

SEPTEMBER - OKTOBER 2017

1

IN DIALOG

TIJDSCHRIFT VAN KATHOLIEK ONDERWIJS VLAANDEREN
JAARGANG 2



INHOUD

06 Internaten: 7500 kinderen en jongeren met 7500 verhalen

De onderwijsinternaten verdienen niet alleen de noodzakelijke erkenning als waardevolle partner in de opvoeding, zij moeten ook professioneel en kwaliteitsvol werk kunnen leveren. Zij zijn immers met opvoeding bezig, de belangrijkste en de uitdagendste opdracht in de uitbouw van de toekomstige samenleving. De opdracht van de onderwijsinternaten ziet er anders uit dan enkele decennia geleden. In dit artikel brengen we de situatie van de vrije internaten in kaart. We tekenen pistes uit voor een verantwoorde en kwaliteitsvolle werking in de internaten.



12 Kleutergeweld, geweldige kleuters!

Zowel scholen als ouders stellen zich vragen over het moeilijke gedrag van sommige jonge kinderen. Maar wat verstaan we onder agressief gedrag? Wat zijn de oorzaken? En vooral: hoe pakken we agressief gedrag aan? Het blijft een uitdaging om ook bij kleuters met moeilijk gedrag het geweldige kind te blijven zien.

20 Communities of Practice

Scholen worden vandaag met een grote diversiteit geconfronteerd. Vele scholen zijn op zoek naar wegen om die diversiteit ook effectief als een hefboom in te zetten bij de realisatie van een inclusief beleid en een inclusieve praktijk op school. Een 'Community of Practice' (CoP) is een mogelijke manier om te streven naar inclusief onderwijs via verbindende samenwerking. Wat zijn die Communities of Practice? En hoe werken ze echt? We geven je zicht op onze eerste ervaringen.



EN VERDER

27 **Onthaalonderwijs voor anderstalige kinderen (OKAN) als uitdaging voor ons onderwijs**

Met de asielcrisis zijn veel jonge vluchtelingen in onze scholen onthaald. De leraren staan voor enorme uitdagingen. In dit artikel willen we aan de hand van een aantal getuigenissen aantonen dat het soms noodzakelijk is om verder te willen denken dan je eigen referentiekader, wanneer je met andere normen of andere situaties geconfronteerd wordt.



38 **Geletterdheidsmodules: Dialoog tussen taal, levensvaardigheden en beroepsopleiding als succesrecept in het volwassenenonderwijs**

De conceptnota van de Vlaamse Regering profileert de rol van de centra voor volwassenenonderwijs rond maatschappelijk zeer relevante opdrachten. Daarnaast zet de nota prioritair in op duurzame kwalificaties en de kwetsbaarste doelgroepen waarvoor onderwijs het verschil moet maken. Hoe kan een CVO die nieuwe rol invullen en welke tools bestaan er om die nieuwe doelgroep succesvol te begeleiden? Werken rond geletterdheid wordt naar voren geschoven als de wijze bij uitstek om die nieuwe doelgroep in een opleiding te ondersteunen.



05 Voorwoord: Het jaar van de netwerkvereniging

18 Pro en Contra: Schoolopdracht

32 Drieluik: Vakgroepen als professionele leergemeenschappen

43 Boekrecensies

50 Geloven vandaag: Geloof en twijfel dwars door alles heen



44 **De vernieuwde privacywetgeving**

Het Europees Parlement en de Raad van Europa hebben een nieuwe regeling uitgewerkt voor de bescherming van persoonlijke gegevens van EU-burgers. We gaan in op de belangrijkste uitgangspunten en begrippen. Je leest over de dingen waarmee je als school rekening moet houden.



Beste lezer

Het jaar van de netwerkvereniging

Twee jaar geleden hielden we Katholiek Onderwijs Vlaanderen boven de doopvont. Van een koepelorganisatie onder de hoede van de Kerk evolueerden we naar een volwaardige ledenorganisatie: naast kerkelijke vertegenwoordigers maken voortaan in meerderheid bestuurders van (hoge)scholen, centra en internaten deel uit van de Raad van Bestuur. Die bestuurders worden verkozen van onderuit, vanuit de besturen die het Comité van Besturen (COBES) in iedere regio samenstelt. Onze ledenvereniging is dus georganiseerd conform een getrapte, representatieve democratie.

In de eerste plaats vormt Katholiek Onderwijs Vlaanderen een netwerk van onderwijsinstellingen. Een gemeenschappelijk verleden en een uitstekende onderwijstraditie verbinden onze leden in dat netwerk. Vandaag vertalen we die familieverwantschap in het project van de katholieke dialoogschool. Ook in onze netwerkorganisatie staat de dialoog centraal. We zoeken verbinding, met respect voor wat verschilt.

En als netwerk organiseren we ons ten dienste van onze leden. Cruciale parameters daarvoor zijn transparante werking en middelenbesteding, vlotte en gedragen besluitvorming, snelle communicatie naar en vanuit de leden. Personeelsleden van Katholiek Onderwijs Vlaanderen staan in voor een degelijke beleidsvoorbereiding en efficiënte uitvoering van de afgesproken visie en besluiten.

Het schooljaar 2017-2018 wordt het jaar van onze netwerkvereniging. Vooreerst willen we voluit inzetten op onze familieverwantschap, onder meer via een betere afstemming van onze regionale en Vlaanderenbrede besturenwerking. Verder vernieuwen we ook onze representatieve advies- en bestuursorganen. Vanaf januari 2018 begint de procedure te lopen om nieuwe regionale Comités van Besturen te verkiezen. De COBES'en stellen dan op hun beurt de nieuwe Vlaanderenbrede overleg- en beslissingsgremia samen, tot en met een nieuwe Raad van Bestuur.

Over de verkiezingen zullen we je via de nieuwsbrieven geregeld op de hoogte houden. We werken momenteel aan een eenduidig (verkiezings)reglement. Een netwerkorganisatie als de onze staat of valt immers bij de kwaliteit van haar bestuursorganen en de wijze waarop die de leden vertegenwoordigen.

Intussen wensen we je een schooljaar vol onderwijskwaliteit, gecombineerd met voldoening om de werking van jouw netwerkorganisatie.

Lieven Boeve
Directeur-generaal
Katholiek Onderwijs Vlaanderen



7500 KINDEREN EN JONGEREN MET 7500 VERHALEN

Naast groepswerking ook maatwerk nodig in de internaten

De onderwijsinternaten verdienen niet alleen de noodzakelijke erkenning als waardevolle partner in de opvoeding, zij moeten ook professioneel en kwaliteitsvol werk kunnen leveren. Zij zijn immers met opvoeding bezig, de belangrijkste en de uitdagendste opdracht in de uitbouw van de toekomstige samenleving. De opdracht van de onderwijsinternaten ziet er anders uit dan enkele decennia geleden. In dit artikel brengen we de situatie van de vrije internaten in kaart. We tekenen pistes uit voor een verantwoorde en kwaliteitsvolle werking in de internaten. Vanuit onze organisatie willen we met dit verhaal binnenkort naar minister Crevits gaan om de nodige erkenning en prioritaire ondersteuning te bepleiten.

Een campagne voor de internaten

Op 30 mei 2017 lanceerde Katholiek Onderwijs Vlaanderen een campagne om de internaten op een positieve manier onder de aandacht te brengen. De campagne is gericht op de samenleving en ook op onze eigen onderwijswereld. Het is de bedoeling dat de scholen het internaat bespreekbaar maken op klassenraden en op oudercontacten als een positief advies meegeven voor kinderen en jongeren die deze ondersteuning kunnen gebruiken. Het spreekt voor zich dat scholen de internaten in de regio ook zichtbaarder maken op opendeurdagen en infomomenten met ouders. Katholiek Onderwijs Vlaanderen verspreidde daarom onder alle scholen vier affiches met foto's en quotes van Bekende Vlamingen die op internaat waren (Jeroen Meus, Matteo Simoni, Clara Cleymans en Jannes Coessens). De vier BV's focussen elk op één van de vier pedagogische basisdoelen uit het Pedagogisch Kader Internaten (zie artikel *In Dialoog* van maart 2017). Daarnaast ontwikkelde Katholiek Onderwijs Vlaanderen een promotievideo waarin de Bekende Vlamingen een getuigenis geven en waarin ook enkele ouders en internen aan het woord komen.

Internaten vervullen een belangrijke opdracht

De vraag naar internaatsopvang is overigens nooit weggeweest. Integendeel, ze klinkt nu anders, eigentijds. Zowel het aantal internaten als het aantal internen is sinds het begin van de eenentwintigste eeuw vrij stabiel. We merken dat gezinnen om zeer diverse redenen voor het internaat kiezen. Vandaag rekenen zo'n 7500 gezinnen op het internaat als ondersteunende partner in de opvoeding van hun kind.

De keuze voor een *specifiek opvoedingsproject of voor een bepaalde studierichting* is nog altijd een belangrijke reden waarom jongeren op internaat gaan. Doordat studeren niet vanzelfsprekend is in een wereld vol afleiding, keuzemogelijkheden en sociale media, doordat een gunstige leeromgeving een aantal problemen bij voorbaat neutraliseert, kijken ouders in de richting van een

internaat, soms op aanraden van de school, het CLB of hulpverleners.

Een tweede reden is dat kinderen andere kinderen nodig hebben om te kunnen openbloeien en hun eigen identiteit te ontwikkelen. De hedendaagse gezinnen zijn doorgaans klein. Ouders gunnen hun kind die *sociale omgeving, waar het samen met andere kinderen kan opgroeien*. Het internaat kan hen helpen hun sociale vaardigheden te ontwikkelen. Zij leren er rekening te houden met elkaar en een positieve groepsgeest uit te bouwen. Zij leren er verantwoordelijkheid op zich te nemen voor zichzelf en voor de groep.

We merken dat gezinnen om zeer diverse redenen voor het internaat kiezen.

Voor een aantal kinderen en jongeren betekent het internaat een *rustpunt*, omdat het thuis moeilijk gaat: door zieke of afwezige ouders, omdat ouders er alleen voor staan, of vanwege een complexe realiteit ... Er zijn veel redenen waarom ouders niet komen tot de nodige ondersteuning van hun kind, hoe graag ze dat ook zouden willen. In al die situaties is het belangrijk om preventief op de realiteit in te spelen. Remedieren als het kind een aantal mislukkingen heeft opgelopen en gedemotiveerd naar school 'moet', ingrijpen indien het in het gezin aan het mislopen is, is veel arbeidsintensiever en houdt veel meer risico's in voor de ontwikkeling van het kind. Een preventieve aanpak in een gewone onderwijssetting kan vaak vermijden dat kinderen en jongeren naar een gespecialiseerde (en veel duurdere) hulpverlening doorverwezen moeten worden.

Wat de motieven ook zijn, de keuze voor een internaat is vrijwel altijd het resultaat van een denkproces, waarbij het welzijn van kinderen en jongeren centraal staat. Iedere ouder wil namelijk het beste voor zijn of haar kind. Een aantal jongeren kiest zelfbewust voor het internaat, omdat zij de schoolweek kunnen doorbrengen met vrienden ▶

den, de nodige regelmaat ervaren, ondersteuning en (studie)begeleiding krijgen van opvoeders en aan een waaier van activiteiten kunnen deelnemen. Het getuigt van verantwoordelijkheidszin, wanneer ouders hun eigen leefsituatie met het oog op de opvoeding en het welzijn van hun kind kritisch ter discussie stellen en, indien nodig, maatregelen treffen. Ouders geloven in de deskundigheid die de internaatsmedewerkers in de loop der jaren hebben uitgebouwd.

"Ik heb het gevoel dat ouders echt partners zijn: wij delen heel veel in verband met hun kinderen. Dat ze hier terecht kunnen, is één van de belangrijkste drijfveren voor mij. Dat mensen er echt kunnen zijn voor elkaar." (Jan Coorevits, beheerder Internaat Heilig Hartcollege Waregem)

**Toch betekent dat relatief lage
internaatsgeld voor sommige
ouders nog een drempel.**

In het kader van hulpverlening verwijzen instanties, zoals het CLB, het OCMW, Integrale Jeugdhulp, de jeugdrechtbank, geregeld jongeren door die moeilijk een goede richting vinden of die thuis om diverse redenen de nodige ondersteuning moeten missen. De structuur en de begeleiding van het gewone onderwijsinternaat is voor een aantal kinderen en jongeren vaak voldoende om hen weer op de rails te krijgen.

"Voor ons is de grootste uitdaging in opvoeding vertrouwen geven. Veel van de jongeren die bij ons terechtkomen, zijn hun vertrouwen in volwassenen kwijt. En het klinkt wellicht 'old fashioned', maar het belang van studie is in dit internaat buitengewoon belangrijk. Studie is nog steeds het middel om aan je sociale milieu te ontsnappen als je het goed doet: de emancipatorische kracht van een diploma te halen. Er is geen enkele jongere bij ons die van nature graag studeert. Als er ver-

trouwen is, is er veel mogelijk." (Stijn Van Eyken, beheerder Internaat Don Bosco Woluwe)

7500 kinderen en jongeren in de vrije internaten in Vlaanderen brengen 7500 verhalen met zich mee. Die verhalen variëren van een positieve, zeer gemotiveerde persoonlijke keuze tot een plaatsing door Integrale Jeugdhulp. Altijd gaat het over dat ene kind, die ene jongere, die op dat specifieke internaat alle kansen moet krijgen.

Nieuwe uitdagingen

De laatste jaren manifesteert zich een aantal nieuwe uitdagingen binnen de onderwijsinternaten.

Het moderne gezin is kwetsbaar. De verwachtingen ten opzichte van elkaar en de verwachtingen van de omgeving liggen hoog. De taakbelasting van beide ouders is groot. Op het werk, maar ook thuis, moeten ze optimaal presteren en steeds vaker druisen die belangen tegen elkaar in. Toch willen ouders kwaliteitsopvoeding voor hun kinderen. Aangezien de tijd om zelf voldoende met de kinderen bezig te zijn ontbreekt, is het belangrijk te kunnen rekenen op de ondersteuning van verschillende partners: kindercrèche, onthaalgezin of grootouders, school, naschoolse en buitenschoolse opvang nemen elementaire taken van buitenshuis werkende ouders over. Eigenlijk is er niets nieuws onder de zon. De buurt en de bredere omgeving rond het gezin hebben van oudsher een rol in de opvoeding gespeeld.

De laatste jaren komen steeds meer wisselende gezinsvormen voor: eenoudergezinnen, nieuw samengestelde gezinnen, gezinnen met twee moeders of met twee vaders, gezinnen met een vaste ouder en een wisselende partner. De gevolgen van die *actuele maatschappelijke evoluties* zien we vooral bij kinderen en jongeren. De presatiedruk en de psychische druk op hen zijn toegenomen en veel kinderen hebben te kampen met hechtings- of emotionele problemen.

"De samenstelling van gezinnen is vergeleken met die van 25 jaar geleden erg veranderd. En het wordt zo onderschat, maar het zorgt vaak voor ernstige kwetsuren bij de

kinderen en jongeren. Die gasten kunnen het niet altijd benoemen: dat zorgt voor veel emotionele problemen en dat brengt veel extra zorg met zich mee.” (Nancy De Geyter, beheerder Internaat Edugo Oostakker)

Internaatmedewerkers zijn zich bewust van hun opdracht: kinderen en jongeren een veilige en huiselijke omgeving aanbieden waarin ze samen met leeftijdsgenoten mogen opgroeien, waar ze de uitdagingen van het leven leren aandurven, waar diepere vragen naar boven mogen komen en een zingevend antwoord geboden kan worden, en waar ze vooral ook ondersteund worden om hun leeropdracht ter harte te nemen en hun kansen op slagen stapsgewijs te garanderen.

Een aantal internaten wil ook tegemoetkomen aan de vraag van ouders en internen om engagementen in de vrije tijd te kunnen aangaan op het vlak van de persoonlijke ontwikkeling. Sommigen beoefenen een hobby, anderen willen op bepaalde dagen naar de training van hun sportclub ... Ook de vraag naar tijdelijke inschrijving in crisissituaties (zieke ouder, acute problematiek in het gezin) neemt toe. Dat alles vraagt een *grotere flexibiliteit* van de organisatie.

Binnen de internaten is er een grote evolutie op het vlak van *samenwerking met diverse scholen*. Een minderheid vangt nog enkel leerlingen uit

het lager of secundair onderwijs van één enkele school op. De meeste internaten richten zich tot leerlingen van diverse scholen, soms zelfs van andere netten. Dat vraagt een nauwgezette opvolging van de verschillende schoolkalenders, uurregelingen, het overleg met directies en leerkrachten ... Het vormt een significante verzwaaring van het takenpakket van de opvoeders en de beheerder. De overheid voorziet overigens geen administratieve ondersteuning voor het internaat. De samenwerking met meerdere scholen vraagt ook een doorgedreven organisatie van het internenvervoer en vaak een bijkomende investering voor een aantal internaten.

In het onderwijs constateren we, mede door de invoering van het M-decreet, een toename van zorgvragen. Ook de internaten kampen met een *toename van diagnoses van studiegebonden, gedragsgebonden en gezinsgebonden zorgvragen*. Een vergelijkend onderzoek uit 2008 en 2016 van geattesteerde zorgvragen of zorgvragen waarvoor een therapie is opgestart, toont een verdubbeling in de internaten in acht jaar tijd. Bijna 40 % van de internen kampt met een of meer zorgvragen. De toegenomen diagnoses creëren verwachtingen van ouders naar een meer doorgedreven individuele begeleiding van hun kind. Er is meer overleg met ouders, het CLB en andere instanties nodig om de begeleiding op elkaar af te stemmen. Toch is de omkadering ►



in de internaten niet toegenomen. Een opvoeder staat vaak alleen voor een leefgroep en moet tussendoor de nodige tijd voor individuele begeleiding kunnen voorzien. Internaten trekken aan de alarmbel. Indien zij een degelijke, kwalitatieve begeleiding willen bieden aan alle internen, vooral aan degenen die meer zorg nodig hebben, moet er - naast de groepswerking - voldoende tijd naar individuele gesprekken kunnen gaan. Alleen zo kan er echt ontwikkelingsgericht gewerkt worden.

Daarnaast zien we de *stijgende trend in de samenwerking met externe partners*. Integrale Jeugdhulp en jeugdrechtbank vinden de laatste jaren meer en meer de weg naar het gewone onderwijsinternaat. Die kinderen en jongeren hebben behoefte aan structuur en begeleiding aangezien zij die thuis missen. In veel situaties kan het internaat een positieve impact hebben op de ontwikkeling van deze kinderen. Soms botsen internaatsmedewerkers echter op de grenzen van het haalbare en is gespecialiseerde hulp noodzakelijk. Het is soms een evenwichtsoefening. Internaten doen vaak grote inspanningen om kinderen alle kansen te geven en hen zoveel mogelijk aan boord te houden. Om een doorverwijzing of plaatsing goed te laten verlopen, is er hoe dan ook een nauwe samenwerking met de consulenten nodig.

Inzetten op een kwalitatieve werking

In deze tijd een kwaliteitsvolle werking op internaat uitbouwen, houdt in dat de opvoeders meer doen dan alleen hun leefgroep te 'bewaken'. Om tot 'opvoeden' te komen, moet er tijd en ruimte voor de opvoeder zijn voor een gedifferentieerde begeleiding, voor maatwerk. Het werken aan cohesie in een zeer diverse groep, vereist eveneens voldoende tijd en omkadering om groeps gesprekken te houden en verbindende activiteiten te organiseren. Om kwalitatief werk te kunnen leveren, zijn participatie en betrokkenheid van ouders, maar ook overleg met de school en eventueel externe instanties een must. Met de actuele noden is het met de huidige omkadering onmogelijk om dat naar behoren te kunnen waarmaken.

