

# BALANS



## IN DIT NUMMER

- CONCEPT** 2>4  
De zorgcoördinator  
als ondersteuner van  
leraren in klassen met  
leerlingen met specifieke  
onderwijsbehoeften.  
Inge Van de Putte
- PRAKTIJK** 5>7  
Therapeutisch werken  
met assistentie  
van dieren (TAD).  
Katrien Kintaert
- METHODIEK** 8>9  
Bind-Kracht in armoede.  
Koen Vansevanant
- COMPETENTIE** 10  
Sleutelcompetenties  
in de opleidingen IVP  
en VELOO.  
Annie Weedaeghe
- BERICHTEN** 11

## EDITORIAAL

Met enige fierheid, beste lezer, maken we je deelgenoot van een onderzoeksproject van de Hogeschool Gent, waar de opleiding 'zorgcoördinatie' (samenwerkingsproject tussen de Hogeschool Gent, Pedagogische Begeleidingsdienst van de stad Gent en Balans/VSPW) de basis en het fundament van vormt.

In de rubriek **concept** gaat Inge Van de Putte op zoek naar hoe leraren op de werkvloer ondersteuning kunnen krijgen in het werken met leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.

Bij het gedeelte **competentie** blijven we in de sfeer van opleiding en leren. Annie Weedaeghe neemt ons mee naar de drie sleutelcompetenties in de opleidingen IVP (Instrumenteel Verrijkingsprogramma) en VELOO (Verrijkende elementen voor leren, opvoeden en onderwijzen).

Waar Koen Vansevanant ons in een eerder nummer (nummer 5) meenam in het verhaal van empowerment als ethisch kader voor armoedebestrijding, brengt hij in dit nummer verslag van het samenwerkingsverband en de **methodiek** Bind-Kracht in armoede. Deze uniek aanpak is terug te vinden in het nieuwe aanbod van Balans: in dit vormingsprogramma wordt tevens de link gelegd met de kaders van meervoudig gekwetsten.

Tenslotte biedt Katrien Kintaert ons een krachtig **praktijk**voorbeeld aan van haar therapeutisch werken met assistentie van dieren.

Ik wens je een ontspannende en zonnige zomertijd toe!

**Geert Van Vooren**  
Algemeen coördinator Balans

tijdschrift voor  
agogisch werk

## ■ CONCEPT

### De zorgcoördinator als ondersteuner van leraren in klassen met leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.

Gezien de huidige ontwikkelingen binnen het onderwijs, wordt het een uitdaging om leraren die werken in klassen met kinderen met specifieke onderwijsbehoeften<sup>1</sup> voldoende te ondersteunen. VSPW Balans, Pedagogisch Begeleidingsdienst Stad Gent en de Hogeschool Gent, Departement Lerarenopleiding en Departement Sociaal- Agogisch Werk, willen vanuit de opleiding 'Zorgcoördinatie' een antwoord bieden. In het kader van een onderzoeksproject willen zij mee zoeken 'hoe leraren op de werkvloer ondersteuning kunnen krijgen in het werken met leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften'.

#### Zorg in het onderwijs in Vlaanderen

Zoals het buitenland evolueert ook Vlaanderen naar een klaspraktijk waar meer leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in de reguliere school worden opgenomen.

Dit betekent dat (toekomstige) leraren, lerarenopleidingen en navormingsinitiatieven genoodzaakt zijn om mee te evolueren. De conceptnota "Leerzorg" van Minister F. Vandenbroucke, is momenteel richtinggevend. In deze conceptnota, die reeds werd goedgekeurd, wordt er uitgestippeld hoe 'zorg op maat' voor elke leerling vorm kan krijgen en dit gekoppeld aan een aanvaardbaar tijdspad. Het buitengewoon onderwijs zal daarin blijven bestaan maar er zullen minder kinderen met specifieke onderwijsbehoeften worden in opgenomen (<http://www.ond.vlaanderen.be/leerzorg/>).

Een belangrijke consequentie van het leerzorgkader is dat leraren in de reguliere klas rekening moeten houden met de diversiteit in de dagelijkse onderwijspraktijk. Dat betekent meer dan een kind welkom heten. Er zal moeten bekeken worden welke vaardigheden en attitudes de leraar nodig heeft om te functioneren in een klas met kinderen met een grote verscheidenheid. Fundamenteel vraagt het een andere manier van kijken naar diversiteit. Het veronderstelt een geloof in de gelijkwaardigheid van alle kinderen, en een andere – minder prestatiegerichte – visie op onderwijs. Daarnaast stellen kinderen met specifieke onderwijsbehoeften de leraar voor de uitdaging om zijn aanbod aan te passen aan de noden en mogelijkheden van deze kinderen. Het wordt duidelijk dat dit geen taak is van één persoon.

