

Child Rights Lanka

Een onderzoek naar het bewustzijn rond kinderrechten in de afterschool: aanbevelingen voor een duurzame integratie van kinderrechten in Child Action Lanka, Colombo

DOOR SOFIE VOETS

CHILD ACTION LANKA (CAL)

In Colombo leven veel kinderen in kwetsbare omstandigheden, vaak op straat, waar ze blootgesteld worden aan geweld, misbruik en middelengebruik. Door het gebrek aan vangnetten en kansen raken ze moeilijk uit deze situatie, waardoor hun kinderrechten geschonden worden en hun stem ongehoord blijft. Child Action Lanka (CAL) biedt via de afterschool in Colombo een veilige plek waar hun basisrechten gewaarborgd kunnen worden. Om hun stem meer tot zijn recht te laten komen, organiseerde CAL een Child Rights Council (CRC). Voor een zinvolle deelname aan zo'n council is er echter voorbereiding en kennis nodig, iets wat momenteel nog ontbreekt bij de jongeren. Daarom onderzoekt dit bachelorproject welke factoren bijdragen aan een duurzame integratie van kinderrechtenbewustwording in de afterschool van CAL Colombo.

Om deze vraag te beantwoorden, werden verschillende dataverzamelmethode ingezet: twee arts-based focusgroepen met de jongeren van de afterschool, een interview met één teacher, vragenlijsten voor de teachers over het gebruik van een online cursus van *StreetSmartLearning* over kinderrechten, en een open vragenlijst voor de lokale onderwijsexpert van CAL over het CRC.

De resultaten tonen aan dat jongeren gemotiveerd zijn om rond kinderrechten te werken, mits dit gebeurt op een participatieve, creatieve en regelmatige manier. Kinderrechten zoals het recht op onderwijs, bescherming en ontwikkeling spelen een prominente rol in hun dagelijks leven. Verder beschikken de teachers momenteel over beperkte kennis en ervaren ze een gebrek aan tijd, kennis, tools, samenwerking en ondersteuning om kinderrechten structureel te integreren. Het gebruik van de online cursus werd als relevant en leerzaam ervaren, ondanks enkele drempels op vlak van toegankelijkheid. Tot slot blijkt dat het CRC een krachtig participatie-instrument kan zijn dat jongeren versterkt in hun burgerschapszin, mits enkele aanpassingen, waaronder aanpassingen in de voorbereidingen op het CRC.

In conclusie vereist een duurzame integratie van kinderrechtenbewustwording binnen CAL Colombo een holistische aanpak, waarin de stem en noden van de jongeren, de stem, houding en deskundigheid van teachers, en structurele ondersteuning vanuit CAL centraal staan. Op basis van de literatuur, de zelfdeterminatietheorie (ZDT) en deze bevindingen doet dit onderzoek aanbevelingen voor CAL en voor toekomstige vrijwilligers/studenten om kinderrechten structureel te kunnen verankeren in de afterschool van CAL Colombo. Door die gedragen kinderrechtcultuur te creëren in de afterschool, kunnen jongeren en teachers steeds zelfstandiger en gemotiveerder rond kinderrechten werken, met blijvende impact op de ontwikkeling en participatie van de jongeren (Van den Broeck & Vangronsveld, 2019). Dit draagt uiteindelijk ook bij aan een positievere leer- en leefomgeving in de afterschool, waarin zowel de jongeren als de teachers zich meer betrokken en gewaardeerd voelen, wat de afterschool voor iedereen aangenamer en aantrekkelijker maakt.

Onder begeleiding van docent Floor Vanderwaeren

Aanleiding en context

Deze bachelorproef is het resultaat van een stage bij Child Action Lanka (CAL) in Colombo, Sri Lanka. CAL werd opgericht in 2006 in Kandy en is sindsdien uitgegroeid tot negen centra verspreid over het hele land (Child Action Lanka, z.d.). CAL richt zich op Sri Lankaanse kinderen - zowel Tamil als Sinhala - waarvan de grote meerderheid uit kansarme omstandigheden komt en de juiste vangnetten mist om hen te helpen (daaruit) te groeien. Ze zitten hierdoor vast in situaties van geweld, misbruik, trauma en verwaarlozing, wat hen belemmert in het uitoefenen van hun kinderrechten. CAL wil daarom via haar centra een betere toekomst creëren voor deze kinderen. De missie van CAL is helder: het beschermen van de meest kwetsbare kinderen door hen toegang te bieden tot onderwijs, gezondheid en voeding, zodat hun basisbehoeften, rechten en belangen gewaarborgd worden. Op deze manier wil CAL zowel de kinderen als hun omgeving in staat stellen om positieve veranderingen te realiseren.

Elk center wordt geleid en gecoördineerd door een centerhead en ondersteund door enkele teachers die instaan voor de educatie, zorg en andere activiteiten voor de kinderen. Deze teachers staan dus (dagelijks) in nauw contact met de kinderen en vormen zo een cruciale schakel in hun ondersteuning.

Per center hebben ze daarnaast ook nog hun eigen thema's en uitdagingen waar ze rond werken (Child Action Lanka, z.d.). Die thema's betreffen vaak dagdagelijkse problemen en uitdagingen die erg locatie-afhankelijk zijn. Zo werd de werking in Colombo, waarop dit onderzoek focust, opgericht als reactie op de kritieke situatie van straatkinderen. Door hun leven op straat worden ze regelmatig blootgesteld aan misbruik, geweld en middelengebruik, wat hen zeer kwetsbaar maakt. De werking in Colombo bestaat uit een pre-school (2–7 jaar) en een afterschool (7–18 jaar). Binnen dit onderzoek wordt er enkel ingezoomd op het center van de afterschool in Colombo. Dit center biedt een veilig en vrijblijvend alternatief voor het straatleven aan zo'n 45 kinderen, met maaltijden, lessen en vrijetijdsactiviteiten na schooltijd zodat hun basisrechten en -behoeften (op het center) gewaarborgd kunnen worden. Desondanks worden deze jongeren nog dagelijks tegengewerkt door het sociale stigma dat op hun rust als straat gerelateerde kinderen, waardoor het voor hen erg moeilijk blijft om die vicieuze cirkel van (kans)armoede en onrecht te doorbreken.

In 2024 stelde CAL hier rond een belangrijke lacune vast: ondanks de toename van kinderarbeid en schooluitval sinds de economische crisis van 2022, blijven de stemmen van kinderen uit gemarginaliseerde gemeenschappen grotendeels ongehoord in Sri Lanka (persoonlijke communicatie, 24 april 2025). Daarom organiseerde CAL in april 2025, samen met de INGO *Sri Lanka Model United Nations* (SLMUN), het eerste Child Rights Council (CRC) in Sri Lanka waarbij kinderen uit de negen centra van CAL, en dus uit negen gemarginaliseerde gemeenschappen, uitgenodigd werden om hun ervaringen en realiteit te delen, leiderschapsvaardigheden te ontwikkelen en mogelijke oplossingen aan te reiken. Het is een platform dat het recht op participatie vertegenwoordigt.

Ter voorbereiding op dat council, lanceerde CAL een Child Rights Awareness Program bij die gemeenschappen, waaronder ook in de afterschool in Colombo in september 2024 (CAL, persoonlijke communicatie, 23 september 2024). Het doel was om de jongeren bewust te maken van hun rechten, hen te versterken als ervaringsdeskundigen en hen te leren om samen één verklaring op te stellen, per center, met hun gedeelde en gemeenschappelijke ervaringen, uitdagingen en voorstellen.

Na afloop van het programma in Colombo bleek echter uit gesprekken met de onderwijsexpert en kinderrechten-verantwoordelijke van CAL en uit observaties, dat veel jongeren de opgedane kennis al snel waren vergeten, onder andere doordat er, wegens volle agenda's van de werknemers, geen ruimte was om meer en frequentere voorbereidende kinderrechtenprogramma's te organiseren (J. De Zilwa, persoonlijke communicatie, 10 oktober 2024). Volgens UNICEF België (z.d.-a) heeft elk kind recht op mensenrechteneducatie, en versterkt aandacht voor kinderrechten in de praktijk de realisatie ervan. Een duurzame integratie van kinderrechten is dus cruciaal om de vicieuze cirkel van (kans)armoede en onrecht te doorbreken. Dit bracht de vraag vanuit CAL Colombo om te helpen bij het uitwerken van een duurzaam programma voor kinderrechtenbewustzijn in de afterschool en vormde de aanleiding van deze bachelorproef, waarin onderzocht wordt welke factoren binnen CAL al dan niet bijdragen aan een duurzame integratie van bewustwording van de kinderrechten bij de kinderen in de afterschool. De resultaten kunnen CAL ondersteunen bij het ontwikkelen van een duurzame kinderrechtencultuur en kinderrechtenprogramma's in de afterschool met een blijvende impact.

Literatuurstudie

Wat is kinderrechteneducatie?

Kinderrechteneducatie (KRE) is een specifiek onderdeel van mensenrechteneducatie (MRE) aangezien kinderrechten ook mensenrechten zijn. Daarom kunnen we stellen dat KRE, net zoals MRE, bestaat uit drie vormen van leren: leren over, door én voor rechten (Office of the High Commissioner for Human Rights [OHCHR], 2011). UNICEF België (z.d.-b) verwoordt dit als volgt "Kinderrechteneducatie houdt in dat er geleerd wordt over kinderrechten én dat dit op een participatieve en positieve manier gebeurt met de leerlingen, om zo de klas- en schoolomgeving samen vorm te geven".

Mensen- en kinderrechteneducatie in de wet

De nood aan MRE is er een die in meerdere verdragen en verklaringen van de Verenigde Naties (VN) terugkomt (VN, 1948, 1966, 1989). Zo stellen artikel 26(2) van de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens (UVRM) en artikel 13 van het Internationaal Verdrag inzake economische, sociale en culturele rechten (IVESCR) dat onderwijs gericht moet zijn op de volledige ontplooiing van de menselijke persoonlijkheid en op het respecteren van de mensenrechten en de fundamentele vrijheden. Tot slot werd in 1989 het Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind (IVRK) aangenomen door de Algemene Vergadering (AV) van de VN. In tegenstelling tot de UVRM en het IVESCR, richt het IVRK zich specifiek op de noodzaak van extra zorg en bescherming voor alle kinderen wereldwijd omwille van hun kwetsbaarheid als kind. Vanuit deze idee streeft het IVRK naar een betere individuele rechtspositie voor alle kinderen. Artikel 42 beschrijft dat de partijstaten verplicht zijn om kennis over kinder- en mensenrechten te bevorderen aan volwassenen en kinderen. Daarbij aansluitend stelt artikel 29(1) dat die staten ook het belang en de rol van het onderwijs erkennen in het bieden van die kennis over mensen- en kinderrechten. Deze staten zijn dus verplicht te zorgen dat iedereen op de hoogte is van de kinderrechten. Al deze artikelen samen worden beschouwd als de grondslag voor MRE (OHCHR, 2011). Dit wordt verder verduidelijkt in de United Nations Declaration on Human Rights Education and Training (UNDHRET) waar artikel 2(2) stelt dat MRE onderwijs over, door en voor mensenrechten moet inhouden.

Sri Lanka heeft zich, als lid van de VN, verbonden aan de principes van de UVRM, het UNDHRET, het IVESCR en het IVRK (VN, z.d.). Dit betekent dat alle burgers van Sri Lanka recht hebben op een vorm van MRE.

De implementatie van mensen- en kinderrechteneducatie in Sri Lanka

Het ratificeren van mensenrechtenverdragen lijkt een belangrijke stap richting meer bewustzijn over mensenrechten in een land, maar leidt vaak niet automatisch tot verbetering en verandering in de praktijk (Gerber, 2008; Lundy et al., 2012, in Jerome et al., 2015, p. 13). Het land moet namelijk verder acties ondernemen om die verdragen in de wet te implementeren. In (gedeeltelijk) gedecentraliseerde staten, zoals Sri Lanka, is die implementatie echter problematisch (www.gov.lk). In dergelijke landen is (een deel van) de wetgeving namelijk (onder)verdeeld over verschillende regio's, wat leidt tot onduidelijke verantwoordelijkheden op verschillende niveaus. Zo hebben de provincies en lokale autoriteiten van Sri Lanka autonomie over bijvoorbeeld het onderwijsbeleid. Dit gebrek aan centrale coördinatie van de regering op vlak van het onderwijsbeleid, maakt het moeilijker om KRE via top-down te realiseren in de praktijk (Gerber, 2008, in Jerome et al., 2015, p. 14; VN, 2010). Dit wil zeggen dat het voor deze regering (top) lastig is om het verdrag succesvol en concreet in de praktijk te brengen op alle niveaus van het bestuur (down). In tegenstelling tot een top-down benadering kan een bottom-up proces, waarbij veranderingen omtrent KRE van onderop ontstaan, wel nog een invloedrijke rol hebben (Gerber, 2008, in Jerome et al., 2015, p. 14). Dit betekent dat veranderingen en initiatieven vanuit de klas- en schoolcontext kunnen ontstaan en via lobbyen en pleitbezorging het beleid kunnen beïnvloeden. NGO's die gericht zijn op KRE kunnen dit bottom-up proces mee ondersteunen.

Duurzame implementatie in de school - en klaspraktijk via bottom-up

Onderzoek toont aan dat men kan spreken van een goede implementatie van KRE in de school en klas wanneer de methoden participatief zijn (betrokkenheid van leerlingen), leerkrachten deskundig en enthousiast zijn (lerarenopleiding) en de sessies frequent zijn (duurzaam) (Tibbits, 2005, in Jerome et al., 2015, p. 15).

Participatieve methoden - betrokken leerlingen

Het enkel aanbieden van kennis over kinderrechten is niet voldoende voor een succesvolle uitvoering van KRE (UNICEF België, z.d.-b). Het doel van KRE is veel breder, namelijk kinderen de kennis, waarden en vaardigheden bijbrengen om hun rechten te begrijpen, uit te oefenen en te respecteren, zodat ze zelf actie kunnen ondernemen in hun dagelijks leven. Naast kennis is het daarom belangrijk om de betrokkenheid van jongeren te

waarborgen door hen actief te laten participeren en beslissen binnen de school- en klascontext. Dit kan door enerzijds te luisteren naar hun aanbevelingen en anderzijds door ervaringsgerichte, participatieve leerbenaderingen toe te passen (Andreopoulos, 2002; Covell & Howe, 2011). Het luisteren naar de jongeren houdt niet alleen luisteren op zichzelf in, maar ook het handelen van de school naar die aanbevelingen van de jongeren. Deze twee benaderingen richten zich op empowerment, kritisch denken en ongelijkheid. Het richt zich dus op actie en kritische reflecties in plaats van enkel op sociale cohesie en kennis.

De rol van de leerkracht – lerarenopleiding (deskundigheid en enthousiasme)

De rol van de leerkracht is cruciaal bij het stimuleren en waarborgen van die participatie en betrokkenheid van de jongeren, maar leerkrachten stoten in die rol vaak op twee obstakels, namelijk hun houding ten aanzien van kinderrechten én hun (beperkte) kennis over het onderwerp (David, 2002; Figue, 2013; Waldron et al., 2011; Watts & Struthers, 2013).

Onderzoekers wijzen op de uitdaging dat leerkrachten kinderrechten soms als een bedreiging voor hun autoriteit zien én dat het traditionele onderwijsmodel verschuift van bescherming naar het bevorderen van emancipatie en autonomie (David, 2002; Leung et al., 2011). Daarom wijst Bajaj (2011) erop dat wanneer een KRE-programma uitgewerkt wordt, er eerst gefocust moet worden op het overtuigen van de leerkrachten van de meerwaarde van het werken rond kinderrechten. Dit kan onder andere door het bieden van duidelijke informatie over KRE om zo ook die (negatieve) mythes over kinderrechten te weerleggen bij de leerkrachten. Eenmaal de leerkrachten openstaan voor KRE, kunnen ze als samenwerkende agents worden gezien in plaats van als poortwachters en zijn ze meer bereid om mee te werken aan een kinderrechtenprogramma.

Wanneer leerkrachten een positieve houding hebben, blijft het kennisgerichte wel vaak nog een obstakel (Waldron et al., 2011). Waldron et al. rapporteerden namelijk dat de manier waarop er in de praktijk les wordt gegeven over kinderrechten niet altijd in lijn is met de principes van mensenrechten en vaak meer gefocust is op sociale cohesie dan op empowerment. Dit komt overeen met een ander rapport, waarbij de meerderheid van de leerkrachten aangaf onvoldoende kennis over MRE te hebben en onvoldoende te zijn opgeleid om dit op een effectieve manier te kunnen implementeren in de klas (Watts & Struthers, 2013).

Een gerichte lerarenopleiding, waarbij er zowel wordt ingezet op het creëren van die enthousiaste houding als op het bevorderen van de kennis (en het toepassen ervan in de klaspraktijk) over kinderrechten, is dus essentieel voor een effectieve implementatie van KRE (Anderzén et al., 2014; Burridge et al., 2013; Decara, 2013; Lansdown, 1999). Gerber (in Jerome et al., 2015, p. 16) concludeert zelfs dat het ontbreken van een dergelijke opleiding een van de belangrijkste oorzaken is voor het uitblijven van effectieve MRE. Er zijn ook veel gegevens te vinden over hoe die lerarenopleiding eruit moet zien. Zo concludeerde Keng (z.d.) dat de houding van leerkrachten ten opzichte van kinderrechten veranderde door een combinatie van duidelijke informatie (het weerleggen van mythes over kinderrechten) en participatieve, leerlinggerichte workshops. Figue (2013) legt in zijn conclusies dan weer de nadruk op het belang van duurzame trainingen voor leerkrachten die hun leren hoe ze inclusievere benaderingen kunnen toepassen en kinderen kunnen betrekken bij het nemen van beslissingen.

Duurzaam

Een duurzaam kinderrechtenprogramma is essentieel, maar Covell en Howe (2011) zagen dat die duurzaamheid op langere termijn met drie obstakels geconfronteerd kan worden. Het eerste obstakel is het risico op *zelfgenoegzaamheid*. Dit obstakel ontstaat wanneer de implementatie van KRE als iets afgerond wordt gezien (Covell & Howe, 2011; Tibbits, 2005b, in Jerome et al., 2015, p. 15). Om dit te voorkomen, is het cruciaal om KRE continu op de agenda te houden en frequent sessies in te plannen. Een (duurzame) samenwerking met een NGO kan hier ook aan bijdragen (Gaynor, 2007, in Jerome et al., 2015, p. 15). Ten tweede kunnen leerkrachten na een tijdje kinderrechten gaan *misbruiken* om gedrag van de jongeren te controleren in plaats van te bevorderen (Covell & Howe, 2011). Dit obstakel benadrukt weer de noodzaak van duurzame training en ondersteuning (lerarenopleiding) waarbij de leerkrachten leren om KRE deskundig en enthousiast toe te passen door te leren meer inclusieve benaderingen te gebruiken, kinderen te betrekken bij besluitvorming én te stoppen met fysieke straffen (Figue, 2013; Tibbits, 2005b, in Jerome et al., 2015, p. 15). In een ander onderzoek werd de noodzaak aan die continue training als een van de meest essentiële procedures bij de duurzame implementatie van KRE gezien (Rodino et al., 2004). Het laatste obstakel dat tot een bedreiging van de duurzaamheid van KRE kan leiden, is *tokenisme* (Covell & Howe, 2011). Dit houdt in dat de school of leerkracht die (beloofd om) kinderrechten toepast (toe te passen), dit doet puur om kritiek te vermijden en de indruk te wekken dat de jongeren eerlijk en als waardig behandeld worden. Dit is een bedreiging van de duurzaamheid omdat jongeren zulke hypocrisie snel doorhebben, met als gevolg dat ze zullen afhaken. Om dit te voorkomen, is het belangrijk om te werken aan een echte, betekenisvolle betrokkenheid van de leerlingen. Hiervoor moet de machtsbalans tussen leerkrachten en leerlingen enerzijds en tussen leerlingen en het schoolbestuur anderzijds herzien worden. Naast dat een lerarenopleiding ook hier een

belangrijke rol speelt om de houding en machtspositie van de leerkracht te veranderen, zijn ook de aanbevelingen omtrent de participatie en betrokkenheid van de leerlingen waardevol om hun betrokkenheid op een betekenisvolle manier te garanderen (Covell & Howe, 2011; Figue, 2013). Een jaarlijkse zelfbeoordeling kan helpen om deze obstakels tijdig aan te pakken en de duurzaamheid van het programma te waarborgen (Covell & Howe, 2011).