De prioriteiten van internaten in een notendop

De internaten van het vrij gesubsidieerd onderwijs dringen er bij de Vlaamse Regering op aan om te garanderen dat ze toegankelijk blijven en kwaliteitsvolle opvoedingsondersteuning kunnen bieden die beantwoordt aan de nieuwe noden in internaatsopvang. De voorbije decennia zijn er al enkele stappen gerealiseerd, maar de weg is nog lang. In haar beleidsnota stelde minister Crevits werk te maken van de regularisatie van de 175 DAC-ambten (Derde Arbeidscircuit) in de internaten. We zijn heel blij dat dat in 2016 gerealiseerd is.

Voldoende werkingsmiddelen

De internaten moeten toegankelijk zijn voor alle leerlingen voor wie ze bestemd zijn, ook voor de ouders met een bescheiden inkomen. Met een gemiddeld internaatsgeld van 2500 euro op jaarbasis is op internaat gaan niet duur. Toch betekent dat relatief lage internaatsgeld voor sommige ouders nog een drempel.

- Wij vragen meer middelen om een kwalitatieve werking te kunnen uitbouwen.



- Infrastructuur en accommodatie: de vrije internaten dienen een eigentijdse infrastructuur uit te bouwen die beantwoordt aan de normen van veiligheid en welzijn. Er zijn al veel inspanningen gedaan, maar voor veel internaten is de weg nog lang. De onkosten stijgen voortdurend. Kwaliteitsvol, eigentijds opvoedingswerk veronderstelt aangename en comfortabel ingerichte ruimtes om internen een thuisgevoel te geven.
- Onderhouds- en keukenpersoneel: naast de 175 gesubsidieerde meester-, vak- en dienstpersoneelsleden sedert 1 september 2016, moeten de internaten zelf hun bijkomend arbeidspersoneel bekostigen.
- Professionalisering: gezien de maatschappelijke evoluties en de gewijzigde instroom in de internaten, dienen opvoeders zich voortdurend bij te scholen. Internaten bekostigen zelf de nascholing voor hun personeelsleden. De overheid stelt daarvoor geen middelen ter beschikking.

Alle opvoeders in een gesubsidieerd statuut

Elk internaat in het vrij gesubsidieerd onderwijs mag, ongeacht het aantal internen, sedert 1 september 2008 rekenen op 2 (indien enkel internen secundair onderwijs) of 2,5 (indien ook internen basisonderwijs) studiemeester-opvoeders internaat. Naast de gesubsidieerde opvoeders is er nog een aantal opvoeders tewerkgesteld met een bediendencontract (PC 225) op kosten van het internaatsbestuur. Dat zijn middelen die intussen niet kunnen worden aangewend om de infrastructuur aan de stijgende noden aan te passen. Onze besturen klagen de realiteit van opvoeders in twee statuten voor hetzelfde werk al zeer lang aan. De gesubsidieerde opvoeders hebben immers een veel voordeliger statuut qua arbeidsprestaties, verloning, verlofstelsel, pensioenregeling ... dan de opvoeders met een bediendecontract. De invoering van de gesubsidieerde opvoeder in 2008 vormde een eerste fase in de subsidiëring van het pedagogisch personeel in de internaten van het vrij gesubsidieerd onderwijs. Heel bewust heeft men er toen voor gekozen om in deze eerste fase

geen rekening te houden met internenaantallen om de kleine internaten te kunnen laten functioneren. Onze internaten vragen nu dringend om de volledige subsidiëring door te voeren, net zoals dat het geval is voor het pedagogische personeel in de scholen.

De meeste internaten richten zich tot leerlingen van diverse scholen, soms zelfs van andere netten.

Waardering voor het ambt van beheerder

Het ambt van beheerder is een bevorderingsambt. De beheerder neemt de dagelijkse leiding van het internaat waar. Een internaat leiden vraagt gemotiveerde en pedagogisch geschoolde mensen die bereid zijn op minder aantrekkelijke uren te werken. De beheerder heeft een omvangrijk takenpakket dat vergelijkbaar is met dat van een schooldirecteur. Een beheerder moet in noodgevallen ook steeds bereikbaar zijn, dus dag en nacht. In een aantal aangehechte internaten voorziet het bestuur dat een aantal taken gedelegeerd worden naar de school (bijvoorbeeld boekhouding, personeelsadministratie ...) maar de beheerder dient steeds het overzicht te behouden over de hele organisatie.

Wij vragen dat de beheerder, zoals voorzien bij de oprichting van het ambt in 1990, een verloning krijgt gegarandeerd volgens de loonbarema's van de directeur basisonderwijs en dat hij de titel van 'internaatsdirecteur' krijgt.

Met die realisaties krijgen internaten de erkenning als volwaardige onderwijsondersteunende instellingen met een bijzondere opdracht in de samenleving. ◀◀

Anja Dingenen
Coördinator internaten
anja.dingenen@katholiekonderwijs.vlaanderen

KLEUTERGEWELD, GEWELDIGE KLEUTERS!

Agressief gedrag bij jonge kinderen



Op 17 februari 2017 organiseerde de Vlaamse Confederatie van ouders en ouderverenigingen (VCOV) samen met Katholiek Onderwijs Vlaanderen een studiedag over 'geweldige' kleuters. We krijgen geregeld vragen van scholen en ouders over het moeilijke gedrag van sommige jonge kinderen. In dit artikel willen we het agressieve gedrag van kinderen in een ruimer kader schetsen. Zo hopen we dat directies en schoolteams een beeld krijgen van wat agressief gedrag is, hoe kinderen zich ontwikkelen, wat oorzaken van agressief gedrag kunnen zijn en wat een aanpak voor agressief gedrag kan zijn. Dr. Binu Singh, als kinderpsychiater verbonden aan het Universitair Psychiatrisch Centrum van het UZ Leuven, benadrukt het belang ervan om ook bij kleuters met moeilijk gedrag altijd het geweldige kind te blijven zien.

Jonge kinderen en agressief gedrag

Op agressief gedrag van jonge kinderen rust een taboe, het overvalt ons, we weten niet goed hoe we ermee moeten omgaan. Agressieve kinderen worden door andere kinderen uitgesloten. Ze worden verworpen, ze ergeren mensen en hun zelfbeeld zakt.

Agressief gedrag heeft een impact op de sociale ontwikkeling van kinderen. Agressie en boosheid horen echter bij het mens-zijn. Boosheid heeft als functie je grenzen te bewaken. Je voelt boosheid op een moment dat een grens overschreden wordt. Het is een gevoel dat ons beschermt en dat we moeten leren hanteren. Agressie is nooit een diagnose op zich, het gaat altijd om signaalgedrag. Wanneer een kind agressief gedrag vertoont, is er meestal een onderliggend probleem waarover het kind probeert te communiceren. Het kind gebruikt met andere woorden agressie, omdat hij (nog) geen andere manier van communicatie kent.

Oorzaken van agressief gedrag

Problematisch gedrag van jonge kinderen kan verschillende oorzaken hebben. Zo hebben roken en alcoholgebruik tijdens de zwangerschap een impact op de ontwikkeling van de hersenen van de foetus. Dat kan zich later vertalen in moeilijkere impulsbeheersing, een moeilijkere verwerking van prikkels, zich moeilijk kunnen concentreren en moeilijk stuurbaar zijn.

Kinderen leren eveneens van en kopiëren het gedrag van hun opvoeders. Hoe gaan zij om met frustraties en problemen? Vertonen zij ook verbaal of fysiek agressief gedrag? Of stellen ze duidelijke grenzen? Inconsequent gedrag van ouders en andere opvoeders draagt ertoe bij dat kleuters het gevoel hebben dat ze het heft in eigen handen kunnen nemen. Dat kan ertoe leiden dat agressief gedrag nog erger wordt. Zowel te streng opvoeden als opvoeden zonder enige vorm van grenzen lokt agressie uit.

Ook de taalvaardigheid van kinderen is een belangrijke factor. Zolang kinderen zich niet goed kunnen uitdrukken, uiten ze hun welbehagen en

frustraties fysiek. Normaal piekt de agressie van kinderen tussen twee en drie jaar. Vanaf drie jaar komt de taalontwikkeling behoorlijk goed op gang. Doordat ze een andere manier ontdekken om hun behoeften of ongenoegen te uiten, neemt de fysieke manier van boosheid uiten af. Vanaf die leeftijd neemt de fysieke agressie dus af, maar de verbale agressie kan dan toenemen.

Agressie is nooit een diagnose op zich, het gaat altijd om signaalgedrag.

En dan is er nog de ontwikkeling van kinderen. Baby's, peuters en jonge kleuters zijn van nature agressief. Naarmate hun egocentrische wereldbeeld zich tot een sociaal wereldbeeld evolueert, leren ze hun emoties hanteren en vermindert het agressieve gedrag.

Hoe verloopt de ontwikkeling van jonge kinderen?

In de hersenen wordt de verbinding gemaakt tussen honger, eten en voldoening. Hetzelfde gebeurt voor slapen, tot rust komen ... Dat gebeurt het best in symbiose met mama, papa of liefhebberende volwassenen die nabij zijn en waar de baby aan gehecht is. Als een baby het moeilijk heeft met reguleren, dan zal de peuter en kleuter die hij wordt het er ook moeilijk mee hebben. Zo wordt een kind dat niet tot rust kan komen overprikkeld en wordt het overactief en prikkelbaar. Een kind dat zichzelf kan reguleren, zit goed in zijn vel.

Rond het tweede levensjaar worden kinderen mobiel. Ze kruipen en stappen, ze worden een peuter. Ze worden autonoom, raken zelf van punt A naar punt B en ontdekken dat zij niet altijd dichtbij hun mama moeten zijn. Ze ontdekken de wereld, trekken alle kasten open en kruipen snel weg als mama grenzen aangeeft of doen net wat mama verbiedt. Dat is gezond gedrag. Nu wordt de basis gelegd om afscheid te nemen aan de ►



deur van de kleuterklas. Als het kind voelt dat het op verkenning kan gaan en bij mama kan terugkeren, die hem ook oppakt als het onveilig wordt en positief bevestigt, dan ervaart hij dat de wereld een veilige plek is en dat hij kan vertrouwen op de volwassene die voor hem blijft zorgen, ook al wordt de afstand met de volwassene groter.

In de kleutertijd gebeurt ontzettend veel op korte tijd, vooral op het vlak van de sociale ontwikkeling en de emotieregulatie. Waar de peuter in een egocentrisch wereldje leeft, gaat de kleuter ontdekken dat er ook nog anderen zijn en dat hij door zijn gedrag op de reacties van die anderen een impact heeft. Kleuters ontdekken wie ze zijn en dat ze controle hebben over hun eigen leven en over de wereld. Ze ontdekken dat ze nee kunnen zeggen, maar ook ja. De vijf grote gevoelens (boos, bang, blij, bedroefd, afkeer) worden intenser en overspoelen de kleuter.

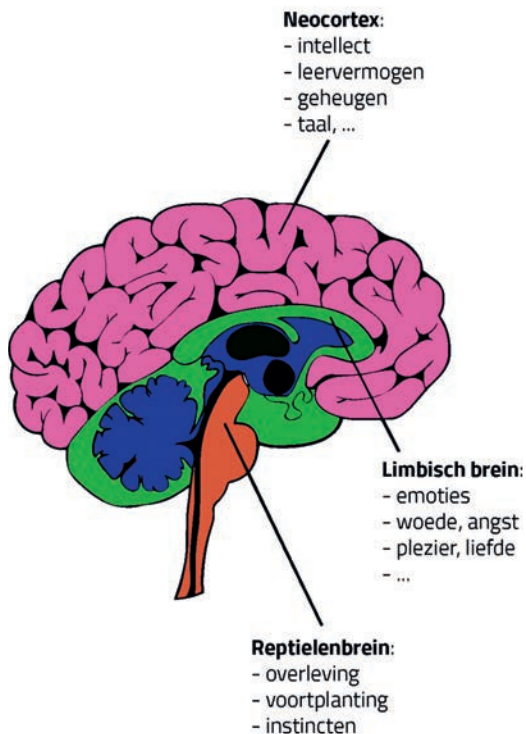
Waar peuters en baby's gewoon boos kunnen zijn en soms ook wel agressief zijn, begint bij de kleuter de emotieregulatie. Dat betekent dat je vaardigheden hebt om met je emoties om te gaan en dat je die emoties adequaat kunt uiten. Kleuters beseffen wat de impact van hun gedrag en dat van anderen kan zijn. Ze weten wanneer mama boos wordt, wat de juf niet graag heeft en dat hun vriendjes verdrietig of bang kunnen zijn. Het is van belang dat ze leren omgaan met de grote gevoelens, dat ze manieren leren om zich te uiten. Het fundament voor het sociale bestaan wordt gelegd.

In de lagere school heeft het kind de opdracht om buiten het gezin een plekje te vinden. Het kind stapt in een minimaatschappij en leert wat de normen en waarden van de groep zijn. Wat tolereert de groep? Wat is (niet) beleefd? Het kind leert lezen, schrijven, rekenen, zich veilig in het verkeer voortbewegen, taakjes op zich nemen in het huishouden ... Het oefent te leven in een minimaatschappij.

Voor 90 procent van alle kinderen verloopt de ontwikkeling normaal. In de eerste zeven jaar van hun leven groeien en evolueren ze het snelst en doorlopen ze veel ingewikkelde processen. Die processen zijn kwetsbaar. Het komt erop aan om zo jong mogelijk bij te sturen, als dat nodig is. Wat op jonge leeftijd fout loopt, heeft later een enorme impact. Kinderen die op jonge leeftijd mishandeld worden, in armoede leven, een ontwikkelingsstoornis hebben, komen veel sneller in de problemen, omdat ze in een kwetsbare ontwikkelingsperiode zitten. Ook het verlies van een ouder, een verkeersongeval, een echtscheiding of moeten vluchten uit je geboorteland ... hebben een grote impact op de ontwikkeling van jonge kinderen.

Ontwikkelen en ons brein

Wat een kind op welke leeftijd kan, hangt af van de ontwikkeling van het brein. Dr. Paul MacLean deelt ons brein in drie lagen in.



De eerste laag is de laag van het **reptielenbrein**. Dat is het overlevingsbrein en onze automatische piloot. Dat brein zorgt er onder andere voor dat je ademt, dat je temperatuur goed is, dat je hart klopt, dat je dorst en honger voelt. Het reptielenbrein ontwikkelt zich als eerste in de baarmoeder en tijdens de eerste zes levensmaanden. Het proces van de basisregulering wordt door dat brein gestuurd.

De volgende laag is het **limbisch brein**, het zoogdierenbrein of het gevoelsbrein. In dat deel zit alles wat met gevoelens te maken heeft. Dat deel komt wat later tot ontwikkeling, namelijk als je de basisgevoelens voelt, ze leert herkennen, leert uiten, reguleren en beheersen. Daar is een kleuter sterk mee bezig.

Het derde deel is de **neocortex**, het mensensbrein of het denkbrein. Met dat deel ben je in staat om abstract te denken, om een taal te leren, om via taal beelden te zien. De drie breindelen ontwikkelen zich van bij de geboorte, maar het accent verschuift in de derde kleuterklas naar

de cortex. Kinderen zijn klaar om te leren lezen, schrijven en rekenen en om na te denken over hun gedrag. Reflecteren op je gedrag vergt abstract nadenken. Je moet uit jezelf kunnen stappen, voor jezelf gaan staan, terugkijken in de tijd, vergelijken met wat er van je wordt verwacht, om te kunnen antwoorden op een vraag zoals: 'Waarom was je nu boos?' Dat kun je nog niet, als je denkbrein nog onvoldoende ontwikkeld is.

De breinen ontwikkelen zich in volgorde, elk brein draagt het volgende brein. Als je reptielenbrein nog heel erg onder stress staat, omdat het bijvoorbeeld ontspanning en actie niet geregeld krijgt, dan krijgt ook je gevoelsbrein het moeilijk. Krijg je je emoties niet geregeld, dan is ook reflecteren erop moeilijk. Wie heel kwaad is, kan nog moeilijk rustig praten. Wie heel bang of verdrietig is, vindt geen oplossing voor problemen.

Aangezien het ene brein voortbouwt op het andere, kun je van een kleuter ook niet verwachten dat hij de capaciteiten van een denkbrein bezit. Een kleuter is immers nog volop bezig met de ontwikkeling van het gevoelsbrein. Hij kan nog niet redeneren over zijn emoties. Hij beleeft zijn gevoelens en leert er, samen met de volwassenen die hem ondersteunen, iets mee te doen. De volwassenen geven aan wat hoort en wat niet hoort, leven voor hoe je een en ander kunt aanpakken.

Pubers doorlopen die ontwikkeling opnieuw. Hun lichaam groeit hard, ze krijgen okselhaar, gaan menstrueren. Hun reptielenbrein is daarbij heel actief. Ook hun gevoelsbrein is heel actief: ze worden verliefd, krijgen seksuele gevoelens, maar zijn ook melancholisch, gelaten, opgetogen, verlegen. En ook het denkbrein evolueert. Ze leren plannen, organiseren, over dingen nadenken en filosoferen. Ons brein is pas volledig ontwikkeld op de leeftijd van 25 à 26 jaar. Dan pas raken de drie breinen mooi verbonden.

Bij een kleuter zeg je gewoon nee, bij een lagere schoolkind stel je een regel, bij een puber begeleid je het beslissingsproces. Het is pas de jongvolwassene die alles kan integreren, die zelfstandig kan nadenken, zelfstandig keuzes kan maken, zelfstandig richting kan beginnen te geven. ►

We willen dat een peuter al kan wat een kleuter kan, we willen dat een kleuter al kan wat een lagere schoolkind kan, we willen dat een lagere schoolkind bijna kan wat een puber kan ... Kunnen kinderen de verwachtingen niet waarmaken, dan raken ze gefrustreerd en dat kan leiden tot agressief gedrag.

Basisvoorwaarden voor een gezonde ontwikkeling

Verbinding

Verbinding is cruciaal. Kinderen hebben het nodig te voelen dat er iemand voor hen is, die hun aandacht geeft, die hen graag ziet. Ze hebben nood aan verbinding omwille van de verbinding. Baby's stoppen met groeien, als er geen echte verbinding meer is.

Zolang kinderen zich niet goed kunnen uitdrukken, uiten ze hun welbehagen en frustraties fysiek.

De basishechting is heel belangrijk. Het begint bij de ouders en de eerste hechtingsfiguren. Een kind breidt dat uit naar grootouders en familieleden, maar later ook naar leraren. Leraren zijn belangrijke hechtingsfiguren. Kinderen hebben hen nodig om iedere dag te kunnen leren en de dag door te komen. En hoe ze gaan inhaken op de leraar, hangt af van hoe ze bij hun ouders ingehaakt zijn. Dus een kind dat zich vroeger bij zijn ouders onveilig gevoeld heeft, zal zich ook snel bij een leraar onveilig voelen. Andersom is het zo dat kunnen terugvallen op een derde (buurman, leraar, familielid ...) met wie een kind zich kan verbinden, een beschermende factor betekent. Het is voor kinderen van belang dat ze weten dat er iemand bij hen is, getuige is van wat ze meemaken en hen opvangt als dat nodig is. Kinderen die dat hebben, komen er bij problemen beter uit dan kinderen die dat niet hebben.

Voorbeelden

Kinderen leren door te imiteren. Ouders die nooit boos worden, leren hun kinderen niet om met boosheid om te gaan. Kinderen spiegelen met andere woorden. Hun hersenen reageren op wat hen omringt, ook op televisie en in games. Daarin komt veel geweld en expliciete seksualiteit voor. Kinderhersenen registreren al die beelden en die beelden hebben een impact. Kinderen wennen aan beelden. Wie veel agressie ziet, gaat veel meer tolereren.

