

3000 Leuven mail - Verschijnt 4 x per jaar

jaargang 22 - nummer 3 - september 2011



welwijs

wisselwerking
onderwijs en
welzijnswerk

Majong

Maatschappij- en jongerenproblemen

Colofon

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

Redactie:

Maria Bouverne-De Bie - Dieter Burssens (voorzitter) - Nathalie De Bleeckere - Hilde Lauwers - Jan Tallon - Gil Thys - Laurent Thys - Bea Vandewiele - Itte Van Hecke - Nicole Vettenburg - Veerle Vyverman.

Coördinatie en eindredactie:

Nicole Vettenburg

Redactie-adres:

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

Druk:

Drukkerij Van der Poorten, Kessel-Lo

Abonnementen (vanaf 2010):

€ 25 voor organisaties en instellingen;
€ 20 voor particulieren;
€ 17 voor groepsabonnement (vanaf 5 abonnementen) en
€ 30 voor buitenlandse abonnementen.
Bedrag over te schrijven op
rek. nr. 001-2064133-49 van de v.z.w.
MAJONG, Trolieberg, 70 - 3010 Kessel-lo,
met vermelding "ABO-WW".

Logistieke ondersteuning:

Departement voor Lerarenopleiding, UGent

Nazicht drukproeven:

Lieve Goris

Verantwoordelijke uitgever:

Nicole Vettenburg,
Trolieberg 70,
3010 Kessel-Lo.

www.welwijs.be

MAJONG

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

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

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

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

PUBLICATIES MAJONG/WELWIJS

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

DE DRIE WERELDEN VAN JOHNNY EN MARINA. Spanningen tussen school, gezin en leeftijdsgroep (1990), 75 p. (6 euro)

Jongeren typeren elkaar en stemmen hun eigen handelen hier op af. De bijdragen in dit verslagboek proberen inzicht te geven in dit fenomeen en zoeken naar manieren om er mee om te gaan. Met bijdragen van : M. Bouverne De Bie ; J. Heene ; P. Allegaert en L. Vanmarcke ; P. Van Den Bossche en J. Tallon ; J. Hazekamp.

LEERLINGENBEGELEIDING : een antwoord op veranderende leerlingssituaties (1993), 139 p. (8 euro)

Hoe wordt vanuit de verschillende socialisatiemilieus ingegrepen op de veranderende situaties waarin jongeren opgroeien? In dit boek wordt op deze vraag ingegaan: eerst wordt de probleemstelling zo concreet mogelijk gemaakt, vervolgens worden een aantal gebieden van begeleiding verder uitgewerkt. Met bijdragen van : W. Wielemans ; L. Thys ; N. Vettenburg ; B. Vandewiele ; A. De Wilde ; E. Bruneel en M. Nelissen ; J. Heene ; M. Bouverne De Bie.

WELZIJNSWERK EN EINDTERMEN, praktijkvoorbeelden en vragen (1996), 138 p. (8 euro)

De groeiende verbondenheid tussen welzijnswerk en onderwijs is met de introductie van de "eindtermen" versterkt. De studiedag ging in op de betekenis van deze evolutie voor kinderen en jongeren en de verwachtingen die zij meebrengt voor het welzijnswerk, het onderwijs en het jeugdwerk. Daarna volgden een groot aantal praktijkvoorbeelden. Met bijdragen van : R. Caels ; M. Bouverne De Bie ; N. Vettenburg ; J. Van Gils ; e.a.

OPVOEDEN IN BILLIJKHEID: hoe streng moet onze aanpak zijn? (1999), 123 p. (8 euro)

Naar aanleiding van 10 jaar Welwijs werd gereflecteerd op de uitgangspunten van het tijdschrift en dit vanuit de actuele maatschappelijke evolutie waar de roep naar meer controle en gestrengheid in de opvoeding sterker wordt. Centraal in deze reflectie staat de vraag: is de optie 'opvoeden in billijkheid' verenigbaar met de uitgangspunten van het tijdschrift Welwijs? Met bijdragen van: M. Bouverne De Bie; M. Elchardus; K. Van Heule; N. Vettenburg. De verzendingskosten zijn begrepen in de vermelde prijzen. Wie de vier verslagboeken samen bestelt, betaalt 25 euro.

JUBILEUMNUMMER "15 jaar Welwijs" (2005), 152 p. (10 euro)

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

‘Mannen moeten voorzichtig zijn’ Over emoties en aanrakingen in voorzieningen voor jonge kinderen

Jan PEETERS

Misbruik schrikt mannen af om te kiezen voor een beroep met jonge kinderen

In het najaar van 2010 werden we opgeschrikt door een verschrikkelijk geval van seksueel misbruik door Robert M. in een kinderdagverblijf in Amsterdam. In de pers werd dit aangegrepen om de rol van mannelijke begeleiders in voorzieningen voor jonge kinderen in vraag te stellen. Zijn mannen wel nodig in de kinderopvang of zijn ze eerder een risico voor de veiligheid van de jongste kinderen?

Zelf was ik heel erg aangegrepen door dit misbruik van kinderen en door de heisa die dit in de pers veroorzaakte, omdat ik betrokken ben bij acties en bij onderzoek over mannen in de kinderopvang. Naar aanleiding van de artikelen in de pers ontving ik mails van mannen waarmee ik sinds 2001 heb samengewerkt. In die mails vertellen ze hoe ze voor het eerst sinds jaren opnieuw negatieve reacties kregen van ouders en vrienden. Hun professionele identiteit werd in vraag gesteld, voor jonge kinderen zorgen zou niets voor mannen zijn. Voor vele mannen die werkzaam zijn in de kinderopvang en de hele opvoedingssector waren het moeilijke tijden. Waren de succesvolle acties die in Vlaanderen werden opgezet, en die het aantal mannen van 0.9% in 2001 hadden opgetrokken tot 3.4%

in 2009 tevergeefs geweest? Ondertussen is de persbelangstelling voor dit thema geluwd en lijkt Vlaanderen niet hysterisch gereageerd te hebben op die afschuwelijke misdaden. De overheid en ook de ouders blijven in het algemeen positief staan t.o.v. mannelijke begeleiders.

In Angelsaksische landen is de situatie ernstiger, daar gaat de schandaalpers na elk geval van pedofilie in

voorzieningen voor kinderen vreselijk tekeer tegen mannen in de opvoedingssector. Zo schreef de Daily Mail na een pedofilieschandaal in London in juni laatstleden dat mannelijke begeleiders jonge kinderen niet zouden mogen verversen. En in Nieuw-Zeeland viel het aantal mannen terug van 2 naar 1% na een geval van seksueel misbruik in de jaren negentig dat in de schandaalpers uitvoerig aan bod kwam (Farquhar, 2006). Het blijft dus nog de vraag wat op langere termijn het effect op het aantal mannen dat kiest voor een baan in voorzieningen voor jonge kinderen zal zijn. Daarom lijkt het ons het juiste ogenblik om naar aanleiding van de pedofiliezaak in Amsterdam het thema mannen en de zorg voor jonge kinderen van naderbij te bekijken.

Na een pedofilieschandaal schreef de Daily Mail dat mannelijke begeleiders jonge kinderen niet zouden mogen verversen.

Waarom zijn mannen nodig in de kinderopvang en in de school?

De eerste vraag die we ons kunnen stellen is of er mannelijke werknemers nodig zijn in de voorzieningen voor jonge kinderen. Zijn vrouwen niet van oudsher meer geschikt om voor kleine kinderen te verzorgen? Verschillende onderzoekers en internationale organisaties (zoals in februari ll., in een communicatie van de Europese Commissie) pleiten voor meer mannen in de voorzieningen voor jonge kinderen (kinderopvang en kleuterschool). We zetten de argumenten die aangehaald worden even op een rij.

Mannen in de kinderopvang hebben een voorbeeldfunctie naar ouders toe. Zij tonen vaders en moeders dat kinderopvang geen exclusief vrouwelijke aangelegenheid is. Jonge vaders hebben vaak een gebrek aan rolmodellen en mannelijke medewerkers kunnen deze rol opnemen.

Kinderopvang en kleuterschool zijn een vrouwenwereld, wat maakt dat vaders die hun kinderen brengen of komen ophalen in de kinderopvang zich vaak onwennig voelen. Mannelijke begeleiders stappen al eens gemakkelijker naar een vader toe en kunnen een belangrijke bijdrage leveren om voorzieningen voor jonge kinderen vadvriendelijk te maken.

Een gemengd team biedt mannen en vrouwen de kans om van elkaar te leren. Mannen en vrouwen zijn verschillend in hun aanpak van kinderen en ouders. Uit onderzoek weten we dat deze diversiteit in aanpak en omgang een verrijking is voor de werking van de voorzieningen. Mannelijke verzorgers gaan de zorg voor jonge kinderen op een eigen manier invullen en zo wordt er aan de kinderen een grotere waaier van mogelijkheden aangeboden, waardoor de sociale experimenteeruimte voor de kinderen wordt uitgebreid.

Een gemengd team in de kinderopvang heeft het potentieel om bij te dragen tot een nieuwe cultuur in de kinderopvang, waarbij mannen en vrouwen de taken evenredig verdelen. Zo wordt een belangrijke stap gezet naar gelijke kansen voor mannen en vrouwen, waarbij ook de toekomstige generatie wordt betrokken. Vele deskundigen gaan ervan uit dat de toekomstige generaties op die manier vlugger huishoudelijke taken en zorgtaken voor kinderen evenredig zouden gaan verdelen tussen de twee geslachten.

Een laatste belangrijk argument is dat in tijden van vergrijzing er een grote behoefte is aan arbeidskrachten in de zorgsector en dat het moeilijk zal zijn aan deze vraag op de arbeidsmarkt tegemoet te

komen, indien we alleen beroep doen op vrouwen. Het is ten andere zo dat de vrouwen die uitstromen uit de arbeidsmarkt voornamelijk laaggeschoold zijn, terwijl de jonge vrouwen die instromen in de arbeidsmarkt eerder hooggeschoold zijn. Dit betekent dat het in de toekomst moeilijk zal zijn om uitsluitend onder vrouwelijke kortgeschoolden kandidaten te vinden voor jobs in de kinderopvang.

Mannen moeten voorzichtiger zijn dan vrouwen

Uit een Engelse studie uit 1999 (Cameron, Moss, 1999) weten we dat mannelijke verzorgers het moeilijker hebben om aanvaard te worden door ouders en collega's en bovendien moeten ze voortdurend alert zijn voor klachten wegens pedofilie. Een eigen studie in Vlaanderen (Vandenbroeck, Peeters, 2008) toonde aan dat in Vlaanderen mannen in de kinderopvang meestal enthousiast ontvangen worden door het overgrote deel van de ouders. De overige ouders hadden in het begin wat reserves maar bleken later ook positief te reageren. Vooral voor allochtone ouders bleek de komst van een mannelijke begeleider iets moeilijker te zijn, zij hebben wat meer tijd nodig om aan de mannelijke medewerker gewoon te worden, maar na verloop van tijd verdween ook bij hen de terughoudendheid. Maar toch melden Vlaamse mannelijke begeleiders ook gevallen waarin ze gewantrouwd worden. Zo twijfelde een moeder eraan of de gediplomeerde mannelijke kinder-

Een moeder twijfelde eraan of de mannelijke kinderverzorger wel de koorts kon meten van haar zieke kind.

verzorgers wel de koorts kon meten van haar kind dat ziek was. Een andere man die bij allochtone kinderen werkte zei dat hij bewust bij de grootse kinderen (9 tot 12 jaar) werkte, omdat de allochtone ouders het heel merkwaardig vinden dat een man voor de jongste kinderen zorgt.

Vooroordelen t.a.v. seksueel misbruik hebben de geïnterviewde mannen (op één na) nog niet ondervonden, maar een vijfde van hen zegt wel voorzichtig of terughoudend te zijn. Ze hebben het gevoel dat ze meer op hun hoede moeten zijn. Sommige aanrakingen of knuffels van vrouwelijke medewerksters, worden door de ouders als normaal en zelfs sympathiek ervaren, maar als een mannelijke medewerker hetzelfde doet vind men het verdacht. We laten een mannelijke begeleider aan het woord: 'Sinds de Dutroux-affaire was ik bang van de reacties van de ouders, bang dat ze me als pedofiel zouden beschouwen. Je moet je als man altijd inhouden als het om fysieke aanrakingen met de kinderen gaat. Zoals met dat jongetje van twee in mijn groep dat niet goed kan lopen, en dat ik wil vastnemen en een kusje geven, dan vraag ik me steeds af, kan ik dat wel doen. Zullen ouders en collega's een verkeerd beeld van me krijgen?'

Ook uit interviews met mannen in opleiding komt dit naar voor. Het wantrouwen vanuit de omgeving heeft een duidelijke impact op hun gedrag en dat vinden ze spijtig. Jonge mannen die zich nu prima thuis voelen in hun job zijn ook bang voor later. Een man verwoordt het als volgt: 'Wanneer ik ouder zal zijn, veertig of ouder, zal ik een andere job moeten zoeken, want ik heb het gevoel dat de mensen niet accepteren dat een oudere man met jonge kinderen werkt, het is spijtig, maar het is zo.'

Een heel duidelijk voorbeeld van hoe bepaalde gedragingen van vrouwen geaccepteerd worden en van mannen als verdacht worden bestempeld is het volgende. Een stagiair uit een opleiding heeft van zijn moeder die sinds tientallen jaren onthaalouder was gezien dat ze jongetjes bij het verversen, na het wassen even op het piemeltje blaast. De baby lacht dan omdat hij dit blijkbaar leuk vindt. Tijdens zijn stage doet de jonge man hetzelfde en hij wordt hiervoor berispt door zijn stagementor. De jonge man tilt er niet zo zwaar aan, zijn moeder heeft dit immers heel haar carrière lang gedaan en de ouders hebben nooit een klacht ingediend. Als de jonge man een volgende keer wordt betrapt op hetzelfde gedrag, wordt dit doorgegeven aan de school en er volgt een gesprek met de directie die eraan denkt het diploma te weigeren omwille van dit 'gevaarlijk' gedrag. Uiteindelijk krijgt de jonge man na een grondige screening door de school toch zijn diploma. Maar de les is duidelijk, wat zijn moeder jarenlang deed zonder ooit problemen te krijgen heeft hem bijna zijn diploma gekost.



Is meer afstandelijkheid de oplossing?

Alhoewel voor de Vlaamse context de mannelijke begeleiders zich goed geaccepteerd voelen in vergelijking met hun Engelse collega's die veel meer weerstand ondervonden, zien we toch dat mannen voorzichtiger zijn met fysieke aanrakingen en met uitingen van emoties naar kinderen. Het gevaar bestaat dat men omwille van de veiligheid van de kinderen en uit vrees om te discrimineren ervoor gaat kiezen om fysiek contact en het uiten van emoties tussen begeleiders en kinderen zoveel mogelijk te beperken. Voorstanders van zo een 'afstandelijke aanpak' verwijzen vaak naar wat een professionele houding wordt genoemd in andere beroepen. In beroepen zoals dokters of advocaten veronderstelt dit dat de professional een zekere afstand bewaart, niet te persoonlijk betrokken is bij zijn/haar cliënt. Ook in de kinderopvang wordt dit door sommige medewerk(st)ers zo aangevoeld. Een Brits onderzoekster Manning-Morton (2006) verwoordt deze invulling van professioneel zijn als volgt: 'Te dicht bij kinderen betrokken zijn is niet professioneel'.

Maar uit verschillende onderzoeken naar professionaliteit in beroepen voor jonge kinderen blijkt dat deze afstandelijke invulling van professionaliteit niet wenselijk is (Calder, 2005; Moyles, 2001; Peeters, 2008). Iemand die met jonge kinderen werkt mag niet afstandelijk zijn, maar hij of zij moet integendeel gevoelsmatig betrokken zijn bij het kind en ook bij de ouders: 'Het is onmogelijk om op een efficiënte manier met zeer jonge kinderen te werken zonder een engagement naar deze kinderen toe dat je als 'gepassioneerd' kan omschrijven.'

Maar tegelijkertijd houdt deze emotionele en fysieke aanpak ook gevaren in. De begeleid(st)er mag zich niet laten drijven door de eigen emoties. De medewerk(st)er kinderopvang of de kleuterleid(st)er moet zijn aanpak (lieve woorden, knuffels, troosten) sturen in functie van het kind, niet in functie van zijn eigen gevoelens. Hochschild formuleert het als volgt: 'Emotionele arbeid (zoals omgaan met jonge kinderen en hun ouders) veronderstelt dat men zijn eigen emoties kan sturen zodat men bij anderen specifieke gevoelens kan opwekken.'

Verschiedende auteurs (Price, 2001; Colley, 2006) hebben gewezen op het belang van het kunnen hanteren van emoties in het omgaan

met kinderen. Als het antwoord op de pedofilieschandalen zou zijn dat men in kinderopvang en op school zou gaan kiezen voor een afstandelijkheid, een koelheid in de omgang met kinderen, dan houdt dit ernstige risico's in. Franse auteurs waarschuwen dat dit tot een zekere ontmenselijking 'une certaine déshumanisation' zou kunnen leiden (Bosse-Platière et al.,

1995). Uit een eigen studie blijkt dat deze afstandelijke, deze niet-persoonlijke betrokkenheid van de beroepskracht ten aanzien van de ouder en het jonge kind ook bij ouders veel tegenkanting oproept en daarom heb ik een pleidooi gehouden voor een 'warme' professional (Peeters, 2008), want het opvoeden van jonge kinderen moet vertrekken vanuit een zeer grote emotionele betrokkenheid.

Dalli pleit ervoor om de begrippen 'liefde en zorg' te integreren in een nieuwe constructie van professionalisme. Zij pleit ervoor om deze omschrijving van 'kinderen graag zien' een nieuwe invulling te

geven. Zij erkent de problematische betekenis van deze begrippen, maar tegelijkertijd tonen talrijke onderzoeken aan dat medewerkers van voorzieningen voor jonge kinderen de 'kinderen graag zien' als één van de meest voldoende gevende aspecten van hun werk ervaren. (Dalli, 2006). Door een andere invulling te geven aan deze 'liefde en zorg'-begrippen, zou de status-quo kunnen doorbroken worden, die vooral de kinderopvangsector ervan weerhoudt om een professionele status te ontwikkelen. Tegelijkertijd zou een belangrijk aspect van het werken met jonge kinderen dat tot nu toe weinig of niet aan bod komt, op de voorgrond kunnen komen. Op pedagogisch vlak zou dit het voordeel hebben dat de 'zorgcompetentie' niet meer als een persoonlijkheidskenmerk (van vrouwen) wordt gezien, maar een set van competenties die kunnen aangeleerd worden in de opleiding. Naar de mannen in de sector toe zou dit omschrijven van de competenties van de 'warme' professional een houvast kunnen bieden, het zou duidelijker zijn welk soort van lijfelijk contact aanvaardbaar en noodzakelijk is voor de opvoeding van jonge kinderen. Daarnaast zou ook het gedrag van vrouwen, wat betreft het uiten van emoties en lichamelijk contact, een kader krijgen. Want het kan toch niet dat hetzelfde gedrag door een vrouwelijke medewerkster als lief en hartelijk wordt ervaren terwijl als een man net hetzelfde doet hij hiervoor gewantrouwd wordt.

Jan PEETERS

Universiteit Gent
Vakgroep Sociale Agogiek
H. Dunantlaan 2
9000 GENT

BIBLIOGRAFIE

- Bosse-Platière, S., Dethier, A., Fleury, C. & Loutre, N. (1995). *Accueillir les jeunes Enfants. Quelles professionnalisation?* Romainville St Agne: Ed. ERES.
- Calder, P. (2005). Barriers to Achieving a Core Graduate Early Childhood Profession in England. Paper presented at the EECERA conference in Dublin.
- Cameron, C. & Moss, P. (2007). *Care Work in Europe. Current understandings and future directions.* London: Routledge.
- Colley, H. (2006). Learning to Labour with Feeling: class, gender and emotion in child-care education and training. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(1), 15-29.
- Dalli, C. (2006). Re-visioning love and care in early childhood: Constructing the future of our profession. *New Zealand Journal of Infant and Toddler Education*, 8(1), 5-11.
- European Commission (2011). *Communication on ECEC: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow.*
- Farquhar, S., Cablk, L., Buckingham, A., Butler, D. & Ballantyne, R. (2006). *Men at work: Sexism in Early Childhood Education.* Porirua: Childforum Research Network.
- Manning-Morton, J. (2006). The Personal is professional: professionalism and the birth to threes practitioner. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(1), 42-52.
- Moyles, J. (2001). Passion, Paradox and Professionalism in Early Years Education. *Early Years*, 21(2), 81-95.
- Peeters, J. (2007). Including Men in Early Childhood Education: Insights from the European Experience. *New Zealand Research in Early Childhood Education*, 10, 15-24.
- Peeters, J. (2008). *De Warme Professional. Begeleid(st)ers Kinderopvang construeren professionaliteit.* Gent: Academia Press.
- Price, H. (2001). Emotional labour in the classroom: a psychoanalytic perspective. *Journal of Social Work Practice*, 2, 161-180.
- Vandenbroeck, M., Peeters, J. (2008). Gender and professionalism: a critical analysis of overt and covert curricula. *Early Child development and Care*, 178 (7&8), 703-715.

De rol van de leraar in historisch perspectief: het leraarschap als roeping of beroep?

Pieter DHONDT

Kan de functie van leraar worden beschouwd als een beroep met een vastomlijnd set van activiteiten dat door verschillende mensen kan worden ingevuld of is het eerder een roeping die nauw verbonden is met de persoonlijkheid, en daardoor net veel minder vastomlijnd? Moet een leraar zich beperken tot de intellectuele opleiding van zijn leerlingen of moet hij zich net richten op het volledige welzijn van zijn pupillen? Of met andere woorden, is de leraar in de eerste plaats een wetenschapper of veeleer een opvoeder? Sinds het midden van de negentiende eeuw vertoont de ontwikkeling van de opleiding voor leraren in het hoger middelbaar onderwijs duidelijk een slingerbeweging tussen deze twee enigszins karikaturaal geschetste uitersten.

De oprichting van de lerarenopleiding in het midden van de negentiende eeuw

De invoering van een aparte opleiding voor leraren in het hoger middelbaar onderwijs liet lang op zich wachten na de Belgische onafhankelijkheid. Het universitair onderwijs kreeg zijn eerste organieke wet al in 1835, het lager onderwijs volgde in 1842, maar pas in 1850 slaagde de liberale regering erin een reorganisatie van het middelbaar onderwijs door te voeren. Al enkele jaren eerder waren normaalcursussen opgericht aan de rijksuniversiteiten (in de letteren in Luik en in de wetenschappen in Gent). In aansluiting hierop bepaalde de wet van 1850 dat iemand die les wilde geven in het hoger rijksmiddelbaar onderwijs nood had aan een doctoraat in de letteren of de wetenschappen of een aggregaatsdiploma diende te behalen aan de intussen tot volwaardige scholen uitgegroeide normaalcursussen. Voor de opleiding van leraren voor het lager middelbaar onderwijs werden aparte normaalscholen opgericht, bijvoorbeeld in Brugge, Brussel en Nijvel. Ten slotte bestond nog een derde type normaalscholen, namelijk deze voor de opleiding van leraren lager onderwijs. De normaalscholen in Luik en in mindere mate in Gent waren volledig geïnspireerd op het model van de Parijse *École normale supérieure*. Net als in Parijs werd een vaststaand aantal leerlingen geselecteerd op basis van een erg competitief ingangsexamen. Deze genoten allemaal van een omvangrijke studiebeurs zodat hun opleiding in de praktijk bijna volledig gratis was. Vanaf hun toelating in de school beschikten de studenten over de garantie een aantrekkelijke aanbieding te krijgen van een openbare middelbare school na hun promotie, met weliswaar de verplichting deze te accepteren. Hiertegenover stond ook dat ze zich, zoals hun Franse collega's, onderwierpen aan een streng internaatsregime om uitstekende resultaten te verzekeren en om hen volledig onder te dompen in hun toekomstige opvoedende rol als leraar. Naar het Franse voorbeeld combineerde het vierjarige programma een wetenschappelijke en algemene vorming met een praktische beroepsopleiding, al primeerde zeker in de beginjaren vooral het laatste.

In het katholieke net lag de nadruk nog in veel grotere mate op het idee van het leraarschap als roeping, in aansluiting met een roeping als geestelijke. De overgrote meerderheid van de leraren in het

katholiek middelbaar onderwijs waren priesters of leden van mannelijke of vrouwelijke congregaties. Zij werden het best geschikt geacht om de levensbeschouwelijke inspiratie van het onderwijs uit te dragen en bovendien kon enkel op die manier de betaalbaarheid van het katholieke net verzekerd blijven (Tyssens, 1999: 153). Veel van deze geestelijken hadden enkel een vorming in het seminarie of binnen de eigen orde of congregatie achter de rug. Af en toe zat er wel iemand met een doctoraatsdiploma tussen, maar deze hoogopgeleiden vormden toch eerder de uitzondering. Nochtans hadden velen het gevoel dat een universitaire opleiding wenselijk was voor toekomstige leraren en bovendien erkenden veel katholieken de noodzaak om een alternatief aan te bieden voor de rijksnormaalscholen. Toch duurde het tot in 1867 voordat de *École normale pour les ecclésiastiques qui se préparent à l'enseignement moyen* werd opgestart in Leuven.

De zoektocht naar een evenwicht tussen beroepsopleiding en roeping

In diezelfde periode, vanaf de jaren 1870, kreeg de lerarenopleiding aan de Luikse en Gentse normaalschool geleidelijk een meer wetenschappelijke invulling, voornamelijk onder invloed van het Duitse voorbeeld. Dit uitte zich in meer mogelijkheden voor de studenten om zich te specialiseren, een gevarieerder en uitgebreider onderwijsprogramma met een groeiend aantal keuzevakken en voornamelijk door het toenemend belang van onderzoek door de studenten via praktische oefeningen, de zogenaamde seminaries. Het idee achter deze seminaries was dat studenten beter in staat zouden zijn bepaalde kennis uit te leggen aan hun toekomstige leerlingen indien ze deze zelf ontdekten via experimenten en eigen onderzoek. Een intense discussie ontspon zich in dit verband. Voorstanders van een zuiver wetenschappelijke lerarenopleiding aan de universiteit, die de klemtoon legden op de functie van leraar als beroep, stonden tegenover de verdedigers van een ruimere opleiding aan een aparte normaalschool. Hierbij werd de school getypeerd als een seminarie op zichzelf waar studenten en docenten zich samen inzetten om hun roeping als leraar vorm te geven. Deze laatste groep schermde vooral met het argument dat een leraar in het middelbaar onder-

wijs twee belangrijke taken had, namelijk onderwijs verschaffen en de leerlingen mee opvoeden. Zeker de tweede opdracht riskeerde verloren te gaan bij een zuiver universitaire lerarenopleiding. Het bleek echter moeilijk om tegen de stroom in te roeien. Aan talrijke Europese universiteiten verschoof op het einde van de negentiende eeuw de inhoud van het onderwijs van een introductie in de gevestigde autoriteiten en de reproductie van vaststaande kennis naar een vertrouwd maken met wetenschappelijke methodes. Ook praktische vakken kregen geleidelijk een meer academische invulling, zowel in de wetenschappen als in de humane richtingen. Leraren in het hoger middelbaar onderwijs in Duitsland slaagden erin om hun status (en dus ook hun inkomen) te verhogen door strenge examens, een langere opleiding aan de universiteiten en een minder zuiver praktische benadering van het onderwijs. Een meer geprofessionaliseerde en wetenschappelijke lerarenopleiding was het logische resultaat. Noodgedwongen volgde de Leuvense normaalschool enigszins het voorbeeld van de rijksnormaalscholen in Luik en Gent. Het bleek onmogelijk om een verdergaande verwetenschappelijking tegen te houden, al bleven de Leuvense hoogleraren bij de invulling van de seminaries en andere praktische oefeningen onder druk van de conservatieve bisschoppen veel trouwer aan de oorspronkelijke, pedagogische functie ervan. Enkele bisschoppen waarschuwden ervoor dat het onderwijs zijn eigenlijke doelstelling, namelijk het opleiden van leraren, niet uit het oog mocht verliezen. De colleges literatuurwetenschap mochten bijvoorbeeld niet teveel tijd opeisen ten nadele van de pedagogische vakken. De directeur van de normaalschool werd tot de orde geroepen en aangemaand het programma opnieuw uitsluitend op de opleiding van toekomstige leraren te richten. Op die manier volgde de Leuvense normaalschool het algemene beleid aan de universiteit van Leuven, zijnde het leggen van de focus op algemeen vormend (religieus) en beroepsvoorbereidend onderwijs en het voorbehouden van het wetenschappelijk onderwijs voor de elite onder de studenten.

