, F. (2018). Academic and behavioral outcomes associated with organized activity participation trajectories during childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 54, 33-41. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.11.003>
- Bartels, M., Cacioppo, J. T., van Beijsterveldt, T. C. E. M., & Boomsma, D. I. (2013). Exploring the association between well-being and psychopathology in adolescents. *Behavior Genetics*, 43(3), 177-190. <https://doi.org/10.1007/s10519-013-9589-7>
- Bernard, Y. (1993). Het gebruik van de vrije tijd. In A.J. Dieleman, F.J. van der Linden & A.C. Pevreijn (Eds.), *Jeugd in meervoud. Theorieën, modellen en onderzoek van leefwerelden van jongeren* (pp. 188-210). Tijdstroom.
- Bohnert, M., & Gracia, P. (2020). Emerging digital generations? Impacts of child digital use on mental and socioemotional well-being across two cohorts in Ireland, 2007-2018. *Child Indicators Research*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/112187-020-09767-z>
- Bucx, F., & Roeters, A. (2018). De kindertijd: de tijdsbesteding van jeugdigen. In A. de Boer, A. van den Broek, F. Bucx, P. Feijten, J. de Haan, I. Pulles, D. Verbeek-Oudijk, J. D. Vlasblom, & A. Wennekers. *Alle ballen in de lucht: Tijdsbesteding in Nederland en de samenhang met kwaliteit van leven* (pp. 88-101). Sociaal en Cultureel Planbureau. <https://www.scp.nl/publicaties/publicaties/2018/12/07/alle-ballen-in-de-lucht>
- de Haan, J., & van den Broek, A. (2000). (Vrije)tijdsbesteding. In K. Wittebrood & S. Keuzenkamp (Eds.), *Rapportage jeugd 2000* (pp. 25-46). Sociaal Cultureel Planbureau.
- Diener, E., & Ryan, K. (2009). Subjective well-being: A general overview. *South African Journal of Psychology*, 39(4), 391-406. <https://doi.org/10.1177%2F008124630903900402>
- Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 7. [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901\\_13](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13)
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 97, 143-156. <https://doi.org/10.1007/s11205-009-9493-y>

- Drevon, G., Gerber, P., & Kaufmann, V. (2020). Dealing with daily rhythms: families' strategies to tackle chronic time pressure. *Sustainability*, 12, 7193. <https://doi.org/10.3390/su12177193>
- Dugan, A. G., & Barnes-Farrell, J. L. (2017). Time for self-care: downtime recovery as a buffer of work and home/family time pressures. *Journal of Occupation and Environmental Medicine*, 59(4), e46. <https://doi.org/10.1097/JOM.0000000000000975>
- Elhai, J. D., Levine, J. C., Dvorak, R. D., & Hall, B. J. (2016). Fear of missing out, need for touch, anxiety and depression are related to problematic smartphone use. *Computers in Human Behavior*, 63, 509-516. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.079>
- Eppelmann, L., Parzer, P., Salize, H. J., Voss, E., Resch, F., & Kaess, M. (2020). Stress, mental and physical health and the costs of health care in German high school students. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 29, 1277-1287. <https://doi.org/10.1007/s00787-019-01441-2>
- Etkin, J., Evangelidis, I., & Aaker, J. (2015). Pressed for Time? Goal Conflict Shapes How Time Is Perceived, Spent, and Valued. *Journal of Marketing Research*, LII, 394-406. <https://doi.org/10.1509/jmr.14.0130>
- Gadermann, A. M., Schonert-Reichl, K. A., & Zumbo, B. D. (2010). Investigating validity evidence of the Satisfaction with Life Scale adapted for Children. *Social Indicators Research*, 96, 229-247. <https://doi.org/10.1007/s11205-009-9474-1>
- Garhammer, M. (1998). Time Pressure in Modern Germany. *Loisir et Société*, 21(2), 327-352. <https://doi.org/10.1080/07053436.1998.10753658>
- Glorieux, I., de Korte, K., van Tienoven, T. P., Minnen, J., Deyaert, J., Mészáros, E., Magits, J., Verbeylen, J., & Weenas, D. (2015). België geklokt. Resultaten van het Belgisch tijdsbestedingsonderzoek 2013 (TBO'13). Vakgroep Sociologie, Onderzoeksgroep TOR, Vrije Universiteit Brussel. [https://www.vub.be/TOR/wp-content/uploads/2015/10/NL\\_Belgie %E2%95%A0%C3%AA-geklokt\\_ld.pdf](https://www.vub.be/TOR/wp-content/uploads/2015/10/NL_Belgie%20%95%A0%C3%AA-geklokt_ld.pdf)
- Glorieux, I., Koelet, S., Mestdag, I., Minnen, J., Moens, M., & Vandeweyer, J. (2006). *De 24 uur van Vlaanderen. Het dagelijkse leven van minuut tot minuut*. LannooCampus.
- Goodin, R. E., Rice, J. M., Bittman, M., & Saunders, P. (2005). The time-pressure illusion: discretionary time versus free time. *Social Indicators Research*, 73, 43-70. <https://doi.org/10.1007/s11205-004-4642-9>
- Gunthorpe, W., & Lyons, K. (2004). A predictive model of chronic time pressure in the Australian population: implications for leisure research. *Leisure Science*, 26, 201-213. <https://doi.org/10.1080/01490400490432127>
- Haller, M., Hadler, M., & Kaup, G. (2013). Leisure time in modern societies: a new source of boredom and stress? *Social Indicators Research*, 111, 403-434. <https://doi.org/10.1007/s11205-012-0023-y>
- Hilbrecht, M., Zuzanek, J., & Mannell, R. C. (2008). Time use, time pressure and gendered behavior in early and late adolescence. *Sex Roles*, 58, 342-357. <https://doi.org/10.1007/s11199-007-9347-5>
- Höge, T. (2009). When work strain transcends psychological boundaries: an inquiry into the relationship between time pressure, irritation, work – family conflict and psychosomatic complaints. *Stress Health*, 25, 41-51. <https://doi.org/10.1002/smi.1226>
- Hu, S., & Mu, Z. (2020). Some time is better spent than other time: Chinese adolescents' time use and developmental outcomes. *Child Indicators Research*, 13, 1739-1765. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09718-8>
- Iwasaki, Y., & Mannell, C. (2000). Hierarchical dimensions of leisure stress coping. *Leisure Sciences*, 22(3), 163-181. <https://doi.org/10.1080/01490409950121843>
- Jovanović, V. (2015). Beyond the PANAS: Incremental validity of the Scale of Positive and Negative Experience (SPANE) in relation to well-being. *Personality and Individual Differences*, 86, 487-491. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.07.015>
- Kirtley, O. J., Achterhof, R., Hiekkaranta, A.P., Hermans, K., Hagemann, N., & Germeys, I. (2019). *Sigma 2019: Fase 1. Rapport: Hoe word ik wie ik ben?* KU Leuven. <https://gbiomed.kuleuven.be/english/research/50000666/50000673/cpp/images/sigma-rapport-w1>

- Kleiner, S. (2014). Subjective time pressure: General or domain specific? *Social Science Research*, 47(1), 108-20. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2014.03.013>
- Lam, C. B., Greene, K. M., & McHale, S. M. (2016). Housework time from middle childhood through adolescence: links to parental work hours and youth adjustment. *Developmental Psychology*, 52(12), 2071-2084. <https://doi.org/10.1037/dev0000223>
- Letho, A. M. (1998). Time pressure as a stress factor. *Loisir et Société*, 21(2), 491-511. <https://doi.org/10.1080/07053436.1998.10753666>
- Moen, M. (2006). *Handelen onder druk. Een sociologische analyse van tijdsdruk als meervoudige ervaring*. [Doctoraal proefschrift, Vrije Universiteit Brussel]
- Metler, S. J., & Busseri, M. A. (2017). Further Evaluation of the Tripartite Structure of Subjective Well-Being: Evidence From Longitudinal and Experimental Studies. *Journal of Personality*, 85(2), 192-206. <https://doi.org/10.1111/jopy.12233>
- Moksnes, U. K., Løhre, A., Lillefjell, M., Byrne, D. G., & Haugan, G. (2016). The association between school stress, life satisfaction and depressive symptoms in adolescents: Life satisfaction as a potential mediator. *Social Indicators Research*, 125(1), 339-357. <https://doi.org/10.1007/s11205-014-0842-0>
- Mortelmans, D., Van Assche, V., & Ottoy, W. (2002). *Fijngehakt en voor u opgediend: tieners en vrije tijd*. Centrum voor Longitudinaal en Levensloop Onderzoek, Universiteit Antwerpen Politieke en sociale wetenschappen. [https://www.researchgate.net/publication/236167068\\_Fijngehakt\\_en\\_voor\\_u\\_opgediend\\_tieners\\_en\\_vrije\\_tijd](https://www.researchgate.net/publication/236167068_Fijngehakt_en_voor_u_opgediend_tieners_en_vrije_tijd)
- Mullens, F., & Glorieux, I. (2020). *Vrijtijdsbesteding van tijdsrijken en tijdsarmen*. Vakgroep Sociologie, Onderzoeksgroep TOR, Vrije Universiteit Brussel. [http://socipc1.vub.ac.be/torwebdat/publications/t2020\\_8.pdf](http://socipc1.vub.ac.be/torwebdat/publications/t2020_8.pdf)
- Murberg, T., & Bru, E. (2004). School-Related Stress and Psychosomatic Symptoms Among Norwegian Adolescents. *School Psychology International*, 25(3), 317-332. <https://doi.org/10.1177/0143034304046904>
- Newman, J., Bidjerano, T., Ali Özdoğan, A., Kao, C., Özköse-Biyik, Ç., & Johnson, J. J. (2007). What do they usually do after school? A comparative analysis of fourth-grade children in Bulgaria, Taiwan, and the United States. *The Journal of Early Adolescence*, 27(4), 431-456. <https://doi.org/10.1177/0272431607302937>
- Ng, W., Diener, E., Arora, R., & Harter, J. (2009). Affluence, feelings of stress, and well-being. *Social Indicators Research*, 94, 257-271. <https://doi.org/10.1007/s11205-008-9422-5>
- Oberst, U., Wegmann, E., Stodt, B., Brand, M., & Chamarro, A. (2017). Negative consequences from heavy social networking in adolescents: The mediating role of fear of missing out. *Journal of Adolescence*, 55, 51-60. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.12.008>
- OECD. (2017). *PISA 2015 Results (Volume III). Students' Well-Being*. OECD Publishing. [https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-results-volume-iii\\_9789264273856-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-results-volume-iii_9789264273856-en)
- Papastefanou, G., & Gruhler, J. (2014). Social status differentiation of leisure activities variation over the weekend – Approaching the voraciousness thesis by a sequence complexity measure. *International Journal of Time Use Research*, 11(1), 1-12. <https://doi.org/10.13085/eIJTUR.11.1.1-12>
- Park, N. (2004). The role of subjective well-being in positive youth development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 25-39. <https://doi.org/10.1177/0002716203260078>
- Proctor, C., & Linley, P. A. (2014). Life satisfaction in youth. In G. A. Fava & C. Ruini (Red.), *Increasing psychological well-being in clinical and educational settings: Interventions and cultural contexts*. (Vol. 8, pp. 199-215). Springer Science + Business Media.
- Robinson, J. P. (1999). The time-diary method: Structure and uses. In W. E. Pentland, A. S. Harvey, M. P. Lawton, & M. A. McColl (Eds.), *Time use research in the social sciences* (pp. 47-89). Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Robinson, J., & Godbey, G. (1997). *Time for life: The surprising ways Americans use their time*. Pennsylvania State University Press.



- Roxburg, S. (2004). There just aren't enough hours in the day: the mental health consequences of time pressure. *Journal of Health and Social Behavior*, 45(2), 115-131. <https://doi.org/10.1177/002214650404500201>
- Shah, J., Das, P., Muthiah, N., & Milanaik, R. (2019). New age technology and social media: adolescent psychosocial implications and the need for protective measures. *Current Opinion in Pediatrics*, 31(1), 148-156. <https://doi.org/10.1097/MOP.0000000000000714>
- Shanahan, M. J., & Flaherty, B. P. (2001). Dynamic patterns of time use in adolescence. *Child Development*, 72(2), 385-401. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00285>
- Shin, K., & You, S. (2013). Leisure type, leisure satisfaction and adolescents' psychological well-being. *Journal of Pacific Rim Psychology*, 7(2), 53-62. <https://doi.org/10.1017/prp.2013.6>
- Sinnaeve, I., & Schillemans, L. (2006). Thuis tv-kijken, voetballen of naar de jeugdbeweging? Vrije tijd in het jeugdonderzoek 2000-2005. In N. Vettenberg, M. Elchardus, & L. Walgrave (Eds.), *Jongeren van nu en straks. Overzicht van recent jeugdonderzoek in Vlaanderen* (pp. 153-186). Lannoo.
- Sonnentag, S. (2012). Psychological detachment from work during leisure time: the benefits from mentally disengaging from work. *Current Directions in Psychological Science*, 21(2), 114-118. <https://doi.org/10.1177/0963721411434979>
- Telf, B. B. (2013). The scale of positive and negative experience: a validity and reliability study for adolescents. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 14, 62-68. <https://doi.org/10.5455/APD.36692>
- Telzer, E. H., & Fuligni, A. J. (2009). Daily family assistance and the psychological well-being of adolescents from Latin American, Asian, and European backgrounds. *Developmental Psychology*, 45, 1177-1189. <https://doi.org/10.1037/a0014728>
- Tjaden, J., Rolando, D., Doty, J., Mortimer, J. T. (2019). The long-term effects of time use during high school on positive development. *Longitudinal Life Course Studies*, 10(1), 51-85. <https://doi.org/10.1332/175795919X15468755933371>
- UNICEF. (2020). *Geluk onder druk?* Unicef. [https://www.unicef.nl/files/Rapport\\_Geluk\\_%20onder\\_%20druk\\_DEF\\_interactief.pdf](https://www.unicef.nl/files/Rapport_Geluk_%20onder_%20druk_DEF_interactief.pdf)
- Vlaamse Regering (2020, september). *Vlaams jeugd- en kinderrechtenbeleidsplan 2020-2024*. <https://www.vlaanderen.be/cjm/sites/default/files/2020-09/JKP2020-2024.pdf>
- Vandenbussche, E., Callens, J., & Van Hecke, N. G. (2020). *De digitale leefwereld van jongeren*. Mediaraven en Mediawijs. <https://www.apestaartjaren.be/>
- Vitaro, F., Boivin, M., & Bukowski, W. M. (2009). The role of friendship in child and adolescent psychosocial development in context. In K. H. Rubin, W.M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Social, emotional and personality development in context. Handbook of peer interactions, relationships and groups* (pp. 568-585). Guilford Press.
- Vrints, L. (2016). Deeltijds werk is niet altijd een oplossing voor minder stress. *Gezinskrant De Bond*, 5-5.
- Wolf, S., Aber, J. L., & Morris, P. A. (2015). Patterns of time use among low-income urban minority adolescents and associations with academic outcomes and problem behaviors. *Journal of Youth and Adolescence*, 44, 1208-1225. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0294-0>
- World Health Organization (2003). *Caring for children and adolescents with mental disorders: setting WHO directions*. WHO.
- Zeijl, E., du Bois-Reymond, M., & te Poel, Y. (2001). Young adolescents' leisure patterns. *Loisir et Société*, 24(2), 379 - 402. <https://doi.org/10.7202/000188ar>
- Zuzanek, J. (1998). Time use, time pressure, personal stress, mental health, and life satisfaction from a life cycle perspective. *Journal of Occupational Science*, 5(1), 26-39. <https://doi.org/10.1080/14427591.1998.9686432>
- Zuzanek, J. (2017). What Happened to the Society of Leisure? Of the Gap Between the "Haves" and "Have Nots" (Canadian Time Use and Well-Being Trends). *Social Indicators Research*, 130, 27-38. <https://doi.org/10.1007/s11205-015-1133-0>

## Bijlagen

### Overzicht ongeorganiseerde vrijetijdsactiviteiten

Type van ongeorganiseerde vrije tijd	Items
<b>Cultuur</b>	Culturele uitstappen, cultuurbezoek (bv. naar toneel, theater, museum, boekvoordracht, ... gaan)
	Creatieve hobby's (muziekinstrument bespelen, muzieksamples maken, schilderen, fotografie, workshops en cursussen over dans, muziek, kunst, ... volgen)
	Een boek of strip lezen als ontspanning
	Vrijwilligerswerk doen (bv. klusjes voor bejaarde burens, initiatieven op school helpen te organiseren, je inzetten voor goede doelen, ...)
<b>Vrienden</b>	Langsgaan bij je vrienden of je lief, of samen iets met je vrienden of lief doen
	Vrienden ontmoeten op straat, op pleinen, in de stad, ...
<b>Familie</b>	Samen met het gezin thuis vrijetijdsactiviteiten doen (spelletjes spelen, naar tv kijken, op het terras zitten, hobby's uitoefenen, ...)
	Samen met het gezin vrijetijdsactiviteiten doen buitenshuis (wandelen, naar de film gaan, samen sporten, uit eten gaan, naar een pretpark gaan, ...)
	Samen met familie iets doen (naar familiefeesten gaan, naar bruiloften van familie gaan, op bezoek gaan bij familieleden)
	Winkelen/shoppen
<b>Sport</b>	Buiten spelen, wandelen of picknicken (na de schooluren)
	Sporten (ook fitness, powertraining, skaten, ...)
	Naar een sportwedstrijd gaan kijken



## Overzicht georganiseerde vrijetijdsactiviteiten

Type van georganiseerde vrije tijd	Items
<b>Sociale verenigingen</b>	Vereniging die anderen helpt (o.a. Rode Kruis, Broederlijk Delen, verenigingen of actiegroepen die zich bezighouden met de derde wereld, vrede, mensenrechten of antiracistische organisaties zoals 11-11-11, Amnesty, Liga voor de mensenrechten, KifKif, Forum voor vredesactie, ...)
	Verenigingen of actiegroepen die zich bezighouden met milieu, dierenrechten of duurzame voeding (o.a. WWF, Greenpeace, Natuurpunt, EVA, Voedselteams, ...)
	Jeugdraad, (kinder)gemeenteraad, cultuurraad, sportraad, ...
	Leerlingenraad, scholierenparlement, studentenraad, schoolraad, ...
<b>Doelgroepgerichte verenigingen</b>	Allochtone jeugdverenigingen, zelforganisaties van migranten (o.a. Turkse, Marokkaanse of Afrikaanse verenigingen, ...)
	Religieuze of levensbeschouwelijke verenigingen (o.a. Moskeevereniging, Humanistische Jongeren, Plus-werking, JoKri, ...)
	Tienerwerking, meisjeshuis, jeugdwelzijnswerking of werking voor kansarme jeugd
<b>Jeugdverenigingen</b>	Jeugdbeweging of jongerenbeweging (o.a. Scouts, Chiro, KAJ, KSA, KLJ, JNM, ...)
	Speelplein, grabbelpas/Swappas, Roefel, ... of andere gemeentelijke jeugdwerkinitiatieven
	Jeugdhuis of jeugdclub
<b>Cultuurverenigingen</b>	Een vereniging voor kunstbeoefening (muziekschool, tekenacademie, beeldende kunst, toneel, dans, woordkunst, ... na de schooluren)
	Hobbyverenigingen (o.a. knutselclub, computerclub, schaakclub, quizen, ...)
<b>Sport</b>	Sportverenigingen, sportclubs



## 7. Sociale media als tweesnijdend zwaard: over sociale media, onbehagen en welbevinden bij jongeren

*Jessy Siongers, Bram Spruyt & Laora Mastari*

### 7.1 Inleiding

Sociale media zijn niet meer weg te denken uit het leven van jongeren. Ze vormen voor hen het middel bij uitstek voor sociale identiteitsconstructie en -expressie (Nadkarni & Hofmann, 2012; Oberst, Renau, Chamarro, & Carbonell, 2016). Daarnaast laten ze hen toe om hun vrienden op elk moment van de dag te ontmoeten zonder het superviserende oog van volwassenen. Gezien het belang van identiteitsvorming en sociale verbondenheid met leeftijdsgenoten in de adolescentie is het dan ook weinig verbazend dat jongeren de meest fervente gebruikers zijn van sociale media. Via allerlei sociale mediakanalen en apps zoals Facebook, Instagram, Snapchat, WhatsApp, ... staan ze vrijwel continu in contact met elkaar. Dit doen ze bij uitstek via hun smartphone. De meting van Apestaartjaren<sup>9</sup> 2019 gaf aan dat 93 procent van de jongeren in het Vlaamse secundair onderwijs een eigen smartphone heeft. Bij de jongeren in het eerste jaar van het secundair onderwijs ligt dit percentage nog op 86 procent, bij de leerlingen in het zede jaar gaat het al om 98 procent (Vanhaelewyn et al., 2020).

Met het stijgend gebruik van sociale media en de alom aanwezige smartphone storen heel wat ouders zich regelmatig aan hun *phubbende*<sup>10</sup> kinderen, maar ze maken zich tegelijkertijd ook heel wat zorgen over de impact ervan op hun kinderen. Deze zorg maakte ook dat onderzoek naar de mogelijke gevolgen van sociale media op de mentale gezondheid van jongeren zich op korte tijd sterk ontwikkeld heeft. Aanvankelijk lag daarbij de focus zeer sterk op negatieve uitkomsten, zoals gevoelens van depressie, angst en sociale isolatie. Vandaag wordt daarnaast ook naar meer positieve uitkomsten

9. Apestaartjaren is een grootschalig tweejaarlijks onderzoek naar de digitale leefwereld van Vlaamse kinderen en jongeren tussen 6 en 18 jaar (<https://www.apestaartjaren.be/>).

10. *Phubbing* is de samentrekking van 'phone' en 'snubbing' en verwijst naar het gedrag waarbij we aanwezige personen negeren door bezig te zijn op onze smartphone.

van het gebruik van sociale media gekeken, zoals de vorming van sociaal kapitaal en de sociale verbondenheid met *peers*.

Ondanks de exponentiële toename aan studies blijft het beeld evenwel vaak fragmentarisch en komen reviewstudies tot de conclusie dat het onderzoek naar de relatie tussen socialemediagebruik en welbevinden bij adolescenten niet tot eenduidige resultaten leidt (Best, Manktelow, & Taylor, 2014; Keles, McCrae, & Grealish, 2020). Een van de beperkingen van heel wat van deze studies is dat ze louter kwantitatieve aspecten beschouwen zoals het aantal uren dat men sociale media gebruikt, het aantal accounts of het aantal connecties dat men heeft op sociale media. Onderzoek zou daarom meer aandacht moeten besteden aan de motieven achter het gebruik van sociale media (Barry, Sidoti, Briggs, Reiter, & Lindsey, 2017; Best et al., 2014; Keles et al., 2020) en de omstandigheden waarin socialemediagebruik leidt tot positieve dan wel negatieve uitkomsten. Dat vormt een van de redenen waarom recent onderzoek zich richt op 'FoMO' (*Fear of Missing Out*). De centrale stelling luidt dat niet zozeer de frequentie van het socialemediagebruik nefast is voor de mentale gezondheid en het welbevinden van jongeren, maar wel de motieven achter het gebruik en in het bijzonder het dwangmatig gebruik (Przybylski, Murayama, DeHaan, & Gladwell, 2013). In dit hoofdstuk volgen we het door Przybylski et al. (2013) ingeslagen pad. Omdat de JOP-monitor 4 (2018) zowel indicatoren bevat voor de frequentie als de motieven voor het gebruik van sociale media, laat deze toe genuanceerde analyses te doen naar de impact van socialemediagebruik op verschillende aspecten van het welbevinden van jongeren, zoals algemene levenstevredenheid, emotioneel welbevinden, subjectief welbevinden en welbevinden op het vlak van sociale contacten. We schenken daarbij bijzondere aandacht aan genderverschillen.

## 7.2 Sociale media als tweesnijdend zwaard

In het publieke debat evenals in de wetenschappelijke literatuur wordt zowel een positief als een negatief beeld geschetst over de impact van sociale media. Aan de positieve zijde worden sociale media beschouwd als een bron voor het verhogen van onder meer eigenwaarde en zelfbeeld (Gentile, Twenge, Freeman, & Campbell, 2012; Toma & Hancock, 2013), sociale verbondenheid (Nadkarni & Hofmann, 2012; Shapiro & Margolin, 2014) en sociaal kapitaal (Ellison, Steinfield, & Lampe, 2007). In lijn met deze literatuur ligt het onderzoek dat sociale media naar voren schuift als een veilige manier om met identiteit te experimenteren en als een middel tot zelfontplooiing (Davis, 2012; Gardner & Davis, 2013; Wängqvist & Frisén, 2016).

Tegelijk wordt echter ook gewezen op de potentieel nefaste gevolgen van socialemediagebruik op de mentale gezondheid van jongeren. Daarbij wordt gebruik van sociale media onder meer gerelateerd aan (milde vormen van) depressie (bv. Blease, 2015; Kelly, Zilanawala, Booker, & Sacker, 2018; Lin et al., 2016; Pantic et al., 2012; Steers, Wickham, & Acitelli, 2014; Tsitsika et al., 2014; Woods & Scott, 2016), angst (Tsitsika

et al., 2014; Woods & Scott, 2016), een lager zelfbeeld (Kelly et al., 2018; Vogel, Rose, Roberts, & Eckles, 2014; Woods & Scott, 2016) en sociale isolatie (Primack et al., 2017).

Dit beknopte overzicht toont meteen een aantal tegenstrijdigheden. Nu eens wordt getoond dat socialemediagebruik leidt tot meer sociale verbondenheid en verhoging van sociaal kapitaal, dan weer wordt gevonden dat het leidt tot meer sociale isolatie en eenzaamheid. Ook voor andere uitkomsten spreken de resultaten elkaar vaak tegen. Best, Manktelow en Taylor (2014) besluiten op basis van hun review naar de impact van socialemediaconsumptie op welbevinden dan ook dat de effecten van het online socialemediagebruik op het welbevinden van adolescenten niet zo eenduidig zijn. Naast het feit dat effecten vaak uitbleven, vonden ze heel wat tegenstrijdige resultaten. Ook Keles en collega's (2020) vinden in een meer recente review specifiek gericht op de impact van sociale media op depressie, angst en psychische aandoeningen zowel positieve als negatieve effecten.

Ondanks de inconsistentie in resultaten wijzen verhoudingsgewijs wel meer studies op een samenhang tussen socialemediagebruik en mentale gezondheidsproblemen. In de meeste van deze publicaties ligt de focus echter op specifieke mentale gezondheidsproblemen zoals psychische aandoeningen en psychopathologische symptomen zoals depressie en angst. Onderzoek naar de relatie tussen het gebruik van sociale media en subjectief welbevinden bij jongeren is schaarser. Enkele uitzonderingen hierop vormen het werk van Błachnio en Przepiorka (Błachnio & Przepiorka, 2019; Błachnio & Przepiorka, 2018; Błachnio, Przepiorka, & Pantic, 2016), Valenzuela, Park en Kee (2009) en Boer et al. (2020). Zij onderzochten de impact van Facebookgebruik op algemene levenstevredenheid, waarbij de resultaten elkaar opnieuw tegenspreken. Terwijl Błachnio en Przepiorka en Boer et al. (2020) vonden dat socialemediagebruik negatief gerelateerd was aan algemene levenstevredenheid, vonden Valenzuela et al. (2009) een positief verband tussen de frequentie van socialemediagebruik en algemene levenstevredenheid. In deze bijdrage focussen we op deze meer subjectieve indicatoren voor welbevinden.

### 7.3 Motivationale factoren

De ogenschijnlijke tegenstrijdige conclusies van voorgaand onderzoek kunnen mogelijk toegeschreven worden aan het niet of onvoldoende in rekening brengen en onderscheiden van motieven voor socialemediagebruik en de aard van het mediagebruik. Zo zijn er aanwijzingen dat de ondervonden problemen door sociale media vooral samenhangen met het problematisch gebruik ervan (Boer et al., 2020). Daarbij gaat het niet zozeer om de frequentie waarin men sociale media gebruikt, maar meer om de dwang die men daarbij ervaart. Het belonende karakter van sociale media voor jongeren – bv. doordat ze jongeren het gevoel geven meer verbonden te zijn met anderen of dat ze hen toelaten hun ware identiteit te uiten – kan net leiden tot het dwangmatig checken

van sociale media. De Cock, Vangeel, Klein et al. (2014) vonden zo dat compulsieve gebruikers van socialenetwerksites lager scoren op emotionele stabiliteit, een lager zelfwaardergevoel hebben en meer eenzaamheid en depressieve gevoelens ervaren.

Het concept *Fear of Missing Out* (FoMO) verwijst naar die vrees of bezorgdheid om losgekoppeld te zijn, afwezig te zijn, of een ervaring te missen die anderen (d.w.z. leeftijdsgenoten, vrienden, familie) zouden kunnen ontvangen of meemaken (Baker, Krieger, & LeRoy, 2016; Przybylski et al., 2013; Shapiro & Margolin, 2014). Dergelijke angst kan leiden tot verslaving (Andreassen, Pallesen, & Griffiths, 2017; Franchina, Vanden Abeele, Van Rooij, Lo Coco, & De Marez, 2018; Sette, Lima, Queluz, Ferrari, & Hauck, 2020; Yin et al., 2019). Hoewel FoMO niet noodzakelijk gerelateerd hoeft te zijn aan online activiteiten en zich ook offline voordoet (Przybylski et al., 2013), leidt FoMO vaak tot veelvuldig gebruik van sociale media (Baker et al., 2016; Franchina et al., 2018). Dat komt uiteraard ook omdat sociale media zo ontworpen zijn dat ze het gebruik ervan stimuleren. Sociale media spelen namelijk in op een aantal sociale noden, zoals verbondenheid of het zich deel voelen van een groep, de ontwikkeling en instandhouding van interpersoonlijke relaties en de behoefte aan populariteit en aanzien (Sette et al., 2020). FoMO gaat bovendien gepaard met de vrees dat men niet meer mee is met de belevenissen en ervaringen van anderen (Przybylski et al., 2013). Het gebruik van sociale media kan de ongerustheid die gepaard gaat met FoMO verzachten, maar precies daardoor wordt dit gedrag versterkt, wat op zijn beurt het welbevinden negatief kan beïnvloeden (Błachnio & Przepiórka, 2018; Błachnio et al., 2016). De prikkels die sociale media bieden kunnen dan ook aantrekkelijker zijn voor mensen die bang zijn iets te missen, wat er dan toe leidt dat zij zich nog meer gaan toeleggen op socialemediagebruik. Deze nood of drang om ergens toe te behoren is een algemene menselijke drijfveer voor interpersoonlijk gedrag (Baumeister & Leary, 1995; Roberts & David, 2020), maar bij jongeren is deze behoefte nog sterker aanwezig. Adolescenten en jongvolwassenen blijken immers gevoeliger voor sociale informatie dan volwassenen (Lamblin, Murawski, Whittle, & Fornito, 2017; Riordan et al., 2018) en sociale verbondenheid met vrienden en de aanvaarding door peers is ontzettend belangrijk tijdens de adolescentie (Brown & Larson, 2009; Rubin, Bukowski, & Laursen, 2011). Jongeren zijn daarom bijzonder vatbaar voor FoMO.

Przybylski et al. (2013) ontwikkelden een schaal, bestaande uit tien stellingen, om FoMO te meten. Riordan et al. (2018) onderzochten ook of een enkel item, waarbij letterlijk aan respondenten wordt gevraagd of men angst heeft om bepaalde zaken te missen, een alternatief kon bieden voor de schaal van Przybylski et al. (2013). Hieruit bleek een sterke relatie tussen de originele schaal en het enkele item. Sette et al. (2020) ontwikkelden ten slotte zeer recent een meer specifieke en gedetailleerde *Online Fear of Missing Out*-schaal (ON-FoMO). De schaal die Sette en collega's ontwikkelden, tracht de vier kerndimensies van FoMO bij gebruikers van sociale media te meten: de behoefte ergens bij te horen, de behoefte aan populariteit of aanzien, de angst om zaken te missen en verslaving.