Goede voorbeelden zijn voor kinderen van belang. Van een leraar die kwaad geworden is, maar achteraf zegt: 'Sorry, maar het werd me hier wat te veel en ik had niet zo mogen roepen', leren ze hoe ze omgaan met frustratie en een ongelukkige reactie. Ze imiteren volwassenen en leren ook van de imperfecties van die volwassenen. Ze leren hoe volwassenen omgaan met fouten, problemen en frustraties.

Basisbehoeften

Verbinding is cruciaal, maar volstaat niet. Om zich goed te kunnen ontwikkelen, moet ook aan de basisbehoeften voldaan zijn. De universele basisbehoeften zijn voor iedereen dezelfde, ongeacht leeftijd, geslacht, afkomst of cultuur. Elke mens heeft behoefte aan veiligheid, aan een dak boven het hoofd, aan eten, drinken en slapen. Onvoldoende slaap activeert bijvoorbeeld stress, of dehydratie zorgt bijvoorbeeld voor agressief gedrag.

Het is belangrijk dat kinderen de hele dag door blijven drinken. Sommige kinderen denken dat ze honger hebben, terwijl ze eigenlijk dorst hebben. Ook gezond eten is heel belangrijk. Uit onderzoek blijkt dat kinderen die minder suikers en kleurstoffen opnemen, aanzienlijk minder ADHD-kenmerken vertonen. Voorkom daarom pieken in de voeding. Het is voor ons bloed namelijk veel beter, als onze hersenen voelen dat er altijd glucose is. Bij pieken ontstaat er stress en dat heeft gevolgen voor de hersenontwikkeling.

Kinderen hebben ook zekerheid en veiligheid nodig. Kinderen die dat missen, die niet het gevoel hebben dat iemand hen graag ziet, gaan

in gevechtspositie en kunnen agressief worden. Ook een positief zelfbeeld en zelfvertrouwen zijn van belang. Kleuters groeien op en spoken van alles uit. Focus daar niet op, maar kijk vooral naar de spectaculaire leerprocessen die ze doormaken. En laat kinderen ontdekken wat hun talenten en mogelijkheden zijn.

Ten slotte is er ook nog de zelfontplooiing, namelijk het gevoel hebben dat je je mag ontwikkelen, belangrijk. Daag kinderen ook uit om nieuwe stappen te zetten, dingen te doen die ze nog niet kunnen. Haak in op hun nieuwsgierigheid en leer ze om door te zetten. Help hen, moedig hen aan.

En de aanpak bij agressief gedrag?

Binu Singh gaf tijdens de studiedag verschillende interessante tips mee die scholen kunnen hantieren, wanneer een kind agressief gedrag vertoont.

- Stop het gedrag op een goede manier. Denk daar op voorhand samen over na en praat erover met de kinderen. Reageer snel en duidelijk op agressie. Wees voorspelbaar, zodat de kleuter weet wat je gaat doen en wees consequent.
- Geef concreet aan wat er niet getolereerd wordt en wees daarbij persoonlijk: 'Ik wil dat je hem niet slaat!' Niet: 'Wij slaan niet.'
- Pak het kind vast, als je het aanspreekt en plaats je fysiek op zijn hoogte.
- Gebruik je fysieke overmacht. Blijf dus niet staan als een kind bijt, maar pak het vast en zet het wat verder met de boodschap: 'Ik wil niet dat je hem bijt.'
- Haal het kind uit de situatie.
- Kies een straf die redelijk en uitvoerbaar is, en dreig niet met iets wat je niet kunt uitvoeren. Weet dat te vaak dezelfde straf tot gewenning leidt en geen effect meer heeft.
- Vermijd een eigen onmachtsgedrag, je wordt er enkel zelf agressief van en agressie lokt agressie uit.
- Het kind voelt het, als jij gestrest bent. Blijf dus rustig.
- Laat je niet persoonlijk raken. Het kind heeft het niet op jou gemunt, het communiceert met je, het geeft het signaal dat het niet goed gaat met hem.

- Blijf geloven dat kinderen in se goede mensen zijn.
- Let op je eigen gewenning. Elk agressief gedrag moet je stoppen.
- Let op wat de winst van agressie kan zijn. Als agressie winst oplevert, wordt ze onderhouden.
- Tolereer ook verbale agressie niet.
- Zoek samen naar de betekenis van het gedrag. Agressie is signaalgedrag van veel ontwikkelingsproblemen. Het is een goed signaal dat een kind geeft.
- Denk tijdig aan een doorverwijzing, als dat nodig is.

Naar een gezamenlijke aanpak

Met dit artikel willen we directies en schoolteams aanmoedigen om samen na te denken over het beleid dat gevoerd wordt ten aanzien van leerlingen met moeilijk gedrag. We zijn daarbij vertrokken vanuit de lezing van Binu Singh, die het moeilijk gedrag bij sommige leerlingen in een ruimer kader schetst. Aan de hand van bovenstaande tips geven we alvast een eerste aanzet van welke aanpak ons het meest adequaat lijkt. Belangrijk is bij agressief gedrag altijd het besef dat het om signaalgedrag gaat. <<

Gerda Bruneel
pedagogisch begeleider Dienst Lerenden
gerda.bruneel@katholiekonderwijs.vlaanderen



SCHOOLOPDRACHT

PRO

De opdracht van een leraar secundair onderwijs uitdrukken in het aantal contacturen per week is ook in het zgn. loopbaandebat voorwerp van grote discussie. Het alternatief zou dan, naar analogie van wat al bestaat in het basis- en hoger onderwijs, een schoolopdracht kunnen zijn. Daarin worden alle taken van een leraar opgelijst, niet alleen de contacturen. Het is dus in die algemene betekenis dat de term schoolopdracht hier gebruikt wordt, en dus niet in de huidige specifieke betekenis van het basisonderwijs. Met die taken kan een leraar uiteraard een voltijdse of een deeltijdse opdracht hebben.

Is een oplossing voor discussie over noemers in opdrachtenbreuken

Vandaag bepalen diverse parameters of een leraar 20, 21, 22, 24, 29 ... contacturen moet verzorgen om een voltijdse opdracht te hebben. Een schoolopdracht, al of niet gecombineerd met een verplichte aanwezigheid in de school bovenop de contacturen, zou de complexiteit van het huidige systeem en de discussie erover ongedaan maken.

Geeft kans op eerlijker verdeling van alle opdrachten over alle personeelsleden

Een leraar heeft binnen en buiten de school vele, diverse taken, die in taakbelasting nogal verschillend kunnen zijn tussen leraren. Door niet alleen naar het aantal contacturen te kijken, maar ook naar andere kenmerken van die contacturen en naar alle andere taken, kan via een schoolopdracht

het totale werkvolume van de school over alle personeelsleden evenwichtiger verdeeld worden.

Biedt meer flexibiliteit door het inzetten van personeelsleden afhankelijk van hun talenten, met dus verschillende mogelijke verhoudingen in de opdrachten

Sommige leraren willen wat meer lesgeven en wat minder andere taken (leerlingenbegeleiding, contact met ouders, theater, muziek, sport ...) doen en vice versa. Een schoolopdracht maakt zo'n maatwerk meer mogelijk.

Creëert meer mogelijkheden voor overleg tussen leraren

Binnen de schoolopdracht kan ook makkelijker overleg tussen leraren (leraren als team) structureel geïntegreerd worden, zonder dat dit als een aanslag op 'vrije dagdelen' gepercipieerd wordt.



CONTRA

Schoolinfrastructuur is daar nu (nog) niet op toegerust

Voor een eventueel verplichte aanwezigheid op school, in diverse varianten, voor andere taken dan contacturen zijn de huidige schoolgebouwen niet geschikt. Dat zou namelijk een voldoende aantal kantoren of degelijk uitgeruste werkplekken veronderstellen. Eventueel ook meer vergaderruimte.

Impliceert een zwaar administratief systeem

Voor een schoolopdracht zal er lokaal veel meer werk verricht moeten worden, wat het kwantificeren in termen van taakbelasting van alle taken betreft. Dat vergt heel wat tijd en energie van de directeur en/of het middenmanagement, terwijl er nu alleen maar naar x-aantal contacturen gekeken moet worden.

Kan veel discussie geven

De soms moeilijke objectiveerbaarheid van het voorgaande kan in het schoolteam voor veel discussie en spanning zorgen. Meteen stelt zich het probleem van hoe de tijdsbesteding te bepalen van heel uiteenlopende zaken: lesvoorbereidingen van beginnende versus meer ervaren leraren, lessen in heel verschillende vakken en leergebie-

den, leraren met meer en met minder parallellessen, vakken met veel en weinig tot geen correctiewerk voor de leraren, lessen aan 'makkelijke' en 'moeilijke' klasgroepen enz. Hoe in zo'n situatie alle leraren tevreden houden, die onderling niet zullen nalaten hun opdrachten te vergelijken?

'Als de minister dinsdag zou beslissen dat die 22 uur er komt, vooraleer de studie rond taakbelasting wordt aangevangen, zullen wij onmiddellijk in actiemodus schieten en een plan uitwerken.' (Koen Van Kerkhoven COC, De Redactie.be, 10.03.2017)

Smoort de vrijwilligheid

Doordat alles op apothekerschaaltjes afgewogen wordt, komt de vrijwillige inzet van leraren (bv. reizen, schoolsport ...) ernstig in gevaar. Het extreme meten van de taken, voor zover al mogelijk, zal een situatie met zich meebrengen waarin alles exhaustief opgelijst wordt, waardoor bepaalde activiteiten niet meer gedaan zullen worden of leraren vrijwillig niets meer extra, bovenop die lijst, willen doen, zeker als die activiteiten buiten de klassieke schooltijd vallen (woensdagmiddag, avond, weekend, vakantie).

Samenstelling: Wilfried Van Rompaey

COMMUNITIES OF PRACTICE

Verbindend samenwerken om
inclusief onderwijs te realiseren

Scholen worden vandaag met een grote diversiteit geconfronteerd. Vele scholen zijn op zoek naar wegen om die diversiteit ook effectief als een hefboom in te zetten bij de realisatie van een inclusief beleid en een inclusieve praktijk op school. Een Community of Practice (CoP) is een mogelijke manier om te streven naar inclusief onderwijs via verbindende samenwerking. In wat volgt geven we een korte toelichting over Communities of Practice, hoe we daarmee in 30 schoolteams gewerkt hebben binnen het nascholingsproject V-eSperAnZa en wat de ervaringen tot nog toe zijn.

Vanuit de praktijk

Louis is 11 jaar. Hij wil graag DJ worden. Hij treedt graag op, is graag bij zijn vrienden, kan zeer goed luisteren, kan boeiend vertellen ... Naar school gaan verloopt voor Louis niet altijd zonder hindernissen. Als er in het computerlokaal les is, kan hij niet meedoen omdat het lokaal niet aangepast is. Hij kan niet zonder begeleiding op de speelplaats. Hij heeft assistentie nodig bij het eten en les volgen. Hij wordt ook weinig aangesproken omdat de leerlingen en leraren geen raad weten met de communicatie via spraakcomputer.

Fadime is 17 jaar. Zij wil graag verkoopster worden. Ze is enthousiast, houdt van echte vriendschappen, is vindrijk en creatief, is een spraakwerval ... Fadime heeft veel tijd nodig om iets te leren wat bij sommige van haar leraren voor problemen zorgt. Die vinden dat het niet eerlijk is om lagere verwachtingen te hebben m.b.t. de leerstof voor een bepaalde leerling. Ze mag van de school ook geen stage doen omdat ze bepaalde opdrachten niet volledig zelfstandig kan uitvoeren.

Beide leerlingen ondervinden een aantal barrières om tot leren te kunnen komen. De reguliere omgeving is nog onvoldoende aangepast aan hun specifieke onderwijsbehoeften. In het verleden werden leerlingen met zo'n profiel doorverwezen naar het buitengewoon onderwijs. Die jongeren hebben sedert de invoering van het M-decreet ook het recht om in het gewoon onderwijs les te volgen. Om dat recht te kunnen realiseren wordt er van scholen gevraagd om hun visie, beleid en praktijk te analyseren en te verruimen vanuit een inclusieve bril (Booth & Ainscow, 2011). Dat wordt door Katholiek Onderwijs Vlaanderen ondersteund vanuit de keuze voor de Katholieke Dialogschool als een inclusieve school waarbij men zorg draagt voor de unieke talenten van elke leerling, met bijzondere aandacht voor wie het moeilijk heeft.

Voor veel scholen stelt zich nu de terechte vraag: hoe kunnen wij die inclusieve school concreet realiseren? Welke aanpassing vraagt dat, welke tools hebben we daarvoor al in huis en waarin zouden we ons nog kunnen professionaliseren? Er heerst de overtuiging in het onderwijsveld dat professionalisering betekent, het opbouwen van exper-

tise in stoornissen en ortho-didactiek. Dat idee vloeit voort uit de traditie met een medisch model van handicap. Wanneer een handicap of een leerstoornis van een leerling echter gedefinieerd wordt als een *probleem van afstemming* tussen de omgeving en de persoon (sociaal model van handicap), komt de nood aan een andere soort expertise en professionalisering op de voorgrond die zeker in gewoon onderwijs relevant wordt.

Daarom besloten we om vanuit de pedagogische begeleidingsdienst van Katholiek Onderwijs Vlaanderen aan de slag te gaan met een nascholingsproject, gebaseerd op het concept van Communities of Practice (Wenger, McDermott, & Snyder, 2002) toegepast in inclusief onderwijs (Mortier, 2010). Die toepassing in onderwijs komt voort uit wetenschappelijk onderzoek in schoolteams in Vlaanderen en in de VS. We geven hier een korte toelichting over Communities of Practice, hoe we ermee gewerkt hebben binnen het nascholingsproject in 30 schoolteams en wat de ervaringen tot nog toe zijn.

Communities of Practice

Wat is een Community of Practice?

Wanneer een leerling met specifieke onderwijsbehoeften in het gewoon onderwijs les volgt, willen we een antwoord zoeken op de vraag: 'Welke aanpassingen en ondersteuning zijn nodig voor een zinvol leertraject voor die leerling binnen de context van onze school?'

Idealiter zijn de meeste leerlingen in het zorgcontinuüm ondersteund wat betreft aanpassingen en ondersteuning vanuit een duidelijk en door alle leraren geïmplementeerd zorgbeleid in de school. Bijvoorbeeld: mondeling kunnen toelichten van proefwerken, extra tijd om taken en toetsen te maken, koptelefoon om prikkels te verzachten, visuele ondersteuning bij opdrachten, gebruik van een programma op computer om foutloos te kunnen schrijven, rekenkaarten, formularium ...

Voor ondersteuning en aanpassingen die nieuw zijn voor de school en dus nog geen deel vormen van het zorgbeleid, kan een zorgplan (bao) of begeleidingsplan (so) voor leerlingen die les ►

volgen binnen het gemeenschappelijk curriculum. Een IAC-plan kan dan voor leerlingen die les volgen binnen een individueel aangepast curriculum. Vanuit een Community of Practice (CoP) is dat een manier om de inclusie van een individuele leerling concreet vorm te geven. Het idee achter CoP is dat de gekende systemen en structuren doorbreken, ruimte creëert om 'nieuwe kennis en inzichten' te ontwikkelen. In een CoP in functie van inclusie van een leerling met specifieke onderwijsbehoeften wordt de traditionele overlegstructuur doorbroken door de focus op *ondersteuningsacties* voor concrete lessen en schoolse activiteiten en door de cruciale rol van *ouders en de leerling* aan de tafel tijdens dat zoekproces naar geschikte aanpassingen.

Basiselementen van een Community of Practice

De basiselementen van een CoP zijn: domain, community en practice.

'Domain' (domein) staat voor het gemeenschappelijke doel, de passie die de leden van de community met elkaar delen. Dat doel motiveert de mensen om deel te nemen aan die CoP. Toegepast betekent dit dat alle partners erop gericht zijn om goed onderwijs te bieden aan alle leerlingen, in het bijzonder aan deze leerling, in deze context met deze specifieke onderwijsbehoeften. Dat doel wordt in het zorg- of begeleidingsplan vermeld.

Het basiselement 'community' (gemeenschap) verwijst naar de gelijkwaardigheid van alle partners. Elke expertise, elke mogelijke actie wordt als waardevol beschouwd. Niemand heeft op voorhand de waarheid in pacht. Het is in het overleg dat naar een gerichte actie gezocht wordt. Dit wordt sterk bewaakt door de procesbegeleider van de CoP.

'Practice' (praktijk), het derde element, verwijst naar de concrete klaspraktijk. Het overleg gaat over acties die op de klasvloer onmiddellijk inzetbaar kunnen zijn. Die acties worden genoteerd in het zorg- of begeleidingsplan voor leerlingen die les volgen binnen het gemeenschappelijk curriculum en een IAC-plan voor leerlingen die les volgen binnen een individueel aangepast curriculum.

Telkens wordt daarbij de persoon vermeld die verantwoordelijk is voor de onderhandelde actie. Ook de evolutie van de actie wordt aangegeven in het zorg- of begeleidingsplan. Er wordt bij elk overleg gekeken of de acties nog bijgestuurd moeten worden, wat er precies bijgestuurd kan worden en wat men daarvoor dan nodig heeft.

Wie participeert aan de CoP?

De 'praktijk' die ontstaat (in de vorm van ondersteuningsacties) is dus niet vooraf bepaald, maar ontstaat uit de interactie die plaatsvindt vanuit een unieke groep die zich samen vastbijt in het gezamenlijk doel namelijk een zinvol inclusief leertraject voor een leerling met specifieke onderwijsbehoeften.

Die fundamenteën van een CoP zijn meteen ook de grootste uitdaging. Hebben de leden van de CoP wel een gedeelde inclusievisie voor die leerling? Worden de ideeën die de ouder en leerling aanbrengen echt gewaardeerd? Is er een draagvlak bij het lerarenteam voor implementatie van de aanpassingen en ondersteuningsacties?

De deelnemers aan de CoP bestaan dan ook uit mensen die gepassioneerd zijn voor hetzelfde doel namelijk 'oplossingen' bedenken voor het afstemmen van de context aan de specifieke onderwijsbehoeften van die specifieke leerling. Elke deelnemer kent de leerling persoonlijk en ook de leerling zelf kan aan die interactie participeren.

Hoopgevend is dat leraren en ouders die van een CoP deel uitmaakten, aangeven dat het vinden van ondersteuningsacties heel vlot kwam, ook voor leerlingen voor wie participatie in het gewoon onderwijs op het eerste zicht niet evident lijkt, zoals leerlingen met een Individueel Aangepast Curriculum. Verder getuigden ze ook dat het een verbreding van hun competenties als leraar tot gevolg had (Mortier, 2010).

Waarom we voor CoP kiezen binnen het nascholingsproject V-eSperAnZa

In de prioritaire nascholing M-decreet V-eSperAnZa (Verbindend Samenwerken Aan geïnt-

tegreerde Zorg, een hoopvol perspectief), werken we rond twee strategische doelstellingen nl.

- de basiscompetenties van leraren verbreden en verdiepen zodat teams inclusiever kunnen werken en in de diversiteit sterker tegemoet komen aan specifieke onderwijsbehoeften
- lerarenteams ondersteunen in verbindend samenwerken aan competentieontwikkeling met het oog op de maximale ontplooiing van alle leerlingen en leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het bijzonder

Die beide doelen proberen we te realiseren via de introductie van het concept Community of Practice.