Duurzame implementatie in de school- en klaspraktijk volgens de zelfdeterminatietheorie

KRE in school heeft positieve effecten op zowel beleids- als individueel niveau (Gerber, 2008, in Jerome et al., 2015, p.14). Op het beleidsniveau kan KRE een bottom-up push genereren doordat scholen en leerkrachten zelf initiatief nemen wanneer hogere beleidsniveaus geen veranderingen aandragen. Op individueel niveau kan KRE jongeren ondersteunen in het vervullen van de drie psychologische basisbehoeften van de zelfdeterminatietheorie (ZDT): autonomie, competentie en verbondenheid (Van den Broeck & Vangronsveld, 2019). Volgens deze theorie leidt het voldoen aan deze behoeften tot motivatie voor gedragsverbetering bij de jongeren en de teachers. De behoefte aan autonomie omvat de vrijheid om zelfstandig en vanuit intrinsieke motivatie keuzes te (kunnen) maken (Van den Broeck & Vangronsveld, 2019). Die autonomie is belangrijk voor het vormen van een moreel kompas. Bij competentie staat de ontwikkeling en groei van persoonlijke talenten centraal. Door talenten te ontdekken en ontwikkelen die belangrijk zijn voor iemand, voelt die persoon zich waardevol, nuttig en capabel. Verbondenheid heeft betrekking op de behoefte om ergens bij te horen en relaties op te bouwen. Hierbij zijn relaties en een veilig leefklimaat essentieel. Wanneer deze behoeften niet vervuld zijn (frustratie), kan dat leiden tot probleemgedrag en psychopathologie. De vervulling van deze behoeften vermijdt dus niet alleen probleemgedrag, maar leidt ook tot verhoogd welzijn, gedragsverandering en -verbetering. Diezelfde trend is ook zichtbaar in enkele onderzoeken rond de impact van KRE in school. Zo blijkt dat KRE gelinkt kan worden aan een positiever schoolklimaat (Covell & Howe, 2011; Sebba & Robinson, 2010). Want door de jongeren meer vrijheid te geven om zelf initiatief te ondernemen (autonomie), door een verhoogde betrokkenheid van de jongeren op school (competentie) én door betere relaties tussen leerlingen en leerkrachten en een positievere houding ten opzichte van inclusie en diversiteit (verbondenheid) is er een afname van pestgedrag (frustratie). Bajaj (in Jerome et al., 2015, p. 13) geeft aan dat er ook sprake is van een groter en duurzaam bewustzijn van de mensenrechten bij jongeren wanneer ze MRE hadden in hun school. Sebba en Robinson (2010) rapporteerden daarbovenop dat de relaties en het gedrag van deze kinderen verbeterden en dat ze meer respect kregen voor de rechten van anderen. Covell en Howe (2011) gaven aan dat deze kinderen ethisch gedrag én een duidelijker gevoel van wederzijdse verplichtingen ontwikkelden. Ten slotte blijkt dat leren over kinderrechten een hoger welzijn als gevolg heeft (UNICEF España, 2012). Het vervullen van de drie psychologische basisbehoeften in combinatie met de fysieke basisbehoeften (zoals eten, hygiëne en een veilige plaats) is dus essentieel, omdat het de kracht en basis vormt voor de jongeren om te kunnen groeien en te kunnen komen tot gedragsverandering (Van den Broeck & Vangronsveld, 2019).

Kinderrechten(educatie) in CAL

De straat gerelateerde kinderen en jongeren in de afterschool van CAL Colombo hebben specifieke noden die gerelateerd zijn aan hun kwetsbare situatie (Child Action Lanka, z.d.). In een rapport gericht op de rechten van straat gerelateerde kinderen, is er een lijst opgesteld van de artikelen uit het IVRK die het belangrijkste zijn voor deze doelgroep (KidsRights Foundation & Child Law Department of Leiden University, 2012). Desondanks blijkt dat juist die artikelen vaak het minst voldaan worden door de specifieke omstandigheden waarin straat gerelateerde kinderen zich bevinden. Deze artikelen kunnen worden gekoppeld aan de basisbehoeften van de zelfdeterminatietheorie. De volgende 12 artikelen zijn de meest relevante artikelen voor de situatie van deze jongeren en zouden daarom als eerste aangepakt moeten worden om aan die basisbehoeften te voldoen: *Competentie*: art. 6 (recht op overleven en ontwikkelen), art. 12 (respect voor de mening van het kind) en art. 28 en 29 (recht op onderwijs). *Autonomie*: art. 19 (bescherming tegen mishandeling), art. 32 (kinderarbeid), art. 33 (drugmisbruik), art. 34 (seksuele uitbuiting) en art. 36 (andere vormen van exploitatie). *Verbondenheid*: art. 20 (bescherming van kinderen buiten hun gezin), art. 24 (gezondheid en gezondheidszorg) en art. 27 (passende levensstandaard).

Deze artikelen zijn essentieel voor de jongeren in CAL en zouden, als basis voor hun ontwikkeling en welzijn, volgens het rapport en de principes van de ZDT prioriteit moeten krijgen om hun basisbehoeften te kunnen vervullen (KidsRights Foundation & Child Law Department of Leiden University, 2012; Van den Broeck & Vangronsveld, 2019).

Good practices

Naast literatuur en onderzoek, is praktijk ook een belangrijke bron van informatie. Hieronder worden twee good practices, in het implementeren van kinderrechten in een schoolcontext en in een context gericht op straat gerelateerde jongeren, toegelicht.

Het Busleyden Atheneum – Binnenland

KIYO is een Belgische NGO die wereldwijd opkomt voor de rechten van kwetsbare kinderen (KIYO, z.d.; Plan International België, z.d.-b, z.d.-c). In België ondersteunt KIYO scholen en jeugdorganisaties om kinderrechten op een duurzame manier te integreren, onder andere via het School for Rights-traject. Dit is een traject waarbij de directie en een kernteam van leerkrachten gedurende 2 à 3 jaar onder begeleiding van een coach (trajectbegeleiding) een traject op maat van de school gaan uitwerken. De vormgeving van dit traject wordt bepaald door de resultaten van een analyse die de trajectbegeleiders maken over de beginsituatie van de school wat betreft kinderrechten en welke noden en werkpunten er hieromtrent zijn (Plan International België, z.d.-b). Onder begeleiding van die coach werkt het kernteam en de directie aan een schoolcultuur waarin kinderrechten dagelijks zichtbaar zijn in lessen, activiteiten en het schoolreglement. Leerlingen worden actief betrokken in dit traject en er is ruimte voor inspraak. Scholen die het volledige traject doorlopen, ontvangen het label *School for Rights* als erkenning.

Een van die scholen die dit label behaalde, is het Busleyden Atheneum in Mechelen (Plan International België, z.d.-a). Deze school heeft het traject, zoals hierboven omschreven, doorlopen. Het kernteam kwam vier keer per jaar samen om het verloop van het traject te bespreken en uit te wisselen met de leerkrachten. Daarnaast kregen de leerkrachten regelmatig nieuwe methodieken aangereikt omtrent het implementeren en respecteren van kinderrechten(educatie). Dit creëerde een open debatcultuur voor de leerlingen en verhoogde de aandacht voor hun stem. Engagement van de leerkrachten is dus cruciaal om dit te doen slagen. Het Atheneum legt binnen dit traject de nadruk op het vormen van ondernemende jongeren en stimuleert dit op verschillende manieren (Plan International België, z.d.-a). Ten eerste door de leerlingen verantwoordelijkheid en vrijheid te geven om zelf initiatief te nemen, bijvoorbeeld tijdens de projectweken waar de jongeren zelf activiteiten mogen organiseren en uitvoeren. Het tonen van hun werk aan de school en omgeving, maakt zowel de jongeren zelf als de omgeving trots op hun. Daarnaast hecht de school veel belang aan participatie van zowel de leerlingen als de leerkrachten waardoor ze zich veilig en blijvend betrokken voelen. Als laatste benadrukte het Atheneum dat het integreren van kinderrechten in de school niet altijd extra werklast hoeft te betekenen. Het draait niet om méér doen, maar om anders kijken naar wat er al gebeurt. Bestaande activiteiten kunnen versterkt worden door ze te linken aan kinderrechten en hier bewuster mee om te gaan. De school wil een plek zijn waar leerlingen zich thuis voelen, inspraak vanzelfsprekend is en respect en verbondenheid centraal staan.

APRODEM - buitenland:

KIYO is ook actief in landen in het Zuiden, waaronder Burundi waar ze samenwerkt met partnerorganisatie APRODEM aan de bescherming en versterking van kinderrechten met een focus op kwetsbare jongeren in armoede op het platteland (KIYO, z.d.; Plan International België, 2019). Door die armoede moeten namelijk veel kinderen werken in plaats van dat ze naar school kunnen gaan, wat hen vatbaar maakt voor misbruik en uitbuiting. In Burundi (Kanyanza) werken KIYO en APRODEM daarom samen aan een initiatief dat kinderrechten binnen de klas- en schoolcontext centraal stelt. Dit doet APRODEM door activiteiten uit te werken die de jongeren moeten beschermen tegen misbruik en vormen van geweld en die hen leren hun stem te gebruiken als manier om op te komen voor hun rechten. Een van die activiteiten in Burundi is de oprichting van jongerenclubs om jongeren een stem te geven en verandering te stimuleren (Plan International België, 2019). Deze clubs, begeleid door een vrijwillige leerkracht, worden volledig gedragen door de jongeren zelf: ze kiezen hun eigen voorzitter en bepalen de thema's waarmee ze aan de slag gaan, zoals kinderbescherming, gender gerelateerd geweld en schoolverzuim. De clubs bieden jongeren een stem en verantwoordelijkheid, stimuleren solidariteit en vreedzaam samenleven, en betrekken ook de bredere gemeenschap via discussies, sketches en radio-uitzendingen. Ze vormen een middel tegen schooluitval en dragen bij aan meer bewustzijn, betrokkenheid en positieve verandering op school én thuis. De sterke participatie, lokale verankering en focus op empowerment maken dit initiatief een inspirerend voorbeeld voor scholen wereldwijd.

Onderzoeksdoel en onderzoeksvragen

Onderzoeksdoel

Dit kennisgericht praktijkonderzoek heeft tot doel om inzicht te krijgen in de ondersteunende en belemmerende factoren, binnen de afterschool van CAL in Colombo, bij het (trachten te) implementeren van een duurzaam programma omtrent kinderrechtenbewustwording. Dit onderzoek en de nieuwe inzichten die hieruit komen, vormen de basis om tot aanbevelingen (adviesrapport) te komen die de organisatie in Colombo en/of toekomstige studenten kan ondersteunen bij het uitwerken van een effectief en duurzaam kinderrechtenprogramma voor de afterschool.

Onderzoeksvragen

Op basis van de informatie uit de aanleiding en context, is de volgende leidende onderzoeksvraag geformuleerd:

‘Welke factoren dragen bij aan een duurzame integratie van bewustwording van de kinderrechten bij de kinderen en jongeren in de afterschool van CAL Colombo?’

Vertrekkend van de hoofdvraag, de aanleiding en context en de bevindingen uit de literatuur, werden volgende verdiepende deelvragen geformuleerd:

- Wat vinden de kinderen en jongeren van de afterschool van CAL Colombo belangrijk in het werken rond kinderrechten?
- Hoe kijken de teachers van de afterschool naar het duurzaam integreren van kinderrechtenbewustwording binnen de huidige werking van de afterschool in CAL Colombo?
- Hoe beoordelen de teachers de online cursus genaamd *‘Understanding the Need For Children’s Rights’* van StreetSmartLearning?
- Hoe draagt het Child Rights Council (CRC), georganiseerd door CAL, bij aan het creëren van bewustwording van de kinderrechten bij de jongeren van de afterschool?

Methode

Onderzoeksvraag 1:

Wat vinden de kinderen en jongeren in de afterschool van CAL Colombo belangrijk in het werken rond kinderrechten?

De onderzoeksgroep

De onderzoeksgroep bestond uit negentien straat gerelateerde kinderen en jongeren die op regelmatige basis aanwezig zijn op de afterschool van CAL Colombo. Deze groep werd geselecteerd uit een bredere populatie van ongeveer 45 jongeren (waarvan ongeveer 15 Tamil en 30 Sinhala) die (bijna allemaal) regelmatig aanwezig zijn in het center. Deze onderzoeksgroep werd onderverdeeld in twee focusgroepen op basis van hun taal en etnische achtergrond. De eerste groep bestond uit acht Tamil jongeren (vijf jongens en drie meisjes) tussen 7 en 15 jaar oud. De tweede groep bestond uit elf Sinhala meisjes tussen 12 en 16 jaar oud. Bij de selectie werd bewust gestreefd naar een representatieve verdeling van die twee etnische groepen binnen het center, aangezien beide groepen historisch gezien verschillende ervaringen hebben met sociale uitsluiting, conflict en toegang tot kinderrechten. Door beide groepen te betrekken, kon het onderzoek recht doen aan de diversiteit van perspectieven en noden binnen de doelgroep. De kenmerken van de onderzoeksgroep komen dus in grote lijnen overeen met de kenmerken van de populatie van het center, namelijk zowel (straat gerelateerde) meisjes als jongens met een leeftijd van 7 tot en met 18 jaar die Tamil of Sinhala spreken.

Voorafgaand aan het uitvoeren van de onderzoeksactiviteit, werd er een gesprek gevoerd met het (toenmalig) centerhead en de teacher (die ging helpen met de vertaling) over de onderzoeksactiviteit. Daarnaast werden de kinderen en jongeren tijdens hun aanwezigheid in het center ook kort benaderd, samen met een teacher als vertaler, met de vraag of ze wilden deelnemen aan de focusgroep. Uiteindelijk stemden 20 jongeren samen met een ouder (of een (opvoedings)verantwoordelijke in het geval dat de ouders niet bereikbaar/in beeld waren) in met de deelname. Eén Tamil jongere kwam echter niet opdagen op de dag dat de focusgroep voor de Tamilgroep was ingepland. De onderzoeker vormde vervolgens een kleinere groep met de overgebleven acht Tamil jongeren.

Onderzoeksmethode

Gezien de aard van de onderzoeksvraag, die gericht is op het verkrijgen van inzicht in de betekenisverlening (mening, behoeften, visies en ervaringen) van de jongeren (als individu en als groep) rond kinderrechten, werd er gekozen voor een kwalitatieve onderzoeksmethode met een open karakter door gebruik te maken van alternatieve methoden van dataverzameling in combinatie met bevragen. Dat open karakter is onder andere terug te zien in de vragen die er gesteld werden, aangezien dit vooral subjectieve en intersubjectieve vragen waren. Er werden namelijk eerst enkele individuele vragen gesteld aan de jongeren over hun ervaring en mening (subjectief). De antwoorden die ze daarop gaven werden dan op een groot arts-based blad (in de vorm van de ruimte/space) geplakt. Op basis van al die individuele antwoorden (die visueel zichtbaar zijn op het grote arts-based blad) moesten de jongeren dan als groep één of enkele uitspraken doen als gezamenlijk antwoord op dezelfde of een gelijkaardige vraag (intersubjectief).

De keuze om gebruik te maken van focusgroepen in combinatie met arts-based methoden werd gemaakt omwille van de collectieve aard van het onderwerp (kinderrechten in de afterschool) en de wens om op die manier groepsreflectie te stimuleren. Daarnaast maken focusgroepen het mogelijk om meerdere jongeren tegelijk te bevragen, wat efficiënt is in deze context waar er slechts beperkte tijd en middelen zijn, en waarbij de nood aan de beschikbaarheid van een vertaler noodzakelijk is. Tot slot werd er specifiek gekozen voor een arts-based benadering om de participatie van alle jongeren te bevorderen, ook van degenen die verbaal minder vaardig zijn of zich beter non-verbaal kunnen uitdrukken. De methodologische aanpak werd ondersteund door een semigestructureerde interviewleidraad in de vorm van een vragenprotocol, waarin de stappen en creatieve werkvormen van de uitgewerkte arts-based methoden verwerkt zijn. Daarom is het gebruiken en volgen van de opmaak en structuur van het vragenprotocol essentieel aangezien de opbouw van de arts-based methode hier dus op gebaseerd en in verwerkt is.

Concrete onderzoeksactiviteit

De arts-based focusgroep bestond uit 19 vooraf opgestelde vragen, inclusief subvragen. Voor deze onderzoeksmethode werden twee instrumenten ingezet: een semigestructureerde interviewleidraad in de vorm van een vragenprotocol, en (twee) uitgewerkte arts-based methoden die in de stappen van dat vragenprotocol geïntegreerd en verwerkt zijn. De onderzoeksactiviteit bestond uit één focusgroep-sessie per etnische groep (één focusgroep in en voor Tamil en één focusgroep in en voor Sinhala) waarbij gebruik werd gemaakt van volgende twee arts-based methoden: visuele ordening via een nominale techniek (visuele weergave van belangrijkste

kinderrechten volgens de jongeren) en het maken van tekeningen (het vormgeven van de ideale afterschool). Elke sessie volgde een vaste structuur, bestaande uit vijf fasen: een introductie gevolgd door een introductievraag, een openings- en inleidende vraag, een transitievraag, sleutelvragen en een besluitende/afsluitende vraag.

De introductie omvatte uitleg over het doel van het onderzoek, ethische afspraken (zoals anonimiteit en vrijwillige deelname) en een eerste sociodemografische vraag als ijsbreker.

De daaropvolgende openings- en inleidingsvraag zijn heel laagdrempelig en dienen als ijsbreker, om het gesprek te openen en het hoofdthema (kinderrechten) en de arts-based methode te introduceren. Daarnaast gaf het ook een beeld over de jongeren hun begrip over kinderrechten.

De transitievraag bestond uit twee delen: eerst werd gevraagd naar de ervaringen van de jongeren met kinderrechten binnen CAL om zo het gesprek en de focusgroep richting de kern te sturen. Door te vragen naar ervaringen, is het daarnaast ook makkelijker om alle deelnemers te betrekken in het gesprek (laagdrempelig). Het tweede deel van de transitievraag bestond uit een korte toelichting van alle kinderrechten, aan de hand van een kinderrechtenposter, zodat alle deelnemers met gelijke voorkennis aan de kernvragen konden beginnen.

De eerste sleutelvraag peilde naar de ervaringen van de jongeren met kinderrechten(programma's) binnen CAL. Op basis van de antwoorden formuleerden de jongeren gezamenlijk drie richtlijnen, die visueel werden weergegeven op de letters van "CAL" en op de grote arts-based poster werden geplakt. De tweede sleutelvraag werd opgesplitst in vier deelvragen, die de jongeren eerst individueel beantwoordden. Hun antwoorden werden op papiertjes geschreven en op de grote arts-based poster geplakt, waarbij elk papiertje een specifieke vorm kreeg (ster, groen/blauw papiertje, ufo en telescoop) om de deelvragen visueel te onderscheiden. Vervolgens duiden de jongeren, op basis van de individuele antwoorden die op de arts-based poster zijn geplakt, gezamenlijk drie kinderrechten aan die zij als groep het belangrijkste vinden, door deze in te kleuren op de arts-based poster. Deze nominale techniek garandeerde een gelijke inbreng van alle deelnemers.

Tot slot werd de besluitende vraag beantwoord aan de hand van een tekenopdracht. De jongeren tekenden hun ideale afterschool, geïnspireerd op de voorgaande discussies omtrent kinderrechten en hun antwoorden die zichtbaar zijn op de arts-based poster. Na het tekenen moesten ze over hun tekeningen schriftelijk enkele begeleidend vragen beantwoorden over hun tekening.

Bij elke vraag, die inhoudelijk relevant is, werd er dus een creatieve methode geïmplementeerd. De arts-based methode is daarom zo uitgewerkt dat er op elke vraag naast een verbaal of creatief antwoord, ook een schriftelijk antwoord gegeven werd. Dit was om de taalbarrière geen al te grote rol te laten spelen bij het verwerken van de data. De verzamelde data bestond uit visuele materialen (twee arts-based posters en tekeningen) met een schriftelijke toelichting en audio-opnames van de gesprekken.

Analysemethode

Na het vertalen, transcriberen en uitschrijven van de (antwoorden van de) twee focusgroepen, werd er een codeerboom opgesteld. De codewoorden van deze codeerboom werden gekozen en opgesteld vanuit onderzoeksvraag 1 en vanuit relevante thema's en inzichten die bijdragen tot het beantwoorden van deze onderzoeksvraag (gesloten codering). Na het maken van de codeerboom werd er aan elk (relevant) citaat/antwoord een codewoord toegekend. Vervolgens werden de citaten, die een codewoord toegekend kregen, per codewoord samengenomen. Door de ruwe data op deze manier al een eerste keer te reduceren, werd er een duidelijker overzicht gecreëerd van de relevante data per codewoord.

Bijna alle (overgebleven) antwoorden en data hadden de vorm van voorgestructureerde data (zo werd er onder andere aan de jongeren gevraagd om 1 - of meerdere - kinderrechten als antwoord te geven op enkele vragen. Aangezien er 54 kinderrechten zijn, was er een 'beperkt' aantal keuzemogelijkheden, waardoor er werd nagegaan hoe vaak elk van deze kinderrechten is gekozen/benoemd). Het betreft dus data die je makkelijk in getallen kunt omzetten. Door middel van beschrijvende statistiek konden deze aspecten uitgedrukt worden in aantallen/frequentie. Deze aantallen/frequenties werden als volgt bekomen:

Eerst werden alle antwoorden van alle respondenten per vraag genoteerd. Op basis van die lijst met antwoorden werden (voor elke vraag) alle antwoord(mogelijkheden) (in de vorm van kinderrechtartikelen/thema's) in een tabel in Excel naast elkaar genoteerd. Verticaal werden alle respondenten onder elkaar genoteerd (waarbij er een onderscheid werd gemaakt tussen de Tamil- en Sinhala-groep door middel van 'T' of 'S'). Per respondent werd er vervolgens een '1' genoteerd voor elk thema/antwoordcategorie die terugkwam(en) in het antwoord van die respondent. Nadat dit voor elke respondent werd gedaan, berekende Excel de som van het aantal 1-tjes per thema/antwoordcategorie (frequentie). Deze totalen werden vervolgens weergegeven/omgezet in frequentietabellen. Op basis hiervan werd er dan per codewoord in enkele zinnen de essentie samengevat (gekoppeld aan de tabellen als visuele ondersteuning).

(Opmerking: Niet alle antwoorden/data kwamen voort uit vragen met een 'beperkt' aantal keuzemogelijkheden. Desondanks werd er wel op geantwoord met antwoorden die frequent terugkwamen (bij meerdere respondenten) en dus makkelijk om te zetten waren naar getallen/frequenties.)

Onderzoeksvraag 2:

Hoe kijkt de teacher(s) naar het duurzaam integreren van kinderrechtenbewustwording binnen de huidige werking van de afterschool in CAL Colombo?

Onderzoeksgroep

De onderzoeksgroep bestaat uit één teacher van de afterschool in CAL Colombo. Deze teacher is 22 jaar oud, werkt drie dagen per week als vrijwilliger in de afterschool en geeft daar les (Engels) aan de Sinhala-kinderen. Ze is al anderhalf jaar vrijwilliger bij CAL en is de enige teacher in de afterschool die Engels in die mate beheerst dat de communicatie er bijna niet door beperkt wordt, wat essentieel was voor het interview.