Ondertussen werden deze instrumenten, maar vooral de schaal die door Przybylki et al. (2013) werd ontwikkeld, meermaals gebruikt in studies naar de impact van sociale media. Uit deze studies blijkt dat de negatieve invloed van socialemediagebruik op mentale gezondheid vertrekt vanuit de angst om ervaringen te missen (Baker et al., 2016; Beyens, Frison, & Eggermont, 2016). Zo toont onderzoek dat FoMO gerelateerd is aan het welbevinden van jongeren (Baker et al., 2016; Riordan et al., 2018). In meerdere onderzoeken bleek de sterke relatie tussen FoMO en de intensiteit van socialemediagebruik (bv. Reer, Tang, & Quandt, 2019; Riordan et al., 2018; Roberts & David, 2020) en fungeerde FoMO als mediator tussen indicatoren van welzijn en betrokkenheid bij sociale media (Przybylski et al., 2013; Reer et al., 2019). In sommige studies werd het effect van de frequentie of intensiteit van het socialemediagebruik volledig verklaard door FoMO (bv. Baker et al., 2016), in andere studies bleken zowel de frequentie van het gebruik als FoMO een onafhankelijke impact te hebben op mentale gezondheid en welbevinden. Oberst en collega's (2017) vonden bijvoorbeeld dat zowel FoMO als de intensiteit van het gebruik van sociale media de relatie tussen angst- en depressiesymptomen en socialemediagebruik kunnen triggeren, maar via andere mechanismen.

Daarnaast wees recent onderzoek bij studenten uit dat FoMO een positief indirect effect heeft op sociale verbondenheid via de frequentie van socialemediagebruik, wat suggereert dat FoMO ook een positieve invloed kan hebben op het welzijn als het leidt tot gebruik van sociale media dat sociale verbondenheid bevordert (Roberts & David, 2020). Dit pleit ervoor om in navolging van Sette et al. (2020) een onderscheid te maken tussen de vier componenten die deel uitmaken van FoMO. Door sociale media te gebruiken, kunnen adolescenten mogelijk voldoen aan hun behoefte om erbij te horen en aanzien te genieten, maar lopen ze ook een groter risico angstig te worden wanneer ze het gevoel hebben er niet bij te horen.

## 7.4 Een focus op gender

Er zijn verschillende redenen om bij het bestuderen van de relatie tussen het gebruik van sociale media en welbevinden aandacht te hebben voor gender. Meerdere studies rapporteren een lager subjectief welbevinden en meer mentale gezondheidsproblemen bij meisjes dan bij jongens (González-Carrasco, Casas, Malo, Viñas, & Dinisman, 2017; González-Carrasco, Casas, Viñas, et al., 2017; Inchley & Currie, 2016; Salk, Hyde, & Abramson, 2017; Savoye, Moreau, Brault, Levêque, & Godin, 2015; Serie, 2019; Van Droogenbroeck, Spruyt, & Keppens, 2018). Genderverschillen in welbevinden worden daarbij gelinkt aan structurele factoren (bv. verschillen in institutionele regelingen en mogelijkheden voor vrouwen en mannen), socioculturele factoren (bv. verschillen in sociale verwachtingen ten aanzien van vrouwen en mannen) en biologische verschillen

(Batz & Tay, 2018). Recent onderzoek bij Belgische jongeren geeft bovendien aan dat de prevalentie van angst en depressie tussen 2008 en 2013 vooral bij meisjes substantieel toenam (Van Droogenbroeck et al., 2018).

Daarnaast is ook het gebruik van digitale en sociale media gendergerelateerd. Meerdere studies geven aan dat meisjes meer verknocht zijn aan hun smartphone, meer tijd besteden op sociale media en dat ook compulsief socialemediagebruik meer voorkomt bij hen (Andreassen et al., 2017; De Cock et al., 2014; Twenge & Martin, 2020). Tevens blijken online feedback en bevestiging bij meisjes belangrijker, wat onder meer tot uiting komt in het feit dat meisjes meer positieve of neutrale inhoud verstuuren dan jongens, en vaker berichten *liken* (Yau & Reich, 2018).

Heel wat studies die de relatie tussen socialemediagebruik en welbevinden onderzoeken, nemen daarom geslacht mee op als controlevariabele. De verschillende impact van socialemedia-indicatoren op het welbevinden van jongens en meisjes wordt evenwel weinig onderzocht. Nochtans kan verwacht worden dat zowel de frequentie als de beweegredenen voor socialemediagebruik zich bij meisjes op andere wijze verhouden tot welbevinden dan bij jongens. Meisjes richten zich meer op sociale relaties en zijn meer bezorgd over hoe hun gedrag die relaties kan beïnvloeden (LaFontana & Cillessen, 2010). De gemoedstoestand van adolescente meisjes wordt ook meer dan bij jongens beïnvloed door interpersoonlijke gebeurtenissen (Flook, 2011). Meisjes ervaren zoals hoger gesteld meer de behoefte aan sociale vergelijking en bevestiging en gebruiken hiertoe ook eerder sociale media (Nesi & Prinstein, 2015). De manier waarop meisjes sociale media anders gebruiken dan jongens en het grotere belang dat zij hechten aan sociale relaties en bevestiging maakt dat het gebruik van sociale media mogelijk een grotere impact heeft op het welbevinden van meisjes.

Een beperkt aantal studies schonk wel aandacht aan de invloed van gender op de relatie tussen het gebruik van sociale media en mentale gezondheid. Maar ook hier blijken de resultaten enigszins tegenstrijdig. Sommige studies bevestigen de modererende rol van gender (Kelly et al., 2018; Twenge & Martin, 2020; Twigg, Duncan, & Weich, 2020). Daarentegen vonden auteurs zoals Banjanin et al. (2015) en Barry et al. (2017) geen gendereffect in de relatie tussen mentale gezondheidsproblemen (zoals depressie en angst) en het gebruik van sociale media. Oberst en collega's (2017) keren de relatie ten slotte om en stellen dat er bij meisjes en jongens andere mechanismen spelen. Bij meisjes leiden gevoelens van depressie tot meer socialemediagebruik, bij jongens zetten angstgevoelens aan tot socialemediagebruik.

Samenvattend kunnen we dus stellen dat de opmars van sociale media vandaag heel wat onderzoekers ertoe beweegt onderzoek te voeren naar de impact van sociale media op een brede waaier van indicatoren voor welbevinden van jongeren. Dat onderzoek leidde vooralsnog niet tot een eenduidige conclusie over deze impact.



## 7.5 Data en meetinstrumenten

Om de relaties tussen socialemediagebruik en welbevinden te onderzoeken maken we gebruik van de JOP-monitor 4. Deze dataset werd via een postale enquête afgenomen bij een representatief staal van jongeren die op 1 januari 2018, het jaar van afname, tussen 14 en 25 jaar ( $n = 1406$ ) waren. Deze dataset bevat verscheidene indicatoren voor zowel socialemediagebruik als voor het welbevinden van jongeren. Voor het socialemediagebruik nemen we indicatoren op voor de frequentie en de motieven, alsook een FoMO-indicator. Met betrekking tot het welbevinden van jongeren kijken we zowel naar meer algemene indicatoren voor welbevinden als indicatoren die specifiek peilen naar het welbevinden omtrent interpersoonlijke relaties. We lichten de operationalisering van de indicatoren hieronder verder toe.

### 7.5.1 Frequentie van socialemediagebruik

Alle jongeren kregen de vraag voorgelegd hoeveel tijd ze enerzijds op een weekdag, anderzijds op een weekenddag doorbrengen op sociale media. Als voorbeelden werden meegegeven: WhatsApp, Facebook, Snapchat, Instagram, Twitter, Pinterest, Musical.ly (ondertussen TikTok). Jongeren konden hun antwoord aanduiden op een achtpuntenschaal (nooit, minder dan 1 uur, 1 tot 2 uur, 2 tot 3 uur, ..., 6 tot 7 uur, meer dan 7 uur). De tijd die men op weekdagen en weekenddagen doorbrengt op sociale media vertoont een sterke samenhang (Spearman's  $Rho = .895$ ). We opteren ervoor de tijd besteed aan sociale media tijdens het weekend te gebruiken omdat die meer losstaat van verplichtingen in het kader van school en werk.

### 7.5.2 Motieven voor socialemediagebruik en Fear of Missing Out

Przybylski's FoMO-schaal werd niet opgenomen in de JOP-monitor 4. Voortbouwend op de vier kerndimensies die doorgaans in FoMO worden onderscheiden (de sterke behoefte om erbij te horen, de sterke behoefte aan populariteit, angst en verslaving), ontwikkelden we in de JOP-monitor vier alternatieve indicatoren voor de deelaspecten van FoMO.

De angst om zaken te missen en de verslaving aan sociale media brengen we in kaart op basis van de *Social Media Disorder Scale* (Van Den Eijnden, Lemmens, & Valkenburg, 2016). Deze schaal bestaat uit vijf items. Drie items verwijzen zeer sterk naar de angst om berichten te missen en de drang die men voelt om steeds berichten te checken, met name 'Ik vind het moeilijk om niet steeds te kijken naar berichten op sociale media terwijl ik iets anders aan het doen ben', 'Ik voel continu de drang om berichten te bekijken op sociale media' en 'Ik wil minder tijd doorbrengen op sociale

media, maar ben er niet in geslaagd'. Op basis van deze items werd een somschaal geconstrueerd om de deelconcepten 'angst' en 'verslaving' in kaart te brengen (Cronbach  $\alpha = .783$ ), we noemen dit verder compulsief socialemediagebruik.

Aan de hand van een principale componentenanalyse (PCA) worden drie verschillende componenten verkregen voor de redenen om sociale media te gebruiken: (1) interpersoonlijke redenen, (2) informatieve redenen en (3) het gebruik van media voor entertainment of ontspanning. De interpersoonlijke redenen bestaan uit de items 'Om de leuke dingen in mijn leven te delen met anderen', 'Om me minder alleen te voelen' en 'Omdat het me een prettig gevoel geeft wanneer mensen reageren op posts, foto's, statussen' (Cronbach  $\alpha = .670$ ). Deze eerste component verwijst tevens naar de twee andere deelconcepten van FoMO: de behoefte erbij te horen en populair te zijn. De tweede component omvat de informatieve redenen met 'Om bij te leren over zaken die me interesseren' en 'Om de actualiteit te volgen' (Cronbach  $\alpha = .589$ ). Tot slot dekt de derde component het gebruik van sociale media als entertainment en/of ontspanning met de items 'Om me bezig te houden wanneer ik me vervel', 'Om spelletjes te spelen of te gamen' en 'Om te ontspannen' (Cronbach  $\alpha = .571$ ). In navolging van Valkenburg et al. (2006), die stellen dat het gevoel van eigenwaarde alsook welbevinden sterker beïnvloed wordt indien het Internet veeleer voor communicatieve redenen dan voor het opzoeken van informatie wordt gebruikt, nemen we ook deze twee andere redenen mee op in de analyses.

In de resultatensectie zullen we het socialemediagebruik van de jongeren en de score op deze schalen verder toelichten.

### 7.5.3 Indicatoren voor welbevinden

Als indicatoren voor welbevinden kijken we zowel naar algemene tevredenheidsvragen als naar de tevredenheid met twee specifieke levensdomeinen.

De algemene levenstevredenheid van Vlaamse jongeren wordt in kaart gebracht via de *Satisfaction with Life Scale – child version* (SWLS-CV) (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985). De schaal is gebaseerd op vijf stellingen omtrent algemene levenstevredenheid, waarbij jongeren konden antwoorden op een vijfpunts-Likertschaal gaande van 'helemaal niet akkoord' tot 'helemaal akkoord'. Op basis van deze items werd een somschaal met een score tussen 0 en 100 berekend.

De affectieve component van het subjectieve welbevinden van jongeren wordt gemeten via de *Scale of Positive and Negative Experience* (SPANE) (Diener et al., 2010). Deze somschaal (0-100) bestaat uit twee subschalen. De SPANE-P brengt 'positieve gevoelens' in kaart, de SPANE-N 'negatieve gevoelens'. Voor beide subschalen werden zes items voorgelegd, waarbij de jongeren telkens dienden aan te geven hoe vaak deze emoties werden ervaren in de voorafgaande vier weken (van 1 'heel zelden of nooit' tot 5 'heel vaak of altijd').

Daarnaast kijken we naar twee specifieke domeinen van levenstevredenheid: enerzijds de *tevredenheid omtrent sociale interacties* en anderzijds de *tevredenheid omtrent mentale gezondheid* (voorgelegd als ‘geestelijke’ gezondheid). Respondenten konden op een vijfpuntenschaal gaande van helemaal niet tevreden tot heel tevreden hun tevredenheid voor deze twee aspecten aangeven.

#### 7.5.4 Sociodemografische indicatoren

*Gender* (50.6 procent jongens – 49.4 procent meisjes) nemen we op als controlevariabele en als moderator. Dit laatste doen we door ook te kijken naar drie interactie-effecten: 1) het interactie-effect van gender en frequentie van socialemediagebruik, 2) het interactie-effect van gender en compulsief socialemediagebruik en 3) het interactie-effect van gender en interpersoonlijke motieven voor socialemediagebruik.

In de analyses controleren we ook steeds voor *leeftijd* ( $M = 19.46$ ,  $SD = 3.458$ ).

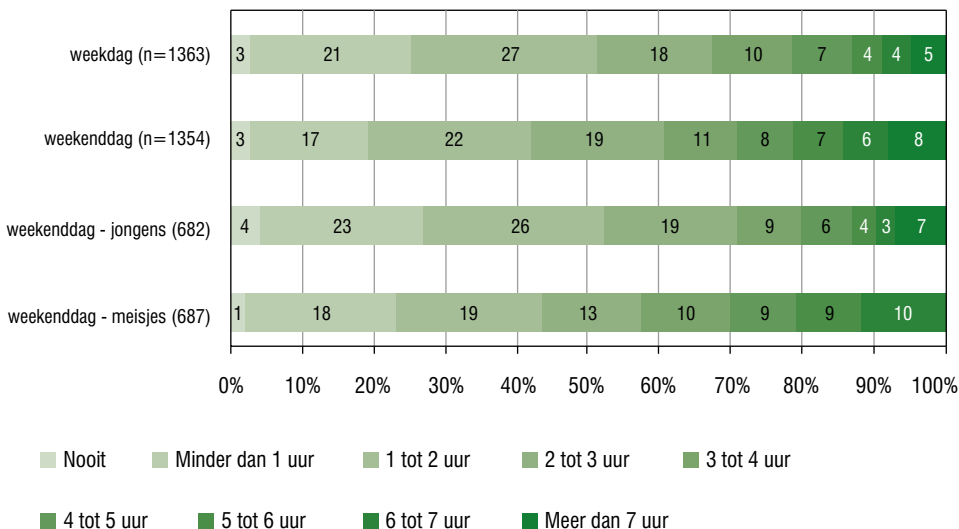
## 7.6 Resultaten

Alvorens we overgaan tot de multivariate analyses, geven we hieronder eerst een kortschets van het socialemediagebruik van Vlaamse jongeren.

### 7.6.1 Socialemediagebruik bij Vlaamse jongeren

Volgens de Global Web Index brengt de gemiddelde jongere wereldwijd ongeveer drie uur per dag door op sociale media (Global Web Index, 2019). Ook in Vlaanderen maken sociale media deel uit van het leven van nagenoeg elke jongere. Slechts 2.4 procent van de jongeren die werden bevraagd in de JOP-monitor 4 geeft aan noch tijdens de weekdays noch tijdens de weekenddagen gebruik te maken van sociale media (niet in de figuur; in Figuur 7.1 worden de cijfers voor weekday en weekenddag apart opgenomen). Vlaamse jongeren brengen bovendien een relatief groot deel van hun tijd door op sociale media. Ruim drie op de tien Vlaamse jongeren (31 procent) brengen meer dan 3 uur per dag door op sociale media tijdens de week en tijdens het weekend gaat het zelfs om bijna vier op de tien jongeren (39.6 procent).

Meisjes maken meer gebruik van sociale media dan jongens (Figuur 7.1, enkel cijfers voor weekenddagen). Bijna een vijfde van de meisjes (18.5 procent) spendeert meer dan 6 uur op sociale media tijdens een weekenddag, bij jongens gaat het om ongeveer een tiende (9.7 procent).

**Figuur 7.1** Frequentie socialemediagebruik

**Bron:** JOP-monitor 4 (2018)

Zowel voor jongens als voor meisjes vormt het in contact blijven met vrienden de voornaamste reden om sociale media te gebruiken. Daarnaast vormen sociale media ook belangrijke kanalen om zich te ontspannen of te informeren. Opvallend zijn evenwel een aantal genderverschillen. Meisjes en jongens verschillen niet alleen in het aantal uren dat ze doorbrengen op sociale media, maar ook in de doeleinden waarvoor ze sociale media gebruiken. Meisjes geven dubbel zo vaak als jongens aan sociale media te gebruiken om leuke dingen in hun leven te delen met anderen en omdat het hen een prettig gevoel geeft wanneer anderen reageren op hun posts, foto's, statussen, ... Jongens geven dan weer iets vaker dan meisjes aan sociale media te gebruiken om spelletjes te spelen of te gamen (22 procent tegenover 14 procent). Enkel inzake socialemediagebruik om informatieve redenen stellen we geen significante genderverschillen vast.

**Tabel 7.1** Frequentieverdelingen (rijpercentages) voor de motieven om sociale media te gebruiken bij jongens en meisjes tussen 14 en 25 jaar

		(Helemaal) Niet waar (%)	Tussen beide (%)	(Helemaal) Waar (%)	Pearson $\chi^2$ Sign.	n
<b>Motief: Interpersoonlijk</b>						
Om de leuke dingen in mijn leven te delen met anderen	♂	41.3	29.5	29.2	***	651
	♀	24.2	28.3	47.5		665
Om in contact te blijven met vrienden	♂	1.0	7.0	92.0	**	653
	♀	2.1	5.3	92.6		665
Omdat het me een prettig gevoel geeft wanneer mensen reageren op posts, foto's, statussen, ...	♂	45.1	28.8	26.2	***	650
	♀	26.3	31.0	42.7		665
Om me minder alleen te voelen	♂	68.7	17.5	13.8	*	646
	♀	59.9	21.1	19.1		665
<b>Motief: Informatie</b>						
Om bij te leren over zaken die me interesseren	♂	20.4	28.5	51.1	ns	652
	♀	19.6	27.4	53.0		668
Om de actualiteit te volgen	♂	17.4	25.6	56.9	ns	648
	♀	18.5	26.2	55.3		665
<b>Motief: Ontspanning</b>						
Om me bezig te houden wanneer ik me vervel	♂	15.6	22.2	62.2	***	654
	♀	7.3	16.1	76.7		663
Om spelletjes te spelen / te gamen	♂	59.5	18.5	22.0	***	650
	♀	71.1	14.9	14.0		664
Om te ontspannen	♂	18.1	29.7	52.1	**	650
	♀	10.8	28.4	60.8		666

Sign.: \* p &lt; .05; \*\* p &lt; .01; \*\*\* p &lt; .001

**Bron:** JOP-monitor 4 (2018)

Over het algemeen toont Tabel 7.2 dat voor elk aspect dat verwijst naar compulsief socialemediagebruik, de helft of meer van de jongeren dit al heeft ervaren. Wel lijken jongeren relatief verdeeld te zijn over hoe vaak ze dit hebben ervaren. Daarbij zijn de verschillen tussen jongens en meisjes opvallend. Meisjes ervaren elk van de voorgelegde aspecten vaker dan jongens.

**Tabel 7.2** Frequentieverdelingen (rijpercentages) om compulsief socialemediagebruik bij jongens en meisjes tussen 14 en 25 jaar weer te geven

		Nooit (%)	Soms/Regelmatig (%)	Vaak / Heel vaak (%)	Pearson $\chi^2$ Sign.	n
Ik vind het moeilijk om niet steeds te kijken naar berichten op sociale media terwijl ik iets anders aan het doen ben.	♂	28.5	56.5	15.0	***	646
	♀	14.4	61.3	24.2		667
Ik voel continu de drang om berichten te bekijken op sociale media.	♂	42.7	45.8	11.6	***	649
	♀	30.7	53.2	16.1		665
Ik wil minder tijd doorbrengen op sociale media, maar ben er niet in geslaagd.	♂	50.0	41.3	8.7	***	646
	♀	33.4	49.9	16.6		661

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

**Bron:** JOP-monitor 4 (2018)

Deze cijfers omtrent het socialemediagebruik en de genderverschillen daarin liggen in lijn van de verwachtingen. De sterke genderverschillen wijzen op de relevantie om gender in onderzoek naar de impact van sociale media op welbevinden niet alleen als een controlevariabele mee te nemen, maar ook te onderzoeken of gender de invloed van socialemediagebruik op het welbevinden modereert.

### 7.6.2 De impact van socialemediagebruik op welbevinden

In model 1 analyseren we het effect van de frequentie van socialemediagebruik, gecontroleerd voor geslacht en leeftijd. In lijn met andere studies stellen we vast dat meisjes zich minder goed in hun vel voelen. Leeftijd blijkt daarentegen enkel een effect te hebben op de domeinspecifieke tevredenheid. Zowel de tevredenheid met de mentale gezondheid als de tevredenheid over de sociale contacten met vrienden nemen af naarmate de leeftijd stijgt. Gecontroleerd voor leeftijd en geslacht vertoont de tijd die men doorbrengt op sociale media een significante samenhang met elk van de indicatoren voor welbevinden. Een meer intens gebruik van sociale media gaat over het algemeen samen met minder welbevinden: minder positieve emoties (SPANE-P) en meer negatieve emoties (SPANE-N), een lagere mate van algemene levenstevredenheid (SWLS), een lagere score op de welzijnsindex en minder tevredenheid met de mentale gezondheid. Wel kunnen we vaststellen dat een frequenter gebruik van sociale media samengaat met een grotere mate van tevredenheid omtrent de sociale contacten met vrienden.

Voegen we de motieven en de mate van compulsief mediagebruik toe aan de analyses (model 2), dan verkleint het effect van de frequentie van socialemediagebruik. Op positieve emoties en de tevredenheid over de sociale contacten met vrienden heeft de frequentie van socialemediagebruik niet langer een significant effect. Bij de tevredenheid met sociale contacten wordt dit volledig verklaard door de mate waarin sociale media worden gebruikt voor interpersoonlijke redenen. Compulsief mediagebruik heeft daarentegen geen impact op de tevredenheid met sociale contacten. Dit betekent dat socialemediagebruik hier de verwachte impact heeft. Jongeren die sociale media gebruiken voor interpersoonlijke redenen, maken frequenter gebruik van sociale media en dit leidt tot een grotere tevredenheid over hun sociale contacten. De mate waarin men sociale media gebruikt, ongeacht het motief, blijft wel een positieve samenhang vertonen met negatieve emoties en met een lagere mate van algemene levenstevredenheid en tevredenheid met de geestelijke gezondheid.

Compulsief socialemediagebruik heeft op drie van de vijf indicatoren van welbevinden een duidelijk zelfstandig effect. Naarmate jongeren meer druk ervaren om constant hun sociale media op te volgen en te checken, vertonen ze meer negatieve en minder positieve emoties en zijn ze minder tevreden over hun mentale gezondheid. Compulsief mediagebruik houdt echter niet significant verband met de algemene levenstevredenheid. Het gebruik van sociale media voor sociale motieven vertoont met elk van de welzijnsindicatoren een significante samenhang. Naarmate sociale media meer gebruikt wordt voor interpersoonlijke of communicatieve redenen, vertonen jongeren minder negatieve en meer positieve emoties, scoren ze hoger op algemene levenstevredenheid en op de tevredenheid met hun leven in het algemeen. Met betrekking tot de andere twee motieven (ontspanning en informatie) zijn de effecten kleiner. We stellen vast dat het gebruik van sociale media voor ontspanningsmotieven negatief samenhangt met positieve emoties en algemene levenstevredenheid en positief gerelateerd is aan negatieve emoties. Informatieve motieven houden alleen positief verband met positieve emoties.

Tabel 7.3 Effecten van socialemediagebruik op indicatoren van welbevinden: multivariate analyses

	Negatieve emoties (SPAN-E-N) (n = 1272)			Positieve emoties (SPAN-E-P) (n = 1270)			Algemene levenstevredenheid SWLS (n = 1282)			Tevredenheid met geestelijke gezondheid (n = 1266)			Tevredenheid met sociale contacten vrienden (n = 1265)		
	b	β	Sign.	b	β	Sign.	b	β	Sign.	b	β	Sign.	b	β	Sign.
Model 1															
(Constante)	23.589			71.203			70.053			4.572			4.521		
Geslacht (ref. cat.: jongen)	7.066	.201	***	-1.613	-.050		-3.559	-.093	***	-0.356	-.189	***	-0.107	-.065	*
Leeftijd	0.239	.047		-0.069	-.015		-0.113	-.020		-0.023	-.083	**	-0.031	-.129	***
Frequentie sociale media	1.270	.157	***	-0.542	-.071	*	-1.276	-.145	***	-0.032	-.074	**	0.041	.109	***
R <sup>2</sup>	.077			.007			.033			.051			.033		
Model 2															
(Constante)	21.982			66.217			69.782			4.163			4.091		
Geslacht (ref. cat.: jongen)	7.013	.199	***	-2.225	-.069	*	-3.994	-.104	***	-0.378	-.201	***	-0.162	-.098	***
Leeftijd	.327	.064	*	-0.177	-.038		-0.186	-.033		-0.023	-.085	**	-0.030	-.124	***
Frequentie sociale media	.757	.094	**	-0.434	-.059		-1.131	-.128	***	-0.039	-.089	**	0.023	.060	
Compulsief mediagebruik	.110	.148	***	-0.068	-.099	**	-0.030	-.036		-0.003	-.080	*	-0.001	-.024	
Motieven gebruik sociale media															
– Interpersoonlijk contact	-.070	-.076	*	0.136	.162	***	0.076	.076	*	0.006	.123	***	0.009	.207	***
– Ontspanning	.074	.084	**	-0.054	-.066	*	-0.068	-.070	*	0.001	.027		0.000	-.004	
– Informatie	-.021	-.026		0.062	.084	**	0.021	.025		0.002	.045		0.000	-.004	
R <sup>2</sup>	.099			.038			.038			0.067			.064		

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

Bron: JOP-monitor 4 (2018)



In een volgende stap voegden we de interactie-effecten één voor één toe. We geven in Tabel 7.4 enkel de analyses met significante interactie-effecten weer. Bij het verklaren van negatieve emoties wijzen de analyses op drie interactie-effecten. Bij een eerste stapsgewijze analyse stelden we een positief effect op negatieve emoties vast van de interactieterm tussen geslacht en frequentie van socialemediagebruik en een negatief effect van de interactieterm tussen en geslacht en compulsief socialemediagebruik. Om deze effecten duidelijker te kunnen interpreteren voegden we ze in een volgende stap samen in. Ook bij het samen invoeren blijven deze twee interactietermen significant. Deze analyse geeft aan dat de frequentie van socialemediagebruik bij jongens geen impact heeft op de mate waarin jongens negatieve emoties tonen ( $\beta = -0.013$ ,  $p > 0.05$ ). Enkel compulsief socialemediagebruik leidt bij jongens tot meer negatieve emoties ( $\beta = 0.253$ ;  $p < 0.001$ ). Bij meisjes daarentegen leidt frequent socialemediagebruik wel tot meer negatieve emoties dan bij jongens ( $\beta = 0.233$ ,  $p < 0.001$ ). Het hoeft bij hen daarenboven niet noodzakelijk om compulsief socialemediagebruik te gaan, dit heeft bij hen veel minder dan bij jongens een versterkende invloed op negatieve emoties ( $\beta = -0.200$ ,  $p < 0.001$ ). Daarnaast blijkt ook het effect van interpersoonlijke motieven op negatieve emoties bij meisjes kleiner te zijn dan bij jongens. In die mate zelfs dat het effect dat bij meisjes wordt gevonden omgekeerd is aan dat van de jongens (zie Figuur 7.2): terwijl jongens meer negatieve gevoelens ervaren naarmate ze aangeven sociale media vaker te gebruiken voor interpersoonlijke motieven, ervaren meisjes net minder negatieve gevoelens naarmate ze sociale media meer gebruiken voor interpersoonlijke motieven. Verder stellen we vast dat interpersoonlijke redenen voor socialemediagebruik bij jongens niet gerelateerd zijn aan de tevredenheid over sociale contacten met vrienden, terwijl bij meisjes wel een positieve samenhang wordt gevonden. Ten slotte vinden we dat de frequentie van socialemediagebruik enkel bij meisjes effect heeft op de tevredenheid met de mentale gezondheid, en dit in negatieve zin. Naarmate meisjes frequenter sociale media gebruiken, uiten ze zich minder tevreden over hun mentale gezondheid.

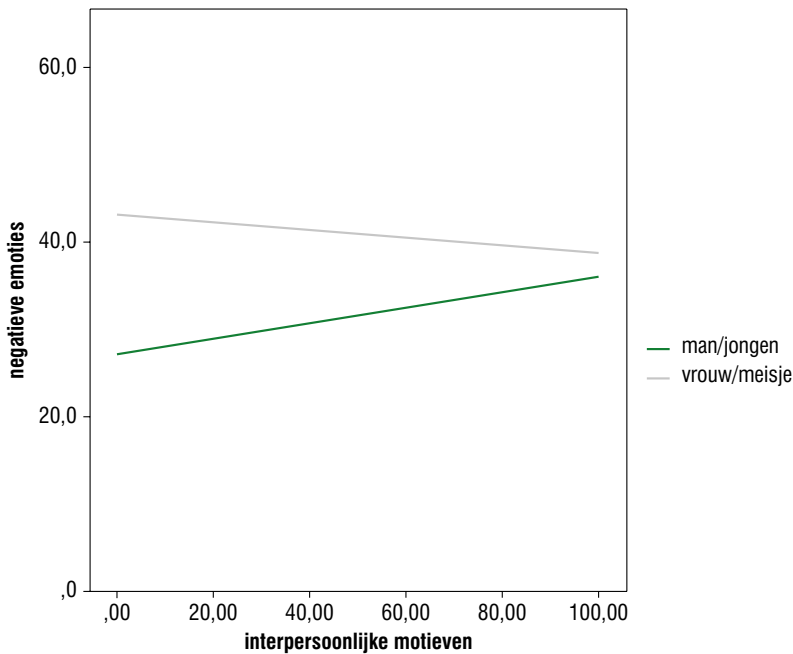
Tabel 7.4 Effecten van socialemediagebruik op indicatoren van welbevinden: multivariate analyses met interactietermen

	Negatieve emoties (SPANE-N) (n = 1272)			Negatieve emoties (SPANE-N) (n = 1272)			Tevredenheid met sociale contacten met vrienden (n = 1265)			Tevredenheid met geestelijke gezondheid (n = 1266)		
	b	β	Sign.	b	β	Sign.	b	β	Sign.	b	β	Sign.
(Constance)	21.999			19.042			4.265			4.126		
Geslacht (ref. cat.: jongen)	5.587	.159	**	14.575	.414	***	-0.622	-.376	***	-0.180	-.095	
Leeftijd	0.349	.068	*	0.313	.061	*	-0.029	-.120	***	-0.025	-.091	**
Frequentie sociale media	-0.103	-.013		0.755	.094	**	0.023	.061		-0.008	-.018	
Compulsief mediagebruik	0.188	.253	***	0.111	.149	***	-0.001	-.025		-0.003	-.079	*
Motieven gebruik sociale media												
– Interpersoonlijk	-0.069	-.076	*	-0.004	-.005		0.005	.115	**	0.006	.122	***
– Ontspanning	0.075	.085	**	0.07	.080	**	0.000	.002		.001	.020	
– Informatie	-0.018	-.022		-0.025	-.032		0.000	.003		.002	.041	
Interactietermen												
– Geslacht * frequentie socialemedia- gebruik	1.603	.233	***							-.056	-.151	*
– Geslacht * compulsief mediagebruik	-0.145	-.200	***									
– Geslacht * motief interpersoonlijk				-0.125	-.250	*	0.008	.323	**			
Adj. R²	.109			.103			.071			.071		

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

Bron: JOP-monitor 4 (2018)

**Figuur 7.2** Voorspelde waarde negatieve emoties (SPANE-N) volgens geslacht en mate waarin men interpersoonlijke motieven belangrijk vindt (gecontroleerd voor andere variabelen in model) (n = 1272)



Bron: JOP-monitor 4 (2018)

## 7.7 Besluit en discussie

In dit hoofdstuk vertrokken we van het publieke en wetenschappelijke debat rond socialemediagebruik. Dat laatste wordt daarbij de ene keer voorgesteld als een bedreiging en de andere keer als een steun voor de mentale gezondheid en het welbevinden van jongeren. Vanwege de veelheid aan benaderingen in voorgaande studies, is het vaak moeilijk na te gaan of de gevonden verschillen toe te schrijven zijn aan verschillen in de gehanteerde methoden en operationalisaties dan wel dat het gaat om reële verschillen. Het bestaande onderzoek is vaak fragmentarisch en/of gebaseerd op kleinschalige en/of *convenience* steekproeven bij een select publiek. In dit hoofdstuk trachtten we een meer overkoepelend maar vooral een meer genuanceerd beeld te schetsen op basis van de JOP-monitor 4 door zowel naar verschillende indicatoren voor socialemediagebruik te kijken als naar verschillende indicatoren van welbevinden. Terwijl de meeste studies focussen op hetzij kwantitatieve gegevens van socialemediagebruik (vooral de frequentie van socialemediagebruik), hetzij motieven voor socialemediagebruik (dit recenter en vooral via het concept *Fear of Missing Out*), focusten wij in onze analyses zowel op de frequentie van socialemediagebruik als op motieven voor en de drang tot

socialemediagebruik. We onderzochten de relevantie van deze zaken voor een bredere reeks indicatoren van welbevinden.