Concrete uitwerking

Concreet werken we met een kerngroep van leraren die zich engageren om samen met andere onderwijspartners (leerling, ouders, CLB-medewerker, zorgcoördinator/leerlingbegeleider, leraar, ondersteuner) een Community of Practice te vormen onder leiding van een externe procesbegeleider (de nascholer). De functie van die externe begeleider is cruciaal omdat hij de basiselementen van een CoP kan bewaken nl.:

- de focus van het gesprek blijft de leerling met zijn specifieke onderwijsbehoeften (SOB)
- de regie voor het overleg blijft bij de leden van de community zelf liggen
- alle leden benaderen elkaar vanuit gelijkwaardigheid en authenticiteit
- alle leden zien elkaar als partner in dit proces en niet als expert
- alle leden zijn gericht op het formuleren van voorstellen voor concrete acties, out-of-the-box
- de community is een veilig leerklimaat voor alle partners
- alle leden zijn bereid tot reflectie na de actie

Verloop van een CoP

Met de betrokken leraren wordt op voorhand voor de gekozen leerling een brede beeldvorming opgesteld van waaruit vervolgens samen in de CoP de specifieke onderwijsbehoeften bepaald worden. Naast het bepalen van die behoeften worden dan in de Community of Practice de concrete ac-

ties overlegd en besproken. Dat is een cruciaal moment in het verbindend samenwerken omdat we hier in tegenstelling tot de gekende communicatiemodellen in onderwijs (MDO, oudergesprek, oudercontact) ouders en leerlingen mee laten denken over acties die gerealiseerd moeten worden. Tijdens andere gespreksvormen worden de ouders geïnformeerd over wat er beslist werd. Nu helpen ze mee beslissen en dat is een wezenlijk verschil. Dat houdt in dat je effectief als gelijkwaardig aanzien wordt en dat ook jouw expertise naar waarde geschat wordt. De onderhandelde acties worden in het zorg-, begeleidings- of IAC-plan genoteerd en in de komende periode uitgevoerd. Na een aantal weken volgt opnieuw een CoP waarin gekeken wordt wat het effect is van de afgesproken acties, of die moeten bijgestuurd worden, afgeschaft worden, aangevuld worden. Dat alles op maat van deze leerling, in deze context met deze SOB.

CoP in professionaliseringstraject

CoP's zijn een deel van dit nascholingsproject dat over een volledig schooljaar gespreid wordt. Naast de CoP-sessies is er een intake, nazorgsessie, een groepsessie alsook een sessie voor het volledige team. Die sessies worden gebruikt voor het voorbereiden van de CoP, het reflecteren over de basiscompetenties van een leraar, het toelichten en inoefenen van theoretische kaders, het linken van de ervaringen met de ondersteuningsbehoeften van leraren en het bestendigen van de ervaringen in het zorgbeleid.

Ervaringen uit de praktijk

Ter illustratie van waar dit collaboratief proces toe leidt, gebruiken we als voorbeeld het zorgplan van Louis. De specifieke onderwijsbehoeften worden omschreven in termen van ondersteuningsnood omdat dat voor de ondersteuningsacties een aanknopingspunt geeft. Louis, zijn ouders, de GON-begeleider, de assistenten en de betrokken leraar hebben zelf vorm gegeven aan dit zorgplan dat binnen de Community of Practice ontstaan is. Het is een document dat voortdurend bijgestuurd wordt op basis van de noden van Louis, maar ook van de haalbaarheid van de acties in de schoolcontext. ►

ZORGPLAN met focus op ondersteuning van Louis

Administratieve gegevens	Naam school	XYZ
	Naam leerling	Louis
	Teamleden	<ul style="list-style-type: none"> - Louis - Ouders van Louis - Leraar van Louis - Assistent - GON-begeleider
Specifieke onderwijs behoeften	Ik heb nood aan... <ul style="list-style-type: none"> - medeleerlingen die met mij communiceren - leraren die mij meer tijd geven - opdrachten die afgestemd zijn op mijn mogelijkheden - hulpmiddelen om praktische opdrachten te kunnen realiseren - duidelijkheid over de rol van mijn assistenten in mijn leerproces - ondersteuning om mijn emoties genuanceerd te kunnen uiten 	

Ondersteuning op niveau van de school: directie, beleidsverantwoordelijken

Ondersteuningsitem(-s)	Begeleider	Groeiproces	Datum
De directie houdt bij de planning van het leslokaal rekening met de mobiliteit van Louis. Enkel lokalen op de benedenverdieping.	Directeur	Dit is gelukt.	28/08/16 02/10/16
De directie houdt bij de planning van de lessen van Louis rekening met de logo, kine en medische sessies die binnen de lesdagen ingepland moeten worden.	Directeur en ouders	Dit wordt maand per maand herbekeken in samenspraak met de ouders.	
De directie zorgt voor een extra beamer in het klaslokaal van Louis.	Directeur	Dit is gelukt.	

Ondersteuning op niveau van de klas : lera(a)r(-en), medeleerlingen

Ondersteuningsitem(-s)	Begeleider	Groeiproces	Datum
Mama kijkt om de emoticons in de Tobii van Louis te steken zodat de medeleerlingen zijn emoties gemakkelijker kunnen herkennen en plaatsen.	Mama	De emoticons werden op de Tobii geïnstalleerd.	07/09/16
		Wie zal die toelichten aan de andere leerlingen van de klas? GON-begeleider?	02/10/16
		De GON-begeleider heeft dit toegelicht aan de andere leerlingen. Dat wordt nu verder opgevolgd: maken de medeleerlingen daarvan gebruik en begrijpen ze dat ook.	15/11/16
We maken de afspraak dat de Tobii zoveel mogelijk via de beamer geprojecteerd wordt tijdens de lessen die Louis volgt. Zo kan er gemakkelijker met de medeleerlingen en de leraar gecommuniceerd worden.	Leraar	De directie heeft een extra beamer in de klas voorzien. Er werd toegelicht hoe die technisch gezien gebruikt kon worden. Dat werkt goed en wordt verder gezet.	
Louis wil kunnen lezen op zijn computer. De GON-begeleider kijkt dat technisch na.	GON-begeleider	De GON-begeleider volgt een vorming hoe het technisch mogelijk is om Word-documenten op de Tobii te kunnen lezen.	
De leraar zorgt vooral voor meerkeuzevragen bij de toetsen van WO en godsdienst.	Leraar	Dat verloopt goed voor Louis en wordt zeker verder gezet. Er wordt gekeken of andere leerlingen hier ook gebruik van kunnen maken.	
Er wordt gezorgd voor een digitale versie van de handboeken taal en wiskunde. Die worden op de Tobii van Louis geplaatst.	Leraar GON-begeleider	De GON-begeleider plaatst de documenten op de Tobii. Dat is gebeurd. Dat vraagt wel verdere opvolging. Het is handig om vooraf te weten welke bladzijden er op welke dag aan bod zullen komen. De leraar bekijkt of het mogelijk is om dat op voorhand via het leerplatform van de school mee te delen.	
De assistenten volgen tijdens de les de inhoudelijke en praktische instructies van Louis	Assistenten Louis	De leraar hoeft zich niet extra bezig te houden met de assistenten van Louis.	

Wat opvalt, is dat de ondersteuningsitems in dit zorgplan niet ingewikkeld en zeer praktisch zijn. Naast het samen nadenken over de specifieke onderwijsbehoeften en de acties op maat van Louis in zijn specifieke context, wordt ook nagedacht hoe de verantwoordelijkheid voor de realisatie en de opvolging gedeeld kan worden. Dat versterkt het gevoel van verbinding tussen de verschillende partners nog meer. Dat het 'extra werk' onder de betrokkenen verdeeld wordt, werd ook door leraren in het onderzoek van Mortier (2010), als zeer ondersteunend ervaren. Ze hadden niet meer het gevoel dat ze alleen instonden voor de implementatie van inclusief onderwijs.

Telkens als de CoP plaatsvindt, wordt er vanuit de acties en afspraken van het zorgplan van Louis vertrokken. Het zorgplan is de leidraad van het overleg, wat ervoor zorgt dat er een afgebakende focus is. Er wordt gekeken wat er goed gelopen is, waar er bijgestuurd kan worden, of iedereen nog achter die acties kan staan en welke ondersteuning de leraar daarbij nodig heeft. Of soms is de situatie al veranderd en wordt er bijgestuurd. Op deze manier kan kort op de bal gespeeld worden en wordt niet alleen rekening gehouden met wat voor de leerling nodig is, maar evenzeer met de mogelijkheden en de grenzen van de leraar.

Reflecties na anderhalf jaar

De Community of Practice heeft er in de meeste teams voor gezorgd dat er een verbindende samenwerking kwam met ouders én leerlingen. Als iets in de interactie tussen partners vast zit, kan er via verbindende samenwerking in een CoP opnieuw een opening gevonden worden en dit zorgt terug voor wat ademruimte voor iedereen. Vanuit deze vorm van overleg was er meer begrip voor elkaars perspectief. In een bevraging van ouders en leerlingen aan het einde van het schooljaar, werd aangegeven dat dit soort overleg ondersteund door een procesbegeleider, ervoor gezorgd heeft dat ze nu echt het gevoel hadden van beluisterd te worden. Als leerling zelf mogen mee helpen denken, suggesties mogen doen, zelf mogen aangeven wat jij wil of niet wil doen, zelf het denkproces mee vorm mogen geven, heeft geleid tot meer succesvolle aanpassingen. Als ie-

mand zich kan terugvinden in een bepaalde actie dan heeft deze actie ook veel meer kans op slagen.

In het eerste schooljaar van onze nascholing stelden we vast dat in de CoPs de aanpassingen en ondersteuningsacties vooral gericht waren op brede basiszorg. Gaandeweg kwamen de scholen tot het inzicht dat de concrete uitwerking van de brede basiszorg fundamenteel is voor de realisatie van het zorgbeleid. Wat betekent brede basiszorg bij ons op school? Welke ondersteuning bieden wij al aan leerlingen en hoe kunnen we die ondersteuning continueren over de verschillende leerjaren? Het is naar tijdsinvestering toe uiteraard niet haalbaar om voor alle leerlingen met onderwijsbehoeften Communities of Practice te gaan opzetten. Het was belangrijk dat de schoolteams dit zelf aanbrachten waardoor ze ook meer het belang van de krachtige leeromgeving en inzetten op de brede basiszorg gingen inzien. Dit schooljaar hebben scholen er al meer voor gekozen om een CoP op te zetten rond een leerling met SOB gelinkt aan fase 2 of 3 van het zorgcontinuüm omdat deze situaties meer inventiviteit en creativiteit vragen.

Verder ervaren we dat heel specifiek in het secundair onderwijs, de doorstroming van de acties die afgesproken worden in de CoP niet altijd even gemakkelijk verloopt. Dit is niet verrassend omdat de implementatie ook moet gebeuren door leraren die niet betrokken zijn in het groepsproces van de CoP. Vanuit praktische overwegingen en omwille van het concept, neemt er doorgaans één leraar deel. We willen hierbij bewaken dat ouders en leerlingen zich veilig en gelijkwaardig voelen tijdens het overleg, dat dit overleg alsnog niet verglijdt in een soort van oudercontact en dat we ons blijven focussen op de onderwijsbehoefte van de leerling en niet op specifieke vakinhouden. Het is dan ook belangrijk dat de leraar die actief deelneemt aan de CoP een soort van mandaat krijgt van de klassenraad. Als er al binnen de vakgroepen vanuit het zorgbeleid van de school goede afspraken zijn over brede basiszorg en verhoogde zorg, dan wordt het mandaat van deze leraar versterkt en is de opvolging van de acties die in de CoP afgesproken werden, minder complex. In teamsessies kunnen we hierop anticiperen door samen met

het hele lerarenteam heel gericht vanuit het zorgbeleid van de school te werken aan wat brede basiszorg voor mij als leraar, met mijn doelgroep, binnen mijn leerplan betekent.

Bij aanvang zien we dat leraren nog veel ondersteuning nodig hebben, vooral ook omdat ze handelingsverleggen zijn. Naarmate het traject vordert geven leraren zelf aan dat ze opgedane inzichten doortrekken naar de hele klasgroep. Wat Louis zijn leerkracht geleerd heeft voor Louis, neemt hij/zij mee in een nieuwe situaties. Zo wordt de competentieontwikkeling bij leraren gestimuleerd. Leraren ervaren dat ze andere inzichten krijgen, vaardiger worden en dat deze professionalisering winst oplevert in nieuwe klassituaties.

We hebben meer openheid kunnen scheppen voor out-of-the-box denken. Dit is soms echt noodzakelijk om niet vast te lopen in gekende oplossingen. We willen deze creativiteit nog meer stimuleren door in secundair onderwijs in de CoP eventueel ook nog een vriend of vriendin (uit de klas of vrijetijdsbesteding) uit te nodigen. Vanuit de ontwikkelingspsychologie weten we dat de peers voor adolescenten de belangrijkste referentiefiguren zijn. Het zou dan ook een meerwaarde kunnen zijn om die peer als gelijkwaardige partner in het overleg op te nemen. Hij/zij kent de leerling in andere contexten dan de gekende schoolse context waardoor zij ook goed geplaatst kunnen zijn om ons suggesties te doen waar volwassenen niet meteen aan denken. We willen er nu ook voor kiezen om in het basisonderwijs leerlingen te laten deelnemen aan de CoP, als de situatie van de leerling dit toelaat. Vorig schooljaar werd deze keuze niet gemaakt omdat de scholen nog wat onwennig waren t.o.v. de realisatie van een CoP en omdat men niet alle

leerlingen hiertoe in staat achtte. We geloven er in dat ook leerlingen uit de basisschool al heel goed kunnen aangeven waar ze zelf nood aan hebben en hoe die nood kan ondersteund worden. Deze manier van werken bevordert ook de zelfredzaamheid van de leerling met SOB.

Op basis van de feedback uit het eerste projectjaar, mogen we besluiten dat we door deze manier van werken voor alle partners weer uitzicht hebben kunnen creëren. Als er ruis op de onderlinge communicatie van de verschillende onderwijspartners zit, kan er via verbindende samenwerking in een CoP gezocht worden naar een manier om open te staan voor elke vorm van expertise. Dit werkt louterend voor iedereen omdat vanuit deze vorm van overleg er meer begrip komt voor elkaars perspectief. Na het volgende projectjaar zullen we onderzoekdata ter beschikking hebben om een meer diepgaande analyse te doen van de perspectieven van de verschillende betrokkenen. Met de introductie van het concept Community of Practice in het onderwijs, wensen we pedagogisch begeleiders en scholen een handvat te kunnen aanreiken waarmee ze duurzaam via competentieontwikkeling in verbindende samenwerking inclusief onderwijs stap voor stap kunnen gaan waarmaken. We hopen dat ook voor scholen die niet in het project zitten, duidelijk is dat het ondersteunen van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in regulier onderwijs, een kwestie is van een flexibele ingesteldheid, de vinger aan de pols houden bij leraren en ouders en creatief aan de slag met aanpassingen. ◀◀

Prof. Dr. Kathleen Mortier,
San Francisco State University
Annemie Verstraete,
Pedagogisch begeleider Dienst Lerenden

EINDNOTEN

1. Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index voor inclusie: werken aan leren en participeren op school*. Bristol/Heverlee, CSIE/UC Leuven-Limburg. Te verkrijgen via: <http://ipass.khleuven.be/Index-voor-inclusie/>
2. Mortier, K. (2010). *Creating supports for children with disabilities in general education classrooms: from an expert model to a partnership model*. Gent: Orthopedagogische Reeks, 34.
3. Mortier, K. (2010). *Het creëren van ondersteuning voor kinderen met een beperking in klassen van het reguliere onderwijs: van een expertmodel naar een partnerschapsmodel*. Gent: Orthopedagogische Reeks Gent, 36. Te verkrijgen via k.mortier@sfsu.edu
4. Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Boston, MA: Harvard Business School Publishing.
5. Katholiek Onderwijs Vlaanderen (2016). *Katholieke Dialoog-school. Eigentijds tegendraads*. Antwerpen, Halewijn n.v.

ONTHAALONDERWIJS VOOR ANDERSTALIGE KINDEREN (OKAN) ALS UITDAGING VOOR ONS ONDERWIJS



In de nasleep van de asielcrisis van 2015 stromen nu de eerste jonge vluchtelingen door naar het reguliere onderwijs. Het is niet te voorspellen wat de impact van de gebeurtenissen van de afgelopen jaren op die jonge mensen zal zijn. Een ding is zeker: het zal zowel voor hen als voor onze scholen niet gemakkelijk zijn. Leraren staan in zowat alle regio's voor enorme uitdagingen. Door het spreidingsplan dat de regering wil opzetten, zullen alle scholen geconfronteerd worden met die problematiek. In dit artikel willen we aan de hand van een aantal getuigenissen aantonen dat het soms noodzakelijk is om verder te willen denken dan je eigen referentiekader, wanneer je met andere normen of andere situaties geconfronteerd wordt.

Een verhaal van solidariteit

De zomer van 2015 zal onlosmakelijk verbonden blijven met de grootste asielcrisis die we de laatste decennia meemaakten. De oorlogen in Irak, Afghanistan en vooral in Syrië zorgden ervoor dat honderdduizenden, miljoenen mensen op de vlucht sloegen. De beelden van vluchtelingen die met de moed der wanhoop probeerden om via de Middellandse Zee in gammele bootjes Europa te bereiken, staan in ieders geheugen gegrift. Gezinnen, vaak met heel jonge kinderen, trokken te voet over de grens met Turkije om dan verder via Hongarije Duitsland of een ander West-Europees land te bereiken.

In zowat alle scholen van het katholiek onderwijs rees een grote solidariteit. Daar, waar scholengemeenschappen onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers organiseerden, werd er niet langer over een limiet, een maximumcapaciteit gesproken. Het werd als vanzelfsprekend beschouwd dat we onze christelijke plicht zouden vervullen. Scholen gingen op zoek naar creatieve oplossingen om hun capaciteit te verhogen. Extra vestigingsplaatsen werden geopend en nog bleek het onvoldoende. De toevloed van vluchtelingen, en dan vooral van niet-begeleide minderjarigen, noopte de regering om bijkomende vluchtelingencentra te openen met een voldoende grote capaciteit. In november 2015 riep minister Crevits de onderwijsverstrekkers samen. Moest er onderwijs verstrekt worden in de vluchtelingencentra of was het een beter idee om die jongeren naar de scholen in de buurt toe te leiden? In vele gevallen ging het om regio's waar ze nog nooit met het fenomeen van de anderstalige nieuwkomers geconfronteerd werden. Iedereen was het erover eens: het ritme van een schooldag zou voor vele kinderen en jongeren sinds lange tijd een eerste zweem van 'normaliteit' met zich meebrengen, een klein beetje zekerheid, broodnodige rust, ook in hun hoofd. Alle zeilen werden bijgezet en zomaar eventjes 31 nieuwe scholengemeenschappen, waarvan 16 in het katholiek onderwijs alleen al, kregen groen licht voor hun aanvraag om OKAN te mogen organiseren. Het aantal basisschooltjes dat extra middelen aanvroeg voor de begeleiding

van anderstalige kindjes, steeg exponentieel. Tegelijk werden scholen geconfronteerd met een nieuw gegeven: getraumatiseerde kinderen en jongeren die zaken meegemaakt hadden waar ze veel te jong voor waren.

Scholen gingen op zoek naar creatieve oplossingen om hun capaciteit te verhogen.

Het leven in de centra was voor de meesten een tussenstap, waarvan iedereen hoopte dat die niet te lang zou duren. Ondertussen zijn we bijna twee jaar verder en zitten er nog altijd veel leerplichtige kinderen en jongeren in vluchtelingencentra, verspreid over het land.

Onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers

Nooit eerder was de erkenningsgraad voor vluchtelingen zo groot – voor Syriërs ligt die zelfs op 99 procent. Dat betekent dat die jongeren de eerstvolgende jaren alvast hier aan hun toekomst moeten bouwen. Jongeren tussen 12 en 18 komen dan eerst in een onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers (OKAN) terecht. Daar krijgen ze naast hun eerste stappen in de Nederlandse taal allerlei impulsen, zodat de leraren kunnen achterhalen waar hun sterktes, hun interesses en competenties liggen. Dan kan de match gemaakt worden met een studierichting in Vlaanderen die daaraan beantwoordt.