De lerarenopleiding als universitaire, wetenschappelijke beroepsopleiding vanaf 1890

Toch kon de Leuvense universiteit de algemene trend niet tegenhouden en niemand was dan ook echt verbaasd toen de wet op het hoger onderwijs uit 1890 de lerarenopleiding volledig integreerde in de universiteiten. Alle aan de normaalscholen bestaande vakken werden overgenomen door de letterenfaculteiten, maar verloren hierbij een groot deel van hun pedagogische invulling. De toekomstige leraren moesten zich na 1890 tevreden stellen met (theoretische) colleges in de historische pedagogiek en methodologie. De nieuwe wet bepaalde eveneens dat enkel doctores in de letteren of de wetenschappen onderwijsbevoegdheid kregen voor het hoger middelbaar onderwijs. Het gewone doctoraatsexamen werd in dat geval, voor kandidaat-leraren, uitgebreid met een publieke les. De ontgoocheling bleef echter niet lang uit. Velen waren ervan overtuigd dat van de

kwitatief hoogstaande normaalschoolopleiding niet veel meer overeind bleef in de nieuwe wet. Steeds vaker kwamen er klachten over het te theoretische gehalte van de cursus pedagogie en over het gebrek aan stagemogelijkheden voor de toekomstige leraren.

De toekomstige leraren moesten zich na 1890 tevreden stellen met (theoretische) colleges in de historische pedagogiek en methodologie.

Het streven naar opnieuw meer ruimte voor de pedagogische vorming

Het systeem uit 1890 bleef van kracht tot de wet op het universitair onderwijs van 1929, die de nieuwe graden van “Geaggregeerde van het middelbaar onderwijs van den hooger graden” en “voor de wetenschappen” invoerde. Hiermee kwam de wetgever enigszins terug op de beslissing van bijna een halve eeuw voordien en zette de slingerbeweging zich verder door opnieuw meer aandacht te besteden aan de pedagogische vorming van toekomstige leraren. Het theoretisch gedeelte van het programma omvatte vier vakken: de proefondervindelijke opvoedkunde, de geschiedenis der opvoedkunde, de algemene methodeleer en de bijzondere methodeleer (per discipline). Voor het praktijkgedeelte diende de student gedurende ten minste één jaar didactische oefeningen te volgen in een middelbare school. En in tegenstelling tot zijn voorgangers moest de nieuwe kandidaat-geaggregeerde nu twee publieke lessen geven om zijn diploma te behalen in plaats van één.

Deze hervorming sloot uitstekend aan bij de ietwat gematigere houding van het katholieke net, waar de opvoedende taak van leraren grotendeels centraal was blijven staan, ook omdat er nog steeds zeer veel geestelijken lesgeven zonder enig diploma van hoger onderwijs. De meesten onder hen hadden een weinig vakspecifieke opleiding genoten in het kleinseminarie of binnen hun eigen congregatie. Terwijl binnen het openbare net steeds meer gespecialiseerde vakleraren werden ingezet (in navolging van de hervorming van 1890), hield het katholieke net zoveel mogelijk vast aan klasleraren die zich verzetten tegen de eis tot overdreven specialisatie. De meerderheid van hen combineerde de onderwijstaken ook met alderhande verantwoordelijke functies binnen religieuze verenigingen in het kader van de Katholieke Actie tijdens het interbellum.

Ondanks de wijzigingen via de wet van 1929 bleef in het openbare net de wetenschappelijke component in de opleiding dominant, vooral omdat de graad van geaggregeerde voor het hoger middelbaar onderwijs gelijktijdig kon worden behaald met die van licentiaat. Overigens was de titel van licentiaat eveneens een nieuwe academische graad die de wet van 1929 invoerde.

Deze kwam in de plaats van het doctoraat, dat zelf werd opgewaardeerd tot een zuiver wetenschappelijk diploma. Hoewel de aggregatieopleiding door de wet van 1929 werd uitgebreid, bleef ze voor de meeste studenten nog relatief gemakkelijk combineerbaar met hun (wetenschappelijke) basisopleiding. De toekomstige leraren richtten zich in de eerste plaats op de intellectuele opleiding van hun leerlingen en profileerden zich veeleer als wetenschappers dan als opvoeders. De nieuwe regeling hield het nog langer uit dan de vorige, namelijk meer dan 65 jaar, weliswaar mits enkele kleine aanpassingen die meestal neerkwamen op een versterking van het praktijkgedeelte in de opleiding door een uitbreiding van de werkcolleges, seminaries en/of stage. Op die manier was dus een geleidelijke verschuiving zichtbaar in de richting van een ruimere, meer algemene lerarenopleiding. Binnen het katholieke net kon echter na de Tweede Wereldoorlog en vooral vanaf de jaren 1960 een verschuiving in de andere richting worden vastgesteld. De toegenomen secularisering leidde immers tot een dieptepunt in het aantal roepingen (als geestelijke en dus ook als leraar). Tegenover de polyvalente geestelijken die de beste garantie boden voor een christelijke opvoeding, bevorderde de specialistische instelling van de vaak pas

afgestudeerde lekenleraren weliswaar de professionalisering, maar dit ging onrechtstreeks ten koste van het katholieke karakter van de school (Janssenswillen, 2008: 117). Bovendien moest de toenemende subsidiëring van het katholiek middelbaar onderwijs als gevolg van het schoolpact worden betaald met strengere diplomaveren voor het geestelijk personeel.

Naar een marktgerichte opleiding?

Pas na de staatshervorming van 1989, die van onderwijs een gemeenschapsmaterie maakte, en zeker na de Bolognahervorming werden de regionale overheden verplicht een nieuw wettelijk systeem uit te werken. In Vlaanderen koos de wetgever er in eerste instantie voor om de lerarenopleiding te behouden als een opleiding van ongeveer 30 studiepunten die zonder al te veel moeite kon worden gecombineerd met, of kon worden afgerond vlak na de basisopleiding. Het programma van de academische lerarenopleiding van 1996 legde in vergelijking met dat uit 1929 wel aanzienlijk meer nadruk op de stage. Veel verregaander was evenwel het *Decreet betreffende de lerarenopleidingen in Vlaanderen* van 2006 dat een programma van 60 studiepunten oplegde voor de academische specifieke lerarenopleiding. Het werd uiterst moeilijk om deze opleiding nog te combineren met een basisopleiding en de lerarenopleiding profileerde zich in steeds toenemender mate als een éénjarige beroepsopleiding na een gewone master. Als zodanig ambieert de opleiding een evenwicht te bieden tussen enerzijds een algemeen vormende en wetenschappelijke universitaire opleiding en anderzijds een praktijkgerichte beroepsopleiding. Het streefdoel lijkt bijna een spiegelbeeld van de ruim ingevulde opleiding aan de rijksnormaalscholen omstreeks de jaren 1880. Beide willen ze tegemoetkomen aan het ideaal van het leraarschap als roeping. Toch bestaat het risico dat de beroepsopleiding steeds meer zal primeren, al was het maar doordat het decreet van 2006 het verkleinen van de kloof tussen theorie en praktijk als één van haar doelstellingen naar voor schoof: door meer praktijk aan te bieden in de opleiding zelf, door flexibelere programma's toe te laten, en door het erkennen van het leren op de werkvloer via het systeem van elders verworven competenties, die de studenten vrijstellingen kunnen verlenen voor bepaalde vakken op basis van kennis die ze elders hebben opgedaan. Ook de concurrentie van de Centra voor Volwassenenonderwijs, die vanaf 2006 de bevoegdheid kregen om leraren voor het hoger middelbaar onderwijs op te leiden, dwingt de universiteiten om zich meer op de arbeidsmarkt te richten en een praktische beroepsopleiding aan te bieden. Als gevolg hiervan dreigt het leraarschap te verworden tot een marktgerichte beroepsuitoefening, aldus de kritische lezing van het decreet van 2006 door de onderwijsdeskundigen Maarten Simons en Geert Kelchtermans (2008).

Een geleidelijke verschuiving in de richting van een ruimere, meer algemene lerarenopleiding was zichtbaar.

Het vertrekpunt is niet meer de institutionele en professionele autonomie van de instellingen die de lerarenopleiding aanbieden, maar veeleer de vraag op welke manier deze instellingen kunnen

(verplicht worden) tegemoet (te) komen aan de noden van de samenleving, en meer in het bijzonder de noden van het onderwijsstelsel. Verantwoordelijkheidszin, autonomie en expertise worden niet langer naar voor geschoven als de centrale waarden voor een leraar, maar veeleer responsiviteit, flexibiliteit en effectiviteit. Een goede leraar is tegenwoordig een effectieve leraar, althans dat is volgens Simons en Kelchtermans de boodschap die het nieuwe decreet impliciet (en soms zelfs expliciet) uitdraagt. Van de lerarenopleiding als een algemeen vormende, wetenschappelijke universitaire opleiding die aanzet tot kritische zin blijft op die manier, en tegen een dergelijke achtergrond, natuurlijk niet veel meer over. De vraag blijft nu of het actuele voorstel voor een herintroductie van de lerarenopleiding binnen een tweejarige master ook opnieuw het leraarschap naar voor zou schuiven als een professie, waarbij men uitgaat van vrijheid in vertrouwen en een weinig vastomlijnde set van activiteiten. De opdracht voor leraren om meer oog te hebben voor het kind of de jongere als mens, als iemand die meer is dan een leerling, lijkt in elk geval in die richting te wijzen. Tegelijkertijd wordt de leraar echter voortdurend verplicht om in te spelen op nieuwe (meestal zeer concrete, en diverse) vragen vanuit de samenleving (bv. enerzijds het omgaan met diversiteit en anderzijds verkeersopvoeding) en zo wordt zijn vrijheid om zelf een evenwicht te realiseren tussen zijn functie als wetenschapper en opvoeder steeds opnieuw bedreigd. In antwoord hierop gaat in de lerarenopleiding de zoektocht verder naar de ideale combinatie van algemene vorming, wetenschappelijke scholing en beroepsopleiding.

Pieter DHONDT

Docent Historische Pedagogiek
Universiteit Gent
Henri Dunantlaan 1, 9000 Gent
p.dhondt@ugent.be

BIBLIOGRAFIE

- Depaepe, M., De Vroede, M., Simon, F. (red.) (1993). *Geen trede meer om op te staan. De maatschappelijke positie van onderwijzers en onderwijzeressen tijdens de voorbije eeuw*, Kapellen, Pelckmans.
- D'hoker, M., Lowyck, J. (2006). De lerarenopleidingen in Vlaanderen: rivieren werden één stroomgebied, *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 26, nr. 4: 5-15.
- D'hoker, M., De Bock, D., Janssens, D. (red.) (2007). *Leraar zijn in Vlaanderen. Terugblik op honderd jaar middelbaar onderwijs en nascholing*, Antwerpen/Apeldoorn, Garant.
- Dhondt, P. (2008). Teacher Training Inside or Outside the University: The Belgian Compromise (1815 to 1890), *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, 44, nr. 5: 587-605.
- Dhondt, P. (2011). Leraren als wetenschappers of als opvoeders. Het streven naar een Belgisch compromis sinds 1815, in: A. Van Gorp, P. Dhondt, F. Simon en M. Depaepe (red.), *Pedagogische historiografie. Een socio-culturele lezing van de geschiedenis van opvoeding en onderwijs*, Leuven/Den Haag, Acco: 149-172.
- Henkens, B. (2006). *Steekspel tussen traditie en vernieuwing: dertig jaar polemie over de structuur van het secundair onderwijs, 1963-1992*, Leuven, Centrum voor historische pedagogiek.
- Janssenswillen, P. (2008). De 'Heeren professors'. Het lerarenprofiel in het middelbaar onderwijs voor jongens in Limburg, 1878-1970, in: M. Depaepe, B. Henkens, M. Leon en A. Van Gorp (red.), *"Over het mooie en het nuttige". Bijdragen over de geschiedenis van opvoeding en onderwijs. Liber Amicorum aangeboden aan Mark D'hoker*, Antwerpen/Apeldoorn, Garant: 105-121.
- Janssenswillen, P. (2009). *Hoe was 't op school, jongen? Pedagogische praktijken in het middelbaar onderwijs in Limburg 1878-1970*, Antwerpen/Apeldoorn, Garant.
- Simons, M., Kelchtermans, G. (2008). Teacher professionalism in Flemish policy on teacher education. A critical analysis of the Decree on Teacher Education (2006) in Flanders (Belgium), *Teachers and teaching: theory and practice*, 14, nr. 4: 283-294.
- Tenorth, H.-E. (1977). Professionen und Professionalisierung. Ein Bezugsrahmen zur historischen Analyse des 'Lehrers und seiner Organisation', in: M. Heinemann (red.), *Der Lehrer und seine Organisation*, Stuttgart, Klett: 457-475.
- Witte, E., De Groof, J., Tyssens, J. (red.) (1999). *Het schoolpact van 1958. Ontstaan, grondlijnen en toepassing van een Belgisch compromis*, Leuven/Brussel, Garant/VUBPress.

Van de lerarenopleiding als een algemeen vormende, wetenschappelijke universitaire opleiding die aanzet tot kritische zin blijft op die manier natuurlijk niet veel meer over.

Van ouders naar (h)ouders

Hoe een aangepast schoolbeleid de relatie tussen leerkrachten en ouders ondersteunt

Erwin DE RIDDER

Welke rol willen ouders spelen in de school en welke rol wil de school toedienen aan de ouders? Beschouwen we ouders als schoolparticipanten en in welke mate kunnen ze participeren? Zijn ouders 'klant' in de kwaliteitszorg van de school en wat is het effect van onze processen op deze 'klant'? Deze vragen durven stellen is een eerste stap is naar een bredere samenwerking tussen de school, de leerkrachten en de ouders. Een bredere samenwerking die een bewuste keuze kan worden en kan leiden tot wederzijds begrip en waardering maar ook een versterkende factor kan worden voor het schoolbeleid. Het kan het vertrouwen tussen leerkrachten en ouders verhogen en op die manier bijdragen tot een bredere vorm van samenwerking en uiteindelijk tot een verhoogde effectiviteit van het leerproces.

Deze tekst is geschreven vanuit 15 jaar leservaring (aso, vrij onderwijs) en 18 jaar directeurservaring in het secundair onderwijs (tso en bso, gemeentelijk onderwijs). Het is geen wetenschappelijke tekst of een conclusie van een onderzoek, het is veeleer een doorgeven van ervaring, een getuigenis vanuit het onderwijsveld.

Ouders houden van ...

Ouders schrijven hun kind in in een secundaire school. Dat is in heel veel gevallen een weloverwogen keuze. Zij schrijven hun kind in in de overtuiging dat dit een juiste keuze is. Zij gaan ervan uit dat de gekozen school openstaat voor hun kind en het nodige zal doen om een goede opleiding te verzorgen. Zij verwachten een eerlijke communicatie van en met de school. Zij starten met positieve verwachtingen. Eigenlijk 'houden' ze reeds van bij de start een beetje van de school. Het is de eerste betekenis van (h)ouders in de wat verrassende titel van dit artikel. Maar hoe gaat de school om met deze gunstige beginsituatie? Wat doet ze om dit goed gevoel te bestendigen? Kortom hoe werkt de school aan het welbevinden van de ouders? En hoe ondersteunt de school haar leerkrachten in het omgaan met ouders? Een goede relatie tussen ouders en leerkrachten leidt ontegensprekelijk tot een win-winsituatie.

De school werkt aan het algemeen welbevinden van de ouders

De school kan op veel manieren ingrijpen in het welbevinden van ouders. Welbevinden is echter steeds een persoonlijke perceptie, er bestaat dus geen algemene handleiding of strategie. Toch kunnen een aantal aandachtspunten naar voor geschoven worden. Aandacht voor onthaal: Zorg bij een ouderavond, een openschool-dag, een contactavond... ervoor dat de ouders persoonlijk welkom worden geheten. Dat hoeft niet noodzakelijk de directeur zelf te doen maar een persoonlijk welkomstwoord uitspreken geeft een goed gevoel. Zorg ook voor wat hulp om ouders naar het juiste lokaal te leiden. Kortom creëer een sfeer waarin ouders het gevoel hebben 'We zijn hier welkom'.

Een bereikbare directie: Voor ouders is de directeur een centraal aanspreekpunt. Uiteraard zal hij niet alle vragen en/of problemen zelf kunnen beantwoorden, maar zijn/haar luisterbereidheid is belangrijk voor ouders. Hoe bereikbaar is hij/zij voor ouders? Is er een rechtstreeks telefoonnummer of e-mailadres? De school doet er goed aan dit duidelijk te communiceren.

Duidelijke informatie: De informatiestroom tussen school en ouders moet duidelijk en volledig zijn en tijdig gebeuren. Hou rekening met de gebruikte taal zodat de informatie vatbaar is voor alle ouders. Dit geldt voor alle echelons in de schoolcommunicatie: voor de directie, voor het secretariaat, voor leerkrachten, voor opvoeders...

Communiceren met de oudergroep gebeurt via algemene informatieverspreiding en via een oudercomité. Algemene informatie naar de ouders kan via verschillende kanalen: brief, mail, website, infoavond... Dit soort informatie is meestal zuiver informatief en gaat niet in op een specifieke klacht of een individuele bekommernis. Bij dit soort informatie zijn duidelijkheid en timing (bereikt de info de ouders tijdig ?) belangrijk. Wordt er bij digitale informatieverspreiding rekening gehouden met de mogelijkheid dat een aantal ouders met dit platform niet werkt?

Een bijzondere doelgroep zijn die ouders die graag een extra engagement willen opnemen voor de school. Meestal zijn zij verenigd in een ouderraad, oudervereniging, oudercomité.... In het vervolg van de tekst hanteren we de term O.C. (oudercomité). Afhankelijk van de werking van dit O.C. en de be-

Tijdens de vergaderingen van het oudercomité worden er geen vragen gesteld over individuele leerlingen.

trokkenheid van de directie ontstaat er een eigen dynamiek in de communicatie. Maar ook hier is het belangrijk dat er duidelijke afspraken worden gemaakt. In de situatie van onze school hebben we twee duidelijke afspraken gemaakt:

Tijdens het overleg en de werking spreken we elkaar aan met de voornaam. (Zowel de directeur als de adjunct-directeur hebben zich geëngageerd om steeds aanwezig te zijn op de vergaderingen en de projecten).

Tijdens de vergaderingen van het O.C. worden er geen vragen gesteld over individuele leerlingen. Hiervoor moet men rechtstreeks iemand van de directie aanspreken (eventueel na de vergadering)

Om het O.C. te ondersteunen heeft zich ook iemand van het ondersteunend personeel geëngageerd om het verslag van de vergaderingen op te stellen en het administratief werk te verrichten.

Allerlei mededelingen worden via e-mail verspreid tussen de leden. De voorzitter leidt de vergaderingen en er is een financieel beheerder. Het oudercomité beheert autonoom de financiën, maar alle leden en de directie kunnen suggesties doen voor de aanwending van de gelden. Principieel zal het oudercomité projecten ondersteunen die ten goede komen aan een brede leerlingengroep of activiteiten organiseren die toegankelijk zijn voor een brede groep ouders. De inkomsten worden verworven via een kaas- en wijnavond en via de bodega tijdens de openschooldag.

Een goed werkend O.C. kan echt een meerwaarde zijn voor de school. Binnen een gemotiveerde groep zien we ouders groeien in hun engagement (empowerment) en soms zichzelf overstijgen in het opnemen van verantwoordelijkheden. De school heeft er alle belang bij dit proces te ondersteunen.

Leerkrachten ondersteunen bij hulpvragen en klachten

Een secundaire school heeft een dubbele opdracht. Enerzijds brengt zij kennis, vaardigheden en attitudes bij die specifiek zijn voor de gekozen studierichting maar anderzijds staat zij ook mee in voor de vorming van het kind tot jongvolwassene. Het uiteindelijke doel van deze tweede opdracht is dat de jongere zich later kan integreren in het maatschappelijk leven. Het bijzondere aan het secundair onderwijs is dat het net geconfronteerd wordt met deze specifieke leeftijdsgroep en haar ontwikkelingsfase (puberteit). Het is een periode waarin de jongere zich heel wat vragen stelt, grenzen aftast, in discussie durft gaan met o.a. ouders... en vaak staan ook ouders onzeker in deze periode en zoeken zij hulp en raad. De school kan zich openstellen voor dergelijke hulpvragen.

Voorziet zij in specifieke kanalen voor deze hulpvraag? In onze school wordt dit opgenomen door de vertrouwensleraren. Zij hebben een eigen telefoonnummer en gsm-nummer en binnen de visie van onze school mogen ouders direct contact met hen nemen.

Belangrijk is dat de school intern een klimaat ontwikkelt waarin men open staat voor het behandelen van klachten.

Ook andere hulpvragen kunnen gesteld worden (bv. van financiële aard), deze komen meestal bij de directie terecht. Maar ook hier blijft essentieel dat ouders weten dat de directie ervoor openstaat en bereikbaar is.

Naast hulpvragen komen ouders soms ook met klachten. Maatschappelijk zien we dat op verschillende bestuursniveaus de mogelijkheid gecreëerd is om via een formele gestructureerde manier klachten te formuleren. De terughoudendheid om een klacht te formuleren is dan ook verminderd. De vraag 'Kan ik een klacht formuleren?' is afgebouwd tot 'Waar kan ik een klacht formuleren?'. De school bouwt hierover best ook een strategie uit. Waar, bij wie, kan een klacht geformuleerd worden? Hoe behandelen we de klacht? Hoe geven we feedback aan de klager? De directeur speelt hierin een sleutelrol. Hij kent tenslotte de schoolorganisatie het best en heeft het overzicht welke mensen hij kan/moet betrekken bij de behandeling van de klacht. Belangrijk is ook dat de school intern een klimaat ontwikkelt waarin men openstaat voor het behandelen van klachten. Leerkrachten, opvoeders,... moeten het als een deel van hun opdracht ervaren om met ouders in overleg te gaan bij een klacht waarin zij betrokken partij zijn. De directie kan in dat overleg een sleutelrol spelen om de sereniteit te bewaken en om een oplossing te bereiken. Dit vraagt een sterke luisterbereidheid maar ook een empathisch vermogen om zowel de gevoeligheid van de ouders als van het personeelslid te herkennen. Na het beluisteren van de klacht, wat voor ouders al heel belangrijk is, kan men de klacht herleiden tot de feiten (los van de emoties). Van daaruit kan men groeien naar een oplossing. Laat ook de betrokkenen uitspreken dat ze de oplossing aanvaarden en zullen uitvoeren. En last but not least, koppel na enige tijd terug. Een kort gesprek, een telefoontje om te peilen naar het resultaat van de afgesproken oplossingsstrategie geeft meestal een goed gevoel bij de betrokkenen en leidt soms tot onverhoopte positieve reacties.

Een (reëel) voorbeeld: Jan en zijn moeder komen naar het oudercontact in aansluiting op de examens van het eerste trimester. Jan zit in het eerste leerjaar van de derde graad tso. De examenresultaten waren klassikaal zwak en tijdens de klassenraad verwezen verschillende leerkrachten naar een te zwakke studiehouding, de overstap van de tweede naar de derde graad vraagt toch meer inzet. Ook voor mechanica waren de resultaten erg zwak en leerkracht X had dus heel wat afspraken op het oudercontact. Hij had de examens van de leerlingen bij om ze eventueel toe te lichten aan de ouders. Jan en zijn moeder waren een van de laatsten die bij leraar X een afspraak hadden. Het gesprek was blijkbaar niet goed verlopen en de moeder van Jan was verontwaardigd opgestaan en naar de directeur gegaan. Nog sterk emotioneel wenste zij een klacht neer te leggen over de lakonieke houding van de leerkracht. Zij had naar haar aanvoelen geen verklaring gekregen voor het examentekort en op de vraag wat er nu moest gebeuren had de leraar haar gezegd 'Ja, wat meer studeren zeker'. Vooral de lichaamstaal van de leerkracht bij deze uitspraak had haar sterk geïrriteerd en daardoor was ze meteen opgestapt. De directeur sprak met haar af dat hij de leraar zou aanspreken en dat hij erop zou aandringen dat de leraar met Jan het examen zou overlopen en dat hij Jan de volgende periode wat extra zou opvolgen. De directeur sprak af met de moeder dat ze na twee weken opnieuw telefonisch contact zou nemen met hem om de resultaten van de opvolging te bespreken. De directeur sprak de leraar aan. Deze was zich er niet van bewust dat zijn lichaamstaal eigenlijk de directe oorzaak was van het opstappen van de moeder. 'Ik had met haar en Jan ook het examen willen overlopen zoals ik met de anderen had gedaan, maar ze stond plots op en was weg.' Er werd afgesproken dat de leraar met Jan eerstdaags het examen zou overlopen en dat hij de volgende periode wat extra aandacht aan

Jan zou geven. Toen de directeur na twee weken nog geen reactie had gekregen van de moeder, belde hij haar zelf op. Zij was verrast en blij met dit telefoontje. Ze erkende dat de leraar de afspraken had nagekomen en dat de relatie tussen Jan en de leraar heel wat beter was. Op het einde van het gesprek vroeg ze expliciet om de leraar te bedanken voor zijn aanpak. Ook dit positief nieuws werd doorgegeven aan de leraar. Zonder deze feedback was de positieve uitspraak van de moeder de leraar ontgaan en had zij niet ervaren dat de school de zaak opvolgde.

Als leerkracht ruimte creëren voor overleg

Het vorige voorbeeld geeft aan hoe belangrijk communicatie met ouders (als individu) is.

In het gesprek van 'man tot man', is niet alleen het woord belangrijk maar ook de lichaamstaal, het kader waarin het gesprek plaatsvindt, de tijd dat men eraan wil besteden... Anderzijds is het gesprek ook vluchtig (er is meestal geen schriftelijke neerslag) en dienen de juiste zaken gezegd te worden in de juiste taal. In het gesprek is niet alleen de 'naakte' boodschap belangrijk maar ook hoe de verschillende gesprekspartners elk de boodschap geïnterpreteerd hebben. Daarom is het ook aan te raden om bij de afronding van het gesprek een korte samenvatting uit te spreken met de vraag of iedereen de

Geef mensen de kans om te ventileren en wacht tot de storm is overgewaaid.

boodschap en/of de afspraken duidelijk heeft begrepen. Zorg voor opvolging en feedback.

De emotionele geladenheid van de ouder kan erg verschillen afhankelijk van de context van het gesprek. Geef ruimte aan emoties, geef mensen de kans om te ventileren en wacht tot

'de storm wat overgewaaid is'. Herleid het gesprek dan tot de essentie. Wat is er echt gebeurd? Wie speelde welke rol?

Er is een duidelijk onderscheid tussen een gepland gesprek en een gesprek ad hoc. In het eerste geval kan het gesprek voorbereid en gestructureerd worden, in het tweede geval speelt de factor van het onverwachte. Als dit gesprek moeilijk verloopt kan je beter een afspraak maken voor een tweede gesprek. Dit is dan wel gepland en geeft u de mogelijkheid om het voor te bereiden, de nodige bronnen aan te spreken en zo ontwijkt u de valkuil van te hoge emotiona- liteit.

Een visie op omgaan met ouders: ouders als aandeelhouders...

Een tweede verklaring voor de titel van dit artikel is dat men ouders als een aandeelhouder van de school kan beschouwen. Net als aandeelhouders een inbreng hebben via de aankoop van aandelen in een bedrijf, geven de ouders bij inschrijving van hun kind een input aan het schoolbedrijf. Elke leerling genereert immers een bijdrage in de werkingstoelagen van de school en in het aantal uren leraar waarover de school/scholengemeenschap kan beschikken.

Net als een aandeelhouder van een bedrijf mag de ouder een return, een dividend verwachten. Wat ouders verwachten is dat de school haar middelen efficiënt inzet om de opleiding en vorming van hun kind te realiseren.

Is het dan zo gek om ouders als schoolparticipant te beschouwen? Hoever kan/wil men gaan in dit participeren?