De keuze voor deze specifieke respondent werd bewust gemaakt op basis van haar taalvaardigheid en ervaring. Aangezien het interview in het Engels werd afgenomen en complexe vragen bevatte, was het risico op miscommunicatie met andere teachers te groot. Daarom werd er, na overleg hierover met deze teacher, gekozen om enkel deze teacher te interviewen, om de betrouwbaarheid en validiteit van de data te waarborgen. Deze teacher was eerder ook al de vertaler bij de twee focusgroepen en had dus ondertussen al een basiskennis van kinderrechten meegekregen ter voorbereiding van de focusgroep. Daarnaast had ze in functie van de focusgroep ook zelf wat onderzoekwerk gedaan rond kinderrechten. Ze heeft een diploma als research student. De teacher werd enkele maanden op voorhand geïnformeerd over de komst van een individueel interview. Een week voor het interview werd er telefonisch contact opgenomen om een concrete datum vast te leggen.

De onderzoeksmethode

Om deze derde deelvraag te beantwoorden, is er gebruik gemaakt van de onderzoeksmethode 'bevragen' via een individueel interview. Meer specifiek werd er kwalitatieve data verzameld door gebruik te maken van een semigestructureerde interviewleidraad met open vragen. Deze methode is geschikt omdat het doel van deze onderzoeksvraag was om inzicht te krijgen in de houding, mening en attitude van de teacher ten opzichte van het duurzaam integreren van kinderrechtenbewustwording in de afterschool.

Een interview laat toe om diepgaande informatie te verzamelen, doordat je de mogelijkheid hebt om te kunnen doorvragen en in te spelen op de antwoorden van de respondent. In tegenstelling tot bijvoorbeeld een vragenlijst, biedt een open interview de mogelijkheid om genuanceerde en persoonlijke inzichten te verkrijgen, wat essentieel is bij het bevragen van houdingen en visies.

Concrete onderzoeksactiviteit

De onderzoeksactiviteit bestond uit een online (via zoom) individueel interview met de teacher. Hiervoor werd een interviewleidraad opgesteld, gebaseerd op de literatuurstudie en opgebouwd volgens de fasen van een kwalitatief interview. Deze interviewleidraad bevatte open vragen en was bedoeld om de teacher op een gestructureerde maar flexibele manier te bevragen. De interviewleidraad werd hiervoor bewust gedetailleerd uitgewerkt, omdat de interviewer beperkte ervaring had met het afnemen van interviews. Dit verhoogde de betrouwbaarheid van de dataverzameling.

De opbouw van het interview bestond uit een introductie en vijf fasen: Het interview begon met een introductie waarin het doel van het onderzoek en de meerwaarde en relevantie van het interview binnen dat onderzoek kort werd toegelicht. Daarnaast werden ook enkele belangrijke ethische afspraken overlopen, zoals vertrouwelijkheid en toestemming voor audio-opname. Deze introductie was essentieel om een context te schetsen rond de reden van het interview en het belang van haar input binnen dit onderzoek.

De openingsvraag (fase 1) bevatte enkele eenvoudige, persoonlijke vragen over de rol van de teacher in de afterschool. Deze vragen zijn laagdrempelig en helpen om het gesprek op gang te brengen. Ze zorgden ervoor dat de respondent zich op haar gemak voelde en zich vrijer voelde om open te antwoorden in de volgende, inhoudelijk zwaardere fasen. Deze fase creëerde dus een veilige gespreksomgeving en bood context over de achtergrond en motivatie van de teacher, wat belangrijk is om haar antwoorden in latere fasen beter te kunnen interpreteren.

In de tweede fase werd het onderwerp *kinderrechten* geïntroduceerd door het stellen van een inleidende vraag. Ook deze vraag was nog steeds relatief eenvoudig en diende als brug tussen de persoonlijke context van de teacher en het centrale thema van het onderzoek. Deze fase hielp dus om het onderwerp op een toegankelijke manier te introduceren en gaf inzicht in de bestaande kennis en beeldvorming van de teacher over kinderrechten.

De transitievraag (fase 3) maakte de overgang naar de kern van het interview door te vragen naar concrete ervaringen met kinderrechtenactiviteiten in de afterschool. Door te vragen naar persoonlijke ervaringen werd de betrokkenheid van de respondent verhoogd. Deze fase activeert dus het geheugen van de respondent en maakt het onderwerp concreter, wat helpt om in de volgende fase dieper in te gaan op attitudes en meningen.

De vierde fase betreft drie sleutelvragen. Dit is de belangrijkste fase van het interview, aangezien deze antwoorden een antwoord bieden op deze derde deelvraag. De sleutelvragen zijn onderverdeeld in drie thema's, namelijk: de kennis en attitude t.a.v. kinderrechteneducatie (KRE), de rol van de teacher binnen die KRE en beïnvloedende factoren en de noden aan ondersteuning volgens de teacher. Deze fase levert de meest diepgaande en relevante data op voor het beantwoorden van de deelvraag. Door het gebruik van open vragen en doorvragen kon de onderzoeker inzicht krijgen in de onderliggende overtuigingen, motivaties en noden van de teacher.

Aan het einde van het interview werd er, als besluitende vraag (fase 5), gevraagd of de respondent nog iets wilde toevoegen of feedback wou geven. Dit bood ruimte voor aanvullende informatie die mogelijk niet aan bod kwam in de voorafgaande vragen. Deze fase zorgde ervoor dat het interview volledig was en dat de respondent zich gehoord voelde. Het verhoogt de kans dat belangrijke inzichten niet over het hoofd werden gezien.

Het interview werd afgesloten met een bedanking en de mogelijkheid om later nog vragen te stellen. Dit draagt bij aan een respectvolle afronding van het gesprek en versterkt de vertrouwensband tussen onderzoeker en respondent.

Analysemethode

Na het transcriberen van het interview met de teacher, werd er een codeerboom opgesteld. De codewoorden van deze codeerboom werden gekozen en opgesteld vanuit onderzoeksvraag 3 en vanuit relevante thema's en inzichten die bijdragen tot het beantwoorden van deze onderzoeksvraag (gesloten codering). Na het maken van de codeerboom werd er aan elk (relevant) citaat een codewoord toegekend. Vervolgens werden de citaten, die een codewoord toegekend kregen, per codewoord samengenomen. Door de ruwe data op deze manier al een eerste keer te reduceren, werd er een duidelijker overzicht gecreëerd van de relevante data per codewoord.

Op basis hiervan was het de bedoeling om per codewoord in enkele zinnen de essentie samen te vatten. Maar omdat de overgebleven data, na de gesloten codering, nog te uitgebreid was om de essentie samen te vatten, werden eerst per codewoord de meest frequente en belangrijkste stukken/thema's gemarkeerd om vervolgens op basis van die markeringen de essentie per codewoord te kunnen uitschrijven. Deze samenvattende versies per codewoord werd dan het vertrekpunt voor het uitschrijven van de resultaten.

Onderzoeksvraag 3:

Hoe beoordelen de teachers de online cursus '*Understanding the Need For Children's Rights*' van StreetSmartLearning?

Onderzoeksgroep

De onderzoeksgroep bedraagt de volledige populatie van teachers van de afterschool van CAL Colombo, namelijk vier personen/teachers. Deze keuze werd bewust gemaakt omdat de populatie beperkt is en omdat de stem en de rol van de teachers, evenals de rol van een lerarenopleiding, regelmatig terugkwam in de literatuurstudie.

De teachers zijn allemaal vrouwen met een leeftijd tussen 22 en 48 jaar en zijn er al minimum een half jaar tot maximum twee jaar op vrijwillige basis actief als teacher op de afterschool. Binnen de afterschool werken ze ook zelden tot niet met elektronica en technologie. Eén van de teachers gaf zelfs aan geen computer of e-mailadres te hebben. Verder bleek uit voorafgaande interacties dat de kennis van de teachers over kinderrechten onbestaand of zeer beperkt was en dat slechts een van de vier teachers opgeleid is (meer specifiek als research student). Van de vier teachers is er één teacher die vloeiend Engels kan spreken en verstaan. De andere drie teachers kunnen Engels, maar hebben een eerder beperkte woordenschat.

De benadering gebeurde in twee stappen: eerst werd met één teacher een verkennend gesprek gevoerd over de haalbaarheid van de handleiding en de enquête, met bijzondere aandacht voor de taalbarrière. Vervolgens werden alle vier de teachers persoonlijk benaderd met een korte toelichting over het onderzoek, waarna zij gevraagd werden om de online leermodule te doorlopen en achteraf een papieren enquête daarover in te vullen. Van de vier enquêtes die werden teruggegeven, hadden uiteindelijk drie teachers de volledige enquête ingevuld. De teacher die de enquête niet volledig had ingevuld, gaf aan dat dit kwam doordat ze de online cursus niet heeft kunnen starten. Zij heeft dus enkel de personalia en de reden waarom ze de online cursus niet heeft kunnen volgen ingevuld.

Onderzoeksmethode

Voor deze deelvraag werd gekozen voor een kwantitatieve onderzoeksmethode met een gesloten karakter door middel van bevragen. De reden hiervoor is dat het doel van deze deelvraag was om inzicht te krijgen in de algemene beoordeling van de online leermodule en cursus door de teachers. Dit vereist het verzamelen van patronen en gemiddelden, wat beter mogelijk is via gesloten vragen. De enquête bevatte vaste antwoordmogelijkheden en werd bij alle respondenten op dezelfde (chronologische) manier afgenomen, wat de vergelijkbaarheid van de resultaten verhoogt. Omdat er voor deze onderzoeksvraag minder diepgang nodig is, was bevragen met een open karakter geen meerwaarde.

Daarnaast speelde de taalbarrière een belangrijke rol in de keuze voor een schriftelijke enquête in plaats van interviews. Door gebruik te maken van een (papieren) vragenlijst konden de respondenten op hun eigen tempo antwoorden formuleren, wat de kans op misverstanden en miscommunicatie verkleinde. Daarnaast was de keuze voor een anonieme vragenlijst gemotiveerd vanuit de idee om mogelijke intervieweffecten van sociaal wenselijk antwoordgedrag zo laag mogelijk te houden.

Er werd binnen deze onderzoeksvraag gebruik gemaakt van een papieren handleiding en enquête omdat niet elke respondent over een computer beschikte. Zo werd het risico vermeden dat sommige antwoorden niet zouden doorkomen wanneer er gebruik werd gemaakt van een online enquête.

Concrete onderzoeksactiviteit

De concrete onderzoeksactiviteit bestond uit het doorlopen van een Engelstalige online cursus genaamd '*Understanding the Need For Children's Rights*', door de teachers, gevolgd door het invullen van een papieren enquête.

De onderzoeksactiviteit bestond dus uit twee fasen, waarvoor er voor beide fasen een bijhorend document werd opgesteld. Beide documenten werden, samen met een mondelinge toelichting, aan elke teacher van de afterschool bezorgd met de vraag om beide fasen binnen een termijn van twee weken te doorlopen. In de eerste fase werd aan de vier teachers gevraagd om een Engelstalige online cursus (*Understanding the Need For Children's Rights*) te volgen. Deze cursus maakte deel uit van een bredere online leermodule (*A Basic Introduction to Child and Youth Care*). Om de toegankelijkheid van deze module te vergroten en te waarborgen, kregen de teachers een Engelstalige papieren handleiding die hen stap voor stap begeleidde bij het openen, registreren, navigeren en doorlopen van de online module en van de specifieke cursus. Na het doorlopen en afronden van de online cursus (fase 1), startte fase 2, waarin de teachers een papieren vragenlijst invulden die bestond uit zeventien gesloten vragen (met steeds een enkele keuzemogelijkheid). Deze vragen waren, door inhoudelijke thema's te groeperen, onderverdeeld in drie hoofdonderdelen. Het eerste onderdeel peilde naar de rol/functie van de respondenten binnen de afterschool. Het tweede deel ging in op hun beoordeling van (de gebruiksvriendelijkheid en toegankelijkheid van) de online leermodule. In het derde en laatste deel werd de ervaring van de teachers met de inhoud en leerwaarde van de cursus bevestigd. De antwoorden op deze vragen vormden de basis voor de teachers om uiteindelijk een afsluitende en algemene beoordeling over de cursus te geven.

Elk hoofdonderdeel werd steeds ingeleid door een korte introductie die de context van de vragen per onderdeel verduidelijkte. Verder bevatte de vragenlijst ook enkele open velden voor toelichting, en was er op het einde ruimte voorzien voor extra opmerkingen of suggesties met betrekking tot de online leermodule, de cursus en/of de vragenlijst.

De volgorde van de vragen(lijst) volgde bewust de chronologie van de gebruikerservaring van de teachers: van het openen van de online leermodule tot het doorlopen en afronden van de cursus. Dit hielp de teachers om hun antwoorden logisch op te bouwen en hun algemene beoordeling te baseren op hun eerdere antwoorden. Voor teachers die de cursus niet konden voltooien, werd een doorverwijzing opgenomen in de vragenlijst, zodat zij enkel de relevante vragen hoefden te beantwoorden. De instructies voor deze doorverwijzing werden visueel onderscheiden van de vragen door het gebruik van grijze en cursieve tekst.

Om de impact van de taalbarrière te beperken, werden de vragen zo eenvoudig en beknopt mogelijk geformuleerd, met een maximum van twintig woorden per vraag. Er werd ook bewust gekozen om het aantal vragen te beperken tot zeventien vragen, om overbelasting en verlies van aandacht te vermijden, gezien het feit dat de vragenlijst in een andere taal dan de moedertaal van de respondenten werd ingevuld.

Analysemethode

De vragenlijst bevatte enkele keuzevragen met (meestal) telkens 5 keuzemogelijkheden. Omdat de meeste van deze vragen staaften naar een beoordeling waarbij de keuzemogelijkheden steeds gelijkwaardig waren aan elkaar (van very difficult tot very easy, van very bad tot very good en/of van very unclear tot very clear) werden deze vragen ook gezien en geanalyseerd als schaalvragen met een vijf-puntenschaal. De vragen die niet aan deze

beschrijving voldoen werden dan ook niet geanalyseerd als schaalvragen, maar gewoon als enkele keuzevragen met 5 keuzemogelijkheden.

Alle verkregen antwoorden werden eerst in Excel genoteerd. De verschillende vragen werden horizontaal naast elkaar genoteerd en de vier respondenten werden onder elkaar in de tabel genoteerd. Vervolgens werden alle antwoorden per respondent per vraag in de tabel genoteerd. Daarna werd er een codeerboom opgesteld. De codewoorden (met elk een eigen kleurcode) van deze codeerboom werden gekozen en opgesteld vanuit onderzoeksvraag 2 en vanuit relevante thema's en inzichten die bijdragen tot het beantwoorden van deze onderzoeksvraag (gesloten codering). Na het maken van de codeerboom werd er aan elk (relevant) antwoord een kleur toegekend, die overeenstemde met de kleur van het codewoord in de codeerboom. Vervolgens werd het ruw materiaal geordend per kleur/code. Door de ruwe data op deze manier al een eerste keer te reduceren en te transformeren, werd er een duidelijker overzicht gecreëerd van de relevante data per codewoord/kleur. Vervolgens werden de gemaakte keuzes/antwoorden van de respondenten omgezet in getallen. Hierbij werden alle enkele keuzevragen met vijf keuzemogelijkheden (gaande van very difficult tot very easy, van very bad tot very good en/of van very unclear tot very clear) omgezet in een schaalvraag met een vijfpuntenschaal (waarbij 1 de slechtste beoordeling is en 5 de beste beoordeling is). Van deze getallen werd dan het gemiddelde berekend om zo tot een gemiddelde beoordeling per vraag te komen.

Voor alle andere vragen werden de antwoorden als volgt omgezet in getallen: Alle (aangeduide) antwoordcategorieën werden per vraag (naast elkaar) weergegeven in de tabel. Vervolgens werd er per respondent een '1' geplaatst onder de antwoordcategorie die voor die respondent van toepassing was. Zo kon er daarna per vraag de frequentie van elk antwoord berekend worden en duidelijk weergegeven worden.

Tot slot werd er, op basis van die gemiddelden en frequenties, per codewoord kort een essentie van enkele zinnen uitgeschreven als samenvatting. Deze korte samenvatting werd af en toe visueel ondersteunt door een staafdiagram.

Onderzoeksvraag 4:

Hoe draagt het Child Rights Council (CRC), georganiseerd door CAL, bij aan het creëren van bewustwording van de kinderrechten bij de jongeren van de afterschool?

Onderzoeksgroep

De onderzoeksgroep voor deze deelvraag bestaat uit één lokale expert: namelijk onderwijsexpert Jeremy De Zilwa. Jeremy De Zilwa is sinds anderhalf jaar werkzaam als *Secondary Education Specialist* bij CAL en is dus verantwoordelijk voor het ondersteunen van alle afterschools van CAL en van de teachers bij het creëren van een veilige, inclusieve leeromgeving waarin elk kind zich optimaal kan ontwikkelen. Om die leeromgeving te creëren, legt de onderwijsexpert binnen de context van de afterschools van CAL, de nadruk op het bevorderen van de kinderrechten binnen CAL, en dus binnen de afterschool in Colombo. Zo speelde hij een centrale rol in de organisatie van het Child Rights Council (CRC) dat in april plaatsvond.

Voor deze studie is er bewust gekozen om Jeremy De Zilwa te interviewen, aangezien hij zowel inhoudelijk als organisatorisch nauw betrokken was bij het CRC. Zijn inzichten zijn essentieel om te begrijpen hoe dit initiatief bijdraagt aan bewustwording van kinderrechten bij de kinderen van de afterschool.

De benadering gebeurde via persoonlijke communicatie en e-mail. Na afloop van het Council werd hij gevraagd om een gestructureerde vragenlijst in te vullen. Deze werd hem per mail toegestuurd.

Onderzoeksmethode

Voor het beantwoorden van deze deelvraag werd er gekozen voor een kwalitatieve onderzoeksmethode met een open karakter, namelijk een gestructureerde vragenlijst met open vragen (bevragen). Deze methode is geschikt omdat het doel was om diepgaande informatie te verkrijgen over het CRC zelf, als over de voorbereiding, uitvoering en toekomstvisie ervan.

De keuze voor open vragen laat toe om meer diepgaande en gedetailleerde informatie te verzamelen. Bovendien biedt deze vragenlijst de respondent de ruimte om zijn antwoorden, op een zelfgekozen moment, zorgvuldig en zonder tijdsdruk te formuleren. Hierdoor is er meer kans dat er geen belangrijke informatie vergeten wordt of ontbreekt (wat een risico kan zijn bij het uitvoeren van een interview waar de respondent zijn antwoorden op het moment zelf moet formuleren).

Aangezien er hier feitelijke informatie en reflectie over een project bevraagd wordt (en dus geen persoonlijke ervaring en houding), was een interview, met rechtstreeks en persoonlijke interactie, dus ook minder noodzakelijk.

Concrete onderzoeksactiviteit

De onderzoeksactiviteit die werd uitgewerkt om deze deelvraag te beantwoorden, bestond uit het afnemen van een (Engelstalige) gestructureerde vragenlijst met zeventien open vragen, verdeeld over vijf inhoudelijke onderdelen die het volledige proces van het CRC (chronologisch) weerspiegelen. Deze opbouw van de vragenlijst werd bewust gekozen om de respondent op een logische manier door het onderwerp te leiden, en zo het risico op verwarring bij het invullen van de vragenlijst zo laag mogelijk te houden.

De vragenlijst startte met een algemene inleiding waarin het doel van het onderzoek, de relevantie van de vragenlijst en de ethische afspraken werden toegelicht. Het eerste onderdeel van de vragenlijst bevatte algemene vragen over het Council, zoals de doelstellingen en de samenwerking met SLMUN. Deze vragen fungeerden als opwarmer: ze waren minder complex en boden de respondent de kans om vertrouwd te raken met het onderwerp en de structuur van de vragenlijst. Dit hielp om de respondent in het thema te brengen. Door een algemeen kader en definiëring te krijgen van de respondent over de belangrijkste elementen met betrekking tot het council (dus over het council en de organisatie SLMUN waarmee ze samenwerkte), was er een gemeenschappelijke basis en definiëring om bij de analyse van te vertrekken.

De kern van de vragenlijst bevond zich in de onderdelen twee, drie, vier en de eerste vraag van onderdeel vijf. Deze onderdelen bevatten de meest complexe en inhoudelijk relevante vragen die essentieel waren voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag. Hierin werd onder andere gevraagd naar de voorbereiding van het Council, de interactie tussen mentoren en mentees, het verloop van het Council zelf en de resultaten hiervan. Door deze vragen chronologisch te ordenen volgens het verloop van het project, werd er een logische structuur gecreëerd, wat het voor de respondent eenvoudiger maakt om zijn antwoorden gestructureerd te formuleren. Tot slot werd de vragenlijst afgesloten met enkele kortere en eenvoudigere vragen in het laatste deel van onderdeel vijf. Deze afsluitende vragen dienden om de belasting van de concentratie van de respondent te verlagen en de vragenlijst op een toegankelijke manier af te ronden. Deze opbouw, van opwarming, via verdieping, naar afronding, zorgde ervoor dat de respondent op een natuurlijke manier door het onderwerp werd geleid, wat de kwaliteit en volledigheid van de antwoorden ten goede kwam.

Analysemethode

Na het 'transcriberen' van de antwoorden van de onderwijsexpert uit de vragenlijst, werd er een codeerboom opgesteld. De codewoorden van deze codeerboom werden gekozen en opgesteld vanuit onderzoeksvraag 4 en vanuit relevante thema's en inzichten die bijdragen tot het beantwoorden van deze onderzoeksvraag (gesloten codering). Na het maken van de codeerboom werd er aan elk (relevant) citaat/antwoord een codewoord toegekend. Vervolgens werden de citaten/antwoorden, die een codewoord toegekend kregen, per codewoord samengenomen. Door de ruwe data op deze manier al een eerste keer te reduceren, werd er een duidelijker overzicht gecreëerd van de relevante data per codewoord. Op basis hiervan werd er dan per codewoord in enkele zinnen de essentie samengevat. Dit werd het vertrekpunt voor het uitschrijven van de resultaten.