Zowel de auteurs (en ouders) die wijzen op de negatieve druk die uitgaat van sociale media alsook zij die wijzen op de gunstige invloed van sociale media voor het welbevinden van jongeren blijken een punt te hebben. De intensiteit van socialemediagebruik gaat samen met een hogere tevredenheid omtrent sociale contacten met vrienden, maar gaat anderzijds ook samen met minder algemeen subjectief welbevinden. Bovendien is de samenhang niet volledig toe te schrijven aan de behoefte aan sociale betrokkenheid of populariteit (in deze studie gemeten aan de hand van de interpersoonlijke beweegredenen voor socialemediagebruik) of aan de angst bepaalde zaken te missen en daarom steeds de drang te voelen om sociale media te checken (hier gemeten aan de hand van compulsief mediagebruik). Ook wanneer we deze indicatoren inbrengen blijft de intensiteit van socialemediagebruik over het algemeen, met uitzondering voor positieve emoties, een zelfstandig effect hebben. Compulsief mediagebruik heeft, met uitzondering voor algemene levenstevredenheid, daarbovenop nog een negatief effect op het welbevinden. Met andere woorden: meer socialemediagebruik gaat samen met minder welbevinden en dit wordt versterkt wanneer men meer compulsief en problematisch socialemediagebruik vertoont. Verder blijkt dat socialemediagebruik doet wat het verwacht wordt te doen: jongeren die sociale media voor interpersoonlijke motieven gebruiken, zijn ook meer tevreden met hun sociale contacten. Bovendien dragen sociale media ook sterk bij tot hun algemene levenstevredenheid en de tevredenheid met hun mentale gezondheid, gaan ze negatieve emoties tegen en stimuleren ze positieve emoties. Ook de motivaties voor socialemediagebruik blijken dus een belangrijke factor te vormen in de relatie tussen sociale media en welbevinden bij jongeren.

Onze resultaten bevestigen slechts in beperkte mate de literatuur die suggereert dat socialemediagebruik een negatievere impact heeft op het welbevinden van meisjes dan op dat van jongens. We stellen inderdaad vast dat meer frequent socialemediagebruik enkel bij meisjes leidt tot negatievere emoties (SPANE-N) en tot een lagere tevredenheid met de geestelijke gezondheid. Anderzijds stellen we vast dat compulsief mediagebruik dan weer minder bij meisjes dan bij jongens leidt tot negatievere emoties. En vooral het gebruik van sociale media vanuit interpersoonlijke motieven is hierbij belangrijk. Naarmate meisjes sociale media meer voor interpersoonlijke motieven gebruiken, vertonen ze minder negatieve emoties en uiten ze een grotere tevredenheid met sociale contacten. Bij jongens vertoont socialemediagebruik geen samenhang met tevredenheid met sociale contacten en worden negatieve emoties net versterkt naarmate men sociale media meer gebruikt in het kader van interpersoonlijke motieven.

Deze resultaten hebben implicaties op zowel methodologisch als beleidsvlak. Op methodologisch vlak suggereren ze om de vier deelaspecten van het FoMO-concept duidelijk van elkaar te onderscheiden in onderzoek. Daar waar compulsief mediagebruik uitsluitend een negatieve samenhang vertoont met emoties, blijkt het gebruik van sociale media om aan de behoefte tot sociaal contact en populariteit onder peers te voldoen

ook positieve verbanden te vertonen met alle indicatoren van welbevinden. Het werk van Sette en collega's (2020) kan hier een aanzet toe geven.

Deze resultaten hebben ook implicaties voor het omgaan met socialemediagebruik bij jongeren. Ouders zijn doorgaans van mening dat de intensiteit van het mediagebruik of de tijd die wordt besteed aan sociale media een groot risico vormt voor het mentale welzijn van hun kind. Onze analyses geven aan dat het mediagebruik op zichzelf niet problematisch hoeft te zijn en zelfs positieve effecten kan hebben. Zeker in het kader van sociale verbondenheid blijkt socialemediagebruik een positieve impact te hebben en zou het ingezet kunnen worden om jongeren uit sociale isolatie te halen. Desalniettemin kan overmatig socialemediagebruik een negatieve impact hebben op het welbevinden van jongeren. Het lijkt in dat opzicht vooral belangrijk dat socialemediagebruik geen obsessie wordt.

Mogelijk lopen vooral jongeren die in de 'offline' wereld het gevoel hebben dat ze weinig populair zijn bij hun leeftijdsgenoten risico. Socialemediagebruik kan dus leiden tot welbevinden of onbehagen, maar bepaalde gevoelens kunnen ook aanzetten tot meer problematisch socialemediagebruik. Aangezien we gebruik maken van cross-sectioneel onderzoek blijft de richting van associatie in onze analyses onduidelijk. Er zijn vandaag maar weinig longitudinale studies beschikbaar om hierover gegronde uitspraken te maken. De schaarse longitudinale studies tonen wel aan dat psychosomatische symptomen zoals depressie ook risicofactoren vormen voor internet- en sociale mediaverslaving (Gámez-Guadix, 2014; Heffer, Good, Daly, MacDonell, & Willoughby, 2019). Het argument luidt dan dat jongeren net online relaties zoeken om problemen in persoonlijke relaties te compenseren door sociale media te gebruiken als een strategie voor emotieregulatie. Wanneer eerste ervaringen op sociale media hen een bevredigend gevoel geven, zouden deze ervaringen tot buitensporig socialemediagebruik leiden om het gemis in de 'offline' wereld te compenseren. Het stimuleren van het zelfwaardegevoel bij jongeren en het bevorderen van sociale vaardigheden kan een belangrijke methode vormen om dergelijke negatieve gevolgen van socialemediagebruik te voorkomen.

Onze resultaten roepen dan ook op tot verder onderzoek. Ten eerste blijft gezien de grote genderverschillen in welbevinden verder onderzoek naar deze verschillen noodzakelijk. Ook verder onderzoek omtrent de rol van sociale media of de rol die sociale media kunnen hebben om het welbevinden van meisjes te verhogen. We bestudeerden hier al enkele gendergerelateerde aspecten, maar bijvoorbeeld de tevredenheid met het uiterlijk en het lichaam namen we niet mee. De tevredenheid omtrent het lichaam en uiterlijk kan door het toenemend gebruik van en blootstelling aan ideale afbeeldingen via sociale media het welbevinden van meisjes sterk fnuiken (Woods & Scott, 2016). Daarnaast hebben we in onze analyses leeftijd enkel opgenomen als controlevariabele. Omdat jongere adolescenten een meer kwetsbare groep vormen, zouden bijkomende analyses naar leeftijdseffecten tot relevante inzichten op dit vlak kunnen leiden. Ten slotte hebben we in het huidige onderzoek geen onderscheid gemaakt naar types van

sociale media. Toch vallen onder deze noemer heel wat verschillende types van sociale mediakanalen. Sommige kanalen focussen heel sterk op interpersoonlijke contacten (bv. WhatsApp), in andere sociale mediakanalen ligt de klemtoon veel meer op creativiteit of identiteitsvorming (bv. TikTok of Instagram). Dat maakt dat dergelijke sociale media mogelijk ook andere effecten teweegbrengen. In de toekomst zou vergelijkend onderzoek op dit vlak interessante inzichten kunnen leveren naar identiteitsvorming en welbevinden bij jongeren. Gezien de centraliteit van sociale media in het leven van jongeren dringt verder onderzoek zich hier zeker op.

Hoewel het onderzoek omtrent socialemediagebruik en welbevinden zeker nog niet afgerond is, blijkt uit de analyses duidelijk dat de relatie tussen socialemediagebruik en welbevinden genuanceerder is dan doorgaans wordt voorgesteld. Beleid en praktijk focussen nog te vaak eenzijdig op hetzij de negatieve, hetzij de positieve impact van sociale media. Het hier gerapporteerde onderzoek geeft aan dat socialemediagebruik zowel negatieve als positieve consequenties kan hebben. Gezien de centrale rol van sociale media in het leven van jongeren is het daarom van uitermate belang dat praktijk en beleid zoveel mogelijk bewerkstelligen dat sociale media vooral hun gunstige invloed kunnen laten gelden en op die manier een middel kunnen zijn om de eigen identiteit te versterken en verbondenheid te creëren.

## Bibliografie

- Andreassen, C. S., Pallesen, S., & Griffiths, M. D. (2017). The relationship between addictive use of social media, narcissism, and self-esteem: Findings from a large national survey. *Addictive behaviors*, 64, 287-293.
- Baker, Z. G., Krieger, H., & LeRoy, A. S. (2016). Fear of missing out: Relationships with depression, mindfulness, and physical symptoms. *Translational Issues in Psychological Science*, 2(3), 275.
- Barry, C. T., Sidoti, C. L., Briggs, S. M., Reiter, S. R., & Lindsey, R. A. (2017). Adolescent social media use and mental health from adolescent and parent perspectives. *Journal of Adolescence*, 61, 1-11.
- Batz, C., & Tay, L. (2018). Gender differences in subjective well-being. *Handbook of well-being*. Salt Lake City, UT: DEF Publishers.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological bulletin*, 117(3), 497.
- Best, P., Manktelow, R., & Taylor, B. (2014). Online communication, social media and adolescent wellbeing: A systematic narrative review. *Children and Youth Services Review*, 41, 27-36.
- Beyens, I., Frison, E., & Eggermont, S. (2016). "I don't want to miss a thing": Adolescents' fear of missing out and its relationship to adolescents' social needs, Facebook use, and Facebook related stress. *Computers in Human Behavior*, 64, 1-8.
- Błachnio, A., & Przepiorka, A. (2019). Be aware! If you start using Facebook problematically you will feel lonely: Phubbing, loneliness, self-esteem, and Facebook intrusion. A cross-sectional study. *Social Science Computer Review*, 37(2), 270-278.
- Błachnio, A., & Przepiorka, A. (2018). Facebook intrusion, fear of missing out, narcissism, and life satisfaction: A cross-sectional study. *Psychiatry research*, 259, 514-519.

- Blachnio, A., Przepiorka, A., & Pantic, I. (2016). Association between Facebook addiction, self-esteem and life satisfaction: A cross-sectional study. *Computers in Human Behavior*, 55, 701-705.
- Blease, C. R. (2015). Too Many 'Friends', Too Few 'Likes'? Evolutionary Psychology and 'Facebook Depression'. *Review of General Psychology*, 19(1), 1-13. doi:10.1037/gpr0000030
- Boer, M., van den Eijnden, R. J., Boniel-Nissim, M., Wong, S.-L., Inchley, J. C., Badura, P., ... Klanšček, H. J. (2020). Adolescents' intense and problematic social media use and their well-being in 29 countries. *Journal of adolescent health*, 66(6), S89-S99.
- Brown, B. B., & Larson, J. (2009). Peer Relationships in Adolescence *Handbook of Adolescent Psychology, Volume 2: Contextual Influences on Adolescent Development* (Vol. 2, pp. 74 – 103). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Davis, K. (2012). Friendship 2.0: Adolescents' experiences of belonging and self-disclosure online. *Journal of Adolescence*, 35(6), 1527-1536.
- De Cock, R., Vangeel, J., Klein, A., Minotte, P., Rosas, O., & Meerkerk, G.-J. (2014). Compulsive use of social networking sites in Belgium: Prevalence, profile, and the role of attitude toward work and school. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 17(3), 166-171.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment*, 49(1), 71-75.
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D.-w., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 97(2), 143-156.
- Ellison, N. B., Steinfield, C., & Lampe, C. (2007). The Benefits of Facebook "Friends": Social Capital and College Students' Use of Online Social Network Sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12(4), 1143-1168. doi:10.1111/j.1083-6101.2007.00367.x
- Flook, L. (2011). Gender differences in adolescents' daily interpersonal events and wellbeing. *Child Development*, 82(2), 454-461.
- Franchina, V., Vanden Abeele, M., Van Rooij, A. J., Lo Coco, G., & De Marez, L. (2018). Fear of missing out as a predictor of problematic social media use and phubbing behavior among Flemish adolescents. *International journal of environmental research and public health*, 15(10), 2319.
- Gámez-Guadix, M. (2014). Depressive symptoms and problematic Internet use among adolescents: Analysis of the longitudinal relationships from the cognitive – behavioral model. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 17(11), 714-719.
- Gardner, H., & Davis, K. (2013). *The app generation: How today's youth navigate identity, intimacy, and imagination in a digital world*: Yale University Press.
- Gentile, B., Twenge, J. M., Freeman, E. C., & Campbell, W. K. (2012). The effect of social networking websites on positive self-views: An experimental investigation. *Computers in Human Behavior*, 28(5), 1929-1933.
- González-Carrasco, M., Casas, F., Malo, S., Viñas, F., & Dinisman, T. (2017). Changes with age in subjective well-being through the adolescent years: Differences by gender. *Journal of Happiness studies*, 18(1), 63-88.
- González-Carrasco, M., Casas, F., Viñas, F., Malo, S., Gras, M. E., & Bedin, L. (2017). What leads subjective well-being to change throughout adolescence? An exploration of potential factors. *Child Indicators Research*, 10(1), 33-56.
- Heffer, T., Good, M., Daly, O., MacDonell, E., & Willoughby, T. (2019). The longitudinal association between social-media use and depressive symptoms among adolescents and young adults: An empirical reply to Twenge et al. (2018). *Clinical Psychological Science*, 7(3), 462-470.
- Inchley, J., & Currie, D. (2016). *Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2013/2014 survey*. World Health Organization.

- Keles, B., McCrae, N., & Grealish, A. (2020). A systematic review: the influence of social media on depression, anxiety and psychological distress in adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 79-93.
- Kelly, Y., Zilanawala, A., Booker, C., & Sacker, A. (2018). Social media use and adolescent mental health: Findings from the UK Millennium Cohort Study. *EClinicalMedicine*, 6, 59-68.
- LaFontana, K. M., & Cillessen, A. H. (2010). Developmental changes in the priority of perceived status in childhood and adolescence. *Social Development*, 19(1), 130-147.
- Lamblin, M., Murawski, C., Whittle, S., & Fornito, A. (2017). Social connectedness, mental health and the adolescent brain. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 80, 57-68.
- Lin, L. Y., Sidani, J. E., Shensa, A., Radovic, A., Miller, E., Colditz, J. B., ... Primack, B. A. (2016). Association between social media use and depression among US young adults. *Depression and anxiety*, 33(4), 323-331.
- Nadkarni, A., & Hofmann, S. G. (2012). Why do people use Facebook? *Personality and Individual Differences*, 52(3), 243-249.
- Nesi, J., & Prinstein, M. J. (2015). Using social media for social comparison and feedback-seeking: Gender and popularity moderate associations with depressive symptoms. *Journal of abnormal child psychology*, 43(8), 1427-1438.
- Oberst, U., Renau, V., Chamarro, A., & Carbonell, X. (2016). Gender stereotypes in Facebook profiles: Are women more female online? *Computers in Human Behavior*, 60, 559-564.
- Oberst, U., Wegmann, E., Stodt, B., Brand, M., & Chamarro, A. (2017). Negative consequences from heavy social networking in adolescents: The mediating role of fear of missing out. *Journal of Adolescence*, 55, 51-60.
- Pantic, I., Damjanovic, A., Todorovic, J., Topalovic, D., Bojovic-Jovic, D., Ristic, S., & Pantic, S. (2012). Association between online social networking and depression in high school students: behavioral physiology viewpoint. *Psychiatria Danubina*, 24(1.), 90-93.
- Primack, B. A., Shensa, A., Sidani, J. E., Whaite, E. O., yi Lin, L., Rosen, D., ... Miller, E. (2017). Social media use and perceived social isolation among young adults in the US. *American journal of preventive medicine*, 53(1), 1-8.
- Przybylski, A. K., Murayama, K., DeHaan, C. R., & Gladwell, V. (2013). Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in Human Behavior*, 29(4), 1841-1848.
- Reer, F., Tang, W. Y., & Quandt, T. (2019). Psychosocial well-being and social media engagement: The mediating roles of social comparison orientation and fear of missing out. *New Media & Society*, 21(7), 1486-1505.
- Riordan, B. C., Cody, L., Flett, J. A., Conner, T. S., Hunter, J., & Scarf, D. (2018). The development of a single item FoMO (fear of missing out) scale. *Current Psychology*, 1-6.
- Roberts, J. A., & David, M. E. (2020). The Social media party: fear of missing out (FoMO), social media intensity, connection, and well-being. *International Journal of Human - Computer Interaction*, 36(4), 386-392.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Laursen, B. (2011). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*: Guilford Press.
- Salk, R. H., Hyde, J. S., & Abramson, L. Y. (2017). Gender differences in depression in representative national samples: meta-analyses of diagnoses and symptoms. *Psychological bulletin*, 143(8), 783.
- Savoye, I., Moreau, N., Brault, M.-C., Levêque, A., & Godin, I. (2015). Well-being, gender, and psychological health in school-aged children. *Archives of Public Health*, 73(1), 52.
- Serie, C. (2019). Het welbevinden van Vlaamse jongeren. In L. Bradt, S. Pleysier, J. Put, J. Siongers, & B. Spruyt (Eds.), *Jongeren in cijfers en letters 4. Bevindingen uit de JOP-monitor 4, de JOP-kindmonitor en de JOP-schoolmonitor 2* (pp. 133-151). Leuven: Acco.
- Sette, C. P., Lima, N. R., Queluz, F. N., Ferrari, B. L., & Hauck, N. (2020). The online fear of missing out inventory (ON-FoMO): Development and Validation of a New Tool. *Journal of Technology in Behavioral Science*, 5(1), 20-29.



- Shapiro, L. A. S., & Margolin, G. (2014). Growing up wired: Social networking sites and adolescent psychosocial development. *Clinical child and family psychology review*, 17(1), 1-18.
- Steers, M.-L. N., Wickham, R. E., & Acitelli, L. K. (2014). Seeing everyone else's highlight reels: How Facebook usage is linked to depressive symptoms. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 33(8), 701-731.
- Toma, C. L., & Hancock, J. T. (2013). Self-Affirmation Underlies Facebook Use. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 39(3), 321-331. doi:10.1177/0146167212474694
- Tsitsika, A. K., Tzavela, E. C., Janikian, M., Ólafsson, K., Iordache, A., Schoenmakers, T. M., ... Richardson, C. (2014). Online social networking in adolescence: Patterns of use in six European countries and links with psychosocial functioning. *Journal of adolescent health*, 55(1), 141-147.
- Twenge, J. M., & Martin, G. N. (2020). Gender differences in associations between digital media use and psychological well-being: evidence from three large datasets. *Journal of Adolescence*, 79, 91-102.
- Twigg, L., Duncan, C., & Weich, S. (2020). Is social media use associated with children's well-being? Results from the UK Household Longitudinal Study. *Journal of Adolescence*, 80, 73-83.
- Valenzuela, S., Park, N., & Kee, K. F. (2009). Is there social capital in a social network site?: Facebook use and college students' life satisfaction, trust, and participation. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 14(4), 875-901.
- Valkenburg, P. M., Peter, J., & Schouten, A. P. (2006). Friend networking sites and their relationship to adolescents' well-being and social self-esteem. *CyberPsychology & behavior*, 9(5), 584-590.
- Van Den Eijnden, R. J., Lemmens, J. S., & Valkenburg, P. M. (2016). The social media disorder scale. *Computers in Human Behavior*, 61, 478-487.
- Van Droogenbroeck, F., Spruyt, B., & Keppens, G. (2018). Gender differences in mental health problems among adolescents and the role of social support: results from the Belgian health interview surveys 2008 and 2013. *BMC psychiatry*, 18(1), 6.
- Vanhaelewyn, B., Waeterloos, C., Joris, G., Martens, M., De Wolf, R., De Leyn, T., ... Van Hecke, M. (2020). *Onderzoeksrapport Apestaartjaren: De Digitale leefwereld van jongeren*.
- Vogel, E. A., Rose, J. P., Roberts, L. R., & Eckles, K. (2014). Social comparison, social media, and self-esteem. *Psychology of Popular Media Culture*, 3(4), 206.
- Wängqvist, M., & Frisén, A. (2016). Who am I online? Understanding the meaning of online contexts for identity development. *Adolescent Research Review*, 1(2), 139-151.
- Woods, H. C., & Scott, H. (2016). # Sleepyteens: Social media use in adolescence is associated with poor sleep quality, anxiety, depression and low self-esteem. *Journal of Adolescence*, 51, 41-49.
- Yau, J. C., & Reich, S. M. (2018). Are the qualities of adolescents' offline friendships present in digital interactions? *Adolescent Research Review*, 3(3), 339-355.
- Yin, L., Wang, P., Nie, J., Guo, J., Feng, J., & Lei, L. (2019). Social networking sites addiction and FoMO: The mediating role of envy and the moderating role of need to belong. *Current Psychology*, 1-9.



## 8. What happens online doesn't (have to) stay online. Hoe jongeren meer weerbaar maken op het web

*Sarah Joos*

Pimento is een jongerenexpertiseorganisatie binnen de groep Chiro die preventief werkt aan socio-emotionele vaardigheden bij kinderen en jongeren. Via opleidingen, educatief materiaal en toegepast onderzoek versterkt ze kinderen en jongeren en iedereen die met deze doelgroep werkt. Pimento werkt met spelvormen die gesprek en inzicht stimuleren, met een grote focus op zelfontplooiing en weerbaarheid.

Deze bijdrage sluit aan bij het hoofdstuk over sociale media en druk en is gebaseerd op onze ervaring met groepen jongeren, voornamelijk in een middelbareschoolcontext, in opleidingen rond online weerbaarheid, pesten en identiteitsontwikkeling. In 2021 publiceerden we ook een onderzoek over de online identiteit en leefwereld van jongeren. Voor dit onderzoek voerden we meer dan dertig diepte-interviews met jongeren uit de tweede en derde graad van het secundair onderwijs. Citaten in deze bijdrage komen uit deze gesprekken.

We bespreken in deze bijdrage bevindingen over de afhankelijkheid van sociale media bij jongeren en over hoe ze bewust online informatie delen maar ook anderen wantrouwen. We gaan daarnaast in op het stimuleren van online weerbaarheid, het verschil tussen online en offline identiteitsbeleving en over de mate waarin sociale media gebruikt worden als platform om neerslachtige gevoelens te delen. Hierbij worden de bevindingen vanuit de interviews belicht, maar worden ook concrete aanbevelingen gegeven om met deze topics aan de slag te gaan en online stress te verminderen.

Doorheen de tekst verwijzen we naar werkvormen die we ontwikkelden op basis van ons onderzoek. Het gaat om werkvormen die laagdrempelig kunnen ingezet worden bij jongeren van 12 tot 18 jaar.

## 8.1 Afhankelijkheid van GSM/sociale media



- J: Ge gaat naar school, gij vergeet jouw gsm thuis, da's een gevoel dat echt moeilijk is.  
 I: Ja? Hoe beleeft ge die schooldag dan?  
 J: Da's heel moeilijk, mevrouw. Ge ziet iedereen op die telefoon, gij zit daar alleen met uw handen te draaien, da's moeilijk, ge doet niks.

Voor sommige jongeren is het vergeten van hun gsm een complete ramp. Je zit met je vingers te draaien, je krijgt FoMO,<sup>11</sup> er is een hele leefwereld waar je geen toegang tot krijgt. Deze jongeren omschrijven dat als zeer stresserend. Straffen zoals het afnemen van hun gsm hebben voor hen dan ook een grote impact.

Wanneer het om socialemediagebruik gaat, zijn de ervaringen echter heel uiteenlopend. Andere jongeren vertelden ons dat ze het eigenlijk heel fijn vinden als ze even niet bezig moeten zijn met hun gsm. Sociale media zijn namelijk ook vaak heel afleidend. Een van de stressoren die jongeren vaak aangeven is het afgeleid worden door hun gsm als ze eigenlijk met iets anders bezig zijn. Ze vinden het zelf moeilijk om daar grenzen aan te stellen. Dat vraagt namelijk veel discipline. Jongeren zijn daar best creatief in. Ze installeren apps om hun socialemediagebruik te beperken, zetten het geluid van hun gsm af, leggen hem op een plaats waar ze niet aankunnen. Maar toch blijkt dat maar voor eventjes te werken. De jongeren die daar stress van krijgen, geven ook aan dat ze het eigenlijk wel fijn vinden dat ze in bepaalde contexten geholpen worden met het beperken van hun socialemediagebruik, bijvoorbeeld op school wanneer ze hun gsm moeten wegleggen of thuis wanneer ouders een avondklok zetten op het gebruik van hun gsm of computer. Het effectief afgeven van hun gsm vinden ze wel vaak spannend. Het is namelijk een duur ding en een deel van zichzelf.

Onze ervaring is dat we met jongeren het gesprek moeten aangaan. Wij, als volwassenen, herkennen vaak zelf de dualiteit van socialemediagebruik: hoe fijn het is om in contact te kunnen staan met ons netwerk en hoe het tegelijkertijd ook stresserend kan zijn om altijd bereikbaar te moeten blijven. Hoe moeilijk het bijvoorbeeld is om onze gsm weg te leggen, zelfs al worden we verwacht om op de baan te letten. Vanuit die ervaring kunnen we jongeren daarin begeleiden.

Maak bijvoorbeeld samen met jongeren afspraken. Ga na wanneer ze een negatieve impact ondervinden van hun gsm: wanneer zijn ze erdoor afgeleid, wanneer zouden ze hem eigenlijk moeten wegleggen, hoeveel uur per dag willen ze eigenlijk in de online wereld zitten, enzovoort? Van daaruit kunnen we met hen dan verder concreet nadenken hoe ze hun socialemediagebruik daadwerkelijk kunnen veranderen. Het heeft naar

11. *Fear of Missing Out*. De drang geen enkele sociale activiteit te missen, zelfs al heb je daar geen zin in.

onze ervaring meer waarde hen te leren zelf hun socialemediagebruik te controleren dan de discipline alleen van buitenaf op te leggen. Uiteindelijk zullen ze immers zelf moeten leren hoe ze er autonoom mee moeten omgaan.

Hieronder vind je een werkvorm die jongeren kan helpen om in kaart te brengen hoeveel tijd ze online doorbrengen.



## DOELEN

- De jongeren denken na over hun persoonlijke digitale balans (gezond socialemediagebruik, schermtijd, enz.).
- De jongeren leren hoe ze hun digitale balans moeten bewaren.
- De jongeren staan stil bij het fenomeen socialemediastress en de mate waarin ze dat ervaren.
- De jongeren weten welke effecten digitale media kunnen hebben op hun gezondheid.
- De jongeren begrijpen de betekenis van digitale detox.

## WERKVORM: TAARTDIAGRAM

**Doelgroep:** 12 - 18 jaar

**Tijd:** opdracht rode draad (doorlopend) - nabespreking (15 a 20 minuten)

**Materiaal:** computer, smartboard/beamer, schrijfgereef, papier

## SPELUITLEG

Hoeveel tijd spenderen we nu effectief online? We nemen de proef op de som! Laat jongeren één weekend bijhouden wat ze doen per dag. Laat hen dat onderverdelen in een aantal categorieën.

CATEGORIEËN	%
SPORT/BEWEGING	
ETEN/DRINKEN	
GBM/SOCIALE MEDIA	
HOBBYS	
TV Kijken/NETFLIX	
STUDENTEN- OF WEEKENDJOB	
MILIEU VOOR SCHOOL	
SOCIAAL CONTACT (OPSPRIJKEN MET VRIENDEN/FAMILIE, ENZ.)	
ONTDEKKING (LEZEN, GAMEN, ENZ.)	
ONDERWIS	
HUISHOUDELIJKE TAKEN	
INACTIE EN VERZORING	
ANDERE	

**Tipp** Het is moeilijk in te schatten hoeveel tijd je nu exact met je gsm bezig bent. Handig daarvoor zijn de functies 'schermtijd' of 'digitaal welzijn' op je gsm. Die houden nauwkeurig bij hoeveel je op je gsm zit en op welke apps je die tijd spendeert. Als je die functies niet hebt, kan je dat ook via apps als Qualitytime bekijken.

Als alle activiteiten onderverdeeld zijn in categorieën laat je de jongeren een taartdiagram van hun dagverdeling maken. Dat doen ze door procenten naast de categorieën te plaatsen. Als je gemiddeld 16-16 uur wakker bent per dag is een activiteit van 1,5 uur ongeveer 10%. Geef alle offline categorieën een gele kleur en alle online activiteiten een blauwe kleur in je taartdiagram. Zo zie je in één oogopslag waar je tijd voornamelijk naartoe gaat.

## 8.2 Bewust online zijn

“ Op mijn hoofdaccount post ik gewoon zo foto's van mezelf vooral en van met mijn vrienden, zo van ons samen zo. Maar als het dan echt domme foto's zijn, slechte slefies of zo, dan is dat wel op mijn privé-account, zodat niet iedereen dat kan zien. ”

De reden waarom we geloven dat een gesprek over afspraken meer effect heeft dan gewoon afspraken op te leggen is niet alleen een ideologische keuze, maar ook gebaseerd op de leefwereldexpertise die jongeren tonen als het gaat over socialemediagebruik. Jongeren weten over het algemeen veel meer over sociale media dan volwassenen. We horen wel vaker dat dat best intimiderend kan zijn voor begeleiders van jongeren: wat kunnen wij hen nog leren over sociale media? Wij geloven echter dat we hen niets moeten leren over sociale media, maar dat het hen wel ten goede zal komen als we hen iets leren over het maken van weerbare en bewuste keuzes. De online wereld is gewoon een verlengde van de offline wereld.

En dat jongeren al best veel expertise hebben binnen die online wereld merken we door de bewuste keuzes die velen van hen nu al maken. Ze denken goed na wie ze toevoegen op hun sociale media, ze delen niet zomaar elke info met iedereen, ze vertrouwen mensen die ze niet kennen eigenlijk niet echt. In de gesprekken verbaasden we ons erover dat ze ook vaak meerdere accounts hebben op socialemediaplatformen. Ze kiezen wat ze op welke account delen. Sommige foto's zijn geschikt voor iedereen, andere voor vrienden en familie en een kleine selectie alleen voor de dichtste vrienden. Zo zijn ook sommige platformen beter geschikt voor persoonlijke info. Op Snapchat verdwijnen posts bijvoorbeeld. Dus daar mogen meer willekeurige foto's opstaan dan bijvoorbeeld op Instagram.

Want foto's van jezelf delen, dat is een serieuze zaak. Jongeren geven aan dat ze er altijd piekfijn moeten uitzien en op voorhand verschillende poses en verschillende filters uitproberen.