Leerkrachten staan er wellicht bij de aanvang sceptisch tegenover er ervaren de idee eerder als bedreigend. Wie zijn de professionals tenslotte?

Een participatiecultuur moet men niet dwingend opleggen en de weg van de geleidelijkheid is wellicht de route van de wijsheid.

Laat ons hierbij ook maar rekening houden met de **wet van Maier**:
 $E = K * A$

Effectiviteit = Kwaliteit * Acceptatie

Het effect (resultaat) van een proces is afhankelijk van de kwaliteit van het proces maar ook van de mate waarin het geaccepteerd wordt, de mate waarvoor men er ontvankelijk voor is. Om het effect van een proces te verhogen moet men dus niet eenzijdig inzetten op de verhoging van de kwaliteit maar ook aandacht besteden aan de acceptatie van het proces. Dit laatste is in essentie een verhaal van goede en gerichte communicatie.

Zo kan een les schitterend voorbereid zijn maar wanneer er een storing is tussen de leraar en de klas, zal de effectiviteit van de les beperkt zijn.

Zo kan een klachtenbehandeling van een ouder theoretisch en organisatorisch wel goed uitgeschreven zijn, maar wanneer bv. de betrokken leraar niet ontvankelijk is voor de visie van de klachtenbehandeling, dan zal het effect minimaal zijn. Het is dus bijzonder belangrijk een goede communicatie op te zetten over de processen.

Een voorbeeld van aandeelhouderschap

In onze school wilden we een tevredenheidsenquête houden bij de ouders. We wilden ouders in het volledige proces betrekken.

Een werkgroep werkte een basisenquête uit.

Deze basisenquête werd voorgelegd op een vergadering van het oudercomité. Het oudercomité wilde eraan meewerken. In twee vergaderingen werden de vragen overlopen, ouders splitsten zich in groepjes om het werk te spreiden. Zij formuleerden voorstellen op basis van volgende vragen:

- Is de vraag relevant ?
- Is de taal voldoende duidelijk?
- Komen er voldoende aspecten van de school aan bod in de enquête?
- Welke aspecten ontbreken en moeten we nog inpassen ?

Samengestelde vragen werden geweerd om de leesbaarheid voor zoveel mogelijk mensen open te houden.

Het oudercomité werkte enthousiast mee en reageerde positief op onze vraag om de publicatie van deze enquête te financieren, ruim €700. We wilden de bevraging immers in een verzorgde brochure uitgeven, niet alleen om het belang ervan te onderlijnen maar ook omdat de bevraging uitgebreid (86 vragen) was en een inspanning vroeg van de bevrageerden. In de inleiding werd een oproep voorzien vanuit het oudercomité om deel te nemen aan de enquête. Er werd ook duidelijk afgesproken dat we het oudercomité opnieuw zouden betrekken bij de evaluatie van de enquête.

De enquête werd meegegeven met de eindrapporten eind juni 2010, met de vraag om de ingevulde enquête voor 6 juli terug te bezorgen op de school. Het tijdstip is wellicht niet ideaal om de mate van respons te sturen, maar het is wel ideaal in die zin dat alle

ouders minimaal een volledig schooljaar met de school hebben kennis gemaakt en alle aspecten van een schooljaar hebben doorlopen. De school telde 840 leerlingen en we kregen 240 ingevulde enquêtes terug.

De resultaten werden meegedeeld tijdens de eerste personeelsvergadering van 2010-2011.

De enquête werd besproken op de pedagogische raad, de schoolraad en het oudercomité.

Algemeen was er een hoge mate van tevredenheid maar ook een aantal werkpunten kwamen naar voor. Zo bleek de schoolraad vrij onbekend maar ook de werking van het oudercomité was niet in die mate bekend als we zelf ingeschat hadden. Twee punten waarover we de communicatie dus duidelijk moeten versterken.

Opvallend was ook dat 20% van de ouders die de enquête hadden ingevuld aangaven dat hun kind al eens gepest was op school. Bovendien bleek dat de kanalen om pestproblemen op te volgen onvoldoende gekend waren. Als eerste werkpunt werd dan ook een nieuwe strategie uitgewerkt om pesten te melden, ook de opvolgingsstrategie werd bijgestuurd. Er werd een afzonderlijk e-mailadres geïnstalleerd 'pestenkanniet@gtibeveren' waarmee ouders of leerlingen pestgedrag kunnen melden. De instap van dit kanaal is erg laag en een begeleidende vouwfolder werd gemaakt om alle ouders te informeren. Ook op de homepage van de schoolwebsite werd een vermelding geplaatst naar het pest-e-mailadres. Op het einde van het schooljaar zullen we dit evalueren.

Het is een voorbeeld hoe ouders betrokken kunnen worden in pedagogische aspecten van de school. In dit geval waren ze stimulator voor het uitvoeren van de enquête, referentiegroep bij het opstellen van de enquête en reflectiegroep bij de evaluatie van de enquête.

Ouders als aandeelhouders, het kan dus. We hebben inderdaad deze traditie (nog) onvoldoende in ons onderwijs maar het is wel de moeite waard om het geleidelijk uit te bouwen. Aan de hand van beperkte succesvolle projecten kan het vertrouwen groeien en brokelen weerstanden af. Het is wellicht de meest succesvolle manier om het vertrouwen van onze aandeelhouders te verhogen en de binding met het 'schoolbedrijf' te versterken.



**SAMEN BOUWEN
AAN EEN STERK G.T.I.**

tevredenheidsenquête voor ouders
juni 2010

Erwin DE RIDDER

Tulpenstraat 24

9120 Beveren

erwin.de.ridder@skynet.be

Werkpleklerin in het Imelda-Instituut Jongeren ondernemen in Brussel

Kurt DE PRINS & Sandra THIJS

Welke leerkracht heeft nog niet ondervonden hoe moeilijk het is om les te geven aan jongeren die ongemotiveerd zijn, weinig zelfvertrouwen hebben, voortdurend orde- en tuchtproblemen geven, en vooral bijzonder schoolmoe zijn? In het project jobXL stelden we ons de vraag of dat ook niet te maken had met onze manier van lesgeven. Binnen onze beroepsafdeling gooiden we het roer radicaal om en werkten aan een nieuwe rol voor de leerkracht. De leerkracht werd een coach op de werkplek.

De klas op stellen

Een inspectieverslag van het GOK plaatste onze school, een technische, kunst- en beroepsschool in hartje Brussel, op een 32e plaats van 708 Vlaamse scholen qua problematische instroom¹. En vooral onze afdeling kantoor droeg daar in bijzondere mate toe bij. Onze beroepsleerlingen blijken bovendien, wanneer ze de derde graad bereiken, gemiddeld reeds een leerachterstand te hebben opgelopen van drie tot vijf jaar.

En dan kent u het wel. Leerlingen kwamen uitgeblust naar school (als ze al kwamen opdagen) om gedurende een achttal lessen gelaten de les te ondergaan, waarna je hen naar huis zag sloffen met het gevoel niets wezenlijks bijgeleerd te hebben of op één of andere zinvolle manier iets bijgedragen te hebben tot het klasgebeuren. Bij vele, minder fortuinlijke, leerkrachten werd de klas op stellen gezet. Voor sommigen binnen de school waren de problemen met onze leerlingen inherent aan onze beroepsafdeling. Ze (de beroepsleerlingen dus...) konden niet beter, waren nu eenmaal zo. En ja,

vroeger was het natuurlijk allemaal beter. Toen werd er immers nog écht les gegeven. Was dat echter ook zo?

Wij stonden als kantoorleerkrachten voor de klas zoals dat al decennialang de gangbare praktijk was.

Voor zover wij konden inschatten stonden wij als kantoorleerkrachten voor de klas zoals dat al decennialang de gangbare praktijk was. Kon

het dan niet zijn dat het net deze schoolse, frontale, theoretische en weinig met de realiteit te maken hebbende manier van lesgeven voor onze leerlingen (en ook voor ons leerkrachten) het probleem was? Per slot van rekening waren wij leerkrachten in een school die op tien jaar tijd haar leerlingenpopulatie dramatisch had zien wijzigen. Op welke manier hadden wij ons aangepast aan onze nieuwe omgeving?

Veranderen? En zo ja, waarom?

Was er nood aan verandering? Of misschien stelden we beter de vraag: zijn onze leerlingen bij het afstuderen gewapend voor de arbeidsmarkt?

Onze voornaamste taak bestond er immers in om onze leerlingen twee zaken bij te brengen: een job kunnen vinden, en nog belangrijker, deze job dan ook houden. Dat antwoord was al te vaak negatief. Dat bleek uit de cijfers over de naschoolse carrière van onze leerlingen, en uit de soms striemende kritiek vanuit de bedrijfswereld over het niveau en de opleiding van de doorsnee kantoorleerling. Verdere analyse bracht ons tot de vaststelling dat onze leerlingen kampen met een vijftal handicaps, waarvoor we dan ook een gepaste oplossing moesten vinden.

Eerst en vooral is er de taalachterstand waar onze anderstalige leerlingen sinds de start van hun schoolcarrière mee worstelen.

Vervolgens zijn onze leerlingen ook slachtoffer van sociale armoede, waardoor ze bepaalde basisattitudes (op tijd komen, beleefdheid, ...) onvoldoende of zelfs niet beheersen.

Ten derde zorgt de financiële en culturele armoede ervoor dat onder hen heel wat leerlingen een heel beperkte kennis van de wereld hebben, wat het moeilijk voor hen maakt om op een volwaardige manier contacten te leggen met collega's.

Tot slot merkten we ook de digitale achterstand op ten opzichte van andere leerlingen/latere concurrenten op de arbeidsmarkt. Onze leerlingen beschikten over heel wat minder "kennis" en "vaardigheden", alhoewel ze de hele dag klassieke les volgden. De leerlingen gebruikten de geleerde kennis en vaardigheden enkel binnen de schoolcontext en niet op de werkvloer. Spontaan verbanden leggen en de transfer naar de stageplaats maken, bleek niet altijd zo voor de hand te liggen.

Dan waren er natuurlijk nog de banale problemen van elke dag. Onze leerlingen waren al wat meer schoolmoe dan anderen, wat zich uitte in hardnekkig spijbelen en veelvuldig te laat komen. Daarnaast waren er ook heel wat orde- en tuchtproblemen, en dan vooral bij de kennisgerichte algemene vakken. De kloof tussen theorie en praktijk werd soms pijnlijk duidelijk tijdens deliberaties: leerkrachten stonden meer dan eens lijnrecht tegenover elkaar bij het beoordelen van eenzelfde jongere.

Kortom, onze leerlingen hadden heel wat attitudeproblemen, waarbij er twee zeker nog het vermelden waard zijn omdat zij een goed functioneren in de klas en op de werkvloer in de weg staan: enerzijds hun lage zelfredzaamheid, waardoor zij niet in staat zijn om op zelfstandige wijze probleemoplossend te denken en te werken, en anderzijds hun lage tolerantiedrempel, waardoor ze bij falen of de geringste moeilijkheid zeer snel boos worden en/of opgeven. We

kennen allemaal verhalen over moeilijke jongeren die na één dag op het nieuwe werk de deur woedend achter zich dichtslaan of de volgende dag niet meer komen opdagen.

Werkplekieren als antwoord op de frustraties

Binnen het team borrelden geleidelijk enkele ideeën op om het anders aan te pakken, en al snel bleek dat voor deze ideeën eigenlijk al een vlag bestond die onze - op dat moment nog - chaotische lading dekte: werkplekieren. Werkplekieren is een relatief nieuw begrip dat de laatste jaren met recht en reden meer en meer op de voorgrond komt. Uiteindelijk is het niet meer of minder dan een leerroute waarbij je 'al doende' leert. Leren gebeurt daarbij vaak onbewust.

Werkplekieren kan je op verschillende manieren toepassen : via coaching, simulaties van arbeidssituaties, stages, werkinstructies, zelfstudie, werkplekopleiding, peterschap... Op vele plaatsen doet men onbewust aan één of andere vorm van werkplekieren. Van belang is hier vooral dat werkplekieren steeds verwijst naar het verwerven van nieuwe kennis en vaardigheden die van belang zijn om te kunnen functioneren in de werksituatie en dat ze dit poogt te doen door leren en werken te combineren. Dat zou in principe moeten leiden tot aantrekkelijker en competentiegericht onderwijs dat zorgt voor een betere aansluiting van het (in ons geval) beroepsonderwijs op de arbeidsmarkt, een betere doorstroming van leerlingen in de beroepskolom en de bestrijding van uitval van leerlingen.

Bijna onmisbaar hierbij is de hulp van bedrijven. Een school alleen kan de kloof tussen onderwijs en praktijk immers niet dichtten. Gelukkig zijn bedrijven en instellingen dan ook steeds meer bereid om samen te werken. Dit mede om de toekomstige personeelsvoorziening te waarborgen en vanuit de nood aan degelijk opgeleid personeel. En toch is doelgericht begeleid leren in levensechte situaties ook niet simpel. De geboden

Weg met de schoolmuren, weg met de fictieve nephandel.

ondersteuning aan activiteiten en begeleiding bepaalt in welke mate er gericht of ongericht geleerd kan worden. Eens men succesvol is geworden in een aantal basistaken kan er overgegaan worden naar moeilijkere of complexe taken. Maar dit is niet altijd even voor de hand liggend: in de klassieke stages krijgt men niet altijd de kans om deze complexere taken aan te leren of is de "ervaren" begeleiding niet altijd aanwezig om van te leren.

Dat leidde bij ons tot de vraag: hoe kunnen we de realistische, door de werkplek aangeboden, maar soms éézijdige taken manipuleren tot taken die variëren qua moeilijkheid en complexiteit, zodat zij met een aangepaste dosis ondersteuning een groeiproces bij leerlingen tot stand brengen?

Het antwoord bracht ons bij onze eigen werkplek. Weg met de schoolmuren, weg met de fictieve nephandel. We droomden ervan om met beide voeten in de realiteit te gaan staan.

Vanuit de leerinhouden bleek het vak logistiek niet goed vertaalbaar te zijn naar de leefwereld van onze leerlingen, maar was er duidelijk een link naar de Brusselse arbeidsmarkt te maken. Onze samenwerking met Iris-TL (een beroeps- en opleidingscentrum voor transport en logistiek) en andere bedrijven, gevestigd in de haven van Brussel, is hier een mooi voorbeeld van. Zo creëerden we authentieke (arbeids)situaties, waarbij de leerlingen in contact komen

met de reële werkprocessen van een bedrijf: onthaal en receptie, postverdeling, teamoverleg, feedbackgesprekken. Door deze processen te doorlopen, leert de leerling dan competenties, vakkennis en de vaardigheden die belangrijk zijn om straks in het beroep aan de slag te gaan. We doen dat nu levensecht en niet langer met gesimuleerde situaties.

En nieuwe rol voor leerkracht en leerling!

Maar wat dan met de leerkracht? We besloten de klemtoon te verleggen van dirigeren (met krijtje, bord en handboek) naar modereeren. Deze vorm van coachen was iets waar ieder van ons in de klas al wat ervaring mee had, maar nu besloten we daar veel verder in te gaan. In het verleden hadden we immers gemerkt dat coaching niet zo eenvoudig is. Vaak ben je met een leerling bezig terwijl anderen ondertussen de boel op stelten zetten. Daarom besloten we om met drie leerkrachten voor de klas te gaan staan, ieder vanuit een eigen specialisatie.

Dit betekende natuurlijk ook dat het curriculum wat verfijnd moest worden om drie klasgroepen op een hoopje te kunnen gooien om het organisatorisch mogelijk te maken. Op deze manier namen we echt een start met klasdoorbrekend werken, en gaven we de leerlingen nog minder de indruk dat er die dag een doodgewone schooldag gepland was.

Elke leerkracht kreeg een domein onder zijn hoede: één leerkracht wierp zich op als taalleerkracht, de tweede als ICT-leerkracht en de derde als expert van de harde kantoorkakken. We maakten twee dagen per week vrij voor ons project, dat **joBXL** gedoopt werd. Of het nu staat voor **Jong Onderwijs in Brussel** of **Jongeren Ondernemen in Brussel** daar zijn we nog niet helemaal uit, maar de vlag dekt beide ladingen !

We besloten om met drie leerkrachten voor de klas te gaan staan.

joBXL in de praktijk

Op donderdag en vrijdag trekken we weg van de school en gaan aan het werk in het externe bedrijfsleercentrum. De leerlingen van 5, 6 en 7 kantoor vormen dan één groep, begeleid door 3 coaches op hun werkplek. Niet enkel geven we op deze manier geen frontaal les meer, maar ook onze relatie met de leerlingen verandert drastisch. Wij worden collega's, de afstand verkleint, en dat helpt beide partijen ook om de mens achter de leerling of leerkracht te zien. Bovendien kan één van de drie leerkrachten, indien dat nodig is, zich met een leerling afzonderen die nood heeft aan een goed gesprek of hulp. Vroeger waren zulke gesprekken meer iets dat men snel tussen twee lessen door deed. Dat groepsgevoel en werken aan verbondenheid is voor ons uiteindelijk misschien het allerbelangrijkste om tot deze moeilijke doelgroep door te dringen en concreet resultaten te halen.

Geheel in lijn met de filosofie van werkplekieren gingen we op zoek naar een variatie in taken: van basistaken naar meer complexe taken om aan onze leerlingen aan te bieden. We vonden partners in de bedrijfswereeld om de uitbouw van een bedrijfsleercentrum te ondersteunen door ze echte opdrachten te laten uitvoeren. Ons

aanbod van ondersteunende administratieve diensten (mailings, bijhouden van databanken, organisatie en ondersteuning bij evenementen, deelname aan beurzen waar mogelijk, ...) werd gesmaakt en van de ene opdracht rolden we naar de andere. Onze bedoeling was immers om zo weinig mogelijk arbeidssituaties te simuleren, maar door te dringen tot diverse soorten van werkplekken. Zeker de Brusselse bedrijven in de logistieke sector staan open voor de principes van werkpleklers en de meerwaarde is al snel duidelijk door de jongeren een waaier aan arbeidsmogelijkheden aan te bieden binnen Brussel, hun toekomstige werkplek.

Hoe ziet een dag werkpleklers er dan uit? In het bedrijfsleercentrum maken de leerlingen 's morgens een planning op: wat gaan ze vandaag doen? Wie moeten ze daarvoor zien? Is er werk toegekomen? Zijn er samenwerkingen nodig?

Het doel is om onze leerlingen zelfstandig te leren werken, leren plannen, keuzes maken en verantwoordelijkheid op te nemen voor de kwaliteit van het geleverde werk.

Iedereen heeft een functie binnen het bedrijfsleercentrum: van administratief medewerker tot verkoopdirecteur, van magazijnmedewerker tot boekhouder. Het doel is niet alleen werk combineren, maar ook leren flexibel zijn: komt er werk vanuit het leercentrum, dan wordt dit prioritair afgehandeld. Is er geen werk, dan werkt men aan zijn of haar individueel studietraject. Elke leerling heeft immers op eigen maat gesneden doelstellingen: tekortkomingen die moeten geremedieerd worden of talenten die versterkt kunnen worden. Op deze manier slagen we erin om daadwerkelijk werk te maken van competentie leren, als manier om leerlingen de nodige competenties bij te brengen aan de hand van de beroepspraktijk. De taken die onze leerlingen moeten uitvoeren, worden hierbij gaandeweg complexer van aard. We kennen onze pappenheimers en sturen continu bij door hen bewust te laten participeren en veel feedbackmomenten in te lassen. Zo ontwikkelen ze zich stap voor stap tot beroepsprofessionals.

Tot slot krijgen de leerlingen ook nog leerstof aangeboden, onder de vorm van studiewijzers. Dit zijn opdrachtenbundels per vak die ze, geheel zelfstandig, binnen een voorziene tijd moeten afwerken. Het is een vorm van zeer uitgebreid contractwerk, waarbij planning, organisatie en zelfredzaamheid minstens even belangrijk zijn als intelligentie en kennis. Binnen het opgegeven tijdsbestek hebben ze een schijnbare vrijheid om eerst de voorkeur aan dit of dat onderdeel te geven. Lessen inzake recht, wetgeving, boekhouden werden omgebogen tot zelfstandige opdrachten.

Aanbevelingen

Eerlijkheidshalve moeten we bekennen dat de praktische uitwerking van JobXL niet altijd van een leien dakje liep, en dat we op vele vlakken nog steeds 'zoekend' zijn. Werkpleklers is immers nog grotendeels onontgonnen terrein. Ieder schooljaar evalueren we en sturen we bij. Daarom willen we u hetgeen we geleerd hebben zeker niet onthouden en afsluiten met een aantal aanbevelingen.

Eerst en vooral is het primordiaal dat alle betrokken en daadwerkelijk geloven in de meerwaarde van werkpleklers en bereid zijn om te anticiperen op alle uitdagingen die hiermee gepaard gaan. Uiteraard kan zo'n project niet geboren worden zonder de directe en indirecte steun van directie en andere personeelsleden.

Tussen droom en daad staan immers heel wat praktische bezwaren. Denk alleen maar aan het vinden van een geschikte ruimte of de aankoop van voldoende laptops of vaste computers. Wij konden in het kader van de SCHOOL VAN DE HOOP de Koningin Paolastichting overtuigen van ons project en werden laureaat 2009. Hierdoor kregen we financieel enige ruimte om als kleine school doelgericht middelen in te zetten voor één specifiek deelpubliek van de school. Het vraagt wel wat van het leerkrachtenteam. Het is weinig zinvol om zo'n project op te starten met leerkrachten die bij voorkeur alleen voor de klas blijven staan en hun eigen baas willen zijn. Binnen zo'n project moet er echt samengewerkt worden en is een positieve houding essentieel. Ook ervaren wij een duidelijke meerwaarde van leerkrachten die zelf uit de bedrijfswereld komen en naar de onderwijswereld zijn overgestapt.

Een leerling zien als een gelijke, een naaste collega vraagt een andere instelling. Een traditionele rolverdeling tussen leerkracht en leerling werkt niet binnen dit project, durven loslaten is de boodschap. Zeer cruciaal is de open relatie tussen leerling en leerkracht, waarin evenwaardigheid én respect voor de hiërarchie voluit hun rol kunnen spelen. De leerling moet voldoende vertrouwen hebben in de relatie. Hij moet weten dat men in deze relatie fouten mag maken die dan worden rechtgezet zonder gezichtsverlies te lijden of belachelijk te worden gemaakt.

Maak opdrachten ook voldoende uitdagend en moeilijk genoeg. Stel doelen die net iets verder liggen dan het huidige niveau dat men ondertussen heeft bereikt. Hoge eisen hebben immers duidelijk een invloed op het leergedrag en de motivatie van leerlingen. Bied voldoende alternatieven en ondersteuning aan waardoor die lat ook door hen bereikt kan worden. Stimuleer leren van elkaar en benut ieders talenten. Fouten benoemen, feedback geven en oplossingsgericht werken zijn essentieel in dit proces. Wij zijn al vaak verast te zien tot wat onze leerlingen eigenlijk in staat zijn. Wij durven dan ook beweren dat een klaslokaal beroepsleerlingen maar al te vaak uitnodigt tot intellectuele luiheid. De zinnen *Ik kan dat niet, Dat is te moeilijk, Ik zit wel maar in beroeps* zijn dan ook zinnen die elke beroepsleerkracht vertrouwd in de oren klinken.

Binnen werkpleklers kan een leerling zich echter niet achter deze holle zinnen verschuilen. Hij moet zijn werk doen en slaagt daar bijna altijd wonderwel in. Een van onze bijsturingen was het invoeren van functioneringsgesprekken door de interne begeleider. Trek voldoende tijd uit voor observatie. Enkel zo kan je op voldoende wijze attitudes en competenties evalueren. Ook voor de leerlingen is het belangrijk te weten dat hier grondig aandacht aan besteed wordt en dat het niet iets eenmalig is maar een continue opdracht. Controle speelt hierbij een belangrijke rol, zeker voor beroepsleerlingen in een sfeer van vertrouwen en openheid. Leerlingen hebben het recht te weten op welke vaardigheden men op welke manier geëvalueerd wordt en door welk gedrag dit bepaald wordt. Dit kost tijd om op te stellen, maar des te meer om dit consequent op te volgen.

Pas als je merkt dat een leerling op eigen benen kan staan, kan je geleidelijk minder gaan sturen en controleren. Boots ook de sfeer op kantoor zo goed mogelijk na. De leerling moet echt het gevoel hebben een andere wereld binnen te stappen. Perceptie is alles! Een prikklok helpt, evenals een gezamenlijk opgesteld arbeidsreglement. Huiswerk en lessen horen hier niet in thuis. Een bediende zet

ook na de werkdag zijn akteras in de hoek van een kamer neer om ze de volgende dag weer op te pakken. Gun de leerlingen dat ook, maar laat ze in ruil tijdens de werkdag dubbel zo hard werken. Wissel ook voldoende af tussen groepswork en zelfstandig work. Het viel ons immers regelmatig op dat leerlingen zich graag nestelen achter hun laptop om *hun eigen work* te doen. Daar is niets mis mee, zolang de leerlingen uit gemakzucht niet egoïstisch worden. Het perfecte antigif hiervoor is groepswork.

Koppel als leerkracht duidelijk elke opdracht aan een leerplandoelstelling. Zo vermijd je problemen met inspectie. Bovendien geeft het je rust te weten, binnen de aanvankelijke chaos van werkplekieren, dat je leerplan gerealiseerd wordt. Ook de leerlingen weten duidelijk waarmee ze bezig zijn, en kunnen op deze manier zelfstandig hun agenda invullen op basis van de taken die ze voorzien hebben. Zo konden een heel groot deel van de eindtermen van algemene vakken gerealiseerd worden binnen het project.

Huiswork en lessen horen hier niet in thuis.

Cruciaal is natuurlijk ook de wil tot leren en reflecteren. De ene leerling wil gewoon passief hangend op zijn stoel door de jaren heen spartelen, de andere wil iets leren.

Binnen het project doet de leerling regelmatig aan evaluatie en reflectie. Wat heb ik nu geleerd? Hoe ben ik geëvalueerd? In dit project is de leerling zelf verantwoordelijk voor het afgelegde studietraject. Niets doen is geen optie. Dat wordt al snel duidelijk. Dit vraagt een niet te onderschatten engagement van de leerling zelf.

Van gericht leren naar transfer

Dit project is tot stand gekomen uit verwondering. De realiteit van de gapende kloof tussen goedbedoelde leerplannen en gebrekkige stagemogelijkheden zorgde ervoor dat we op zoek gingen naar andere leerervaringen door te voorzien in authentieke werkopdrachten met een verschillende moeilijkheidsgraad. Door de nabijheid en begeleiding van ervaren coaches werden abstracte vaardigheden levensecht en tastbaar. De leerlingen worden continu uitgedaagd om hun grenzen steeds weer te verleggen en via positieve belevenissen te groeien tot een ware “professional” op de arbeidsmarkt. Maar ook voor de leerkrachten wordt lesgeven een nieuwe ervaring. Leerkrachten werken niet langer individueel, maar in een (h)echt team. En zij staan niet langer meer te dirigeren, maar gaan coachen en begeleiden. Een ware verademing voor ieder die al langer in het beroepsonderwijs actief is.

Onze boodschap? Ondanks de regelgeving zijn er vele kansen om vernieuwend te werken. Durf te experimenteren!

Kurt DE PRINS
Sandra THIJS

Imelda-Instituut
Moutstraat 19-23
1000 Brussel
info@imelda-instituut.be

NOTEN

1. Hiervoor hanteert men criteria als het afhankelijk zijn van een vervangingsinkomen, het opleidingsniveau van de moeder, de thuistaal, enzovoort.

Werken met modules in deeltijds onderwijs en vormingswerk?