*"Ik heb 28 kinderen in mijn klas. Ik wil voor alle 28 kinderen de meester zijn. De tips die de leraar voor het buitengewoon onderwijs mee binnenbracht waren zinvol maar moesten nog aangepast worden aan mijn klas situatie. Hierbij had ik best wat ondersteuning kunnen gebruiken. Met vallen en opstaan heb ik mijn klasgebeuren uitgebouwd en daarbij rekening houden met de behoeften van alle 28 kinderen. Het is me gelukt maar het had fijn geweest dat iemand samen met mij was gevallen en terug opgestaan."*  
Meester Koen, leraar vierde leerjaar

De getuigenis van meester Koen sluit aan bij resultaten van reeds gevoerd onderzoek, in binnen – en buitenland, die wijzen op het feit dat leraren op de werkvloer nood hebben aan reflectie, ondersteuning en nauwe samenwerking met een coach en collega's. (Wood, 1998, Van Hove e.a., 2005).

#### De zorgcoördinator als ondersteuner van de leraar

Sinds 2003 zijn er in alle scholen basisonderwijs zorgcoördinatoren aan de slag.

De functie van een zorgcoördinator situeert zich op drie niveaus:

- 1) De coördinatie van zorginitiatieven op het niveau van de school,  
*bijvoorbeeld: introduceren en ondersteunen van het gebruik van een leerlingvolgsysteem.*
- 2) Het ondersteunen van het handelen van de leraar,  
*bijvoorbeeld samen zoeken naar oplossingen en interventies.*
- 3) Het begeleiden van de leerlingen,  
*bijvoorbeeld hulp bij leerproblemen aan individuele leerlingen of aan groepjes leerlingen.*

De school beschikt over een grote autonomie bij de invulling van de voor zorgcoördinatie toegekende uren. De eigen visie op leerlingenzorg is richtinggevend. Het is echter belangrijk dat de zorgtaken op deze drie niveaus niet van elkaar mogen gescheiden worden. Een zorgbeleid dat zich enkel richt op de coördinerende taken en visieontwikkeling, is net zo min te verkiezen als een zorgbeleid dat alleen wordt gerealiseerd via individuele remediëring van leerlingen (<http://edulex.vlaanderen.be>) Het is niet of/of maar en/en. Dit brengt met zich mee dat de zorgcoördinator een ruim takenpakket heeft.

De praktijk wijst uit dat binnen scholen veelal een taakverdelingsaanpak wordt toegepast. Dit wil zeggen dat de zorgcoördinator taken gaat ontnemen van de leraar. Hierdoor wordt de draaglast van de leraar verkleind. Bijvoorbeeld een kind met concentratieproblemen uit de klas nemen en door de zorgcoördinator extra laten bijwerken. Hierdoor werk je een doorschuifstelsel in de hand. De problemen in de klas worden niet aangepakt en de leraar in de klas wordt geen expert in het omgaan met het probleem van deze leerling. Op deze manier is er geen invloed op het gedrag en competenties van de leraar in de klas.

Daarnaast geven zorgcoördinatoren aan dat zij door hun beperkt urenpakket niet alle kinderen met specifieke onderwijsbehoeften kunnen ondersteunen. Dit gegeven ondersteunt de idee dat de zorgcoördinator meer op klas-schoolniveau moet werken, met name de leraar ondersteunen zodat hij de competenties verwerft om een klasgroep met een grotere diversiteit gepast onderwijs te bieden. Kortom moet begeleiding erop gericht zijn het vermogen van de leraar te vergroten om hun onderwijs aan te passen aan de specifieke behoeften van een individuele leerling (Meijer, 2004). Het komt er op neer dat er een evolutie zou moeten kunnen komen van een eerder taakverdelingsgerichte aanpak naar een begeleidingsaanpak in de ondersteuning van leraren. Daarin krijgt de zorgcoördinator expliciet de taak om de leraar te ondersteunen

<sup>1</sup> Hiermee worden die leerlingen bedoeld die op een bepaald gebied behoefte hebben aan ondersteuning (emotioneel, cognitief,...). Dit kan gaan om leerlingen met lichte problemen maar ook om kinderen en jongeren met zeer ernstige belemmeringen.

in de omgang en het onderwijzen van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (Meijer, 2004).

Uit het voorgaande blijkt dat zorgcoördinatoren voor heel wat uitdagingen staan en dat zij een grote behoefte aan professionalisering ervaren. Om hier een antwoord op te bieden organiseert VSPW/ Balans samen met de Hogeschool Gent, Departement Lerarenopleiding en Pedagogische Begeleidingsdienst Stad Gent sinds drie jaar de opleiding 'Zorgcoördinatie'. De opleiding richt zich tot zorgcoördinatoren die de functie reeds uitoefenen.

De opleiding is modulair opgebouwd en bestaat uit vier kernmodules, twee keuzemodules en twee supervisiemodules.

Deelnemers dienen vier kernmodules te volgen (spreiding over meerdere jaren is mogelijk):

- 1) Implementeren van een zorgbeleidsplan. Hierin wordt stilgestaan bij de functie van zorgcoördinator en hoe een zorgbeleidsplan wordt opgemaakt.
- 2) Werken in en met het team. Aspecten van teamwerking komen aan bod en consultatieve coaching wordt aangereikt en ingeoefend.
- 3) Contextueel werken aan zorg: Het gezin speelt mee! In deze module worden verschillende kaders aangeboden om te werken met kinderen, met de thuiscontext op de achtergrond.
- 4) Werken met handelingsplanning. Hierin worden handvaten meegegeven hoe een handelingsplan kan opgesteld worden rekening houdend met de uitgangspunten van handelingsgericht werken.