- J: Ik heb een paar foto's dat ik in een park ben en euh, iets moois aan heb en zo. Dan trek ik foto's of ook gewoon selfies waar ik ben op gemaakt.
- I: Deelt ge soms ook foto's van uzelf waar ge niet op gemaakt zijt, online?
- J: Ik ga eerlijk zijn: nee.

Niettegenstaande veel jongeren zeggen dat ze niet echt bezig zijn met hun online uiterlijk en imago, hoorden we van zowel jongens als meisjes dat je wel niet zomaar elke foto van jezelf online kan zetten. Een foto nemen 's ochtends recht uit bed is bijvoorbeeld echt *not done*. Sommige jongeren krijgen best veel stress van die 'ideale' foto's. Ze delen daarom ook weinig beelden van zichzelf. Een jongere vertelde ons dat het zoveel tijd kost om een goede foto te nemen en dat poseren zo moeilijk is, dat hij daarmee gestopt was. Als je een foto van jezelf deelt, lijken ook de likes belangrijker. Als je dan weinig bevestiging krijgt, voelt dat heel persoonlijk. Make-up, mooie kleren, een coole setting en filters gebruiken, helpt daarbij.

Interessant – en schijnbaar tegenstrijdig – is dat jongeren ook lijken neer te kijken op mensen die te veel bezig zijn met hun online imago. Het lijkt alsof jongeren wel af willen van het gegeven dat je online moet bezig zijn met hoe je eruitziet maar dat dat nu eenmaal de regels zijn van sociale media.

We vroegen jongeren ook of ze daar met anderen over praten, over de keuzes die ze al dan niet maken online, wat ze tegenkomen, wat ze leuk of niet leuk vinden. De quote: '*What happens online stays online*' is erg blijven hangen. Dat vinden we jammer. Onze ervaring vanuit de opleidingen leert ons dat jongeren het eigenlijk best fijn vinden om de ervaringen van anderen te horen. Om te kunnen praten over wat ze vervelend vinden, wat ze moeilijk vinden, welke keuzes anderen maken. Om die online wereld toch ook even naar de offline wereld te trekken.

De valkuil hierbij is dat er heel snel een oordeel wordt gevormd. Jongeren kijken neer op wat anderen doen, hoe anderen zich tonen, maar vinden hun eigen gedrag prima. Als begeleiders is het onze taak om niet vanuit oordelen, maar vanuit interesse deze gesprekken te voeren. De focus dient hierbij te liggen op het bewust maken van keuzes die zij belangrijk vinden, weerbare zelfbewuste keuzes. En zich niet te laten leiden door wat ze denken dat anderen van hen verwachten.

Volgende werkvorm helpt het gesprek te openen rond sociale media en stress. Je polst zowel naar gevoelens als naar copingstrategieën. Zonder oordeel, maar vanuit een nieuwsgierigheid om van elkaar te leren.

## WERKVORM: SOCIALEMEDIASTRESS – PING!

**Doelgroep:** 12 – 18 jaar

**Tijd:** 15 minuten

**Materiaal:** geluidsfragment (zie website), gsm's

### SPELUITLEG

Ping! Het geluid van weer een nieuwe melding, ons allen wel bekend. Dat herhalende geluidje kan bijdragen tot SMS- socialemediastress. Stress door constant online te moeten zijn. Stress om niets te missen (FOMO). Stress van de vele meldingen. Hoe is het met jouw SMS gesteld?

Laat alle deelnemers het geluidsfragment van een WhatsApp-melding downloaden via de Pimanto-website. Zet alle gsm's op luid. Lees de stellingen over socialemediastress een voor een voor. Per stelling beslissen de jongeren of ze voor hen van toepassing is. Zo ja, dan spelen ze het geluidsfragment van een melding af. Zo creëer je mogelijk wel een realistische meldingenchaos, maar bovenal een interessant aanknopingspunt om het over socialemediastress te hebben.

#### Stellingen

- Als ik mijn gsm niet bij me heb, voel ik me onvolledig.
- Mijn slaap lijdt onder mijn socialemediagebruik.
- Ik zet soms bewust bepaalde meldingen uit of op stil.
- Ik ga soms bewust voor bepaalde tijd offline.
- Ik erger me soms aan vrienden die met hun gsm bezig zijn als we afspreken (phubbing).
- Veel gemiste meldingen of ongelezen berichten hebben, vind ik stresserend.
- Als ik mijn sociale media lange tijd niet kan checken, voel ik me onrustig.
- Het al dan niet krijgen van veel likes bezorgt me soms stress.
- Als ik afsprek met vrienden probeer ik niet of minder op mijn gsm te zitten.
- Ik kan een week zonder smartphone.
- Sociale media geven mij stress.
- Ik word vaak afgeleid door m'n gsm.
- Ik zou minder afhankelijk willen zijn van m'n gsm.
- Ik denk er soms aan mijn socialemedia-accounts te verwijderen.
- Ik vind het goed dat ik mijn gsm soms moet afgeven of wegleggen (huis/school).
- Ik vind het vervelend dat anderen kunnen zien wanneer ik een berichtje gelezen heb (WhatsApp/Messenger).
- Ik zet anderen soms onder druk om te antwoorden door te 'dubbelteksten' of vraagtekens te sturen.
- Ik heb het gevoel dat ik constant bereikbaar moet zijn.
- Ik heb het gevoel zaken te missen als ik niet regelmatig op sociale media zit.

### NABESPREKING

Grijp de stellingen aan voor een groepsbesprek over socialemediastress.

#### Toetip:

Zit de socialemediastress hoog? Probeer eens een digitaal dieet of digitale detox, een periode waarin je bewust minder of geen gsm en/of sociale media gebruikt. De smartphone bij jongeren volledig verbannen of verbieden, werkt vaak niet. Op die manier geef je hen een sociale hand-cap. Een groot deel van hun sociale leven speelt zich namelijk online af. Het initiatief voor een digitale detox komt het beste van de jongere zelf. Ga je er toch graag mee aan de slag? Geef dan keuzemogelijkheden of formuleer het als uitdagingen.



### 8.3 Vertrouwen en wantrouwen

“Omdat een paar jaar geleden ... ik dacht dat ik iemand vertrouwde en diegene heeft dat toch naar ... aan veel mensen laten zien, en ook naar veel jongens. En ik vind dat geen enkele jongen van mijn klas – ik ken die niet – zou moeten weten wat ik doe in mijn dagelijks leven of wat ik post op Snap, dus ... ja.”

Er is natuurlijk een reden waarom jongeren toch al zo bewust bezig zijn met wat ze online zetten en wat niet. In de gesprekken hoorden we zoveel verhalen waarbij het vertrouwen van de jongeren misbruikt werd. Persoonlijke informatie wordt via screenshots doorgestuurd naar anderen, fake accounts worden aangemaakt om te lachen met iemand, je blijkt met iemand te chatten die helemaal niet de persoon is die je verwachtte dat die is en nog zo veel meer. Niet dat de online leefwereld bezaaid is met trauma, maar veel jongeren hebben toch al eens een negatieve ervaring gehad of hoorden via anderen negatieve ervaringen.

Onze vaststelling is dat jongeren op zich goed geïnformeerd zijn in het al dan niet vertrouwen van iemand die je alleen online kent. Ze zijn daar voorzichtig in en hebben daar inventieve trucs voor. Zo vertelde iemand dat ze altijd de opdracht gaf aan iemand die ze online leerde kennen om een foto te nemen met een witte T-shirt aan en een banaan op het hoofd. Dat is namelijk een foto die je niet zomaar van het internet kan plukken.

Wat we alarmerender vonden, zijn de vertrouwensbreuken onder vrienden. We hoorden vaak dat, uit voorzichtigheid, ze online eigenlijk vooral oppervlakkige gesprekken voerden. Grappige dingen doorsturen bijvoorbeeld. Want het doorsturen van persoonlijke, kwetsbare dingen naar mensen die je kent, kan misbruikt worden.

Dat vonden we opvallend. Want veel jongeren geven ook aan dat ze het makkelijker vinden om gevoelens te delen via tekst. Je ziet de persoon niet, je kan langer nadenken over je woorden, je voelt je minder ongemakkelijk. Maar omdat ze bezorgd zijn dat die kwetsbare informatie doorgestuurd zou worden naar anderen, delen ze via sociale media niet zo vaak wat ze denken of voelen. Dat wantrouwen is vaak gebaseerd op slechte ervaringen. Vrienden hebben hen in het verleden gekwetst door dingen verder te vertellen die eigenlijk privé waren. Of ze zien soms zelf berichten voorbijkomen uit privégesprekken van anderen. Als we daarover doorvragen merken we ook dat er weinig over gepraat wordt. Als vrienden je vertrouwen beschadigen, zijn het geen vrienden meer.

Als we jongeren vroegen hoe we ervoor kunnen zorgen dat er meer vertrouwen is onder leeftijdsgenoten, kwamen er eigenlijk alleen ontnuchterende antwoorden. Dat kan niet, zeggen ze. Dat is nu eenmaal zo. De afstand tussen mensen via sociale media zorgt er ook voor dat je de impact van je daden niet kan aanvoelen. Je ziet de gekwetste reactie van mensen niet.

In onze trainingen rond cyberpesten gebruiken we spelvormen die de online context vertalen naar de offline wereld. We plaatsen jongeren in gelijkaardige situaties, om daarna te reflecteren op de impact en de moraliteit van bepaalde keuzes. Zo laten we ze bijvoorbeeld offline haatcomments schrijven op posts en daarop ook reacties formuleren. Samen reflecteren we dan hoe realistisch die situaties zijn. Hoe moeilijk dat is om daarop te reageren. Welke emoties dat met zich meebrengt enzovoort. Via deze ervaringsgerichte werkvormen geloven we dat omstaanders gemotiveerd worden om op te komen voor slachtoffers, alsook dat 'daders' gaan nadenken over de impact van hun keuzes. Omdat je de impact niet meteen online kan voelen, moeten we jongeren daarbuiten trainen. Jongeren hebben in deze werkvormen ook de kans om de respons van hun peers waar te nemen en te ervaren welk gedrag wel of niet getolereerd wordt.

Volgende werkvorm polst (anoniem) naar het ethisch kader van jongeren: welk gedrag vinden ze oké en wat vinden ze niet oké? Vanuit die zelfreflectie denken we vervolgens na over hoe we daarmee om moeten gaan.

# WERKVORM: PESTCEPTIE

**Leeftijd:** 12 - 18 jaar

**Tijd:** 30 minuten

**Materiaal:** geen

## SPELUITLEG

De deelnemers zetten zich op een lange lijn. Laat hen zich blinddoeken of de ogen sluiten. Daarna geef je hen een aantal situaties. Als ze die situatie kwetsend vinden, zetten ze een stap naar achteren. Als ze die situatie grappig vinden, zetten ze een stap naar voren. Als de situatie hen niets doet, blijven ze staan. Na de tien stellingen hebben we een verspreid deelnemersveld en kunnen we het gesprek aangaan. De deelnemers mogen hun blinddoek afzetten. Ze moeten wel blijven staan op de plaats waar ze stonden.

## NABESPREKING

- Wat zien jullie?
- Hoe staan jullie ten opzichte van elkaar?
- Hoe komt dat?
- Vindt iedereen hetzelfde grappig?
- Hou je daar rekening mee als je online gaat?
- Houden anderen daar rekening mee?
- Was er een situatie waar je moeilijk op zou kunnen reageren?

## MOGELIJKE SITUATIES:

- Iemand taggen in een gênante foto.
- Iemand tagt jou in een gênante foto.
- Iemand stuurt jou een foto door van iemand die je kent die op de wc zit.
- De online status van een groepsgeenoot wordt veranderd.
- Een erotische foto van iemand anders staat online.
- Een erotische foto van jezelf staat online.
- Een filmpje van een leerkracht die zich kwaad maakt.
- Een filmpje van jouw ouders die ruzie hebben wordt online gedeeld.
- Een filmpje van een mislukte stunt wordt online gedeeld.
- Een filmpje waarbij iemand in elkaar geklopt wordt.
- Een filmpje waarin jouw beste vriend in elkaar geklopt wordt.
- Een klasfoto wordt gedeeld.
- Iemand verandert de foto van een groepsgeenoot in een lachend kakskes.
- Iemand stuurt jou een gênante foto van iemand die je niet graag hebt.
- Iemand die je kent, likt al jouw berichten.
- Iemand roddelt online over iemand uit de groep.
- Een mail sturen uit naam van iemand anders.
- Een mail die gestuurd wordt uit jouw naam.
- Een gefotoshopte foto met jouw hoofd.
- Een onbekende stuurt je een gif met in de hoofdrol je beste vriend die valt.
- ...

## 8.4 Depressieve gevoelens delen



J: Ja, sommige meisjes plaatsen zo dingetjes dat ze aan het huilen zijn en zo, maar snapt ge? Dat is meer zo voor aandacht, meestal is dat voor aandacht, want ... Ja, dat is zo van: "Kijk, ik voel mij niet goed." Dus zij wilden dat andere mensen gaan zeggen van: "Oh, hoe is het en zo en moet ik helpen?" en bla bla.

De online wereld staat bol van tegenstrijdigheden. Jongeren hebben schrik dat persoonlijke en kwetsbare informatie tegen hun wil verspreid wordt of het mikpunt wordt van spot. Anderzijds wordt er online ook vaak gedeeld dat mensen zich echt niet goed voelen, zoals posts over depressieve gevoelens die publiekelijk gedeeld worden.

De jongeren die we spraken, gaven aan dat ze zoiets zelf nooit zouden doen, maar bijna iedereen had wel al eens gezien dat iemand anders dat deed. De jongeren spraken er ook heel hard over: 'Mensen doen dat om aandacht te zoeken'.

Dergelijke uitspraken zijn om meerdere redenen interessant. Enerzijds omdat het toont dat sociale media voor sommige jongeren wel een plaats zijn om emotionele ondersteuning te zoeken/vinden. Anderzijds geeft het aan dat de kwetsbaarheid van die jongeren soms ook effectief niet serieus wordt genomen en mogelijk misbruikt kan worden.

De positieve kant vinden we bijvoorbeeld in peer support-platformen, zoals bij Awel. Op het forum van Awel kunnen jongeren vragen stellen aan andere jongeren over onder andere mentaal welzijn. Een jongere in de gesprekken vertelde ons dat ze bijvoorbeeld actief is op het socialemediaplatform Amino, waar ze in gesprek gaat met jongeren die zich niet zo lekker in hun vel voelen om hen te helpen.

De negatieve kant is de beeldvorming die is ontstaan dat jongeren die online delen dat ze zich niet goed voelen 'gewoon aandacht vragen'. De vraag is of we jongeren moeten leren dat ze hun kwetsbaarheden op die manier niet publiekelijk online moeten zetten of dat we jongeren moeten leren om meer empathisch om te gaan met de gevoelens van anderen. Het is wellicht een én-én-verhaal.

Opnieuw is dit iets waarmee wij met jongeren offline aan de slag gaan. Via bewustwording van copingstrategieën nadenken over steunnetwerken in hun omgeving als het niet goed gaat, inzetten op uitwisselingen om het delen van en het omgaan met emoties te faciliteren.

## 8.5 Online versus offline



- I: Welke versie van jezelf vind je het leukste?  
De online versie of de offline versie?
- J: Sowieso offline, omdat ik ... Ja, dan mezelf kan zijn. Ik kom blijkbaar heel kortaf over, ook zo heel droog zo van: 'Ah, oké', of: 'Ah, leuk'. Terwijl het niet zo bedoeld is om zo over te komen.

Jongeren leven in twee werelden: de online wereld en de offline wereld. Maar welke wereld vinden jongeren nu precies het leukst? Omdat jongeren zoveel tijd doorbrengen online en we toch kunnen stellen dat er enige afhankelijkheid is van hun gsm, waren we benieuwd of ze zichzelf online al dan niet leuker vinden dan hun offline versie. De meeste jongeren vinden zichzelf even leuk (of niet leuk) offline als online. In gesprekken merken we dat veel jongeren zelfs een voordeel zien in de offline wereld: aan hun vrienden offline laten ze meer 'de echte' versie van zichzelf zien. Op sociale media houden ze het liever oppervlakkig. Het geeft ook een voordeel om de reacties van iemand te zien als je met de persoon in kwestie spreekt. Via beeld of tekst worden dingen namelijk nogal snel fout geïnterpreteerd. Veel jongeren vinden informatie delen daarom ook spannend. De jongeren die zichzelf online leuker vinden, zijn jongeren die offline minder zelfvertrouwen hebben. Zij durven meer online. Ze spreken meer vrijuit doordat ze over hun woorden kunnen nadenken. Sommige van deze jongeren gamen ook online met anderen, zij krijgen dan weer een boost in hun zelfvertrouwen doordat ze iets goed kunnen en dat met anderen kunnen delen.

Hoe meer jongeren online zitten, hoe meer ze ook hun online versie liever zien. Er is natuurlijk een reden waarom ze vaak in de online wereld vertoeven. Op zich is er volgens ons niets mis met het feit dat sommige jongeren zichzelf leuker vinden online, of meer zelfvertrouwen hebben in contact met anderen via sociale media. Het is goed dat deze jongeren sociale vaardigheden oefenen en vertrouwen leren te krijgen in een bepaalde context. Er ligt wel nog een kans om samen met deze jongeren een vertaalslag te maken naar de offline wereld. Als we deze jongeren horen praten hebben ze er behoefte aan om ook bijvoorbeeld op school evenveel vertrouwen te hebben als online met hun vrienden. Maar ze weten niet hoe. Jongeren worden in bepaalde contexten nogal aan hun lot overgelaten als het gaat over het trainen van hun sociale vaardigheden. Voor sommige jongeren gaat dat heel vlot. Zij aarden heel makkelijk in een groep van peers, voor anderen is dat best spannend. We geloven dat het belangrijk is om via teambuilding en via aandacht aan identiteits- en sociaal-emotionele ontwikkeling jongeren te helpen om meer vertrouwen te stellen in zichzelf en anderen.

Idealiter zou elke context een veilige ontwikkelingscontext moeten kunnen zijn.

Om in je groep na te gaan of er een verschil is tussen wie de jongeren online of offline zijn, kan je volgende werkvorm gebruiken. Het is daarbij niet de bedoeling een oordeel te vellen. Het is ook belangrijk dat de jongeren weten dat er geen 'ideale' versie bestaat van henzelf. Deze tool dient eerder om eerlijk te onderzoeken hoe ze naar zichzelf kijken in verschillende contexten.

## WERKVORM: WIE BEN IK ONLINE EN OFFLINE

**Doelgroep:** 12 - 18 jaar

**Tijd:** 20 - 30 minuten

**Materiaal:** papier, kleurtjes en pennen in verschillende kleuren

### SPELUITLEG

Met de komst van het internet heeft iedereen een digitale identiteit gekregen. We hebben er dus twee: een offline, maar ook een online. Hoe zit 't daar juist mee? Stemmen die overeen, vullen die elkaar aan of is er juist een kloof?

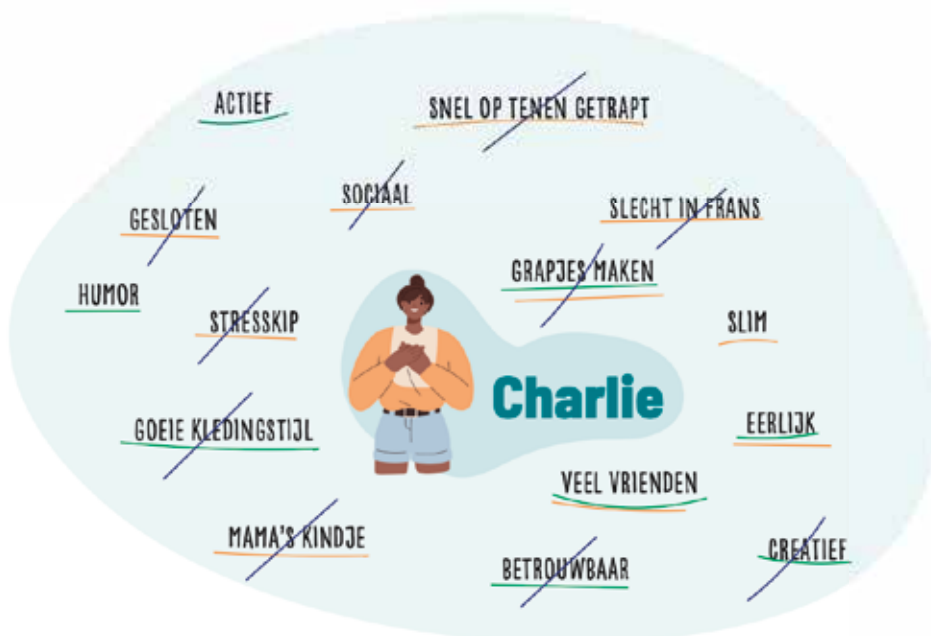
Geef de jongeren de opdracht om een blad papier en twee verschillende pennen te nemen. Laat de jongeren een cirkel tekenen. Daarin schrijven ze hun voornaam.

Geef de jongeren vijf minuten de tijd om zoveel mogelijk woorden op te schrijven die hen als persoon typeren, zowel online als offline. Dat kan gaan over eigenschappen, hobby's en interesses, typische persoonskenmerken, enz.

Leg de papieren verspreid over het lokaal en laat de andere groepsleden aanvullen zodat er bij elke jongere minstens vier extra woorden neergepend worden. Stel hen de vraag: wie is die persoon?

Laat de jongeren het eigen papier opnieuw bij de hand nemen. Met pen 1 onderstrepen ze de woorden die hen online typeren, met pen 2 de woorden die hen offline typeren. Er kunnen overlappingen zijn. Die woorden onderstrepen ze met de twee kleuren.

Nu is het tijd om te schrappen! Er mogen maar vijf woorden overblijven, die waarbij de jongere echt voelt: dit ben ik echt. Werp een blik op die vijf overgebleven woorden. Gaat dit vooral over jou online of offline? Welke offline kanten van jezelf belicht je ook online?



## 8.6 Online weerbaarheid

Hoe we jongeren kunnen ondersteunen in die online wereld blijft een zoektocht. Wat willen we stimuleren en wat willen we afremmen? Waar hebben we invloed op en waarop niet? Wat we absoluut willen vermijden is dat de online wereld en sociale media een taboe worden. Hoewel de inhoudelijke expertise misschien bij de jongeren zelf ligt, betekent dit niet dat wij als volwassenen geen expertise hebben in de ontwikkelingstaken van jongeren en hun uitdagingen op sociaal-emotioneel vlak. De conclusie voor ons is dan ook: we moeten meer praten met jongeren en meer gesprekken tussen hen faciliteren. Weerbaarheid en zelfinzicht verder stimuleren.

Dat is natuurlijk makkelijk gezegd. Om dit niet alleen binnen onze werking te stimuleren maar ook in andere contexten, maakten we drie werkvormenpakketten onder de noemer 'WOW': Weerbaar Op het Web. Elk pakket heeft een andere focus: cyberpesten, online seksualiteit en online identiteit. Een aantal van de werkvormen zijn in dit artikel toegevoegd. De rest van de pakketten en werkvormen zijn gratis te downloaden via [www.pimento.be](http://www.pimento.be).

Wil je aan de slag met een werkvorm? Vink dan zeker eerst volgende vijf checks af, voor je eraan begint. Ze geven je richting voor een goed en veilig gesprek. Een aantal van deze afspraken kan je ook met jongeren maken. Want ook zij zijn uiteraard mee verantwoordelijk!

# VIJF CHECKS OM JONGEREN TE ONDERSTEUNEN IN HUN ONLINE IDENTITEIT

## 1 START POSITIEF & WEES NIEUWSGIERIG



Je hoeft zelf geen expert te zijn in digitale media. Wees vooral nieuwsgierig en stel oprichte vragen. Welke apps vind je leuk? Wie zijn je favoriete influencers? Wat vind je leuk online? Wat doe je vooral online? Wat laat je wel/niet van jezelf zien online?

Vervul niet onmiddellijk in het benoemen van het negatieve. Digitale media hebben heel wat fijne kanten, die mogen zeker niet vergeten worden!

## 2 BENADruk HET BELANG VAN JE GOED VOELEN EN JEZELF ZIJN ONLINE



Besprek hoe jongeren zich online veilig en authentiek kunnen uitdrukken: deel enkel persoonlijke inhoud met mensen die je vertrouwt, vermijd en rapporteer online omgevingen waar er aan haastdraak wordt gedaan, enz.

Geef een duwtje in de goede richting: apps die hun passies ondersteunen, platformen die hen helpen uit te drukken wie ze écht zijn.

## 3 LAAT JONGEREN EEN KRITISCHE BRIL OPZETTEN

Zet jongeren aan het denken: waarom delen mensen bepaalde dingen? Is dat betrouwbare info? Zijn er filters gebruikt? Lijkt iets toch te mooi om waar te zijn? Ga samen op onderzoek en raadpleeg betrouwbare informatiebronnen.

Maak online problemen zoals druk, stress of negatieve reacties bespreekbaar. Toch te veel social media stress? Zoek samen naar een persoonlijke digitale balans door bijvoorbeeld af en toe digitaal te detoxen.



## 4 GA OP EEN CREATIEVE EN INTERACTIEVE MANIER AAN DE SLAG!

Een groepsgesprek komt soms moeizaam op gang. Ga daarom met speelse en interactieve werkvormen aan de slag om het thema online identiteit aan te snijden. Zo heb je onmiddellijk heel wat gesprekstof!



## 5 BESCHERM SAMEN DE ONLINE IDENTITEIT VAN JONGEREN

Doe samen een 'privacycheck'. Met wie ben je online bevriend? Wat zien zij allemaal van jou? Welke gegevens toon je op jouw sociale media? Laat hen hun naam googelen. In een oogopslag ontdek je welke inhoud zichtbaar zijn voor iedereen. Ontdekken ze toch iets wat ze liever niet gedeeld zien? Je kan persoonlijke informatie laten verwijderen van Google!





# 9. De invloed van vader- en slachtofferschap op de algemene levenstevredenheid van de Vlaamse schoolgaande jeugd

*Emma Hadermann*

## 9.1 Inleiding

De adolescentie is een kritieke periode in de psychologische ontwikkeling van een individu (Valois et al., 2012). Het welbevinden vormt een belangrijk aspect van de mentale gezondheid en speelt bijgevolg een grote rol in de positieve ontwikkeling van jongeren (Park, 2004). Onderzoek naar het welbevinden en meer specifiek naar algemene levenstevredenheid focust echter voornamelijk op volwassenen (Valois et al., 2012). De algemene levenstevredenheid bij kinderen en jongeren is tot op vandaag dan ook grotendeels verder te verkennen terrein (Valois et al., 2006, 2012; Sun & Shek, 2010; Wallander & Koot, 2016).

Het is nochtans om verschillende redenen belangrijk om de vinger aan de pols te houden wat betreft de algemene levenstevredenheid van jongeren. Uit eerder onderzoek op basis van de JOP-schoolmonitor 2 (2018) blijkt namelijk dat een significant deel (8.1 procent) van de bevraagde jongeren in Vlaanderen en Brussel aangeeft niet tevreden te zijn met hun leven (Serie, 2020). Algemene levenstevredenheid is niet alleen belangrijk voor jongeren in hun leven hier en nu, maar ook voor een positieve verdere ontwikkeling in het leven. Aangezien jongeren vorm geven aan de volgende generatie van onze samenleving, is het promoten van de algemene levenstevredenheid bij jongeren eveneens een investering in de toekomst (Park, 2004; Axford et al., 2014; Wallander & Koot, 2016). Jongeren die tevreden zijn met het leven dragen bij aan een samenleving waar een grote mate van welbevinden heerst (Wallander & Koot, 2016). Een hoge algemene levenstevredenheid wordt namelijk geassocieerd met blijdschap, een goed aanpassingsvermogen aan stressvolle gebeurtenissen, het hebben van een 'goed leven', en een optimale mentale gezondheid onder jongeren (Park, 2004). Een lage algemene levenstevredenheid bij adolescenten wordt daarentegen onder andere geassocieerd met psychologische en sociale problemen en met gevoelens van depressie, angst, eenzaamheid en ongelukkig zijn (Park, 2004; Proctor et al., 2009).

### 9.1.1 De algemene levenstevredenheid van jongeren

In de afgelopen jaren zien we dat de aandacht voor het welbevinden en de algemene levenstevredenheid bij kinderen en jongeren wel toeneemt (Martin et al., 2008; Axford et al., 2014). Uit deze studies blijkt dat algemene levenstevredenheid bij jongeren door veel verschillende factoren wordt beïnvloed, zoals sociodemografische kenmerken, persoonlijkheidskenmerken, cognitieve processen en interpersoonlijke variabelen (Martin et al., 2008). Algemene levenstevredenheid is bijgevolg een product van individuele verschillen in zowel persoonlijkheid als in levenservaringen (Martin et al., 2008; Ritu & Anand, 2014). De algemene levenstevredenheid van jongeren kan door verschillende negatieve gebeurtenissen in de adolescentieperiode onder druk komen te staan (Park, 2004; Ho et al., 2008). Het beleven van dergelijke negatieve ervaringen hangt samen met depressieve en angstige gevoelens en heeft een negatieve impact op de algemene levenstevredenheid (Ho et al., 2008). Het beleven en ervaren van positieve gebeurtenissen draagt daartegenover bij aan een gunstige ontwikkeling van algemene levenstevredenheid (Park, 2004). Een hoog of laag welbevinden hangt dus samen met het overwegend positief dan wel negatief ervaren van bepaalde momenten in het leven (Diener & Ryan, 2009). Onder andere dader- en slachtofferschap kunnen een beduidende impact hebben op de algemene levenstevredenheid van jongeren.

Zo blijkt uit voorgaand onderzoek dat probleemgedrag bij jongeren, bijvoorbeeld delinquentie, negatief gerelateerd is aan hun algemene levenstevredenheid (Sun & Shek, 2010). Meer specifiek blijkt dat bijvoorbeeld wapendracht, het plegen van fysiek geweld (dat al dan niet leidt tot een medische tussenkomst), vandalisme, (cyber)pesten en diefstal samenhangen met een lagere algemene levenstevredenheid bij adolescenten (Park, 2004; Valois et al., 2006; Proctor et al., 2009; Sun & Shek, 2010; Navarro et al., 2015; Wallander & Koot, 2016). Naast het stellen van delinquent gedrag wordt ook slachtofferschap beschouwd als een stressvolle gebeurtenis die een negatieve invloed kan hebben op de algemene levenstevredenheid van jongeren (Turner et al., 2006; Flaspohler et al., 2009; Valois et al., 2012). Zo blijkt onder andere dat slachtofferschap van (cyber)pesten negatief gecorreleerd is met algemene levenstevredenheid van adolescenten (Navarro et al., 2015; Ramos Salazar, 2017). Ook jongeren die slachtoffer worden van seksuele delicten (zoals het verplicht worden om seksuele handelingen te stellen) rapporteren over het algemeen een lagere algemene levenstevredenheid (Proctor et al., 2009). Het effect van slachtofferschap op algemene levenstevredenheid verhoogt volgens Turner en collega's (2006) bovendien met elke bijkomende blootstelling. Zo ervaren jongeren die vier keer of meer een vorm van slachtofferschap rapporteren, meer depressieve en agressieve gevoelens (Turner et al., 2006). Individuen die geen slachtofferschap hebben ervaren, rapporteren daarentegen hogere niveaus van algemene levenstevredenheid (Ritu & Anand, 2014).