“Inclusive Modules” geeft inzicht en inspireert

Katleen DE RICK

Modules als hefboom voor kwetsbare jongeren

Investeren in onderwijs en opleiding is een belangrijk element in het vermijden van sociale en economische uitsluiting: onderwijs is de sleutel tot onafhankelijk kunnen functioneren en tot participatie in verschillende maatschappelijke subsystemen. Voor de groep van maatschappelijk kwetsbare jongeren verwacht men voordelen van modulaire opleidingen. Dat zijn opleidingen waarbij de leerinhouden van de opleiding over afgebakende eenheden (modules) verdeeld worden, waarbij elke opleidingseenheid op zich ook betekenisvol is. Doorgaans worden in een module theorie en praktijk met elkaar gecombineerd, en elke module is zo opgesteld dat de verworven kennis en vaardigheden geëvalueerd kunnen worden. Mogelijke voordelen zijn dat elke module duidelijke doelen heeft en tot een (partiële) kwalificatie kan leiden, dat

Het heeft geen zin om bij jongeren enkel op onderwijs en opleiding te focussen, als domeinen zoals gezondheid of de financiële situatie ook belangrijke aandacht vragen.

de jongeren in een modulair systeem op relatief korte tijd succes kunnen ervaren wat motiverend is om de opleiding verder te zetten, dat modules gezamenlijk de jongere naar een volledige kwalificatie kunnen brengen, dat een opleiding indien nodig stopgezet kan worden en later weer hervat kan worden (eventueel ergens anders) zonder dat wat eerder bereikt werd, verloren is, ... Tegelijk heeft het geen zin om bij deze jongeren enkel op onderwijs en opleiding te focussen, als andere domeinen (zoals gezondheid, financiële situatie of sociale relaties) ook belangrijke aandacht vragen. Ook daar kan een modulair georganiseerd systeem van onderwijs en vorming een antwoord bieden. In modules kunnen naast algemene vorming en beroepsgerichte vorming immers ook persoonlijkheidsvorming enz. opgenomen worden. Of men kan modules ontwikkelen die volledig gericht zijn op de persoonlijke en sociale problemen van deze jongeren. Modulaire opleidingen raken in Vlaanderen meer en meer ingeburgerd. In het secundair onderwijs zijn ze terug te vinden in de opleidingen waar maatschappelijk kwetsbare jongeren sterk vertegenwoordigd zijn: in het deeltijds beroepsonderwijs, in een aantal scholen met voltijds beroepsonderwijs en ook in alternatieve trajecten voor maatschappelijk kwetsbare jongeren, vaak aangeboden door vormings- of jeugdwerk, wordt er mee gewerkt.

De vraag is wat er allemaal nodig is om tot een goed modulair systeem te komen dat aangepast is aan de groep van maatschappelijk kwetsbare

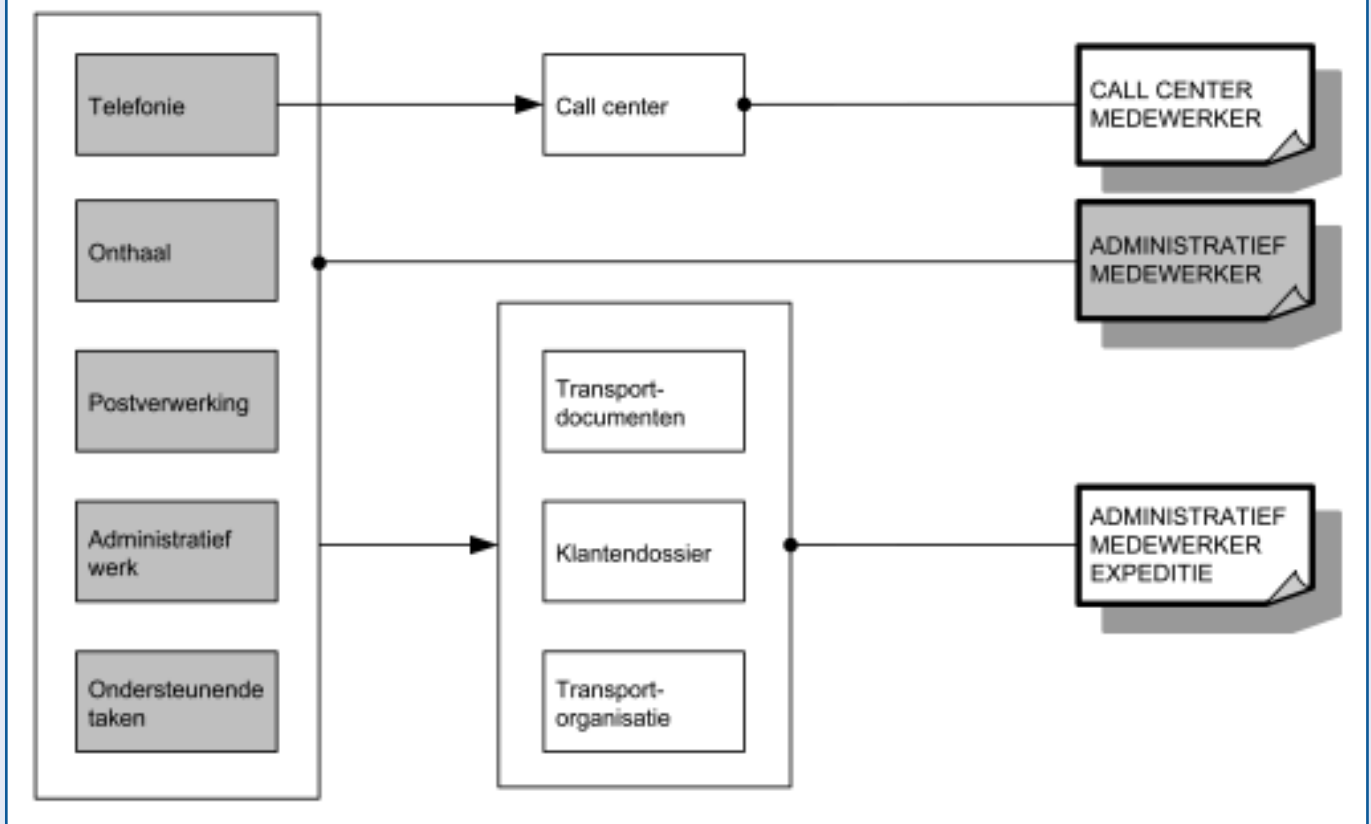
jongeren, hetzij in het onderwijs, hetzij in vormings- of jeugdwerk. In het Europese project “Inclusive Modules” werd dit geanalyseerd. Een goed modulair systeem om die groep van jongeren vooruit te helpen, vraagt immers veel meer dan louter een reorganisatie van wat men de jongeren wil leren. Op basis van die analyse werden een aantal hulpmiddelen ontwikkeld om de professionals uit onderwijs, vormings- en jeugdwerk en beleid inspiratie en praktische richtlijnen te geven voor het opzetten van modulaire programma's. In deze bijdrage gaan we eerst in op de modularisering voor leerplichtige jongeren in Vlaanderen, meer bepaald in het deeltijds onderwijs maar ook in andere trajecten voor jongeren. Vervolgens geven we een overzicht van wat er allemaal bij modularisering komt kijken om tot slot te beschrijven welke ondersteuning het project ‘Inclusive Modules’ biedt aan de betrokken professionals.

Modules in het deeltijds onderwijs

Modulair onderwijs werd in het deeltijds onderwijs door de overheid geïntroduceerd als experiment in het schooljaar 2000-2001 (Pelleriaux, De Rick e.a., 2005). In 2007 besloot men het werken met modules te verplichten. De overheid is er namelijk van overtuigd dat modularisering bijzonder geschikt is voor de meest zwakke leerlingen in het onderwijsstelsel. Ze wil hiermee het welbevinden van de jongeren verhogen door hen regelmatig de kans te geven op een succeservaring, het aantal ongekwalificeerde schoolverlaters terugdringen, de beroepsopleiding op een flexibele manier beter kunnen afstemmen op de vraag van de arbeidsmarkt, de beroepsopleiding transparanter maken, de deelname aan levenslang leren vergemakkelijken en ruimte maken voor pedagogische en didactische innovaties (individuele aanpak, maatwerk, zelfgestuurd leren, de leerkracht als coach, ...).

Sinds 2007 worden elk jaar meer opleidingen omgezet van een lineair systeem naar een modulair systeem, totdat in 2012 alle opleidingen in het deeltijds onderwijs modulair zullen zijn. Voor elke opleiding wordt door de Vlaamse overheid, na consultatie van de VLOR (de Vlaamse onderwijsraad), vastgelegd welke modules ertoe behoren en of de modules onafhankelijk van elkaar kunnen worden opgenomen (in om het even welke volgorde) of niet. Als ze niet onafhankelijk zijn van elkaar, dan wordt ook vastgelegd in welke volgorde ze moeten worden opgenomen. Binnen dat kader zijn individuele trajecten mogelijk. In figuur 1 kan je bijvoorbeeld zien dat een leerling vijf modules moet doorlopen om administratief medewerker te worden: telefonie, onthaal, postverwerking, administratief werk en ondersteunende taken. Door er nog drie modules bij te nemen (transportdocumenten, klantendossier en transportorganisatie), kan de leerling ook het certificaat van admi-

FIGUUR 1: OPLEIDINGSPROGRAMMA VOOR ADMINISTRATIEF MEDEWERKER



Bron: Dienst Beroepsopleiding, Departement Onderwijs en Vorming (schooljaar 2010-2011)

nistratief medewerker expeditie verwerven. De module "telefonie" uit de opleiding tot administratief medewerker leidt samen met de module "call center" dan weer tot het certificaat van call center-medewerker. Elke module in het deeltijds onderwijs omvat minstens 4 inhoudelijke clusters: 1 cluster met betrekking tot veiligheid, milieu en hygiëne; 1 cluster met de nodige attitudes om een beroepsbeoefenaar te kunnen worden; 1 cluster met functionele vaardigheden en minstens 1 cluster met beroepsvaardigheden. In figuur 2 geven we bij wijze van voorbeeld de manier waarop de clusters ingevuld zijn in de module 'Onthaal' uit de opleiding tot administratief medewerker. Wat met elke module bereikt moet worden, wordt beschreven door de overheid, na nauw overleg met sectoren, de SERV (de Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen) en de VLOR. Het is daarna aan de centra om die doelen om te zetten naar leerdoelen en leerinhouden. Hierin moet duidelijk gemaakt worden welk observeerbaar gedrag de leerling verwacht wordt te kunnen stellen. Leerinhouden moeten betekenisvol zijn in het leerproces. De centra kiezen ook de didactische methoden, de evaluatiewijzen, het didactisch materiaal en dergelijke meer. De duur van een module varieert van een aantal dagen tot een aantal weken.

Modules in andere trajecten voor deeltijds lerende jongeren

Door het grote aantal jongeren in het deeltijds onderwijs dat het leren niet combineert met werkervaring, werden alternatieve trajecten ontwikkeld voor deze jongeren. Zo zijn er bijvoorbeeld voor-

trajecten (Ruelens, De Rick & Douterlungne, 2004). Deze voortrajecten zijn bedoeld voor jongeren die nog niet de gepaste attitudes en de nodige motivatie hebben om zich staande te houden op de arbeidsmarkt. Tijdens de voortrajecten wordt daaraan gewerkt, zodat ook zij hun kans vergroten op een voltijds engagement in het deeltijds onderwijs (met andere woorden dat zij het leren in een centrum voor leren en werken combineren met leren via tewerkstelling), en om hun kans te vergroten het onderwijs te verlaten met een kwalificatie en door te stromen naar reguliere tewerkstelling. Zulke voortrajecten worden georganiseerd, bijvoorbeeld door het vormingswerk of het jeugdwerk, voor kleine groepen leerlingen, waarbinnen individuele methodieken worden gebruikt. De duur van een voortraject is beperkt. De inhoud en opbouw van het voortraject varieert naargelang de aanbieder. Een modulair aanbod kan, maar is niet verplicht. In de voorbije jaren werd er geëxperimenteerd met modules. In sommige gevallen worden ze heel expliciet gebruikt en worden ze ook actief gebruikt in het werk met de jongeren en gaat het om afgebakende eenheden, in andere gevallen zijn ze eerder een instrument voor de begeleider, bijvoorbeeld als checklist tijdens de begeleiding, om werkpunten te omschrijven voor de jongere, bij een doorverwijzing naar een andere vorm van begeleiding. In dat laatste geval worden ze veel minder gezien als op zichzelf staande en duidelijk van elkaar te onderscheiden eenheden. Ter illustratie geven we in figuur 3 de inhoud van een module uit een voortraject gebruikt in het vormingswerk, gericht op het ontwikkelen van een arbeidsidentiteit bij de jongere en het verbeteren van zijn mobiliteit.

FIGUUR 2: MODULE 'ONTHAAL' UIT DE OPLEIDING TOT ADMINISTRATIEF MEDEWERKER

<p><i>Veilig, hygiënisch en milieubewust werken conform de nota welzijn op het werk zoals:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> * ergonomisch werken * veiligheidsvoorschriften en -instructies inzake arbeidsmiddelen toepassen * economisch werken * afval en restproducten sorteren * hygiënebewust werken * voor netheid en orde instaan
<p><i>Noodzakelijke houdingen voor de uitoefening van het beroep aannemen zoals:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> * met stress omgaan * discreet zijn * nauwkeurig werken * voorkomen verzorgen * op wisselende werkomstandigheden inspelen * zin voor samenwerking tonen * in het uitvoeren van opgelegde taken volharden
<p><i>Functionele vaardigheden voor de uitoefening van het beroep toepassen zoals:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> * ICT gebruiken * informatie selecteren en gebruiken * in functie van vlotte communicatie taalregister mondeling en schriftelijk toepassen
<p><i>Eigen werkzaamheden organiseren</i></p> <ul style="list-style-type: none"> * voorbereiden, uitvoeren, evalueren, bijsturen
<p><i>Bezoekers klantvriendelijk en volgens bedrijfseigen procedures onthalen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> * bezoekers verwelkomen * bezoekers doorverwijzen * bezoekers de nodige informatie verstrekken * bezoekers begeleiden * in- en uitgaande bezoekers opvolgen * bezoekers registreren * badge aanmaken en overhandigen * bezoekers aankondigen * bezoekers bij eenvoudige vragen en problemen helpen * standaarduitdrukkingen in twee vreemde talen gebruiken * onthaaltaken volgens prioriteiten afhandelen

Bron: Dienst Beroepsopleiding, Departement Onderwijs en Vorming (schooljaar 2010-2011)

Modularisering: een heel intensief en veelomvattend proces

Organisatorische én pedagogisch-didactische consequenties

Een opleidings- of vormingsprogramma modulair maken, vraagt zoals gezegd om een bepaalde manier van organiseren: de leerinhouden die met elkaar samenhangen worden ondergebracht in modules of onderdelen die op zichzelf staan en elk afzonderlijk betekenisvol zijn. Maar daar houdt het niet bij op: modularisering vraagt ook om een specifieke pedagogisch-didactische benadering. Wanneer men voor modularisering kiest met het oog op het vergroten van de kansen van maatschap-

FIGUUR 3: MODULE UIT EEN VOORTRAJECT: ONTWIKKELING VAN EEN ARBEIDSIDENTITEIT EN MOBILITEIT

Doel:

Jongeren en hun ouders bewust maken van de noodzaak om actief deel te nemen aan het voortraject. Mobiliteit van de jongere bevorderen.

Inhoud:

Rechten en plichten van werkzoekenden
 Info over de RVA (Rijksdienst voor Arbeidsvoorziening)
 Info over de VDAB What is the Flemish Public Employment and vocational training Service ('Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding')?
 Mobiliteit als belangrijke competentie in een traject naar werk
 Een fiets of brommer en het openbaar vervoer leren gebruiken

pelijk kwetsbare jongeren, dient men ook te werken volgens een aantal specifieke pedagogische of didactische principes: het vertrekpunt is de leerling en zijn/haar ervaringen, geschiedenis, sterktes, ... De klemtoon ligt meer op competenties en leerinhouden zijn zeer doelgericht.

Wat komt er verder allemaal bij kijken?

Een reorganisatie van de inhoud van de opleiding of vorming en daarbij voor de passende pedagogisch-didactische principes kiezen is nog niet voldoende. Binnen het project "Inclusive Modules" werden een aantal cruciale elementen geïdentificeerd. Als men wil werken aan de sociale integratie van maatschappelijk kwetsbare jongeren, dan moet er ook voor het volgende aandacht zijn:

1. het verminderen van de kwetsbaarheid van de doelgroep in verschillende levensdomeinen;
2. het bijbrengen van sociale vaardigheden en attitudes (zoals samenwerken, omgaan met kritiek en appreciatie, zijn mening uiten, om hulp vragen);
3. vaardigheden beoordelen en erkennen op een manier die gepast is voor de doelgroep;
4. de organisatie;
5. zorgen voor een krachtige leeromgeving;
6. samenwerken met verschillende groepen van betrokkenen (waaronder werkgevers en andere lokale arbeidsmarktactoren);
7. continue professionele ontwikkeling van de opleiders en begeleiders;
8. regelmatige evaluatie van het modulair systeem.

Verskillende niveaus betrokken

Modularisering is iets wat bovendien op verschillende niveaus tot stand komt: het praktijkniveau, het organisatieniveau en het beleidsniveau. Het praktijkniveau is het niveau waar met de jongeren gewerkt wordt. Het organisatieniveau is het niveau waar de modulaire programma's geïmplementeerd worden, (een school, een opleidingscentrum, een welzijnsvoorziening, de werkvloer, ...). En ten slotte is ook het beleidsniveau (de bevoegde overheid) betrokken aangezien veel beslissingen genomen moeten worden over wat kan en niet kan in modules, zeker wanneer ze een plaats vinden in erkende opleidingen en programma's, rekening houdend met de politieke, maatschappelijke, culturele, ... context.

Ondersteuning aangeboden door ‘Inclusive Modules’

Hoewel al vele jaren gesproken wordt over modularisering en hoewel modularisering op veel plaatsen ingang vindt, blijkt het voor de mensen

Hoewel al vele jaren wordt gesproken over modularisering, blijkt het in de praktijk toch niet zo evident te zijn.

in de praktijk (leerkrachten, opleiders, vormings- en jeugdwerkers, ...) toch niet zo evident te zijn om hun programma's modulair aan te bieden. Meer informatie over wat er bij modularisering allemaal komt kijken en praktische richtlijnen blijken welkom te zijn. Dergelijke informatie is echter niet zo gemakkelijk te vinden, en het is

ook niet altijd evident om te weten hoe je uiteindelijk bepaalde principes in de praktijk brengt. Het project ‘Inclusive Modules’ werd opgezet om professionals die met modules werken, en anderen die er op een andere manier mee bezig zijn, inzicht te geven in wat modularisering is en wat er allemaal bij komt kijken. Het gaat hier zowel om het modulair maken van beroepsgerichte opleidingsprogramma's, maar ook om modularisering in programma's die gericht zijn op sociale integratie. De klemtoon ligt op modularisering voor maatschappelijk kwetsbare jongeren.

Drie nieuwe hulpmiddelen

Het project leverde drie hulpmiddelen op, die elk op hun manier inzicht geven in allerhande belangrijke aspecten van modulaire programma's. Ze bieden daarnaast ook concrete ondersteuning door de praktische richtlijnen en de vele voorbeelden, verzameld in verschillende Europese landen. Deze hulpmiddelen zijn een website, een handboek en een CD-Rom met poster.

De website “Inclusive Modules”

De voornaamste output van het project is de website “Inclusive Modules”: www.inclusivemodules.eu. Deze website biedt, ook in het Nederlands, informatie, richtlijnen en voorbeelden uit de praktijk die helpen bij het ontwikkelen van modulaire opleidings- en trainingsprogramma's voor maatschappelijk kwetsbare jongeren, bijvoorbeeld in het (deeltijds) beroepsonderwijs of in alternatieve trajecten. De website bestaat uit twee componenten: (1) een handleiding om modules te ontwikkelen, te verbeteren of te evalueren, inclusief talrijke voorbeelden uit verschillende Europese landen en (2) informatie over het project waarin de handleiding, de website en dit rapport tot stand kwam. Naargelang de interesse kan men om het even waar beginnen in deze website. De handleiding biedt een algemene inleiding, een overzicht van stapsgewijze richtlijnen om modulaire programma's te ontwerpen, achtergrondinformatie over de verschillende aspecten van modularisering, een aantal voorbeelden van modules uit verschillende Europese landen, een verzameling nuttige links, en een verklarende woordenlijst.

De achtergrondinformatie omvat de projectbeschrijving, een beschrijving van de doelgroep van het project, een overzicht van de partners, een lijst van auteurs en medewerkers, en een reeks projectrapporten. De projectrapporten geven achtergrondinformatie over de systemen voor beroepsonderwijs en beroepsopleiding in de 6 Europese landen die deelnamen aan dit project, over sociale inclusie en over modularisering (welke modulaire systemen bestaan er in verschillende landen, hoe kijken verschillende groepen van belanghebbenden er tegenaan, ...).

Het handboek

Het handboek is een bundeling van een selectie uit de teksten die gemaakt werden in het kader van het project “Inclusive Modules” en is in de eerste plaats bedoeld als een schriftelijke neerslag van informatie die terug te vinden is op de projectwebsite. Dit handboek kan worden gebruikt onafhankelijk van de website, of als ondersteuning voor wie het materiaal van de website op een klassieke manier wil doornemen. Het handboek is downloadbaar van de website en is ook terug te vinden op de CD-ROM.

CD-ROM met poster

Het laatste hulpmiddel is een CD-ROM, met bijhorende poster. Deze CD-ROM bevat in de eerste plaats het genoemde handboek voor het ontwikkelen van modulaire systemen. Daarnaast bevat deze CD-rom de projectrapporten die ook op de website terug te vinden zijn. Bij de CD-Rom hoort een poster die het stappenplan voor de ontwikkeling van een modulaire opleiding of vorming aanschouwelijk voorstelt. Dit materiaal kan gratis aangevraagd worden bij de auteur.

Nuttig voor verschillende groepen professionals

Het project is in de eerste plaats op de mensen in de praktijk gericht, in het onderwijs of het vormingswerk, of ze nu rechtstreeks met de jongeren werken of een eerder organisatorische/coördinerende functie hebben. Maar daarnaast is het resultaat van dit project ook bruikbaar voor coördinatoren/leidinggevenden, voor ondersteuners en voor beleidsmakers, of lesgevers in de lerarenopleidingen. Het instrument kan in Vlaanderen worden gebruikt door leerkrachten, opleiders, begeleiders, ... die dagelijks werken met groepen van jongeren die minder kansen hebben, binnen of buiten het onderwijs. We denken bijvoorbeeld aan praktijkleerkrachten in de centra voor leren en werken en aan begeleiders in het vormings- en jeugdwerk. Ook professionals die het onderwijs- en opleidingsbeleid voor jongeren mee vormgeven, hetzij op lokaal niveau, hetzij op het niveau van de overheid en alles wat daartussen zit. Het instrument kan ook inzicht bieden in modulaire systemen aan de pedagogische begeleidingsdiensten, centra voor leerlingenbegeleiding en dergelijke meer.

Katleen DE RICK

Onderzoeksleider

HIVA (K.U.Leuven)

Parkstraat 47 bus 5300

B-3000 Leuven

REFERENTIES

- Pelleriaux, K., De Rick, K., Op den Kamp, H., Peeters, T. (2005), Evaluatie van het experiment modularisering in het secundair onderwijs. Leuven/Antwerpen: HIVA (K.U.Leuven)/Universiteit Antwerpen.
- Ruelens, L., De Rick, K., Douterlungne, M. (2004). Voortrajecten: opstap naar de arbeidsmarkt voor deeltijds lerenden. Een conceptnota. Leuven: HIVA.
- Schreier, C., Cort, P., De Rick, K., Evans, K., Figueira, E., Heidegger, G., Kersh, N., Lourenço, G., Pacurari, O. (2010), Inclusive Modules - Moving young people on. Handboek. Frankfurt: ISS.

NOTEN

- i De website bestaat ook in het Engels, Duits, Deens, Portugees en Roemeens.

Wanneer opvoeden aftasten is Kinderpsychiatrie op school

Lieve SWINNEN

Kinderpsychiatrie is een jonge tak van de geneeskunde. De laatste decennia neemt de kennis van psychiatrische stoornissen bij kinderen en jongeren snel toe. Guidelines¹ vertellen hoe diagnoses te stellen, welke behandeling optimaal is en welk resultaat men mag verwachten. Die grotere kennis is één van de verklaringen voor het groeiend aantal 'probleemkinderen'. Andere factoren zijn: medicalisering van de opvoeding, toenemende eisen, maatschappelijke fenomenen als (v)echtscheiding, verwenning. Cijfers geven aan dat 18 % van de kinderen behoefte heeft aan 'enige' begeleiding; 7% aan 'dringende en ernstige' begeleiding². De meesten van hen gaan gewoon naar school en daarbij naar een gewone school. Slechts een beperkt aantal, weliswaar sterk stijgende groep³, volgt buitengewoon onderwijs, voor kinderen met gedrags- en emotionele problemen (type 3). Naast de zorg die men op scholen besteedt aan iedere leerling (kwaliteitsvol onderwijs, ondersteuning van het leerproces, educatie over gezonde voeding, relatievorming, drugspreventie, ... (heeft een toenemende groep dus nood aan mèèr: kennis van en begrip voor de aanwezige stoornis, extra hulp in het leerproces, sturing en controle bij moeilijk gedrag, opvang bij emotionele problemen.

Recht op onderwijs is een van de belangrijkste kinderrechten. Voor een kind dat 'anders' is, biedt het leveren van goede schoolprestaties een hoopvol toekomstperspectief. Een school is meer dan leren, het betekent ook ergens bij horen. Voor pubers met autisme is het mogelijks de enige plek waar ze in contact komen met leeftijdsgenoten. Daarbij kan de school een welkome afleiding zijn voor wie het moeilijk heeft, soms krijgt men enkel hier nog positieve aandacht. Het raakpunt tussen school en kinderpsychiatrie is: de normale ontwikkeling zoveel mogelijk ondersteunen. Ondanks kwetsbaarheden mogen leren, relaties aangaan en een positief zelfbeeld ontwikkelen. De sterke kanten van het kind terug op de voorgrond plaatsen. Opvoeden - leerkracht zijn blijft een pedagogische taak - is dan aftasten. Aan de hand van een aantal tegenstellingen wordt de rol van de leerkracht/school naar deze doelgroep toe belicht.

Bekend/geheim

Sabrina vertoont tics en leerproblemen, ze is zeer rigide. Na een moeilijke instap in het middelbaar - ze gedroeg zich als een jongen, haar vaak bizarre reactie lokte pesterijen uit en hield meelevende kinderen op afstand - lijkt nu alles onder controle. Totdat Sabrina's vader in de gevangenis belandt. Er komt een escalatie van negatief gedrag: niet meedoen in de les, voortdurend de aandacht vragen, ongecontroleerde woede-uitbarstingen.

Sabrina lijkt het respect voor alles en iedereen verloren te hebben. Dit kan men niet tolereren. De voorgestelde volgkaart lokt bij Sabrina zoveel agressie uit dat er onmiddellijk een sanctie volgt, zo kan zij niet meer participeren op school.

Dat Sabrina onder spanning staat is een understatement. Er komt zoveel op haar af. Ik vind het een dilemma: hoeveel informatie speel ik door? Maakt mijn aanwezigheid op de klassenraad duidelijk genoeg dat de nood hoog is?

Artsen werken in vertrouwen met patiënten. Als kinderpsychiater moet je echter overleggen met ouders en leerkrachten. Naast het

stellen van een diagnose is een groot deel van het begeleidingswerk counselen: uitleg geven, aanpak ondersteunen, motiveren. Dit op een manier dat de privacy van de patiënt gewaarborgd blijft.

Psychische problemen zijn niet altijd zichtbaar, vaak zijn alleen de gevolgen - moeilijk of vreemd gedrag (duidelijk. Wanneer gedrag niet gekaderd wordt leidt dit tot misverstanden en onbegrip. Informatie delen met het CLB/de school is dus een noodzaak. In de praktijk verloopt dit nogal verscheiden. Verslagen blijven soms onbesproken in een dossier of een leerkracht hanteert het principe 'Ik begin met een schone lei', waarbij men kennis negeert. Dit ten nadele van de leerling. Bij Tourette (motorische en vokale tics) bijvoorbeeld is het een wezenlijk verschil of men weet dat storende geluiden die de leerling maakt niet moedwillig zijn maar tics die slechts beperkt kunnen gecontroleerd worden. Ook rigide zijn is een kenmerk van Tourette, forceren kan woede-uitbarstingen uitlokken. Anderzijds is het voor een leerling kwetsend wanneer deze openlijk aangesproken wordt op medicatiegebruik - 'Heb jij je pilletje vanmorgen wel genomen?' - ook door de GON-begeleider uit de klas gehaald worden merkt iedereen.