Ethisch onderbouwd, kindgericht en participatief onderzoek.

De informed consents vormden steeds de basis van hoe de onderzoeksmethoden bijdroegen aan een ethisch onderbouwd, kindgericht en participatief onderzoek. Voor elke deelvraag was er een specifieke informed consent opgesteld die vooraf werd gegaan door een informatiebrief waarin het onderzoek, de activiteiten, de duur, privacy en andere relevante zaken werden uitgelegd. De informed consents voor de vragenlijst en interviews waren in het Engels opgesteld, aangezien de teachers over voldoende Engelse taalvaardigheden beschikken en omdat de onderzoeksactiviteiten ook in het Engels uitgevoerd werden. Wel werd de woordenschat zo eenvoudig mogelijk geformuleerd. Voor de focusgroep werden er verschillende documenten gebruikt. De eerste informed consent was gericht op de ouders van de kinderen. Aangezien de meeste ouders geen Engels spreken, werden deze documenten vertaald naar het Tamil en Sinhala. Maar doordat de afterschool vooral werkt met straat gerelateerde kinderen en jongeren, is het contact tussen CAL en de ouders vaak moeilijk of zelfs onbestaand. In veel gevallen was het daarom onmogelijk om een informed consent van de ouders te krijgen. De teachers en het centerhead hebben echter geprobeerd zoveel mogelijk ouders te bereiken. Door de lage respons is er uiteindelijk een alternatieve informed consent opgesteld die door het centerhead zelf ondertekend kon worden. Om de ouders in dit geval toch op de hoogte te stellen, was er een informatiefiche opgesteld die aan de jongeren werd meegegeven zodat zij deze aan hun ouders konden afgeven. Vanwege tijdsgebrek konden deze fiches niet meer vertaald worden en werden ze in het Engels afgegeven. De informed consent voor het centerhead zelf werd in het Engels afgegeven, aangezien het centerhead voldoende Engels begrijpt.

In dit onderzoek waren de kinderen enkel actief betrokken bij het beantwoorden van de deelvraag waarvoor er gebruik is gemaakt van twee focusgroepen. Aangezien er een taalbarrière was, waren er steeds teachers nodig die de focusgroepen in twee richtingen konden vertalen. Deze taalbarrière beperkte de mogelijkheid om de jongeren buiten de dataverzamelingsfase actief te betrekken. Het onderzoek bevindt zich daarom op de vijfde trede van de participatieladder (van Roger Hart), waarin de kinderen als geconsulteerde actoren deelnemen aan het onderzoek (Docent, persoonlijke communicatie, 18 december 2024). Door hen actief te betrekken bij de dataverzameling en hun perspectieven over kinderrechten te verzamelen, werd hun stem in het onderzoek gewaarborgd. Aangezien het resultaat van dit onderzoek uiteindelijk doelt op een verbetering in de praktijk in de afterschool van CAL, is het dan ook logisch om de mening en perspectieven van de jongeren mee in rekening te nemen en hun dus als belangrijke actor te zien in dit onderzoek. Daarnaast werd er voorafgaand aan deze dataverzamelingsmethode uitleg en informatie gegeven aan de jongeren over zowel het onderzoek als over de onderzoeksmethode. Deze informatie werd allemaal mondeling aangeboden in hun moedertaal. Daarnaast kregen ze in het Engels ook een informatiebrief met een instemmingsformulier waarin ongeveer dezelfde uitleg en informatie stond als mondeling werd uitgelegd. Deze werd wel nog mondeling overlopen en vertaalt voor de start van het onderzoek, zodat de jongeren wisten wat ze ondertekenden en dat hun stem telt.

In het onderzoek is er daarnaast ook rekening gehouden met het kindgerichte aspect. De focusgroep is dan ook afgestemd op zowel de aard van het onderzoek als de kenmerken van de doelgroep. Aangezien het onderwerp een collectieve aangelegenheid is die alle jongeren in CAL aangaat, is er binnen dit onderzoek de keuze gemaakt om gebruik te maken van focusgroepen in plaats van individuele interviews. Individuele gesprekken waren niet praktisch, omdat dit veel tijd zou kosten en de inzet van een vertaler (teacher) zou vragen, wat het aantal respondenten zou beperken. Bovendien bleek uit observaties dat de jongeren zich in groepsverband comfortabel voelen en openlijk durven praten. Daarnaast bleek uit gesprekken en observaties dat de jongeren moeite hebben met lang stilzitten en dat ze meer geneigd zijn tot activiteiten (bijvoorbeeld tekenen tijdens de les). Dit bracht het onderzoek ertoe om een arts-based element in de focusgroep op te nemen. Door een creatieve werkvorm aan te bieden, werd er niet alleen geprobeerd om de jongeren op hun gemak te stellen, maar werd er ook gezorgd voor afwisseling in activiteiten, wat de betrokkenheid vergroot. Om de focusgroep zo goed mogelijk aan te passen aan de behoeften van de kinderen, werd er gekozen om interactieve en visueel stimulerende elementen te gebruiken doorheen de hele focusgroep. De vragen waren gericht op hun ervaringen, meningen en visies, zodat ze zich betrokken zouden voelen bij het gesprek. Omdat het onderwerp van de focusgroep kinderrechten was, werd er vooraf een korte uitleg over de verschillende kinderrechten gegeven. Deze uitleg werd vertaald naar de moedertaal van de kinderen, zodat iedereen met dezelfde basiskennis aan de sessie kon beginnen, waardoor het gesprek toegankelijker werd voor iedereen. Tot slot werd ervoor gezorgd dat het informatiemateriaal (zoals de kinderrechtenposter) duidelijk zichtbaar bleef voor de jongeren tijdens de hele sessie. Hierdoor konden ze altijd terugvallen op deze informatie. Daarnaast mochten ze doorheen de volledige sessie altijd opnieuw vragen naar de uitleg van een kinderrecht. Deze aanpak zorgt ervoor dat het onderzoek zowel ethisch verantwoord als kindgericht was, waarbij de voorkeuren en behoeften van de kinderen centraal stonden en zij actief konden deelnemen aan het proces.

Resultaten

Onderstaande resultaten zijn afkomstig uit de analyse van de ruwe data afkomstig uit twee arts-based focusgroepen, een interview met een teacher, afgenomen (gesloten) vragenlijsten met alle teachers en uit een afgenomen (open) vragenlijst met een lokale onderwijsexpert binnen CAL.

Wat vinden de jongeren belangrijk bij een duurzame implementatie van KRE?

Met de arts-based focusgroep, die werd uitgevoerd met een Tamil-groep en een Sinhala-groep, werd bevraagd wat de jongeren individueel en als groep belangrijk vinden bij het werken rond kinderrechten binnen CAL. Hierbij werd al snel duidelijk dat hun huidige kinderrechtenkennis zeer beperkt is. Bij het beantwoorden van de vragen hebben de jongeren zich daarom grotendeels gebaseerd op de kinderrechtenposter (zie Bijlage 1). Bij de analyse van hun antwoorden werd er daarom ook vertrokken vanuit het woordgebruik van die poster.

Belangrijkste kinderrechten volgens jongeren

Tabel 1 toont de antwoorden van de jongeren op de vraag om een kinderrecht te benoemen dat volgens hen niet vervuld is in Sri Lanka. Uit de tabel blijkt dat 16 van de 18 jongeren die deelnamen aan de focusgroep één of meerdere rechten ter bescherming¹ als antwoord gaven. Eén antwoord, namelijk 'Parents killing their children', kon niet rechtstreeks onder een specifiek recht worden geplaatst, maar kan wel geïnterpreteerd worden als een mogelijke verwijzing naar een recht ter bescherming.

Tabel 1

Kinderrechten waaraan niet voldaan wordt in Sri Lanka volgens de jongeren.

Focusgroep	Artikel 19	Artikel 32	Artikel 33	Artikel 19 & 33	Artikel 28	Artikel 40
Sinhala	3	4	0	3	0	1
Tamil	2	3	1	0	1	0
Eindtotaal	5	7	1	3	1	1
Recht ter bescherming				16		

Verder werd aan elke jongere gevraagd welk(e) kinderrecht(en) zij belangrijk vinden. Tabel 2 toont aan dat 7 van de 18 jongeren artikel 6 (recht op overleven en ontwikkeling) als belangrijk aanduiden. Artikel 28 (recht op onderwijs) wordt even vaak genoemd. Verder geven vijf respondenten 'recht op bescherming' als antwoord, waarbij slechts één van hen dit specificeert met een verwijzing naar artikel 16 én 34². Er werden ook twee antwoorden gegeven die niet rechtstreeks onder één specifiek recht te plaatsen zijn, namelijk 'Right to be free' en 'freedom'. Afgaand op het woordgebruik op de poster zouden deze kunnen verwijzen naar artikel 13 en 14³.

Tabel 2

Belangrijke kinderrechten volgens de jongeren.

Focusgroep	Artikel 6	Artikel 28	'Recht op bescherming'	Artikel 16 & 34	Artikel 24	Artikel 31	Artikel 14
Sinhala	7	1	0	1	0	1	1
Tamil	0	6	4	0	2	0	0
Totaal	7	7	4	1	2	1	1
Recht op bescherming				5			

¹ Art. 19: bescherming tegen kindermishandeling, Art. 32: bescherming tegen kinderarbeid en Art. 33: bescherming tegen drugsmisbruik

² Art. 16: bescherming van de privacy en Art. 34: bescherming tegen seksuele uitbuiting en misbruik

³ Art. 13: vrijheid van meningsuiting, Art. 14: vrijheid van gedachte, geweten en geloof

Tot slot werd er aan de jongeren gevraagd over welke kinderrechten ze meer zouden willen leren. In Tabel 3 is te zien dat zes respondenten aangaven meer te willen leren over artikel 28. Evenveel respondenten gaven (een) recht op bescherming⁴ als antwoord op deze vraag. Ook hier komt het antwoord 'Right to freedom' terug dat, op basis van gelijkend woordgebruik op de poster, vermoedelijk verwijst naar artikel 13 en/of 14.

Tabel 3

Kinderrechten waar de jongeren over willen leren

Focusgroep	Artikel 28	Artikel 19	Artikel 11	Artikel 32	'Child protection'	Artikel 14	Artikel 18	Artikel 23	Artikel 29	Artikel 37	Artikel 40	Artikel 41	'Right to freedom'
Sinhala	5	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1
Tamil	1	2	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0
Totaal	6	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		Recht op bescherming				6							

Kinderrechten binnen CAL

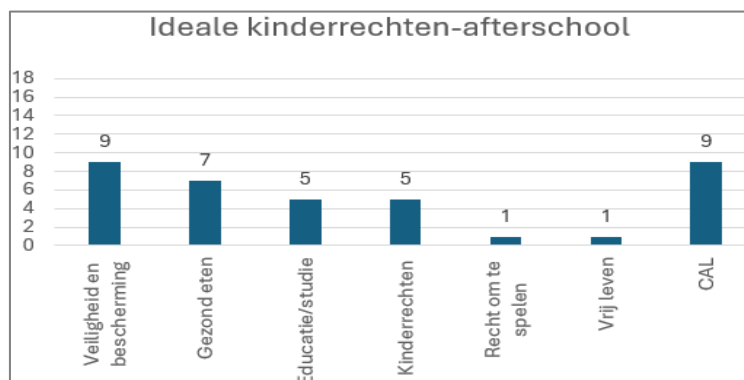
Tijdens de focusgroep werd er aan beide groepen gevraagd om samen tot enkele richtlijnen te komen die volgens de jongeren belangrijk zijn om kinderrechten op de beste manier in de afterschool te integreren. Hieruit kwamen vijf richtlijnen. Zo zijn ze voorstander van short films en debatten over kinderrechten én van het maken van posters met hun uitdagingen, dromen en doelen erop (die ze kunnen ophangen in het center). Ze willen kinderrechten ook begrijpen en erover leren. Ten slotte geven ze aan dat activiteiten rond kinderrechten frequenter zouden moeten gebeuren met een interval van twee weken tot een maand.

Verder gaven de jongeren als groep vijf kinderrechten waarvan zij vonden dat die het meest belangrijk zijn om rond te werken binnen CAL, namelijk het recht op onderwijs (art. 28), op (over)leven en ontwikkeling (art. 6), op vrijheid van gedachte, geweten en godsdienst (art. 14), op kinderstrafrecht (art. 40) en op toegang tot gezonde voeding, wat gezien kan worden als een combinatie van het recht op gezondheid en gezondheidszorg (art. 24) en het recht op een degelijke levensstandaard (art. 27).

Tot slot mocht elke jongere zijn ideale kinderrechten-center tekenen en daar enkele vragen over beantwoorden. In Figuur 1 worden de thema's weergegeven die werden aangehaald in hun antwoorden. Hierbij werden, naast CAL zelf, veiligheid en bescherming, gezond eten, onderwijs en kinderrechten meermaals aangehaald.

Figuur 1

Thema's voor een ideale kinderrechten-afterschool volgens de jongeren;



⁴ Art. 11: bescherming tegen ontvoering, Art. 19 en Art. 32

Hoe kijken de teachers naar een duurzame implementatie van KRE?

Door middel van het interview met één van de teachers van de afterschool, werd onderzocht hoe de teacher(s) kijkt naar het duurzaam implementeren van kinderrechteneducatie (KRE) in de afterschool.

Houding en kennis KRE

Uit het interview blijkt dat Sri Lankanen, volgens de teacher, over het algemeen weinig weten over kinderrechten waardoor ze er ook weinig belang aan hechten. Omdat de teacher zelf wat onderzoek naar KRE deed, naar aanleiding van dit onderzoek, zegt ze wel te weten hoe belangrijk (het promoten van) kinderrechten zijn voor het bevorderen van de veiligheid, bescherming en ontwikkelingskansen van de kinderen in Sri Lanka.

'In Sri Lanka we don't value that much of Sri Lankan rights because the parents and the people don't know much about children's rights. [...]. So we have to like promote child rights' (interview, teacher).

Verder maakt ze de inschatting dat niet alle teachers in CAL geïnteresseerd zijn in het doen van onderzoek rond KRE en dat ze hierdoor misschien niet allemaal zo positief zullen staan tegenover (het promoten van) KRE. Tot slot geeft ze aan te weten wat kinderrechten zijn, maar ze niet allemaal te kunnen benoemen. Volgens een inschatting over de kennis van haar drie collega-teachers zijn niet alle teachers bekend met kinderrechten.

De rol van de teacher(s) bij implementatie van KRE in de afterschool

De teacher ziet haar rol in de implementatie van KRE in de afterschool als het creëren van bewustwording bij de jongeren én de ouders. Ze wil hierbij vertrekken vanuit de kinderrechten die het meest relevant zijn voor de leefwereld van de jongeren, iets wat ze beter kan inschatten door met geduld en begrip hun situatie, gemeenschap en noden te leren kennen. Daarnaast wil de teacher bijleren over KR(E) door onderzoek te doen naar kinderrechten én naar methoden om die kennis op een effectieve manier over te brengen.

'I can't just go and say: "This is what I learn". I have to find a way to cater my knowledge to their understanding levels [...]' (interview, teacher).

Uitdagingen en ondersteuning

De teacher benoemt tijdgebrek (zowel voor voorbereiding als lesgeven) en taalbarrière als mogelijke drempels die haar rol bij het implementeren van KRE zouden kunnen bemoeilijken. Ook vindt ze het moeilijk om effectieve methoden te vinden om haar kennis over kinderrechten mee te geven aan de jongeren. Wat betreft ondersteuning zou de teacher drie vormen van hulp waardevol vinden. Ten eerste, samenwerking met specialisten die projecten over kinderrechten kunnen organiseren voor de jongeren. Ten tweede, verwacht ze teamwork van haar drie collega's, vooral voor de vertaling bij activiteiten met de Tamil kinderen. Tot slot zou een team van collega's met (gelijke) kennis over kinderrechten een belangrijke steun zijn bij het leren over en onderzoeken van kinderrechten:

'That would be really convenient for me because then I could talk with them, share information, share knowledge. [...]. Because then both of us can do research and share knowledge on kids' (interview, teacher).

Beoordeling online cursus 'Understanding the Need For Children's Rights'

Via een vragenlijst gaven de teachers feedback over hun ervaring met en beoordeling van de online cursus *Understanding the Need For Children's Rights* uit de leermodule *A Basic Introduction to Child and Youth Care*. Deze cursus biedt een introductie in kinderrechten en basiskennis over het IVRK. De teachers ontvingen een Engelstalige handleiding waarin alle stappen om de cursus te doorlopen duidelijk werden uitgelegd. Ze kregen hiervoor een termijn van twee weken. Hoewel deze termijn normaal voldoende is, viel ze samen met een drukke periode in het center (o.a. kerstfeest, graduation, ...), wat mogelijk invloed had op hun beschikbare tijd.

Proces

Twee van de vier teachers konden de online cursus uiteindelijk niet (volledig) doorlopen; één van hen is niet kunnen starten. De andere teacher is de cursus gestart, maar heeft deze niet tot het einde kunnen doorlopen. Beiden gaven tijdsgebrek als reden. De komende resultaten worden daarom enkel besproken op basis van de ervaringen van de drie teachers die de cursus (deels) hebben kunnen doorlopen. Eén van de respondenten die de cursus wel volledig had afgerond, gaf aan dat het makkelijk was dat ze met deze online cursus het verloop van het leerproces zelf kon beheren wat betreft tijd:

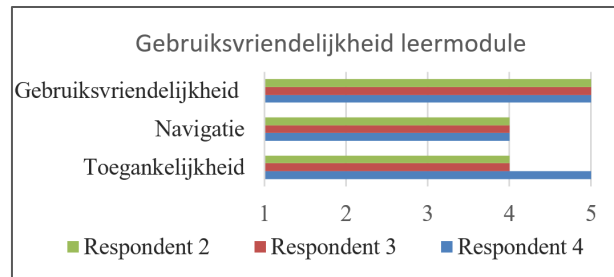
'It's very easy course because we can time manage with our works. That means from very short time we can get our benefits. Thank you' (vragenlijst 1, resp. 4).

Leermodule: gebruiksvriendelijkheid

In de vragenlijst werd de gebruiksvriendelijkheid van de online leermodule bevraagd. Figuur 2 toont dat de drie teachers een goede tot zeer goede beoordeling geven aan (de aspecten van) de gebruiksvriendelijkheid van de module. Niemand heeft technische problemen ervaren. Wel gaf één van de teachers aan geen e-mailadres (en computer) te hebben, wat een drempel vormde voor de toegankelijkheid.

Figuur 2

Beoordeling gebruiksvriendelijkheid van de leermodule.

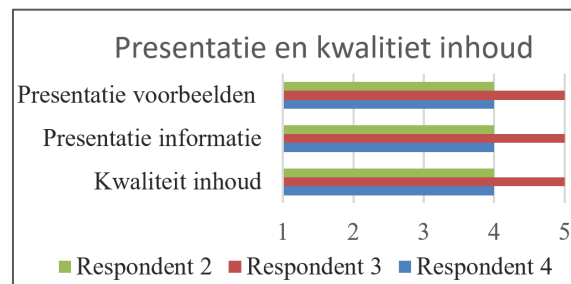


Online cursus: inhoud

Verder toont Figuur 3 dat de manier waarop de inhoud is weergegeven voor de drie teachers duidelijk tot zeer duidelijk is en dat de kwaliteit van de inhoud van goede tot zeer goede kwaliteit was.

Figuur 3

Beoordeling inhoud van de online cursus.



De teachers zijn er daarnaast sterk tot zeer sterk van overtuigd dat de inhoud van deze cursus relevant is voor hun rol binnen de afterschool. Daarnaast gaven ze alle drie aan dat het volgen van de cursus hun kennis over kinderrechten zeer sterk bevordert heeft. Respondent 3 wou zelfs de cursus toch nog graag afwerken omdat ze de inhoud interessant vond. Ze vroeg daarom of ze de Engelstalige handleiding hiervoor mocht bijhouden. Wel gaf één van de respondenten aan dat het nuttig zou zijn als de inhoud verder zou worden uitgebreid en met meer voorbeelden en interactieve elementen zou komen. Bij de vraag naar wat de teachers het meest leerzaam vonden, gaven twee teachers het gebruik van praktijkvoorbeelden als antwoord. Een teacher vond het gebruik van multimedia het meest leerzaam.

Algemene beoordeling

De teachers beoordeelden de gehele online cursus unaniem als zeer goed en zouden de tool ook alle drie aanraden aan anderen die geïnteresseerd zijn in kinderrechten.

Hoe draagt het CRC bij aan duurzame kinderrechtenbewustwording in CAL?

Via een vragenlijst over het Child Rights Council (CRC) werden er aan de lokale onderwijsexpert van CAL, Jeremy De Zilwa, vragen gesteld over verschillende aspecten van het CRC, dat tevens ook georganiseerd werd door Jeremy De Zilwa,

Participatie en de stem van alle jongeren

Onderwijsexpert Jeremy De Zilwa gaf aan dat er van elk center van CAL, en dus van 9 verschillende gemarginaliseerde gemeenschappen, 3 jongeren als ‘ambassadeurs’ zijn verkozen die hun center/gemeenschap mochten vertegenwoordigen op het CRC zelf. Om de stem van alle andere jongeren, ondanks hun fysieke afwezigheid, toch een rol te laten spelen in het CRC, mochten de jongeren (voorafgaand aan het CRC) per center gezamenlijk een verklaring maken met hun belangrijkste noden, kinderrechten en voorstellen erop. De thema’s die het meest terugkwamen in al deze negen verklaringen, zijn de thema’s die tijdens het CRC besproken zijn geweest. Daarnaast creëerden de jongeren, tijdens dat kinderrechtenprogramma, per center ook een poster waarin ze de schendingen van hun kinderrechten visualiseerden. Zowel de verklaringen als de posters, samen met de resoluties, die voortkwamen uit het Council en gebaseerd waren op die verklaringen en posters, werden gepresenteerd tijdens de slotceremonie. Op die manier werd de stem van alle jongeren zichtbaar gemaakt voor het publiek, ook al konden niet alle jongeren fysiek deelnemen aan en aanwezig zijn op het CRC.