Parallel met de kernmodules volgen de deelnemers twee supervisiemodules gespreid over minstens twee jaar en daarnaast nog twee keuzemodules.

Uit de inhoud van de kernmodules komt naar voor dat de opleiding 'Zorgcoördinatie' tracht tegemoet te komen aan het werken op leraarniveau.

Onder andere 'Het effectiever leren coördineren, Leren coachen van leraren' zijn een aantal nagestreefde doelstellingen, die duidelijk aangeven dat de opleiding aansluit bij de visie van een begeleidingsaanpak. De zorgcoördinator wordt niet gezien als de uitvoerder van alle taken maar als de coördinator en begeleider van de leraar. De ervaring leert dat de zorgcoördinatoren zelf vragende partij zijn naar meer invulling van hun ondersteuningstaak op lerarenniveau. De opleiding op haar beurt blijft zoekende om haar aanbod verder uit te bouwen en te enten op de complexe en dynamische onderwijspraktijk, mede door de aankomende veranderingen binnen het leerzorgkader.



Aan de Hogeschool Gent, Departement Lerarenopleiding in samenwerking met het Departement Sociaal-Agogisch Werk loopt een projectmatig wetenschappelijk onderzoek<sup>2</sup> 'Methodieken ter ondersteuning van leraren in klassen met leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften'. Binnen dit onderzoek wil men op zoek gaan op welke manier leraren zich op de werkvloer ondersteund voelen. De ondersteuningsfunctie van de zorgcoördinator naar de leraar wordt bij dit onderzoek als vertrekpunt genomen.

### Onderzoek van taakverdelingsmodel naar begeleidingsmodel

Een vijftal zorgcoördinatoren die de opleiding 'Zorgcoördinatie' reeds hebben volbracht zullen betrokken worden in het onderzoek.

Het is de bedoeling dat deze zorgcoördinatoren een begeleidingsmodel gaan toepassen dat aanleunt bij de idee dat de zorgcoördinator de leraar moet begeleiden in het omgaan met klassen met kinderen met specifieke onderwijsbehoeften. Dit betekent dat zij een begeleidingsrol op leraarniveau opnemen om de draagkracht van de leraar te vergroten en niet dat zij taken overnemen om de draaglast te verkleinen.

Het begeleidingsmodel dat zal worden toegepast is gebaseerd op het model 'Actie-Vorming' van Michel Vandebroek ter ondersteuning van begeleiders in de inclusieve kinderopvang (Vandebroek, 2005). Dit model werd verder aangepast door de Katholieke Hogeschool Sint-Lieven, Campus Waas<sup>3</sup> in functie van competentievorming van toekomstige leraren in het werken in inclusieve klassen. Toch kan het vooropgestelde begeleidingsmodel niet zomaar overgenomen worden. Het is ontwikkeld voor leraren in opleiding. Het zal verder moeten aangepast worden aan de complexe en dynamische context van het Vlaamse onderwijsveld.

Centraal in dit begeleidingsmodel staat het actieonderzoek, wat betekent dat de praktijk gevolgd wordt volgens het principe van regulerende zelf-evaluatie (reflectie). De verschillende fases in het actieonderzoek (probleemstelling, algemeen plan, acties en evaluatie) worden telkens gelinkt aan de vijf clusters 'Basiscompetenties Inclusie'. Dit zijn competenties die belangrijk zijn of specifieke aandacht krijgen in het werken in klassen met leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (Van Acker, Van Buynder & Van de Putte, 2007).

De vijf clusters zijn (Van de Putte, 2008):

- 1) zorgen voor het welbevinden van alle leerlingen: de leraar is rolmodel in het omgaan met 'diversiteit'. Van de leraar wordt expliciet verwacht dat hij aandacht besteedt en investeert in sociale relaties en uitbouwen van een sociaal netwerk.

<sup>2</sup> Het onderzoek wordt gefinancierd door het Onderzoeksfonds van de Hogeschool Gent. Praktijkgeoriënteerd onderzoek richt zich op specifieke vragen uit het werkveld en de resultaten van het onderzoek zullen niet enkel implicaties hebben naar de uitbouw van de opleidingen, maar zullen ook bruikbaar zijn voor een ruimere groep (ouders, leraren lager onderwijs, directies, zorgcoördinatoren,...).

<sup>3</sup> Projectmatig Wetenschappelijk Onderzoek aan de KAHO Sint-Lieven Campus Waas (2007) "Vorming van de basiscompetenties in de initiële lerarenopleiding voor het werken in een inclusieve setting via actieonderzoek."