Wat ook het probleem is van een leerling, een kind/jongere is veel meer dan zijn etiket. Kinderen dienen als persoon benaderd, niet als autist, ADHD'er, type3-gast of luiरिक... Hoe moeilijk ze ook doen, hun onvermogen dient (h)erkend. De volwassenen moeten zich realiseren dat functioneren met beperkingen geen sinecure is. Herhaaldelijk falen, pesterijen, aanhoudende kritiek,... versterken vaak een negatieve houding. Niet de kwetsuren van de volwassene - gebrek aan respect, te weinig erkenning voor inzet en zorg - maar die van de leerling moeten op de voorgrond staan.

Wat ook het probleem is van een leerling, een jongere is veel meer dan zijn etiket.

Een goed functionerend zorgteam (zorgleerkracht, leerlingbegeleiding, het CLB...) kan veel opvangen. De school is daarin begeleider, CLB staat wel in voor hulpverlening. De CLB-medewerker fungeert ook als brugfiguur: externe begeleiding en ondersteuning op school voldoende afstemmen op elkaar⁴.

Communicatie is daarbij het sleutelwoord. Met de leerling in kwestie bekijkt men best wat men met wie bespreekt en waar men terecht kan. Het moet voor iedereen duidelijk zijn hoe de informatiestroom verloopt: wordt de titularis automatisch ingelicht? Moet alles verteld? De leerkrachten hebben wel nood aan voldoende informatie. Zij zorgen tenslotte voor de dagdagelijkse opvang. Een zorgteam dat zich transparant opstelt, duidelijk maakt hoe men werkt, zich niet verschuilt achter 'beroepsgeheim', zich niet alwetend opstelt,... kan op medewerking rekenen. De betrokkenheid vergroot indien de verantwoordelijkheid gedeeld is. Hetzelfde geldt voor de externe hulpverlening: is overleg mogelijk, is men welkom op school, ziet men inbreng van buitenaf als een meerwaarde?

Regel/uitzondering

Kasper zit in het 2^{de} leerjaar. Het leerproces, en vooral rekenen, verloopt moeizaam. Iedereen is ervan overtuigd dat hij de leerstof aankan, maar hij presteert ondermaats. Onderzoek maakt duidelijk dat Kasper voldoende begaafd maar zeer chaotisch is. Hij reageert op elke prikkel, springt van de hak op de tak. Zijn fantasie is onuitputtelijk, zelfs bij een eenvoudige taak lokt ieder woord een gedachtesprong uit. Opdrachten duren eindeloos lang en er gebeurt heel veel, maar niet dat wat je verlangt. Klasgenootjes zuchten vaak 'Kààààasper'...wat hem verdrietig maakt.

Impulsiviteit, hyperactiviteit en een beperkte concentratie leiden tot de diagnose ADHD. Individueel werken lukt goed met Kasper, wanneer je van buitenaf stuurt kan je zijn valkuilen vermijden. Op deze manier zet hij prima prestaties neer. Kan van de school verwacht worden dat toetsen individueel afgenomen worden? Kan men opdrachten meer verduidelijken en afbakenen/inkorten? Gaat men accepteren dat de ouders medicatie (nog) geen optie vinden?

Differentiatie is een begrip in het onderwijs: niet iedereen leert op hetzelfde tempo, interesses en vaardigheden verschillen. Wil je ieder kind een kans geven om bij te leren, dan moet het aanbod aangepast zijn. Geldt dit ook voor gedrag en houding? Kunnen stilzitten, aandachtig blijven, in groep kunnen werken, frustraties aankunnen... ook hierin verschillen kinderen van elkaar. Afstappen

van 'de norm' - de ervaring leert dat qua gedrag het rustige, ijverige meisje vaak de maatstaf is - is ook hier dringend nodig.

Moeten kinderen met een psychiatrisch probleem een bijzondere behandeling krijgen op school? Er zijn nogal wat tegenwerpingen: 'Tegenwoordig hebben ze allemaal een etiket, we kunnen niet voor iedereen een uitzondering maken, ouders moeten terug gaan opvoeden, ...' Het klopt dat scholen overspoeld worden met attesten en bijzondere vragen.

Een diagnose is geen vrijbrief die alle gedrag van een kind goedkeurt of elk 'falen' minimaliseert. Het moet duidelijk zijn wat bij dit kind meespeelt, welke eisen er gesteld kunnen worden, waar de lat moet liggen. Bij een kind dat traag werkt op elke toets noteren 'je moet sneller leren werken', heeft weinig zin. Een hyperactief kind continu aansporen stil te zitten evenmin (een jongere in een rolstoel krijgt ook niet te horen dat de 100 meter haalbaar moet zijn).

Kennis over de belangrijkste stoornissen en de aanpak ervan is een belangrijke troef. In de lerarenopleiding blijkt dit nog steeds geen vanzelfsprekendheid, bijscholing is niet alleen voor de 'oudere' garde noodzakelijk. Een cruciale rol is hier weggelegd voor het CLB. Bij de hervorming van de PMS-centra naar de CLB's (decreet 1 december 1998) is de werking inhoudelijk grondig gewijzigd. Vraaggericht werken, subsidiariteit en 'preventief werken waar mogelijk', zijn de basisprincipes. Consultatieve leerlingenbegeleiding vormt een mogelijke planmatige strategie om dergelijke principes in de praktijk te realiseren⁵.

Wederkerigheid is belangrijk. Aan de school mogen eisen gesteld, maar andersom dienen ouders mee te denken en zoeken naar de haalbaarheid van maatregelen en ondersteuning. Een realistische studiekeuze - ADHD kan tot onderpresteren leiden, maar dit betekent niet dat gestreefd moet worden naar de zwaarste studierichting voor elk kind met ADHD - controle en sturing moet ook thuis gebeuren. Bij gedragsproblemen is dit zeker belangrijk. Een leerkracht die te horen krijgt dat de problemen het gevolg zijn van zijn/haar verkeerde aanpak terwijl er aan de jongere thuis geen eisen gesteld worden, blijft niet gemotiveerd.

Internaliserend/externaliserend

Een laatste jaar middelbaar stelt hoge eisen. Er moet hier en nu heel wat gepresteerd en tegelijkertijd dient de blik gericht op de toekomst. Het ontwikkelen van een eigen identiteit is een cruciale taak in deze fase. Bij Anouk zorgt dit voor verwarring. Ze twijfelt aan alles, voelt zich doodongelukkig. Studeren lukt niet meer, ze kan zich niet concentreren. Ze heeft slaapstoornissen, piekert voortdurend en weent veel. Op school merkt men niets aan Anouk. Thuis is ze echter een wandelende bom. Ze reageert agressief op de huisgenoten, kan niets verdragen.

Ik ken Anouk al langer, een kruidje-roer-me-niet wiens impulsieve gedrag voor heel wat onrust zorgde. Na de puberteit leek alles gekalmeerd. Nu herken ik haar niet meer. Ze is in zichzelf gekeerd, lacht nauwelijks. Communicatie verloopt moeizaam, Anouk is erg verstrooid, hoort nauwelijks wat je vraagt, mompelt. Ze heeft alle kenmerken van een depressie. Op school mag men echter niets weten...

Veel aandacht op scholen gaat naar moeilijk en storend gedrag

van leerlingen. Maar niet alle kinderen/jongeren met een psychiatische problematiek vallen op in de klas. Er is leed dat niet zichtbaar is. Voor een aantal leerlingen is dat maar goed ook, ze willen gewoon zijn. Op school lukt hen dat, het is hun neutrale ruimte. Internaliserende problemen zijn bijvoorbeeld angsten, depressie, dwanggedachten en dwanghandelingen. Sociaal onhandig zijn of gepest worden is eveneens belastend, evenals ernstige aanpassingsproblemen bij een (vecht)scheiding, verlies van een dierbare.

Gedragsveranderingen bij kinderen kunnen wijzen op een emotioneel probleem. Een kind dat zijn interesses verliest, afhaakt bij activiteiten, niet meer meewerkt in de klas, de vrienden mijdt... geeft hiermee een signaal. Onderpresteren kan eveneens een teken zijn van psychische problemen: opeens lukt niets meer. Maar ook dwarsliggen, brutaal zijn, woede-uitbarstingen en agressie kan voor een kind/jongere de manier zijn om met onzekerheid, gevoelens van minderwaardigheid en verdriet om te gaan. Heel wat kinderen moeten hun onmacht 'overschreeuwen': zichzelf heel groot maken om het klein zijn minder te voelen.

Omgekeerd ontwikkelen kinderen met een 'gedragsprobleem' gemakkelijk een negatief zelfbeeld. Ze krijgen veel negatieve opmerkingen, worden vaak gecorrigeerd. Ze zijn geen geliefde vrienden omdat ze weinig geduld hebben, moeilijker rekening houden met de wensen van anderen en te snel boos worden.

Euregionaal onderzoek maakt duidelijk dat één op de vier jongeren tussen 14 en 18 jaar gedurende het laatste jaar zelfmoordgedachten vertoonde⁶. Het beeld van een depressie bij jongeren lijkt op dat bij volwassenen: depressieve stemming, verminderde interesses en schuldgevoelens. Maar er komen nog fasespecifieke symptomen voor: spijbelen, overmatige angsten, zelfdestructief gedrag (automutilatie), agressief/dwars/negativistisch gedrag. Plotse gedragsveranderingen zijn een belangrijk signaal! De school is de plek bij uitstek waar dit zichtbaar is, jongeren nemen vaak een leerkracht in vertrouwen. Suicide(dreiging) is een thema dat op iedere school speelt, het opstellen van een draaiboek hierrond is geen overbodige luxe⁷.

Individu/groep

Binnen de therapie werk je met kinderen/jongeren veelal individueel. De druk om erbij te horen, zich te manifesteren is dan veel kleiner. Bij pubers merk je wel dat ze zich anders opstellen in aanwezigheid van de ouders: niet willen spreken, brutale antwoorden, ... Dit benoemen - 'ik heb hier ook een andere kant van jou mogen zien' - en afgrenzen is nodig.

Op school speelt het sociale gedrag een grote rol. Er mogen zijn/erbij horen is een belangrijke behoefte van ieder kind. Je kan je 'plek' verzekeren op verschillende manieren: meewerken, uitblinken in iets of stoer reageren, veel durven, in of buiten de klas 'de man zijn'. Een niet te onderschatten aspect van bijzondere leerlingen op school is hun effect op de klasgroep. Onrust in de klas, oppositiek gedrag, agressieconflicten, ... kunnen het normale lesverloop verstoren. Aandacht gaat vaak naar de moeilijke leerlingen.

Positief gedrag blijven benoemen, de 'gewone' leerling aan bod laten komen, klasafspraken maken, de groep betrekken in de ondersteuning van medeleerlingen, ... komt de sfeer ten goede⁸.

De school van Sabrina trekt aan de noodrem. Ik vraag een overleg

met het volledige team: directie, leerkrachten, zorgleerkracht en CLB. Sabrina's huidige gedrag dient gekaderd, haar noden toegevoegd. Het grootste deel van het gesprek gaat naar het beluisteren van ieders mening. Ondanks het feit dat men op de hoogte is van de traumatische ervaringen, vertaalt men Sabrina's moeilijke gedrag als intentioneel, moedwillig. De reactie is duidelijk: wij bepalen wat de maatregel is, niet zij... Het is de directeur die erin slaagt ieders mening in zijn waarde te laten, het gemeenschappelijke - namelijk betrokkenheid - op de voorgrond te plaatsen. Eénmaal dit gerealiseerd zijn de praktische afspraken snel gemaakt. Sabrina start terug deeltijds, krijgt ondersteuning via thuisonderwijs en de zorgboerderij.

Scholen doen veel inspanningen om leerlingen met problemen te ondersteunen. Dit via leerlingbegeleiding, zorgklassen, GON-begeleiding. De boodschap dat ook 'moeilijke' leerlingen welkom zijn is duidelijk.

De vraag is of dit de mening is van het ganse schoolteam of van een beperkte groep onder hen. Begrijpt elke individuele leerkracht dat *gewoon* niet vanzelfsprekend is? De houding van de directie (de ploeg die visie en beleid in de school bepaalt en uitdraagt) is cruciaal. Is er ruimte voor zorg, overleg en opleiding? Is er oog voor de balans draagkracht/draaglast van elkeen? Noch de mening 'ik sta altijd aan de kant van de leerkracht' als 'het hoort bij hun job', draagt bij tot goede zorg. Engagement vormt ook een risico. Veel inzet creëert veel verwachtingen, wanneer ondanks alle inspanningen de leerling toch 'faalt', keert het enthousiasme zich vaak tegen hem/haar.

Wanneer ondanks alle inspanningen de leerling toch 'faalt', keert het enthousiasme zich vaak tegen hem/haar.

Onmachtig/competent

Bram voelt zich niet thuis in zijn huidige klas. Met Allerheiligen bleek de richting wetenschappen te zwaar, om niet van school te moeten veranderen koos hij voor sociaal technische wetenschappen. Noch de klasgenoten, noch de vakken spreken hem aan. Zijn gedrag gaat van kwaad naar erger: niet in orde zijn met taken, hoofd op de bank leggen, storen in de klas, brutaal reageren. De leerkrachten vinden zijn uiterlijk storend: zwarte kleren, legerboots, lange haren, ... Hij valt duidelijk buiten de klasgroep. Wanneer een leerkracht bij het oudercontact meldt 'ik kan echt niets positiefs zeggen over uw zoon', maakt dit veel duidelijk.

We vinden recht op onderwijs vanzelfsprekend ... totdat de leerling zich anders gedraagt dan gewenst. Het aantal jongeren dat schorsingen oploopt of waar geen school (meer) voor gevonden wordt, is groter dan ooit⁹. Autisme kan een reden zijn van verwijdering van school, ongemotiveerd zijn eveneens, ook zijn er kinderen die omwille van verregaande pesterijen afhaken. Maar vooral agressief, grensoverschrijdend gedrag van een jongere leidt tot uitsluiting. Er dient gesteld dat niet alle agressief gedrag een uiting is van kinderpsychiatische problemen¹⁰.

Scholen bouwden de laatste jaren zeker expertise op rond het om-

gaan met 'moeilijke' leerlingen. Een crisis kan die deskundigheid doen omslaan naar onmacht. Crisissen kunnen samengaan met momenten van verhoogde druk en/of verminderde draagkracht (examens, einde van het schooljaar), bijzondere omstandigheden of traumatische gebeurtenissen. Maar ook de normale ontwikkeling lokt crisissen uit. Overgangen, puberteit, seksuele ontwikkeling, studiekeuze, identiteitsvorming... Het proces waarbij de zelfstandigheid toeneemt en de rol van de ouder/leerkracht meer adviserend dan wel sturend/controlerend wordt, is bij een kind met een psychiatrisch probleem bemoeilijkt.

In het Chinees hebben de woorden crisis en gelegenheid een gemeenschappelijk karakter. Crisissen zijn een gelegenheid tot: leren, veranderen, loslaten, keuzes maken en groeien. Kinderen en jongeren hebben volwassenen nodig om hen dit voor te doen.

Besluit

Op iedere school treft men leerlingen met een (al dan niet gekende) kinderpsychiatrische problematiek. Differentiatie is een algemeen aanvaarde term in het onderwijs, ieder kind is immers uniek in zijn leerproces. Dit uitbreiden naar het gedrag en sociale functioneren van leerlingen is een meerwaarde.

Valkuilen zijn: het niet zichtbaar zijn van problemen die 'normaal' gedrag verhinderen (kennis over stoornissen en de gevolgen voor het functioneren is daarbij essentieel), zich fixeren op uiterlijk gedrag, onvoldoende communicatie, overengagement, te hoge verwachtingen ('als je wilt lukt het wel').

Kansen zijn: een kind benaderen als persoon (geen autist, maar kind met autisme), werken met sterke kanten, stimuleren van een positief zelfbeeld, teamwork (binnen en buiten de school), ontsporing voorkomen, crisissen zien als gelegenheid tot.

De leerkracht en het hele schoolteam spelen een centrale rol in het ontwikkelingsproces van kinderen en jongeren. Hun competentie vergroten en vooral bewaken is dan ook noodzakelijk.

Dr. Lieve SWINNEN

Kinder- en Jeugdpsychiater
Heerstraat 16/5
3910 Neerpelt
lieve.swinnen@skynet.be

REFERENTIES

1. Taylor E, Döpfner M, Sergeant J, Acherson P, Banaschewski T, Buitelaar J, Coghill D, Danckaerts M et al. European Clinical Guidelines for hyperkinetic disorder - first upgrade. *Eur. Child Adolesc Psychiatry* 2004;13(Suppl 1):7-30.
2. Jeugdpsychiatrie kan maar helft nood aan. *De Standaard*, 8 januari 2008.
3. Van Rompu W, Mardulier T. Leerzorg: voorstel voor een nieuw referentiekader. *TOKK* 2009; 2: 83-96.
4. Bressers K, Laeremans J, Schokkaert J. De cel leerlingenbegeleiding als onderdeel van leerlingenbegeleiding op school. Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs. Februari 2011.
5. Hermans N, Vanhaute V, Colpin H, Ghesquière P. Consultatieve leerlingenbegeleiding bij kinderen met ADHD. *TOKK* 2007; 3: 98-107.
6. Bron: Eenheid voor zelfmoordonderzoek UZ Gent
7. Bart Demyttenaere. Met de dood voor ogen. *Zelfmoordgedrag bij jongeren*. Manteau, 2006.
8. Omer Haim. The new Authority: Family, School, Community. *Geweldloos verzet in gezin en klas*. Cambridge University Press, Cambridge, 2011.
9. Aantal geschorste leerlingen groter dan ooit. *De Standaard*, 29 april 2011.
10. Swinnen L. Van kwaad naar erger. *Agressie bij kinderen en jongeren*. Van Halewyck, Leuven, 2009.

Hoe CLB's leerkrachten ondersteunen

An VICTOIR

De midzomer vakantiedagen geuren naar gemaaid gras en overladen barbecues. Toch staat mijn hoofd naar leerkrachten. Omdat Welwijs vroeg om te beschrijven hoe CLB's leerkrachten ondersteunen. Al gauw zat ik te mijmeren over mijn leerkrachten. Juf Maria van de eerste kleuterklas. Ze had een aanstekelijke schaterlach, droogde tranen op de eerste schooldag, trok met ons het bos in om paddenstoelen te bestuderen, activeerde ons gevoel voor Shakespeariaanse dramatiek door haar poppenkastspel. Juf Gilberte van het zesde leerjaar. Haar prachtige geschrift en meesterlijke krijtstrepen in wit en rood toverden meetkundige kunstwerken op het bord die enkel geëvenaard worden door de beroemde stoel van Rietveld. Mevrouw Janssen, geschiedenis, 4^e jaar secundair onderwijs. Ze fileerde de Rozenoorlogen en maalde niet om onze wilde haren en punkoutfits, want een geschiedkundige weet dat in die periodekostuums de verwarde adolescent van alle tijden is. Wat heb ik veel van hen geleerd. Taal, wiskunde en geschiedenis. Humor, doorzetten, en tolerantie. Leerkrachten geven les en voeden op. Dat is warempel niet eenvoudig. Alle leerlingen zijn anders en je krijgt bij geen enkel kind een handleiding meegeleverd. Je geeft een les over de stelling van Pythagoras en je krijgt er gratis de apenjaren, ongebreidelde creativiteit, schoolmoeheid, speelsheid, dyscalculie, experimenteergedrag, prille verliefdheden en zwaarmoedige gedachten van je klas bij. Omdat opvoeden de moeilijkste job van de wereld is, willen CLB'ers een helpende hand toesteken, als dat nodig is. Wij hebben daarvoor drie werkwijzen, die ik in dit artikel zal toelichten. Het gaat om drie wijzen waarop het CLB mee bouwt aan het zorgbeleid van de school. Een zorgbeleid voor alle leerlingen, of die nou problemen hebben of niet. We willen er zeker geen zorgelijk beleid van maken dat leerkrachten het hulpverlenersjuk op de schouders legt. Leerkracht en opvoeder zijn is een prachtige taak en moet dat ook kunnen blijven.

Het leerlinggebonden aanbod

Het CLB kan leerkrachten ondersteunen als leerlingen zorg behoeven die groter is dan wat de leerkracht sowieso biedt door een goede didactische aanpak en een warme leerling-leerkrachtrelatie. De CLB'er treedt dan naar voren als hulpverlener die mee in de zorgstructuur stapt als de draagkracht van de leerkracht en de school tijdelijk kleiner is dan de nood van de leerling.

Jens heeft een hersenletsel opgelopen bij een auto-ongeval. Zijn gezichtsveld is sinds het trauma beperkt (hemianopsie) en zijn schrijftempo ligt nu veel lager dan voorheen. Juf Evi zorgt ervoor dat Jens langer kan werken aan bepaalde opdrachten. Ze vindt het moeilijk in te schatten hoe zwaar de functionele beperking op het leren en het welbevinden van Jens weegt. Ze klopt aan bij het CLB. Er komt een overleg met de ouders van Jens en de CLB-arts. De omschrijving van de functionele beperking en de prognose die het medische team van het kinderziekenhuis meegaf, wordt in detail besproken, waarbij vooral wordt afgetoetst wat dit betekent voor het dagelijkse functioneren in de klas en op school (bv. is het riskant om met een gezichtsveldbeperking op het klimrek te spelen?). Zo wordt het mogelijk om wat Jens potentieel aankan en wat hij aan extra zorg nodig heeft geeft, samen te brengen in een concrete aanpak. Juf Evi maakt afspraken met de ouders over hoe ze de vorderingen van Jens aan elkaar zullen brieven. De CLB-arts licht tot slot ook toe wat op school en op het CLB kan gebeuren om Jens bij te staan als hij het emotioneel moeilijk heeft.

Het leerlinggebonden aanbod van een CLB, de hulp die een CLB biedt als er over "geïdentificeerde" leerlingen een hulpvraag wordt gesteld, kan dus opstarten als de leerkracht een zorg verwoordt. Een CLB zal alle aanmeldingsvragen opnemen die betrekking hebben op het leren en studeren van leerlingen, hun gezondheid, hun psychosociaal welbevinden en hun onderwijsloopbaan. In een eerste gesprek wordt samen afgetoetst of het CLB potentieel kan bijdragen aan de ondersteuning die de leerling nodig heeft. Als dat niet het geval is, zal de CLB'er beroep doen op het externe netwerk van hulpverlening en doorverwijzen naar een dienst die wel een antwoord kan helpen bieden. Een voorbeeld: als de zorg om de leerling vooral berust op een precaire financiële situatie in het gezin, dan kan het CLB geen hulp bieden maar wel helpen om het gezin in contact te brengen met het OCMW. Valt de zorgvraag wel onder de begeleidingsmogelijkheden van het CLB, dan wordt een handelingsgericht traject opgestart. Eerst wordt alle beschikbare informatie samen gelegd. Idealiter doen alle mensen die bij het probleem betrokken zijn een inbreng: de leerkracht, de ouders en de leerling. Ieder heeft immers zijn visie op de nood en beschikt over informatie die de anderen niet hebben. De leerkracht weet hoe de leerling het doet in de klas. Ouders weten of dezelfde

Je geeft een les over de stelling van Pythagoras en je krijgt er gratis de apenjaren bij.

zorgen zich thuis ook stellen. Uit de gelijkenissen en verschillen tussen de klas en thuis kan al blijken welke protectieve en risicofactoren de leerling ervaart in verschillende contexten. De leerling heeft tevens zijn eigen visie op het probleem en heeft eigen ideeën over de soort ondersteuning die hij wil. Hulp verlenen werkt maar als er aan de volgende voorwaarden wordt voldaan: (1) de hulp is gewenst, (2) de voorgestelde aanpak is haalbaar voor iedereen en (3) wat er thuis en op school gebeurt spoort met elkaar. De CLB'er is opgeleid om die voorwaarden te helpen realiseren.

Er kan ook worden beslist dat de leerling kortdurend wordt begeleid door het CLB. Zo kan een leerling die het moeilijk vindt om te beslissen wat hij na de 2^e graad wil doen er bij voorbeeld voor kiezen om door een CLB-medewerker begeleid te worden in het stapsgewijze proces van kiezen en in de verheldering van zijn zelfconcept (wie ben ik, waar ben ik goed in, wat interesseert mij?). Gespecialiseerde zorg heeft echter diepgaander en blijvender effecten als tegelijk de leefcontext (klas, school en thuis) ook een stukje mee verandert. De leerkracht is dus ook bij gespecialiseerde zorg nog steeds een belangrijke actor, en kan op zijn beurt geconsulteerd worden door de hulpverlener om af te toetsen hoe de interactie in de klas de effecten van de hulpverlening kan versterken.

Vaak worden de nood en de wenselijke oplossing al heel wat duidelijker na een of enkele gesprekken. Maar soms ontbreekt informatie die nodig is om met een behoorlijke garantie op goed effect te kunnen handelen. Dan zal het CLB verder onderzoek (diagnostische besluitvorming) bepleiten om precies te weten wat er aan de hand is of om nauwkeuriger te kunnen zeggen wat het kind nodig heeft om optimaal te kunnen functioneren. Leerkrachten zijn naar onze ervaring vaak ook vragende partij voor verder onderzoek. Vanuit hun uitgebreide ervaring met het functioneren van kinderen - en de brede variatie die daar altijd in te zien is - ontwikkelen ze een "Fingerspitzengefühl" voor gedrag van leerlingen dat erop wijst dat dit kind "anders" is.

Chiara is het zonnetje van de 2e kleuterklas. Ze is creatief in knutselen en tekenen. In vergelijking met andere kinderen lijkt haar woordenschat echter beperkt en ze maakt zinnen op een manier die eerder bij jongere kleuters lijken te passen. Juf Vicky wil haar aanvoelen aftoetsen vooraleer ze Chiara's ouders aanspreekt over een mogelijke taalachterstand. Ze noteert via het kleutervolgsysteem welke signalen haar doen vermoeden dat de taalontwikkeling van Chiara anders verloopt dan bij andere kinderen en ze omschrijft deze signalen zo concreet mogelijk (bijvoorbeeld: Chiara lijkt een heel aantal woorden perfect begrijpen, maar zal ze niet zelf gebruiken). Ze bespreekt haar observaties op het MDO¹ waar ook de zorgleerkracht en de CLB-contactpersoon aanwezig zijn. Juf Vicky wil weten of een onderzoek naar taalbegrip en taalbeheersing aangewezen is. De CLB'er deelt haar mening dat verder onderzoek nodig is, en suggereert om eerst de effecten van extra stimulatie op talig gebied te evalueren vooraleer een gestandaardiseerde test te gebruiken.

Consultatieve leerkrachtondersteuning

Een tweede ondersteunende methodiek die CLB'ers aanwenden op vraag van leerkrachten is de consultatieve leerlingbegeleiding². Die methodiek wordt gebruikt als leerkrachten hun draagkracht in het omgaan met meerdere leerlingen willen versterken. Ik geef enkele voorbeelden. Hoe kan je zelfconceptverheldering faciliteren bij leerlingen met een verstandelijke beperking? Wanneer werken

beloningssystemen voor kleuters en wanneer niet? Wat is de beste opvang voor een adolescent meisje dat aan anorexia lijdt: spreek je haar als leerkracht daar over aan of is het beter om niet op het probleem in te gaan? Vaak groeien dergelijke vragen uit de bekommernissen die men heeft rond een welbepaalde leerling. Leerkrachten die zich gesteund willen weten in deze specifieke en gelijkaardige situaties, kunnen we vanuit het CLB consultatief ondersteunen.

De leerkrachten blijven in deze methodiek de hoofdfactor van de begeleiding; er is geen onmiddellijke vraag om de zorg over te dragen aan een hulpverlenende partner. Het doel van de leerkracht is om sterker te worden in opvoeding van kinderen en jongeren. Zij beseffen immers zeer goed dat "zorgen voor leerlingen" niet mag worden gelijkgesteld aan "hulpverlening voor leerlingen". De problemen die kinderen en adolescenten ervaren kunnen namelijk voor een groot deel worden gebufferd door een sterke leer- en leefomgeving thuis en op school. Daar vinden we de hefboomen die leerlingen helpen om op te groeien tot leergierige, gezonde en veerkrachtige mensen. Gespecialiseerde hulp is nodig en gelukkig ook beschikbaar voor leerlingen die het nodig hebben, maar we hoeden ons voor een samenleving waarin elk probleem gemedicaliseerd of "getherapeutiseerd" wordt. In de dagelijkse omgang met leerlingen geeft de leerkracht vorm aan wat men in de protocollering van diagnostiek basis- en verhoogde zorg noemt.