Samenwerking met Sri Lanka Model United Nations (SLMUN)

Uit de vragenlijst bleek ook dat CAL, door samen te werken met SLMUN, de jongeren kon laten begeleiden en ondersteunen door ervaren SLMUN-afgevaardigden die als mentoren optraden binnen deze gesimuleerde parlementaire setting gebaseerd op VN-protocollen. Zo hadden de jongeren eindelijk een platform waar ze als ambassadeurs van hun eigen gemeenschap konden optreden en hun unieke ervaringsgerichte bijdragen geven.

‘Children experiencing poverty, educational disruption, or family hardship have unique insights into how these problems affect them and often have practical ideas for solutions that adults might overlook. Their lived experience is an invaluable resource for effective policy. Children from these demographics rarely have adults in their lives that can defend their rights [...]’ (vragenlijst 2, lokale onderwijsexpert).

De impact en toekomst van het CRC

Volgens de lokale onderwijsexpert leerden de jongeren, door hun deelname aan het Council, hoe maatschappelijke structuren functioneren en ontwikkelden ze vaardigheden om hun stem effectief te laten horen. Verder bracht de mentoren-mentee-relatie jongeren uit verschillende sociale lagen samen, waarbij wederzijds begrip en solidariteit groeiden, én een beginnend netwerk ontstond waardoor hun stem hoorbaar werd in nieuwe maatschappelijke kringen. Volgens Jeremy De Zilwa vergrootte de deelname aan het CRC het zelfvertrouwen en de betrokkenheid van de drie vertegenwoordigers, en positioneert het hen als actieve burgers die bijdragen aan inclusieve en duurzame verandering.

Verder hoopt de onderwijsexpert dat het Council zich over heel Sri Lanka zal verspreiden en pleit hij voor frequentere en effectievere voorbereidende programma’s zodat jongeren in de toekomst volwaardig en met voldoende basiskennis en vaardigheden aan toekomstige CRC’s kunnen deelnemen. Hij ziet het als de taak van CAL om de opgedane inzichten en resoluties van de kinderen te gebruiken als waardevolle basis om beleidsmakers te overtuigen structurele veranderingen door te voeren ten voordele van kindere welzijn.

Conclusies en aanbevelingen

In dit onderzoek is er gezocht naar het antwoord op de vraag: Welke factoren dragen bij aan een duurzame integratie van bewustwording van de kinderrechten bij de kinderen en jongeren in de afterschool van CAL Colombo? Uit de literatuur over duurzame kinderrechteneducatie (KRE) is gebleken dat een effectieve en blijvende integratie van KRE pas mogelijk is wanneer zowel de jongeren als de teachers actief betrokken worden in het leerproces en wanneer CAL en andere NGO's hierin een ondersteunende rol opnemen (Tibbits, 2005, in Jerome et al., 2015). Deze centrale gedachte vormt het uitgangspunt van de volgende conclusies.

Op basis van de focusgroepen gaven de jongeren aan dat, naast frequentere kinderrechtenactiviteiten, het begrijpen en leren over kinderrechten een noodzakelijke voorwaarde is voor een effectieve en duurzame integratie van KRE in de afterschool. Dit kan, volgens de zelfdeterminatietheorie (ZDT), verklaard worden doordat de jongeren momenteel weinig tot geen kennis hebben over kinderrechten, waardoor de noodzaak om eerst in te zetten op het versterken van hun kennis en competentie hoog is (Van den Broeck & Vangronsvelt, 2019). Pas wanneer ze zich competent voelen zullen ze zich ook bekwaam voelen om in lijn met hun rechten te handelen (autonomie). Ook volgens UNICEF België (z.d.-b) is het cruciaal dat jongeren kennis, waarden en vaardigheden rond kinderrechten verwerven.

Verder gaven de jongeren de voorkeur aan ervaringsgerichte, interactieve en creatieve leer- en werkvormen zoals debatten, shortfilms en creatieve posters die hun noden en dromen weergeven. Volgens de literatuur versterkt een actieve en betekenisvolle betrokkenheid van de jongeren bij het leerproces hun motivatie en verbondenheid (Andreopoulos, 2002; Covell & Howe, 2011; Van den Broeck & Vangronsvelt, 2019). Deze bevinding werd ook bevestigd in good practices waar leerlingen vrijheid en verantwoordelijkheid krijgen om zelf activiteiten rond kinderrechten te organiseren en hierbij de school en gemeenschap te betrekken (Plan International België, 2019, z.d.-a). Dit creëerde onderling begrip, respect en verbondenheid met alle actoren. Als jongeren actief bijdragen aan projecten en het resultaat ervan kunnen tonen, worden en voelen ze zich meer gehoord en gewaardeerd, wat hun intrinsieke motivatie ten goede komt. Maar in tegenstelling tot de literatuur gaven de jongeren, naast actieve en ervaringsgerichte werkvormen, nergens aan nood te hebben aan meer participatie en inspraak in CAL en bij KRE-activiteiten, al moet hierbij rekening gehouden worden met mogelijk sociaal wenselijk antwoordgedrag van de jongeren, aangezien de focusgroepen plaatsvonden in aanwezigheid van minstens één teacher van de afterschool. Verder benadrukten de jongeren het belang van een veilige en beschermende afterschool waarin kinderrechten enerzijds en toegang tot onderwijs en gezonde voeding anderzijds gewaarborgd zijn. Dit wijst op hun behoefte aan verbondenheid en competentie, twee centrale pijlers binnen de ZDT (Van den Broeck & Vangronsvelt, 2019). Vooral het recht op bescherming werd als onvoldoende gewaarborgd ervaren in Sri Lanka. De rechten die zij prioritair vinden om rond te werken binnen CAL, namelijk het recht op onderwijs, (over)leven en ontwikkeling, gezondheid(szorg), een degelijke levensstandaard, kinderstraftrecht en op vrijheid van gedachte en godsdienst, sluiten aan bij de rechten van het rapport van de KidsRights Foundation (2012) en zijn psychologisch essentieel volgens de ZDT (Van den Broeck & Vangronsvelt, 2019).

Wat betreft de rol van de teachers, benadrukt literatuur dat de houding en kennis van teachers cruciaal zijn voor het slagen van duurzame KRE (Tibbits, 2005, in Jerome et al., 2015). Ze zijn sleutelfiguren in het stimuleren van kennis, participatie en betrokkenheid bij jongeren. De geïnterviewde teacher bevestigt dit en benoemt dat duidelijke informatie over KRE nodig is om het belang en de meerwaarde ervan in te kunnen zien, een bevinding die ook door de literatuur wordt ondersteund (Bajaj, 2011). Ze ziet zichzelf als brugfiguur tussen jongeren en hun rechten, is gemotiveerd om rond KRE te werken en beschikt over een basiskennis over kinderrechten. Tegelijkertijd maakt ze een inschatting dat niet alle collega's even vertrouwd zijn met kinderrechten en daardoor mogelijk minder gemotiveerd zijn om hierrond te werken. Aangezien dit een persoonlijke inschatting betreft, kan deze niet als feit worden beschouwd, maar wijst dit wel op een mogelijke drempel in de implementatie. Verder benadrukt de teacher de nood aan samenwerking binnen het team en met specialisten en geeft ze aan dat een team van teachers met gelijke kennis over kinderrechten een belangrijke steun zou zijn bij het leren over en onderzoeken van kinderrechten. Daarnaast benoemt ze ook enkele drempels zoals tijdsdruk, taalbarrières (Tamil-Sinhala) en een gebrek aan methodieken om met die kennis op een juiste manier aan de slag te gaan in de afterschool. Ook in de literatuur werd er gewezen naar de drempel dat leerkrachten vaak aangeven onvoldoende opgeleid te zijn om de opgedane kennis op een effectieve manier te implementeren in de klas (Watts & Struthers, 2013). Samenvattend tonen de bevindingen aan dat teachers pas duurzaam kunnen bijdragen aan KRE wanneer ze zich voldoende bekwaam, ondersteund en betrokken voelen; drie psychologische basisbehoeften die volgens de ZDT essentieel zijn voor motivatie en gedragsverandering (Van den Broeck & Vangronsvelt, 2019).

Literatuur over KRE benadrukt dan ook het belang van duurzame lerarenopleidingen die kennis aanreiken en praktijktoepassing en een positieve houding stimuleren (Anderzén et al., 2014; Burridge et al., 2013). Vanuit deze bevindingen werd aan de vier teachers van de afterschool gevraagd om een online introductiecursus rond kinderrechten te doorlopen. De drie teachers die de online cursus uiteindelijk (volledig of deels) doorliepen, beoordeelden deze als duidelijk, zeer leerzaam en relevant voor hun rol binnen CAL. Vooral het gebruik van praktijkvoorbeelden en multimedia vonden ze leerzaam. Eén teacher suggereerde wel een verdere inhoudelijke uitbreiding. Ondanks dat de toegankelijkheid bij één teacher een uitdaging bleek door een gebrek aan digitale middelen, werd de toegankelijkheid van de module positief beoordeeld. Dankzij een Engelstalige handleiding met visuele ondersteuning, opgesteld door de onderzoeker, konden praktische drempels omtrent toegankelijkheid worden tegengegaan. Zonder deze handleiding zou de beoordeling op toegankelijkheid vermoedelijk lager zijn uitgevallen. Tot slot werd de flexibiliteit om het leerproces zelf te sturen positief ervaren en wijst dit op een bevrediging van de behoefte aan autonomie (Van den Broeck & Vangronsveld, 2019). Wel moet er rekening gehouden worden met mogelijk sociaal wenselijke antwoorden gezien de andere sociale normen in Sri Lanka. Kortom, de cursus blijkt een waardevolle eerste stap in het versterken van kennis en motivatie bij teachers, al zijn verdere inhoudelijke en contextuele aanpassingen nodig om duurzame integratie van KRE te ondersteunen.

Ook CAL zelf speelt een cruciale rol bij de implementatie van KRE in de afterschool omdat top-down processen in Sri Lanka vaak tekort schieten in het realiseren van duurzame KRE, waardoor bottom-up processen noodzakelijk zijn (Gerber, 2008; VN, 2010). Volgens onderwijsexpert Jeremy De Zilwa werkt het Child Rights Council (CRC), als een krachtig participatie-instrument dat jongeren via een bottom-up proces versterkt in hun burgerschapszin. Tijdens het voorbereidend traject konden ze over kinderrechten leren en hun stem laten horen door samen verklaringen en posters te maken. Op het CRC zelf konden de vertegenwoordigers van elk center (die democratisch verkozen werden op basis van hun kwaliteiten en kennis omtrent kinderrechten en debatteren) via samenwerking met SLMUN en op basis van die verklaringen en posters ook nog resoluties formuleren. Zo een samenwerking is belangrijk omdat het zulke bottom-up processen versterkt (Gerber, 2008). Volgens de onderwijsexpert vergrootte deze ervaring het zelfvertrouwen en de betrokkenheid van de jongeren die deelnamen aan het CRC, en positioneerde het hen als actieve burgers. Dit sluit aan bij literatuur over de positieve impact van participatie op schoolklimaat en welzijn (Covell & Howe, 2011; Sebba & Robinson, 2010). Desondanks zijn die laatste effecten enkel van toepassing voor de verkozen jongeren die de stem van hun center vertegenwoordigden op het CRC. Daarnaast moet worden opgemerkt dat Jeremy De Zilwa ook de organisator was van het CRC, wat de focus op de positieve elementen in zijn antwoorden kan verklaren. Daarnaast gaf hij zelf aan dat het voorbereidend kinderrechtenprogramma niet het gewenste effect had omdat de agenda van de werknemers van de afterschool vol was, waardoor de andere geplande voorbereidende activiteiten niet zijn doorgegaan. Hierdoor waren veel jongeren de aangeboden kennis van het eerste kinderrechtenprogramma vergeten, waardoor niet iedereen een gelijke kans had om verkozen te worden om als vertegenwoordiger aan het CRC deel te nemen, wat tevens ook het vertrekpunt was van dit onderzoek.

In conclusie kan er dus gesteld worden dat een duurzame integratie van bewustwording van kinderrechten in de afterschool van CAL Colombo een aanpak vereist die vertrekt vanuit de noden en ervaringen van zowel jongeren als teachers, én ondersteund wordt door CAL. Uit de focusgroepen blijkt dat de jongeren vooral nood hebben aan basiskennis over kinderrechten en dat ze leren via interactieve, creatieve en ervaringsgerichte werkvormen als motiverend en betekenisvol ervaren. Ze hechten bovendien veel belang aan een veilige omgeving waarin hun rechten, zoals bescherming, onderwijs en gezondheid, effectief gewaarborgd zijn. Ook een betekenisvolle betrokkenheid van de jongeren bij het leerproces en de afterschool draagt bij aan dat veilige (leer)klimaat. De geïnterviewde teacher erkent het belang van KRE, maar benoemt ook drempels zoals tijdsdruk, taalbarrières en een gebrek aan methodieken. De online cursus werd door de teachers als leerzaam en relevant beoordeeld, wat wijst op een versterking van hun motivatie en competentie, al zijn verdere inhoudelijke en contextuele aanpassingen nodig. De resultaten tonen aan dat teachers pas duurzaam kunnen bijdragen aan KRE wanneer ze zich bekwaam, ondersteund en betrokken voelen. Het CRC toont het potentieel van bottom-up participatie: jongeren werden versterkt in hun burgerschapszin en bewustwording. Toch was de impact beperkt tot een kleine groep, en werd de kennis en informatie uit het voorbereidend traject snel vergeten door de jongeren. Dit onderstreept het belang van structurele verankering en brede betrokkenheid. Samenvattend vereist duurzame KRE een holistische aanpak waarin de stem en noden van jongeren, de deskundigheid en motivatie van teachers, en een structurele ondersteuning vanuit CAL samenkomen. Deze combinatie bevredigt volgens de ZDT de psychologische basisbehoeften van autonomie, competentie en verbondenheid, wat leidt tot meer intrinsieke motivatie bij zowel jongeren als teachers om actief rond kinderrechten te werken. Zo evolueert CAL naar een veilige leeromgeving waarin kinderrechten niet alleen beschermd worden, maar ook actief beleefd en versterkt worden door alle betrokkenen.

Enkele beperkingen van dit onderzoek die al werden aangehaald zijn de andere culturele context en sociale normen in Sri Lanka die mogelijks sociaal wenselijk antwoordgedrag uit kunnen lokken bij de respondenten. Naast de andere culturele context kunnen er vertekeningen optreden als gevolg van taalbarrières die een belemmering vormde voor directe communicatie met de jongeren en voor een vlotte communicatie met de teachers. Doordat alles vertaald moest worden, is er dus een risico op vertaal- en interpretatiefouten, wat de validiteit van de resultaten kan verzwakken. Daarnaast is er momenteel beperkte literatuur beschikbaar over mogelijke negatieve effecten of kanttekeningen van de implementatie van KRE in een schoolcontext waardoor er in dit onderzoek een gefundeerde kritische tegenblik ontbreekt.

Aanbevelingen

Vertrekkend vanuit deze conclusies zijn er enkele aanbevelingen geformuleerd voor de praktijk zelf: Een eerste aanbeveling is om KRE structureel te verankeren in het jaarprogramma van de afterschool, met een frequent ritme (bv. tweewekelijks of maandelijks), zoals ook door de jongeren werd voorgesteld. Doe dit samen met de jongeren en de teachers en vertrek vanuit hun leefwereld en noden. Dit kan bijvoorbeeld door een jaarlijks CRC te organiseren waar dan verder op wordt gebouwd gedurende de rest van dat jaar. Zorg hierbij voor opvolgingstrajecten waarin alle jongeren hun ideeën kunnen blijven uitwerken. De verantwoordelijke van het CRC gaf aan dat dit platform de jongeren versterkt in hun burgerschapszin. Maar uit het onderzoek blijkt dat een impactvolle betrokkenheid van alle jongeren nog een uitdaging is. Daarnaast is het aangeraden om participatieve werkvormen, zoals posters, debatten en creatieve expressie, te gebruiken om jongeren actief te betrekken. Deze voorkeuren kwamen duidelijk naar voren in de focusgroepen. Het aanbieden van een toegankelijke opleiding en training op maat van de praktijk voor de teachers, met aandacht voor kennis, houding en methodieken behoort ook tot een van de randvoorwaarden voor het realiseren van een duurzame implementatie van KRE. De geïnterviewde teacher gaf aan hier nood aan te hebben. Daarbovenop verhoogd zo'n opleiding hun gevoel van competentie. De online cursus *Understanding the need for children's rights*, kan hiervoor gebruikt worden indien deze verder uitgebreid wordt met inhoud en kennis. Om die opleiding te kunnen volgen is het aangeraden om tijd en ruimte te voorzien voor professionalisering, zodat de teachers de kans krijgen om tools zoals de online cursus effectief te benutten. De geïnterviewde teacher gaf namelijk aan dat een tekort aan tijd een drempel kan vormen binnen de implementatie van KRE. Verder is het essentieel om kennisdeling en samenwerking binnen het team van teachers te stimuleren. De geïnterviewde teacher gaf aan dat teamwork en een team met gedeelde kennis de rol van de teachers binnen KRE kan versterken. Daarnaast versterkt dit niet alleen de samenwerking, maar ook de verbondenheid. Tot slot is het aangeraden om jaarlijks de voortgang te evalueren via zelfevaluaties of feedbackmomenten met de jongeren en het personeel, om de duurzaamheid en kwaliteit van het programma te bewaken.

Naast aanbevelingen voor de praktijk, zijn er ook enkele aanbevelingen voor het beleid van CAL. Om ervoor te zorgen dat het bottom-up proces van CAL een betere kans maakt om een invloed uit te oefenen op het politieke beleid, kan CAL KRE verankeren in hun visie en KRE een vast onderdeel maken van de werking in alle centra. Hoe meer centra en buurten rond KRE werken, hoe meer impact het kan hebben. Investeer daarnaast ook in lerarenopleidingen die kennis, motivatie en samenwerking stimuleren. Opleidingen die inspelen op de ZDT-behoeften van teachers kunnen bijdragen aan duurzame gedragsverandering en betrokkenheid. Hierbij zijn samenwerkingen met experts en NGO's, gespecialiseerd in KRE, essentieel. Creëer een ondersteunend netwerk van experts, alumni en vrijwilligers die KRE kan begeleiden en opvolgen. Dit netwerk kan bijdragen aan het vervullen van de basisbehoefte aan verbondenheid bij jongeren en teachers. Er is ook nog heel veel stof om mee aan de slag te gaan in toekomstig praktijkonderzoek. Een drempel die namelijk zowel in het interview met de teacher als in het onderzoek sterk naar voren kwam, was de taalbarrière tussen Tamil en Sinhala. Dit zorgt ervoor dat samenwerking tussen de Tamil- en Sinhala-jongeren en tussen de Tamil- en Sinhala-teachers vaak wordt ontweken of stroef verloopt. Dit heeft invloed op de verbondenheid van de jongeren en teachers in de afterschool, wat volgens de ZDT nadelig kan zijn bij de uitwerking van duurzame KRE. Daarom zou onderzoek naar 'Hoe men KRE op een meer duurzame manier in de afterschool kan integreren zonder dat de taalbarrière hierbij steeds een drempel vormt?' interessant zijn. Daarnaast biedt de online cursus van StreetSmartLearning momenteel een goede theoretische basis over kinderrechten, maar mist het het diepgaande en praktijkgerichte aspect (methodieken). Hoe kan men, op basis van de bevindingen uit dit onderzoek, deze online cursus verder uitbreiden en verbeteren zodat deze cursus een prominente en impactvolle rol kan spelen binnen de lerarenopleiding van de teachers? Men kan ook breder dan de online cursus gaan kijken door te onderzoeken hoe digitale tools kunnen inspelen op de noden van diverse doelgroepen binnen CAL, met aandacht voor taal, toegankelijkheid en motivatie.

Disseminatie

De disseminatie neemt de vorm aan van een folder. Hierbij wordt op de voorkant van de folder het stappenplan weergegeven met de acht stappen die CAL en Jeremy De Zilwa (de onderwijsexpert en verantwoordelijke voor kinderrechten in de afterschool en tevens de vragende partij achter dit onderzoek). kunnen volgen om stapsgewijs te groeien tot een afterschool waar er steeds meer kinderrechtenbewustwording wordt gecreëerd. Deze stappen zijn volledig gebaseerd op de literatuur, resultaten en conclusies van dit onderzoek en zijn in de eerste plaats gericht op CAL en hun lokale onderwijsexpert Jeremy De Zilwa. Desondanks kan deze ook gebruikt worden door toekomstige vrijwilligers en stagiaires van CAL. De folder zal dus ook naar het Engels vertaald worden omdat dit de meest gangbare taal is voor Jeremy De Zilwa, naast zijn moedertaal.

Op de daaropvolgende pagina's volgt er dan een korte kadering van het stappenplan. Eerst wordt namelijk kort de structuur van het stappenplan uitgelegd zodat Jeremy De Zilwa en CAL een overzicht hebben van wat ze kunnen verwachten van dit stappenplan en waar ze alles kunnen terugvinden. Daaropvolgend wordt de reden van het praktijkonderzoek en de reden van het maken van een stappenplan toegelicht zodat het voor de lezer duidelijk is vanuit welke context en welk praktijkprobleem men binnen dit onderzoek gestart is. Hierdoor wordt het duidelijk waarom het gebruiken van dit stappenplan gegrond en essentieel is. Op de daaropvolgende pagina wordt de Zelfdeterminatietheorie (ZDT) toegelicht met enkele praktijkgerichte voorbeelden en een korte uitleg over de reden waarom dit theoretisch kader een meerwaarde is binnen dit onderzoek en stappenplan. Deze kadering en uitleg is belangrijk omdat de kennis over deze theorie noodzakelijk is om het stappenplan te kunnen begrijpen en toe te passen.