- 2) differentiëren op gebied van curriculum, ondersteuning en evaluatie: de leraar moet differentiëren naar inhoud, instructie, opdracht, ondersteuning en evaluatie zodat individuele doelen kunnen bereikt worden binnen de klascontext.
- 3) overleg met ouders: bij kinderen met diverse beperkingen is het terrein waarop school en ouders gemeenschappelijk werken veel groter. Ouders overleggen met de klasleraar over de keuze van de doelstellingen, de planning, de organisatie van de ondersteuning, de aanpak van problemen,... De leraar zal samen met ouders een traject moeten uitstippelen en uitbouwen om er voor te zorgen dat het kind met een beperking volwaardig kan participeren binnen de reguliere klas.
- 4) samenwerking met en onder coördinatie van collega's en externen: Inclusief onderwijs is geen verhaal van de leraar alleen in de klas. De leraar zal samen met collega's en externen gepast onderwijs en ondersteuning moeten organiseren. Deze cluster vraagt van leraren goede communicatieve vaardigheden. Wanneer zowel de reguliere leraar als de ondersteuners verantwoordelijkheid nemen voor alle kinderen kunnen we komen tot 'collaborative teaming'.
- 5) leergierigheid, kritische ingesteldheid, verantwoordelijkheidszin en flexibiliteit: De leraar hoeft niet alles te weten wat betreft verschillende stoornissen. Dit betekent niet dat we alle kennis en deskundigheid overboord moeten gooien. Het wordt evenwel als belangrijk gezien dat wanneer dit nodig is dat de reguliere leraar informatie opzoekt, haalt bij andere mensen of reflecteert op eigen ervaringen. Van de reguliere leraar wordt een onderzoekende, reflectieve houding verwacht waarbij de factoren kan achterhalen die een barrière vormen in het ontwikkelen van een inclusieve praktijk. De attitude **kritisch ingesteldheid** wordt verbonden met de attitude **leergierigheid**.

Om te voorkomen dat het actieonderzoek een proces is van 'trial and error', zullen de leraren ondersteund worden door zorgcoördinatoren. Deze zorgcoördinatoren zullen op hun beurt ondersteund worden door een coördinator: enerzijds in het implementeren van het actieonderzoek en anderzijds in het aanleren van coachingsvaardigheden (of andere vaardigheden, afhankelijk van de resultaten uit de onderzoeksfase 'screening van de opleiding Zorgcoördinatie'; aan de hand van interviews, met opleiders van de opleiding en reeds afgestudeerde zorgcoördinatoren, wordt er informatie verkregen om de opleiding verder uit te bouwen).



Door het opzetten van dit begeleidingsmodel willen we nagaan of het ondersteuningsgevoel bij de leraar in het werken in klassen

met leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften wordt vergroot als begeleiding op leraar-niveau wordt gegeven. Het is hierbij niet de bedoeling om scholen te gaan vergelijken maar na te gaan onder welke voorwaarden leraren zich ondersteund voelen.

Alvorens het begeleidingsmodel toe te passen, brengen we in een eerste fase van het onderzoek de huidige onderwijspraktijk voor kinderen met specifieke onderwijsbehoeften in kaart. Dit doen we door verschillende betrokkenen (zorgcoördinatoren, leraren, directies, ouders) intensief te bevragen door middel van interviews, vragenlijsten en participerende observatie.

Daarnaast willen we de huidige opleiding voor 'Zorgcoördinatie' doorlichten aan de hand van interviews met opleiders en bevraging van zorgcoördinatoren die de opleiding reeds gevolgd hebben. Enerzijds wordt er in kaart gebracht aan welke doelstellingen er gewerkt wordt binnen de opleiding en staan we stil bij de visie van de opleiders. Anderzijds laten we reeds afgestudeerde zorgcoördinatoren reflecteren op de doorlopen opleiding. Op deze manier bekomen we informatie om de opleiding bij te sturen.

### Terugkoppeling lerarenopleiding

Via het onderzoek trachten we de opleiding voor 'Zorgcoördinatie' nog verder uit te bouwen en een antwoord te bieden op de dynamische onderwijspraktijk. We willen ook nagaan op welke manier een begeleidingsaanpak naar leraren via de zorgcoördinatoren ondersteunend kan werken.

Tenslotte zal de opgedane kennis uit het onderzoeksproject vertaald worden naar de lerarenopleiding. Een lerarenopleiding zal toekomstige leraren moeten voorbereiden op deze veranderende onderwijspraktijk. Leraren moeten zich competent voelen in het onderwijzen van alle kinderen, ook deze kinderen met specifieke onderwijsbehoeften.

De uitkomsten van het onderzoek zullen mee richting geven in de verder curriculumopbouw van de lerarenopleiding.

### Inge Van de Putte

Orthopedagoge werkzaam op de hogeschool Gent als wetenschappelijk medewerker voor het onderzoek 'Methodieken ter ondersteuning van leraren binnen het werken in klassen met leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften'.