De leerkracht doet dit met de capaciteiten en vaardigheden die hem eigen zijn als leerkracht en mens, niet als hulpverleners van wie men verwacht dat hij therapeutische methodieken, die ontwikkeld werden voor de gespecialiseerde therapeutische setting in de klas, zou gaan toepassen of die geacht worden de diverse problematieken van leerlingen in de diepte te kennen.

In het 6e jaar "auto" krijgen ze op maandag het slechtste nieuws dat je je kan voorstellen: een leerling is overleden bij een ongeval op zaterdagavond. De vrienden van Alexis, de jongen die gestorven is, zijn helemaal overstuur. Het was vorige week uitgeraakt met zijn vriendin en daar was hij echt het hart van in. Ze zijn naar de plaats van het ongeval gaan kijken. Een flauwe bocht, geen remsporen, hij knalde tegen hoge snelheid tegen een boom. Zou hij in slaap gevallen zijn achter het stuur? Of zou hij bewust op die boom zijn gereden? De leraar mechanica zit met zijn "mannen" op een kluitje in het atelier. Hij weet dat het nu belangrijk is voor de groep om hun gevoelens te verwoorden, en als dat met een paar straffe vloeken moet, dan moet dat maar. Zelf is hij ook erg aangegrepen door de dood van Alexis. Hij vraagt zich af wat hij na deze 2 lessen voor de klas kan doen. Samen naar de begrafenis? Allicht. Is het een goed idee om de leerlingen binnen een paar weken nog eens te laten praten over dit overlijden? Moet hij waakzaam zijn voor signalen dat de vrienden van Alexis er onder doorgaan? Hoe zou hij dat kunnen zien? De CLB-contactpersoon is op school, want die ondersteuning is er in crisissituaties. Hij wil samen met de CLB'er overlopen of er een "suicidedraaiboek" bestaat waarin je kan terugvinden welke stappen je in dergelijke situaties best zet, en welke acties je best kan vermijden.

We hoeden ons voor een samenleving waarin elk probleem gemedicaliseerd of 'getherapeutiseerd' wordt.

In bovenstaand voorbeeld is de nood zeer concreet verwoord. Soms is de vraag diffuser. Als de leerkracht uit het basisonderwijs bijvoorbeeld wil gecoacht worden in het omgaan met “moeilijke klassen” zal de CLB'er een gefaseerde aanpak voorstellen. Eerst wordt uitgeklaard wat de leerkracht verstaat onder een moeilijke klas; is dat een klas waar veel leerlingen oppositioneel gedrag stellen, of een drukke klas, of een klas waarin leerlingen met zulke uiteenlopende problematieken zitten dat differentiëren een moeilijke klus wordt? Vanuit haar gedragswetenschappelijke en medische kennis kan het CLB-team mee identificeren welke factoren onderliggend zijn aan het probleem dat de leerkracht ervaart. Sommige oorzaken kan de leerkracht aanpakken, andere zijn niet veranderbaar vanuit de klascontext. Waar verandering mogelijk is, kan het CLB-team suggesties doen. Ook de pedagogisch begeleider kan aangesproken worden. Meestal is het immers zo dat zowel pedagogisch-didactische interventies als gedragsinterventies³ wenselijk zijn om het probleem het hoofd te bieden. De uitgewerkte aanpak wordt meestal gedocumenteerd in de vorm van een rudimentair draaiboek. De CLB'er zal verder ondersteuning bieden bij het evalueren. Als een draaiboek een paar keer is gebruikt, is het immers goed om te bekijken of de aanpak effectief het beoogde resultaat opleverde.

Samengevat: bij consultatieve ondersteuning kan de leerkracht beroep doen op de CLB'er om het handelen in de klas te onderbouwen, zodat leerlingen nu en later optimale zorg krijgen. We zijn hier opgeschoven van de zorg op maat van 1 leerling naar wenken voor “good practices” voor deze leerkracht. Zetten we nog een stap verder naar de algemene aanpak van problemen op school en in de klas, dan begeven we ons op het derde terrein van leerkrachtondersteuning: de schoolondersteuning door het CLB.

Schoolondersteuning

Een echte zorgstructuur op school uitbouwen betekent dat leerkrachten de zorg voor leerlingen niet voor de volle 100% hoeven vorm te geven in hun interacties met de leerlingen. In een gebalanceerd zorgbeleid wordt naast de leerling-leerkrachtdyade immers ook de hele schoolomgeving en de nabije omgeving van de leerling betrokken, zoals te zien is in Tabel 1. De zorg voor leerlingen is ingedeeld naar 4 niveaus.

Op het eerste niveau wordt een algemene aanpak bedacht voor individuele leerlingen.

Een leerling die slecht ziet, wordt vooraan in de klas gezet (facilitatie). Op school is er de afspraak dat een GON-begeleiding maar kan worden opgestart na een gedegen overleg tussen ouders, leerling, school en CLB (afspraken). Leerlingen weten dat ze met vragen en zorgen terecht kunnen bij een groene leerkracht (zorgstructuur).

Op het eerste niveau wordt dus een basis gelegd voor een effectieve zorg op maat. Op niveau 2 situeert zich de interactie in de klas.

De leerkracht krijgt de ruimte om met keuzewerkboeken aan de slag te gaan in scharnierjaren in de onderwijsloopbaan van de leerlingen (educatie en facilitatie door het vrijroosteren van deze uren). De juf staat toe dat kinderen naar het toilet gaan tijdens de les (afspraken). De kleuters worden opgevolgd via een kleutervolgsysteem (zorgstructuur).

Op het derde niveau vinden we beleidskeuzes die de hele school of de scholengemeenschap betreffen.

Leerkrachten krijgen een nascholing over de aanpak van pestproblemen (zorgstructuur). De speelplaats wordt zo ingericht dat basisschoolkinderen maximaal kunnen spelen en bewegen tijdens de pauzes (faciliteren). De leerlijn rond relationele en seksuele vorming is een mooi continuüm van het 1e tot en met het 6e jaar (educatie). De CLB'er zorgt voor kwalitatief goede werkinstrumenten voor zelfconcept- en horizonverruiming zodat leerlingen sterker worden in het plannen van hun onderwijsloopbaan (faciliteren).

Op het vierde niveau wordt gestreefd naar een eendrachtige inspanning door alle “natuurlijke omgevingen” van de leerling. Als de leerling consequent op dezelfde wijze wordt ondersteund door alle opvoeders, wordt het effect van een handelingsplan immers exponentieel groter.

In de heen-en-weer schriftjes noteert de juf welke taken een kind goed en/of met veel plezier heeft uitgevoerd in de klas; zo wordt de transfer van “belonen wat een kind goed doet” van de klas naar thuis eenvoudiger gemaakt (afspraken). Buurtwerkers spreken leerlingen aan die spijbelen (zorgstructuur).

Op dit 4de niveau vindt men ook de samenwerking tussen de school, het CLB en externe preventieve en hulpverlenende instanties.

Er worden afspraken gemaakt met de ziekenhuisschool om de overgang naar het gewone onderwijs zo vlot mogelijk te maken voor leerlingen die door een ziekenhuisopname lange tijd afwezig waren (afspraken). De school maakt afspraken met handelaars om een goedkoop fruitaanbod aan de leerlingen te kunnen doen (facilitatie).

Deze ordening van de diverse aspecten van het zorgbeleid is gebaseerd op de Gezondheidsmatrix ontwikkeld door VIGeZ: de voorbeelden tonen aan dat het instrument tevens bruikbaar is om andere facetten van het zorgbeleid gestalte te geven.

De thematieken in zorg bestrijken het volledige spectrum van proactieve tot probleemreducerende of remediërende activiteiten. In een proactieve opstelling zal de leerkracht zoeken naar methodieken die de autonomie en de interesse van leerlingen prikkelen, en hun zelfsturend vermogen aanscherpen. Andere activiteiten die de leerkracht onderneemt zijn preventief, d.w.z. gericht op het vermijden van problemen. De kleuterjuf die haar kleuters zover krijgt dat ze enthousiast van de zelfgemaakte fruitbrochette gaan proeven, heeft een niet te onderschatten rol in het voorkomen van ongezonde eetgewoonten. Preventief werken kan ook inhouden dat de leerkracht beginnende problemen snel opmerkt en krachtige buffers kan bieden. Kinderen die de neiging hebben om bij mislukkingen te gaan piekeren en (onterecht) stevast besluiten dat ze niets waard zijn, worden ontzettend geholpen door leerkrachten die hen helpen om een correcte inschatting te maken van de oorzaak van het mislukken, zeker als die leerkracht ook nog eens een goed rolmodel is dat toont hoe je na een mislukking de draad weer kan oppikken. Er zijn vanzelfsprekend ook problemen die niet kunnen vermeden worden, zoals dyslexie of een ontwikkelingsstoornis. Dan onderneemt de leerkracht acties om de impact van het probleem te reduceren

TABEL 1: HET ZORGBELEID OP SCHOOL

	Leerling	Klas	School en scholengemeenschap	Omgeving. (ouders, preventief en hulpverlenend netwerk, gemeente, ...)
Educatie Kennis, attituden en aardigheden (curriculum en vakoverschrijdend)				
Faciliteren (leef-, leer- en werkomgeving, schoolklimaat)				
Afspraken en regels				
Zorg en begeleiding (Inbegeleiding, risicodoelgroepen, signalering en vroegdetectie)				

(bv. via Sticordi-maatregelen). CLB'ers hebben ervaring in en kennis over werkzame proactieve, preventieve en remediërende maatregelen; het is dan ook vanzelfsprekend dat de leerkrachten op hen een beroep mogen en kunnen doen.

CLB'ers hebben ervaring in en kennis over werkzame proactieve, preventieve en remediërende maatregelen.

Om de matrix in te vullen voor de verschillende zorgdomeinen kan de school ondersteuning vragen aan het CLB en aan de pedagogische begeleiding. De leerkracht ervaart dan geen rechtstreekse hulp van de CLB-medewerker, maar het effect zou wel moeten zijn dat de leerkracht zich gesteerd weet in de zorg voor zijn leerlingen. Daarom is het ook cruciaal dat leerkrachten een stem krijgen bij de uitbouw van het zorgbeleid op school. De totaliteit aan interventies en afspraken moet immers haalbaar zijn voor de leerkracht die deze zorgniveaus moet zien te verweven met zijn "gewone" pedagogische opdracht.

An VICTOIR*

Vrije CLB Koepel vzw.,
Anatole Francestraat 119 bus 1, 1030 Brussel
An.Victoir@VCLB-koepel.be;

* An Victoir is doctor in de gezondheidspsychologie. Als "verantwoordelijke proactief werk" bij de VCLB Koepel vzw richt zij haar aandacht op schoolondersteuning, preventieve gezondheidszorg en gezondheidsbeleid.

BRONVERMELDING

gezondheidsmatrix VIGeZ: http://www.vigez.be/gezondschool/beleid/de_gezondheidsmatrix_als_beleidsinstrument_voor_de_school.html (geconsulteerd op 1 augustus 2011).

NOTEN

1. MDO staat voor multidisciplinair overleg op school; het is een forum waar leerkrachten zorgvragen over leerlingen aanbrengen
2. In het zorgdiscours worden de leerkrachtondersteunende activiteiten die betrekking hebben op een geïdentificeerde leerling - het leerlinggebonden aanbod dus - ook onder de noemer consultatieve leerlingbegeleiding gevat. Wij reserveren de term in dit artikel voor ondersteuning die de leerkracht sterkt in het omgaan met meerdere leerlingen, nu en in de toekomst. Het perspectief wordt dus breder (en abstracter) dan de zorg voor deze leerling in deze specifieke klas-, school- en gezinsituatie.
3. gedragsinterventies zijn ingrepen van de leerkracht die tot effect hebben dat overt gedrag van leerlingen verandert (bv. minder oppositioneel en opstandig gedrag in de klas) en/of covert gedrag van leerlingen verandert (bv. minder piekergedrag bij leerlingen die kwetsbaar zijn voor depressieve symptomen of angst).

Pleidooi voor een pedagogische professionaliteit

Antonia AELTERMAN

In opdracht van de Koning Boudewijnstichting werd in 1994 het rapport voorgelegd met als titel “de school staat niet alleen”. Het antwoord geeft meteen ook de vraag aan. Kan de school en inzonderheid de leraar de maatschappelijke vragen en de uitdagingen die op het onderwijs afkomen nog aan? De vraag wordt in dit themanummer - 17 jaar later - opnieuw gesteld. En het antwoord van dit themanummer is: “leerkracht ben je niet alleen”.

De kennisexplosie, de toenemende concurrentie, de globalisering, de complexiteit van het maatschappelijk leven en de arbeidssituatie, een alsmaar toenemende sociale en culturele diversiteit, pluraliteit en onzekerheid van waarden, vaststellingen die o.m. door Petrella (1994) en Delors (1996) beschreven zijn, blijven anno 2011 op het onderwijs afstralen. Volwassenen en jongeren zoeken hierin een weg. Niet zelden worden hieromtrent noodkreten geuit en geformuleerd in de media. Problemen worden vandaag meer benoemd en zijn zichtbaarder. De ondersteuning van leerlingen met moeilijkheden neemt toe.

Deze ontwikkelingen en verwachtingen werpen vanzelfsprekend een ander licht op het profiel van de leraar. Het beroepsprofiel en de basiscompetenties voor leraren opgesteld in samenwerking met het werkveld en de lerarenopleidingen, vastgelegd bij decreet in 1997 en herzien bij decreet op 27 november 2007, geven aan welke eisen onderwijs en maatschappij stellen aan respectievelijk de ervaren en de beginnende leraar. Hiermee geeft de overheid de minimale kwaliteitscriteria voor leraren aan zodat ouders en externen weten wat zij van leraren mogen verwachten. Die transparantie kan de waardering voor het werk dat leraren doen en waaraan soms wel eens getwijfeld wordt (zie verder) alleen maar ten goede komen. Voor een bespreking van het beroepsprofiel verwijzen we naar de brochure die het departement Onderwijs heeft uitgegeven (Aelterman, A., Meysman, H., Troch, F., Van Laer, O., Verkens, A., 2008). We lichten in dit artikel wel enkele elementen uit dit beroepsprofiel, elementen die de veranderende rol van de leraar scherp stellen. We relateren ze aan de praktijkvoorbeelden die in dit themanummer geschetst worden.

In het artikel “werkpleklers in het Imelda-instituut” geven Kurt De Prins en Sandra Thijs een prachtig voorbeeld van wat leraren kunnen realiseren wanneer ze “de durf hebben te experimenteren”. Uit “verwondering” m.b.t. de gapende kloof tussen goedbedoelde leerplandoelstellingen en de gebrekkige mogelijkheden tot leren tijdens de stage, maar vooral ook omwille van spijbelgedrag, demotivatie en andere attitudeproblemen bij leerlingen heeft het lerarenteam het roer omgegooid. De principes van het werkpleklers (leren en werken in authentieke leersituaties) staan centraal in dit project, maar heel belangrijk is dat de auteurs een andere relatie tussen leraar en leerling centraal stellen. De link met *de leraar als*

begeleider van leerprocessen, één van de nieuwe rollen in het beroepsprofiel van de leraar, met als uitgangspunt dat de leraar en de leerlingen partners zijn in een leergemeenschap, is heel duidelijk. Nieuwe visies op onderwijs en leren gaan er immers vanuit dat leren maar vruchten afwerpt als leerlingen aangemoedigd worden om actief om te gaan met leerinhouden. Daarnaast benoemen de auteurs ook op maat gesneden doelstellingen, coaching, uitdagende opdrachten, begeleiding. Dit zijn allemaal kenmerken van een pedagogische professionaliteit gedefinieerd vanuit een onderwijsvisie die het begeleiden van en zorg om jongeren centraal stelt.

Naast het klassendoorbekend werken vallen ook nog volgende begrippen op in dit artikel: evenwaardigheid, respect, vertrouwen en openheid. Dit sluit naadloos aan bij de visie op een andere rol uit het beroepsprofiel voor leraren, nl. *de leraar als opvoeder* van wie o.m. verwacht wordt dat die in teamverband een positief leefklimaat kan creëren voor de leerlingen; de emancipatie van de leerlingen kan bevorderen; door attitudevorming leerlingen kan voorbereiden op individuele ontplooiing en maatschappelijke participatie; actuele ontwikkelingen kan hanteren in een pedagogische context; adequaat kan omgaan met leerlingen in sociaal-emotionele probleemsituaties en met leerlingen met gedragsmoeilijkheden; het welzijn van de leerlingen kan bevorderen; verantwoordelijkheid kan opnemen voor brede aspecten van de opvoeding van leerlingen, individueel en in groep. Als een leraar met een pedagogische bril (cf. Verkuyll, 2002) naar individuele leerlingen of een groep leerlingen kijkt, dan is die bekommerd om hun welzijn, hun zelfbeeld, hun zelfwaardegevoel en de wijze waarop ze betekenis geven aan de hen omringende wereld en aan hun eigen leven. In de zorg om het welzijn van leerlingen zijn de behoefte aan houvast, de behoefte aan perspectief en ruimte en aan een positief relationeel klimaat van respect, waardering en genegenheid, het uitgangspunt. Het onderzoek naar het welbevinden van leerlingen in het secundair onderwijs heeft dit scherp aangetoond (Engels, N., Aelterman, A., Deconinck, E., Schepens, A., Van Petegem, K. (2004). Ook Lieve Swinnen pleit in dit nummer voor het kijken naar jongeren met een pedagogische bril. Het eerste deel van de titel van haar bijdrage illustreert dit treffend “Wanneer opvoeden aftasten is. Kinderpsychiatrie op school”. “School is meer dan leren. Het is ergens bijhoren”, de sterke kanten van het kind terug op de voorgrond plaatsen. Kinderen zijn meer dan een etiket, ze moeten als persoon behandeld te worden.

Deze invalshoek wordt ook mooi belicht in het artikel *“Werken met modules in deeltijds onderwijs en vormingswerk*. Dit project richt zich sterk op maatschappelijk kwetsbare jongeren. Wat Kathleen De Rick hier stelt, namelijk dat het geen zin heeft om bij deze jongeren enkel op onderwijs en opleiding te focussen als andere domeinen zoals gezondheid, financiële mogelijkheden of sociale relaties genegeerd worden, is de kern van een pedagogische professionaliteit. Modulair onderwijs kan het welbevinden van leerlingen verhogen door kans op succeservaring, mits een specifieke pedagogisch-didactische benadering waarbij o.m. het vertrekpunt de leerling is en zijn of haar ervaringen, geschiedenis, sterktes. Eén van de elementen die ook door de auteurs benoemd wordt als zijnde een cruciale voorwaarde, is samenwerking met collega’s en met externen.

Dit is een knipoog naar *de leraar als lid van een schoolteam en de leraar als partner van externen*, twee functionele gehelen uit het beroepsprofiel. We maken hier deze verwijzing om aan te tonen dat noch de overheid, noch de samenleving verwacht dat de leraar deze rollen alleen opneemt. Dit kan het werk van deze mensen lichter maken. Het is niet nodig dat leerkrachten telkens weer het warm water uitvinden. Het is een voorbeeld van wat professionele leergemeenschappen over de grenzen van scholen en andere organisaties heen als ondersteuning kunnen bieden. In het beroepsprofiel wordt dit benoemd als *de leraar als lid van de onderwijsgemeenschap*, een duidelijke

Noch de overheid, noch de samenleving verwacht dat de leraar deze rollen alleen opneemt.

verwijzing dat ook de overheid erkent dat leraren er niet alleen voor staan. De wijze waarop bijvoorbeeld de CLB’s de scholen en leraren een hart onder de riem steken, wordt treffend getypeerd in het artikel *“hoe*

CLB’s leerkrachten ondersteunen”. Hoe krachtig leraren kunnen zijn en welke invloed ze kunnen hebben wordt door An Victoir trouwens prachtig getypeerd in de inleiding op het artikel met enkele verhalen over *“leraren die blijven plakken*”.

Het beroepsprofiel voor de leraar hecht ook een groot belang aan een goede samenwerking met de ouders. Noch de overheid, noch het onderwijs, noch de samenleving wensen de opvoedingstaak af te schuiven op de leraar. Het uitgangspunt bij het beschrijven van een vernieuwd profiel voor de leraar is het samen opnemen van de zorg om de jongere *“de leraar als partner van ouders*”. Dit houdt in samen verantwoordelijkheid opnemen, het uitwisselen van informatie over het welbevinden en de vorderingen van de leerling en dialoog, maar het gaat vooral ook om het verhogen van de betrokkenheid van de ouders bij het opvoedingsproject van de school. Het onderhouden van een goede relatie met de ouders is belangrijk om de achtergrond van de leerling te begrijpen. De rol van de leraar als partner van ouders/verzorgers wordt al lang beklemtoond, maar kreeg de laatste jaren extra aandacht omwille van resultaten van onderzoek naar effectieve scholen

(Van Petegem, 1998) Tegelijk toont onderzoek aan dat de pedagogische verwachtingen van ouders ten aanzien van leraren toenemen (o.m. Elchardus e.a., 1999), maar tegelijk blijkt dat een goede relatie met de ouders ook het welbevinden van de leraar verhoogt (Aelterman, e.a., 2003).

Erwin De Ridder vertrekt in het artikel *“Van ouders naar (h)ouders (hoe een aangepast schoolbeleid de relatie tussen leerkrachten en ouders ondersteunt*” van een niet zo alledaagse insteek, namelijk het welbevinden van de ouders en de verwachting dat een goede relatie met de ouders tot een win-win-situatie leidt. Deze getuigenis vanuit het werkveld sluit naadloos aan bij de inzichten die we hierboven hebben beschreven en geeft aan, dat mits een goede samenwerking met de ouders, ook de ouders metgezellen kunnen worden. De visie hierbij is dat ouders geen “aandeelhouders” zijn of klanten, maar “schoolparticipanten”. De essentie van het artikel is dat de directeur ook de leerkrachten in hun contact met de ouders kan ondersteunen. Uit het welbevindenonderzoek bij leraren (Aelterman,



A., Engels, N., Van Petegem, K. & Verhaeghe, J.P., 2003), blijkt dat een goed contact met de ouders het welbevinden bij leraren ondersteunt. De directeur is een intermediaire factor. Directies die ouders als participanten ervaren, zullen ook die directies zijn die een participatieve schoolcultuur (Devos, G., Engels, N., Aelterman, A., Bouchenooghe, D. & Hotton, G., 2006) hoog in het vaandel dragen.

Lieve Swinnen stelt in dit themanummer dat de leerling primeert, niet de “kwetsuren van de leraar”. Die leerlinggerichtheid staat inderdaad centraal in een pedagogische professionaliteit, aangestuurd door een emancipatorische onderwijsvisie. Die beoogt leerlingen op te voeden tot verantwoordelijkheid, mondigheid, zelfrealisatie en kritische zin, binnen de contouren van een democratische samenleving, met ontplooiingskansen voor eenieder. Emancipatie dus in relatie tot anderen (cf. Wielemans, 1993). We vinden het in dit verband ook belangrijk te vermelden dat het beroepsprofiel voor leraren afgeleid is uit de kern van het lerarenberoep, nl. de interactie tussen leraar, leerling, school en maatschappij (Aelterman,

1995). Hieruit worden de verantwoordelijkheden van de leraar gedefinieerd: *een verantwoordelijkheid tegenover de leraar, een verantwoordelijkheid tegenover de school en de onderwijsgemeenschap en een verantwoordelijkheid ten aanzien van de maatschappij.*

Verantwoording is wel iets helemaal anders dan het invullen van documenten en bewijsstukken.

Die verantwoordelijkheden worden opgenomen door een team van leraren, niet

door een leraar als ‘solist’. Ouders vertrouwen hun leerlingen immers toe aan een school en verwachten dat het team van leraren hun kinderen begeleidt. Iemand verantwoordelijkheid geven betekent ook vertrouwen stellen in zijn of haar deskundigheid. Goed onderwijs wordt gedragen door *de persoon* van de leraar. Voorwaarden hierbij zijn een reflectieve houding, alsook de wil tot verantwoording naar leerlingen, ouders, collega’s, directie en externen. Verantwoording is wel iets helemaal anders dan het invullen van documenten en bewijsstukken. We doelen hier op het bespreekbaar maken van de pedagogisch-didactische aanpak. Dit is iets anders dan de markgerichte beroepsuitoefening waar Pieter Dhondt naar verwijst in dit themanummer. Opmerkelijk in deze professionaliteitsopvatting is de parallel met de leerlinggerichte onderwijsvisie. Die verruimde professionaliteitsopvatting, met als kenmerken empowerment, visie en verantwoordelijkheid en autonomie gekoppeld aan samenwerking, met als doel ‘zorg om leerlingen’, drukt immers een emancipatorische visie op de leraar uit, waarbij verantwoordelijkheid en zelfontplooiing (van de leraar) centraal staan. Dit vraagt natuurlijk om een specifiek personeelsbeleid binnen de school. Die verruimde professionaliteit sluit ook naadloos aan bij het pleidooi van Jan Peeters in *“Mannen moeten voorzichtig zijn: over emoties en aanrakingen in voorzieningen voor jonge kinderen”*. Peeters stelt dat uit onderzoeken naar professionaliteit in beroepen voor jonge kinderen, blijkt dat een afstandelijke invulling niet wenselijk is. Gevoelsmatige betrokkenheid is noodzakelijk. Hij pleit voor een “warme professional” die kinderen graag ziet. “Liefde en zorg” mogen geïntegreerd worden in een nieuwe constructie van professionalisme. Peeters noemt het “zorgcompetentie”

Ter afsluiting van deze reflectie op de veranderende opdracht van de leraar verwijzen we naar de resultaten van het onderzoek naar de

maatschappelijke waardering van leraren (Aelterman, A., Verhoeven, J., Rots, I., Buvens, I., Engels, N. & Van Petegem, P., 2002). De resultaten van een bevraging bij een representatief staal van de volwassen Vlaamse bevolking (van 18 tot 70 jaar) tonen aan dat de Vlaamse bevolking blij geeft van een grote appreciatie voor (hun) leraren. Ze onderkent dat het lerarenberoep een veeleisend beroep is. Ruim driekwart van de bevroegden geeft aan dat de opvoedende taak van de leraar groter geworden is, vooral omdat de samenleving ingewikkelder is geworden. Ze zijn van oordeel dat het de taak is van de leraar om in te spelen op wat in de maatschappij aan opvoeding ontbreekt, wat niet impliceert dat de vakdeskundigheid van leraren (vooral dan in het secundair onderwijs) als minder belangrijk worden beschouwd of dat de leraar de opvoedingstaak van de ouders moet overnemen. 60% van de bevroegden is van oordeel dat leraren over het algemeen voldoen aan de maatschappelijke verwachtingen. Inzake de bredere pedagogische opdracht voor de leraar leggen de respondenten echter vooral de nadruk op sociale vorming (Verhoeven e.a., 2002, 133-134).