Het verband kan bovendien ook andersom bekeken worden. Een hoge algemene levenstevredenheid wordt ook gezien als een buffer tegen het stellen van gewelddadig gedrag, het ervaren van slachtofferschap, stress en andere psychologische problemen (Park, 2004; MacDonald et al., 2005; Martin et al., 2008; Proctor et al., 2009). Uit onderzoek blijkt immers dat adolescenten die hoger scoren in termen van algemene levenstevredenheid minder kans hebben om agressief en delinquent gedrag te stellen, zelfs na het ervaren van verschillende stressvolle gebeurtenissen in hun leven (Jung & Choi, 2017). Dit suggereert dat algemene levenstevredenheid een protectieve rol speelt bij jongeren tijdens moeilijke levensomstandigheden ten aanzien van toekomstig delinquent gedrag in de adolescentie (Jung & Choi, 2017). De negatieve effecten van stressvolle gebeurtenissen worden dan door een hoge algemene levenstevredenheid gebufferd, waardoor de ontwikkeling van psychologische en gedragsproblemen bij jongeren wordt afgeremd (Park, 2004). Studies tonen daarnaast aan dat lagere niveaus van algemene levenstevredenheid in de adolescentie op hun beurt ook negatieve uitkomsten voorspellen, zoals ouderschap, waardoor jongeren in een vicieuze cirkel terechtkomen (Park, 2004; Wallander & Koot, 2016). Een laag niveau van algemene levenstevredenheid zorgt namelijk voor minder inhibitie bij jongeren om probleemgedrag te stellen (bijvoorbeeld als uitlaatklep) en het herhaald stellen van probleemgedrag versterkt vervolgens weer de negatieve evaluatie van algemene levenstevredenheid (Sun & Shek, 2010). Adolescenten die ontevreden zijn met hun leven hebben mogelijk minder goede copingstrategieën om met stress om te gaan en lopen daardoor meer kans om betrokken te zijn bij gewelddadig gedrag (MacDonald et al., 2005; Sun & Shek, 2010).

### 9.1.2 Overlap tussen vader- en slachtofferschap bij jongeren

Onderzoek toont verder ook aan dat er een overlap bestaat tussen de jongeren die vader en slachtoffer zijn van delinquent en deviant gedrag (Sampson & Lauritsen, 1990; Smith & Ecob, 2007; Cops & Pleysier, 2014). Er blijkt niet alleen sprake van een overlap tussen de karakteristieken van de groepen vaders en slachtoffers onder jongeren, maar ook van een relatie tussen het vader- en het slachtofferschap (Smith & Ecob, 2007; Cops & Pleysier, 2014). Bij adolescenten wordt ouderschap namelijk geassocieerd met een verhoogd risico op slachtofferschap, en slachtofferschap wordt geassocieerd met een verhoogd risico op ouderschap (Smith & Ecob, 2007). Onderzoek suggereert dan ook een verband in beide richtingen (Smith & Ecob, 2007; Cops & Pleysier, 2014).

In de literatuur worden hoofdzakelijk twee ‘gelegenheidstheorieën’ naar voren geschoven om deze overlap te verklaren. Ten eerste stelt de routineactiviteitentheorie van Cohen en Felson (1979) dat de interactie tussen (mogelijke) vaders en (mogelijke) slachtoffers van belang is in de totstandkoming van criminaliteit (Cops & Pleysier, 2016). Er moeten namelijk drie elementen samen aanwezig zijn opdat criminaliteit in de tijd en ruimte kan worden verklaard: (1) de aanwezigheid van een mogelijke vader,

(2) de aantrekkelijkheid van een bepaald doelwit of slachtoffer, en (3) de mate waarin dat doelwit bescherming geniet (Cops & Pleysier, 2014). Met andere woorden wordt de verklaring van criminaliteit gezocht in de omstandigheden die er zijn om criminaliteit te plegen (Wittebrood, 2007). De verklaring voor de overlap tussen dader- en slachtofferschap bevindt zich hier voornamelijk op macroniveau (Verdonck et al., 2011).

Ten tweede kijkt de leefstijltheorie eerder naar de individuele verschillen tussen leefstijlactiviteiten van personen (dat zijn regelmatig terugkerende activiteiten in verband met werk, school en vrije tijd) om de samenhang tussen de kans op slachtoffer- en daderschap te verklaren (Verdonck et al., 2011). De mate waarin personen zich op bepaalde plaatsen of tijdstippen blootstellen aan risicovolle situaties wordt bijgevolg beïnvloed door deze leefstijlactiviteiten, die op hun beurt samenhangen met demografische en sociale kenmerken van individuen (Wittebrood, 2007; Verdonck et al., 2011; Hadermann & Pleysier, 2021). Door de uiteenlopende leefstijlen verschilt ook de kans op slachtofferschap. Jongeren hebben bijvoorbeeld een meer uitgaansgericht vrijetijdspatroon, waardoor een verklarende rol wordt toegeschreven aan hun levensstijl waarbij daders en slachtoffers met elkaar in contact komen (Cops & Pleysier, 2016). Uitgaansbuurten worden bijvoorbeeld gezien als risicovolle situaties waarin daders oververtegenwoordigd zijn en waar bijgevolg regelmatig criminaliteit voorkomt. Daardoor is er een grotere kans op slachtofferschap in dergelijke situaties (Verdonck et al., 2011).

Bepaalde situaties vergroten volgens deze theorieën bijgevolg de gelegenheid tot het plaatsvinden van criminele feiten (Wittebrood, 2007). Op individueel niveau gaat het om de mate waarin (mogelijke) slachtoffers in aanraking komen met (mogelijke) daders, terwijl het op macroniveau vooral de mate betreft waarin (mogelijke) daders geconcentreerd zijn in de ruimte (Verdonck et al., 2011). Algemeen kan gesteld worden dat de overlap tot stand komt doordat bepaalde groepen in de samenleving gelijkaardige routineactiviteiten en 'risicovolle' levensstijlen delen, met een verhoogde kans op zowel dader- als slachtofferschap als resultaat (Gottfredson, 1981; Hadermann & Pleysier, 2021).

Hierbij is het relevant de vraag te stellen of algemene levenstevredenheid bij jongeren die al slachtofferschap of daderschap ervaren hebben, eveneens verder verlaagt met respectievelijk een bijkomende dader- of slachtofferervaring, net zoals met bijkomende blootstellingen aan slachtofferschap (Turner et al., 2006). Uit eerder onderzoek blijkt bijvoorbeeld dat jongeren die zowel gepest worden als zelf pesten een lagere algemene levenstevredenheid ervaren dan diegenen die enkel pesten of enkel gepest worden (Estévez et al., 2009; Flaspohler et al., 2009). Verder onderzoek naar het verband tussen de algemene levenstevredenheid bij jongeren en het ervaren van dader- en slachtofferschap blijkt slechts beperkt voorhanden (Valois et al., 2006; Sun & Shek, 2010; Wallander & Koot, 2016).

In dit hoofdstuk wordt aan de hand van de JOP-schoolmonitor 2 (2018) ten eerste een beeld geschetst van de algemene levenstevredenheid van de jongeren. Vervolgens wordt de prevalentie van dader- en slachtofferschap, alsook de mate waarin beiden overlappen, nagegaan. Tot slot volgt een analyse van de relatie tussen (de overlap van)

dader- en slachtofferschap, en de algemene levenstevredenheid van jongeren. Op deze manier krijgen we een beter zicht op de mogelijke relaties en de effecten tussen (de overlap van) dader- en slachtofferschap en algemene levenstevredenheid.

## 9.2 Methode

Om in kaart te brengen welke rol dader- en slachtofferschap en de eventuele overlap spelen in de algemene levenstevredenheid van jongeren in Vlaanderen en Brussel wordt gebruik gemaakt van de gewogen data van de JOP-schoolmonitor 2 (2018). Wanneer verder in het hoofdstuk gesproken wordt over ‘jongeren’ worden hiermee bijgevolg de ‘Nederlandstalige schoolgaande jongeren in Vlaanderen en Brussel’ bedoeld. Voor de analyses in dit hoofdstuk werden enkel de data van de tweede en de derde graad van het secundair onderwijs gebruikt. In totaal hebben 5858 jongeren van de tweede en de derde graad de vragenlijst ingevuld waarvan 46.1 procent jongens ( $N = 2641$ ) en 53.9 procent meisjes ( $N = 3094$ ) met een gemiddelde leeftijd van 16 jaar ( $M = 16.28$ ;  $SD = 1.533$ ).<sup>12</sup>

### 9.2.1 Conceptualisering van algemene levenstevredenheid

De laatste jaren wordt bij het bepalen van de algemene levenstevredenheid terecht meer aandacht besteed aan het perspectief van jongeren zelf, eerder dan te vertrouwen op bestaande indicatoren of zich te baseren op de opvattingen van ouders of leerkrachten hierover (Axford et al., 2014; Ben-Arieh et al., 2014). Zelf gerapporteerde gegevens brengen dan ook interessante en belangrijke inzichten met zich mee. Zo is zelfrapportage een gepaste wijze om zicht te krijgen op de algemene levenstevredenheid van jongeren (Ho et al., 2008; Diener & Ryan, 2009).

Het construct ‘algemene levenstevredenheid’ werd in eerder onderzoek al zowel bij volwassenen als bij adolescenten aangewend (Ben-Arieh et al., 2014). In de JOP-schoolmonitor 2 (2018) wordt het eveneens gebruikt als maatstaaf om het zelfgerapporteerde welbevinden van schoolgaande jongeren in Vlaanderen en Brussel in beeld te brengen. Aangezien zelfrapportage een gepaste manier is om algemene levenstevredenheid bij jongeren na te gaan, wordt die daarom in dit hoofdstuk gebruikt als criterium voor het welzijn van jongeren (Jung & Choi, 2017).<sup>13</sup>

Algemene levenstevredenheid wordt hier gedefinieerd als de globale beoordeling door een persoon van zijn of haar kwaliteit van leven volgens zelfgekozen criteria. In de

12. Voor een volledig en gedetailleerd overzicht van de (technische) aspecten van de JOP-monitor 4 en de JOP-schoolmonitor 2 verwijzen we naar het bijhorende cijferboek (Bradt et al., 2019) en de technische rapporten (Jeugdonderzoeksplatform, 2018).

13. Een uitgebreide conceptualisering van (subjectief) welzijn is terug te vinden in de inleiding van dit boek.

JOP-schoolmonitor 2 (2018) wordt dit bevraagd aan de hand van de gevalideerde *Satisfaction with Life Scale – child version* (SWLS-CV) (Diener et al., 1985; Gadermann et al., 2010). Doordat werd gekozen voor de kindversie zijn de vragen toegankelijk voor het doelpubliek van onze schoolmonitor. De bevraging bestaat uit vijf ‘contextvrije’ items, namelijk ‘Mijn leven is in de meeste opzichten bijna hoe ik het zou willen’, ‘De dingen in mijn leven zijn uitstekend’, ‘Ik ben blij met mijn leven’, ‘Tot nu toe heb ik de belangrijkste dingen die ik wil in het leven ook bereikt’ en ‘Als ik mijn leven opnieuw kon leven, zou ik het op dezelfde manier doen’. Deze vragen werden beantwoord aan de hand van een vijfpunts-Likertschaal (van ‘helemaal akkoord’ tot ‘helemaal niet akkoord’). Voorgaand onderzoek heeft reeds aangetoond dat de meeste jongeren geen problemen ondervonden om de items uit de schaal te begrijpen (Gadermann et al., 2011).

Deze vijf items kunnen een somscore vormen van 5 tot 25, die opgedeeld kan worden in een lage score (5 tot en met 11), een gemiddelde score (12 tot en met 18) en een hoge score (19 tot en met 25), waarbij een hogere score een hogere algemene levenstevredenheid aangeeft (Gadermann et al., 2010). Verder doorheen het hoofdstuk wordt gewerkt met de gestandaardiseerde somscore lopende van 0 tot 100. Ook hier wordt onderscheid gemaakt tussen een lage score (0 tot en met 34), een gemiddelde score (35 tot en met 69) en een hoge score (70 tot en met 100), waarbij 0 staat voor de laagste algemene levens tevredenheid en 100 voor de hoogste.

### 9.2.2 Conceptualisering van vader- en slachtofferschap

In de JOP-schoolmonitor 2 (2018) wordt vaderschap bevraagd aan de hand van negen items. Hierbij konden de respondenten telkens aangeven of ze bepaalde feiten de voorbije twaalf maanden nooit, één keer, twee keer, drie keer of meer dan drie keer gepleegd hadden. Er werd gevraagd naar wapenbezit (‘een wapen bij je dragen, zoals een boksbeugel, een mes (geen zakmes), een taser of iets gelijkaardig’), vandalisme (‘iets met opzet beschadigd of stukgemaakt op straat, op school, of op een andere publieke plaats’), winkeldiefstal (‘iets gestolen uit een winkel of een warenhuis’), gauwdiefstal (‘iets gestolen van een anderen persoon (bv. geld, fiets, gsm of iets anders)’), bedreiging op straat (‘iemand lastigvallen of bedreigen op straat’), online bedreiging (‘iemand lastiggevalen of bedreigd via e-mail, sms of sociale media’), geweld met verwondingen (‘iemand zo erg in elkaar geslagen dat hij/zij verwondingen opliep’), geweld zonder verwondingen (‘iemand geslagen zonder dat hij/zij verwondingen opliep’) en het online verspreiden van seksueel getinte foto’s of filmpjes (‘via internet of telefoon seksueel getinte foto’s of filmpjes verspreid van iemand anders zonder toestemming van deze persoon’).

Slachtofferschap werd in de JOP-schoolmonitor 2 (2018) gemeten aan de hand van acht vragen waarbij de respondenten konden aangeven of ze bepaalde gebeurtenissen in de afgelopen twaalf maanden meegemaakt hadden. De feiten die bevraagd werden, zijn afpersing (‘dat je gedwongen werd om iets af te geven bv. geld, gsm, uurwerk’), diefstal zonder dwang of geweld (‘dat iets van jou werd gestolen zonder dwang of

geweld'), geweld zonder verwondingen ('dat je geslagen werd zonder dat je verwondingen had'), geweld met verwondingen ('dat je geslagen werd zodat je verwondingen had'), bedreiging op straat ('dat je lastiggevalen of bedreigd werd op straat'), online bedreiging ('dat je lastig gevallen of bedreigd werd via e-mail, sms of sociale media'), vandalisme ('dat er met opzet iets van jou beschadigd werd') en het online verspreiden van seksueel getinte foto's of filmpjes ('dat er seksueel getinte foto's of filmpjes van jou online verspreid werden zonder jouw toestemming').

Voor de analyses in dit hoofdstuk werden de verschillende soorten dader- en slachtofferschap samengenomen tot respectievelijk de variabelen 'daderschap' en 'slachtofferschap'. Vervolgens werden de jongeren op basis van de data onderverdeeld in vier groepen, namelijk zij die in de afgelopen twaalf maanden (1) geen dader of slachtoffer waren, (2) enkel dader waren (minstens één keer), (3) enkel slachtoffer waren (minstens één keer) en (4) zowel dader als slachtoffer waren (beiden minstens één keer).

### 9.2.3 Sociodemografische factoren

Uit de literatuur blijkt dat verschillende sociodemografische factoren mogelijk samenhangen met de algemene levenstevredenheid van jongeren (o.a. Serie, 2019) en met (de overlap tussen) dader- en slachtofferschap (o.a. Verdonck et al., 2011). Om een beter zicht te krijgen welke jongeren mogelijk impact op hun algemene levenstevredenheid ervaren door voorgaande dader- en/of slachtofferervaringen worden drie sociodemografische factoren opgenomen in de analyses, namelijk geslacht ('jongen',  $N = 2641$ , 45.1 procent; of 'meisje',  $N = 3094$ , 52.8 procent), onderwijsvorm ('aso-kso',  $N = 2518$ , 44.4 procent; 'tso',  $N = 1814$ , 31.2 procent of 'bso',  $N = 1416$ , 24.4 procent) en leeftijd. Aangezien de jongeren uit de steekproef gemiddeld 16 jaar oud zijn ( $M = 16.28$ ;  $SD = 1.533$ ), werden de jongeren overeenkomstig de gemiddelde leeftijd onderverdeeld in twee categorieën: '12 tot en met 15 jaar' ( $N = 1945$ , 33.7 procent) en '16 tot en met 23 jaar' ( $N = 3826$ , 65.3 procent).<sup>14</sup>

## 9.3 Resultaten

In dit gedeelte wordt ten eerste een overzicht gegeven van de algemene levenstevredenheid van jongeren en de prevalentie van dader- en slachtofferschap onder schoolgaande jeugd in Vlaanderen en Brussel. Vervolgens wordt nagegaan of dader- en slachtofferschap samenhangen met de algemene levenstevredenheid van jongeren.

14. Normaal gezien volgen jongeren secundair onderwijs in de tweede en derde graad van hun 14 jaar tot hun 18 jaar. In de steekproef zitten echter ook enkele jongere en oudere jongeren, bijvoorbeeld door één of meerdere jaren over te slaan of te blijven zitten (12 jaar,  $N = 7$ ; 13 jaar,  $N = 16$ ; 18 jaar,  $N = 764$ ; 19 jaar,  $N = 306$ ; 20 jaar,  $N = 97$ ; 21 jaar,  $N = 35$ ; 22 jaar,  $N = 4$ ; 23 jaar,  $N = 1$ ).

### 9.3.1 De algemene levenstevredenheid van jongeren

Op basis van de vijf items van de SWLS-CV wordt een overzicht gegeven van de algemene levenstevredenheid van jongeren.<sup>15</sup> De betrouwbaarheidsanalyse van deze schaal toont een hoge interne consistentie van de items aan (Cronbach  $\alpha = 0.831$ ). Uit de data (zie Tabel 9.1) komt naar voren dat jongeren doorgaans tevreden zijn met hun leven. De meerderheid van de jongeren geeft aan dat hun leven in de meeste opzichten is zoals zij het willen (56.7 procent) en dat ze blij zijn met hun leven (74.6 procent). Net iets minder dan de helft van de jongeren gaat ook (helemaal) akkoord met de stelling 'De dingen in mijn leven zijn uitstekend' (49.2 procent). Het aantal jongeren dat (helemaal) niet akkoord gaat met deze drie stellingen is slechts een kleine minderheid (respectievelijk 13.7, 6.5 en 15.3 procent). Jongeren hebben echter niet enkel positieve opvattingen over hun eigen leven. Ongeveer één derde van de jongeren geeft immers aan (helemaal) niet akkoord te zijn met de stellingen 'Tot nu toe heb ik de belangrijkste dingen die ik wil in het leven ook bereikt' (36.6 procent) en 'Als ik mijn leven opnieuw kon leven, zou ik het op dezelfde manier doen' (30.9 procent).

**Tabel 9.1** Algemene levenstevredenheid (SWLS-CV) van jongeren (in percentage)

	(Helemaal) niet akkoord	Tussen beide	(Helemaal) akkoord
Mijn leven is in de meeste opzichten bijna hoe ik het zou willen (N = 5636)	13.7%	29.6%	56.7%
De dingen in mijn leven zijn uitstekend (N = 5598)	15.3%	35.5%	49.2%
Ik ben blij met mijn leven (N = 5629)	6.5%	18.9%	74.6%
Tot nu toe heb ik de belangrijkste dingen die ik wil in het leven ook bereikt (N = 5630)	36.6%	34.6%	28.7%
Als ik mijn leven opnieuw kon leven, zou ik het op dezelfde manier doen (N = 5629)	30.9%	31.5%	37.5%

**Bron:** JOP-schoolmonitor 2, tweede en derde graad (2018)

Zoals eerder vermeld, worden de gemiddelde gestandaardiseerde somscores onderverdeeld in drie groepen: een lage score (0 tot en met 34), een gemiddelde score (35 tot en met 69) en een hoge score (70 tot en met 100). Wanneer gekeken wordt naar de gemiddelde score op de gestandaardiseerde somschaal van algemene levenstevredenheid ( $M = 59.19$ ;  $SD = 19.389$ ) komt deze dus overeen met een gemiddelde algemene levenstevredenheid. Uit Tabel 9.2 blijkt dan ook dat de meeste jongeren een gemiddelde algemene levenstevredenheid ervaren (55.9 procent). Hierop volgen respectievelijk de groep jongeren die een hoge algemene levenstevredenheid aangeeft (35.2 procent) en de groep die een lage algemene levenstevredenheid aangeeft (8.9 procent).

15. Deze cijfers werden voor de volledige schoolmonitor (zowel de eerste als de tweede en derde graad) van 2018 eerder gerapporteerd in het hoofdstuk 'Het welbevinden van Vlaamse jongeren' (Serie, 2019).



Om na te gaan of de verschillen in de ervaren algemene levenstevredenheid tussen de verschillende categorieën van de sociodemografische factoren significant zijn, werd een t-toets voor geslacht en leeftijd uitgevoerd en een ANOVA<sup>16</sup> en een post-hoc-test voor onderwijsvorm (zie Tabel 9.2). Jongens rapporteren iets minder vaak een lage algemene levenstevredenheid (6.8 procent) dan meisjes (10.7 procent), dit verschil blijkt significant ( $p < .001$ ). Wat betreft leeftijd blijkt dat de gemiddelde algemene levenstevredenheid licht maar significant daalt naarmate jongeren ouder worden ( $p < .01$ ). Wat betreft de onderwijsvorm verschillen de gemiddelde waarden van algemene levenstevredenheid slechts gering. Daarnaast blijken enkel de waarden tussen jongeren uit aso-kso en jongeren uit tso significant van elkaar te verschillen ( $p < .001$ ).

**Tabel 9.2** De somscore van de algemene levenstevredenheid van jongeren (in percentage)

		Lage levens- tevredenheid (0-34)	Gemiddelde levens- tevredenheid (35-69)	Hoge levens- tevredenheid (70-100)	Groepsgemiddelde levenstevredenheid (SD)
<b>Gehele groep (N = 5551)</b>		8.9%	55.9%	35.2%	59.19 (19.389)
<b>Geslacht (N = 5445)</b>	Jongen	6.8%	53.9%	39.4%	61.42 <sup>a</sup> (18.643)
	Meisje	10.7%	57.7%	31.6%	57.34 <sup>b</sup> (19.682)
<b>Leeftijd (N = 5475)</b>	12- 15 jaar	8.1%	53.9%	38.1%	60.40 <sup>a</sup> (19.329)
	16- 23 jaar	9.3%	56.8%	33.9%	58.69 <sup>b</sup> (19.358)
<b>Onderwijsvorm (N = 5522)</b>	aso-kso	8.1%	54.7%	37.2%	60.30 <sup>a</sup> (18.810)
	tso	9.5%	58.4%	32.1%	57.86 <sup>b</sup> (19.147)
	bso	9.8%	55.0%	35.1%	58.16 <sup>a,b</sup> (20.616)

Gemiddelden met een verschillend superscript verschillen significant van elkaar ( $p < .01$  voor leeftijd en  $p < .001$  voor geslacht en onderwijsvorm).

**Bron:** JOP-schoolmonitor 2, tweede en derde graad (2018)

Aangezien uit bovenstaande resultaten blijkt dat bijna één op tien jongeren uit de steekproef aangeeft niet tevreden te zijn met zijn of haar leven, is het relevant hier verder op in te gaan.

16. Bij het uitvoeren van de ANOVA-tests bleek niet voldaan te zijn aan de voorwaarde van gelijke varianties voor verschillende groepen. De Kruskal-Wallistest, die werd uitgevoerd om de uitkomst van de ANOVA-test non-parametrisch te controleren, leverde echter een vergelijkbaar resultaat op. Op basis hiervan mag verondersteld worden dat de schending van de assumptie van gelijke varianties geen effect heeft gehad op het resultaat van de ANOVA-test.

### 9.3.2 De prevalentie van vader- en slachtofferschap onder jongeren

Vooraleer wordt ingegaan op de link tussen algemene levenstevredenheid en het ervaren van vader- of slachtofferschap bij jongeren, biedt het onderstaande gedeelte zicht op de prevalentie van vader- en slachtofferschap (zie Tabel 9.3). Uit de data blijkt dat telkens bij benadering twee derde van de jongeren de afgelopen twaalf maanden enkel vaderschap dan wel enkel slachtofferschap ervaren heeft (respectievelijk 69.1 en 63.0 procent).

Wanneer meer in detail naar de cijfers wordt gekeken, blijkt dat ruwweg twee op tien jongeren de afgelopen twaalf maanden noch een vader- noch een slachtofferervaring hebben gehad (17.4 procent). Hier tegenover staat één vijfde van de jongeren die aan geeft enkel vader te zijn geweest (19.6 procent). Ruim één op tien jongeren geeft aan de afgelopen twaalf maanden enkel slachtofferschap te hebben ervaren (13.5 procent). Daarnaast is bijna de helft van jongeren de afgelopen twaalf maanden zowel vader als slachtoffer geweest (49.5 procent). Bijgevolg werd een niet te verwaarlozen groep jongeren uit de steekproef, namelijk acht op tien (82.6 procent), in de afgelopen twaalf maanden geconfronteerd met een vader- en/of een slachtofferervaring.

Uit Tabel 9.3 blijkt dat meisjes vaker enkel slachtoffer zijn dan jongens (respectievelijk 15.9 en 10.9 procent), terwijl jongens vaker enkel vader zijn dan meisjes (respectievelijk 21.8 en 17.7 procent). Ongeveer de helft van zowel degenen jonger dan 16 jaar als degenen ouder dan 16 jaar werden de afgelopen twaalf maanden zowel vader- als slachtoffer (respectievelijk 49.4 en 49.3 procent). Bij de jongeren ouder dan 16 jaar was ongeveer één op vijf enkel vader (21.7 procent) tegenover ongeveer één op zes bij degenen jonger dan 16 jaar (15.7 procent). Wat betreft onderwijsvorm bleken jongeren uit aso-kso vaker enkel slachtofferschap te ondervinden (15.3 procent) tegenover de andere groepen (tso, 13.6 procent; bso, 10.4 procent). Het omgekeerde geldt voor het enkel ervaren van vaderschap: ongeveer één vierde van de jongeren uit bso geeft aan enkel vader te zijn geweest (23.6 procent), tegenover telkens ongeveer één vijfde van de jongeren uit tso (18.5 procent) en aso-kso (18.1 procent).

**Tabel 9.3** Frequentie vader- en slachtofferschap (in percentage)

		Geen vader- of slachtofferschap	Enkel vaderschap	Enkel slachtofferschap	Zowel vader- als slachtofferschap
<b>Gehele groep (N = 5858)</b>		17.4%	19.6%	13.5%	49.5%
<b>Geslacht (N = 5735)</b>	Jongen	15.2%	21.8%	10.9%	52.0%
	Meisje	19.4%	17.7%	15.9%	47.0%
<b>Leeftijd (N = 5771)</b>	12-15 jaar	19.5%	15.7%	15.5%	49.4%
	16-23 jaar	16.3%	21.7%	12.7%	49.3%
<b>Onderwijsvorm (N = 5811)</b>	aso-kso	19.3%	18.1%	15.3%	47.3%
	tso	17.3%	18.5%	13.6%	50.7%
	bso	14.3%	23.6%	10.4%	51.8%

**Bron:** JOP-schoolmonitor 2, tweede en derde graad (2018)

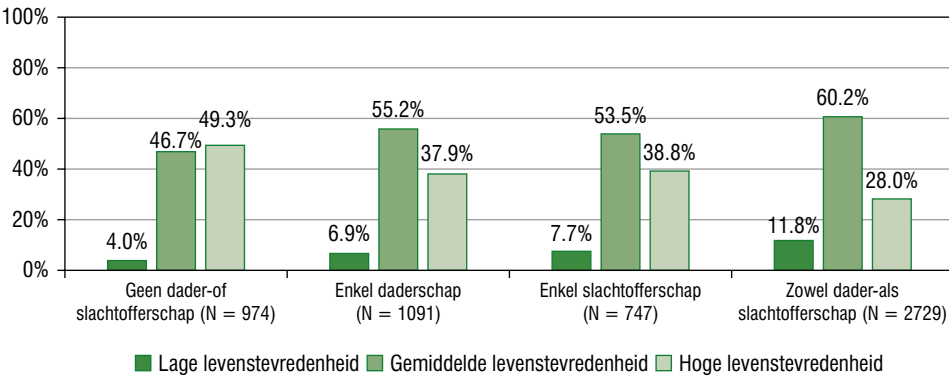
Op basis van de Chi-kwadraattest blijken de verschillen in het ervaren van vader- en slachtofferschap tussen jongens en meisjes significant ( $p < .001$ ). Deze test toonde eveneens aan dat de verschillen tussen de twee leeftijdscategorieën significant zijn ( $p < .001$ ), alsook de verschillen tussen de drie onderwijsvormen ( $p < .001$ ).

### 9.3.3 De impact van vader- en slachtofferschap op de algemene levenstevredenheid van jongeren

Negatieve levenservaringen zoals vader- en slachtofferschap kunnen een belangrijke impact hebben op de algemene levenstevredenheid (Park, 2004; Proctor et al., 2009; Sun & Shek, 2010; Turner et al., 2006; Valois et al., 2006; Wallander & Koot, 2016). In dit gedeelte wordt daarom ten eerste nagegaan of er een significant verschil is in algemene levenstevredenheid tussen de jongeren die in de afgelopen twaalf maanden al dan niet vader- en/of slachtofferschap hebben gerapporteerd. Ten tweede wordt gekeken in welke mate vader- dan wel slachtofferschap en de verschillende sociodemografische factoren betekenisvolle voorspellers vormen voor de algemene levenstevredenheid van jongeren.

Wanneer we de algemene levenstevredenheid en het vader- en slachtofferschap onder jongeren combineren (zie Figuur 9.1), wordt duidelijk dat de algemene levenstevredenheid lager ligt wanneer jongeren vader- of slachtofferschap rapporteren. Ongeveer de helft van de jongeren die geen vader- of slachtofferervaring heeft (49.3 procent), scoort hoog op algemene levenstevredenheid. Daartegenover ervaren telkens slechts iets minder dan vier op tien jongeren een hoge algemene levenstevredenheid wanneer ze enkel vaderschap dan wel slachtofferschap ervaren hebben (respectievelijk 37.9 en 38.8 procent). Bovendien ligt de algemene levenstevredenheid nog lager indien jongeren zowel een vader- als een slachtofferervaring gerapporteerd hebben. In deze groep vinden we minder dan één op drie jongeren terug met een hoge algemene levenstevredenheid (28.0 procent). In lijn met het voorgaande is er een graduele stijging te zien van het aantal jongeren met een lage algemene levenstevredenheid. Ongeveer één op de twintig jongeren (4.0 procent) die geen vader of slachtoffer is, ervaart een lage algemene levenstevredenheid. Dit loopt op naar iets meer dan één op tien jongeren (11.8 procent) in de groep die de afgelopen twaalf maanden zowel vader- als slachtofferschap ervoer.

**Figuur 9.1** Algemene levenstevredenheid bij daders en/of slachtoffers (in percentage, N = 5551)



**Bron:** JOP-schoolmonitor 2, tweede en derde graad (2018)

De bovenstaande trend blijkt ook duidelijk uit de gemiddelde somscores voor algemene levenstevredenheid bij de vier groepen (zie Tabel 9.4). Om te weten of het gevonden verschil in algemene levenstevredenheid tussen de vier groepen jongeren ook significant is, werd een ANOVA-test uitgevoerd. Hieruit concluderen we dat de groepsgemiddelden van algemene levenstevredenheid inderdaad significant van elkaar verschillen ( $p < .001$ ).<sup>17</sup> Om te weten welke groepen precies significant van elkaar verschillen, werd de post-hoc Scheffetest uitgevoerd (zie Tabel 9.4). Op basis hiervan wordt duidelijk dat alle groepsgemiddelden van algemene levenstevredenheid onderling significant van elkaar verschillen ( $p < .001$ ) behalve tussen de groepen 'enkel ouderschap' en 'enkel slachtofferschap'.

**Tabel 9.4** Verschillen in gemiddelde somscore van algemene levenstevredenheid tussen de groepen op basis van de post-hoc Scheffetest

	Geen dader- of slachtofferschap	Enkel ouderschap	Enkel slachtofferschap	Zowel dader- en slachtofferschap
<b>Gemiddelde somscore algemene levenstevredenheid (N = 5551)</b>	65.56 <sup>a</sup>	61.25 <sup>b</sup>	61.26 <sup>b</sup>	55.52 <sup>c</sup>
	N = 974 SD = 18.075	N = 1091 SD = 18.803	N = 757 SD = 19.306	N = 2729 SD = 19.311

Gemiddelden met een verschillend superscript verschillen significant van elkaar ( $p < .001$ ).