Daarnaast ondersteunt zij verschillende teams die kiezen voor inclusief onderwijs, en is zij tevens supervisor in de opleiding zorgcoördinatie

- Meijer, W. (2004) Averechtse uitwerking en ongewenste neveneffecten van de zorgstructuur. Dilemma's in de leerlingenbegeleiding van het basisonderwijs, Caleidoscoop, nr. 2.
- Van Acker S, Van Buynder G. & Van de Putte I. (2007), Onderzoeksrapport competenties van leraren om te functioneren in een inclusieve setting via actieonderzoek, Sint-Niklaas.
- Van de Putte, I. (2008), Het is wat meer van alles, Klasse voor Leraren, nr. 184, p. 5-6.
- Van Hove, G., Deschauer, E., Mortier, K. (2005). Onderzoeksrapport inclusief onderwijs. Gent.
- Vandenbroeck, M. (2005), Een Europese methodiek voor de begeleiding van Initiatieven voor Buitenschoolse opvang. Samenvatting van de methodologische handleiding, IEDPE- Project Leonardo 'Accompagner'.
- Wood I. (1998), Whose job is it anyway? Educational Roles in Inclusion, Exceptional Children, Vol. 64, nr. 2, p. 181-195.
- www.edulex.vlaanderen.be
- www.ond.vlaanderen.be/leerzorg

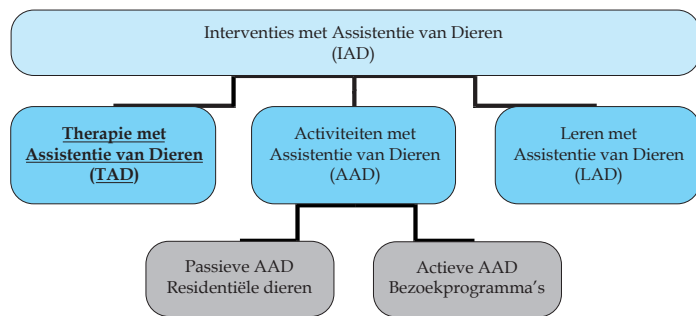
**PRAKTIJK**

**Therapeutisch werken met assistentie van dieren (TAD)**

*Therapeutische begeleidingen met assistentie van dieren worden de laatste jaren in onze contreien steeds vaker gezien en gevraagd en de methodiek is in al zijn vormen steeds meer te zien in de literatuur en de media.*

*Willen we een beeld geven van hoe zo een begeleiding er in concreto kan uitzien, dan moeten we vooreerst duidelijkheid scheppen omtrent de definitie van de methodiek, ook al omdat hieromtrent in het werkveld heel wat verwarring blijkt te leven. Wat volgt is een bondige schets.*

**1. Terminologie**



*Figuur 1: Interventies met assistentie van dieren (Samuels et al., 2006)*

**Interventies met assistentie van dieren, kortweg ‘IAD’** genoemd, is een overkoepelende term voor :

- **‘Therapie met assistentie van dieren’ (TAD)** waarbij therapeutische doelen worden bewaakt en nagestreefd om het psychische, fysische of sociale welbevinden van de cliënt te verbeteren;
- **‘Activiteiten met assistentie van dieren’ (AAD)** waarbij er activiteiten worden ingericht zonder specifiek doel. Het referentiekader maakt een onderscheid tussen de actieve vorm van AAD en de passieve vorm. Waar ‘actieve AAD’ bijvoorbeeld bestaat uit het bezoek van een personeelslid aan een rusthuis met zijn hond of de zogenaamde ‘meet & greet’-programma’s, vallen een hond die verblijft in een rusthuis of kooivogels in een leefgroep voor psychiatrische patiënten onder de noemer van ‘passieve AAD’. De actieve component verwijst naar het feit dat dergelijke programma’s een doelgerichte activiteit met het dier beogen, zoals een gezamenlijke wandeling of verzorgende taken, terwijl passieve activiteiten volledig vrijblijvend zijn en berusten op de behoefte van elk individu dat in de nabijheid van het dier verblijft. Er wordt geen tijdspanne op de passieve activiteiten geplakt;
- **‘Leren met assistentie van dieren’ (LAD)** waarbij educatieve doelen worden gesteld en geëvalueerd. Beslaat bijvoorbeeld pedagogische activiteiten op school die kinderen wijst op hun verantwoordelijkheid ten aanzien van hun huisdieren.

**Therapeutische begeleidingen met assistentie van dieren zijn per definitie:**

- een doelgerichte interventie waarbij een dier dat aan een aantal criteria voldoet, geïntegreerd wordt in een therapeutisch begeleidingsproces,
- gegeven door een begeleider, opgeleid voor deze taak in het kader van zijn/haar werk en met ervaring binnen de welzijnssector,
- ontworpen ter behandeling en ter ondersteuning van begeleidingen aan mensen met fysieke, cognitieve, psychosociale en psychologische moeilijkheden,
- geselecteerde en geteste dieren die zowel fungeren als katalysator als als therapeutisch medium in samenwerking met de begeleiders die met hen werken.

**Bovendien:**

- hangt het succes van het programma af van de juiste dierenkeuze,
- moet er rekening gehouden worden met zoönosische elementen, d.w.z. ziektes die kunnen overgedragen worden tussen mensen en dieren,
- moet het geselecteerde dier in staat zijn om ingezet te worden in een therapeutisch proces.

**In alle situaties:**

- Dient de relatie mens – dier wederzijds voordelig te zijn,
- Zijn de dieren partners, en worden ze niet “gebruikt” als werkmiddelen, hebbedingetjes, speelgoed enz...