Daarna volgt er een pagina waarin een handleiding wordt gegeven over het gebruik van het stappenplan. Deze handleiding is nodig om het volgen en correct voltooien van dit stappenplan te doen slagen. Het biedt dus een houvast om op terug te vallen gedurende het verloop van het hele stappenplan.

Tot slot volgen alle stappen. Elke pagina beschrijft 1 van de acht stappen van het stappenplan. Hierbij wordt steeds het wie, wat, hoe en waarom van elke stap toegelicht waarbij elke stap dus door de belangrijkste resultaten van de literatuurstudie en van het praktijkonderzoek ondersteund en verklaard worden. Op het einde staat een korte literatuurlijst met de linken naar de belangrijkste literatuur die doorheen de folder aangehaald zijn geweest.

De voordelen van dit uitgebreide stappenplan zijn dat elke lezer aan dit stappenplan kan beginnen, zonder het volledige onderzoek erbij te moeten nemen en zonder extra informatie te moeten opzoeken. Dit kan ervoor zorgen dat elke lezer (ook naast de medewerkers van CAL en naast Jeremy De Zilwa) deze handleiding kunnen begrijpen en ermee aan de slag kunnen gaan, denk bijvoorbeeld aan toekomstige vrijwilligers en stagiaires bij CAL. Daarnaast is communicatie met de mensen in Sri Lanka niet altijd evident, waardoor het integreren van alle nodige informatie in de handleiding zelf deze drempel kan verlagen. Hierdoor wordt het risico vermeden dat de handleiding niet kan worden toegepast doordat er geen infosessie of dergelijke kan worden ingepland. Echter kan de hoeveelheid aan informatie wel overweldigend zijn en mogelijke lezers ontmoedigen. Daarom is er geprobeert om de handleiding zo creatief en aantrekkelijk mogelijk te maken waardoor de hoeveelheid tekst doorbroken wordt door figuren, afbeeldingen, voorbeelden enzovoort. De idee die de doorslag gaf om de hoeveelheid informatie uiteindelijk tocht echt te betrekken in de handleiding is omdat Jeremy De Zilwa gekend is als onderwijsexpert en zelf veel met onderzoeken bezig is. Hij is dus iemand die een gegronde uitleg en gegronde informatie sneller zal toepassen dan wanneer deze uitleg ontbreekt. Dit was ook het advies dat ik kreeg als feedback van collega-stagiaires bij CAL die Jeremy De Zilwa ook kennen. De idee hiervan is dus om niet zomaar een stappenplan af te geven, maar een stappenplan af te geven waarbij er door de onderbouwing hopelijk meer duiding komt over het waarom van elke stap en ook over het hoe.

Er is momenteel een variant van de folder gemaakt, namelijk de variant die gericht is op Jeremy De Zilwa (de onderwijsexpert en verantwoordelijke voor kinderrechten in de afterschool) en tevens de vragende partij achter dit onderzoek. Deze folder zal dan ook naar het Engels worden vertaald en via mail verstuurd worden.

Opmerking: de eerste stappen zijn volledig uitgewerkt. De laatste stappen zullen ook nog volledig uitgewerkt worden, net zoals dat bij de eerste stappen is gebeurd.



Disseminatie.pdf

Literatuurlijst

- Anderzén, J., Hakala, E., Korpela, J., Lampinen, J., Levamo, T-M., Matilainen, M., Pentikäinen, M., Rusanen, E., Saloheimo, L., Toivanen, R., & Vainio, K. (2014). *Human rights education in Finland*. Human Rights Centre. Geraadpleegd op 1 april 2025, van https://bin.yhdistysavain.fi/1586428/agZnjBQMDG41eRGKjrPw0VdVyS/HR%20education%20in%20FIN_en.pdf
- Andreopoulos, G. (2002). Human rights education and training for professionals. *International Review of Education*, 48(3-4), 239-249. <https://doi.org/10.1023/A:1020326030923>
- Bajaj, M. (2011). *Schooling for social change: The rise and impact of human rights education in India*. Bloomsbury. Geraadpleegd op 1 april 2025, van <https://static1.squarespace.com/static/5f6bf2323f8cfc2564497b87/t/6053bb4d46333f16efcb66d8/16100182103/Bajaj+Book+2012+w+cover.pdf>
- Burridge, N., Chodkiewicz, A., Payne, A. M., Oguro, S., Varnham, S., & Buchanan, J. (2013). *Human rights education in the school curriculum*. University of Technology Sydney. Geraadpleegd op 1 april 2025, van <https://www.uts.edu.au/globalassets/sites/default/files/HREReportFinal22July.pdf>
- Child Action Lanka. (n.d.). *About us*. Geraadpleegd op 21 oktober 2024, van <https://www.childactionlanka.org/>
- Covell, K., & Howe, R. B. (2011). *Rights, respect and responsibility in Hampshire County: RRR and resilience report*. CBU Children's Rights Centre. Geraadpleegd op 1 april 2025, van https://www.childrensrightseducation.com/uploads/3/4/5/2/34521419/hampshire_rrr_report_2011.pdf
- David, P. (2002). Implementing the rights of the child: Six reasons why the human rights of children remain a constant challenge. *International Review of Education*, 48(3/4), 259-263. Geraadpleegd op 1 april 2025, van <https://www.jstor.org/stable/3445366>
- Decara, C. (2013). *Mapping of human rights education in Danish schools*. The Danish Institute for Human Rights. Geraadpleegd op 1 april 2025, van http://www.menneskeret.dk/files/media/dokumenter/udgivelser/skole_pixi_uk_samlet.pdf
- Figue, A. (2013). *Action for children's rights in education: End of project evaluation report*. ActionAid. Geraadpleegd op 1 april 2025, van https://actionaid.org/sites/default/files/action_for_children_in_education_-_end_of_project_evaluation_report_august_2013.pdf
- Jerome, L., Emerson, L., Lundy, L., & Orr, K. (2015). *Teaching and learning about child rights: A study of implementation in 26 countries*. QUB & UNICEF. Geraadpleegd op 24 februari 2025, van <https://www.unicef.org/media/63086/file/UNICEF-Teaching-and-learning-about-child-rights.pdf>

- Keng, C.H. (z.d.). *Turning around negative attitudes toward human rights through human rights education*. Geraadpleegd op 1 april 2025, van <https://www.hurights.or.jp/archives/pdf/asia-s-ed/v11/01Turning%20Around%20Negative%20Attitudes%20toward%20HR.pdf>
- KidsRights Foundation & Child Law Department of Leiden University. (2012). *KidsReport: Street children have rights too! Problems faced by street children globally and in the Philippines, and why their rights need protection*. Geraadpleegd op 1 april 2025, van <https://files.kidsrights.org/wp-content/uploads/2019/08/15135134/KidsRights-Report-2012-Street-Children-Have-Rights-Too.pdf>
- KIYO. (z.d.). *Mijn recht. Mijn toekomst* [Infobrochure]. Geraadpleegd op 1 april 2025, van https://kiyo-ngo.be/sites/default/files/2016-12/brochure_kiyo.pdf
- Lansdown, G. (1999). Progress in implementing the convention on the rights of the child: Factors helping and hindering that process. *Prospects*, 29(2), 191-201. <https://doi.org/10.1007/BF02736912>
- Leung, Y. W., Yuen, T. W. W., & Chong, Y. K. (2011). School-based human rights education: Case studies in Hong Kong secondary schools. *Intercultural Education*, 22(2), 145–162. <https://doi.org/10.1080/14675986.2011.567072>
- Office of the High Commissioner for Human Rights. (2011). *Human rights education and training: 11. United Nations declaration on human rights education and training*. (Resolution 66/137). UN Human Rights Office. Geraadpleegd op 1 april 2025, van <https://www.ohchr.org/en/resources/educators/human-rights-education-training/11-united-nations-declaration-human-rights-education-and-training-2011>
- Plan International België. (z.d.-a). *Busleyden Atheneum campussen Zandpoort*. School for Rights. Geraadpleegd op 1 april 2025, van <https://www.schoolforrights.be/nl/busleyden-atheneum-campussen-zandpoort>
- Plan International België. (z.d.-b). *Trajectbegeleiding in jouw school*. School for Rights. Geraadpleegd op 10 april 2025, van <https://www.schoolforrights.be/nl/trajectbegeleiding-jouw-school>
- Plan International België. (z.d.-c). *Wat is een school for rights?* School for Rights. Geraadpleegd op 1 april 2025, van <https://www.schoolforrights.be/nl/wat-een-school-rights>
- Plan International België. (2019, 6 augustus). *Nieuws uit de Burundese scholen*. School for Rights. Geraadpleegd op 1 april 2025, van <https://www.schoolforrights.be/nl/news/nieuws-uit-de-burundese-scholen>
- Rodino, A. M., Iturralde, D., Mizrahi, G., & Goulet, C. (Eds.). (2004). *Inter-American report on human rights education: A study in 19 countries: The development of teacher education*. Inter-American Institute of Human Rights. Geraadpleegd op 1 april 2025, van <https://www.iidh.ed.cr/images/Publicaciones/EducaDH/III%20Inter-american%20report%20on%20human%20rights%20education.%20The%20development%20of%20teacher%20education.pdf>
- Sebba, J., & Robinson, C. (2010). *Evaluation of UNICEF UK's rights respecting schools award: Final report*. Universities of Sussex and Brighton. Geraadpleegd op 1 april 2025, van

https://www.unicef.org.uk/rights-respecting-schools/wp-content/uploads/sites/4/2014/12/RRSA_Evaluation_Report.pdf

UNICEF België. (z.d.-a). *Kinderrechteneducatie in de klas*. UNICEF. Geraadpleegd op 25 oktober 2024, van <https://www.unicef.be/nl/kinderrechteneducatie#:~:text=Door%20aandacht%20te%20besteden%20aan,ontplooiing%20van%20ieder%20kind%20in>

UNICEF België. (z.d.-b). *Wat is kinderrechteneducatie?* UNICEF. Geraadpleegd op 1 april 2025, van <https://www.unicef.be/nl/kinderrechteneducatie/wat-kinderrechteneducatie>

UNICEF España. (Ed.). (2012). *Children's well-being from their own point of view: What affects the children's well-being in the first year of compulsory secondary education in Spain?* (Report M-31117-2012). (B. Melero & R. Toomey, Vert.). UNICEF. Geraadpleegd op 1 april 2025, van https://iscweb.org/wp-content/uploads/2019/12/Childrens_subjective_well-being_Unicef_feb13.pdf

Van den Broeck, A., & Vangronsvelt, K. (2019). Self determination theory. In *W. de Lange, P. de Prins, & B. van der Heijden (Reds.), Canon van HRM: 50 theorieën over een vakgebied in ontwikkeling* (pp. 425-438). Vakmedianet.

Verenigde Naties. (z.d.). *Status of ratification interactive dashboard*. OHCHR. Geraadpleegd op 16 maart 2025, van <https://indicators.ohchr.org/>

Verenigde Naties. (1948). *Universal declaration of human rights*. Office of the High Commissioner for Human Rights. https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/eng.pdf

Verenigde Naties. (1966). *International covenant on economic, social and cultural rights*. Office of the High Commissioner for Human Rights. Geraadpleegd op 17 maart 2025, van <https://www.ohchr.org/sites/default/files/cesr.pdf>

Verenigde Naties. (1989). *Convention on the rights of the child*. Office of the High Commissioner for Human Rights. Geraadpleegd op 17 maart 2025, van <https://www.ohchr.org/sites/default/files/crc.pdf>

Verenigde Naties. (2010). *Final evaluation of the implementation of the first phase of the World Programme for human rights education* (Rapport A/65/150). Geraadpleegd op 1 april 2025, van <https://digitallibrary.un.org/record/690284?v=pdf>

Waldron, F., Kavanagh, A., Kavanagh, R., Maunsell, C., Oberman, R., O'Reilly, M., Pike, S., Prunty, A., & Ruane, B. (2011). *Teachers, human rights and human rights education: Knowledge, perspectives and practices of primary School teachers in Ireland*. The Centre for Human Rights and Citizenship Education. Geraadpleegd op 1 april 2025, van <https://www.dcu.ie/sites/default/files/chrce/pdf/CHRCE-primary-teacher-human-rights-report.pdf>

Watts, E., & Struthers, A. (2013). *A review of human rights education in schools in Scotland*. BEMIS. Geraadpleegd op 1 april 2025, van <https://bemis.org.uk/documents/BEMIS%20HRE%20in%20Schools%20Report.pdf>

GEN AI

Op het begin van mijn BAP heb ik enkele keren gebruik gemaakt van de gratis tool van ChatGPT. Deze heb ik gebruikt omdat ik soms moeite heb met de essentie uit te leggen. Daarom heb ik enkele keren aan ChatGPT gevraagd om de essentie uit mijn beschrijving van het onderzoeksprobleem te halen, zodat ik een beter idee kreeg van welke informatie ik er eventueel kon uitlaten zodat ik een kortere en correct afgebakende onderzoeksvraag had. Aangezien mijn onderzoeksvraag enkele keren veranderd is, heb ik deze tool hier ook meerdere keren voor gebruikt. Als laatste heb ik ChatGPT gebruikt als inspiratiebron voor mijn vragenlijst over de online cursus van StreetSmartLearning. Ik had de onderzoeksvraag kort toegelicht en gevraagd welke onderwerpen ChatGPT zou aanraden om aan te halen in mijn vragenlijst.

Eind november, begin december kwam ik er dan achter dat er veel meer tools zijn die ook kwalitatiever bleken te zijn. Ik ontdekte namelijk de tool Copilot. Deze heb ik gebruikt om mij te helpen begrijpen wat het verschil was tussen kindgericht en participatief onderzoek omdat het mij tot dan toe nog wat vaag was gebleven. Op basis van die uitleg wist ik wat het verschil was tussen beiden en wist ik ook beter hoe ik mijn argumentatie kon verwoorden. Tot slot heb ik Copilot gebruikt, net zoals bij ChatGPT, om een beter zicht te krijgen op wat de essentie en wat de bijzaak is. Dit had ik soms nodig bij het uitschrijven van mijn conclusies omdat ik veel meer uitleg en linken met de literatuur en resultaten wou leggen, maar hier de ruimte niet voor had. Copilot hielp mij dan om van mijn lange conclusies de essentie ervan weer te geven, zodat ik makkelijker kon beslissen wat ik al dan niet in mijn conclusies ging gebruiken.

Bijlagen

Bijlage 1:





CHILD RIGHTS LANKA



Het stappenplan tot een duurzame kinderrechtencultuur en -bewustwording in CAL Colombo

HET 8-STAPPENPLAN

01 TEACHERS MOTIVEREN EN SENSIBILISEREN

02 TEACHERS OPLEIDEN EN VERSTERKEN

03 TEACHERS LEREN TOEPASSEN IN DE PRAKTIJK

04 JONGEREN MOTIVEREN EN BETREKKEN

05 JONGEREN OPLEIDEN EN ACTIVEREN

06 VERBONDENHEID EN SAMENWERKING VERSTERKEN

07 HET CHILD RIGHTS COUNCIL IMPLEMENTEREN

08 EVALUATIE EN DUURZAME VERANKERING



00 STRUCTUUR STAPPENPLAN

Welkom bij het 8-stappenplan van Child Rights Lanka! Vooraleer we in het stappenplan duiken en aan het werk gaan, is het belangrijk om eerst kort een kadering en handleiding te krijgen van dit stappenplan. Daarom komt er eerst een uitleg over de aanleiding van dit stappenplan, gevolgd door een korte toelichting van de Zelfdeterminatietheorie (ZDT), waarop het stappenplan grotendeels gebaseerd is. Tot slot krijgt u een handleiding die de juiste basis en ondersteuning vormt om dit stappenplan op de meest effectieve manier te doorlopen en een kinderrechtencultuur in de afterschool van CAL Colombo te kunnen creëren. Veel lees- en leerplezier!

01 WAAROM DIT STAPPENPLAN?

Dit stappenplan is ontwikkeld naar aanleiding van een concrete vraag van Jeremy De Zilwa, lokaal onderwijsexpert bij CAL. In 2024 organiseerde hij een voorbereidend kinderrechtenprogramma in de afterschool van CAL Colombo, als voorbereiding op het eerste Child Rights Council (CRC) in Sri Lanka. Het doel van dat kinderrechtenprogramma was om de jongeren bewust te maken van hun rechten en hen voor te bereiden op participatie in het CRC.

Hoewel het programma waardevol was, bleek dat tegen de tijd dat het CRC plaatsvond er veel jongeren de opgedane kennis van het programma al vergeten waren. Dit kwam deels doordat er vervolgp programma's gepland waren, die uiteindelijk niet zijn kunnen doorgaan door een volle agenda van de medewerkers in de afterschool.

Jeremy en CAL willen in de toekomst vaker CRC's organiseren, niet alleen om jongeren te versterken, maar ook om via hun stem eindelijk de bredere gemeenschap, het beleid en de overheid te bereiken. Om dat mogelijk te maken, is er nood aan een duurzame kinderrechtencultuur waarin jongeren structureel en actief leren over kinderrechten, zodat ze bij een volgend CRC:

- **beter voorbereid zijn**
- **meer participatief kunnen meewerken**
- **sterker kunnen bijdragen aan structurele verandering** (door aan de slag te gaan met de voorstellen die uit het CRC voortkomen)

Dit stappenplan biedt CAL een praktische leidraad om die kinderrechtencultuur **in de afterschool van CAL Colombo** stapsgewijs op te bouwen en te verankeren in hun werking.





02 CENTRAAL THEORETISCH KADER – DE ZELFDETERMINATIETHEORIE (ZDT)

Wat is de ZDT?

De Zelfdeterminatietheorie (ZDT) is een psychologische motivatietheorie die stelt dat mensen pas écht gemotiveerd zijn om te leren en te handelen wanneer drie fundamentele psychologische basisbehoeften vervuld zijn (Van den Broeck & Vangronsvelt, 2019):

1. Autonomie

De behoefte om zelf keuzes te maken en te handelen vanuit eigen wil, in plaats van onder druk of verplichting. Wanneer jongeren en teachers autonomie ervaren, voelen ze zich vrijer en meer betrokken bij wat ze doen.

2. Competentie

De behoefte om zich bekwaam en capabel te voelen. Mensen willen het gevoel hebben dat ze iets kunnen en dat hun inspanningen effect hebben. Competentie versterkt zelfvertrouwen en motivatie.

3. Verbondenheid

De behoefte om zich gewaardeerd en verbonden te voelen met anderen. Een veilige en ondersteunende omgeving waarin mensen relaties kunnen opbouwen is essentieel voor het welzijn en de motivatie.

Autonomie - voorbeeld:

De jongeren kiezen zelf welke kinderrechten ze willen verkennen en/of welke activiteiten ze willen organiseren.

Competentie - voorbeeld:

De teachers volgen een opleiding over kinderrechten en leren hoe ze deze kennis kunnen toepassen in de praktijk.
(Hier moet een goede balans zijn tussen uitdaging door iets nieuws te leren en veiligheid door de opleiding af te stemmen op de kennis en vaardigheden die de teachers reeds hebben met betrekking tot kinderrechten en lesgeven.)

Verbondenheid - voorbeeld:

Samenwerking tussen teachers en jongeren, tussen Tamil en Sinhala groepen, tussen CAL en de teachers en tussen CAL en de community.

Meerwaarde van ZDT binnen dit stappenplan?

Uit de literatuurstudie is gebleken dat het vervullen van deze drie basisbehoeften leidt tot:

- **Meer intrinsieke motivatie** bij jongeren en teachers om rond kinderrechten te werken.
- Een **veiliger leer- en leefklimaat** in de afterschool.
- **Duurzame gedragsverandering en betrokkenheid.**
- Minder probleemgedrag en meer welzijn

zoals ook bevestigd in studies van Covell & Howe (2011) en Sebba & Robinson (2010).

Door het stappenplan op te bouwen rond de ZDT, wordt er niet alleen gewerkt aan kennis en vaardigheden, maar ook aan een cultuur van motivatie, vertrouwen en samenwerking. Zo ontstaat er een afterschool waar kinderrechten niet alleen onderwezen worden, maar ook beleefd en versterkt worden door iedereen.

01 VOLG HET STAPPENPLAN STAP VOOR STAP

Begin bij stap 1 en werk chronologisch verder. Elke stap bouwt voort op de vorige en is essentieel om een stevige basis te leggen. Ga pas naar de volgende stap wanneer je voldoende signalen hebt dat de huidige stap voldoende is ingebed.

!Belangrijk: Forceer het proces niet. Neem de tijd. Een duurzame kinderrechtcultuur vraagt om geduld, vertrouwen en respect voor ieders tempo.

02 HERHAAL ELKE STAP OP LANGE TERMIJN

Hoewel het stappenplan bedoeld is om op te starten, is het niet eenmalig. Elke stap moet blijvend worden ingezet, aangepast en versterkt. Vraag jezelf bij elke stap af:

- **Hoe?** Welke methoden en tools gebruiken we?
- **Hoe vaak?** Wat is een haalbare frequentie?
- **Bij wie?** Wie betrekken we en hoe?
- **Hoe meten we succes?** Wat zijn onze indicatoren?

Voorbeeld: Als je in stap 2 een opleiding aanbiedt, plan dan ook jaarlijkse opfrissessies of nieuwe modules in.

03 INTEGREER EVALUATIE EN REFLECTIE

Gebruik stap 8 om regelmatig te evalueren of elke stap nog goed wordt uitgevoerd.

Dit kan onder andere via:

- Zelfevaluaties
- Feedbackmomenten met jongeren en teachers
- Observaties en gesprekken

Zo voorkom je dat kinderrechteducatie een eenmalig project blijft en zorg je voor duurzame verankering.