Het gaat niet alleen om 'lesjes Nederlands' geven. Lesgeven in OKAN is zoveel complexer, niet in het minst omdat niets - echt niets – vanzelfsprekend is. Leraren veronderstellen voortdurend dat de leerlingen die voor hen zitten een aantal dingen weten en kennen. Voor vele nieuwkomers is het schoolstelsel in Vlaanderen om te beginnen al zo verschillend van wat ze kennen dat dat al een eerste aanpassing is, waar ze toch wat moeite mee hebben. In het 'Handboek voor leerkrachten over vlucht en trauma in een schoolse context',

uitgegeven door de UNHCR (Hoog commissariaat voor de vluchtelingen van de UN), lezen we wat 'schoolgaan' voor jongeren uit landen als Syrië, Somalië, Irak of Afghanistan betekent.



Enkele getuigenissen ...

'Op mijn zevende ben ik voor het eerst naar school gegaan,' vertelt Mojtaba uit Afghanistan. 'Er is in mijn land geen schoolplicht. Je gaat enkel naar school, als je ouders zich dat kunnen permitteren. Meestal ging ik enkel 's morgens naar school. Na de middag moest ik met mijn broers en zussen het veld bewerken of voor de dieren zorgen. Vaak ben ik langere tijd niet naar school gegaan. We zaten met 40 leerlingen in een klas. Een lesuur duurde een uur en we kregen ongeveer vijf uur per dag les. Jongens en meisjes werden samen onderwezen, maar zaten niet naast elkaar. Ik moest elke dag om zes uur opstaan en dan nog een uur lopen naar school. In de winter was het vaak niet mogelijk, omdat er dan sneeuw lag en we geen goede schoenen hadden om de weg te kunnen afleggen. We kregen vakken als rekenen, aardrijkskunde, geschiedenis, Dari en iets wat je als sociologie zou kunnen benoemen. In dat vak leerden we hoe je als familie samenleeft, dat je respect voor je ouders moet hebben, maar ook over kinderrechten, het recht op onderwijs. Straffen waren bij ons heel gewoon. In de klas lag er een stok, waarmee de leraar op je

handen of op je voetzolen sloeg als je je huiswerk niet gemaakt had. Je werd altijd gestraft voor de hele klas, zodat alle leerlingen je konden uitlachen. Schoolboeken en schriften werden in de familie doorgegeven. Schriften kregen we van giften van ngo's. Als we iets verkeerd gedaan hadden, moest vader naar school komen. Voor de leraar is de vader altijd de contactpersoon. Gesprekken tussen mannen en vrouwen kunnen in Afghanistan niet in die context. Met mijn huiswerk konden mijn ouders niet helpen. Mijn moeder was helemaal niet naar school geweest en mijn vader is vrij vroeg beginnen te werken. Mijn ouders hebben er wel alles aan gedaan om ervoor te zorgen dat wij naar school zouden kunnen. Ze hebben me altijd voorgehouden dat een opleiding de effectiefste oplossing is om de oorlog te bekampen.'

Ook in Irak gaan kinderen pas vanaf hun zevende naar school, vertelt Yosef. 'Wij zaten met 45 in een klas, aan lange tafels. We hadden heel weinig plaats. Er was zelfs geen plaats om onze jas op te hangen, waardoor we die gewoon aan hielden. In de winter was dat ook nodig, omdat er geen verwarming was en het heel koud was. In de zomer was het dan zo heet dat we ons niet konden concentreren. In Irak is er geen echte schoolplicht. Het was verboden om sieraden te dragen en jongens moesten hun haar kort dragen, zoals soldaten. In mijn land is het verboden om kinderen te slaan, maar leraren deden dat toch. Een gangbare straf was bijvoorbeeld op één been voor de klas staan – verschillende uren lang. Goede punten zorgen ervoor dat je later mag verder studeren. Wat je ging studeren, bepaalden de leraren. Het was niet belangrijk wat jij wilde, wat jouw interesses waren. Huiswerk was weinig zinvol. Vaak moesten we zaken overschrijven. Als je een test miste, kon je die achteraf niet inhalen. Corruptie was een groot probleem. Zo kon het gebeuren dat examens verwisseld werden en iemand met slechte resultaten, die geld had, toch geslaagd bleek.'

Hassan vertelt dat hij het bijzonder frustrerend vond dat je in Somalië goede punten kon kopen. 'Normaal gezien ga je vanaf je zevende naar school. Daarvoor ga je naar een Madrassa, een

koranschool. Nadat de krijgsheren de macht overgenomen hadden, was een opleiding of schoolgaan niet meer aan de orde. Toen ik in het begin naar school ging, hadden we tafels en stoelen en zaten we met 20 in een klas. Op een dag werd alles gestolen en moesten we op de grond zitten. Plots zaten we ook met 50 tegelijk in de klas - zowel jongens als meisjes -, maar we mochten niet naast elkaar zitten. Tijdens de oorlog was de school voor mij een stukje normaliteit midden in de chaos. Leerlingen hadden een nummer en elke ochtend werden de aanwezigheden opgenomen. Daarvoor moesten we op het schoolplein staan, vaak langer dan een kwartier, zonder te bewegen. Dan werd je nummer afgeroepen. Stokslagen waren heel gewoon. Ik herinner me dat ik eens te laat kwam en dat ik tien stokslagen op mijn rug gekregen heb. Voetballen tijdens de pauze was verboden, hoewel dat onze lievelingsbezigheid was. Elke avond moesten we proberen te achterhalen waar er gevochten werd. Als we geen bommen of geweervuur hoorden, gingen we de volgende dag naar school. We kregen les in het Engels. Oudercontacten waren er ook, maar dan niet om over de vorderingen van de kinderen te spreken, maar om ouders te informeren over de verhoging van het schoolgeld en om geld te vragen om herstellingen uit te voeren.'

**Het gaat niet alleen om
'lesjes Nederlands' geven.**

'Door de oorlog kon ik een aantal jaren niet naar school gaan,' vertelt Rahaf. 'We zijn een tijdje naar Jordanië gevlucht. Daar kon ik ook naar school, maar we zaten met 40 of 50 kinderen in een klas. Het was moeilijk om me te concentreren. Goede resultaten behalen op school is belangrijk om te mogen verder studeren. Lijfstraffen waren heel gewoon. Als je je huiswerk niet gemaakt had, kreeg je slagen met een stok op je hand en moest je dat gelijk ook tien keer overschrijven. Als je afwezig was, was dat geen probleem. Je ouders moesten geen briefje schrijven. Er is in

Syrië wel schoolplicht tot 16. Ik zat in een meisjesschool, maar er zijn ook gemengde scholen. Mededelingen aan de ouders werden onder je huiswerk geschreven. Voor de oorlog deden we ook uitstappen met school.'

Niets is vanzelfsprekend

Het beeld van 'school' waar die jongeren mee in onze klassen zitten, strookt niet met onze voorstellingen van het school- en klasgebeuren. Voor sommigen is het moeilijk om te beantwoorden aan wat wij van hen verwachten. Het belang van 'gewettigd afwezig' te zijn, moet voor hen vreemd overkomen. Ook het feit dat wij geen lijfstraffen toepassen is voor vele leerlingen raar. 'Hoe kun je dan respect krijgen?' Jongens en meisjes die moeten samenwerken voor een groepswerk ... niet evident. Spijbelen is in de meeste landen geen probleem - hier is dat opeens een groot probleem. Huiswerk, proefwerken, punten en de vrijheid om te mogen studeren wat je wilt, dat zijn voor hen geen vanzelfsprekende zaken. In OKAN proberen leraren die interesses te achterhalen. De vervolgschoolcoach zoekt mee naar de meest aangewezen studierichting voor elke leerling. Ook ten opzichte van de ouders is het vaak een moeizaam proces, waarbij je niets kunt forceren, maar waarbij communicatie een belangrijke plek inneemt. Ook zij zitten met die voorkennis over een schoolsysteem dat helemaal niet strookt met wat ze hier zien.

Tijdens de les botsen leraren steeds meer op zulke grote 'verschillen'. Een lesje over 'naar de bakker' gaan, verloopt plots anders dan gepland. Sharif, die in een Lokaal Opvang Initiatief woont en voor zichzelf moet instaan, doet zijn aankopen bij de Turkse bakker om de hoek. Hij bestelt daar nooit een 'bruin vierkant gesneden' brood en kan zich daar ook weinig bij voorstellen. Wat voor ons een gezonde maaltijd is, uitgebalanceerd, is voor Sharif niet aan de orde. Voor zijn vlucht had hij nooit moeten koken en nu maakt hij ook alleen maar klaar wat hij kent en kan klaarmaken. Als je als leraar voor die jongeren staat met in je achterhoofd dat iedereen drie maaltijden per dag eet, waarvan twee broodmaaltijden, als je die flexibiliteit niet hebt

om even te polsen met welke ideeën die jongeren voor je zitten, dan praat je naast elkaar en zal de boodschap niet overkomen. In OKAN zijn de meeste leraren erop bedacht om daarnaar te vragen. Zij weten: niets is vanzelfsprekend. Wanneer die jongeren in een gewone klas terechtkomen, zijn niet alle leraren even flexibel. Vaak hoor je dan: 'Dat je dat niet weet, dat kan toch niet!' Ze weten vaak heel veel, kunnen heel veel, maar misschien niet direct de dingen die wij veronderstellen dat ze weten en kunnen. Het is een goede oefening om verder te denken dan wat je zelf als 'normaal' beschouwt.

**Ook het feit dat wij geen
lijfstraffen toepassen is voor vele
leerlingen raar. 'Hoe kun je dan
respect krijgen?'**

Een Afrikaanse vader tijdens een info-avond over de studiemogelijkheden in Vlaanderen was heel verbaasd om te horen dat zijn zoon en ook zijn dochter, beiden intelligente kinderen, veel mogelijkheden hadden in dit land. In hun thuisland zouden ze als goede studenten dokter of advocaat moeten worden. Toen de vader hoorde dat zijn zoon, die heel erg geïnteresseerd was in techniek, ook voor ingenieur zou kunnen studeren en dat hij daarmee niet alleen iets zou kunnen doen wat hij graag doet, maar meteen ook meer kansen op werk zou hebben, was hij opgelucht.

Uiteindelijk willen alle ouders alleen maar het beste voor hun kinderen. En wij kunnen hen op school daarbij helpen. Het is alleen even wennen aan andere normen, andere situaties en verder willen denken dan je eigen referentiekader.

Ann Devos
pedagogisch begeleider Dienst Lerenden
ann.devos@katholiekonderwijs.vlaanderen

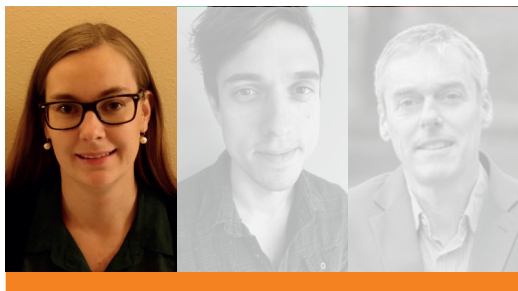


VAKGROEPEN ALS PROFESSIONELE LEERGEMEENSCHAPPEN

Inzetten op de professionele ontwikkeling
van leraren secundair onderwijs

DRIELUIK

Wereldwijd neemt de aandacht voor levenslange professionele ontwikkeling van leerkrachten toe. Daarbij wordt het potentieel van professionele leergemeenschappen veelvuldig genoemd. Jasja Valcx onderzocht samen met Geert Devos en Ruben Vanderlinde hoe vakgroepen in het secundair onderwijs als professionele leergemeenschappen kunnen functioneren. We stelden hun een aantal vragen. Daarnaast toetsten we de bevindingen uit het onderzoek af bij pedagogisch begeleider Tim Puttevijs en stafmedewerker professionalisering Sarah Gielen. In het laatste deel van dit drieluik licht coördinerend directeur Danny Pijls (Scholengemeenschap Katholiek Secundair Onderwijs Leuven) een praktijkvoorbeeld toe. In samenwerking met Wouter Schelfhout van de Universiteit Antwerpen en pedagogisch begeleider Johan Fouquaert besliste de scholengemeenschap om verschillende vakdidactische leergemeenschappen op te richten.



Jasja Valckx is doctoraatstudente aan de Universiteit Gent. Zij voerde het onderzoek, samen met Geert Devos en Ruben Vanderlinde, uit.

🗨️ Welke kenmerken zijn nodig, zodat een vakgroep in het secundair onderwijs een professionele leergemeenschap wordt?

Een professionele leergemeenschap (PLG) bestaat uit een groep van leraren die samen hun onderwijspraktijk bespreken en ter discussie stellen. Daarbij staat ook de professionele ontwikkeling van de leraren centraal. Je kunt drie kenmerken onderscheiden waaruit een PLG bestaat:

- *Gezamenlijke verantwoordelijkheid* voor het onderwijzen van alle leerlingen binnen een school: ze bespreken bijvoorbeeld hoe instructie de intellectuele ontwikkeling en de groei van leerlingen kan stimuleren.
- *Reflectieve dialoog* gaat over diepgaande gesprekken met collega's over onderwijskundige thema's en problemen, zoals instructie en curriculum. Leraren reflecteren op hun eigen praktijk, creëren nieuwe ideeën en proberen die te implementeren.
- *Praktijkdeprivatisering* houdt in dat leraren openlijk samenwerken en hun klaspraktijk delen met elkaar. Ze gebruiken strategieën, zoals elkaar observeren, elkaar feedback geven en co-teaching.

In deze studie wordt er in de onderzochte vakgroepen vooral gekeken naar gezamenlijke verantwoordelijkheid en reflectieve dialoog. Praktijkdeprivatisering komt namelijk weinig voor in secundaire scholen in Vlaanderen. De manier waarop er met de drie kenmerken wordt omgegaan verschilt van vakgroep tot vakgroep.

🗨️ Wat zijn de verschillen tussen sterke en zwakke PLG-vakgroepen?

Sterke en zwakke PLG-vakgroepen zijn vakgroepen die respectievelijk hoog en laag scoren op twee kenmerken van een PLG, namelijk gezamenlijke verantwoordelijkheid en reflectieve dialoog, in een bevraging bij de leraren van de betrokken vakgroepen.

Er zijn tal van verschillen waar te nemen tussen sterke en zwakke PLG-vakgroepen. We beperken ons hier tot de opvallendste verschillen. Wat de samenwerking betreft, zien we dat leraren in sterke PLG-vakgroepen permanent samenwerken gedurende het hele schooljaar en dat de hele vakgroep echt samenwerkt. Bij de zwakke PLG-vakgroepen gaat het veeleer over sporadische samenwerking tijdens bijvoorbeeld de examenperiode.

In zowel de zwakke als sterke PLG-vakgroepen is er sprake van reflectieve dialoog tussen de leraren. Een essentieel verschil is echter dat er in de sterke PLG-vakgroepen meer onderling overleg is over de didactiek van het vak (bijvoorbeeld discussies over de verticale leerlijn, de eindtermen en de curriculumdoelen en het gezamenlijk ontwikkelen van materialen), terwijl dat zich in de zwakke PLG-vakgroepen eerder beperkt tot praktische afspraken.

🗨️ Hoe draagt een vakgroep als PLG bij tot de professionele ontwikkeling van leraren?

Door in te zetten op een vakgroep als PLG creëer je mogelijkheden om leraren te laten samenwerken en vervolgens ook van elkaar te laten leren. Leraren nemen bijvoorbeeld samen deel aan professionaliseringsinitiatieven, motiveren elkaar om zich verder te professionaliseren en ontwikkelen een gedeelde lespraktijk. De samenwerking met andere leraren wordt als ondersteunend ervaren voor de eigen professionele ontwikkeling.

Sterke PLG-vakgroepen zetten ook meer in op innovaties en veranderingen in het curriculum. Leraren zoeken samen naar oplossingen en leren samen over algemene pedagogische kwesties, zoals differentiatie.

Je merkt dat de focus dus voornamelijk ligt op het creëren van een cultuur waarin je samen als vakgroep op zoek gaat naar nieuwe uitdagingen of bestaande uitdagingen samen verder uitspit.

🔗 Hoe kunnen schoolleider en vakgropleider een rol spelen bij het inzetten van vakgroepen als PLG en de professionele ontwikkeling van leraren?

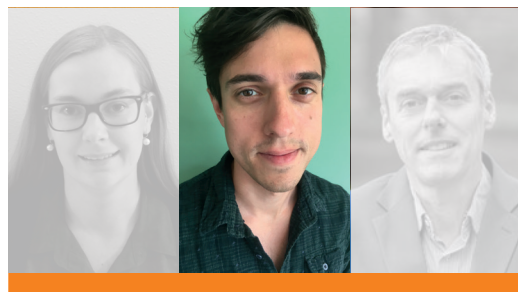
We merken dat schoolleiders in sterke PLG-vakgroepen een andere leiderschapsstijl hebben dan schoolleiders in zwakke PLG-vakgroepen. Schoolleiders van sterke PLG-vakgroepen stimuleren de samenwerking meer. Leraren worden aangemoedigd om zowel horizontaal als verticaal, formeel als informeel samen te werken. Bovendien is de schoolleider soms ook zelf aanwezig op momenten van samenwerking.

Schoolleiders hebben daarnaast ook een invloed op de professionele ontwikkeling van leraren. Schoolleiders van sterke PLG-vakgroepen bieden bijvoorbeeld interne professionalisering en moedigen leraren aan om professionaliseringsinitiatieven te volgen die sterk aanleunen bij hun individuele noden. Er wordt ook gewaarborgd dat ze de opgedane inzichten binnen de vakgroep delen.

Door in te zetten op een vakgroep als professionele leergemeenschap creëer je mogelijkheden om leraren te laten samenwerken en vervolgens ook van elkaar te laten leren.

In sterke PLG-vakgroepen bieden de vakgroepvoorzitters ook meer ondersteuning aan de collega's en zijn ze minder controlerend. Ze plegen meer overleg bij problemen en ze trachten het schoolbeleid meer te vertalen in de vakgroep. In zwakke PLG-vakgroepen wordt aan de vak-

groepvoorzitters door de schoolleider meer gevraagd om leraren te controleren in hun formele verplichtingen. Vakgroepvoorzitters zijn er minder ondersteunend en innovatief.



Tim Puttevijs is pedagogisch begeleider cultuurwetenschappen regio Mechelen-Brussel en Sarah Gielen is stafmedewerker professionalisering voor de pedagogische begeleidingsdienst.

🔗 Wat is de kracht van vakgroepen volgens jullie en hoe ondersteun je die?

De vakgroep hoort de motor van vernieuwing te zijn. Leraren denken in de vakgroep samen na over de kwaliteit van hun onderwijs. Toch hoeft de kracht van samenwerking tussen leraren zich niet te beperken tot de grenzen van de eigen school. Als begeleidingsdienst zetten we ook in op schooloverstijgende varianten van de vakgroep. We proberen steeds in de geest van de professionele leergemeenschappen leerkrachten materiaal te laten uitwisselen of zelfs samen te laten opstellen. Zulke initiatieven kunnen een ongelooflijk leerrijke ervaring zijn, zowel voor leraren als begeleiders.

We kunnen onze ondersteuning in twee aspecten opsplitsen. Enerzijds bieden we vakinhoudelijk en -didactisch ondersteuning aan vakgroepen. Dat vertrekt meestal vanuit een concreet probleem waarover de vakgroep een vraag stelt. Wij ondersteunen hen in hun zoektocht naar een oplossing en proberen zoveel als mogelijk algemene pedagogische en didactische principes te vertalen naar een vakspecifieke didactiek. We doen ook een aanvullend aanbod van allerlei mogelijke professionaliseringsinitiatieven, gaande van klassieke nascholingen over lerende netwerken tot trajecten.