Pieter Dhondt beschrijft in dit nummer de slingerbeweging tussen visies op leraarschap: het ideaal van “de leraar als roeping of een wetenschappelijke maar ook praktijkgerichte opleiding”. Het laatste verwijst naar een functionalistische opvatting over het beroep van leraar, een technische invulling waarin leraren uitvoeren wat wetenschappers, beleidsmakers en leerboeken voorschrijven. Wij willen hier tegenover een nieuw concept van professionaliteit plaatsen. Zoals we elders meer uitvoerig hebben beschreven (Aelterman, A., Verhoeven, J., Rots, I. & Buvens, I., 2007) heeft het proces van professionalisering van de leraar historische wortels. Dit proces staat in relatie tot de ontwikkeling van de verzorgingsstaat in het algemeen en de uitbouw van het onderwijs en de verwetenschappelijking van de kennis in het bijzonder (Novoa, 1994). Eind 19^{de}, begin 20^{ste} eeuw werden de opdracht van en de waardering voor de leraar vooral gedefinieerd vanuit een zendingsoopdracht, passend in het toenmalige holistisch opvoedingsproject: bewust moraliserend, disciplinerend en maatschappijbestendigend onderwijs. De leraar speelde een bemiddelende rol tussen het volk en de idealen van de politiek, ideologisch en economisch dominante groepen. Gezien hun bijzondere missie in de maatschappij hadden leraren sociaal en cultureel gezag, maar ze kregen niet dezelfde achting als mensen die een geschoold beroep uitoefenden in de hogere ambtenarij of het bedrijfsleven (zie hiervoor o.m. Depaepe, M., De Vroede, M., & Simon, F. (1993). In de eerste helft van de twintigste eeuw oriënteerde het debat i.v.m. de professionalisering van de leraar zich in de richting van een rationalisering van de kennis van leraren, wat hen in de bredere maatschappelijke kringen meer autoriteit gaf. Na de tweede wereldoorlog merken we in de westerse wereld echter een proces van deprofessionalisering op (o.m. Novoa, 1994). Die deprofessionalisering heeft meerdere redenen (Aelterman e.a., 2007), maar het bureaucratisch model waarin leraren moesten functioneren in de jaren zeventig en tachtig (Standaert, 1990) is één van de oorzaken. Die bureaucrativering bracht immers een spanning mee tussen de grote interne autonomie die de leraar in zijn klaslo-

De praktijkvoorbeelden beschreven in dit nummer zijn een mooie illustratie van de wijze waarop scholen en leraren met maatschappelijke uitdagingen omgaan.

kaal heeft en de geringe macht en verantwoordelijkheden op het vlak van beslissingen op het meso- en macroniveau (zie ook Klaassen, Beijaard, & Kelchtermans, 1999).

Wij pleiten er daarom voor om de huidige discussie over de professionaliteit van de leraar te voeren vanuit een perspectief waarbij uitgegaan wordt van de morele en pedagogische imperatieven van het leraarschap die voortkomen uit de verantwoordelijkheid om jonge mensen te begeleiden in hun ontwikkeling en hen op maatschappelijke participatie voor te bereiden (Aelterman e.a., 2007). Dit perspectief linken we ook aan de rol van de leraar in de samenleving, een maatschappij-innoverende rol die in het beroepsprofiel voor leraren “*de leraar als cultuurparticipant*” wordt genoemd. Het onderwijs heeft een maatschappelijk mandaat. Het kwalificeert jonge mensen, rust hen uit met kennis en vaardigheden, waarden, interpretatiekaders en attitudes. Maar die pedagogische visie houdt ook in dat er maatschappelijke ontwikkelingen zijn die niet toelaten dat het onderwijs aan de zijlijn staat, maar dat onderwijs een standpunt inneemt en in debat gaat om ontwikkelingen als dualisering, kansarmoede, milieuvervuiling, enz. een halt toe te roepen. De praktijkvoorbeelden beschreven in dit themanummer zijn een mooie illustratie van de wijze waarop scholen en leraren met maatschappelijke uitdagingen omgaan.

We besluiten graag met een citaat uit de brochure van het beroepsprofiel voor leraren, die ook aantoont hoe de lerarenopleidingen toekomstige leraren op deze veelomvattende opdracht voorbereiden. “*De verantwoordelijkheid benoemen die de leraar heeft ten aanzien van de maatschappij, betekent niet dat het onderwijs de oplossing kan en moet geven voor alle maatschappelijke problemen. Het onderwijs moet kunnen beschikken over de medewerking van de andere maatschappelijke sectoren, zoals de politiek, de economie, de gezondheidssector, enz. Voor heel wat maatschappelijke thema’s zijn er trouwens andere sectoren die een groter vermogen hebben om aan het probleem iets te doen dan het onderwijs. Onderwijs is ook maar één van de maatschappelijke subsystemen waarlangs de socialisatie van jongeren verloopt. Daarnaast zijn er nog het gezin, de jeugdbeweging, de sportvereniging, de media, de kunst- en cultuursector, enz. De maatschappijveranderende rol van de school moet dus ondersteund worden door de andere socialisatie-instanties. De school voorstellen als de reddende engel voor alle maatschappelijke problemen is dus zeker verkeerd, dit is een opgave die het onderwijs niet kan en ook niet moet dragen. Maar een invloed vanuit het onderwijs op de maatschappij kan evenmin worden ontkend.*” (Aelterman e.a., 2008, p. 64). Initiatieven als ‘de brede school’ zouden daarom meer ondersteuning moeten krijgen.

Antonia AELTERMAN

Vakgroep Onderwijskunde, Universiteit Gent
Henri Dunantlaan 2
9000 Gent
antonia.aelterman@ugent.be

REFERENTIES

- Aelterman, A. (1995), Academische lerarenopleiding. De ontwikkeling van een curriculumconcept als antwoord op maatschappelijke uitdagingen en een verruimde professionaliteitsopvatting. Gent: Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen.
- Aelterman, A., Verhoeven, J., Rots, I., Buvens, I., Engels, N., Van Petegem, P. (2002). Waar staat de leraar in de samenleving. Gent: Academia Press
- Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K. & Verhaeghe, J.P. (2003). Voelen leerkrachten zich goed in Vlaamse scholen? In: Devos, G. (red.), *Personeel en organisatie*. Mechelen: Wolters Plantyn, afl. 4, november, pp. 7-24.
- Aelterman, A., Verhoeven, J., Rots, I. & Buvens, I. (2007) De maatschappelijke waardering van leraren in Vlaanderen en de opvattingen van de publieke opinie over hun opdracht. *Pedagogische Studiën*, 1, 3-19
- Aelterman, A., Meysman, H., Troch, F., Van Laer, O, Verkens, A., (2008) Een nieuw profiel voor de leraar secundair onderwijs. Informatiebrochure over de invoering van het nieuwe beroepsprofiel en de basiscompetenties voor leraren. Brussel: Departement Onderwijs
- Delors, J. (1996), *Onderwijs een noodzakelijke utopie. Inleiding bij Learning: The treasure within. Het verslag aan de Unesco van de Internationale Commissie over onderwijs in de eenentwintigste eeuw*. Vertaling opgemaakt door de Vlaamse Onderwijsraad. Brussel: VLOR
- Depaepe, M., De Vroede, M., & Simon, F. (1993). *Geen trede meer om op te staan. De maatschappelijke positie van onderwijzers en onderwijzeressen tijdens de voorbije eeuw*. Kapellen: Pelckmans.
- Devos, G., Engels, N, Aelterman, A., Bouchenooghe, D. & Hotton, G (2006) *Directeur in een basisschool. Een veelzijdig leid(st)er*. Mechelen: Wolters-Plantyn
- Elchardus, M., Dimokritos Kavadias, D. & Siongers, J. (1999). Kunnen scholen opvoeden? Over de invloed van de scholen op de waarden van jongeren. Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid, nr. 5-6, 305-316.
- Engels, N., Aelterman, A., Deconinck, E., Schepens, A., Van Petegem, K. (2004) *Graag naar school. Een meetinstrument voor het welbevinden van leerlingen secundair Onderwijs*, Brussel: VUBPress
- Novoa, A. (1994). Les enseignants: à la recherche de leur profession. *European Journal of teacher education*, 1-2, 35-45.
- Klaassen, C., Beijaard, D., & Kelchtermans, G. (1999). Perspectieven op de professionele identiteit van leraren. *Pedagogisch Tijdschrift*, 4, 375-399.
- Petrella, R., E.a.; (Eds.) (1994), *Grenzen aan de concurrentie*. Brussel: VUB Press. Vertaling van The Group Of Lisbon, *Limits to Competition*.
- Standaert, R. (1990). *De vlag in de top. Over de ‘rationaliteit’ van het secundair onderwijsbeleid*. Leuven: Acco.
- Van Petegem, P. (1998). Vormgeven aan schoolbeleid. Effectieve-scholenonderzoek als inspiratiebron voor de zelfevaluatie van scholen. Leuven: Acco.
- Verkuyl, H. (2002) *Lesgeven in pedagogisch perspectief. Een werkboek voor leraren in opleiding*. Soest: Uitgeverij Nelissen
- Wielemans, W. (1993), *Voorbij het individu*. Leuven, Apeldoorn: Garant.

Arbeid en tewerkstelling

Eerste hulp bij solliciteren - Voor jongeren die met vragen zitten over hun cv, brief, telefonisch gesprek of interview, sollicitatiecoaches van de VDAB helpen hen verder! <http://vdab.be/werkzoeken/sollicitatie-loket.shtml>

Nieuwe uitgave van de brochure 'Wegwijs in het arbeidsreglement' - behandelt alle aspecten vermeld in het arbeidsreglement zoals : de uurroosters van de werknemers, de wijze van de betaling van het loon, de duur van de jaarlijkse vakantie en bepaalde bijzondere verplichtingen voor de werknemers.

www.belgium.be/nl/nieuws/2011/news_wegwijs_arbeidsreglement.jsp?referer=tcm:117-136543-64

New Skills for New Jobs. Policy initiatives in the field of education: Short overview of the current situation in Europe 2010 - With 24 countries participating in the 2010 Eurydice reporting exercise on 'New Skills for New Jobs', the consultation provided a unique opportunity to gather information on recent national developments in skills forecasting and to assess how this information is channelled into education and training provision. <http://publicaties.vlaanderen.be>

Jongerenwerking en Jeugdhulp

Online opvoedingsondersteuning - Het NJI heeft een leidraad opgesteld voor online opvoedingsondersteuning. Dit document geeft een eerste aanzet voor een competentieprofiel van de onlinehulpverlener. Daarbij is uitgegaan van hulp via de een-op-een-chat en e-mail. Verder komen de organisatorische, technische, methodische en juridische randvoorwaarden voor online www.nji.nl/smartsite.dws?id=127556

Vorming "Weerbaar op het web" op 6 oktober - Blokkeer alvast je agenda op donderdag 6 oktober 2011. Want dan organiseert VIP Jeugd de vorming "Weerbaar op het web". Online- hulpverlening, privacy op het web, educatieve games en cyberpesten zijn thema's die allemaal aan bod komen. www.vipjeugd.be

Cyberpesten in Vlaanderen - De Universiteit van Antwerpen onderzocht cyberpesten op de Vlaamse scholen en stelde vast dat de scholen nood hebben aan ondersteuning bij de aanpak van cyberpesten. www.ua.ac.be/main.aspx?c=*CWONZ&n=20787&ct=015197

Nieuwe of vernieuwde websites

Zorginspectie - De Zorginspectie inspecteert de Vlaamse welzijns- en gezondheidsvoorzieningen. Jaarlijks voert ze meer dan vijfduizend inspecties uit. www.zorginspectie.be

Netherlands Youth Institute - This website gives information on children and youth policy, practice and provisions in the Netherlands. It covers a wide range of subjects from general information on the organization of youth policy to more specific themes and policy areas. <http://www.youthpolicy.nl/>

Website voor de vreemdeling die wil of moet terugkeren - Een website in 22 talen met basisinformatie. www.sefor.be

Vernieuwde website Steunpunt Diversiteit & Leren - Het SDL biedt het onderwijs, maar ook andere sectoren, ondersteuning rond deze thema's om hen te helpen de talenten van iedereen, ongeacht hun identiteit en achtergrond, maximaal te ontplooiën en op die manier gelijke leerkansen te scheppen. www.steunpuntdiversiteitenleren.be

Vraagbaak - een Nederlandse website voor ouders en professionele opvoeders die meer willen weten over wat kinderen doen met media, en over hoe je hen het beste hierin kunt begeleiden. www.mediaopvoeding.nl

Onderwijs, vorming en opleiding

Aanvraag van een school- of studietoelage voor 2011-2012 - Met dit aanvraagformulier kunnen ouders van leerlingen in het basis- en secundair onderwijs en studenten in het hoger onderwijs van hetzelfde gezin een school- of studietoelage aanvragen voor het school- en academiejaar 2011-2012. <http://publicaties.vlaanderen.be/>

School- en studietoelagen 2011-2012. Voor kleuter- en lager onderwijs, secundair onderwijs (deeltijds, voltijds) en hoger onderwijs. Folder - De folder licht toe aan welke voorwaarden (ouders van) leerlingen in het basis- en secundair onderwijs en studenten in het hoger onderwijs moeten voldoen om voor een school- of studietoelage in aanmerking te komen, en vermeldt hoe de toelage kan worden aangevraagd. <http://publicaties.vlaanderen.be/>

De Examencommissie voor het voltijds secundair onderwijs in 15 vragen - Wie geen getuigschrift van de 1e en 2e graad of geen diploma secundair onderwijs heeft, kan die studiebewijzen via de Examencommissie van de Vlaamse Gemeenschap voor het voltijds secundair onderwijs behalen. De brochure biedt in vijftien vragen en antwoorden een eerste kennismaking met de Examencommissie. <http://publicaties.vlaanderen.be/>

Registratiegegevens gelijke onderwijskansen op website - Het beleid voor gelijke onderwijskansen geeft scholen extra werkingsmiddelen voor kinderen die aan bepaalde criteria voldoen. De gegevens per school voor de zogenaamde 'gelijkekansenindicatoren' staan voortaan op de website van het Agentschap voor Onderwijsdiensten. www.ond.vlaanderen.be/wegwijs/agodi/pdf/gok/overzicht_2010_sec.pdf

Visietekst trajectbegeleiding in de systemen van leren en werken - Deze Vlor- tekst geeft invulling aan trajectbegeleiding zoals die in de systemen van leren en werken vorm kan krijgen. www.vlor.be/sites/www.vlor.be/files/rso-rso-end-001.pdf

eTwinning-geluiden. Leerkrachten aan het woord - Via eTwinning werken leerkrachten samen met hun leerlingen aan gezamenlijke projecten met leerkrachten en leerlingen uit andere Europese landen. <http://publicaties.vlaanderen.be>

Peiling Nederlands in de derde graad algemeen, technisch en kunstsecundair onderwijs - De publicatie bevat de resultaten van de peiling Nederlands in de derde graad algemeen, technisch en kunstsecundair onderwijs. <http://publicaties.vlaanderen.be>

Lespakket over omgaan met sociale media - Het lespakket bevat tien lessen over het omgaan van kinderen met sociale netwerken. Leraren, mediacoaches en andere opvoeders kunnen het lespakket gratis downloaden en meteen gebruiken in de les. <http://mijnkindonline.nl/1674/nieuw-lespakket-over-omgaan-met.htm>

Onderzoek

De impact van de echtscheidingswetgeving op het verloop van een echtscheiding in Vlaanderen - De centrale doelstelling van het onderzoek 'Scheiding in Vlaanderen' (SIV) bestond erin inzicht te verwerven in de diverse aspecten van relatieontbinding in Vlaanderen. In dit webartikel wordt gebruikgemaakt van de interviews bij (ex)-partners. Alle in dit artikel besproken verschillen zijn statistisch significant. <http://publicaties.vlaanderen.be>

Teaching Reading in Europe. Contexts, Policies and Practices - For the first time, a pan-European study offers a comprehensive picture of reading liter-

acy and identifies some of the key factors impacting on the acquisition of reading skills for 3-15 year olds. It addresses four key topics: teaching approaches, tackling reading difficulties, teacher education and the promotion of reading outside school. <http://publicaties.vlaanderen.be>

Sociale Staat van Vlaanderen 2011 - In deze studie staat de leefsituatie van het individu in internationaal perspectief centraal. Zeven aspecten van de leefsituatie komen aan bod: onderwijs en opleiding, werk en arbeidsparticipatie, inkomen en armoede, gezondheid en zorg, wonen en woonomgeving, sociale, maatschappelijke en politieke participatie en ten slotte mobiliteit. www.expertisepunt.be/onderzoek/772

Organisaties en jaarverslagen

Jaarverslag Discriminatie / Diversiteit 2010 - Op dinsdag 21 juni 2011, heeft het Centrum voor gelijkheid van kansen en voor racismebestrijding zijn Jaarverslag voorgesteld. Dit jaar gaat de focus dieper in op het discriminatiecriterium 'seksuele geaardheid' waarbij de kloof tussen theoretische en praktische gelijkheid van de sociale situatie van holebi's in België centraal staat.

www.diversiteit.be/?action=nieuwsbrieven

Inspectieactiviteiten in Kind en Gezin-sectoren. Jaarverslag 2009 - Het verslag geeft informatie over de inspectieactiviteiten van de Zorginspectie in 2009 in de sectoren die onder de bevoegdheid van Kind en Gezin vallen. Concreet gaat het hierbij over controle van de kinderopvang en de preventieve gezinsondersteuning. <http://publicaties.vlaanderen.be>

Jaarrapport Inspectie Werk en Sociale Economie 2010 - Met het jaarrapport geeft de Inspectie Werk en Sociale Economie een overzicht van de projecten, veranderingen en vernieuwingen die in 2010 gerealiseerd werden. <http://publicaties.vlaanderen.be>

Jaarverslag Agentschap Sociaal-Cultureel Werk voor Jeugd en Volwassenen 2010 - Het jaarverslag biedt een overzicht van de organisatie en werking van het agentschap en belicht uitvoerig de activiteiten van het agentschap op het vlak van beleidsvoorbereiding en -uitvoering. <http://publicaties.vlaanderen.be>

Jaarverslag Departement Welzijn, Volksgezondheid en Gezin 2010 - Het jaarverslag beschrijft de activiteiten en realisaties van het departement Welzijn, Volksgezondheid en Gezin in 2010. <http://publicaties.vlaanderen.be>

Jaarverslag 2010 Zorginspectie - De jaarbrochure geeft informatie over de werking en de dienstverlening van het agentschap Zorginspectie, nieuwe benaming voor de Inspectie Welzijn, Volksgezondheid en Gezin. <http://publicaties.vlaanderen.be>

Overheid EU

Studeren of ervaring opdoen in het buitenland: makkelijker dan je denkt! - Erasmus is favoriet bij studenten en Leonardo da Vinci voor wie een veelzijdige beroepsopleiding zoekt. http://ec.europa.eu/news/culture/110822_nl.htm

Adults in Formal Education. Policies and Practice in Europe 2011 - Drafted in the context of the European Commission's Action Plan on Adult Learning (2007-2010), this Eurydice report looks at education and training opportunities for underqualified adults and also covers policies and measures for enhancing the participation of adults in higher education. <http://publicaties.vlaanderen.be>

Federale Overheid

Studentenarbeid: wijzigingen vanaf januari 2012 - Op voorstel van beide Vice-Eerste ministers, Joëlle Milquet, minister van Werk, en Laurette Onkelinx, minister van Sociale Zaken, is het kernkabinet op 15 april 2011 akkoord gegaan met een hervorming van de studentenarbeid die de huidige regeling versoepelt en vereenvoudigt. www.werk.belgie.be/defaultNews.aspx?id=34306

Vlaamse Overheid

Eerst herbronnen, dan hervormen - Vijf reflecties van het Kruispunt Migratie-Integratie bij het hervormingsplan van minister Geert Bourgeois. www.kruispuntmi.be/index.aspx

Doelstellingenkader vertaald in Actieplannen 2011-2012 - Op 28 april 2011 werd de bundel 'Actieplannen 2011-2012 in het kader van de toepassing van de open coördinatiemethode in het Vlaamse gelijkheidsbeleid' aan de Vlaamse Regering gepresenteerd. <http://www.gelijkekansen.be/bijlagen/ACTIEPLANNEN%202011-2012.pdf>

Hoorzitting over het werkveld kinderrechten - Op 21 juni 2011 organiseerde de Commissie voor Cultuur, Jeugd, Sport en Media een hoorzitting met het werkveld kinderrechten. <http://docs.vlaamsparlement.be/docs/stukken/2010-2011/g1209-1.pdf>

Vlaams Actieplan Kinderrechten - Dit werd voor advies voorgelegd aan de Vlaamse Jeugdraad en aan de Kinderrechtencommissaris en goedgekeurd door de Vlaamse Regering. Het wordt nu ingediend bij het Vlaams Parlement, waar het in de bevoegde parlementaire commissies zal worden besproken. www.sociaalcultureel.be/jeugd/kinderrechten/VAK2011-2014_VR20110715.pdf

* Vlor-adviezen (www.vlor.be)

- Advies over participatie op school (26.05.2011)
- Advies over nieuwe opleidingskaarten dbso Polyvalent touwtechnieker - Thuisheleerbegeleider in de kinderopvang (09.06.2011)
- Advies over eindtermen natuurwetenschappen aso en bso (09.06.2011)
- Advies over welbevinden en gelijke kansen in het gezondheidsbeleid op school (23.06.2011)

* SERV-adviezen (www.serv.be/publicatie/)

- Advies conceptnota inhoudelijke vernieuwing deeltijds kunstonderwijs (31.05.2011)

Regelgeving

Te raadplegen op <http://212.123.19.141> voor onderwijsitems op www.ond.vlaanderen.be/edulex/ voor EU http://eur-lex.europa.eu/RECH_menu.do?ihmlang=nl

* EU-Commissie

- 2011/502/EU: Besluit van de Commissie van 10 augustus 2011 tot oprichting van een Deskundigengroep mensenhandel en tot intrekking van Besluit 2007/675/EG

* EU-Raad

- Aanbeveling van de Raad van 28 juni 2011 - Jeugd in beweging - de leermobiliteit van jongeren bevorderen.
- Aanbeveling van de Raad van 28 juni 2011 inzake beleid ter bestrijding van voortijdig schoolverlaten.
- 42011Y0609(01) - Resolutie van de Raad en de vertegenwoordigers van de regeringen der lidstaten, in het kader van de Raad bijeen, over het aanmoedigen van nieuwe, doeltreffende vormen van participatie van alle jongeren aan het democratisch leven in Europa.

* EU-Parlement

- 32011R0492 - Verordening (EU) nr. 492/2011 van het Europees Parlement en de Raad van 5 april 2011 betreffende het vrije verkeer van werknemers binnen de Unie.

* Vlaamse Gemeenschap : Studie- en beroepskeuze

- 20/05/2011 - Decreet houdende wijziging van het decreet van 16 juli 2010 houdende diverse bepalingen inzake het beleidsdomein Werk en Sociale Economie. B.S.01/07/2011

- 24/06/2011 - Besluit van de Vlaamse Regering tot tijdelijke erkenning van de masteropleiding in de taal- en letterkunde: ten minste één taal te kiezen uit Latijn, de Romaanse talen of de Germaanse talen van de Vrije Universiteit Brussel. B.S.22/07/2011
- 08/07/2011 - Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de professioneel gerichte bacheloropleiding bachelor in de pedagogie van het jonge kind als nieuwe opleiding van de Erasmushogeschool Brussel. B.S.05/08/2011
- 08/07/2011 - Besluit van de Vlaamse Regering houdende afwijking op de organisatie van deeltijds beroepssecundair onderwijs binnen het stelsel van leren en werken in de Vlaamse Gemeenschap. B.S.05/08/2011
- 08/07/2011 - Besluit van de Vlaamse Regering houdende wijziging van de bijlage bij het besluit van de Vlaamse Regering van 22 juni 2007 tot vaststelling van de lijst van bachelor- en masteropleidingen en afstudeerrichtingen binnen een masteropleiding met een bijkomende titel. B.S.05/08/2011
- 20/07/2011 - Ministerieel besluit tot bepaling van de standaard voor de titel van gezinsondersteuner. B.S.17/08/2011
- 20/07/2011 - Ministerieel besluit tot bepaling van de standaard voor de titel van bakker. B.S.17/08/2011
- 20/07/2011 - Ministerieel besluit tot bepaling van de standaard voor de titel van banketbakker. B.S.17/08/2011
- 20/07/2011 - Ministerieel besluit tot wijziging van het ministerieel besluit van 11 juni 2007 tot bepaling van de standaard voor de titel van heftruckchauffeur. B.S.17/08/2011
- 20/07/2011 - Ministerieel besluit tot wijziging van het ministerieel besluit van 11 juni 2007 tot bepaling van de standaard voor de titel van reachtruckchauffeur. B.S.17/08/2011
- 20/07/2011 - Ministerieel besluit tot wijziging van het ministerieel besluit van 11 juni 2007 tot bepaling van de standaard voor de titel van hovenier onderhoud parken en tuinen. B.S.17/08/2011
- 01/07/2011 - Decreet betreffende het onderwijs XXI. B.S.30/08/2011
- 10/06/2011 - Besluit van de Vlaamse Regering houdende de vastlegging van de maximale groei in de basiseducatie en het volwassenenonderwijs voor het schooljaar 2011-2012. B.S.08/07/2011
- 24/06/2011 - Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de uitbreiding van de onderwijsbevoegdheid van centra voor volwassenenonderwijs. B.S.20/07/2011
- 24/06/2011 - Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van artikel 6decies van het besluit van de Vlaamse Regering van 12 oktober 2007 tot regeling van een aantal aangelegenheden voor de centra voor basiseducatie ter uitvoering van het decreet van 15 juni 2007 betreffende het volwassenenonderwijs. B.S.22/07/2011
- 24/06/2011 - Besluit van de Vlaamse Regering tot invoeging van artikel 5/1 in het besluit van de Vlaamse Regering van 1 september 2006 betreffende de toekenning van aanvullende lestijden voor de integratie van anderstaligen. B.S.22/07/2011
- 08/07/2011 - Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de toekenning van een aanvullende financiering of subsidiëring voor het gecombineerd onderwijs aan centra voor volwassenenonderwijs. B.S.08/08/2011

* Vlaamse Gemeenschap : Onderwijs en Vorming

- 28/06/2011 - Samenwerkingsakkoord tussen de Staat en de Gemeenschappen met betrekking tot de Interuniversitaire attractiepolen fase VII. B.S.01/09/2011
- 27/05/2011 - Decreet aangaande de bekrachtiging van de bepalingen betreffende het secundair onderwijs, gecodificeerd op 17 december 2010. B.S.17/06/2011
- 17/06/2011 - Decreet tot bekrachtiging van het besluit van de Vlaamse Regering van 18 maart 2011 tot ontvankelijkheid en gelijkwaardigheid van een aanvraag tot afwijking van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen voor het basis- en secundair onderwijs. B.S.12/07/2011
- 17/06/2011 - Decreet betreffende de scholengemeenschappen in het basis- en secundair onderwijs. B.S.20/07/2011

Welzijn en Sociaal-cultureel werk

De Dienst voor Alimentatievorderingen (DAVO) - een instrument voor armoedebestrijding bij vrouwen? - Hoe de reikwijdte van de DAVO verbeteren om armoede te voorkomen door het niet-ontvangen van onderhoudsgeld? www.kbs-frb.be/publication.aspx?id=283662&LangType=2067

Overmatige schuldenlast van mensen met een laag inkomen: impact van kredietopeningen - Op vraag van de POD Maatschappelijke Integratie heeft het Réseau Financement Alternatif een studie uitgevoerd om aan te tonen hoe mensen met een matig tot laag inkomen omgaan met kredietopeningen. www.belgium.be/nl/nieuws/2011/news_schuldenlast_mensen_laag_inkomen.jsp?referer=tcm:117-132306-64-a3

Zijn jongeren in Vlaanderen van plan om te huwen (en te scheiden)? - Vlaamse jongeren blijven dromen van een huwelijk en van kinderen krijgen, ondanks het dalende aantal huwelijken en het stijgende aantal echtscheidingen. De meeste jongeren willen huwen na een periode van ongehuwd samenwonen, hoewel ze aan een huwelijk niet veel specifieke voordelen meer toeschrijven. Vooral lager opgeleide jongeren verwachten een echtscheiding. <http://publicaties.vlaanderen.be/>

agenda en documentatie

Gelijke onderwijskansen: een zaak van iedereen!

Samenlevingsopbouw Vlaanderen organiseert op **21 oktober 2011** een studiedag over 'Gelijke onderwijskansen: een zaak van iedereen! Over de rol van de school in de samenleving.' Maatschappelijk kwetsbare leerlingen doen het op school minder goed dan leerlingen van betere komaf. Ons (leerplicht)onderwijs slaagt er niet in om die ongelijkheid af te zwakken. Ondertussen krijgen scholen elke dag leerlingen met een zeer diverse achtergrond over de vloer. Het onderwijspersoneel wordt steeds vaker met complexere problemen geconfronteerd. Hoe realistisch is het om te verwachten dat ze de expertise en energie hebben om dit allemaal alleen aan te kunnen? Ondersteunen we leerkrachten niet beter zodat zij zich met nog meer toewijding op hun metier van lesgeven kunnen toespitsen? En realiseren we ons wel voldoende hoezeer scholen de gezinnen, maar ook de lokale samenleving kunnen versterken? Samenlevingsopbouw wil de lokale gemeenschap mee verantwoordelijk maken om elk kind maximale onderwijskansen te bieden. Gelijke onderwijskansen zijn immers een zaak van iedereen!