**Bron:** JOP-schoolmonitor 2, tweede en derde graad (2018)

17. Bij het uitvoeren van de ANOVA-test bleek niet voldaan te zijn aan de voorwaarde van gelijke varianties voor verschillende groepen. De Kruskal-Wallistest, die werd uitgevoerd om de uitkomst van de ANOVA-test non-parametrisch te controleren, leverde echter een vergelijkbaar resultaat op. Op basis hiervan mag verondersteld worden dat de schending van de assumptie van gelijke varianties geen effect heeft gehad op het resultaat van de ANOVA-test.

Aan de hand van deze gegevens concluderen we dat jongeren die noch dader, noch slachtoffer waren, significant hoger scoren op algemene levenstevredenheid in vergelijking met de andere groepen. Met een gemiddelde van 65.56 scoren ze dan ook het hoogste op algemene levenstevredenheid. Verder blijkt dat de algemene levenstevredenheid van slachtoffers die geen daders zijn en die van daders die geen slachtoffer zijn niet significant verschillend is. De jongeren die ofwel dader ofwel slachtoffer waren in de afgelopen twaalf maanden ervaren met hun gemiddelde somscore van 61.25 en 61.26 een lagere algemene levenstevredenheid dan zij die noch dader, noch slachtoffer werden, maar wel een hogere algemene levenstevredenheid dan diegenen die zowel dader- als slachtofferschap ervoeren in dezelfde periode. De laatste groep, jongeren die zowel dader als slachtoffer werden de afgelopen twaalf maanden, scoort met een somscore van 55.52 bijgevolg het laagste op algemene levenstevredenheid, en dat verschil is significant in vergelijking met de andere groepen.

Om vervolgens na te gaan of dader- en slachtofferschap goede voorspellers zijn voor de algemene levenstevredenheid van jongeren, werd een meervoudige regressieanalyse uitgevoerd.<sup>18</sup> De sociodemografische factoren (geslacht, leeftijd en onderwijsvorm) werden meegenomen in de regressieanalyse als controlevariabelen om een zuiverder beeld te krijgen van de effecten van dader- en slachtofferschap op de algemene levenstevredenheid van jongeren.

Uit de resultaten (zie Tabel 9.5) blijkt dat de onafhankelijke variabelen slechts zes procent van de variantie in de algemene levenstevredenheid bij jongeren verklaren. Alle sociodemografische factoren blijken een significant effect te hebben op de algemene levenstevredenheid van jongeren. Zo scoren meisjes gemiddeld 4.745 punten lager op algemene levenstevredenheid dan jongens. Verder scoren jongeren ouder dan 16 jaar gemiddeld 1.603 punten lager op algemene levenstevredenheid dan jongeren jonger dan 16 jaar. De algemene levenstevredenheid van jongeren uit het tso ligt gemiddeld 2.496 punten lager dan jongeren uit het aso. Het verschil in algemene levenstevredenheid tussen jongeren uit het aso en het bso blijkt niet significant.

18. Er waren geen grove schendingen van de assumpties om een meervoudige regressieanalyse uit te voeren.

**Tabel 9.5** Impact van dader- en/of slachtofferschap op algemene levenstevredenheid

	Algemene levenstevredenheid		
	b	$\beta$	Sign.
<b>Intercept</b>	75.246	/	***
<b>Geslacht</b> (ref. cat.: jongen)	-4.745	-0.123	***
<b>Leeftijd</b> (ref. cat.: 12-15 jaar)	-1.603	-0.039	**
<b>Onderwijsvorm</b> tso (1) bso (2) (ref. cat.: aso)	-2.496 -0.715	-0.060 -0.016	***
<b>Daderschap</b> (ref. cat.: geen dader)	-4.819	-0.116	***
<b>Slachtofferschap</b> (ref. cat.: geen slachtoffer)	-4.323	-0.108	***
<b>Interactie tussen dader- en slachtofferschap</b>	-1.418	-0.037	
<b>Adj. R<sup>2</sup></b>	0.060		
<b>F</b>	50.295		
<b>Sign. F</b>	***		

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

**Bron:** JOP-schoolmonitor 2, tweede en derde graad (2018)

Ondanks de beperkte verklarende waarde van de regressiecoëfficiënten, spelen dader- en slachtofferschap wel een significante rol bij het verklaren van de algemene levenstevredenheid. Op basis van de gestandaardiseerde coëfficiënten ( $\beta$ ) blijkt ook dat beide een zeer gelijkaardig effect hebben op de algemene levenstevredenheid van jongeren. De ongestandaardiseerde coëfficiënten (b) tonen dat een jongere die enkel dader is geweest in de afgelopen twaalf maanden gemiddeld 4.819 punten lager scoort op algemene levenstevredenheid dan iemand die geen dader is geweest in dezelfde periode. De gemiddelde algemene levenstevredenheid ligt gemiddeld 4.323 punten lager wanneer een jongere enkel slachtoffer was in de referentieperiode, in vergelijking met iemand die geen slachtoffer was. Jongeren zijn bijgevolg over het algemeen minder tevreden met hun leven wanneer ze dader of slachtoffer zijn geworden dan wanneer dat niet het geval is.

Aangezien uit voorgaande resultaten blijkt dat diegenen die de afgelopen twaalf maanden zowel dader als slachtoffer werden een significant lagere algemene levenstevredenheid ervaren in vergelijking met jongeren die slechts een van beide ervaren hebben, werd in de regressieanalyse eveneens een interactie-effect tussen dader- en slachtofferschap getest (zie Tabel 9.5). Uit de analyses blijkt dat er geen sprake is van een bijkomend significant interactie-effect. De effecten van dader- en slachtofferschap op

algemene levenstevredenheid zijn bijgevolg afzonderlijk wel additief en kunnen dus afzonderlijk van elkaar geïnterpreteerd worden. Dit wil zeggen dat het effect op algemene levenstevredenheid van het ervaren van zowel vader- als slachtofferschap even groot is als de som van de effecten die vader- en slachtofferschap apart veroorzaken.

## 9.4 Discussie en besluit

Onderzoek naar de relatie tussen algemene levenstevredenheid en vader- en slachtofferschap bij jongeren is tot dusver schaars (Valois et al., 2006, 2012; Sun & Shek, 2010; Wallander & Koot, 2016). Algemene levenstevredenheid speelt echter een belangrijke rol in de positieve ontwikkeling van jongeren (Park, 2004). Om meer inzicht te krijgen in dit onderwerp, werd in dit hoofdstuk op basis van de data van de JOP-schoolmonitor 2 (2018) een eerste blik geworpen op de mogelijke verbanden tussen algemene levenstevredenheid en vader- en slachtofferschap binnen een steekproef van schoolgaande jongeren in Vlaanderen en Brussel uit de tweede en derde graad van het secundair onderwijs.

Hieruit blijkt dat jongeren meestal tevreden zijn met hun leven; ruim 90 procent rapporteert een gemiddelde of hoge algemene levenstevredenheid. Eén op tien jongeren blijkt echter niet tevreden te zijn met zijn of haar leven. Verder blijkt er, zoals ook in ander onderzoek al werd vastgesteld (Sampson & Lauritsen, 1990; Smith & Ecob, 2007; Cops & Pleysier, 2014), een aanzienlijke overlap te bestaan tussen jongeren die vader- en slachtofferschap rapporteren. Bijna de helft van de jongeren geeft aan in de afgelopen twaalf maanden zowel vader als slachtoffer te zijn geweest. Wanneer dit samengeteld wordt met jongeren die enkel vader- of slachtofferschap ervaren hebben, werd meer dan acht op de tien jongeren in de afgelopen twaalf maanden vader of slachtoffer. Bovendien ervaren jongeren die vader of slachtoffer werden een significant lagere algemene levenstevredenheid dan de groep jongeren die noch vader, noch slachtoffer werd. Voor de jongeren die zowel vader als slachtoffer werden, was de ervaren algemene levenstevredenheid in vergelijking met de andere groepen het laagst. Ook dit ligt in lijn met het resultaat van voorgaand onderzoek waaruit blijkt dat vader- en slachtofferschap een negatieve impact hebben op jongeren (Ritu & Anand, 2014; Jung & Choi, 2017) en dat de overlap tussen beiden een sterker effect heeft dan het ervaren van een van beide (Estévez et al., 2009; Flaspohler et al., 2009). Uit de regressieanalyse blijkt echter dat de interactieterm tussen vader- en slachtofferschap niet significant is. Dit doet vermoeden dat andere variabelen eveneens een belangrijke rol spelen in het verklaren van het verschil in algemene levenstevredenheid tussen de verschillende groepen. Ook na controle voor geslacht, leeftijd en onderwijsvorm, blijft vader- of slachtofferschap een kleine, maar toch significante bijdrage te leveren aan de verklaring van levenstevredenheid van jongeren.

De interpretatie van deze resultaten dient dan ook altijd met de nodige voorzichtigheid te gebeuren aangezien bovenstaande analyses slechts een beperkt onderdeel uitmaken

van het ruimer kader van algemene levenstevredenheid. Ten eerste tonen de resultaten dat slechts zes procent van de algemene levenstevredenheid van jongeren verklaard wordt door vader- en/of slachtofferschap. Dit hoofdstuk legt bijgevolg maar een klein aspect van het complex geheel aan interacties bloot die leiden tot de uiteindelijke algemene levenstevredenheid ervaren door jongeren. Er zijn nog veel andere factoren die meespelen in het verklaren van de algemene levenstevredenheid (Valois et al., 2012). De genetische en erfelijke effecten van persoonlijkheid, omgevings- en familiale factoren, sociale omstandigheden en andere sociodemografische factoren zoals geslacht, leeftijd en onderwijsniveau moeten bijvoorbeeld mee in rekening gebracht worden bij het volledig in beeld brengen van algemene levenstevredenheid bij adolescenten (Diener & Ryan, 2009; Ritu & Anand, 2014). Het is dan ook niet mogelijk ervan uit te gaan dat er bij afwezigheid van vader- en/of slachtofferschap vanzelfsprekend sprake is van een hoge algemene levenstevredenheid.

Naast een invloed van vader- en slachtofferschap op algemene levenstevredenheid, blijkt uit voorgaand onderzoek eveneens de verwachting dat algemene levenstevredenheid een protectieve rol speelt in het ervaren van vader- of slachtofferschap: hoe hoger de algemene levenstevredenheid, hoe lager de kans op een vader- of slachtofferervaring (Park, 2004; MacDonald et al., 2005; Martin et al., 2008; Proctor et al., 2009; Gadermann et al., 2011; Jung & Choi, 2017). Wanneer dit samengenomen wordt met het verkregen resultaat dat vader- en slachtofferschap een lagere algemene levenstevredenheid tot gevolg hebben, kunnen jongeren, zoals eerder vermeld, in een vicieuze cirkel terechtkomen: lage algemene levenstevredenheid verhoogt de kans op vader- en slachtoffererschap, wat op zijn beurt weer de kans op lage algemene levenstevredenheid verhoogt, enzoverder (Park, 2004; Sun & Shek, 2010; Wallander & Koot, 2016). Deze vicieuze cirkel maakt het bijgevolg moeilijk te bepalen hoe de oorzaak-gevolgrelatie tussen algemene levenstevredenheid en vader- en slachtofferschap geïnterpreteerd dient te worden.

Vervolgens is algemene levenstevredenheid evenmin de enige voorspeller voor het stellen van toekomstig delinquent gedrag en het ervaren van slachtofferschap. Zo blijkt dat onder andere raciale en etnische minderheden, jongeren uit gezinnen met een beperkt inkomen en jongeren met ouders met een lagere opleiding, alsook jongeren die wonen bij één ouder of een gezin met stiefouders onder andere meer blootgesteld worden aan slachtoffererschap (Turner et al., 2006). Het samennemen van de verschillende factoren is nodig om te achterhalen of het verband tussen beide al dan niet verklaard wordt door andere factoren en om het relatieve belang van elke factor in vergelijking met de andere in kaart te brengen (Park, 2004). Het gaat echter het doel en de omvang van dit hoofdstuk voorbij om alle bovenstaande factoren mee op te nemen in de analyses. Een uitgebreidere uiteenzetting van de invloed van verschillende sociodemografische factoren op het welbevinden is wel terug te vinden in het JOP-boek *Jongeren in cijfers en letters 4* (Serie, 2019).

Ten tweede ligt de focus van dit hoofdstuk op de algemene levenstevredenheid (SWLS). Hierbij staat de cognitieve beoordeling door een persoon van zijn of haar kwaliteit van leven centraal. Naast algemene levenstevredenheid als cognitieve component omvat



het subjectief welbevinden ook een affectieve component, namelijk emoties (Diener et al., 1985; Park, 2004; Ben-Arieh et al., 2014).<sup>19</sup> Om een breder beeld van subjectief welzijn te krijgen, kunnen beide componenten samengevoegd worden (Wallander & Koot, 2016). Dit neemt echter niet weg dat algemene levenstevredenheid (SWLS) ook op zichzelf een betrouwbare en valide maatstaaf is voor subjectief welzijn (Jung & Choi, 2017), die ook *an sich* vaak gebruikt wordt.

Ten derde biedt de JOP-schoolmonitor 2 (2018) geen perfecte weergave van de dader- en slachtofferervaringen van de Nederlandstalige schoolgaande jongeren in Vlaanderen en Brussel. In een vragenlijst kunnen nooit alle vormen van criminaliteit bevestigd worden, gezien dit de omvang van de enquête te buiten zou gaan. Het is bijgevolg mogelijk dat de dader-slachtofferoverlap er anders zou uitzien wanneer er andere types van misdrijven bevestigd zouden worden (Cops & Pleysier, 2014). In de JOP-schoolmonitor 2 (2018) werd gefocust op de meest voorkomende vormen van dader- en slachtofferschap.

De gegeven antwoorden op een zelfrapportage dienen eveneens met de nodige nuance geïnterpreteerd te worden. De kans bestaat namelijk dat niet alle respondenten de bevestigde onderwerpen op dezelfde manier interpreteren als de onderzoekers beogen. Het formuleren van voorbeelden kan hierbij helpen, al kan dit eveneens leiden tot het verengen van de interpretatie van de respondent. Daarnaast is het ook mogelijk dat respondenten op bepaalde vragen over dader- of slachtofferschap liever niet wensen te antwoorden omdat ze dit pijnlijk of beschamend vinden. Verder kunnen geheugenfouten zorgen voor onjuiste rapportage van bepaalde incidenten. Kleine incidenten kunnen vergeten worden, terwijl anderen die niet meer binnen de gevraagde referentieperiode (in dit geval van twaalf maanden) vallen, toch opgenomen worden. Het zwaartepunt van dit hoofdstuk is echter niet het verkrijgen van de absolute aantallen met betrekking tot dader- en slachtofferschap, of een exacte inschatting van de globale levenstevredenheid bij jongeren in de samenleving, maar wel het exploreren van het verband tussen dader- en slachtofferschap en de algemene levenstevredenheid.

Ten laatste zijn de data uit de JOP-schoolmonitor 2 (2018) slechts een momentopname van de algemene levenstevredenheid van jongeren. De resultaten dienen bijgevolg geïnterpreteerd te worden met aandacht voor de juiste omstandigheden en tijdsperiode waarin de data zijn verzameld. Longitudinaal onderzoek over algemene levenstevredenheid, alsook over de verschillende gerelateerde factoren is bijgevolg nodig om hier sluitende uitspraken over te doen. Zo kunnen de verschillende voorgaande gebeurtenissen die zorgen voor individuele verschillen in algemene levenstevredenheid in beeld gebracht worden (Martin et al., 2008). Enkel onderzoek op lange termijn kan dan ook de richting van het verband tussen algemene levenstevredenheid en delinquent gedrag en slachtofferschap in al zijn facetten onthullen (Martin et al., 2008; Jung & Choi, 2017).

19. Een uitgebreide conceptualisering van (subjectief) welzijn is terug te vinden in de inleiding van dit boek.

Verder onderzoek naar de algemene levenstevredenheid van jongeren is in de eerste plaats van belang om een beter begrip te hebben van hun welbevinden (Gadermann et al., 2011; Wallander & Koot, 2016). Dit hoofdstuk vormt een eerste aanzet in het onderzoek naar de samenhang tussen dader- en slachtofferschap en de algemene levenstevredenheid van jongeren. Op basis van de resultaten kunnen dan ook verschillende aanbevelingen geformuleerd worden. Bijkomstig onderzoek over de structuur van het subjectief welbevinden en over de risico- en protectieve factoren die specifiek bijdragen aan algemene levenstevredenheid zijn nodig om zicht te krijgen op het grotere geheel (Wallander & Koot, 2016). Aan de hand van deze factoren kan een beeld gevormd worden over de variatie van algemene levenstevredenheid bij jongeren onder verschillende omstandigheden, zoals dader- en/of slachtofferschap (Wallander & Koot, 2016). Meer specifiek kan toekomstig onderzoek een onderscheid maken in de gevolgen van dader- en slachtofferschap voor algemene levenstevredenheid naar type delict, type slachtofferschap en de frequentie waarmee iemand dader- dan wel slachtofferschap ervaart. De voorkeur wordt hier gegeven aan een longitudinaal onderzoeksopzet (Martin et al., 2008; Jung & Choi, 2017). Daarnaast dient toekomstig onderzoek in het bijzonder te focussen op de mechanismen waarmee algemene levenstevredenheid een rol speelt in de positieve ontwikkeling van het psychologisch welbevinden van jongeren (Park, 2004).

Aan de hand van de verbeterde kennis over de algemene levenstevredenheid bij jongeren en over de verschillende beïnvloedende factoren kunnen ten tweede beleid en programma's op een geïnformeerde manier geëvalueerd en verbeterd worden, met als doel het welbevinden van jongeren te faciliteren (Gadermann et al., 2011). Een betere verbinding tussen theorie en praktijk is dan ook nodig om het onderzoeksdomein vooruit te laten gaan (Diener & Ryan, 2009). De mogelijke wederkerige relatie tussen dader- en slachtofferschap en algemene levenstevredenheid wijst eveneens op het belang om in te spelen op zowel de preventie van dader- en slachtofferschap als op het onderhouden van een goede algemene levenstevredenheid bij jongeren.

## Bibliografie

- Axford, N., Jodrell, D., & Hobbs, T. (2014). Objective or Subjective Well-Being? In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, & J. E. Korbin (Eds.), *Handbook of Child Well-Being* (pp. 2699-2738). Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8\\_108](https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_108)
- Ben-Arieh, A., Casas, F., Frønes, I., & Korbin, J. E. (2014). Multifaceted Concept of Child Well-Being. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, & J. E. Korbin (Eds.), *Handbook of Child Well-Being: Theories, Methods and Policies in Global Perspective* (pp. 1-27). Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8\\_134](https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_134)
- Cohen, L. E., & Felson, M. (1979). Social Change and Crime Rate Trends: A Routine Activity Approach. *American Sociological Review*, 44(4), 588-608. <https://doi.org/10.2307/2094589>
- Cops, D., & Pleysier, S. (2014). Usual Suspects, Ideal Victims and Vice Versa: The Relationship between Youth Offending and Victimization and the Mediating Influence of Risky Lifestyles. *European Journal of Criminology*, 11(3), 361-378.

- Cops, D., & Pleysier, S. (2016). Over jongeren als dader, slachtoffer en de link tussen beiden. *Justice & Sécurité / Justitie & Veiligheid*, 6, 1-13.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71. [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901\\_13](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13)
- Diener, E., & Ryan, K. (2009). Subjective Well-Being: A General Overview. *South African Journal of Psychology*, 39(4), 391-406. <https://doi.org/10.1177/008124630903900402>
- Estévez, E., Murgui, S., & Musitu, G. (2009). Psychological adjustment in bullies and victims of school violence. *European Journal of Psychology of Education*, 24(4), 473-483. <https://doi.org/10.1007/BF03178762>
- Flaspohler, P. D., Elfstrom, J. L., Vanderzee, K. L., Sink, H. E., & Birchmeier, Z. (2009). Stand by me: The effects of peer and teacher support in mitigating the impact of bullying on quality of life. *Psychology in the Schools*, 46(7), 636-649. <https://doi.org/10.1002/pits.20404>
- Gadermann, A. M., Guhn, M., & Zumbo, B. D. (2011). Investigating the Substantive Aspect of Construct Validity for the Satisfaction with Life Scale Adapted for Children: A Focus on Cognitive Processes. *Social Indicators Research*, 100(1), 37-60. <https://doi.org/10.1007/s11205-010-9603-x>
- Gadermann, A. M., Schonert-Reichl, K. A., & Zumbo, B. D. (2010). Investigating Validity Evidence of the Satisfaction with Life Scale Adapted for Children. *Social Indicators Research*, 96(2), 229-247. JSTOR.
- Gottfredson, M. R. (1981). On the Etiology of Criminal Victimization. *The Journal of Criminal Law and Criminology* (1973), 72(2), 714-726. <https://doi.org/10.2307/1143011>
- Hadermann, E., & Pleysier, S. (2021). Minderjarige slachtoffers van criminaliteit: Theorie, onderzoek en praktijk. In J. Put, L. Meeuwissen, & M. Kerkhofs (Eds.), *Minderjarige slachtoffers* (pp. 21-56). Die Keure.
- Ho, M. Y., Cheung, F. M., & Cheung, S. F. (2008). Personality and Life Events as Predictors of Adolescents' Life Satisfaction: Do Life Events Mediate the Link Between Personality and Life Satisfaction? *Social Indicators Research*, 89(3), 457-471. <https://doi.org/10.1007/s11205-008-9243-6>
- Jeugdonderzoeksplatform. (2018). *Technisch verslag JOP-monitor 4*. [https://www.jeugdonderzoeksplatform.be/files/Technisch\\_verslag\\_JOP-Postmonitor\\_2018.pdf](https://www.jeugdonderzoeksplatform.be/files/Technisch_verslag_JOP-Postmonitor_2018.pdf)
- Jung, S., & Choi, E. (2017). Life satisfaction and delinquent behaviors among Korean adolescents. *Personality and Individual Differences*, 104, 104-110. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.07.039>
- MacDonald, J. M., Piquero, A. R., Valois, R. F., & Zullig, K. J. (2005). The Relationship Between Life Satisfaction, Risk-Taking Behaviors, and Youth Violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 20(11), 1495-1518. <https://doi.org/10.1177/0886260505278718>
- Martin, K., Huebner, E. S., & Valois, R. F. (2008). Does life satisfaction predict victimization experiences in adolescence? *Psychology in the Schools*, 45(8), 705-714. <https://doi.org/10.1002/pits.20336>
- Navarro, R., Ruiz-Oliva, R., Larrañaga, E., & Yubero, S. (2015). The Impact of Cyberbullying and Social Bullying on Optimism, Global and School-Related Happiness and Life Satisfaction Among 10-12-year-old Schoolchildren. *Applied Research in Quality of Life*, 10(1), 15-36. <https://doi.org/10.1007/s11482-013-9292-0>
- Park, N. (2004). The Role of Subjective Well-Being in Positive Youth Development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 25-39. JSTOR.
- Proctor, C. L., Linley, P. A., & Maltby, J. (2009). Youth Life Satisfaction: A Review of the Literature. *Journal of Happiness Studies*, 10(5), 583-630. <https://doi.org/10.1007/s10902-008-9110-9>
- Ramos Salazar, L. (2017). Cyberbullying Victimization as a Predictor of Cyberbullying Perpetration, Body Image Dissatisfaction, Healthy Eating and Dieting Behaviors, and Life Satisfaction. *Journal of Interpersonal Violence*, 0886260517725737. <https://doi.org/10.1177/0886260517725737>
- Ritu, & Anand, M. (2014). Correlates of life satisfaction in adolescents. *Indian Journal of Positive Psychology; Hisar*, 5(3), 332-340.

- Sampson, R. J., & Lauritsen, J. L. (1990). Deviant Lifestyles, Proximity to Crime, and the Offender-Victim Link in Personal Violence. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 27(2), 110-139.
- Serie, C. (2019). Het welbevinden van Vlaamse jongeren. In L. Bradt, S. Pleysier, J. Put, J. Siongers, & B. Spruyt (Eds.), *Jongeren in cijfers en letters: Bevindingen uit de JOP-monitor 4, de JOP-kindmonitor en de JOP-schoolmonitor 2* (pp. 133-151). Acco.
- Serie, C. (2020). Wat maakt jongeren (on)gelukkig? *Welwijs: Wisselwerking Onderwijs En Welzijnswerk*, 31(1), 9-12.
- Smith, D. J., & Ecob, R. (2007). An investigation into causal links between victimization and offending in adolescents. *The British Journal of Sociology*, 58(4), 633-659. <https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2007.00169.x>
- Sun, R. C. F., & Shek, D. T. L. (2010). Life Satisfaction, Positive Youth Development, and Problem Behaviour among Chinese Adolescents in Hong Kong. *Social Indicators Research*, 95(3), 455-474. JSTOR.
- Turner, H. A., Finkelhor, D., & Ormrod, R. (2006). The effect of lifetime victimization on the mental health of children and adolescents. *Social Science & Medicine*, 62(1), 13-27. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2005.05.030>
- Valois, R. F., Kerr, J. C., & Huebner, E. S. (2012). Peer Victimization and Perceived Life Satisfaction among Early Adolescents in the United States. *American Journal of Health Education; Reston*, 43(5), 258-268.
- Valois, R. F., Paxton, R. J., Zullig, K. J., & Huebner, E. S. (2006). Life Satisfaction and Violent Behaviors among Middle School Students. *Journal of Child and Family Studies*, 15(6), 695-707. <https://doi.org/10.1007/s10826-006-9043-z>
- Verdonck, E., Cops, D., Pleysier, S., & Put, J. (2011). *Jongeren en geweld: Dader- en slachtofferschap gemeten en beleefd*. Acco.
- Wallander, J. L., & Koot, H. M. (2016). Quality of life in children: A critical examination of concepts, approaches, issues, and future directions. *Clinical Psychology Review*, 45, 131-143. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2015.11.007>
- Wittebrood, K. (2007). *Slachtoffers van criminaliteit: Een inleiding in de victimologie*. Boom juridische uitgevers.

# 10. Hard Times: Druk bij daders en slachtoffers.

## Een reflectie vanuit de praktijk

*Stefaan Viaene*

### 10.1 Inleiding

Jongeren die wegens een jeugddelict in aanraking komen met het gerecht ondervinden heel wat druk. Met het herstelgedachtegoed als kompas proberen we vanuit Alba wat druk van de ketel te nemen, door jongeren te versterken met een verhoogd zelfinzicht, positieve banden en een toekomstperspectief. Als druk je blik op de wereld verengt, dan geloven wij in het aanreiken van nieuwe perspectieven en kansen. Jongeren in hun kracht zetten is een ruggensteun voor hun welzijnsgevoel en tegelijk een krachtig serum tegen recidive.

Alba is een dienst voor herstelgerichte en constructieve afhandeling (HCA) in Vlaams-Brabant en Brussel. We willen jongeren kansen geven, hen stimuleren om hun verantwoordelijkheid op te nemen en herstel te zoeken. We werken daarbij zowel met de jongeren die van een delict worden verdacht als met de slachtoffers, minderjarig of volwassen. We bieden bemiddeling, herstelgericht groepsoverleg en een positief project aan.<sup>20</sup> We begeleiden jongeren in hun leerproject of gemeenschapsdienst en gezinnen in het kader van een delictgerichte contextbegeleiding.<sup>21</sup>

In deze bijdrage staan we eerst stil bij de twee kernbegrippen tevredenheid en druk, en we vertellen hoe wij ernaar kijken. Daarna bespreken we de resultaten uit een korte bevraging die we deden bij onze collega's.<sup>22</sup> We laten ons licht schijnen op de verschillende vormen van druk die jongeren ervaren nadat ze in aanraking zijn gekomen met het gerecht na een jeugddelict en we lichten toe wat we vanuit Alba doen om deze druk te verlichten.

20. Voor meer uitleg over de verschillende werkvormen binnen Alba, zie [www.alba.be](http://www.alba.be).

21. De dienst ondersteunende begeleiding doet allerhande ervaringsgerichte activiteiten in vastgelopen hulpverleningstrajecten, voor meer info over Alba, zie [www.alba.be](http://www.alba.be).

22. We bevroegen de collega's hoe zij het thema druk zien bij de jongeren en wat zij doen om deze te verlagen. We deden dat via een individuele rondvraag bij alle Gambasmedewerker (Gambas staat in voor de begeleiding van leerprojecten en gemeenschapsdiensten) en door een teambevraging bij Bascule (delictgerichte contextbegeleiding) en Bemiddelingsburo (bemiddeling en herstelgericht groepsoverleg).

## 10.2 Tevreden drukte? Kan dat?

Het inleidende hoofdstuk van dit boek schuift tentatief de stelling naar voren dat geluk het antigif vormt van druk, wat een negatieve connotatie van druk doet vermoeden. Voor ons is druk veeleer een begrip dat we uittekenen op een continuüm waarbij het de kunst is om *the sweet spot* te vinden: voldoende druk om in beweging te geraken en niet te veel om eraan onderdoor te gaan. Druk is iets neutraals, en het hangt van de persoon af of die positief of negatief wordt ervaren.<sup>23</sup> Wij bekijken druk als het resultaat van spanning die voortkomt uit het verschil tussen de huidige beleefde ervaring van een persoon en zijn interne of externe verwachtingen. Die interne verwachtingen bij een jongere komen onder andere voort uit de zoektocht naar een identiteit. De externe verwachtingen komen op jongeren af vanuit de context zoals school en vrienden en autoriteitsfiguren zoals leerkrachten en ouders. Sommige van die verwachtingen botsen en dat zorgt voor spanningen. Wanneer druk te hoog wordt, wordt hij contraproductief, hij verlamt of doet je minder wenselijke dingen doen om de druk te verlagen of te ontlopen.

Verder in de inleiding wordt niet meer over geluk maar over tevredenheid gesproken. De auteurs stellen dat een hogere tevredenheid een hoger welzijn en dus een positievere ontwikkeling betekent. Een hoger welzijn is ook een goede buffer tegen druk. Maar wat betekent een tevreden leven?

Het viel ons bij het lezen van de bijdragen in dit boek op hoe schijnbaar makkelijk het is om iets zo ongrijpbaars als levenstevredenheid in cijfers te gieten. Nochtans is zelf de vraag beantwoorden, of beter nog, jongeren die laten beantwoorden, een bijzonder moeilijke oefening.

We onderscheiden twee tevredenheidsbenaderingen: de ene is gericht op tevredenheid als resultaat of een bestemming die je dient te bereiken. Je werkt er met andere woorden naartoe. De andere benadert tevredenheid als een proces, iets wat je ervaart terwijl je met het leven zelf bezig bent. Hoe je naar tevredenheid kijkt, hangt voor een groot deel af van hoe je naar het leven kijkt. Zie je het als het najagen van een bepaald resultaat: ik moet gelukkig zijn, een goed inkomen hebben, een goed diploma hebben, ... dan hangt tevredenheid samen met de mate waarin je die doelen hebt bereikt.<sup>24</sup> Zie je het leven als iets dat zich vooral ontvouwt buiten je eigen controle om dat je bovenal moet ervaren, dan hangt tevredenheid meer samen met wat voor iemand je wilt zijn, hoe je met de dingen omgaat zoals ze zich voor jou onvouwen, goed en slecht. Tevredenheid hangt dan meer samen met hoe je bent en hoe je doet, van moment tot moment.

23. In hun artikel hanteren Branson, Dry, Palmer en Turnbull (2019) een gelijkaardige neutrale definitie van stress: stress is de algemene lichamelijke reacties op de eisen die aan het lichaam gesteld worden. Men maakt onderscheid tussen eustress en distress. Eustress is daarbij positieve stress; distress is negatieve stress. De onderzoekers ontwikkelden zelfs een schaal om dit bij adolescenten te meten.