Anderzijds nemen we als begeleiding ook een coachende rol op ten aanzien van de werking van de vakgroepen zelf. Daarmee sluiten we aan bij het onderzoek van Jasja Valckx. We begeleiden vakgroepen om te groeien naar het nemen van gezamenlijke verantwoordelijkheid, het aangaan van reflectieve dialoog over onderwijskwaliteit en het openstellen en delen van de eigen praktijk en expertise met anderen. De kracht van onze ondersteunende rol zit voor een stuk in de afstand. Wij zijn namelijk geen onderdeel van de vakgroep en kunnen als kritische vriend en buitenstaander naar het functioneren van de vakgroep kijken en samen op zoek gaan naar manieren om dat te optimaliseren.

Wat zijn volgens jullie belangrijke elementen waar een school rekening mee dient te houden wanneer ze willen inzetten op vakgroepen als professionele leergemeenschappen?

Een goed functionerende professionele leergemeenschap, die meer doet dan wat praktische afspraken maken, is een werk van lange adem. Het is erg belangrijk dat de ambities hoog zijn, maar dat er ook prioriteiten worden gekozen. Als een vakgroep het gevoel krijgt dat er veel tegelijkertijd moet gebeuren, werkt dat demotiverend.

De prioriteiten komen liefst zoveel als mogelijk van de vakgroep zelf. Deelnemers van de vakgroep moeten zich achter een gezamenlijk doel kunnen scharen, waarin ze duidelijk de relevantie voor de eigen klaspraktijk en de meerwaarde voor hun leerlingen herkennen. Dat doel motiveert hen om tijdens de sessies samen te willen nadenken en oplossingen te zoeken. Anderzijds moeten ze zich daarin ook gesteund voelen door een schoolleider die open staat voor de innovaties die een vakgroep in gang zet.

Je moet als school ook rekening houden met de tijdsinvestering. Zowel de school als de leerkrachten zelf investeren veel tijd. Eigenlijk zou de tijd die besteed wordt aan samenwerking, ook moeten leiden tot een vermindering van individuele voorbereidingstijd van leraren of zou die tijd ook moeten renderen in termen van professionele ontwik-

keling en schoolontwikkeling. Dat vraagt wel een engagement van iedere deelnemer en logistieke ondersteuning door de school. Samenwerken gebeurt het efficiëntst tijdens de werkdag, maar dan moeten de leerkrachten daarvoor samen vrijgevoerd worden. Dat moet ook op regelmatige basis gebeuren. Zoals het onderzoek van Jasja Valckx aantoont, is een van de verschillen tussen sterke en zwakke PLG-vakgroepen ook het permanente karakter. Zij werken dus niet slechts sporadisch samen, maar gedurende het hele schooljaar.

Je investeert ook in mensen en in groepsvorming. Het verloop van leerkrachten mag niet te groot zijn om continuïteit te garanderen. Er moet ook aandacht zijn voor de relatiekant. Het proces is minstens even belangrijk, als een voorwaarde voor het product.

Eigenlijk zou de tijd die besteed wordt aan samenwerking, ook moeten leiden tot een vermindering van individuele voorbereidingstijd.

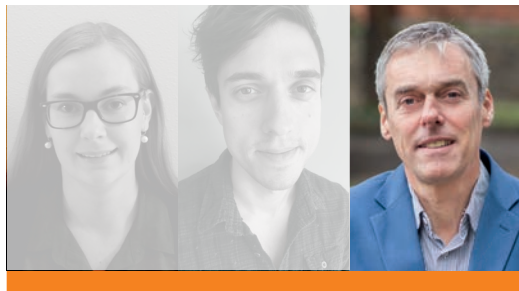
Om tot een leerrijke samenwerking te komen, is er dus aandacht nodig voor de gezamenlijke opdracht, de individuele inbreng en opbrengst, een ondersteunende context en de groepsdynamiek. Ook de balans tussen die vier pijlers is belangrijk.

Vanuit het relationele oogpunt mogen de bijeenkomsten gerust als leuk ervaren worden. Dat komt de groepsdynamiek zeker ten goede. Een valkuil is echter dat de resultaatsgerichtheid uit het oog verloren wordt en dat koffiepauzes dan weleens lang kunnen duren of moeilijke discussies uit de weg gegaan worden. Zowel doel als tijd moeten bewaakt worden.

Een andere valkuil is dat wat er samen afgesproken, gedeeld, geleerd of gemaakt wordt, door de leden toch niet vertaald wordt in het concrete klasgebeuren. Een vakgroep vraagt een engage-

ment van elk individu om dingen uit te proberen, daarover te rapporteren, elkaar feedback te geven, bij te sturen ... Echte vakgroepwerking beperkt zich dus niet tot de bijeenkomsten zelf.

De grootste valkuil is dat een vakgroep denkt dat het allemaal wel vanzelf zal lopen. Ook een vakgroep moet aan kwaliteitsontwikkeling doen en haar eigen functioneren en effecten evalueren en bijsturen. Naast de reflectieve dialoog over de lespraktijk, die een PLG kenmerkt, is er dus ook nood aan reflectie over de werking van de vakgroep op zich. Zoals reeds aangehaald, kunnen we daar als pedagogische begeleiding ondersteuning in bieden.



Danny Pijls is coördinerend directeur bij de scholengemeenschap KSLeuven. Wouter Schelfhout is docent en onderzoeker aan de UAntwerpen en begeleidt de scholengemeenschap in de oprichting van vakdidactische leergemeenschappen.

Hoe wordt zo'n VLG concreet vormgegeven?

Een belangrijk verschil is dat we het VLG-concept indertijd hebben uitgewerkt als antwoord op een aantal typische en blijvende uitdagingen bij de vakgroepwerking. In de meeste vakgroepen zitten immers leraren samen die lesgeven met (soms sterk) verschillende leerplannen. Ze geven immers les in andere graden of richtingen. Dat bemoeilijkt de gezamenlijke doelgerichtheid. Als antwoord daarop hebben we leraren - uit ver-

schillende scholen binnen eenzelfde scholengemeenschap - die hetzelfde leerplan als leidraad hanteren, samengebracht om gericht te werken aan uitdagingen die ze gezamenlijk aanvoelen.

Een tweede verschil is dat we bij beginnende vakdidactische leergemeenschappen kiezen voor een externe procescoach als versterking van de vakgroepvoorzitter. Tim Puttevis is één van die procescoaches. We kenden uit vroegere ervaring en onderzoek het belang van een sterke procescoach: een persoon die op een niet-dwingende wijze wel de doelgerichtheid en diepgang van de reflectieve dialoog bewaakt.

Hoe wordt zo'n VLG concreet vormgegeven?

Het criterium is dat leraren van verschillende scholen die rond *eenzelfde leerplan* werken, een VLG vormen. We hebben in onze scholengemeenschap leraren gegroepeerd rond geschiedenis (1ste graad), geschiedenis (2de graad tso), PAV (2de graad bso), natuurwetenschappen (3de graad aso) en humane wetenschappen (3de graad aso). In elke groep zit een achttal leraren die gedurende een vijftal sessies van telkens drie uur samenkomen.

Als procescoaches hebben we pedagogisch (vak)begeleiders, maar ook docenten van de hogeschool UCLL en de KU Leuven aangetrokken. Dat geeft een nieuwe dynamiek aan de samenwerking die we al sinds jaren met hen opgebouwd hebben. Toch is het de bedoeling dat op termijn een deelnemer vanuit de VLG zelf de taak van procescoach op zich neemt. Een sterke VLG zal zo op termijn autonoom werken.

Welke rol speel jij daarin als coördinerend directeur?

Samen met Johan Fouquaert en Wouter Schelfhout hebben we het plan voor de VLG voor KSLeuven ontwikkeld en bij de directies voor het concept steun gezocht. Mijn collega's roosteren de leraren vrij en vanuit KSLeuven bieden we de noodzakelijke logistieke ondersteuning: we maken de planning op, stellen onze vergaderzaal ter beschikking en ontwikkelen een SharePoint

waarop alle verslagen en ontwikkelde documenten per vakgroep gepost worden.

Vanuit de scholengemeenschap organiseren we een tweetal keer per jaar een samenkomst voor de procescoaches om te reflecteren over de werking van de VLG. Zoals Tim en Sarah ook al aangaven, is het belangrijk om daar tijd voor te maken. Tijdens die intervisiemomenten worden positieve en negatieve ervaringen, eventuele problemen rond interactie en vragen van deelnemers besproken.

Wat zijn de opdrachten van de vakdidactische leergemeenschappen?

De kernopdracht van de VLG bestaat erin om concreet didactisch materiaal te ontwikkelen. Het kan gaan om *lesmateriaal* (bijvoorbeeld werken aan een elektriciteitskoffer, opstellen van een infoboekje rond 'ecoscholen', vervaardigen van een spelbord over Darwin en de evolutietheorie), *didactische werkvormen* (bijvoorbeeld hoekenwerk voor geschiedenis eerste graad, uitwerken van proeven voor natuurwetenschappen, opstellen van een quiz rond streekproducten), bijwonen van een *demonstratieles*, uitwerken van *taken*, ideeën rond *evaluatie* ... De deelnemers inspireren elkaar en werken samen of om de beurt iets uit. Ze geven elkaar een volgende keer feedback over de toepassing ervan in hun klas.

Welke concrete tips kun je aan scholen meegeven om de vakgroepwerking uit te bouwen als een professionele leergemeenschap?

Ik denk dat het essentieel is om vanuit een duidelijke visie rond vakgroepwerking te vertrekken. De school moet ervan overtuigd zijn dat de vakgroep de hoeksteen vormt van de didactische

werking en dat het leerplan (en niet het handboek) als basis dient voor de te bereiken doelstellingen. De school moet er ook in geloven dat leraren binnen een team sterker staan dan als individu. De school kan dat faciliteren door ruimte te scheppen (lokalen, drankje ...) maar ook door via het uurrooster de werking mogelijk te maken, wat zeker bij vakdidactische leergemeenschappen essentieel is. Het symbolische schouderklopje, het nalezen van een verslag en er feedback op geven ..., het hoort er allemaal bij.

De vakgroepwerking optillen naar een PLG gebeurt door duidelijke en relevante (schooleigen) doelen en verwachtingen te formuleren rond activerende werkvormen en betere manieren van evaluatie.

Het is ook erg belangrijk om over de rol van de procescoach/vakcoördinator na te denken. In het ideale geval gaat het om een soort natuurlijke leider die een krak is in zijn vak, een sterke didacticus, een bevlogen pedagoog en iemand die groepsprocessen beheerst, maar toch niet de 'primus inter pares' wil zijn. Zo hebben we uit het onderzoek van Wouter geleerd dat een procescoach de leden voldoende ruimte moet geven om zelf ideeën aan te reiken, creatief te zijn en enkel op momenten waarop het niveau van de didactische uitwerking te beperkt blijft de groep kan stimuleren om opnieuw een tandje bij te steken. Uiteraard moeten sommige collega's daarin groeien. Ondersteuning van pedagogische (vak)begeleiders kan daarvoor interessant zijn. Tot slot zou ik er ook voor pleiten om de procescoaches goed te betrekken bij de voorbereiding en de opvolging van de VLG-werking. Op die wijze bouwt de school samen met de spilfiguren van de VLG een duidelijke visie op rond het concept dat ze gestalte wil geven.

Lien De Feyter, stafmedewerker Dienst Lerenden
lien.defeyter@katholiekonderwijs.vlaanderen

EINDNOTEN

1. Schelfhout, W., Bruggeman, K. en Bruyninckx, M., 'Vakdidactische leergemeenschappen, een antwoord op professionaliseringsbehoeften bij leraren voortgezet onderwijs?', in: Tijdschrift voor lerarenopleiders, 36: 4, 2015.
2. Schelfhout, W., 'Towards data for development: a model on learning communities as a platform for growing data use', in: *Data Analytics Applications in Education*, Taylor and Francis, 2017.
3. Valckx J., De Neve D. en Devos G., *De rol van vakgroepen bij de professionele ontwikkeling van leraren secundair onderwijs*, Steunpunt Studie- en Scholloopbanen, Leuven, 2016.

GELETERDHEIDSMODULES

Dialogo tussen taal, levensvaardigheden en beroepsopleiding als succesrecept in het volwassenenonderwijs

Het volwassenenonderwijs staat voor grote uitdagingen¹ en de centra voor volwassenenonderwijs (CVO's) staan voor een grote transitie. Nieuwe uitdagingen voor specifieke en vaak moeilijk te bereiken doelgroepen vragen nieuwe organisatiemodellen en strategieën². De conceptnota van de Vlaamse Regering profileert de rol van de centra voor volwassenenonderwijs rond maatschappelijk zeer relevante opdrachten met als kerntaken tweedekansonderwijs, geletterdheid, Nederlands als tweede taal en levenslang en levensbreed leren. Daarnaast zet de nota prioritair in op duurzame kwalificaties en de kwetsbaarste doelgroepen waarvoor onderwijs het verschil moet maken³. Hoe kan een CVO die nieuwe rol invullen en welke tools bestaan er om die nieuwe doelgroep succesvol te begeleiden? Werken rond geletterdheid wordt naar voren geschoven als wijze bij uitstek om die nieuwe doelgroep in een opleiding te ondersteunen.

Geletterdheid als koepelterm voor taal-, sociale, ICT- en leer-vaardigheden

Bij de term *geletterdheid* associëren de meeste mensen de vaardigheden *lezen* en *schrijven*, een soort van cognitieve werkkoffer voor taal. In de jaren 1980 werd geletterdheid ('literacy') een academisch onderzoeksveld en het begrip groeide tot 'multiliteracies' of 'plurality of literacies'. Niet enkel lezen en schrijven maken deel uit van de manier waarop iemand geletterd is, het is een *geheel van functionele vaardigheden die mensen verwerven en gebruiken in een bredere sociale, culturele en politieke context*. In een onderwijscontext moeten we geletterdheid in verschillende contexten hanteren wegens de rol bij instructie en curriculumontwikkeling. Er is de behoefte om geletterdheid te benoemen, niet enkel taalvaardigheid, maar ook als een verzameling van 'niet-geschoolde' vaardigheden, sociale vaardigheden bijvoorbeeld en de omgang met verschillende media: tekst- en beeldmateriaal, inclusief ICT⁴.

De negatieve tegenstelling geletterdheid-analfabetisme leeft echter nog sterk. In de publieke opinie, bij sommige organisaties, besturen en diensten, en soms ook bij opleiders zelf. Vandaag is de kernvraag: 'Hebben volwassenen vandaag genoeg basisvaardigheden – waaronder geletterdheid – om actief en volwaardig aan de samenleving deel te nemen?' In die omschrijving wordt geletterdheid anders voor een volwassene dan voor een jonge lerende, anders voor een poetshulp dan voor een werkzoekende, anders voor ploegbazen en senioren. We gebruiken de begrippen functionele geletterdheid en sleutelcompetenties. Geletterd zijn wordt zo niet enkel gealfabetiseerd zijn, maar wordt verruimd naar levensvaardigheden of zogenaamde 'life skills', zoals probleemoplossend vermogen, aanpassingsvermogen, verantwoordelijkheidszin en sociale vaardigheden.⁵

Uit de resultaten van PIAAC (2013) – PIAAC staat voor 'Programme for the International Assessment of Adult Competencies' - blijkt dat 15 procent van de volwassenen (16- tot 65-jarigen) in Vlaanderen te lage vaardigheden heeft om geschreven teksten te begrijpen, te evalueren en te gebruiken. Dat is

wat we verstaan onder 'laaggeletterd in enge zin'. 14 procent van de volwassenen in Vlaanderen is laaggecijferd en 19 procent van de volwassenen in Vlaanderen heeft een laag probleemoplossend vermogen in een technologierijke omgeving. Zij kunnen met andere woorden niet vlot overweg met ICT, digitale machines, multimedia ... Dat laatste percentage ligt beduidend lager dan het gemiddelde in de OESO-landen.⁶ Een opmerkelijke vaststelling is dat het aantal functioneel laaggeletterden niet daalt. Een verontrustende trend is de verschuiving die zich bij het opleidingsniveau voordoet: bij de slinkende groep volwassenen die hoogstens een diploma secundair onderwijs hebben, is de groep laaggeletterden proportioneel gestegen. Dat wil zeggen dat op dit ogenblik een diploma secundair onderwijs onvoldoende garanties biedt om voldoende geletterd te zijn. Bovendien moeten we ons niet alleen zorgen maken over het blijvende hoge aantal laaggeletterden, maar ook over de groep laag- tot middelgeletterden. Ook het aandeel migranten en anderstaligen in de groep van zwakst presterenden is gestegen. Dat mag ons niet verbazen aangezien die groep maatschappelijk gezien ook gegroeid is.⁷ De trend is nog verontrustender omdat in een gepolariseerde arbeidsmarkt net de groep middengeschoolden weggedrukt wordt.⁸

De L-modules, dual leren en NT1-NT2

In 2005 keurde de Vlaamse Regering het eerste 'Plan Geletterdheid Verhogen' goed. In dat plan werden in projectvorm acties ondernomen en uitgevoerd door verschillende Vlaamse beleidsdomeinen: Onderwijs en Vorming, Werk, Cultuur, Welzijn en het toenmalige Bestuurlijke Aangelegenheden. Het plan liep in de periode 2005-2016 en had deze focuspunten: een gerichte stimulans van geletterdheid in het leerplichtonderwijs en innovatie in het volwassenenonderwijs; een horizontaal aandachtspunt in de beleidsdomeinen welzijn, cultuur, werk en media; het creëren van structurele partnerschappen en het verder professionaliseren van geletterdheidspraktijken en het geletterdheidsbeleid.

De nood aan geletterdheid te blijven werken, is groot. Uit de evaluatie van het eerste plan geletterdheid komt een aantal aanbevelingen voor een

nieuw plan geletterdheid: (1) inzetten op geletterdheid in het leerplichtonderwijs; (2) het Vlaamse geletterdheidsbeleid kaderen in het tewerkstellingsbeleid en investeren in geletterdheidscompetenties van jonge, laaggeschoolde werkzoekenden en werkenden in precare jobs; (3) inzetten op flexibele en geïntegreerde, maar ook kwalificerende leerwegen met aandacht voor Eerder Verworven Competenties (EVC) en oriëntering en begeleiding voor de doelgroep; (4) in het nieuwe financieringssysteem volwassenenonderwijs prioriteit geven aan een aanbod geletterdheid.⁹

Laaggeletterden ervaren formeel onderwijs als een drempel. Daarbij wordt duaal onderwijs soms genoemd als een manier om laaggeletterde mensen via stages te motiveren om een opleiding succesvol af te ronden. Ook minister Hilde Crevits wijst op het belang van functioneel leren en geletterdheidscompetenties in combinatie met werk.¹⁰ De opleidingscapaciteit van bedrijven is echter niet oneindig en daar komt de ervaring van onze centra voor volwassenenonderwijs (CVO's) in de dialoog. Het belang van begeleiding in gepersonaliseerde trajecten, met aandacht voor inhoud, proces en differentiatie, is onmiskenbaar bij een opleiding rond geletterdheid. Maatwerk in een beroepsgerichte opleiding voor laaggeletterden is voor een CVO een sleutel tot succes.