**2. Een praktijkvoorbeeld**

Gregory (11jaar) is in een TAD programma gestapt waarin hij skillcards of vaardigheidskaarten leert over verschillende dieren. De context van het programma is een boerderij met verschillende, voor hun taak geselecteerde, boerderijdieren. Hij leert op deze manier dieren verzorgen, leert over hun signalen van stress, signalen van ziekte en leert hoe zij op hun beurt kunnen leren en hoe hij ze het best oppakt, affectie geeft en knuffelt. Wanneer hij een skillcard kent, legt hij hierover een test af om al dan niet te slagen en een officieel certificaat te verdienen over een bepaald dier. Eens hij certificaten behaald heeft omtrent bepaalde dieren wordt hij officieel toegelaten om zijn expertise door te geven aan andere kinderen.

Gregory behaalde in dit kader een certificaat voor de cavia en de ezel. Wat volgt is een kort relaas van dit proces.

Gregory volgde les in een speciale klas voor kinderen met sociaal-emotionele problemen. De bijkomende leerproblemen van Gregory bleken echter in die mate dat zijn frustraties in de lessen escaleerden tot ernstige gedragsproblemen, aldus zijn lerares. Klachten werden gesignaleerd op het vlak van werkhouding (o.a. vaak erg luidruchtig zijn, langdurig staren, niet bij de les kunnen blijven, rondlopen en rondwalen in de klas) op het vlak van sociale vaardigheden (o.a. blijven discussiëren, ongepaste opmerkingen geven, grof taalgebruik, weigeren taken uit te voeren) op het vlak van aandachtig gedrag (o.a. bizarre manieren van stappen, onkunde pretenderen, gekke gezichten maken, systematisch persoonlijke ruimte van anderen overschrijden, seksueel ongepaste opmerkingen en gedragingen). Verder wou Gregory vaak langdurige wraakacties ondernemen tegenover hen die hem naar eigen aanvoelen hadden benadeeld. In de klas hield men het bijna voor bekeken met hem.

Op de boerderij waar Gregory het TAD programma volgde bleek echter van meet af aan een ander gedragsrepertoire te zien. Reeds vanaf zijn eerste sessie op de boerderij bleek hij de dieren te kunnen benaderen op een vriendelijke manier waarbij hij vaak ruime tijdspannen nam om dieren vast te houden, te knuffelen of te kammen. Hij werkte hard op de boerderij. Hij besteedde de meeste tijd in het werken in de stallen, om deze op orde te krijgen maar ook bij de ezel spendeerde Gregory veel tijd om hem te leren kennen, hem te verzorgen en met hem op stap te gaan. Hij leende regelmatig boeken van de kleine boerderijbibliotheek en wanneer hij de boeken terug bracht bleek hij de inhoud (die hij zelf had gelezen, of die hij zich had laten voorlezen) ervan begrepen en onthouden te hebben.

Hij onderzocht de skillcard van de cavia als voorbereiding voor een presentatie over de cavia voor de klas. Gregory bleek in staat zijn onderzoek gestructureerd te voeren en zijn ervarings- en boekenkennis georganiseerd te gebruiken hetgeen resulteerde in een inhoudelijk kwalitatief opstel en een knappe presentatie waarbij hij zijn relaas netjes gestructureerd op bord zette.

De andere kinderen die het TAD programma volgden keken naar Gregory op als naar een leider en hij kon de anderen met veel geduld helpen om de dieren, waar hij een skillcard had voor behaald, te gidsen in het benaderen en verzorgen van deze dieren. Gedurende zijn eerste vier sessies op de boerderij werden twee incidenten genoteerd waarbij Gregory genoegdoening eiste (in de vorm van een straf) voor een – naar zijn mening – misstap naar hem toe van andere kinderen. Sindsdien (nu 8 maanden geleden) werden geen verdere incidenten vermeld en geen enkele van de beschreven gedragingen in de klas werden gezien tijdens de boerderijssessies. Na 6 maanden sessies op de boerderij werden in de leefgroep en in de klas de eerste positieve gedragsveranderingen genoteerd in de vorm van:

- verhoogde aandacht voor de externe omgeving;
- verhoogde capaciteit voor gedragsbeheersing;
- verhoogde rust in de groep;
- vermindering van agressie;

- toont behoefte aan informatie;
- verhoogde sociale interactie;
- verhoogde samenwerking;
- verhoogde sociale vaardigheden;
- vermeerdering van dialoog;
- verhoogde morele bezorgdheid.

Waarschijnlijk vatte Gregories moeder het goed samen: door op de boerderij activiteiten te vinden waarin hij goed was, kon Gregory zichzelf terug leren graag zien en kon hij op die manier weer anderen appreciëren en hen zelfs helpen.

### 3. Een fragmentarisch praktijkvoorbeeld

#### Zachte handen

Mike was in de gevangenis geboren. Op de leeftijd van 5 jaar had hij reeds in 12 instellingen geleefd. Hij verbleef in een school voor kinderen met emotionele moeilijkheden toen wij hem ontmoetten.