04 CREËER EEN CULTUUR, GEEN CHECKLIST

Het doel is niet om het stappenplan af te vinken, maar om een levende kinderrechtcultuur te creëren. Naarmate de cultuur groeit:

- Worden de stappen meer vanzelfsprekend
- Is er minder externe input nodig
- Voelen jongeren en teachers zich meer verbonden, competent en autonoom

Op termijn zal de afterschool een plek worden waar kinderrechten niet alleen onderwezen worden, maar ook geleefd worden.

05 LAAT CAL ONDERSTEUNEN, NIET OPLEGGEN

CAL speelt een cruciale rol als stimulator en ondersteuner, niet als bevelhebber.

Door teachers en jongeren te motiveren in plaats van te verplichten, ontstaat er een gedragen cultuur waarin iedereen zich gewaardeerd voelt.

06 TOT SLOT: VERTRAGEN IS VERSNELLEN

Een duurzame kinderrechtcultuur ontstaat niet in een week. Door rustig, doordacht, participatief en **samen** te werken, leg je een fundament dat jarenlang meegaat. Alleen dan zullen jongeren en teachers écht gemotiveerd zijn om kinderrechten te blijven leren, toepassen en doorgeven.



01 TEACHERS MOTIVEREN EN SENSIBILISEREN

- Doel: Het bevorderen van een positieve houding tegenover kinderrechten.
- Focus op autonomie (en verbondenheid):
 - Teachers voelen zich vrij en gesteund om zich te engageren.

02 TEACHERS OPLEIDEN EN VERSTERKEN

- Doel: Kennis en competentie over kinderrechten en KRE-methodieken verhogen bij de teachers.
- Focus op competentie (en verbondenheid):
 - Teachers voelen zich bekwaam en ondersteund om rond KRE te werken.

03 TEACHERS LEREN TOEPASSEN IN DE PRAKTIJK

- Doel: Het verankeren van KRE in de dagelijkse werking van de afterschool.
- Focus op verbondenheid (en autonomie en competentie):
 - Teachers en CAL werken samen en voelen zich deel van een groter geheel.

04 JONGEREN MOTIVEREN EN BETREKKEN

- Doel: Het versterken van motivatie en bewustwording (houding) bij jongeren.
- Focus op verbondenheid en competentie (en autonomie):
 - Jongeren voelen zich gehoord, bekwaam en verbonden.



05 JONGEREN OPLEIDEN EN ACTIVEREN

- Doel: Het verhogen van kennis en vaardigheden bij jongeren.
- Focus op competentie:
 - Jongeren leren actief en voelen zich capabel.

06 VERBONDENHEID EN SAMENWERKING VERSTERKEN

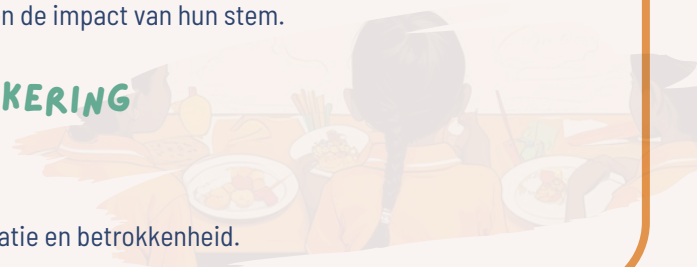
- Doel: Het creëren van een gedragen kinderrechtcultuur.
- Focus op verbondenheid:
 - Iedereen voelt zich betrokken en geëngageerd.

07 HET CHILD RIGHTS COUNCIL IMPLEMENTEREN

- Doel: Het verankeren van participatie en burgerschapszin.
- Focus op autonomie en competentie:
 - Jongeren nemen initiatief en zien de impact van hun stem.

08 EVALUATIE EN DUURZAME VERANKERING

- Doel: Het bewaken van kwaliteit en continuïteit.
- Focus op autonomie, competentie en verbondenheid:
 - Het blijven stimuleren en garanderen van duurzame motivatie en betrokkenheid.



TEACHERS MOTIVEREN EN SENSIBILISEREN

Actoren: de teachers (en CAL)

Doel: het creëren en/of bevorderen van een positieve houding bij de teachers tegenover kinderrechten en KRE

ZDT-focus: autonomie (en verbondenheid)

Dit wil zeggen dat deze stap geslaagd is wanneer de teachers zich vrij en gesteund voelen om zich te engageren en in te zetten voor de implementatie van KRE in de afterschool. Dus wanneer ze volledig achter (de reden van) hun gedrag staan.

Uitvoering:

- **Stap 1.1: Organiseer een inspiratiesessie over het belang van kinderrechten(educatie) in Sri Lanka, gekoppeld aan de leefwereld van de jongeren.**
 - Link ZDT: Motiveer de teachers om aanwezig te zijn door een warme ontvangst (eten, thee, ...) en een interactieve en leuke aangepaste workshop/sessie. Dit zal zorgen voor meer vertrouwen en verbondenheid tussen teachers en CAL.
 - Leefwereld jongeren: Wat is de meerwaarde van KRE voor de jongeren en hun situatie?
- **Stap 1.2: Gebruik praktijkvoorbeelden en multimedia (zoals video's) in de workshop/sessie en ga aan de slag met eventuele mythes over kinderrechten om misvattingen te weerleggen.**
 - Het gebruik van praktijkvoorbeelden en multimedia is daarnaast ook goed om de taalbarrière (Tamil - Sinhala) een minder centrale en beperkende rol te laten spelen.
- **Stap 1.3: Stimuleer dialoog tussen teachers over hun rol als brugfiguren en empowerende actoren.**
 - Link ZDT: Benadruk het belang van hun rol binnen die KRE, maar ook het belang van hun stem in dit verhaal (e.g.: Wat willen en kunnen zij doen? Waar hebben ze vragen over, hulp bij nodig?....)

Onderbouwing:

Deze stap is gebaseerd op enkele wetenschappelijke inzichten:

- David (2002) en Leung et al. (2011) tonen aan dat leerkrachten kinderrechten soms als een bedreiging voor hun autoriteit ervaren (door mythes en misvattingen over kinderrechten). Dit kan leiden tot weerstand tegenover KRE.
- Bajaj (2011) benadrukt dan ook dat het essentieel is om eerst de houding van leerkrachten te veranderen door hen te overtuigen van de meerwaarde van KRE. Dit kan door duidelijke informatie te geven en mythes over kinderrechten te weerleggen.
- Keng (z.d.) toont aan dat, naast het bieden van duidelijke informatie, participatieve en leerlinggerichte workshops essentieel zijn om die houding van de teachers te veranderen.
- Anderzén et al. (2014), BurrIDGE et al. (2013) en Decara (2013) wijzen op het belang van duurzame lerarenopleidingen die kennis aanreiken én motivatie en praktijktoepassing versterken.

Onderbouwing vanuit het praktijkonderzoek:

- Uit het interview met een teacher werd de inschatting gemaakt dat niet alle collega-teachers even vertrouwd zijn met kinderrechten en daardoor mogelijks minder gemotiveerd zijn om hierrond te werken. Dit wijst dus op een mogelijke drempel in de implementatie van KRE.
- In de vragenlijsten over de beoordeling van de online cursus van StreetSmartLearning gaven de teachers van de afterschool aan dat ze het gebruik van praktijkvoorbeelden en multimedia het meest leerzaam vonden.

Dus... Het belang van deze stap:

Door eerst te focussen op motivatie en houding van de teachers, leg je de basis voor een duurzame implementatie van KRE. Teachers die overtuigd zijn van het belang van kinderrechten zullen:

- Actiever meewerken aan het programma
- Zich minder bedreigd voelen in hun rol
- Eerder geneigd zijn om hun kennis te verdiepen en toe te passen

TEACHERS OPLEIDEN EN VERSTERKEN

Actoren: de teachers

Doel: het verhogen van kennis en competentie bij de teachers over kinderrechten en KRE-methodieken

ZDT-focus: competentie (en verbondenheid)

Dit wil zeggen dat deze stap geslaagd is wanneer de teachers aangeven zich voldoende bekwaam en ondersteund te voelen om een (beginnende) rol op te gaan nemen in de implementatie van KRE in de afterschool.

Uitvoering:

- **Stap 2.1: Laat alle teachers de inleidende online cursus van StreetSmartLearning volgen, met aangepaste begeleiding (e.g. handleiding met visuele ondersteuning) en een collectieve bespreking achteraf.**
 - De handleiding begeleidt de teachers doorheen de verschillende stappen van de cursus.
 - Focus hierbij op de rechten die betrekking hebben op de situatie en het dagelijks leven van de jongeren in de afterschool.
- **Stap 2.2: Organiseer aanvullende workshops met participatieve en praktijkgerichte methodieken.**
 - Zorg hierbij dat je vertrekt vanuit de competenties en kennis die de teachers reeds bezitten enerzijds en vanuit welke kennis en competentie ze nog moeten versterken/ontwikkelen anderzijds.
 - Link ZDT: Laat de teachers hier zelf al eens enkele methodieken uitproberen en/of activiteiten organiseren als oefening.
- **Stap 2.3: Creëer een lerend netwerk binnen CAL waarin teachers kennis en ervaringen uitwisselen.**
 - Link ZDT: Naast kennisdeling draagt dit ook bij aan samenwerking en verbondenheid tussen de teachers.

Onderbouwing:

Deze stap is gebaseerd op enkele wetenschappelijke inzichten:

- Waldron et al. (2011) en Watts en Struthers (2013) tonen aan dat zelfs gemotiveerde leerkrachten vaak onvoldoende kennis hebben over kinderrechten en niet weten hoe ze deze kennis effectief kunnen toepassen in de klaspraktijk.
- Anderzén et al. (2014), Burridge et al. (2013), Decara (2013) en Lansdown (1999) benadrukken het belang van gerichte lerarenopleidingen die niet alleen kennis, maar ook methodieken aanreiken. Hierop aanvullend stelt Gerber (in Jerome et al., 2015) dat het ontbreken van zulke opleidingen een van de grootste oorzaken is voor het uitblijven van effectieve MRE.
- Figue (2013) legt tot slot de nadruk op duurzame trainingen die leerkrachten leren om inclusieve benaderingen te hanteren en om de jongeren actief te betrekken bij besluitvorming binnen CAL.

Onderbouwing vanuit het praktijkonderzoek:

- De online cursus van StreetSmartLearning werd door de teachers als duidelijk, leerzaam en relevant beoordeeld. Eén teacher gaf aan dat het zelf kunnen beheren van het leerproces (tijd en tempo) motiverend werkte, wat aansluit bij de ZDT-behoefte aan autonomie. Wel werd er gesuggereerd dat de cursus verder inhoudelijk uitgebreid moet worden en dat er nood is aan meer praktijkgerichte ondersteuning (e.g. methodieken).
- De geïnterviewde teacher geeft aan moeite te hebben met het vinden van effectieve methoden om haar kennis over kinderrechten over te brengen naar de jongeren in de afterschool.
- De behoefte aan teamwork en kennisdeling met teachers werd door de geïnterviewde teacher benoemd als een belangrijke vorm van ondersteuning.

Dus... Het belang van deze stap:

Deze stap richt zich op het versterken van de competentie en samenwerking van de teachers. Door hen op te leiden en te ondersteunen:

- Voelen ze zich bekwaam om rond kinderrechten te werken
- Kunnen ze hun kennis effectief toepassen in de praktijk
- Worden ze actieve dragers van de kinderrechtcultuur in de afterschool

TEACHERS LEREN TOEPASSEN IN DE PRAKTIJK

Actoren: de teachers (en CAL)

Doel: het verankeren van KRE in de dagelijkse werking van de afterschool

ZDT-focus: verbondenheid (en autonomie en competentie)

Dit wil zeggen dat deze stap geslaagd is wanneer de teachers goed samenwerken en zich een deel voelen van een groter geheel én wanneer CAL samen met de teachers een haalbaar jaarplan weet uit te voeren en uit te voeren. De rol van CAL en de samenwerking van CAL met de teachers is hier belangrijk om dit te doen slagen.

Uitvoering:

- **Stap 3.1: Ontwikkel samen met de teachers een jaarplan met tweewekelijkse of maandelijkse KRE-activiteiten.**
 - Doe dit de eerste keer eventueel onder begeleiding van een kinderrechtenexpert.
 - Luister hierbij naar de stem van de teachers: kijk wat haalbaar is en geef de teachers de mogelijkheid en vrijheid om ook zelf keuzes te maken, input te geven en te experimenteren.
- **Stap 3.2: Gebruik methodieken die aansluiten bij de voorkeuren van de jongeren (shortfilms, posters, creatieve expressie).**
 - In het praktijkonderzoek haalden de jongeren enkele aanbevelingen en voorkeuren voor CAL aan (zie hieronder).
- **Stap 3.3: Stimuleer co-teaching en samenwerking tussen Sinhala- en Tamil-teachers om taalbarrières tussen teachers en jongeren te overbruggen.**
 - Hoe dit op een realistische en effectieve manier kan gestimuleerd worden in de praktijk, is stof voor verder onderzoek.

Onderbouwing:

Deze stap is gebaseerd op enkele wetenschappelijke inzichten:

- Covell en Howe (2011) en Tibbits (in Jerome et al., 2015, p. 15) stellen dat KRE pas duurzaam is wanneer het frequent en structureel wordt ingezet in de klaspraktijk.
- Figue (2013) wijst op het belang van inclusieve en participatieve methodieken die leerkrachten leren toepassen, zodat jongeren actief betrokken worden.
- Rodino et al. (2004) benadrukken dat continue training en ondersteuning nodig zijn om leerkrachten te helpen KRE deskundig en enthousiast toe te passen.
- Covell en Howe (2011) waarschuwen voor het risico op zelfgenoegzaamheid en tokenisme als KRE niet structureel ingebed wordt: leerkrachten kunnen het dan oppervlakkig of strategisch gebruiken zonder echte betrokkenheid van jongeren.

Onderbouwing vanuit het praktijkonderzoek:

- Uit het interview met de teacher blijkt dat ze moeite heeft met het vinden van methoden om haar kennis over kinderrechten op een begrijpelijke manier over te brengen aan de jongeren. Ze geeft ook aan dat ze haar kennis wil afstemmen op het niveau van de jongeren, wat wijst op nood aan praktijkgerichte tools en methoden.
- De teacher benoemt ook dat teamwork en samenwerking met collega's belangrijk is, zeker gezien de taalbarrière tussen Tamil en Sinhala.
- Deze resultaten sluiten aan bij de drie ZDT-behoeften: De geïnterviewde teacher wilt een rol spelen binnen de integratie van KRE, indien ze zich bekwaam voelt in haar rol en ze ondersteuning krijgt van en kan samenwerken met haar collega's en CAL.
- In de focusgroepen gaven jongeren aan dat ze frequente, creatieve en ervaringsgerichte activiteiten rond kinderrechten willen, zoals posters maken, debatten en shortfilms. Dit bevestigt dat de toepassing in de praktijk moet aansluiten bij hun leefwereld en voorkeuren.

Dus... Het belang van deze stap:

Deze stap zorgt ervoor dat KRE niet enkel een theoretisch concept blijft, maar een zichtbaar onderdeel wordt van de afterschool. Door teachers te ondersteunen in het toepassen van hun kennis:

- Wordt KRE verankerd in dagelijkse lessen en activiteiten
- Sluit het aanbod beter aan bij de noden en voorkeuren van jongeren
- Wordt de kinderrechtencultuur structureel en duurzaam ingebed

JONGEREN MOTIVEREN EN BETREKKEN

Actoren: de jongeren (en de teachers)

Doel: het versterken van de motivatie en bewustwording (*houding*) bij de jongeren

ZDT-focus: verbondenheid en competentie (*en opstap naar autonomie*)



Dit wil zeggen dat deze stap geslaagd is wanneer de jongeren het belang van kinderrechten (educatie) kennen en begrijpen en de jongeren zich tijdens én door dit leerproces gehoord, bekwaam en verbonden voelen anderzijds.

Uitvoering:

- **Stap 4.1: Start met laagdrempelige, interactieve sessies over het belang van kinderrechten.**
 - Laat de teachers deze organiseren (op het begin nog met ondersteuning en begeleiding van kinderrechten-experten).
 - Vertrek hierbij opnieuw vanuit de leefwereld en situaties van de jongeren van de afterschool (e.g. Wat is de meerwaarde van kinderrechten en van KRE voor deze jongeren?).
- **Stap 4.2: Laat jongeren daarna zelf kiezen welke rechten ze verder willen verkennen.**
 - Gebruik hierbij arts-based en ervaringsgerichte methoden om inzicht te krijgen in de meest belangrijke en relevante rechten van deze jongeren.
 - In het praktijkonderzoek haalden de jongeren alvast enkele belangrijke thema's en kinderrechten aan (zie hieronder).

Onderbouwing:

Deze stap is gebaseerd op enkele wetenschappelijke inzichten:

- Gerber (in Jerome et al., 2015) en de VN (2010) stellen dat het in landen met een gedecentraliseerd onderwijsbeleid, zoals in Sri Lanka, moeilijk is om KRE via een top-down aanpak te realiseren in de praktijk. Een bottom-up aanpak, waarbij CAL en teachers jongeren opleiden tot actieve burgers, blijkt wél impactvol en dus cruciaal voor het stimuleren en creëren van verandering.
- Andreopoulos (2002) en Covell en Howe (2011) tonen aan dat jongeren pas betekenisvol betrokken zijn bij KRE wanneer participatieve en ervaringsgerichte methoden worden ingezet. Dit verhoogt hun motivatie en versterkt hun stem.
- Volgens het rapport van KidsRights Foundation (2012) zijn rechten zoals onderwijs (art. 28), bescherming (art. 19, 32, 33, 34), gezondheid (art. 24) en ontwikkeling (art. 6) prioritair voor straat gerelateerde jongeren. Deze rechten sluiten aan bij de drie psychologische basisbehoeften van de ZDT (Van den Broeck & Vangronsveld, 2019).
- Door jongeren inzicht te geven in hun rechten, inspraak te geven in de KRE en actief te laten deelnemen, worden hun basisbehoeften aan autonomie, competentie en verbondenheid vervuld, wat leidt tot meer intrinsieke motivatie (Van den Broeck & Vangronsveld, 2019).

Onderbouwing vanuit het praktijkonderzoek:

- In de focusgroepen benadrukten de jongeren het belang van een veilige en beschermende afterschool waarin kinderrechten, toegang tot onderwijs en toegang tot gezonde voeding gewaarborgd zijn. Verder blijkt dat de jongeren vooral willen werken rond het recht op onderwijs, leven en ontwikkeling, gezondheid(zorg), een degelijke levensstandaard, kinderstrafrecht en vrijheid van gedachte en geloof.
- Ze gaven ook aan dat creatieve methoden zoals shortfilms, posters en debatten hen het meest aanspreken als werkvormen.
- De jongeren formuleerden ook enkele richtlijnen voor een betere implementatie van KRE in de afterschool, waaronder:
 - Activiteiten moeten frequent plaatsvinden (tweewekelijks of maandelijks).
 - Ze willen kinderrechten begrijpen en er meer over leren.
 - Er moet ruimte zijn voor creatieve expressie en dialoog binnen de KRE.

Dus... Het belang van deze stap:

Deze stap zorgt ervoor dat jongeren niet alleen leren over (het belang van) kinderrechten, maar ook over de kinderrechten die belangrijk en relevant zijn voor hun en hun context. Door hen de kinderrechten te laten ontdekken op een ervaringsgerichte, creatieve en participatieve manier:

- Wordt de afterschool een veilige plek waar jongeren zich gehoord en gewaardeerd voelen
- Voelen jongeren zich steeds meer competent en zelfverzekerd om zelf initiatief te nemen rond kinderrechten
- Leren en handelen jongeren steeds meer vanuit eigen wil en intrinsieke motivatie over en rond kinderrechten

JONGEREN OPLEIDEN EN ACTIVEREN

Actoren: de jongeren (en de teachers)

Doel: het verhogen van de kennis en vaardigheden bij de jongeren

ZDT-focus: competentie



Dit wil zeggen dat deze stap geslaagd is wanneer de jongeren op een actieve en ervaringsgerichte manier leren over (het toepassen van) kinderrechten en ze zich capabel voelen om zelf actie en initiatief te ondernemen rond kinderrechten.

Uitvoering:

- **Stap 5.1: Bouw voort op de gekozen kinderrechten (van stap 4) en werk met thematische modules.**
 - Laat de jongeren, op basis van stap 4, kiezen tussen enkele kinderrechten-thema's waar ze als eerst rond willen werken binnen de KRE van de afterschool. Deze worden de focus voor het komende half jaar of jaar.
 - Voorzie de jongeren eerst met voldoende kennis over deze rechten vooraleer je praktijkgericht begint te werken met hen.
- **Stap 5.2: Laat jongeren zelf activiteiten organiseren rond kinderrechten (bv. theater, posters, tentoonstelling).**
 - Begin met kleine activiteiten waarmee ze, door ervaringen in de praktijk, hun talenten en competenties kunnen ontdekken en verder ontwikkelen.
 - Naarmate de jongeren hun motivatie, kennis, verantwoordelijkheid en competenties groeien, kunnen ze steeds meer uitgedaagd worden met het uitwerken van grotere kinderrechten-activiteiten en -projecten waarin ze hun stem laten horen.
- **Stap 5.3: Stimuleer peer-to-peer leren en samenwerking tussen jongeren. Ook tussen Tamil en Sinhala.**
 - Dit kan bv. door jongeren de verantwoordelijkheid te geven om elkaar les te geven over kinderrechten op creatieve manieren.
 - Hier liggen nog veel mogelijkheden voor verder onderzoek over hoe peer-to-peer leren een centrale en impactvolle rol kan spelen binnen de KRE in de afterschool.