In de geletterdheidsmodules zijn overwegend cursisten ingeschreven die het Nederlands niet als moedertaal hebben. Die cursisten ervaren

moelijkheden tijdens de opleiding, omdat ze de instructietaal niet voldoende begrijpen of het tempo niet kunnen volgen. Afzonderlijke modules NT2 als ondersteuning vinden de cursisten goed aan het begin van een traject, maar snel verwachten ze Nederlands niet als doel, maar wel als 'tool' gekoppeld aan hun specifieke opleiding te leren. De geletterdheidsmodules zijn echter ook voor cursisten met Nederlands als moedertaal (NT1) ontworpen. Zoals beschreven in de inleiding is geletterdheid, en meer bepaald functionele geletterdheid, een breder begrip dan enkel taal. Geïntegreerd werken rond opdrachten planmatig uitvoeren of oplossingsgericht handelen kan voor een cursist en een docent het verschil betekenen tussen een ontgoocheling of een succeservaring.

Het succesvoorbeeld: ZorgXtra

Een voorbeeld van een geïntegreerde aanpak van de geletterdheidsmodules is de opleiding ZorgXtra in CVO TSM (Mechelen). Werken in de zorgsector is voor veel cursisten een droom, maar vaak staan de taalvoorwaarden van een opleiding die droom in de weg.

In de onderstaande overzichtstabellen wordt het verschil duidelijk tussen het standaardtraject zorgkundige en het traject met expliciete taal- en leerondersteuning ZorgXtra. Beide trajecten leveren het certificaat zorgkundige op. Het verschil is de duur en de geïntegreerde, uitgebreide begeleiding in geletterdheid bij het ZorgXtra-traject. Via (taal)

MODELTRAJECT ZORGXTRA: VOOR STARTERS			
2017-2018 (jaar 1)		2018-2019 (jaar 2)	
SEMESTER 1	SEMESTER 2	SEMESTER 1	SEMESTER 2
NT2 (richtgraad 2.1 + 2.2)	NT2 (richtgraad 2.3 + 2.4)	Leer- en taalondersteuning	Leer- en taalondersteuning
Leer- en taalondersteuning	Leer- en taalondersteuning	Aangepaste voeding (40)	Context van de zorgvrager (40)
ICT-vaardigheden	ICT-vaardigheden	Organisatie van de huishoudelijke taken (40)	Clientgerichte benadering (40)
Logistieke Vaardigheden (40)	Communicatief gedrag (40)	Zorg voor leef- en woonklimaat (40)	Samenwerking (40)
Basis Logistieke Vaardigheden (40)	EHBO (20)	Omgaan met dementie (20)	Omgaan met complexe zorgsituaties (40)
Onderhoud in de zorgsector (40)	Hef- en Tiltechnieken (20)	Omgaan met psychische zorgvragen (20)	Totaalzorg (40)
Werken in de zorgsector (40)	Specifieke zorg 1 (40)	Specifieke zorg 2	
Basiszorg (40)	Begeleide intervisie 1-2 (20)	Begeleide intervisie 3-4 (40)	Begeleide intervisie 5 (20)
		Stage Basiszorg (160)	Thuiszorgstage (160)
Taalstage (80)	Stage Logistiek (120)	Stage Complexe Zorg (160)	Stage Zorgkundige (50 of 80)

MODELTRAJECT ZOR GKUNDIGE - VOLTIJDS: VOOR STARTERS

2017-2018				2018-2019 september - oktober
SEMESTER 1		SEMESTER 2		SEMESTER 3
Basis Logistieke Vaardigheden (40)	Werken in de zorgsector (40)	Aangepaste voeding (40)	Context van de zorgvrager (40)	Specifieke zorg 1 (40)
Logistieke Vaardigheden (40)	Hef- en Tiltechnieken (20)	Omgaan met dementie (20)	Omgaan met psychische zorgvragen (20)	Specifieke zorg 2 (40)
Communicatief gedrag (40)	EHBO (20)	Organisatie van de huishoudelijke taken (40)	Clïentgerichte benadering (40)	Totaalzorg (40)
Onderhoud in de zorgsector (40)	Basiszorg (40)	Zorg voor leef- en woonklimaat (40)	Samenwerking (40)	Omgaan met complexe zorgsituaties (40)
Begeleide intervisie 1-2 (20)	Begeleide intervisie 3 (20)	Begeleide intervisie 4 (20)	Begeleide intervisie 5 (20)	
Stage Logistiek (120)	Stage Basiszorg (160)	Thuiszorgstage (160)	Stage Complexe Zorg (160)	Stage Zor gekundige (50 of 80)
ICT-vaardigheden (40)	Studiecoaching (40)			Studiecoaching Portfolio (40)

stages en ondersteuning op het gebied van het Nederlands en leren leren behalen de cursisten de doelen en leren ze functioneren in de sector. Die ondersteuning legt de nadruk op begeleidingsprincipes en aandacht voor het herwerken van cursusmateriaal volgens de klare-taalprincipes.¹¹

En die aanpak werkt. Cursisten geven aan dat de opleiding ZorgXtra hun de mogelijkheid biedt om de opleiding af te ronden, vaak zelfs met een contract na een succesvolle stage. Een aantal cursisten start zelfs een opleiding HBO5 Verpleegkunde. Door gericht aan geletterdheid te werken en een uitgebreide praktijkervaring op te doen, kregen die cursisten meer kansen hun talenten als zor gekundige te ontwikkelen.

Tijd, financiering en administratieve opvolging als struikelblok

Cursisten willen vaak snel werk, maar die motivatie mag een traject kwalitatief niet in de weg staan. Volgens de cursisten is de duur van de opleiding een struikelblok. Het traject ZorgXtra duurt twee jaar en het eerste jaar volgt het de uurregeling van het leerplichtonderwijs. Het tweede jaar biedt twee dagen school en drie dagen stage. Vooral het eerste jaar ervaren de cursisten als zwaar, maar nodig! Ze beseffen dat ze die periode van intensieve begeleiding als start van het traject nodig hebben.

De opleiding ZorgXtra vertrekt duidelijk vanuit de vraag wat de cursisten nodig hebben. Dat blijkt de beroepsopleiding te zijn (zorg), Nederlands, ICT en leerondersteuning (in de geletterdheidsmodules).

In het praktijkvoorbeeld zijn er vier clusters, dus vier keer wordt het plafond van inschrijvingsgeld afzonderlijk berekend. Per semester kan het inschrijvingsgeld daardoor maximaal tot 1200 euro oplopen. Als je dat bedrag naast het inschrijvingsgeld voor een opleiding aan een hogeschool of universiteit legt, samen met de draagkracht van de kwetsbare doelgroep, dan blijkt er iets niet te kloppen.

Geef in het nieuwe financieringssysteem volwassenenonderwijs ook prioriteit aan geletterdheid.

Er zijn trajecten mogelijk met financiële ondersteuning, maar elk semester is er een aantal cursisten dat uit de boot valt. Die groep moet gemiddeld 900 euro per semester betalen. De overheid wil innovatie in het volwassenenonderwijs en geïntegreerde trajecten, maar er is onvoldoende administratieve ruimte om die voor de doelgroep structureel te kunnen aanbieden. Een oplossing kan nochtans simpel zijn. Clusters moeten in één opleidingstraject aan elkaar gekoppeld kunnen worden en tot een gezamenlijke inschrijving herleid worden (over beroepsclusters en ondersteunende clusters heen).

Conclusie

In antwoord op een schriftelijke vraag over dit thema stelde minister Crevits op 15 maart 2017

vanuit de conceptnota volwassenenonderwijs voor om in het nieuwe financieringssysteem maatschappelijk prioritaire opleidingen een hoger gewicht te geven en om met cursistenkenmerken rekening te houden. Met die maatregelen waarvan de inwerkingtreding voorzien is op 1 september 2019, wil de regering de centra die zich tot de meest kwetsbare doelgroepen richten, zoals de centra voor tweedekansonderwijs, in de toekomst beter ondersteunen.¹²

En werken rond geletterdheid loont. Professor Ides Nicaise (KU Leuven/HIVA) geeft aan dat de baten voor het individu een verbeterde tewerkstelling en inkomen zijn, naast de effecten op gezondheid, gezinsrelaties en onderwijsloopbaan van de kinderen. Voor de gemeenschap zijn de baten verhoogde productiviteit, verminderde kosten als werkloosheid, ziekte en armoede, actief burgerschap en een hogere economische groei.¹³

Veel centra voor volwassenenonderwijs ervaren de nood om te werken aan de geletterdheid van hun doelpubliek. De didactiek bij de geletterdheidmodules is pionierswerk. Het eerste leerende netwerk geletterdheid op 1 februari 2017 in de gebouwen van Katholiek Onderwijs Vlaanderen trok alvast veel geïnteresseerden. Ook dit

schooljaar zet Katholiek Onderwijs Vlaanderen verder in op het delen van expertise en de participatie aan projecten die zich voor laaggeletterden inzetten.

Wouter Gorissen
pedagogisch begeleider
Dienst Curriculum & vorming
wouter.gorissen@katholiekonderwijs.vlaanderen



EINDNOTEN

1. Halsberghe E., *Toekomstgerichte innovatie voor het volwassenenonderwijs*, In: In Dialoog, 1 (2017), 3, p. 28-32.
2. Demersseman E., *Het volwassenenonderwijs onder druk en in volle transitie*, In: In Dialoog, 1 (2016), 2, p. 38-43.
3. Conceptnota van de Vlaamse Regering. 2016.
4. Kelder, R., *Rethinking literacy studies: From the past to the present*. International Literacy Institute, Philadelphia, 1996. (http://www.literacy.org/sites/literacy.org/files/publications/kelder_review_of_lit_studies_96.pdf)
5. Eindrapport Strategisch plan Geletterdheid verhogen 2005 – 2016. (http://www.platformgeletterdheid.be/sites/default/files/Beleidsvaluatie_Strategisch_Plan_Geletterdheid_Verhogen_Eindrapport_2012-2016.pdf)
6. *Vaardig genoeg voor de 21ste eeuw? Overzicht van de eerste Vlaamse resultaten bij PIAAC*. Universiteit Gent, Vakgroep Onderwijskunde, 2013. (<http://www.piaac.ugent.be/uploads/assets/64/1381236252212-1303506%20piaac%20brochure%2009-13.pdf>)
7. Eindrapport Strategisch plan Geletterdheid verhogen 2005 – 2016. (http://www.platformgeletterdheid.be/sites/default/files/Beleidsvaluatie_Strategisch_Plan_Geletterdheid_Verhogen_Eindrapport_2012-2016.pdf)
8. Marx, I, Zenitdialoog. Vlor. 7 juni 2017.
9. Presentatie '20 jaar geletterdheid in Vlaanderen'. Kenniskring geletterdheid, 19 december 2016.
10. http://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=1266301&utm_medium=email&utm_source=transactional&utm_campaign=bodh
11. <http://www.klaretaalreendeert.be/>
12. http://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=1261391&utm_medium=email&utm_source=transactional&utm_campaign=bodh
13. Nicaise, I., Presentatie 'Laaggeletterdheid / laaggeschooldheid en armoedebestrijding: naar een geïntegreerde aanpak'. Kenniskring geletterdheid. 19 december 2016.



Schouten, J.

BETEKENISVOL WERKEN IN BUITEN- SCHOOLSE TIJD.

*Een praktische
methode voor de BSO.*

Zwaag, Karakter, 2016,
158 p. (€ 29,95).

Veel kinderen brengen hun vrije tijd ook op school door, in de opvang. Het is een tijd waarin ze hun huiswerk kunnen maken, lekker kunnen rusten of vrij spelen. Het uitgangspunt van de publicatie is dat de vrije tijd het best ook een tijd is waarin kinderen hun eigen interesses en persoonlijke kwaliteiten kunnen ontplooien. Het kan een tijd worden waarin ze kennis kunnen opdoen en vaardigheden kunnen ontwikkelen die op school niet of minder aan bod komen.

De auteur werkt een aanpak uit om de vrije tijd een betekenisvolle tijd voor kinderen te laten zijn. Het boek biedt een duidelijke structuur om een aantrekkelijk en divers activiteitenaanbod voor kinderen te ontwikkelen. Dat kan door de activiteiten te kaderen binnen thema's. Die kies je op basis van observatie van de kinderen. Waar zijn ze mee bezig? Wat interesseert hun? Je gaat het best voor een diversiteit aan thema's waarin alle ontwikkelingsgebieden en interesses aan bod kunnen komen. Zo heb je kennisthema's, seizoenen, sportieve thema's, buiten-thema's, jaarfeestthema's, sociale thema's, gezondheidsthema's en culturele thema's. Kinderen krijgen een belangrijke rol in de invulling van de thema's en de keuze van de activiteiten. Het boek is een pleidooi voor echte kindparticipatie.

Verder zijn er tal van tips om aan te sluiten bij de eigen groep kinderen. Zo kun je ervoor opteren om te werken met leeftijdsgroepen of met leeftijdsgemengde groepen. Zorg ervoor dat er een aanbod is waar zowel jongens als meisjes door aangesproken worden en observeer hoe kinderen op de activiteiten reageren. Wie bereik je en wie niet? De auteur geeft tips voor het leeftijdsniveau 4 tot 6 jaar, 7 tot 9 jaar en 10 tot 13 jaar. Leuk zijn de concrete tips, zoals een hoek voorzien met een boksbal waar kinderen die hun spanning kwijt willen, kunnen schoppen en slaan tegen de bal, of de tip om apparaten en voorwerpen te slopen en zo na te gaan hoe ze werken.

Hoofdstuk zes is een volledig uitgewerkt thema. Daarna volgen werkbladen, waaronder een scan om een beginsituatieanalyse te maken van je buitenschools aanbod. Bij het boek hoort eveneens een website waar je een deel van de beschreven spel- en werkvormen kunt terugvinden (www.karakteradvies.nl/extra).

Het boek is een aanrader voor al wie buitenschoolse opvang organiseert.

Gerda Bruneel



Vandoninck, A.

SURVIVALKIT VOOR DE SCHOOLLEIDER.

Kalmthout, Pelckmans Pro,
2017, 160 p. (€ 26,50).

Als schoolleider heb je een hele weg te gaan. Om goed uitgerust aan die tocht te beginnen of die voort te zetten, schreef Anne-Marie Vandoninck een beknopte, vlot lezende en praktische gids.

Het boek bestaat uit drie grote onderdelen. Het start met een stukje theorie waarin de auteur motiveert waarom de survivalkit is ontstaan. Ze verwijst daarbij geregeld naar wetenschappelijk onderzoek.

Vanaf deel twee wil de auteur inzichten en tools aanreiken om zaken waarop een schoolleider geen vat heeft, te leren aanvaarden. Daarvoor vult de auteur haar rugzak in vier compartimenten. Het deel dat over pedagogisch leiderschap gaat, is een flink uit de kluiten gewassen compartiment. Vervolgens is er een deel dat zich op het 'people management' richt. De zeven bouwstenen van Tomas Wallaert vormen daarvoor een prima leidraad om de inhoud van de rugzak aan te dikken. Thema's, zoals visieontwikkeling, communicatie, autonomie, competentieontwikkeling en het maken van een actieplan, worden eenvoudig en toch deskundig voorgesteld. Daarna vult ze de survivalrugzak nog met een stuk over verstandig timemanagement en een eerlijk stuk zelfmanagement.

In het laatste deel krijgt de lezer praktische tools om concreet met de mensen uit het team aan de slag te gaan. Die tools zijn efficiënt en meteen inzetbaar.

Via een heldere en eenvoudige schrijfstijl merk je meteen de focus van dit boek: schoolleider zijn is in de eerste plaats een zaak van omgaan met je eigen en andermans emoties. Gevoelens liggen aan de basis van beantwoorde en onbeantwoorde behoeften. Wie als leider die gevoelens (h)erkennt, werkt effectiever en oplossingsgericht. Dat maakt de job meteen ook intens en soms lastig.

Deze *Survivalkit voor de schoolleider* bevat heel wat knowhow die ook binnen de driejarige opleiding ProfS van Katholiek Onderwijs Vlaanderen (basisonderwijs) aangesneden wordt en verder uitgediept. Als je rugzak voor je tocht als schoolleider goed gevuld is, kun je ook tijd vinden om onderweg te genieten van al dat moois op het pad van het leiderschap.

Peter Van Iseghem

DE VERNIEUWDE PRIVACYWETGEVING



Het Europees Parlement en de Raad van Europa hebben een nieuwe regeling uitgewerkt voor de bescherming van persoonlijke gegevens van EU-burgers. Die Algemene Verordening Gegevensbescherming (AVG), ook wel de General Data Protection Regulation (GDPR) genoemd, wordt op 25 mei 2018 van toepassing. De AVG geeft een wettelijk kader aan de verplichtingen waaraan scholen moeten voldoen als ze persoonsgegevens verwerken. De AVG houdt een verstrenging in van de privacyregels en zal dus ook voor scholen gevolgen hebben.

De verordening biedt scholen gelukkig genoeg ruimte om persoonsgegevens te gebruiken: binnen de kaders van de verordening mag er best veel!

In dit artikel willen we duiden waar de AVG om draait, wat de belangrijkste begrippen en uitgangspunten zijn en waar je als school rekening mee moet houden.

Privacy, wat is dat?

Privacy is een grondrecht: in Europa is dat grondrecht vastgelegd in artikel 8 van het Europees Verdrag voor de Rechten van de Mens. In België wordt privacy tot nu toe gewaarborgd door de Wet tot bescherming van de persoonlijke levenssfeer ten opzichte van de verwerking van persoonsgegevens van 8 december 1992.

Het uitgangspunt van de wet is dat de privacy van natuurlijke personen beschermd moet worden.

De persoonsgegevens die de AVG wil beschermen, zijn alle gegevens die betrekking hebben op natuurlijke personen. Het gaat onder meer om de naam van een persoon, zijn geboortedatum, zijn adres, een foto, een telefoonnummer, een code, een bankrekeningnummer, zijn e-mailadres ... Het gaat niet alleen over gegevens die te maken hebben met het privéleven van personen, maar ook over gegevens die verband houden met het beroepsleven. Gegevens over rechtspersonen vallen niet onder de regeling. Informatie over leerlingen, over hun ouders en over het personeel van de scholen zijn persoonsgegevens. De AVG is daarop dus van toepassing.

De AVG onderscheidt twee soorten gegevens: gewone persoonsgegevens en gevoelige informatie. Gevoelige informatie is bijvoorbeeld informatie over de gezondheid, gedragsproblemen, godsdienst of een problematische thuissituatie.

Gevoelige persoonsgegevens mogen alleen vastgelegd worden als dat noodzakelijk is, bijvoorbeeld voor speciale begeleiding van leerlingen of om bijzondere voorzieningen te kunnen treffen. Een voorbeeld is de registratie van dyslexie. Registratie is noodzakelijk want we willen er rekening mee kunnen houden bij het geven en beoordelen van taken of toetsen.

Wie moet rekening houden met de privacyregels?

Iedereen die persoonsgegevens verwerkt, moet zich aan de privacyregels houden.

Alles wat er met persoonsgegevens gedaan wordt, wordt in de AVG 'verwerken' genoemd. Verwerken is dus onder meer: het verzamelen, kopiëren, opslaan, gebruiken, verspreiden, publiceren, delen én uitwisselen van persoonsgegevens. De verwerking van gedigitaliseerde persoonsgegevens gebeurt soms niet alleen door de scholen, maar kan ook gedeeltelijk door leveranciers van leerlingvolgsystemen en leermiddelen uitgevoerd worden. De digitale verwerking biedt veel voordelen, maar maakt het ook complexer om de privacy van personen te waarborgen. De AVG kent verschillende rollen toe: er is een verwerker, een verwerkingsverantwoordelijke en een betrokkene.

Uitgangspunt van de AVG is dat het schoolbestuur eindverantwoordelijke is voor de privacy van de betrokkene. De verwerkingsverantwoordelijke is verplicht om volgens de verordening te handelen en daarbij behoorlijk en zorgvuldig tewerk te gaan. Schoolbesturen moeten altijd de touwtjes in handen houden over wat er gebeurt met de persoonsgegevens die ze verzamelen. De verantwoordelijkheid mag niet aan een verwerker gedelegeerd worden.