Met Mike werken was een uitdaging. Binnen het TAD programma leerde Mike vooreerst minimale kennis en kunde omtrent honden, leerde hierna honden opvoeden en trainen en gaf zijn expertise in een later stadium door aan anderen. Leerling werd meester of de zorgvrager werd begeleider.

In het begin maakte Mike het ons erg moeilijk om afscheid te nemen op het eind van het programma waarbij hij woedeuitbarstingen kreeg, zich vastgreep aan één van de honden en weigerde los te laten.

Ons conflict bestond eruit om de honden veilig te houden terwijl Mike werkte aan vertrouwen.

Vele van de kinderen in deze groep hadden dieren mishandeld en waren zelf mishandeld. De ervaring van veiligheid en vertrouwen moest eerst ontwikkeld worden, zowel voor de dieren als voor henzelf.

Op één bepaalde dag, waren de kinderen bijzonder onrustig. Hun handen bleven maar naar omhoog schieten met luidruchtige vragen. De kinderen waren ongeduldig en ruw wanneer ze de dieren wilden aanraken. Dit alles bracht de dieren behoorlijk in de war.

De begeleider stopte en zei: "Praat met je handen. Vraag je handen om geduldig en alstublieft zacht te zijn. Deze dieren hebben kalmte en zachtheid nodig om zich veilig te voelen en vertrouwen te krijgen".

Dit was nieuw voor de kinderen. Ze begonnen na te denken over de veiligheid van de dieren en van henzelf.

De begeleider praatte verder over veiligheid en zorg en wachtte tot ze zag dat de kinderen hierop respons toonden. Geleidelijk werden de kinderen zich bewust van hun handen, en van een nieuwe manier om samen te zijn met de dieren.

De eenvoudigheid van de vraag van de begeleider, een vraag die de nood aan veiligheid voor de dieren introduceerde, gaf de kinderen de uitdaging om te groeien.

Terwijl hij zijn nieuwe zorgcapaciteiten toonde, zagen wij hoe Mike onze hond knuffelde en aaide, aanraakte, weer losliet met zijn nieuwe zachte handen.

Dan kustte hij zachtjes het voorhoofd van de hond ter afscheid. Wanneer hij iets later in de badkamer zijn handen ging wassen sprak hij tot zijn handen: “Handen, jullie waren schitterend, ik ga het hondgevoel er niet afwassen”.

Op deze dag leerde Mike hoe te knuffelen en hoe de zoete ervaring van zorg bij zich te houden. Hij had het aangename afscheidsgoed ervaren zonder het alarmerende gevoel van verlies.



#### 4. De ingrediënten maken nog geen gerecht: TAD vertrekt uit een nieuwe en eigenzinnige hulpverleningscontext: enkele basisvragen

- Werken met TAD is geen eenvoudig implementeren van technieken. Het is steeds werken aan een verhaal waarbij de noden van de cliënt en de noden van de dieren bij mekaar kunnen aansluiten en het lenigen van deze noden beiden te goede komt. De eerste vraag is dus de vraag naar het volledige verhaal.
- Omgeving: klopt de omgeving voor het dier? Sluit het zoveel mogelijk aan bij zijn natuurlijk gedrag? Is dit een omgeving waarin cliënten en dieren voldoende rust en intimiteit ervaren om aan zichzelf te werken?
- Welke organisaties/mensen/media omgeven het project. Zijn het organisaties/mensen of media die een horizontale groei bewerkstelligen (inhoudelijke groei), een verticale groei bewerkstelligen (groei naar vorm) of die een groeistop bewerkstelligen of zelfs destructief zijn voor het project, zijn begeleiders en/of zijn dieren?
- Is er oprechte bezorgdheid voor het bereiken van de hulpverleningsdoelstellingen of is er enkel de zin om via dieren met mensen te werken?

- Leert men de cliënt enkel omgaan met dieren of stuurt het programma de verworven kennis en vaardigheden verder in de leefwereld van de cliënt zodat de bereikte resultaten ook duurzaam kunnen worden?

#### **Katrien Kintaert**

Gedurende 18 jaar gewerkt binnen de Bijzondere Jeugdzorg. Enkele jaren meegewerkt in Nationaal Parken in Afrika en Azië. Opgeleid in “Animal Assisted Therapy” aan de “De Paul University” in Chicago onder leiding van Prof. Dr. Aaron Katcher.

Sinds 6 jaar verantwoordelijk voor ‘t Keerhof:

Organisatie voor therapeutisch werk met dieren.

Opleidingsverantwoordelijke voor de TAD opleiding in Balans.

- Praktische info over deze opleiding via Balans: 09/218.89.39
- Inhoudelijke info over deze opleiding via ‘t Keerhof: 09/329.54.10

## ■ METHODIEK

### Bind-Kracht in armoede.

*Een project met visie en hart.*

Bind-Kracht heeft de voorbije jaren een zekere naambekendheid verworven binnen de eerstelijns hulpverlening, de armoedebestrijding en ook op sociale scholen en opleidingscentra, waaronder Balans.

Hier zijn onze publicaties, studiedagen en vormingen niet vreemd aan.