Onderbouwing:

Deze stap is gebaseerd op enkele wetenschappelijke inzichten:

- Volgens Andreopoulos (2002) en Covell & Howe (2011) is het essentieel dat jongeren actief betrokken worden bij KRE via ervaringsgerichte en participatieve methoden. Dit versterkt hun vaardigheden en motivatie.
- UNICEF België (z.d.) benadrukt dat jongeren niet alleen kennis moeten opdoen, maar ook vaardigheden ontwikkelen om hun rechten te begrijpen en uit te oefenen.
- In Burundi laat het project van KIYO en APRODEM zien dat jongerenclubs waarin jongeren zelf thema's kiezen en activiteiten organiseren, leiden tot meer bewustzijn, solidariteit en actie (KIYO, z.d.; Plan International België, 2019). Dit bevestigt het belang van eigenaarschap en actieve betrokkenheid.
- Wanneer jongeren zich bekwaam voelen in het omgaan met kinderrechten, verhoogt dit hun intrinsieke motivatie om initiatief te nemen (Van den Broeck & Vangronsveld, 2019).

Onderbouwing vanuit het praktijkonderzoek:

- In de focusgroepen gaven de jongeren aan dat ze kinderrechten beter willen begrijpen en erover willen leren.
- Ook gaven de jongeren aan dat samenwerking en dialoog belangrijk zijn, ook tussen beide taalgroepen.
- Ze zijn voorstander van het gebruik van short films, het doen van debatten en het maken van posters over hun noden, dromen en uitdagingen die gelinkt zijn aan de kinderrechten. Tot slot zouden ze de resultaten van deze creatieve en interactieve activiteiten graag visueel zichtbaar willen maken door ze op te hangen in het center van de afterschool.

Dus... Het belang van deze stap:

Deze stap zorgt ervoor dat jongeren niet enkel kennis opdoen over kinderrechten, maar ook hun talenten en vaardigheden ontwikkelen door ermee aan de slag te gaan. Door jongeren thematisch te laten werken, zelf activiteiten te laten organiseren en samen te leren:

- Wordt hun competentie versterkt en hun zelfvertrouwen vergroot
- Groeit hun verantwoordelijkheid en betrokkenheid bij kinderrechten
- Wordt de kinderrechtencultuur gedragen en versterkt door de jongeren zelf

VERBONDENHEID EN SAMENWERKING VERSTERKEN

Actoren: de jongeren en de teachers samen (en de gemeenschap/omgeving op lange termijn)

Doel: het creëren van een gedragen kinderrechtencultuur in de afterschool (en daarbuiten)

ZDT-focus: verbondenheid

Dit wil zeggen dat deze stap geslaagd is wanneer steeds meer actoren (jongeren, teachers, community, ouders) zich betrokken en gewaardeerd voelen, zowel door de mensen binnen de afterschool als door de mensen buiten de afterschool (de community).

Uitvoering:

- **Stap 6.1: Organiseer gezamenlijke activiteiten tussen teachers en jongeren (bv. kinderrechtenprojectweek).**
 - Stimuleer samenwerking en dialoog tussen jongeren en teachers via gezamenlijke projecten waarin kinderrechten centraal staan.
 - Geef de jongeren steeds meer verantwoordelijkheid en vrijheid om, met ondersteuning van de teachers, zelf projecten te organiseren.
- **Stap 6.2: Stimuleer dialoog en samenwerking tussen Sinhala- en Tamil-groepen.**
 - Creëer veilige momenten waarin jongeren en teachers van beide taalgroepen elkaar leren kennen en samenwerken rond kinderrechten.
 - Hier liggen ook nog mogelijkheden voor verder onderzoek, namelijk over hoe dialoog (al dan niet over kinderrechten) tussen beide taalgroepen mogelijk kan worden gemaakt ondanks de taalbarrière.
- **Stap 6.3: Betrek de buurt en ouders via open dagen en presentaties.**
 - Laat jongeren hun werk tonen aan de bredere gemeenschap om verbondenheid en maatschappelijke betrokkenheid te versterken.
 - Dit is een eerste stap in het sensibiliseren en creëren van kinderrechtenbewustwording buiten de afterschool (bottom-up!).

Onderbouwing:

Deze stap is gebaseerd op enkele wetenschappelijke inzichten:

- Figue (2013) en Sebba en Robinson (2010) wijzen op het belang van het creëren van veilige ruimtes voor dialoog. In Sri Lanka, waar taalbarrières de samenwerking bemoeilijken, is dit een belangrijke uitdaging.
- Gerber (in Jerome et al., 2015) en de VN (2010) stellen dat bottom-up initiatieven essentieel zijn in landen met gedecentraliseerd onderwijs, zoals Sri Lanka. Het betrekken van de context is een eerste stap richting maatschappelijke verandering.
- Verbondenheid is een basisbehoefte. Wanneer jongeren zich gewaardeerd en verbonden voelen, stijgt hun welzijn en motivatie (Van den Broeck & Vangronsveld, 2019).
- Een good practice in Burundi toont aan hoe jongerenclubs, gedragen door jongeren zelf, bijdragen aan bewustwording, solidariteit en positieve verandering (Plan International België, 2019). De clubs bieden de jongeren een stem en verantwoordelijkheid, stimuleren vreedzaam samenleven, en betrekken de bredere gemeenschap via discussies, sketches en radio-uitzendingen. Ze vormen een middel tegen schooluitval en dragen bij aan meer bewustzijn, betrokkenheid en positieve verandering op school én thuis. De sterke participatie, lokale verankering en focus op empowerment maken deze good practice een echte inspiratiebron.

Onderbouwing vanuit het praktijkonderzoek:

- In de focusgroepen stelden de jongeren voor om posters te maken over hun belangrijkste kinderrechten, dromen, doelen en uitdagingen en deze op te hangen in de afterschool, waar ze zichtbaar zijn voor iedereen. Ook waren ze voorstander van debatten over kinderrechten.
- De nood aan verbondenheid tussen Tamil en Sinhala kwam, zowel in de focusgroepen als in het interview met de teacher, naar voren als een belangrijke drempel, maar ook als een kans voor versterking van de kinderrechtencultuur.
- Uit de aanleiding en context van het praktijkonderzoek blijkt dat de jongeren in de afterschool geconfronteerd worden met negatieve vooroordelen vanuit de omgeving. Door de community actief te betrekken bij kinderrechtenactiviteiten, kunnen deze vooroordelen doorbroken worden en ontstaat er meer begrip en verbondenheid.

Dus... Het belang van deze stap:

Deze stap zorgt ervoor dat kinderrechten niet enkel binnen de afterschool leven, maar ook gedragen worden door de bredere gemeenschap. Door jongeren samen te laten werken met teachers, elkaar en de buurt:

- Wordt verbondenheid versterkt binnen en buiten de afterschool
- Worden negatieve vooroordelen en stigma's vanuit de community doorbroken
- Groeit er een inclusieve kinderrechtencultuur waarin jongeren zich gehoord, gesteund en maatschappelijk betrokken voelen

CHILD RIGHTS COUNCIL IMPLEMENTEREN

Actoren: samenwerking tussen de jongeren, CAL en de teachers (met evt. ondersteuning van NGO's - e.g. SLMUN)

Doel: Het verankeren van participatie en burgerschapszin

ZDT-focus: autonomie en competentie

Dit wil zeggen dat deze stap geslaagd is wanneer de jongeren initiatief nemen en zien wat de impact van hun stem is/kan zijn doordat iedereen op een gelijke manier heeft kunnen leren, voorbereiden en participeren aan het CRC en doordat de resultaten van het CRC de basis worden voor het jaarprogramma (en er dus iets mee gedaan wordt).

Uitvoering:

• Stap 7.1: Organiseer jaarlijks een CRC met voorbereidende sessies en opvolging.

- Zorg voor een structurele plaats voor het CRC binnen CAL, met voldoende voorbereiding en opvolging zodat jongeren actief kunnen deelnemen.
- Doordat jongeren nu allemaal gelijke competenties en basiskennis hebben over kinderrechten (zie vorige stappen), kan de voorbereiding focussen op het kiezen, uitwerken en presenteren van relevante rechten, in plaats van op het aanleren ervan.

• Stap 7.2: Laat jongeren zelf thema's kiezen en voorstellen formuleren.

- Stimuleer alle jongeren om, vanuit hun leefwereld, zelf thema's en voorstellen uit te werken en aan elkaar te presenteren. Vervolgens kunnen ze dan via bv. een debat samen één of enkele centrale thema's en voorstellen formuleren voor het CRC.

• Stap 7.3: Gebruik de resultaten van het CRC als basis voor het jaarprogramma.

- Veranker de voorstellen van de jongeren in het beleid en de werking van CAL, zodat hun stem echt tot verandering leidt.
- Na het CRC kunnen jongeren hier steeds meer zelfstandig en gemotiveerd mee aan de slag, wat de werkdruk voor CAL-medewerkers verlaagt.

Onderbouwing:

Deze stap is gebaseerd op enkele wetenschappelijke inzichten:

- Bajaj (2011) stelt dat jongeren pas betekenisvol kunnen participeren wanneer ze voorbereid zijn. Door hen eerst kennis te laten opbouwen, kunnen ze zich in het CRC richten op de inhoudelijke uitwerking van hun rechten, wat hun autonomie versterkt (Van den Broeck & Vangronsveld, 2019).
- Andreopoulos (2002) en Covell en Howe (2011) stellen dat jongeren sterker betrokken zijn bij KRE wanneer ze actief kunnen deelnemen.
- Gerber (in Jerome et al., 2015) en de VN (2010) wijzen erop dat bottom-up processen, zoals het CRC, essentieel zijn in landen met een gedecentraliseerd onderwijsbeleid. Een structurele verankering van jongerenvoorstellen in het jaarprogramma geeft hun stem echt impact.
- Tibbits (in Jerome et al., 2015) en Gaynor (in Jerome et al., 2015) onderstrepen het belang van samenwerking met NGO's (zoals SLMUN) voor duurzame KRE.
- Good practices uit Burundi (Plan International België, 2019) tonen dat jongeren die zelf thema's kiezen en delen met de gemeenschap sterker participeren en meer verbondenheid ervaren. Dit bevestigt dat jongeren, als ze verantwoordelijkheid krijgen, groeien in hun rol als actieve burgers.

Onderbouwing vanuit het praktijkonderzoek:

- De jongeren gaven aan dat ze willen werken rond kinderrechten, mits ze voldoende voorbereid zijn.
- Tijdens het CRC konden jongeren via samenwerking met SLMUN contacten leggen met jongeren uit andere sociale klassen. Dit vergrootte hun netwerk en maatschappelijke betrokkenheid.
- De onderwijsexpert vindt dat de resultaten van het CRC moeten doorstromen naar het jaarprogramma van CAL, zodat jongeren ook na het CRC zelfstandig en gemotiveerd verder kunnen werken.
- Tot slot gaf hij aan dat het voorbereidend kinderrechtenprogramma bij de eerste editie van het CRC niet volledig uitgevoerd kon worden door volle agenda's van de werknemers van de afterschool waardoor de jongeren onvoorbereid aan het CRC hebben deelgenomen.

Dus... Het belang van deze stap:

Deze stap zorgt ervoor dat jongeren niet alleen participeren, maar ook mee richting geven aan CAL. Door de jongeren zelf thema's te laten kiezen (op basis van hun opgedane kennis) en de resultaten van het CRC structureel te verankeren in het jaarprogramma:

- Wordt hun autonomie en eigenaarschap versterkt
- Groeit hun maatschappelijke betrokkenheid en netwerk
- Wordt hun stem zichtbaar en impactvol binnen de werking van CAL

EVALUATIE EN DUURZAME VERANKERING

Actoren: CAL (en de stem van teachers en jongeren)

Doel: het bewaken van de kwaliteit en continuïteit van de KRE en kinderrechtencultuur in de afterschool

ZDT-focus: autonomie, competentie en verbondenheid

Dit wil zeggen dat deze stap geslaagd is wanneer CAL acties onderneemt om duurzame motivatie en betrokkenheid van alle betrokken actoren te controleren, te garanderen en, indien nodig, te stimuleren. Op basis van die evaluatie kan er dus gekeken worden wat er mogelijk anders moet en wat er reeds goed gaat.

(Opmerking: dit mag geen controlerende en neerbuigende tool worden. Gebruik dit constructief).

Uitvoering:

• Stap 8.1: Veranker KRE in de visie en werking van CAL.

- Maak KRE een structureel onderdeel van de missie, communicatie en jaarplanning van CAL. Zo blijft KRE op lange termijn zichtbaar en gedragen.

• Stap 8.2: Werk samen met NGO's en experts voor ondersteuning en training.

- NGO's en experts kunnen ondersteuning bieden bij het ontwikkelen van methodieken, het trainen van teachers en het begeleiden van jongeren. Zo wordt de kwaliteit van KRE verhoogd en blijft de werking afgestemd op actuele noden en inzichten.

• Stap 8.3: Voer jaarlijks een evaluatiemoment (terugblik) uit met teachers en jongeren.

- Laat hen samen reflecteren op het voorbije jaar en mee beslissen over de evaluatievorm en verbeteracties, zodat ze zich betrokken en verantwoordelijk voelen.
- Voorzie eventueel de mogelijkheid om anoniem feedback te geven om sociaal wenselijke antwoorden te beperken.
- Gebruik deze input om het jaarprogramma bij te sturen.

Onderbouwing:

Deze stap is gebaseerd op enkele wetenschappelijke inzichten:

- Covell en Howe (2011) benadrukken het belang van jaarlijkse zelfevaluatie om obstakels zoals tokenisme en zelfgenoegzaamheid te vermijden.
- Figue (2013) en Rodino et al. (2004) wijzen op het belang van continue training en reflectie om KRE deskundig en duurzaam te implementeren.
- Gerber (in Jerome et al., 2015) onderstreept het belang van duurzame bottom-up processen om het recht op KRE te kunnen realiseren, omdat er vanuit de klas- en schoolcontext veranderingen en initiatieven kunnen ontstaan die via lobbyen en pleitbezorging het beleid kunnen beïnvloeden. NGO's die gericht zijn op KRE kunnen dit bottom-up proces mee ondersteunen.

Onderbouwing vanuit het praktijkonderzoek:

- De onderwijsexpert van CAL gaf aan dat het CRC een krachtig instrument is, maar dat de voorbereiding en opvolging beter moeten. Stap 8 biedt ruimte om dit structureel te (blijven) verbeteren.
- De jongeren gaven in de focusgroepen enkele voorkeuren en richtlijnen om KRE op een duurzame manier in de afterschool te implementeren. Zo gaven ze aan dat kinderrechtenactiviteiten op een frequentere basis (maandelijks tot tweemaandelijks) moeten worden georganiseerd in de afterschool. Evaluatie biedt een kans om hun stem te blijven integreren.
- De geïnterviewde teacher benoemt dat samenwerking met (kinderrechten)specialisten een belangrijke vorm van ondersteuning zou zijn. Verder gaf ze aan dat tijdgebrek en taalbarrières drempels zijn. Een evaluatie kan helpen om deze drempels zichtbaar te maken en aan te pakken.

Dus... Het belang van deze stap:

Deze stap zorgt ervoor dat KRE niet alleen geïmplementeerd wordt, maar ook duurzaam bewaakt en versterkt blijft binnen de werking van CAL. Door KRE structureel te verankeren in de visie en jaarplanning van CAL, en door samen te werken met NGO's en experts voor training en ondersteuning:

- Wordt de kwaliteit en actualiteit van KRE blijvend gegarandeerd
- Wordt de stem van jongeren en teachers structureel geïntegreerd in het beleid
- Worden drempels zoals tijdsdruk en taalbarrières zichtbaar en constructief aangepakt



Anderzén, J., Hakala, E., Korpela, J., Lampinen, J., Levamo, T-M., Matilainen, M., Pentikäinen, M., Rusanen, E., Saloheimo, L., Toivanen, R., & Vainio, K. (2014). Human rights education in Finland. Human Rights Centre. Geraadpleegd op 1 april 2025, van https://bin.yhdistysavain.fi/1586428/agZnjBQMDG4leRGKjrPw0VdVyS/HR%20education%20in%20FIN_en.pdf

Andreopoulos, G. (2002). Human rights education and training for professionals. *International Review of Education*, 48(3-4), 239-249. <https://doi.org/10.1023/A:1020326030923>

Bajaj, M. (2011). *Schooling for social change: The rise and impact of human rights education in India*. Bloomsbury. Geraadpleegd op 1 april 2025, van <https://static1.squarespace.com/static/5f6bf2323f8cfc2564497b87/t/6053bb4d46333f16efcb66d8/1616100182103/Bajaj+Book+2012+w+cover.pdf>

Burridge, N., Chodkiewicz, A., Payne, A. M., Oguro, S., Varnham, S., & Buchanan, J. (2013). Human rights education in the school curriculum. University of Technology Sydney. Geraadpleegd op 1 april 2025, van <https://www.uts.edu.au/globalassets/sites/default/files/HREReportFinal22July.pdf>

Covell, K., & Howe, R. B. (2011). Rights, respect and responsibility in Hampshire County: RRR and resilience report. CBU Children's Rights Centre. Geraadpleegd op 1 april 2025, van https://www.childrensrightseducation.com/uploads/3/4/5/2/34521419/hampshire_rrr_report_2011.pdf

David, P. (2002). Implementing the rights of the child: Six reasons why the human rights of children remain a constant challenge. *International Review of Education*, 48(3/4), 259-263. Geraadpleegd op 1 april 2025, van <https://www.jstor.org/stable/3445366>

Decara, C. (2013). Mapping of human rights education in Danish schools. The Danish Institute for Human Rights. Geraadpleegd op 1 april 2025, van http://www.menneskeret.dk/files/media/dokumenter/udgivelser/skole_pixi_uk_samlet.pdf

Figue, A. (2013). Action for children's rights in education: End of project evaluation report. ActionAid. Geraadpleegd op 1 april 2025, van https://actionaid.org/sites/default/files/action_for_children_in_education_-_end_of_project_evaluation_report_august_2013.pdf

Jerome, L., Emerson, L., Lundy, L., & Orr, K. (2015). Teaching and learning about child rights: A study of implementation in 26 countries. QUB & UNICEF. Geraadpleegd op 24 februari 2025, van <https://www.unicef.org/media/63086/file/UNICEF-Teaching-and-learning-about-child-rights.pdf>

Keng, C.H. (z.d.). Turning around negative attitudes toward human rights through human rights education. Geraadpleegd op 1 april 2025, van <https://www.hurights.or.jp/archives/pdf/asia-s-ed/v11/01Turning%20Around%20Negative%20Attitudes%20toward%20HR.pdf>

KidsRights Foundation & Child Law Department of Leiden University. (2012). *KidsReport: Street children have rights too! Problems faced by street children globally and in the Philippines, and why their rights need protection*. Geraadpleegd op 1 april 2025, van <https://files.kidsrights.org/wp-content/uploads/2019/08/15135134/KidsRights-Report-2012-Street-Children-Have-Rights-Too.pdf>



Literatuurlijst

KIYO. (z.d.). Mijn recht. Mijn toekomst [Infobrochure]. Geraadpleegd op 1 april 2025, van https://kiyo-ngo.be/sites/default/files/2016-12/brochure_kiyo.pdf

Lansdown, G. (1999). Progress in implementing the convention on the rights of the child: Factors helping and hindering that process. *Prospects*, 29(2), 191-201. <https://doi.org/10.1007/BF02736912>

Leung, Y. W., Yuen, T. W. W., & Chong, Y. K. (2011). School-based human rights education: Case studies in Hong Kong secondary schools. *Intercultural Education*, 22(2), 145-162. <https://doi.org/10.1080/14675986.2011.567072>

Plan International België. (2019, 6 augustus). Nieuws uit de Burundese scholen. School for Rights. Geraadpleegd op 1 april 2025, van <https://www.schoolforrights.be/nl/news/nieuws-uit-de-burundese-scholen>

Rodino, A. M., Iturralde, D., Mizrahi, G., & Goulet, C. (Eds.). (2004). Inter-American report on human rights education: A study in 19 countries: The development of teacher education. Inter-American Institute of Human Rights. Geraadpleegd op 1 april 2025, van <https://www.iidh.ed.cr/images/Publicaciones/EducaDH/III%20Inter-american%20report%20on%20human%20rights%20education.%20The%20development%20of%20teacher%20education.pdf>

Sebba, J., & Robinson, C. (2010). Evaluation of UNICEF UK's rights respecting schools award: Final report. Universities of Sussex and Brighton. Geraadpleegd op 1 april 2025, van https://www.unicef.org.uk/rights-respecting-schools/wp-content/uploads/sites/4/2014/12/RRSA_Evaluation_Report.pdf

UNICEF België. (z.d.). Wat is kinderrechteneducatie? UNICEF. Geraadpleegd op 1 april 2025, van <https://www.unicef.be/nl/kinderrechteneducatie/wat-kinderrechteneducatie>

Van den Broeck, A., & Vangronsvelt, K. (2019). Self determination theory. In W. de Lange, P. de Prins, & B. van der Heijden (Reds.), *Canon van HRM: 50 theorieën over een vakgebied in ontwikkeling* (pp. 425-438). Vakmedianet.

Verenigde Naties. (2010). Final evaluation of the implementation of the first phase of the World Programme for human rights education (Rapport A/65/150). Geraadpleegd op 1 april 2025, van <https://digitallibrary.un.org/record/690284?v=pdf>

Waldron, F., Kavanagh, A., Kavanagh, R., Maunsell, C., Oberman, R., O'Reilly, M., Pike, S., Prunty, A., & Ruane, B. (2011). Teachers, human rights and human rights education: Knowledge, perspectives and practices of primary School teachers in Ireland. The Centre for Human Rights and Citizenship Education. Geraadpleegd op 1 april 2025, van <https://www.dcu.ie/sites/default/files/chrcce/pdf/CHRCE-primary-teacher-human-rights-report.pdf>

Watts, E., & Struthers, A. (2013). A review of human rights education in schools in Scotland. BEMIS. Geraadpleegd op 1 april 2025, van <https://bemis.org.uk/documents/BEMIS%20HRE%20in%20Schools%20Report.pdf>