24. Deze denktrant lijkt dominant in onze Westerse samenleving.

Als we kijken naar de gehanteerde vragen om de algemene levenstevredenheid bij jongeren te meten, schuilt er onzes inziens een resultaatgerichte benadering van tevredenheid achter. Vooral de vragen: 'Mijn leven is in de meeste opzichten bijna hoe ik het zou willen', 'De dingen in mijn leven zijn uitstekend' en 'Tot nu toe heb ik de belangrijkste dingen die ik wil in het leven ook bereikt' zijn resultaatgericht en gefocust op externe dingen. De dingen die we extern meemaken of bezitten bepalen dan voor een groot deel onze tevredenheid, veeleer dan de manier hoe we ermee omgaan. En dat maakt dat ervaringen geëvalueerd worden op de gevoelens die ze teweegbrengen, veeleer dan hoe we er ons toe verhouden. Tevredenheid is in onze ogen echter meer dan de optelsom van de gevoelens bij al je ervaringen. Wezenlijke tevredenheid peilt naar het perspectief van de jongere en de mate waarin dat perspectief hen met openheid en aanvaarding naar zichzelf en de wereld daaromheen laten kijken, de mate waarin dit voor levenskwaliteit zorgt. De prosociale levenshouding die daar eventueel uit volgt, is slechts een gevolg van het verrijkte inzicht van de jongere, de bron van duurzame tevredenheid.

### 10.3 Hard times: druk bij jongeren in aanraking met het gerecht

Jongeren die in aanraking gekomen zijn met het gerecht ervaren druk zoals elke andere jongere.<sup>25</sup> Maar daarboven komt nog de druk en stress die voortvloeit uit de betrokkenheid in een jeugddelict. Dat kent heel verschillende vormen, zo blijkt uit onze bevraging bij onze collega's. Verwachtingen of straffen van ouders, druk om in contact te treden met de tegenpartij, vingerwijzingen vanuit de gemeenschap, de omerta die mededaders eisen, ... De optelsom hiervan kan voor jongeren soms zwaar doorwegen. Gelukkig zijn jongeren veerkrachtig. Niet elke jongere ervaart elk type druk in dezelfde mate. Hieronder volgt een detaillering van de verschillende vormen van druk die jongeren kunnen ervaren.

#### 10.3.1 Druk bij jonge slachtoffers

Voor jonge slachtoffers is het delict een ingrijpend gebeuren dat hun leven op de kop zet. Het leven voor en na is anders. Handelingen en plaatsen zijn nu triggers geworden van een slachtofferervaring. Het voelt alsof de pauzeknop van het leven staat ingedrukt en het jonge slachtoffer de draad pas kan opnemen wanneer hij of zij het delict achter zich heeft kunnen laten.

25. Zoals die beschreven is in de andere bijdragen.

Jonge slachtoffers kunnen veel onzekerheid ervaren over het hele juridische traject. Bemiddeling en herstelgericht groepsoverleg (hergo) zijn de enige afhandelingen waarin het slachtoffer een duidelijke en prominente plaats krijgt. (Jonge) slachtoffers ervaren soms druk om deel te nemen aan de bemiddeling omdat dit de enige gemakkelijke manier lijkt om een vergoeding te krijgen. In gevallen waar de jonge dader en het slachtoffer elkaar kennen, wat regelmatig het geval is bij slagen en verwondingen, pesten of *sexting*, ervaren jonge slachtoffers soms druk om niet deel te nemen aan bemiddeling, uit schrik om het probleem te verergeren.

### 10.3.2 Druk bij jonge delictplegers

#### Druk vanwege het juridische traject

Het traject tussen het plegen van een jeugddelict en de afronding van een jeugdrechtsbankdossier neemt vaak jaren in beslag. Hoe intens een jongere dit beleeft, hangt af van de fase in het traject (komt het jeugddelict uit of niet, onderzoek, politionele interventie, verhoor, zitting, maatregel) en de jongere zelf.

Gedurende dat traject komt de jonge dader heel wat drempels, praktische belemmeringen en onzekerheid tegen. Deze drie factoren werken op elkaar in: een inbeslaggenomen smartphone in COVID-tijd verhoogt de drempel voor een jongere om contact te houden met vrienden, belemmert hem om bereikbaar te zijn en brengt veel onzekerheid met zich mee, onder andere over wanneer en of de smartphone terugkomt.

De jongere komt in aanraking met heel wat actoren die hij voordien niet kende en die nu een prominente rol spelen: de consulent van de sociale dienst, de jeugdrechter, de Gambasbegeleider, de bemiddelaar en de advocaat. Al deze actoren hebben verwachtingen die afhankelijk van de jongere, de fase en de actor zelf meer druk zetten op de ketel.

In elk geval zorgen de jeugdrechter en consulent steeds minstens voor latente stress. Het lijkt alsof ze het leven van de jongere sinds het delict met argusogen gadeslaan. Jongeren beleven deze druk nog feller op elke officiële gelegenheid zoals een bezoek van de consulent of een zitting bij de jeugdrechter.

De meest prangende vraag die ook voor de meeste onzekerheid zorgt is: wat gaat er gebeuren? Wat gaat de jeugdrechter beslissen? Word ik geplaagd? Wanneer laat de consulent me met rust? Deze onzekerheid geeft in de periode voor de definitieve uitspraak veel stress. Voor jongeren is dit een periode met een onzeker open einde dat het verdere verloop van hun leven kan dwarsbomen. Sommige ervaren de gerechtelijke interventie als hun laatste kans op een normaal leven.

Doordat het traject zo lang duurt, voelen sommige jongeren niet de mogelijkheid wat er gebeurd is achter zich te laten en verder te gaan. Dat brengt veel frustraties met zich mee. Jongeren hebben het gevoel dat hun leven *on hold* staat. Zeker wanneer de



jongere geen delicten meer gepleegd heeft en het op andere domeinen zoals thuis en school prima loopt.

### **Druk vanwege de verwachtingen van de jeugdrechter**

De jeugdrechter is een bron van veel verwachtingen voor de jongere. In de eerste plaats moet de jongere de maatregel(en)<sup>26</sup> uitvoeren binnen een bepaalde tijd. Anders volgt een andere sanctie die doorgaans zwaarder is. Een niet uitgevoerde gemeenschapsdienst wordt bijvoorbeeld een plaatsing in een gemeenschapsinstelling.

Jongeren moeten kunnen bewijzen dat ze weer op het goede pad zijn, hun fout hersteld hebben, zowel naar het slachtoffer, het thuisfront als de maatschappij toe. Jongeren ervaren druk van de jeugdrechtbank om opeens op alle vlakken 'perfect te zijn'. Doelen moeten op alle levensdomeinen bereikt worden. Wanneer het op school minder goed loopt – en dat heeft zeker niet altijd te maken met het jeugddelict – zorgt dit voor extra zorgen en stress thuis, maar ook vanuit de jeugdrechter.

### **Druk die samenhangt met de maatregel**

Er is de druk om de maatregel op tijd rond te krijgen in combinatie met hun school en in hun vrije tijd. De begeleider verwacht dat ze op tijd komen, stelt lastige vragen. Er zijn de verwachtingen dat de jongere iets leert, dat die verandert: stoppen met bepaald gedrag zoals drugsgebruik of stoppen met het zien van slechte vrienden, dat hij zich overal te allen tijde en tegenover alles en iedereen goed en voorbeeldig gedraagt, ... Bij een gemeenschapsdienst is er de nieuwe werkomgeving, maar evengoed de stress over hoe de anderen naar hen gaan kijken. Bij een positief project is er de druk om een project te formuleren dat de jeugdrechter niet te licht gaat vinden. Bij een bemiddeling is er de wederzijdse confrontatie. Kortom, de randvoorwaarden die bij een jeugddelict komen kijken leggen druk op de jonge dader omdat ze gevoelens van onzekerheid, gemis, bevooroordeeld worden of machteloosheid kunnen aanwakkeren.

### **Extra druk vanuit de maatschappij**

Ook de omgeving kijkt in de ogen van het jonge slachtoffer of dader niet meer op dezelfde manier naar hen. Elk loopt met een nieuw label rond: slachtoffer of jeugddelinquent of beide. Het stigma van dit label maakt dat actoren zoals school en politie soms anders naar je kijken.

Eens gekend bij de politie, is de kans op extra controles en fouilles veel groter. De jongere kan het gevoel krijgen gevisieerd te worden. Dit is nog sterker wanneer jongeren

26. Art. 21, § 2 Decreet Jeugddelinquentierecht: een positief project, een ambulante maatregel, voorwaarden zoals huisarrest of leerproject, psychiatrische begeleiding of plaatsing in een gemeenschapsinstelling

vaak samenkomen op plaatsen waar de politie regelmatig controleert zoals stations. Zelfs een onschuldige passage om de trein te nemen raakt beladen met stress voor een dreigende controle.

Er is een algemene druk binnen onze Westerse maatschappij met een focus op prestatie. Deze weegt nog extra op jongeren die niet aan de maatschappelijke verwachtingen kunnen voldoen. Jeugddelinquent of slachtoffer zijn draagt bij aan het beeld van niet aan de norm te voldoen en verhoogt het gevoel er niet bij te horen. Het thema er niet bij horen, zich niet echt thuis voelen in de maatschappij, leeft des te sterker bij jongeren met een cultureel verschillende achtergrond.

### **Druk door negatieve gedachten en gevoelens**

Een jeugddelict zorgt voor moeilijke gedachten en gevoelens. Enerzijds zijn er alle verwachtingen van de mensen rondom hen zoals de jeugdrechter, ouders, vrienden en school en alle gevoelens die hierbij komen kijken. Er is de schaamte en het schuldgevoel tegenover de ouders wegens de nasleep van het jeugddelict: de huiszoeking, opgepakt worden, regelmatig op de jeugdrechtbank moeten verschijnen, verveeld zitten met de nachtelijke bezoeken van de politie die de naleving van het huisarrest controleren, hoe de mensen die hen kennen nu mogelijk (ver)oordelend kijken naar de ouders. Ook het verloren vertrouwen van ouders, familieleden, vrienden of vertrouwenspersonen voelt niet goed. Anderzijds zijn er de zorgen en onrust over de toekomst. Sommigen denken dat het nooit meer goedkomt, dat ze helemaal op het slechte pad zitten en er geen weg terug is. Sommigen zitten heel hard in met de gevolgen voor het slachtoffer en worstelen met hoe ze dit kunnen herstellen, hoe de band ooit weer kan zijn wat het was voor het delict. Maar evenzeer de druk vanuit zichzelf dat ze zich willen bewijzen tegenover de jeugdrechter, ouders, lief, familie en zichzelf dat ze wel kunnen veranderen, wel kunnen stoppen met drugs, wel van vrienden kunnen wisselen, wel de plaatsen waar ze altijd hangen volledig kunnen mijden.

### **Druk van thuis uit**

De ouders van de jongere ondergaan evenzeer de gevolgen van het jeugddelict. Vaak resulteert dit in meer toezicht op de jongere, willen weten waar die rondhangt, met wie, strikte eisen stellen over thuis zijn, verbieden om nog bepaalde vrienden te zien, ... of net het omgekeerde en de jongere volledig loslaten uit onmacht, omdat ze alles geprobeerd hebben. Hoe het ook zij, dit beïnvloedt de jongere. Ouders die ineens veel toezicht houden, voelen soms verstikkend aan voor de jongere. En beiden hebben vaak gelijk.

Bovenal worstelen zowel ouders als jongere met het geschonden vertrouwen. De ouders willen dat er herstel is naar hen toe. Ze willen duidelijk zichtbare – soms extreme – veranderingen.

### Druk van vrienden

Heel wat jongeren plegen feiten in groep, bij sommigen lijkt dat het overtreden van regels normaal is en een deel van hun groepscultuur. Jongeren die tot een bende of vriendengroep met een slechte reputatie behoren moeten enerzijds opboksen tegen de vooroordelen van buitenstaanders – het individu wordt vereenzelvigd met de groep – en anderzijds ervaren ze veel druk om zichzelf en hun reputatie waar te maken in de groep.<sup>27</sup> Dat laatste kan uitmonden in druk om nog feiten te plegen, oude feiten niet te bekennen of elkaar te beschermen. Deze *peer pressure* kan ook in een bemiddeling spelen: herstel en excuses zijn *not done*.

De druk van vrienden kan meespelen in de uitvoering van de maatregel. Enerzijds doordat vrienden liever willen dat ze samen op stap gaan in plaats van op de afspraak te komen, anderzijds zit de jongere heel gespannen op de afspraak omdat de vrienden buiten al staan te wachten.

### Druk door het willen verzoenen van verschillende verwachtingen

Tijdens het opgroeien worden jongeren met heel wat strijdige verwachtingen geconfronteerd. Zo moeten ze vaak balanceren tussen verschillende leefwerelden, waar strijdige normen, waarden, verwachtingen en mogelijke (sociale) ‘sancties’ gelden. Deze verwachtingen en de druk die daarmee gepaard gaat, worden bij een jeugddelict verder uitvergroot.

Jonge delictplegers kunnen geconfronteerd worden met de verwachtingen van één of meerdere vriendengroepen of van (gescheiden) ouders. En evengoed met die van nieuwe autoriteiten zoals de consulent en jeugdrechter. Ook culturele verwachtingen kunnen bij een jeugddelict de bovenhand nemen, door zich na het delict te moeten gedragen op een bepaalde manier, bijvoorbeeld over hoe je je als ‘man’ hoort te gedragen, of door voorschriften wanneer je tot een bepaalde etnische groep of subcultuur behoort. De stress die hierbij komt kijken kan niet enkel een identitair conflict op de spits drijven maar kan ook tot een breuk met een of meerdere groepen leiden, omdat welke keuze jongeren ook maken, ze hiermee soms per definitie afvallig zijn.

27. Het is niet ondenkbaar dat een aantal van onze jongeren aan posttraumatische stress en/of stressuitputting leiden door de moeilijke situatie waarin ze verwickeld zijn: vijanden, politie die hen op de hielen zit, verwachtingen van de bende, ... Zolang ze met deze excessieve stress kampen, is het moeilijk om met dat oude levenspatroon te breken.

## 10.4 De druk verlichten; welzijn vergroten

Wat doen we in Alba nu concreet om al die druk te verlichten? Ook al is druk eerder uitzonderlijk een expliciet thema in onze begeleidingen, we komen er wel op verschillende vlakken mee in aanraking. Aangezien elke jongere anders met druk omgaat, hanteren we in onze begeleidingen een aanpak op maat waarin de jongere, met zijn specifieke noden, krachten en zin voor verantwoordelijkheid, centraal staat. In de kern komt het er steeds op aan of de jongere op een positieve manier kan omgaan met de druk en of het afronden van het traject ook een einde van de druk betekent. We zijn ervan overtuigd dat onze aanpak druk helpt te verlagen. Uit de bevraging konden we negen werkzame factoren daarvoor onderscheiden.

### 10.4.1 Zoveel mogelijk drempels wegnemen

We anticiperen zoveel mogelijk op praktische en mentale stressoren zodat de jongere zich maximaal kan focussen op de maatregel. Daarom kiezen we ervoor om op huisbezoek te gaan, afspraken flexibel in te plannen op basis van de agenda van de partijen. Wanneer we merken dat de jongere minder energie heeft, korten we onze afspraak in. Het betekent ook maximaal aansluiten bij hun leefwereld, hun interesses en hun competenties. Het betekent dat we ons soms eerst op praktische belemmeringen richten zoals het vinden van een nieuwe school of inschrijven in interimbureaus zodat een jongere mentaal aanwezig kan zijn tijdens de begeleiding.

### 10.4.2 Informeren en duidelijkheid geven

Informeren en duidelijkheid geven verlagen drempels heel wat. Tijdens een huisbezoek gaan we ruim in op vragen van jongeren en ouders.

Het helpt om rustig het hele juridische traject met hen door te nemen, duidelijk te maken wat onze rol is en wat die van de andere actoren is. Wanneer nodig geven we extra duiding bij de voorwaarden die een jongere kreeg opgelegd zoals het huisarrest, een contactverbod, of beantwoorden we andere vragen over bijvoorbeeld de inbeslagname van zijn smartphone of het politieregister en het strafregister.

We hebben voortdurend aandacht voor onzekerheid waarmee de jongere worstelt. We bereiden samen elke zitting voor en gaan mee wanneer dit zinvol is. Daarbij focussen we op wat de jongere kan en wil vertellen over de onderwerpen uit het leerproject. Ook de onzekerheden van de jongere kunnen daarbij aan bod komen. We bekijken wat de jongere gaat vertellen en wat die realistisch gezien kan verwachten. Sommigen hebben schrik voor een plaatsing in een gemeenschapsinstelling. We duiden dan of dit een realistische piste is of niet, op basis van wat de jeugdrechter als alternatief formuleerde in de beschikking of het vonnis.

### 10.4.3 Leren omgaan met interne druk

Om meer ruimte te maken voor wat de jongere echt belangrijk en zinvol vindt, leren we hem of haar om te gaan met negatieve gedachten en gevoelens. Dat doen we door negatieve copingstrategieën te identificeren, afstand te nemen van labels of gedachten waarmee de jongere zichzelf klem zet en door negatieve gevoelens te aanvaarden.

Een gedachte waar onze jongeren regelmatig mee lijken samen te vallen is: 'Ik ben een crimineel.' Over de feiten nadenken en erover praten als een foute keuze eerder dan dat dit is wie ze zijn, helpt hen om afstand te nemen en de druk van zo'n ongewenst identiteitsbeeld te verlichten. We maken hen duidelijk dat een persoonlijkheid altijd meerdere lagen heeft en dat het niet betekent dat als iets op één vlak slechter loopt, alles slecht gaat.

Een belangrijke bron van interne druk is het willen verzoenen van verschillende externe verwachtingen. We brengen hun lidmaatschap bij die verschillende groepen, hun identificaties en loyaliteiten in kaart. We gaan na wat de overtuigingen, verwachtingen en gedragscodes zijn binnen die groepen en wat de sancties zijn bij disloyaliteit. We gaan na hoe ze naar zichzelf kijken, zichzelf definiëren, hoe ze denken dat anderen hen zien, waarmee ze zich identificeren, waartegen ze zich afzetten, ... We onderzoeken samen wat echt van hen is en wat ze zich van deze groepen eigen maken. Wat zijn positieve motivaties voor bepaalde keuzes (ik wil dit omdat het aansluit bij waar ik voor sta of omdat ik me verbonden voel met die groep en erbij wil horen, of is dat laatste een negatieve motivatie?) en wat zijn negatieve motivaties (keuzes maken om 'sancties' te vermijden). We kijken naar welke waarden gemeenschappelijk zijn, welke verschillen, hoe 'gelijke' waarden toch verschillend worden ingevuld in de verschillende contexten, bij verschillende groepen. We discussiëren over de spanningsbogen en continuïums van ingebed zijn versus zich ontheemd voelen, beknot zijn versus vrij voelen, je aanpassen versus jezelf zijn, opgaan in de massa versus je onderscheiden, 'echt' zijn versus 'fake' zijn, en we bespreken wat ze daarin belangrijk vinden en hoe dat dan in hun gedrag tot uiting komt.

Soms is wat we kunnen doen echter niet voldoende. Zeker wanneer de druk op andere domeinen eveneens hoog is of wanneer een jongere al langer minder goed in zijn vel zit, verwijzen we door naar meer gerichte hulp.

### 10.4.4 Herstel als middel tegen druk

Herstel en het voorkomen van recidive zijn belangrijke doelstellingen in onze maatregelen. Vraag is of de oproep tot herstel de druk verlaagt of net verhoogt.

Voor de jonge delictpleger is de oproep tot herstel een *reality check*: er is iets misgegaan en dat moet hersteld. Dit zorgt ongetwijfeld voor interne druk bij de jongere. Het werkelijke herstel draagt dan weer bij tot een zekere trots en een verruimd gevoel van autonomie.

We pakken herstel naar ouders op als thema in bijvoorbeeld het leerproject. Het is belangrijk dat het vertrouwen weer in orde komt en de jongere zich opnieuw thuis kan voelen.

De bemiddeling kan bij het jonge slachtoffer negatieve druk veroorzaken en tegelijkertijd ook hoop om antwoorden te krijgen op vragen die blijven rondspoken in het hoofd. Op die manier kan een bemiddeling bijdragen aan minder druk.

#### 10.4.5 Groeien in verantwoordelijkheid

Verantwoordelijkheid is een kernbegrip in het nieuwe decreet betreffende het jeugddelinquentierecht en in onze aanpak. Jongeren bijstaan in het opnemen van hun verantwoordelijkheid en hen daar helpen in groeien verhoogt hun autonome handelingsruimte. Dat leidt bijgevolg tot het beter kunnen omgaan met druk.

Niet elke jongere is klaar of weet hoe hij verantwoordelijkheid kan opnemen. Als begeleider moet je zoeken naar de wil en intentie bij de jongere tot het nemen van verantwoordelijkheid en de mate waarin ze daar klaar voor zijn. Het is zoeken hoe we kunnen ondersteunen, zonder hen de eigen verantwoordelijkheid (volledig) uit handen te nemen. Het is het hanteren van evenwicht in het voldoende druk op de ketel houden zonder dat het voor hen te druk wordt zodat ze zouden gaan vluchten.

In dat groeien in verantwoordelijkheid staat keuzes maken centraal. Het enige wat daarvoor soms nodig is, is je perceptie van de dingen veranderen. De jongere kan steeds keuzes maken in de uitvoering van zijn maatregel. 'Ga ik naar die afspraak of niet?' 'Bekijk ik het geheel als een controle of een ondersteuning?' Sommigen staan daarvoor open. Bij anderen heeft het meer tijd nodig. Zien zij het geheel als een kans om de eigen verantwoordelijkheid op te nemen, dan kan het omgaan met de druk een bevrijdend proces worden.

Die verantwoordelijkheid kent verschillende vormen: actief deelnemen in een leerproject, tijdig aanwezig zijn en goed werken op een gemeenschapsdienst, de herstelacties van een bemiddeling of positief project uitvoeren zoals samen afgesproken.

#### 10.4.6 Ruimte maken voor de jongere zelf

In deze samenwerking is een gelijkwaardige relatie belangrijk zodat de jongere zichzelf kan zijn, kan laten merken wat belangrijk is en zich open kan stellen om zaken aan te pakken die de hem storen of die hij wil veranderen.

Een gelijkwaardige relatie betekent dat we naast de jongere staan in een begeleiding. We hebben een open houding en luisteren naar de jongere zonder te oordelen, ook

wanneer dat ingaat tegen onze eigen gedachten, waarden en normen. We laten de jongeren ventileren over wat hen bezighoudt, wat hen frustreert. Dat werkt om je gemakkelijk te voelen bij iemand en het haalt de eerste druk van de schouders. Het is een voorwaarde om constructief de toekomst vorm te geven.

We zijn soms de eerste die echt luisteren naar de jongere. We willen de jongeren duidelijk een stem geven: we treden soms bemiddelend op tussen ouders en jongere zodat de stem van de jongere gehoord wordt, we bereiden zittingen voor en maken heel expliciet ruimte en tijd zodat de jongere zijn beleving duidelijk kan maken aan de mensen die over zijn verdere traject beslissen.

In een bemiddeling of een positief project bewaken we ook steeds dat de jongeren uit zichzelf kunnen spreken. We zetten hen in woord en daad in hun verantwoordelijkheid en geven hen het vertrouwen dat zij dat kunnen. Daarom is het belangrijk dat we doorvragen op wat de jongere vertelt, observeren wat er gebeurt, dit teruggeven en peilen naar de verwachtingen en meningen van de jongere zelf.

We werken bij iedere jongere op maat. In een leerproject gaan we steeds op zoek naar een zinvolle invulling voor de jongere. We proberen de inhoud aangenaam te houden en in te spelen op wat de jongere interesseert of van nature goed kan. Als we merken dat de jongere druk ervaart, gaan we dit op een aangename manier opnemen in het leerproject zoals bijvoorbeeld via een film. Zo maken we het thema druk soms heel expliciet. Daarnaast kan het helpen om iets meer te temporiseren, wat meer tijd te laten tussen de bijeenkomsten of te werken met tussentijdse opdrachten. Als praten niet werkt, schakelen we over naar een meer actiegerichte aanpak zoals wandelen of kajakken. Door zaken aan den lijve te ondervinden leren jongeren op een lichamelijke manier te reflecteren over hun handelingen en reflexen, hun denkpatronen en waardenkaders, hun perceptie van zichzelf en de wereld rondom.

#### 10.4.7 De jongere bewustmaken

Veel van de druk bij de jongere komt voort uit het willen tegemoet komen aan interne en externe verwachtingen. Zelfkennis en bewustzijn helpen om deze druk in een realistisch perspectief te plaatsen en te verlichten. Veel van wat we in een leerproject doen, is gericht op kennis en bewustwording bij de jongere over zichzelf, zijn relatie met anderen en de wereld rondom. We doen dit om de autonome ruimte van de jongere te vergroten. We maken ruimte voor de jongere om zichzelf te ontdekken, tot rust te komen, even stil te staan en van daaruit verder te groeien. We hopen dat ze wat aan psychologische flexibiliteit winnen: aanvaarden van de moeilijke dingen die ze niet kunnen veranderen en het constructief voortbouwen aan een toekomst die voor hen belangrijk en zinvol is.

Hiertoe bespreken we een breed palet aan relevante thema's en onderwerpen. De specifieke thema's hangen af van de jongere en het jeugddelict waarvoor die bij ons komt.

Bij een jongere die komt wegens drugsgebruik, gaan we dieper in op de redenen van het gebruik. Met een jongere die feiten pleegde in groep behandelen we het thema groepsbeïnvloeding. Andere thema's die vaak terugkomen, zijn reflecteren over ego, keuzes maken, echte vrienden, wat is belangrijk voor mij, ...

We volgen het ritme en de nood van de jongere in de themakeuze op basis van wat naar boven komt in de gesprekken en wat dan voor hem het beste is. Soms kan dat neerkomen op niets doen, om de jongere niet nog meer onder druk te zetten. We analyseren met de jongere waar die stress ervaart en hoe we hier verandering in kunnen brengen. Een klassieke oefening hiervoor is de vijf G's.<sup>28</sup> Die oefening maken we samen met de jongere die ermee aan de slag gaat. In een volgend leerproject evalueren we hoe dit gegaan is en werken hiermee verder.

In een leerproject nemen we de kernovertuigingen van de jongere onder de loep, dagen die uit zodat de jongere zelf kan evalueren of dit helpt het leven te leiden dat belangrijk en zinvol lijkt. We proberen dit helderder in kaart te brengen en te kijken wie hem hierbij kan ondersteunen om dit te realiseren. Aan de hand van een waaier aan methodieken, gaande van het doorprikken van vooroordelen, over het in kaart brengen van het zorgnetwerk en behoeften, tot het bewust worden van de eigen krachten of de noden van het slachtoffer, pogen we in een begeleiding samen met de jongere de eerste stappen te zetten richting een prosociale levensweg.

#### 10.4.8 Bijdrage aan een positieve identiteit

Het positief voltooien van een maatregel kan op verschillende manieren bijdragen aan een positievere identiteit. De jongere leert dat hij meer is dan zijn daad alleen. De afronding van een maatregel betekent eveneens dat hij de gebeurtenissen echt kan afsluiten en achter zich kan laten. Het leven kan verder.

In een bemiddeling bijvoorbeeld kan een jongere via het Vereffeningsfonds zelf aan de slag om (een gedeelte van) de schadevergoeding te betalen. Dit is een dubbele kans om zowel zelf in het geld te voorzien als nieuwe positieve ervaringen op te doen. Zo ging een jongere die reeds lange tijd in voorzieningen verbleef en met een eerder laag zelfbeeld kampte aan de slag bij de brandweer. De medewerkers daar waren zo tevreden over hem dat ze hem uitnodigden op hun kerstfeest.

28. We analyseren een situatie aan de hand van de vijf G's: gebeurtenis, gedachten, gevoelens, gedrag en gevolgen. Op basis daarvan bekijken we alternatieven.



#### 10.4.9 Ouders en een ondersteunende omgeving

Een ondersteunende omgeving is cruciaal voor een gezonde ontwikkeling, en dus ook om met druk om te kunnen gaan. Ouders zijn daarin primaire spelers. Bascule<sup>29</sup> werkt aan het versterken van de ouderpositie zodat zij de juiste balans aan ondersteuning, zorg, waakzaamheid en grenzen kunnen bieden.

Bascule thematiseert druk in het gezinssysteem zodanig dat het gezin over het idee van druk kan spreken en het werkbaar kan maken. Is men zich ervan bewust, is men hiermee akkoord, mag het anders, ...? Bascule ondersteunt de jongere in hoe hij of zij de ervaren druk naar ouders toe kan toelichten.

Bascule kijkt samen met de ouders ruimer dan enkel het probleem van de jongere en herformuleert het als een zorg. Op die manier shift het beeld van een 'crapuul'-jongere naar een jongere die zorg nodig heeft.

Het is daarbij ook belangrijk om met de ouders te kijken naar wat ze verwachten van het 'goede pad' of de verandering. En hoe zij de jongere hierin willen en kunnen ondersteunen.

### 10.5 Besluit

In Alba leggen we in een begeleiding of bemiddeling veel focus op het proces. Dat doen we omdat we weten dat het proces steeds meer brengt dan wat we op het eerste gezicht kunnen zien en omdat we geloven in de enorme veerkracht van jongeren (slachtoffer, verdachte of dader). We vinden het belangrijker hoe iemand met de dingen omgaat en hoe iemand in relatie gaat met de mensen en dingen om hen heen dan wat iemand tastbaar bereikt heeft. Zo kunnen partijen in een bemiddeling tevredener zijn met een enkel authentiek gesprek dan met een overeenkomst waarin een grote geldsom wordt terugbetaald. In onze begeleidingen werken we veel meer met die proceselementen (een goede samenwerkingsrelatie, focussen op wat voor iemand de jongere wil zijn, hoe kan de jongere anders omgaan met de frustraties in zijn leven, de dingen die hem schijnbaar in de weg staan, ...) zodat de jongere een beetje sterker en met wat meer geloof in eigen kunnen de toekomst tegemoet kan.

De druk na een jeugddelict bij zowel het slachtoffer als de verdachte of dader kan heel hoog oplopen. Dat dit de druk op andere domeinen verhoogt voor heel wat jongeren – deels omdat ook de jeugdrechter voortaan meekijkt, deels omdat de jongere heel onzeker is over wat zal komen – lijkt bijna niets nog normaal. Toch maken we daar

29. Bascule zorgt voor de delictgerichte contextbegeleiding.

veeleer uitzonderlijk een expliciet thema van in onze begeleidingen. Het is vooral door onze manier van werken dat we merken en vermoeden dat dit de zwaarste druk bij jongeren – en hun ouders – kan verlichten.

In die korte periode dat we een rol spelen in het leven van een jongere proberen we zo goed mogelijk een positieve ondersteuning te zijn in zijn ontwikkeling. We trachten zelf zo min mogelijk druk toe te voegen. Elke werkvorm draagt iets specifiek bij om de jongere veerkrachtiger te maken. In een leerproject zetten we heel hard in op bewustwording zodat de jongere een ruimere autonomie krijgt en de touwtjes van zijn leven beter in handen kan nemen. Een gemeenschapsdienst biedt heel wat kansen tot een positieve identiteitsontwikkeling, tot het ontdekken van (het geloof in) eigen kunnen. In een positief project zetten we heel hard in op de verantwoordelijkheid van de jongere om te herstellen wat verkeerd is gelopen en stappen te zetten richting een voor hem zinvolle toekomst. Een bemiddeling en herstelgericht groepsoverleg heeft ook dat herstel voor ogen, ook voor het slachtoffer. In Bascule versterken we ouders in hun positie zodat ze thuis goed hun ondersteunende rol in de ontwikkeling van de jongere kunnen opnemen. Dat dit soms de druk verhoogt bij jongere, is zeker zo. Maar vaak ook niet, en is wat we deden een belangrijk element geweest om de druk houdbaar of zelfs lichter te maken.

## Bibliografie

- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior, *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. DOI: 10.1207/S15327965PLI1104\_01
- Branson, V., Dry, M. J., Palmer, E., & Turnbull, D. (2019). *The Adolescent Distress-Eustress Scale: Development and Validation*. SAGE Open. <https://doi.org/10.1177/2158244019865802>

# Epiloog

*Sarah Meys*

## 1. Druk om jongeren

Waarom maken we ons druk om druk op jongeren? Zijn de jongeren van tegenwoordig watjes? Hoewel het merendeel van de jongeren hun jeugd gelukkig zonder al te grote problemen doorkomt, krijgen toch steeds meer jongeren te maken met ernstige moeilijkheden. Jongeren worden vaak bekritiseerd als ze zich niet goed voelen. Ze schamen zich als ze mentale problemen hebben en kunnen vaak op te weinig begrip rekenen. Er hangt nog steeds een taboe rond depressie, angst, eenzaamheid en ongelukkig zijn. Nochtans is suïcide in West-Europa na verkeersongevallen de belangrijkste doodsoorzaak bij jongeren van 15 tot 19 jaar.