Plaats: Zaal De Stroming, Antwerpen.

Meer info: www.samenlevingsopbouw.be

Studiedag "Maatschappelijk kwetsbare jongeren en mentoring"



Veel jongeren bevinden zich om diverse redenen in kwetsbare situaties. Zij dreigen de aansluiting met het onderwijs of de arbeidsmarkt te verliezen, komen in aanraking met het gerecht, dreigen te ontsporen. De laatste jaren zijn heel wat projecten ontstaan waarin burgers optreden als mentor, coach of maatje van

deze maatschappelijk kwetsbare jongeren. Maar hebben deze projecten wel effect? En wat maakt een project succesvol of niet? Deze vragen staan centraal in de studiedag 'Maatschappelijk kwetsbare jongeren en mentoring. Internationale goede praktijken, impact en succesfactoren', die op **14 oktober 2011** in Brussel wordt georganiseerd door de Koning Boudewijnstichting. Het objectief van deze Studie- en praktijkdag is dan ook veelzijdig: bestaande (goede) praktijken uit België en Europa zichtbaar maken en samenbrengen; de impact van deze projecten op jongeren en mentoren in kaart brengen en inzicht verkrijgen in succesfactoren. De informatie is interessant voor personen uit het verenigingsleven, meer bepaald uit de welzijns- sociale en jeugdsector; de jeugd(zorg)sector; de vrijwilligerssector; de onderwijssector en het bedrijfsleven dat zich vrijwillig via coaches/mentoren wil inzetten.

Plaats: MCE, Waterleidingstraat 118, 1050 Elsene, van 9u tot 17u.

Meer info vindt u op: www.kbs-frb.be; voor specifieke informatie: Johan Alleman - 02-549 02 24

Studiedag "Kopp, een zaak van iedereen"

Kinderen van ouders met psychische problemen (kopp-kinderen) vormen een kwetsbare groep. Op **20 oktober 2011** organiseert de stuurgroep KOPP West-Vlaanderen een studiedag die een aantal theoretische concepten rond het werken met kopp-kinderen en hun ouders zal belichten. Ook stellen verschillende organisaties die kwetsbare gezinnen ondersteunen, zich voor. Tot slot tonen vier diensten hoe ze de aandacht voor kopp integreren in hun dagelijkse werking. De studiedag is een organisatie van de provinciale stuurgroep kopp West-Vlaanderen.

Plaats: Howest, R.De Rudderlaan 6, 8500 Kortrijk. Voor meer info: via website Informant www.jo-in.be - tel. 056 230023.

Studiedag: Kleurrijke maatzorg

Op **14 oktober 2011** vindt de studiedag 'Kleurrijke maatzorg' plaats. Het programma richt zich tot alle jeugdzorgvoorzieningen en stimuleert de uitbouw van een inclusief interculturaliseringsbeleid om zich beter af te stemmen op

de noden van de multiculturele doelgroepen. De studiedag is een initiatief van Jongerenwelzijn en vzw De Touter. De bijdragen in de voormiddag zijn: 'Aan de slag met interculturalisering van je voorziening: Kernideeën, uitdagingen en Val-kuilen'; 'Ontwikkelen van interculturele competentie'. In de namiddag worden zes seminaries georganiseerd waaruit elke deelnemer er twee kan volgen. De zes seminaries gaan over: De meerwaarde van de Ondersteuningsteams Allochtone Jongeren OTA: het inzetten van bemiddeling en het ontwikkelen van interculturele competenties; Taalbarrières overwinnen en werken met tolken; Interculturele hulpverlening: hoe interculturele thema's bespreekbaar houden in begeleiding en coaching, de meerwaarde van intervisiegroepen; Implicaties van interculturalisering op de werkvloer: met focus op leefgroep- en logistieke werking; Intercultureel personeelsbeleid: Verder uitdieping van het actieplan dat in de voormiddag is voorgesteld op het vlak van VTO- en personeelsbeleid; Professionaliseren van interculturele competentie: hoe sluiten hogescholen en opleidingen aan bij de nood aan intercultureel opgeleide medewerkers in de sector? Plaats: Ellipsgebouw, Kon Albert II laan 35, Brussel. De deelnameprijs aan de studiedag: 70€ incl. boek "Aan de slag met Interculturalisering" onder redactie van Inge Roseeuw, vzw de Touter,

Voor inschrijvingen: valerie.nicolai@jongerenwelzijn.be.

Meer info: 02/553 31 57 of 0498/05.13.96

Studiedag "Preventie- en remediëringsbeleid in GOK-scholen, met aandacht voor sociaal kwetsbare kinderen"

In het voorjaar van 2011 kwamen, op vraag van de Koning Boudewijnstichting 35 GOK-scholen in vier groepen, gespreid over Vlaanderen, drie vrijdagen bijeen. Ze gingen na of hun aanbod inzake preventie en remediëring voldoende is afgestemd op alle leerlingen (en hun ouders). Tijdens deze intervisiedagen werd gewerkt vanuit de praktijken en ervaringen die succesrijk bleken, maar ook de obstakels die scholen hebben moeten overwinnen. Ze gingen ook samen op zoek naar achterliggende processen, beleid en visie dienaangaande. Deze verhalen, goede praktijken, modellen en geleerde lessen worden verzameld in een publicatie. Tijdens een studie- en praktijkdag op **9 november 2011** (van 9u tot 14u in Mechelen) wordt dit rapport voorgesteld en zullen deelnemende scholen hun ervaringen delen.

Voor algemene informatie: www.kbs-frb.be, tel. 070-233 065.

Studiedag: De positie van de minderjarige als ouders uit elkaar gaan

Veel professionelen zoals jeugdhulpverleners, leerkrachten, advocaten,... komen in contact met minderjarigen wiens ouders uit elkaar gaan. Sommigen hebben nood aan de juiste informatie over de regelgeving die van toepassing is. Daarom organiseert de Kinderrechtswinkel op **13 oktober 2011** een studiedag die de positie van minderjarigen wiens ouders uit elkaar gaan nader toelicht. In de voormiddag wordt het juridische, en meer theoretische, kader geschetst. In de namiddag is er aandacht voor de praktijk van o.a. de bemiddeling in familiezaken, het horen van minderjarigen en de omgangsregeling georganiseerd in een bezoekerimte.

Plaats: Brugge KHBO, Xaverianenstraat 10, 8200 Brugge.

Meer info op www.kinderrechtswinkel.be.

Studiedag "Trajectbegeleiding in leren en werken"

In systemen van leren en werken is er een sterke nood om jongeren te begeleiden in hun traject naar leren, tewerkstelling en persoonlijke ontwikkeling. De Vlor formuleerde daarom zijn visie op trajectbegeleiding in leren en werken. Het is belangrijk om de jongere in een aangepast tempo te leiden naar arbeidsdeelname (als ultiem doel). De Vlor ziet echter ook een belangrijke rol weggelegd voor begeleiding in het traject van leren en de persoonlijke ontwikkeling. Om een individueel stappenplan uit te tekenen, zijn een kwaliteitsvolle intake en screening cruciaal. Het hele team speelt hierin een belangrijke rol. Trajectbegeleiding veronderstelt dan ook een verregaande samenwerking tussen centra voor deeltijds onderwijs, Syntra-lesplaatsen, centra voor deeltijdse vorming, CLB, VDAB, bedrijven, enz. De Vlor zal zijn visietekst over trajectbegeleiding in

leren en werken voorstellen op een studiedag op **9 november 2011**. Er zal ook ruime aandacht zijn voor de uitwisseling van praktijkvoorbeelden.
Meer info: www.vlor.be.

Ondersteunen van gezinnen

Gezinnen (nog beter) leren ondersteunen, vraagt permanent bijscholen en bijblijven. Het programma van korte opleidingen van het Hoger Instituut voor Gezinswetenschappen speelt hierop in. In 2011-2012 staan volgende thema's op het programma:

- Denken met het hart: aandacht, aanwezigheid en zelfreflectie in gezinswerk.
Vrijdagen 25 november, 2 en 9 december 2011.
- Risicosituaties voor kinderen bij echtscheiding.
Vrijdagen 27 januari en 3 februari 2012.
- Voor altijd familie! Een contextuele kijk op gezinsrelaties.
Vrijdagen 10 en 17 februari, 2 en 9 maart 2012.
- Islamitische visies op relaties en opvoeding.

Vrijdag 23 maart, dinsdag 27 maart en vrijdag 20 april 2012

Meer informatie over de programma's en de inschrijvingsmodaliteiten: via <http://www.hig.be/studenten/toekomstige/opleidingkdv.htm>

Kinderrechtswinkel

In het najaar organiseert de Kinderrechtswinkel opnieuw enkele studiedagen en vormingsessies. Het volledige programma en praktische details van deze vormingen vind je binnenkort op www.kinderrechtswinkel.be.

De studiedagen hebben plaats op volgende data:

6 oktober: Ouderlijk gezag en bekwaamheid van de minderjarige (Brussel)

13 oktober: De positie van het kind als ouders uit elkaar gaan (Brugge).

18 november: Beroepsgeheim t.o.v. minderjarigen (Brussel).

3 december: Rechtspositie van de minderjarige patiënt (Gent).

De vormingsreeks 'tZitemzo...met de juridische positie van de minderjarige' omvat 8 sessies verspreid over 4 dinsdagen: 4, 11, 18 en 25 oktober 2011. Volgende thema's komen aan bod: 't Zitemzo... als je minderjarig bent; 't Zitemzo... op school; 't Zitemzo... als ouders uit elkaar gaan; 't Zitemzo... als je dader bent van een misdrijf; 't Zitemzo... als je slachtoffer bent; 't Zitemzo... in de jeugdhulp.

Oproep - Actief Burgerschap op school

Scholen willen leerlingen vormen tot kritische burgers, burgers die kunnen participeren in de samenleving, die kunnen omgaan met diversiteit, die zich een mening kunnen vormen over diverse thema's, gaande van een leefbaar milieu over solidair samenleven tot mondiale ontwikkelingsproblemen. Heel wat scholen maken werk van burgerschapseducatie, zij het vaak op een impliciete manier, gedragen door enkelingen in de school en vaak ook in projecten buiten de eigenlijke lessen. De Stichting zoekt 40 secundaire scholen die: deze thematiek belangrijk vinden en daaraan werken; in dat verband willen leren van andere scholen en op die manier meewerken aan een publicatie ter zake. Concreet zullen in het voorjaar van 2012 vijf regionale groepen van telkens acht scholen (twee deelnemers per school) mekaar ontmoeten op drie vaste dagen voor praktijkuitwisseling en om gedeelde visies en modellen over geslaagde burgerschapsvorming te ontwikkelen. Zowel de aanpakken die de school als geslaagd beschouwt als die waaruit met vallen en opstaan geleerd werd, zijn uitermate belangrijk voor een goede praktijkuitwisseling. De ervaring leert dat dit soort peer-review of 'leren van collega's' hoog wordt gewaardeerd en veel inspiratie en materiaal aanbrengt voor de eigen praktijk en visieontwikkeling ter zake. Naderhand plant de Stichting een publicatie om ook andere scholen rond het thema actief burgerschap tips en goede praktijken mee te geven. Dit initiatief loopt in samenwerking met het Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming.

Uiterste datum indiening dossiers: **17 november 2011**. Voor meer informatie: proj@kbs-frb.be of tel.: 070-233 065.

Gezocht: Vrijwillige lesgevers

VVM (Vereniging voor verlegen mensen) vzw organiseert cursussen voor mensen die in hun sociale leven belemmerd worden door hun verlegenheid. De cursus heeft o.a. aandacht voor zelfbeeld, sociale en assertieve vaardigheden enz. Sinds

enkele jaren is er ook een jongerenwerking. Daardoor zijn er nu twee cursusreeksen per jaar: cursussen voor volwassenen vanaf oktober en een jongerencursus vanaf januari. VVM vzw zoekt voor deze jongerencursus gemotiveerde leraren die op vrijwillige basis de cursus willen geven (mits vergoeding van onkosten). De cursus bestaat uit tien lessen voor jongeren van 14 tot 18 jaar. Er is een volledig uitgewerkte handleiding en een cursusboek. Bovendien geef je de cursus steeds per twee. Voor de jongeren zelf is de cursus gratis. In januari 2012 zal de volgende jongerencursus starten. Voor meer info kan u terecht bij

info@vvm-vzw.be of op het nummer 03/322 83 80.

I HIV you

Dit online spel voor jongeren geeft hen juiste en duidelijke informatie rond hiv en veilig vrijen. Jeugd en Seksualiteit vzw en Wel Jong Niet Hetero vzw kozen voor een spel, omdat veilig vrijen niet alleen draait rond correcte informatie, maar ook rond de sociale vaardigheden om die kennis toe te passen. Het spel brengt jongeren in verschillende situaties (op school, aan tafel bij familie, op een dansvloer...), waarbij ze in gesprek raken met anderen. De antwoorden bepalen of hun 'gezondheids- en relatiebarometer' positief blijft. Tegelijk bepalen de antwoorden ook hoe de relatie met de andere evolueert. Wat antwoord je bijvoorbeeld als een klasgenoot vraagt of je de les 'Relationele en Seksuele Vaardigheden' ook zo saai vindt? Speel het spel op www.jeugdseksualiteit.be of www.weljongniethetero.be/ihivyou.

Oscars voor opleidingen

Oscar helpt deelnemers aan het sociaal-cultureel jeugd- en volwassenenwerk een zicht te krijgen op de competenties die ze verwerven doorheen het volgen van vormingen en het opnemen van vrijwilligersfuncties en -taken. Op die manier ondersteunt Oscar het (h)erkennen van verworven competenties (HVC/EVC) in het sociaal-cultureel jeugd- en volwassenenwerk. Oscar is ontwikkeld door SoCiuS en Steunpunt Jeugd met middelen van de Vlaamse overheid. e prioritaire doelgroep zijn deelnemers en vrijwilligers in het sociaal-cultureel jeugd- en volwassenenwerk. Oscar is namelijk ontwikkeld om de leerervaringen die jongeren en volwassenen opdoen tijdens vormingen of engagementen, zichtbaar te maken. Daarnaast richt Oscar zich op sociaal-culturele jeugd- en volwassenenwerkorganisaties. Het is namelijk via deze organisaties dat Oscar, en meer bepaald de competentiedocumenten, tot bij jongeren en volwassenen geraakt.

Meer informatie hierover vindt u op de website www.oscaronline.be

BOEKEN

Kansen voor kinderen. Een weg voor het jongerenwelzijn in Vlaanderen

CROMBEZ, J. & DE WACHTER, E.

Antwerpen, Garant Uitgevers nv, 206p., 21 euro.

26.687 minderjarigen zitten in de bijzondere jeugdzorg, 3.736 jongeren staan op een wachtlijst, 5.600 verschillende hulpmodule werden geïnventariseerd... Cijfers, getuigenissen, wetenschappelijke duiding, de ervaringen en kennis vanuit het werkveld en de sectoren in de ad hoc commissie Jeugdzorg van het Vlaams Parlement reveleren dat verandering nodig is. De gelijkenis met de analyse die meer dan tien jaar geleden plaatsvond in een gelijkaardige commissie is groot. Dit betekent dat er keuzes moeten worden gemaakt. Alle geledingen en betrokkenen uit het werkveld getuigen van een niet aflatend engagement, van een weerbaarheid en van een dynamiek. Er is voldoende kennis aanwezig voor een doordachte analyse en om een frisse en vernieuwende invalshoek op deze sector te hebben.

Scholen voor burgerschap. Naar een kennisbasis voor burgerschapsonderwijs

PESCHAR, J., HOOGHOFF, H., DIJKSTRA, A., & TEN DAM, G.

Antwerpen, Garant Uitgevers nv, 331p., 34,60 euro.

Sinds 2006 zijn scholen wettelijk verplicht aandacht te besteden aan actief burgerschap en sociale integratie. Voor het onderwijs is het versterken van burgerschap van leerlingen niet nieuw. Scholen geven daar al lange tijd en op allerlei manieren vorm aan. Denk bijvoorbeeld aan sociale en morele vorming, aan maatschappijleer, levensbeschouwelijke vorming, mensenrechteneducatie, intercultureel onderwijs en aan de maatschappelijke stage. Er zijn veel manieren waarop scholen de opdracht tot bevordering van burgerschap en integratie kunnen invullen. Er is niet één manier de beste of voor alle situaties geschikt. Scholen geven zelf inhoud aan burgerschap en aan wat het onderwijs leerlingen zou moeten leren. Ze houden daarbij rekening met de lokale omgeving, de samenstelling van de leerlingpopulatie, de wensen

van ouders/ verzorgers en de levensbeschouwelijke uitgangspunten van de school. Dit boek gaat in op de vraag wat scholen jongeren aan burgerschap willen leren, welk beleid ze daartoe ontwikkelen, welke pedagogisch-didactische strategieën ze hanteren, en wat in de praktijk effectief is gebleken. Scholen voor burgerschap bundelt de kennis over het werken aan burgerschapsvorming in het Nederlandse onderwijs, en plaatst deze in internationaal perspectief.

Zwerfjongeren begeleiden. Versterken van hun sociale netwerken

NABER, P., SAP, I., & BIJVOETS, M.

Antwerpen, Garant Uitgevers nv, 98p., 13,90 euro.



Zwerfjongeren hebben twee kenmerken met elkaar gemeen: ze hebben geen vaste plek om te wonen en een stabiel sociaal netwerk ontbreekt. Het contact met familie is meestal beschadigd of verbroken, relaties met vrienden zijn verwaterd en ontmoetingen met lotgenoten op tijdelijke logeeradressen en op straat zijn vaak vluchtig. Wanneer ze zich melden bij de crisisopvang of een ambulante team, proberen begeleiders eerst de praktische zaken te regelen zoals onderdak en inkomen. Wanneer er sprake is van gedragsproblemen of verslaving, verwijzen ze de betrokkene ook door naar psychiatrische of professionele begeleiding.

Aandacht voor het sociale netwerk schiet er in de drukte van het regelen en begeleiden nogal eens bij in en wordt vaak voor het nazorgtraject bewaard. Ambulante begeleiders vinden het lastig om jongeren die hun

sociale relaties verbruikt hebben of het huis zijn uitgezet, te motiveren tot herstel van oude en het aangaan van nieuwe contacten. Toch is een stabiel netwerk dat een vangnet biedt na een begeleidingstraject, onmisbaar om een zwerfvend bestaan definitief de rug toe te keren. Hoe doe je dat, zwerfjongeren helpen een netwerk op te bouwen? Deze vraag staat centraal in dit boek, dat is voortgekomen uit gesprekken in het werkveld en is uitgewerkt met twee instellingen die begeleiding bieden aan zwerfjongeren. Het boek concentreert zich op het uitproberen en evalueren van instrumenten die kunnen helpen om het netwerk samen met jongeren in kaart te brengen, oude contacten te herstellen en nieuwe relaties aan te gaan. Relaties die in de toekomst sociale, emotionele en praktische steun kunnen geven.

De gemotiveerde leerling (Nivoz-Serie, nr. 4)

BORS, G., & STEVENS, L. M.M.V. VAN GRUNSVEN, K. & VAN DER WEEGH, J.

Antwerpen, Garant Uitgevers nv, 145p., 17,60 euro.

“Leerlingen zijn niet gemotiveerd om te leren” is een veelgehoorde verzuchting. Maar wat is dat - een gemotiveerde leerling? Welke kenmerken schrijven we toe aan motivatie? Wat is nodig om je gemotiveerd te voelen? Stel je deze vragen aan leerlingen en leerkrachten, dan omschrijven zij motivatie dikwijls in termen van ‘lekker bezig zijn’, ‘ingespannen werken’ of ‘iets doen om een bepaald doel te bereiken’. Een leraar vertelde ons: “Mijn leerlingen zijn vaak niet gemotiveerd. Ik krijg er geen vat op.” Is motivatie inderdaad zo’n black box? Allerm minst, zoals blijkt uit dit vierde deel in de NIVOZ-reeks. In de afgelopen decennia is veel onderzoek verricht, dat ons helpt motivatie en demotivatie bij kinderen te verklaren. Maar ook de leerlingen zelf kunnen ons veel vertellen over wat het onderwijs hen moet bieden om motivatie vast te kunnen houden en uit te bouwen. De gemotiveerde leerling verbindt wetenschappelijke beschouwingen met ervaringen in de klas.

Inclusief onderwijs in de praktijk

MORTIER, K., DE SCHAUWER, E., VAN DE PUTTE, I. & VAN HOVE, G.

Antwerpen, Garant Uitgevers nv, 126p., 16 euro.

Het begrip inclusie heeft in onderwijskringen al heel wat stof doen opwaaien. Dit boek wil dit heikele onderwerp van de ideologische discussie tillen naar het beantwoorden van de hoe-vraag. Het is gebaseerd op het onderzoek Inclusief onderwijs in Vlaanderen over kritische processen voor ‘goede inclusiepraktijk’. Eerst wordt een definitie en een kader geschetst waarin inclusief onderwijs kan worden gesitueerd. Hierbij worden een aantal aandachtspunten meegegeven ten behoeve van docenten die dit materiaal in een opleiding willen gebruiken. Daarna volgen negen hoofdstukken waarin telkens een kritische factor wordt uitgewerkt en geïllustreerd vanuit een casus in het kleuter, lager, en secundair onderwijs. Hieruit blijkt dat de doerbeelden die over inclusie de ronde doen, echt geen werkelijkheid hoeven te zijn. Aan het einde van elk hoofdstuk zetten een aantal reflectievragen aan tot een analyse van het eigen kijken en handelen en tot het zoeken van mogelijkheden binnen concrete en unieke situaties.

Gezin en school. De kloof voorbij, de grens gezet?

VLOR

Vlor-Acco, Brussel, 2011, 232p., 20 euro

De Vlaamse Onderwijsraad verkende de relatie tussen gezin en school. Al bij al zit het goed met de relatie. School en gezin delen in grote mate dezelfde zorgen en het besef groeit dat betrokkenheid van ouders verschillende vormen aanneemt. Toch staat deze relatie soms ook onder druk: ouders die moeilijker te bereiken zijn, ouders die zich te veel als veeleisende klant opstellen, scholen die moeilijk kunnen omgaan met kritiek, ...In de verkenning kwamen een aantal hefbomen bovendien, zowel op lokaal schoolniveau als op centraal niveau. Luisteren naar kinderen en jongeren werpt een ander licht op de relatie tussen gezin en school. Zij blijken zelf een actieve (regisseurs)rol te hebben en vinden het belangrijk om grenzen tussen de verschillende levenssferen te respecteren.

Dit boek bundelt de bijdragen van enkele academici en praktijkdeskundigen aan de probleemverkenning. De denkgroep onder het voorzitterschap van Guido Knops geeft in een synthesesetext enkele perspectieven mee voor het debat over de (nieuwe) verhouding tussen gezin en school en de maatschappelijke opdracht van onderwijs. Met bijdragen van o.a. Dimitri Mortelmans, Ignace Glorieux, Onderzoekcentrum Kind & Samenleving, Hans Van Crombrugge, Hilde Colpin, Machteld Verbruggen. Het boek zal worden voorgesteld op de leerkrachtendag op de Boekenbeurs.

Jongvolwassenen met dyslexie. Diagnostiek en begeleiding in wetenschap en praktijk

GEUDENS, A., BAEYENS, D., SCHRAEYEN, K., MAETENS, K., DE BRAUWER, J., LONCKE, M.

Acco, Leuven/Den Haag, 296p., 32,50 euro.

Dyslexie vormt een grote uitdaging, ook voor jongeren die studeren of de stap zetten naar het beroepsleven. Tot op heden is er echter te weinig aandacht voor deze specifieke doelgroep. Lacunes blijven bestaan op het vlak van wetenschap, diagnostiek, begeleiding en beleid. In twaalf hoofdstukken biedt dit boek een overzicht van de wetenschappelijke en praktijkgerelateerde kennis over dyslexie bij jongvolwassenen in Vlaanderen en Nederland. Experts bieden elk hun kijk op het domein vanuit zes thematieken: wetenschappelijke achtergrond en kritische kanttekeningen; knelpunten en nieuwe perspectieven in de diagnostiek van 16+; begeleiding en behandeling van jongvolwassenen met dyslexie; sociaal-emotionele gevolgen van dyslexie; comorbiditeit van dyslexie met andere leer- en ontwikkelingsstoornissen en beleid ten aanzien van zorg voor jongvolwassenen met dyslexie.

De zorgcoördinator in het voortgezet onderwijs

DE WIT, R.

Acco, Leuven/Den Haag, 176p., 23,50 euro

De zorgcoördinator in het voortgezet onderwijs speelt een centrale rol binnen het zorgbeleid van de school. De zorgcoördinator stuurt allerlei zaken aan betreffende de sociaal-emotionele en pedagogisch-didactische begeleiding van leerlingen en is rondom leerlingenzorg het centrale aanspreekpunt, zowel binnen de eigen schoolorganisatie als voor externe partners. In de toekomst zal de zorgcoördinator een nog prominentere rol krijgen. In dit boek komt naast een beschrijving van algemene vaardigheden die een zorgcoördinator nodig heeft, ook concrete handreikingen, valkuilen en tips aan de orde om een aantal werkzaamheden op een gestructureerde manier in de praktijk vorm te geven. Ook worden in bijlagen formulieren aangeboden die na aanpassing aan de eigen schoolorganisatie direct in de praktijk toepasbaar zijn. Daarnaast biedt dit boek aan de schoolleiding een beknopt beeld over de positie en rol die de zorgcoördinator in het voortgezet onderwijs heeft en in de toekomst zou moeten krijgen.

Scholen voor het leven. Kleine didactiek van de hoop in zeven stappen

ROEBBEN, B.

Acco, Leuven/Den Haag, 176p., 22 euro.

Wat is een goede leraar? Iemand die zijn of haar vak beheerst, vlot communiceert met de klas en mee verantwoordelijkheid draagt voor het reilen en zeilen van de school? Ongetwijfeld, maar ook meer dan dat. Een goede leraar is doorheen dit alles ook een voorbeeld voor kinderen en jongeren en moet daarom verbonden zijn met morele en spirituele bronnen. In dit boek wordt het leerproces in zeven stappen ontrafeld en wordt onderzocht hoe de leraar als persoon, met een eigen professionaliteit en spiritualiteit, in elke stap aanwezig kan zijn. Een leerproces vraagt om volgehouden aandacht in voorbereiding en uitvoering, maar ook om de kunst van het loslaten. Kinderen en jongeren ‘leren’ hun eigen weg te gaan, ondanks de consequente planning en het beheer van de leraar. Nieuwe inzichten uit de wereld van de (godsdienst-) didactiek en onderwijskunde komen aan bod en worden concreet doorvertaald naar het dagelijkse handelen van de leraar als oriëntatiebaken voor kinderen en jongeren.

SPECIALE THEMA-NUMMERS TE KOOP

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

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

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

Volgende themanummers zijn nog ter beschikking:

THEMANUMMER 2008: PREVENTIE IN HET ONDERWIJS

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

THEMANUMMER 2009: MAATSCHAPPELIJKE KWETSBAARHEID OP SCHOOL

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

Inhoud

- p.**
- Dossier**
- 3 'Mannen moeten voorzichtig zijn'
Over emoties en aanrakingen in voorzieningen voor jonge kinderen
Jan Peeters
- 6 De rol van de leraar in historisch perspectief: het leraarschap als roeping of beroep?
Pieter Dhondt
- 9 Van ouders naar (h)ouders?
Hoe een aangepast schoolbeleid de relatie tussen leerkrachten en ouders ondersteunt
Erwin De Ridder
- 13 Werkplekleren in het Imelda-Instituut
Jongeren ondernemen in Brussel
Kurt De Prins & Sandra Thijs
- Katern: omgaan met verschillen**
- 17 Werken met modules in deeltijds onderwijs en vormingswerk?
"Inclusive Modules" geeft zicht en inspireert
Katleen De Rick
- 21 Wanneer opvoeden aftasten is. Kinderpsychiatrie op school
Lieven Swinnen
- 25 Hoe CLB's leerkrachten ondersteunen
An Victoir
- 29 Pleidooi voor een pedagogische professionaliteit
Antonia Aelterman
- Webwijs**
- 33 Thema's
J. Tallon
- 36 **Agenda en documentatie**
E. Verduyckt