De eindverantwoordelijkheid van het schoolbestuur houdt onder meer in dat scholen ouders en leerlingen goed moeten informeren over het gebruik van persoonsgegevens, over de rechten van de betrokkenen en over de manier waarop ze van hun rechten gebruik kunnen maken.

Maar ook de verwerkers moeten zich aan de verordening houden en afdoende garanties kunnen bieden om de privacy van de betrokkenen te waarborgen.

De verwerkingsverantwoordelijke

De verwerkingsverantwoordelijke stelt vast welke persoonsgegevens er verwerkt worden en wat het doel van die verwerking is. Het gaat hier om de persoon of instantie die formeel en juridisch het initiatief neemt tot het verzamelen van persoonsgegevens en daarvoor ook verantwoordelijk is. In het onderwijs is dat het schoolbestuur: de rechtspersoon waar de school onder valt.

De verwerker

De verwerker verwerkt de persoonsgegevens in opdracht van de verwerkingsverantwoordelijke. Het gaat hier om een aanbieder van een leerlingenadministratiesysteem of een leerlingenvolgsysteem of een aanbieder van (digitale) leermiddelen. Die verwerker handelt in opdracht van de verwerkingsverantwoordelijke en mag alleen verwerkingen doen waarvoor hij uitdrukkelijk opdracht krijgt. Personeelsleden die door de verwerkingsverantwoordelijke tewerkgesteld worden, worden niet tot de categorie van de 'verwerkers' gerekend.

De nieuwe regels verhogen de planlast voor schoolbesturen en verwerkers.

De betrokkene

De betrokkene is de persoon over wie de persoonsgegevens gaan: in het onderwijs gaat dat hoofdzakelijk over de leerlingen en de medewerkers. Als de betrokkene jonger dan 16 jaar is, dan kunnen volgens de AVG alleen de wettelijke vertegenwoordigers (ouders of voogd) toestemming geven voor de verwerking van gegevens van de betrokkene.

Enkele voorbeelden

Inschrijvingen

Ouders schrijven hun kind in op een basisschool. De administratief medewerker verwerkt de inschrijving in een leerlingenadministratiepakket '123'. In dat voorbeeld is de leerling de betrokkene.

De school maakt deel uit van een rechtspersoon: het schoolbestuur. Volgens de AVG is het schoolbestuur de verwerkingsverantwoordelijke (en niet de administratief medewerker of de directeur).

De leverancier van het leerlingenadministratiepakket is de verwerker. De school dient met de leverancier afspraken te maken over wat er met de persoonsgegevens gedaan mag worden en

de leverancier moet zich daaraan houden. De leverancier mag bijvoorbeeld niet op eigen initiatief aan een ouder aanbiedingen doen op basis van leerlingengegevens of mag die leerlingengegevens op eigen initiatief niet aan een andere leverancier doorgeven. De administratief medewerkers van het schoolbestuur en van de leverancier zijn zelf geen verwerkers.

Het gebruik van foto's van leerlingen

Foto's van leerlingen worden pas op de schoolwebsite gepubliceerd nadat daarover een akkoord verkregen is. Het akkoord wordt gevraagd door middel van een apart document dat geen deel uitmaakt van het schoolreglement. Wanneer de leerling jonger is dan 16 jaar, zijn het de ouders die moeten beslissen of zij dat toestaan. Oudere leerlingen beslissen zelf.

De vijf vuistregels voor de verwerking van persoonsgegevens

Om persoonsgegevens te verwerken overeenkomstig de AVG-regels, zijn er vijf vuistregels die je als school altijd moet toepassen.

Doel en doelbinding

Bepaal vooraf het doel waarom je bepaalde persoonsgegevens gaat verwerken en gebruik die gegevens alleen om dat doel te bereiken.

Dataminimalisatie

Alleen de gegevens die strikt noodzakelijk zijn om het doel te bereiken, mogen verwerkt worden. De persoonsgegevens die de school verwerkt, moeten in verhouding staan tot het doel ('proportionaliteit'). Als het doel ook met minder gegevens bereikt kan worden, dan mogen de gegevens die niet dienstig zijn voor het doel, niet verzameld en verwerkt worden.

De gerechtvaardigde verwerkingsgrond

Persoonsgegevens mogen alleen verwerkt worden als de AVG daar een grond voor noemt. De AVG heeft zes gronden waarop we ons kunnen beroepen.

- *Toestemming*: de betrokkene geeft toestemming, bijvoorbeeld via een vinkje, door 'akkoord' aan te klikken of door een document te ondertekenen. Toestemming moet onder meer gevraagd worden indien de school op zijn webpagina foto's wil publiceren.
- *Overeenkomst*: de gegevensverwerking is noodzakelijk voor de uitvoering van de overeenkomst met de betrokkene. Een ondertekend schoolreglement is een voorbeeld van een overeenkomst.
- *Wet*: de wetgeving eist de verwerking van bepaalde persoonsgegevens. Die grond kan bijvoorbeeld gebruikt worden om het verzamelen van gegevens bij de inschrijving te verantwoorden of om gegevens uit te wisselen met het CLB.
- *Publiekrechtelijke taak*: voor de uitvoering van een taak van algemeen belang kan gegevensverwerking noodzakelijk zijn.
- *Vitaal belang (bescherming van de betrokkene)*: verwerking van persoonsgegevens is noodzakelijk om een ernstige bedreiging van de gezondheid van de betrokkene te beperken of te voorkomen. Er moet dus een dringende medische noodzaak aanwezig zijn om de gegevens van de betrokkene te verwerken. Als een leerling buiten bewustzijn is, mag je de hulpverleners eventuele medische inlichtingen over de leerling verstrekken.
- *Gerechtvaardigd belang*: persoonsgegevens verwerken is belangrijker dan het privacybelang van de betrokkene. Dat vereist (belangrijke) belangenafweging door de school.

Bewaartermijn

Persoonsgegevens mogen niet langer dan noodzakelijk is, bewaard worden. Voor sommige persoonsgegevens zal er een wettelijk minimum bewaartermijn vastliggen. Als er geen enkele gegronde reden is om de gegevens nog langer te bewaren, moet je ze vernietigen.

Transparantie

De betrokkene (dus: de leerling en/of zijn ouders, het personeelslid) is vooraf in begrijpelijke taal geïnformeerd over de soort van informatie die

verwerkt wordt en over het doel van de verwerking. De betrokkene wordt daarnaast ook over zijn rechten op de hoogte gesteld.

De rechten van de betrokkene

Bij de verzameling en het gebruik van persoonsgegevens moeten schoolbesturen met de rechten van de betrokkene rekening houden. De betrokkene moet die rechten zonder belemmering of opgave van reden kunnen uitvoeren. De rechten van de betrokkene worden hieronder kort beschreven.

Recht op informatie

De school dient de betrokkene vóór de gegevensverwerking spontaan te informeren. Het is belangrijk dat de communicatie laagdrempelig is, dat begrijpelijke taal gebruikt wordt. Schriftelijke informatie heeft als voordeel dat achteraf aangetoond kan worden dat de school de informatieplicht ter harte genomen heeft. Een bijlage bij het schoolreglement kan hier al wonderen doen.

Inzage geven in de verwerkte persoonsgegevens

De betrokkene heeft het recht om inzage te vragen in de persoonsgegevens die de school over hem verwerkt. De school moet aan al die vragen kunnen voldoen.

De inzage moet in een begrijpelijke vorm en in een volledig overzicht verstrekt worden. Daarbij geeft de school ook een omschrijving van het doel van de verwerking, van de gegevenscategorieën en van de ontvangers of ontvangerscategorieën van die gegevens.

Ontbrekende of verkeerd vastgelegde persoonsgegevens corrigeren

Op vraag van de betrokkene dient de school onjuiste gegevens te verbeteren en ontbrekende gegevens aan te vullen.

Recht op vergetelheid

Als de betrokkene erom verzoekt, zal de school de persoonsgegevens die niet (langer) nodig

zijn, moeten verwijderen. Wanneer een betrokkene eerst toestemming gegeven heeft, maar die toestemming later opnieuw intrekt, dan is de school verplicht om de verwerkte gegevens terug te verwijderen.

Recht op verzet

De betrokkene kan tegen het verwerken van bepaalde persoonsgegevens verzet aantekenen. Hij zal zijn verzet moeten motiveren. Hij kan daarvoor bijvoorbeeld aantonen dat de gegevens die de school over hem verwerkt, niet geschikt zijn voor het doel van de verwerking of dat de school niet toegelaten gegevens bewaart of verwerkt, of gegevens bewaart of verwerkt nadat de voorziene termijn daarvoor verstreken is.

Verplichtingen die schoolbesturen moeten naleven

Als verwerkingsverantwoordelijke dient het schoolbestuur ervoor te zorgen dat de gepaste technische en organisatorische maatregelen genomen worden om de privacy van de betrokkene te waarborgen. Door de verantwoordingsplicht moet het schoolbestuur in staat zijn om aan te tonen dat de vereiste maatregelen ook effectief toegepast worden.

Aantoonbare maatregelen

Op scholen wordt er op dit ogenblik al een aantal technische maatregelen genomen om de privacy van persoonsgegevens te waarborgen. Zo zullen scholen bijvoorbeeld een back-upstrategie hebben om geen gegevens verloren te laten gaan en gebruikmaken van antivirussoftware om zich ervan te vergewissen dat ongewenste software niet op de computersystemen kan binnendringen. Ze zullen de besturingssystemen op de computers geregeld updaten om te voorkomen dat hackers gebruikmaken van 'gaten' in de software om zo in hun systemen binnen te raken en gegevens te kunnen lezen.

Organisatorische maatregelen hebben dan weer te maken met hoe je als school met de persoonsgegevens omgaat. Er kunnen bijvoor-

beeld regels vastgelegd zijn over welke personeelsleden toegang krijgen tot welke leerlinggegevens. Het kan niet de bedoeling zijn dat alle leraren van de school toegang krijgen tot alle gegevens van alle leerlingen. De toegang van de leraren zal beperkt zijn tot de leerlingen aan wie ze lesgeven.

Ook de afspraken die het schoolbestuur gemaakt heeft met de leverancier van het leerlingvolgsysteem, behoren tot de categorie van de aantoonbare maatregelen. Dat is ook het geval voor de richtlijnen die het schoolbestuur verstrekt heeft aan de leraren over het verspreiden van adressen, het plaatsen van foto's op de website ...

Andere verplichtingen

Naast het nemen van aantoonbare technische en organisatorische maatregelen heb je nog een aantal andere verplichtingen.

Zo zul je verplicht zijn om datalekken spontaan op eigen initiatief te melden aan de Privacycommissie en dat binnen de 72 uur na het ontdekken ervan. Een datalek kan bijvoorbeeld ontstaan wanneer een laptop met daarop persoonsgegevens gestolen wordt of wanneer een mail met gevoelige persoonsinformatie naar een verkeerde geadresseerde verzonden wordt.

Schoolbesturen moeten ook een register van verwerkingsactiviteiten bijhouden. Zo een register moet onder andere een overzicht bevatten van de soorten persoonsgegevens die de scholen van het schoolbestuur verwerken, met welk doel die persoonsgegevens verwerkt worden en welke maatregelen het schoolbestuur neemt om die gegevens te beschermen.

Wie met een leerlingvolgsysteem werkt, zal een zogenaamde 'gegevensbeschermingseffectbeoordeling' moeten maken om de risico's van het softwarepakket in kaart te brengen.

Kortom, je zult dus als schoolbestuur aan een reeks maatregelen moeten voldoen.

Wat als je de wetgeving niet toepast?

In de AVG staat uitdrukkelijk vermeld dat er boetes opgelegd kunnen worden aan verwerkingsverantwoordelijken die de wetgeving niet nakomen. Die boetes zijn niet mals: ze kunnen tot 20 miljoen euro bedragen.

Naast die boetes zul je als school altijd imagoschade oplopen, als er zich beveiligingsincidenten voordoen die eigenlijk vermeden konden worden.

Hoe helpt Katholiek Onderwijs Vlaanderen?

Om de stijging van de planlast voor de scholen te beperken, zal Katholiek Onderwijs Vlaanderen een aantal taken op zich nemen om te vermijden dat elk schoolbestuur apart actie moet ondernemen.

Zo voeren wij gesprekken met de uitgeverijen en de aanbieders van leerlingenadministratie- en volgsystemen om tot één gezamenlijke Vlaanderenbrede overeenkomst voor privacy te komen. Die afspraken moeten ertoe leiden dat de privacy van persoonsgegevens - die verwerkt worden door de verschillende leveranciers - op een goede manier gewaarborgd is. Schoolbesturen die met een leverancier een contract afsluiten, zullen dan naar die overeenkomst kunnen verwijzen.

Ook voor het opstellen van een gegevensbeschermingseffectbeoordeling en voor het opstellen van het register van verwerkingsactiviteiten zullen we schoolbesturen van de nodige voorbeelden voorzien.

Daarnaast screenen we alle mededelingen waarin een link gelegd wordt met verwerking van persoonsgegevens. Aanpassingen die aan bestaande documenten dienen te gebeuren, zullen te gepasten tijde aan de scholen en schoolbesturen gecommuniceerd worden.

Maar de school zal ook zelf een aantal taken en verantwoordelijkheden moeten opnemen. Daarom heeft Katholiek Onderwijs Vlaanderen een plan

van aanpak rond informatieveiligheid en privacy in scholen ontwikkeld. Om dat plan te doen slagen, is het noodzakelijk dat er per school, scholengemeenschap of schoolbestuur een 'aanspreekpunt informatieveiligheid' aangesteld wordt.

Dat aanspreekpunt informatieveiligheid is een personeelslid dat voldoende affiniteit heeft met ICT en met de verwerking van persoonsgegevens, maar niet noodzakelijk een ICT-opleiding gehad heeft. Het aanspreekpunt treedt onder andere op als contactpersoon voor de veiligheidsconsulent van Katholiek Onderwijs Vlaanderen. Hij helpt ook mee aan het bewustmakingsproces over informatieveiligheid in de onderwijsinstelling(en) en hij is het eerste aanspreekpunt voor datalekken. Hij moet het schoolbestuur adviseren over de procedures voor het melden van een datalek.

Katholiek Onderwijs Vlaanderen heeft het engagement op zich genomen om die aanspreekpunten informatieveiligheid op te leiden, zodat de school en het schoolbestuur een goed werkend informatieveiligheids- en privacybeleid kunnen voeren en zo kunnen voldoen aan de vernieuwde privacywetgeving.

Besluit

Informatiebeveiliging en privacy kun je niet in één keer regelen, het is een proces. Het belangrijkste is wel dat je nu begint en niet wacht tot 25 mei 2018!

De nieuwe regels verhogen de planlast voor schoolbesturen en verwerkers. Schoolbesturen zullen in de toekomst moeten beschikken over een aanspreekpunt informatieveiligheid. Katholiek Onderwijs Vlaanderen engageert zich om de schoolbesturen en de aanspreekpunten informatieveiligheid te ondersteunen om de naleving van die nieuwe regels in goede banen te leiden.

Gino De Meester,
Informatieveiligheidsconsulent Katholiek Onderwijs Vlaanderen, Dienst Bestuur & organisatie.
gino.demeester@katholiekonderwijs.vlaanderen



GELOVEN VANDAAG

Geloof en twijfel dwars door alles heen

Geloven zonder seizoenen is zoals een plastic kerstboom: mooi aan de buitenkant, maar levenloos. Een levende boom daarentegen groeit, leeft en toont bladeren die van kleur veranderen en die soms afvallen, dan weer aangroeien. Die opeenvolgende cycli zijn het toonbeeld van leven. Op de ene of de andere manier doet me dat aan geloven denken. Niet dat er in het geloof cycli van seizoenen bestaan zoals in de natuur, maar toch: mijn geloven evolueert zoals een boom op grond van het weer, de lucht, het water, de aard van het boompje ... Kortom, de omstandigheden in mij en rondom mij.

Twijfel hoort bij het geloof.

En dan komen we bij twijfel. Twijfel hoort bij het geloof. Ook al lijkt voor veel mensen twijfel het tegendeel van geloof, voor mij is het een teken van geloof, namelijk dat geloof niet vastgeroest of verhard is: twijfel houdt - in welbegrepen zin - mijn geloof wakker. Is het immers allemaal wel zo waar? Is God echt wel zo? En de hemel, komt die straks of is het gewoon niets, daar achter de grens van leven en dood? Wie op die vragen met grote stelligheid het antwoord der antwoorden verkondigt, verkondigt vaak zijn eigen groot gelijk, maar daarom niet het geloof.

Mensen zijn zinzoekers. Dat geeft zo zijn kansen, maar heeft ook limieten. De kans tot geloven in God, bijvoorbeeld, maar ook de limiet dat dit geloof nooit een weten kan zijn. Niet dat geloof zonder kennis kan, maar het kan zelf nooit kennis worden zoals we kennis hebben op het niveau van de wetenschap. Tussen haakjes, dat maakt theologie tot vreemde eend in de universitaire bijt: een wetenschap over geloof ... Je hoeft echter geen theoloog te zijn om te geloven (omgekeerd wel), wel in de eerste plaats iemand die zich laat raken door Jezus! Daar zijn de apostelen een toonbeeld van.

Jezus' apostelen waren vissers: geen theologen, maar ongeletterden. Na hun ontmoeting met Jezus volgen ze hem, het land door, tot in Jeruzalem. Het gevolg daarvan was dat ze zich door hem lieten raken. Ze begrepen absoluut niet alles wat hij zei en deed. Meer zelfs, Jezus gaf hen soms onder hun voeten, omdat ze hem niet begrepen. Maar hij sloot nooit iemand uit op grond van dat onbegrip of zelfs hun onvermogen om iets te begrijpen. Ze bleven wel trouw aan elkaar: de apostelen aan Jezus, Jezus aan zijn apostelen. En precies dat vind ik bevrijdend.

Als zelfs degenen die Jezus lijfelijk gekend hebben, zo'n intense band met hem konden hebben die voorbijging aan het volledige begrijpen, maar die toch standhield en waar ze hun levenszin aan ontleenden, dan kan ik het misschien vandaag ook. Zoals de apostelen en zovelen na hen, kunnen wij dat niet louter op eigen kracht. Ik geloof inderdaad niet enkel in eigen naam, maar 'in de naam van de Vader, de Zoon en de heilige Geest'. Dwars door alles heen, ondanks alles soms ook ...

Jürgen Mettepenningen
Bisschoppelijk afgevaardigde Onderwijs
aartsbisdom Mechelen-Brussel
jurgen.mettepenningen@vikom.be

IN DIALOG is het tijdschrift van Katholiek Onderwijs Vlaanderen en verschijnt vijf keer per jaar • Redactieadres: Guimardstraat 1, 1040 Brussel, indialoog@katholiekonderwijs.vlaanderen • Verantwoordelijke uitgever:

Lieven Boeve, directeur-generaal • Redactieraad: Marc Van den Brande, Henk de Baene, Jürgen Grosemans, Rita Herdies, Marleen Lippens, Isabelle Buyse, Lien De Feyter, Els Goeminne, Tom Uytterhoeven, Wilfried Van Rompaey, Ton van Weel, Trui Vermeersch •

Abonnementen: **IN DIALOG** is gratis voor de scholen en schoolbesturen aangesloten bij Katholiek Onderwijs Vlaanderen. Leden betalen voor een bijkomend abonnement 15 euro per jaar. Voor niet-leden kost het abonnement 25 euro. Abonnementen kunnen aangevraagd worden door een e-mail te sturen naar indialoog@katholiekonderwijs.vlaanderen •

IN DIALOG wordt gedrukt op chloorvrij gebleekt papier vervaardigd uit 100% gerecycleerde, FSC-gecertificeerde vezels.



www.twitter.com/KathOndVla



www.facebook.com/KatholiekOnderwijsVlaanderen