Zowel erfelijkheid als positieve en negatieve levenservaringen en -omstandigheden bepalen iemands levenstevredenheid. Wat vaststaat, is dat driekwart van de ernstige mentale problemen start in de kindertijd. Het begint bij de eerste duizend dagen: de ontwikkeling tijdens de zwangerschap en in de eerste twee levensjaren zijn cruciaal voor het mentaal welzijn. Ook in de kinderjaren en in de adolescentie zijn de hersenen nog in volle ontwikkeling. Gunstige of ongunstige paden slijten zich in de hersenen in. Hoe vroeger de behandeling van mentale problemen kan starten, liefst binnen de eerste 25 levensjaren, hoe meer kans ze heeft op slagen. Toch is er al jaren een tekort aan capaciteit in de mentale gezondheidszorg voor kinderen en jongeren.

## 2. Druk, stress en angst nemen toe

Onze maatschappij kenmerkt zich door snelheid, prestatie, productiviteit en technologische vooruitgang. De trein rijdt zo snel dat een heel deel mensen er niet meer op kan springen. Mensen hebben het niet 'goed', maar 'druk'. Ook jongeren voelen zich gehaast, willen zo veel mogelijk beleven, hebben het gevoel dat ze dingen missen. Van buitenaf zijn er hoge verwachtingen: over dat je je zo of zo moet gedragen, dat je moet presteren, of net niet te veel moet opvallen.

Jongeren hebben toekomstbeelden van onbetaalbare woningen of een onleefbaar klimaat. Veel jongeren voelen 'klimaatangst': berichtgeving en feiten wekken angst en stress op door de onzekerheid over de toekomst. Overal in de wereld komen jongeren op straat voor het klimaat. En terecht: baby's die nu geboren worden, zullen zeven keer meer extreme hittegolven meemaken dan een zestigjarige. Welke wereld erven zij van de oudere generaties, welke toekomst krijgen ze?

### 3. Niet ieder kind loopt evenveel risico

Jongeren met een migratieachtergrond, LGBTQ + -jongeren en jongeren die het financieel met minder moeten doen zijn een pak kwetsbaarder. Zij verdienen dus extra aandacht. Maar vaak zijn het ook die groepen die moeilijker bij de juiste psychologische hulp terecht komen. Sommige groepen zien dat zelfs na vier generaties in België de levensomstandigheden voor hen slechter blijven dan voor jongeren die wel in het 'juiste' nest geboren werden.

Kinderen met een migratieachtergrond voelen zich minder goed in hun vel. Daarenboven is bekend uit onderzoek dat kinderen die opgroeien in een situatie van armoede en materiële deprivatie er ook op het vlak van mentaal welbevinden slechter voor staan. Ze ervaren meer stress in dagelijkse situaties, en in dit boek leerden we ook dat deze tieners meer tijdsdruk ervaren doordat ze vaker uit financiële noodzaak een studentenjob opnemen. Daarboven komt nog dat het taboe op psychische kwetsbaarheid groter is bij jongeren in kansarme situaties. Ook meisjes scoren algemeen minder op welbevinden.

### 4. En toen kwam corona

Al van bij het begin van de coronacrisis was het voor ons duidelijk dat die kinderen en jongeren – onrechtstreeks – fel zou raken. Tijdens de lockdown van maart tot mei 2020 organiseerden wij daarom samen met de Kinderrechtencoalitie, het Kenniscentrum Kinderrechten en Indiville een online-enquête bij 8- tot 17-jarigen. 44.000 kinderen en jongeren kwamen zo aan het woord en deelden hun ervaringen en behoeften in coronatijden. De vragen gingen over thuis, schoolwerk, contact met vrienden, hoe ze zich voelen, waar ze zich zorgen over maken en wat in coronatijden helpt. De resultaten bevestigden dat kinderen en jongeren door een moeilijke periode gingen. In mei 2020 was een op drie kinderen bang om ziek te worden en twee op drie was bezorgd over de gezondheid van familie en vrienden. De coronarichtlijnen hadden grote impact op de emoties en het welzijn van kinderen en jongeren. De verveling en de eenzaamheid waren veel sterker dan vóór de crisis. Kinderen en jongeren misten veel, het meest van

al hun vrienden, familie en vrijetijdsbesteding. Voor de meest kwetsbare kinderen, met financiële moeilijkheden thuis, wogen de maatregelen nog zwaarder.

Awel, de luisterlijn voor kinderen en jongeren, en de CLB-chat zagen het aantal oproepen sinds corona fors toenemen. Ook bij het Kinderrechtencommissariaat ontving men meer noodkreten, niet alleen van ouders en leerlingen, maar ook van huisartsen en kinderpsychiaters.

Al vóór corona stond het mentaal welzijn van jongeren onder druk, dat tonen onder andere de cijfers in dit boek duidelijk aan. Maar de aanslepende coronaperiode was ook voor jongeren een mentale uitputtingsslag. Kinderen en jongeren zijn in volle ontwikkeling. Beperkingen hebben op hen een grotere impact. De maatregelen duurden veel langer dan we allemaal gedacht hadden. Sociale contacten werden lange tijd onderbroken of bemoeilijkt, zeker in het secundair onderwijs. Bij een groep betrokken zijn en verbondenheid kennen is nochtans voor geen enkele leeftijdsgroep zo fundamenteel als voor tieners. Goede relaties met familie en vrienden zijn cruciaal voor de mentale weerbaarheid van jongeren.

Jongeren zelf kwamen tijdens de coronacrisis veel minder in het ziekenhuis terecht, maar ze droegen wel een zware last door hun sociale contacten af te snijden. Kleinere zorgen of problemen konden niet meer met vrienden worden besproken. Jongeren probeerden soms alles alleen op te lossen en veel jongeren gingen hun problemen internaliseren. De kinderen en jongeren die last hebben van paniekaanvallen zijn niet bij te houden. Ook zelfdestructief gedrag zoals automutilatie en eetstoornissen namen toe. Een op zeven studenten hogere studies verwondt zichzelf, toont onderzoek van de Universiteit Antwerpen. Dat zijn 15.000 jongvolwassenen. Bij studenten zag men ook een toename van alcoholgebruik. We weten dat zelfdestructieve handelingen worden aangewakkerd door trauma, door angst, door sombere toekomstperspectieven en door eenzaamheid. Maar ook andere versnellers zijn gekend: druk van sociale media, geroodeerde netwerken en prestatieangst. Internationaal onderzoek en de Hoge Gezondheidsraad zien bij jongeren duidelijk meer eetstoornissen, gameverslaving, depressieve gevoelens en suïcidedachten dan vóór corona.

Signalen uit het veld en waarschuwingen van experts bereiken stilaan ook de politiek. Bijna een op zes tieners in ons land kampt met een psychische stoornis, liet zelfs de premier optekenen in zijn laatste *state of the union*.

## 5. Jongeren wachtten op betere tijden, wachtten op hulp

*Het wachten moe* was de titel van ons jaarverslag 2020-2021. Wachten op versoepelingen, maar ook: wanneer jongeren toch de stap naar professionele hulp zetten (en hun problemen vaak al zijn geëscaleerd) wacht vaak in het beste geval een plek op een wachtlijst. Volgens de Hoge Gezondheidsraad zien huisartsen elke maand jongeren die

onmiddellijk psychiatrische hulp nodig hebben, en voor amper 15 procent lukt het om die hulp te vinden. De wachttermijnen voor patiënten die kampen met een eetstoornis of die psychiatrische hulp nodig hebben, zijn intussen tot vier keer langer dan in het pre-coronatijdperk. In bepaalde centra moet een jongere vijf tot acht maanden wachten op een opname die toegang geeft tot gespecialiseerde hulp.

Het aantal doorverwijzingen voor mentale gezondheidsproblemen is met 50 procent toegenomen. Een overdruk die vervolgens overstroomt naar de ambulante zorg, die ook aangeeft verzadigd te zijn en de wachtlijsten eveneens ziet groeien. Kostbare tijd gaat verloren, waarin veel jongeren niet geholpen worden.

Voor ons is het duidelijk: het is onbegrijpelijk dat we nog steeds zo weinig investeren in psychologisch welzijn, zeker bij jongeren. Slechts 2 procent van ons gezondheidsbudget gaat naar mentale gezondheid, en het grootste deel daarvan gaat naar het allerlaatste stadium. Op korte termijn moet heel dringend iets gedaan worden aan de wachtlijsten in de mentale gezondheidszorg. Het is een spijker waar het Kinderrechtencommissariaat al jaren op slaat. De problemen zwellen alleen maar aan, terwijl de investeringen die men nu niet doet, veel meer remediëring zullen vragen in de toekomst. Jongeren die fysiek ziek zijn, kunnen rekenen op veel begrip, ondersteuning en professionele zorg. Waarom kan dat niet voor jongeren die psychische problemen hebben? Jongeren geven aan dat hulpverlening vaak te duur is, te wit en te heterogeen. Jongeren moeten weten waar ze terecht kunnen en hebben nood aan toegankelijke en soms ook anonieme hulp.

## 6. School is alomtegenwoordig

In het leven van kinderen en jongeren is de school de plek waar ze de meeste uren van hun wakkere tijd doorbrengen. De school is meer dan een plek om te leren, het is ook een plek om contact te hebben met leeftijdsgenoten en het gevoel te hebben dat je erbij hoort, te spelen of zich te ontspannen en steun te vinden. Een belangrijk gevolg van de schoolsluitingen en online lessen was dan ook eenzaamheid. Dat maakte ook de #jongerenovercorona enquête duidelijk: 85 procent van de kinderen en 72 procent van de jongeren zei liever naar school terug te willen gaan dan nog langer thuis te moeten zitten, ook al misten ze de school op zich niet zo erg.

Het thuisonderwijs zorgde voor meer stress bij leerlingen en scholieren. Bijna een op twee gaf aan meer stress te hebben voor schoolwerk tijdens de lockdown. Hoe ouder, hoe meer kinderen en jongeren last hadden van schoolstress. Bovendien gaf een op vier aan dat het thuis te druk was om schoolwerk te maken, bijna de helft van de kinderen begreep het huiswerk niet altijd en een op vier jongeren kon niet altijd volgen met het schoolwerk. Bij de financieel kwetsbare groep was er niet alleen vaker minder plaats thuis om te studeren, ook materiaal als een geschikte laptop of vlotte internetverbinding ter beschikking hebben, was er soms een probleem.

Leraren gaven ook aan de situatie niet altijd op de beste manier aan te kunnen. Het was voor iedereen snel schakelen. Als een leerling niet goed in zijn vel zit, lukt het leren vaak niet. CLB's geven ook aan dat ze 'dweilen met de kraan open'. Er is vandaag ongeveer één psycholoog of maatschappelijk werker van een CLB beschikbaar per 750 leerlingen. In principe zou die moeten helpen in vroegdetectie en vroeginterventie van mentale problemen. Maar deze persoon zorgt ook voor de diagnostiek van leerproblemen, het opstellen van verslagen en het helpen bij de studiekeuzebegeleiding. Als het preventieve luik er niet is, groeien de wachtlijsten in de jeugdhulp alleen maar aan. CLB's proberen de dringendste problemen mee op te vangen, waardoor hun basisopdracht gericht op alle leerlingen nog meer afkalft.

## 7. Welzijn op school

Leerlingen ervaren een hoge prestatiedruk op school. De school is tegelijk een belangrijk houvast in het leven van kinderen en jongeren, én de grootste bron van stress. Jongeren rapporteerden al vóór corona een hoge studiedruk. In coronatijden werd die voor veel jongeren overweldigend. Het aantal kinderen zonder diagnose dat Rilatine neemt om zich beter te kunnen concentreren neemt al jaren toe.

Het gevolg van een hoge studiedruk is dat jongeren minder gemotiveerd zijn en zelfs afhaken. 'Waarom vinden we het zo normaal dat zo veel jongeren niet graag naar school gaan?', vroeg een van de jongeren op de Kinderrechtendag in het Vlaams parlement, november 2020. 'Waarom leggen wij er ons als samenleving zo gemakkelijk bij neer dat jongeren hun broek alleen maar zitten te verslijten op school?'

Je kán niet leren onder aanhoudende stress. Een te eenzijdige focus op prestatie fnuikt de creativiteit. Toch ook een belangrijke vaardigheid om met problemen om te gaan. Een leraar vertelt: 'Door corona hebben we al onze creatieve, culturele activiteiten moeten herleiden tot één dag wandelen. Die dingen zijn zo belangrijk. Oké, er was geen ruimte om met hun welbevinden bezig te zijn, maar als er één les te trekken valt, is het dat ook wij tijd moeten maken.'

'Er is in ons onderwijs nu eenmaal weinig aandacht voor mentaal welzijn', zegt ook psychiater Inez Germeys. 'Over je gevoelens leren praten, voor jezelf zorgen, leren reageren als iemand zijn mond opendoet: dat zijn allemaal zaken die wat mij betreft in de eindtermen mogen staan. Bovendien zijn leerkrachten ook te weinig opgeleid om dat te doen.' Ook de jongeren zelf vinden dat: meer dan de helft van de jongeren op de Waddist-app geeft aan dat ze meer willen weten en leren over hoe ze voor zichzelf kunnen zorgen. Op de Kinderrechtendag pleitten jongeren voor meer aandacht in de lerarenopleiding of in bijscholingen voor omgaan met mentale problemen van leerlingen. Voor zichzelf zien ze een vak 'mentale opvoeding', analoog aan 'lichamelijke opvoeding' wel zitten. Ze willen ook tools waarmee ze leeftijdsgenoten kunnen helpen

die het moeilijk hebben. Vanaf de kleuterklas moet aan mentaal welzijn worden gewerkt, aldus de jongeren. Ook in de Waddist-app vroeg ruim de helft van de jongeren naar lessen rond psychisch welzijn. Andere ideeën waren om in de middagpauze of na school activiteiten aan te bieden die jongeren helpen om hun problemen even te vergeten, en om van scholen een veilige omgeving te maken voor leerlingen om te praten over wat hen bezighoudt. Op de Kinderrechtendag werd ook gepleit voor een jaarlijkse preventieve psychologische check-up bij jongeren, net zoals het CLB nu fysieke gezondheidscontroles doet.

Ook zichzelf kunnen zijn op school is voor jongeren een belangrijk aandachtspunt. Zo vragen leerlingen inspraak in de dresscode op school. 'Kleren zijn een deel van je identiteit', zo betogen ze, 'en voorschriften daarover zijn ingrijpend voor de identiteit van leerlingen. Waardeer de eigen identiteit van de leerlingen, in plaats van te verwachten dat alle leerlingen zich aanpassen aan de identiteit van de school.' En ja, het gaat ook om religieuze identiteit.

De JOP-cijfers tonen dat jongeren in maatschappelijk veeleer kwetsbare situaties, zoals jongeren met een migratieachtergrond en jongeren die opgroeien in moeilijke financiële situaties, een hogere studiedruk ervaren. Dit is bijzonder problematisch, omdat de school net de motor zou moeten zijn om kansarmere jongeren een betere toekomst te bieden.

## 8. Sociale media als tijdsdrukker

School is uiteraard niet de enige oorzaak van de gepercipieerde druk en tijdsdruk op jongeren. Er zijn veel kapers op de kust. Sociale media – de vrije tijd online – slorpen veel tijd op. Sociale media hebben hun voordelen maar ook nadelen: jongeren riskeren verslaafd te raken. Sociale media tasten hun welzijn aan. Ze knabbelen aan hun zelfbeeld. Zoals de analyses op de JOP-data aangeven, is de invloed van sociale media dubbel. In #jongerenovercorona gaven jongeren aan dat ze hun vrienden in de lockdown online zagen. Het is niet hetzelfde, maar toch, op korte termijn was het wel fijn dat die mogelijkheid bestond om jongeren toch een beetje uit hun sociale isolatie te halen. Slechts een op twee jongeren zag in de eerste lockdown zijn vrienden ook in het echt (op de nodige afstand).

Jongeren zijn extra gevoelig voor het perfecte beeld dat de sociale media schetsen. Het lijkt alsof iedereen voortdurend een spannend leven leidt. Psychologen en psychiaters merken dat jongeren, maar ook ouderen, nog moeilijk om kunnen met frustraties of negatieve emoties. Die zijn nochtans ook onderdeel van het leven. Echt contact met leeftijdsgenoten is belangrijk om ook over problemen te kunnen praten. Het delen van zorgen is belangrijk om verbondenheid te stimuleren en het is uiteraard een goede remedie tegen eenzaamheid.



## 9. Hoe vrij is vrije tijd?

‘De vrije tijd van kinderen en jongeren hoort letterlijk en figuurlijk ‘vrije’ tijd te zijn’, zo pleitten jongeren op de Kinderrechtendag. ‘Het moet tijd zijn die vrij is van huiswerk, toetsen en allerlei andere schooltaken. Recht op spel en vrije tijd is even belangrijk als recht op onderwijs, niet minder belangrijk. Vrije tijd hoort tijd te zijn die het welzijn van kinderen en jongeren bevordert, stimuleert, die ze een goed gevoel van zelfwaarde geeft.’

Al snel bleek dat aan het begin van de coronaperiode heel wat kinderen en jongeren helemaal niet meer of nog zelden buitenkwamen. Omdat het niet mocht, maar ook uit angst voor corona, doordat ze alleen waren of doordat hun ouders of begeleiders geen tijd of geen zin hadden om mee te gaan. Maar het was toch opvallend dat er initieel ook een zucht van opluchting was, toen bij het ingaan van de lockdown eind mei 2020 de georganiseerde vrije tijd even stilviel. Het toont dat ook de ‘vrije’ tijd met enige druk gepaard gaat.

De georganiseerde vrije tijd toont volgens de JOP-cijfers wel een positieve correlatie met de algemene levenstevredenheid. Vaak bieden de sportclub, hobbyclub, academie of jeugdbeweging een antgif tegen de stress en verwachtingen die school met zich meebrengt. Dat is ook waarom jongeren op de Kinderrechtendag aangaven dat hobby’s voor jongeren toegankelijk zouden moeten zijn voor iedereen. De Sport Na School-pas vinden ze bijvoorbeeld een goede praktijk waarvan iedere jongere gebruik moet kunnen maken.

## 10. Peers, pesten en jezelf kunnen zijn

Het contact met peers, leeftijdsgenoten, is superbelangrijk voor jongeren, maar tegelijk ook niet altijd rozengeur en maneschijn. Pestgedrag wordt te vaak genegeerd. Grensoverschrijdend gedrag wordt te vaak normaal gevonden. Leerlingen die er het slachtoffer van zijn, rest soms weinig anders dan van school te veranderen. Volgens jongeren hebben leerkrachten te weinig inzicht in hoe ze pestgedrag moeten voorkomen en aanpakken.

Discriminatie, seksisme en racisme wordt vaak herleid tot wat wettelijk te vervolgen is, maar er zijn ook meer subtiele vormen. In het dagelijks leven krijgen bepaalde groepen vaak te maken met micro-agressies, die niet te vervolgen zijn maar wel veel schade aanrichten. Dat geldt bijvoorbeeld voor LBGTQ+ -jongeren. Uit een bevraging van çavaria blijkt dat 41 procent van deze jongeren zich onveilig voelt op school vanwege hun oriëntatie, 27 procent onderging vorig schooljaar fysieke agressie vanwege hun seksuele oriëntatie, een kwart durft op school niet naar het toilet te gaan. Het sluit aan bij de resultaten van het JOP over de druk die jongeren ervaren om gendertypisch te zijn, al bleken daaruit interessante verschillen tussen hoe jongens dan wel meisjes hieraan hun gedrag aanpassen.

## 11. Kunnen thuiskomen

De meeste kinderen en jongeren hebben thuis een eigen plekje waar ze zich rustig kunnen terugtrekken. Toch zegt 16 procent van de kinderen en 17 procent van de jongeren dat ze dat niet hebben. Bij de jongeren kan een op tien zich thuis niet goed ontspannen. Naast het materiële spelen de ouders een cruciale rol.

De druk op de gezinsomgeving door de combinatie van afstandsonderwijs en thuiswerk (als dat al mogelijk was) liet zich in de heetst van de coronastrijd ook duidelijk voelen. Ouders waren meer thuis, maar minder aanwezig, lijkt het soms. Al zijn zij vaak de belangrijkste opvoeders, het is belangrijk dat ouders kunnen rekenen op een netwerk. Zeker voor alleenstaande ouders is dat zo. Familieleden, vrienden, monitoren, babysitters, leraren of onthaalmoeders, *'it takes a village to raise a child'*.

## 12. Een werk van lange adem

Het moet gezegd dat het JOP-onderzoek en de JOP-surveys een unieke bron vormen om de staat van de Vlaamse jeugd te kennen. Internationaal is het een voorbeeld, in een tijd waarin langdurig onderzoek onder druk staat en in vraag wordt gesteld omdat het niet meteen inspeelt op acute vragen vanuit de politiek. We mogen behoorlijk trots zijn op het feit dat deze data bestaan en al sinds 2006 met de grootste zorg worden verzameld. In omstandigheden die er overigens niet makkelijker op worden. Denk maar aan privacyrichtlijnen, waar onderzoekers tegenwoordig weken zoet mee zijn om ze te doorgronden.

Net zoals longitudinaal onderzoek vraagt ook mentale gezondheid een langetermijnvisie: het is een cohorteprobleem dat de termijn van beleidsplannen en ambtstermijnen overschrijdt. We hebben bijna een half miljoen langdurig zieken in ons land. Veertig procent daarvan is geplaagd door depressie en burn-out. 1,2 miljoen mensen nemen dagelijks antidepressiva of slaappillen. Druk is een teken van deze tijd en de negatieve gevolgen van de tijdsdruk die we met z'n allen ondervinden én onderhouden vraagt om collectieve en politieke erkenning. Alleen als ook de bron wordt aangepakt zullen we de epidemie van de mentale gezondheidsklachten kunnen keren.

Daarnaast zijn er gelukkig ook veel initiatieven op het terrein, die ervoor zorgen dat jongeren beter kunnen omgaan met de druk en stress waarmee ze geconfronteerd worden. Psychische problemen voorkomen begint in de kindertijd. Werken aan mentaal welzijn van jongeren is breed inzetten op kinderrechten: het is werken aan een veilige plek om op te groeien, recht op onderwijs, recht op wonen, voeding en kleding, recht op gezondheidszorg, op participatie, op vrije tijd, enzovoort.

We eindigen dan ook met een pleidooi om jongeren – die nog volop worstelen met hun identiteit – vooral ook jong te laten zijn. Te laten spelen, fuiven, hangen, tijd stelen. Fouten te laten maken en weer op te laten staan. Hun kwetsbaarheden te laten ontdekken en hen en elkaar te helpen er beter mee om te gaan. Het is de verantwoordelijkheid van volwassenen – van de leraar, de ouder, de familie, de trainer, de politiek – om deze kansen voor jongeren te garanderen.



## Over de auteurs

**Lieve Bradt** is doctor in de pedagogische wetenschappen en als hoofddocent sociale pedagogiek verbonden aan de vakgroep Sociaal Werk en Sociale Pedagogiek van de Universiteit Gent. Zij is promotor-coördinator van het Jeugdonderzoekplatform. Haar onderzoek focust op participatiemogelijkheden van jongeren in relatie tot vrije tijd en onderwijs, jeugdonderzoek en onderzoek naar het sociaal-pedagogisch mandaat van pedagogische en sociaal werkpraktijken.

**Inez Buyck** is doctor in de psychologie. Ze heeft ervaring met een diversiteit aan wetenschappelijk en praktijkgericht projectmatig onderzoek binnen de geestelijke gezondheidszorg op zowel nationaal als Europees niveau. Ze is lector aan de Universiteit Gent en HOGENT, waar ze studenten onder meer begeleidt bij stages en onderzoekswerk en hen opleidt en coacht in zelfreflectie, zelfzorg, mindfulness en stress- en emotieregulatietechnieken. Daarnaast werkt ze als psycholoog in een eigen praktijk, waarin ze haar wetenschappelijke inzichten vertaalt naar het klinische werkveld.

**Pieter De Pauw** verricht als socioloog en communicatiewetenschapper hoofdzakelijk onderzoek naar kinderen en jongeren. Meer bepaald onderzocht hij al hun deelname aan cultuur en verschillende vormen van het jeugdwerk, hij deed onderzoek naar hoe ze omgaan met (ingebbede reclame op) nieuwe media, en recentelijk ook naar hoe ze zich positioneren in de samenleving via het onderwijs.

**Sofie Eerlings** is master in de taal- en letterkunde Nederlands-Engels. Na enkele jaren in de praktijk als leerkracht vond ze haar ware uitdaging als beleidsmedewerker in de gezinsondersteuning, eerst als coördinator opvoedingsondersteuning voor Brussel bij de Vlaamse Gemeenschapscommissie. Vandaag werkt Sofie al een aantal jaren als projectmedewerker bij EXPOO, Expertisecentrum Opvoeden en Opgroeien van het agentschap Opgroeien. Haar kernthema's: opvoedings- en gezinsondersteuning, scheiding, ouders van jongeren, nieuwe autoriteit, ondersteuning van de OverKop-Huizen en online dienstverlening. Verder werkt ze mee aan de nieuwe Vlaamse methodiek- en interventiedatabank. Omdat levenslang leren belangrijk is voor een kwaliteitsvol jeugd- en gezinsbeleid, zet Sofie haar schouders ook mee onder vakmanschap voor professionals.

**Emma Hadermann** studeerde in 2018 af als master in de Criminologische wetenschappen aan de KU Leuven. Momenteel is ze als doctoraatsstudent op het Jeugdonderzoekplatform (JOP) verbonden aan de onderzoekslijn Jeugdcriminologie en Jeugdrecht aan het Leuvens Instituut voor Criminologie. In haar doctoraatsonderzoek gaat ze dieper in op de behoeften van minderjarige slachtoffers van misdrijven en de mate waarin de slachtofferzorg in Vlaanderen hier op een adequate manier aan tegemoet komt. Daarnaast werkt ze mee aan het onderzoeksproject “Vooronderzoek monitoring en evaluatie van het jeugddelinquentiedecreet” dat uitgaat van het Steunpunt Welzijn Volksgezondheid en Gezin.

**Sarah Joos** is adjunct-directeur en onderzoeker bij Pimento. Als onderzoeker specialiseerde ze zich in mixed-method belevingsonderzoek bij kinderen en jongeren. Ze werkt voornamelijk rond de thema's identiteit, zingeving en jongerenparticipatie, pesten en weerbaarheid.

**Laora Mastari** was van 2016 tot 2021 werkzaam als doctoraatsstudente bij de onderzoeksgroep Tempus Omnia Revelat aan de vakgroep Sociologie van de Vrije Universiteit Brussel. Zij schreef een doctoraat over de genderidentiteit en genderattitudes van Vlaamse jongeren. Daarvoor maakte ze gebruik van data afkomstig van het Jeugdonderzoekplatform (JOP), waar ze eveneens werkzaam is als onderzoekster. Naast haar doctoraat werkte ze rond thema's als interetnisch contact, etnische discriminatie en etnische verbondenheid bij jongeren.

**Sarah Meys** is beleidsadviseur bij het Kinderrechtencommissariaat en legt zich toe op de thema's armoede en sociaal beleid, milieu, mobiliteit, gezondheid en media. Ze studeerde geografie aan de KU Leuven en deed er vervolgens onderzoek naar o.m. achtergestelde buurten en sociaal-ruimtelijke identiteit en attitudes van jongeren. Daarna deed ze ervaring op aan de Vlaamse overheid, o.m. als onderzoekscoördinator cultuur, jeugd en media. Ze zette in 2020 #jongerenovercorona op de kaart en organiseerde in 2021 de eerste Kinderrechtendag in het Vlaams parlement.

**Kirsten Ral** studeerde vertaler Duits-Deens en verdiepte zich nadien in de communicatiewetenschappen. In 2011 startte ze in het CM-huis bij Samana, om erna aan de slag te gaan binnen de gezondheidsbevordering. Sinds 2021 neemt ze de rol op van coördinator van Teleblok, de anonieme chatservice voor studenten.

**Colinda Serie** is postdoctoraal onderzoeker aan het Leuvens Instituut voor Criminologie, KU Leuven. Zij heeft een master in Forensische Psychologie en in Psychologie & Recht, beide cum laude behaald in 2014 aan de Universiteit Maastricht. In 2022 behaalde ze de doctoraatstitels in Psychologie (Universiteit Maastricht) en Criminologie (KU Leuven). Haar onderzoek richt zich op rehabilitatie-interventies voor adolescente delinquenten. Meer specifiek onderzocht ze het Good Lives Model bij adolescenten, waarin het welzijn en de behandelmotivatie van de jongeren centraal staan.

**Jessy Siongers** is sociologe en is verbonden aan de Universiteit Gent en de Vrije Universiteit Brussel als coördinator en postdoctoraal onderzoeker bij het Kenniscentrum Cultuur- en Mediaparticipatie en is een van de promotoren van het Jeugdonderzoeksplatform. Haar onderzoek richt zich op sociale en culturele participatie, burgerschap, jeugd en onderwijs.

**Griet Speeckaert** nam na haar studies vergelijkende cultuurwetenschappen een omweg langs journalistiek en het jeugdwerk om in 2016 bij CM terecht te komen als coördinator van Teleblok, de anonieme chatservice voor studenten. Dit deed ze tot 2021.

**Bram Spruyt** is socioloog en als hoofddocent verbonden aan de Vrije Universiteit Brussel. Hij is co-promotor van het Jeugdonderzoeksplatform. Zijn onderzoek focust op onderwijssociologie, publieke opinieonderzoek, onderzoek naar sociale ongelijkheid en jeugdonderzoek.

**Juno Tourne** is een doctoraatsstudent aan de vakgroep Sociaal Werk en Sociale Pedagogiek aan de Universiteit Gent. Haar doctoraatsonderzoek focust op onderwijsongelijkheid en de rol van gedeeld eigenaarschap op de middelbare school. Ze werkte van 2018 tot 2020 als onderzoeker voor het Jeugdonderzoeksplatform. Momenteel maakt ze deel uit van het SMOOTH-project (Horizon2020).

**Eva Van Kelecom** behaalde in 2019 de master Criminologische Wetenschappen aan de KU Leuven. Zij is als wetenschappelijk medewerkster verbonden aan de Onderzoekslijn Jeugdcriminologie binnen het Leuvens Instituut voor Criminologie (LINC) en aan het Jeugdonderzoeksplatform (JOP). Momenteel werkt ze mee aan het onderzoeksproject “Vooronderzoek monitoring en evaluatie van het jeugddelinquentiedecreet”, dat gevoerd wordt vanuit het Steunpunt Welzijn, Volksgezondheid en Gezin.

**Stefaan Viane** is jeugdcriminoloog en teamcoördinator Alba vzw, een organisatie die werkt aan herstel en verbinding bij jongeren die een jeugddelict pleegden of ondersteunende begeleiding nodig hebben.

# 't Is wel geweest!

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 *t' Is wel geweest* 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 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.

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. Het boek richt zich tot beleidsmakers, onderzoekers en terreindeskundigen in de brede jeugdsector. Het JOP ([www.jeugdonderzoeksplatform.be](http://www.jeugdonderzoeksplatform.be)) bestaat al sinds 2003 en is momenteel erkend als Wetenschappelijk Steunpunt Jeugd door de Vlaamse overheid. Het krijgt vorm vanuit een interdisciplinair en interuniversitair samenwerkingsverband tussen de Vakgroep Sociaal Werk en Sociale Pedagogiek (UGent), de Onderzoeksgroep Tempus Omnia Revelat (Vrije Universiteit Brussel) en het Leuvens Instituut voor Criminologie (KU Leuven).