Bind-Kracht is een boeiend en verfrissend samenwerkingsverband van academici, praktijklectoren, ervaren hulpverleners en mensen in armoede. Ons doel is het verrijken van de inzichten en methoden van de hulpverlening aan mensen in armoede. We vertalen vernieuwende wetenschappelijke inzichten over de leefwereld van mensen in armoede en krachtgerichte hulpverlening in boeken en vormingspakketten. De vormingen worden verzorgd door een trainer en een groepje van coaches (mensen in armoede).

We vertrekken hierbij vanuit een duidelijke visie. De Bind-Krachtvisie op armoede kunnen we samenvatten in vijf elementen. We hanteren een interactionistische en procesmatige kijk op armoede, ons inspirerend op de theorie van maatschappelijke kwetsbaarheid. We willen gelaagd kijken naar armoede, waarbij we de schuldvraag overstijgen. We stellen het krachtenperspectief centraal en hebben daarbij ook oog voor de heterogeniteit van armoede.

Naast onze gelaagde visie leggen we het accent op het leefwereldperspectief, met aandacht voor kwetsuren maar ook voor krachten van mensen in armoede. We hebben oog voor de rollen die hulpverleners en hulpvragers opnemen en zoeken naar werkbare rolcombinaties, die perspectief bieden op verandering. We reiken instrumenten aan voor krachtgericht en verbindend werken in dialoog, waarbij we een positieve en passende basishouding centraal stellen.

We vertalen onze inzichten in boeken en vormingspakketten. Daarbij verbinden we psychologische inzichten met sociologische kaders vanuit doctoraatsonderzoek (Van Regenmortel, 2002 en Driessens, 2003). We gaan in dialoog met vrijwilligers en professionele hulpverleners en met mensen in armoede, die onze kaders verrijken en aanvullen vanuit hun eigen perspectief en hun ervaringen. We werken samen met praktijklectoren en ervaren hulpverleners, die onze inzichten vertalen naar reflectie- en werkinstrumenten, hanteerbaar in vormingen. Via actie-onderzoek gaan we er ook mee aan de slag in welzijnsorganisaties. Met de boeken (Driessens en Van Regenmortel, 2006; Vansevenant, Driessens en Van Regenmortel, 2008) en de vormingspakketten willen we aanzetten tot reflectie over het eigen handelen als hulpverlener

en nieuwe inzichten aanreiken om dit handelen bij te sturen en de effectiviteit ervan te verhogen. Bovendien willen we een taal aanreiken om te communiceren over dit soms weinig zichtbare maar toch intensieve en duurzame werk.

Het eerste resultaat van het project was een vlot leesbaar **inzichtsboek over de leefwereld en veerkracht van mensen in armoede en over versterkende en verbindende hulpverleningsrelaties met hulpvragers in armoede**. Kristel Driessens, doctor in de sociologie, en Tine Van Regenmortel, doctor in de psychologie vertaalden daarvoor de theoretische kaders uit hun doctoraatswerk naar de praktijk van de hulpverlening. Leefwereld en empowerment staan hierbij centraal. Ze werden daarin ondersteund door een leesgroep van Recht-Op (een Antwerpse Vereniging waar Armen het woord nemen), een focusgroep van hulpverleners, een focusgroep van vrijwilligers en een twee-talige dialooggroep van academici en hulpverleners. Het boek werd vertaald naar het Frans en voorgesteld op een studiedag op 13 oktober 2006.

Op basis van dit materiaal ontwikkelden we vervolgens een **vormings- en trainingsprogramma voor hulpverleners en vrijwilligers**. We geven 4-daagse en 10-daagse vormingen voor professionele hulpverleners en vormingen van 3 halve dagen/avonden voor vrijwilligers in de Karel de Grote-Hogeschool, in de Katholieke Hogeschool Kempen, bij Balans in Gent en de VVSG. Daarnaast geven we ook heel wat vormingen op maat. De vormingen zijn bedoeld voor hulpverleners en vrijwilligers die mensen in armoede begeleiden. Ze worden gevolgd door hulpverleners van ambulante en residentiële deelwerkingen van CAW's, door begeleiders uit de Bijzondere Jeugdbijstand (thuisbegeleiders, begeleiders van dagcentra, begeleiders van residentiële voorzieningen...), door begeleiders uit de pleegzorg, door hulpverleners uit de gehandicaptenzorg (bv. werkzaam in begeleid wonen), door sociaal verpleegkundigen en CLB-medewerkers, door gezinshelp(st)ers. We bereiken vrijwilligers van Verenigingen waar Armen het woord nemen en van welzijnsschakels.

De werkinstrumenten die ontwikkeld werden voor deze vormingen, zijn opgenomen in het **'methoden- en reflectieboek van Bind-Kracht'**, dat in januari 2008 op 3 provinciale studiedagen werd voorgesteld. We bereikten daarmee meer dan 500 hulpverleners, docenten en vrijwilligers. In de panelgesprekken getuigden enthousiaste (ex-)cursisten en coaches van Bind-Kracht wat Bind-Kracht voor hen betekent, hoe ze er in hun eigen organisatie mee aan de slag gaan en welke vuurmomenten het oplevert. Het publiek reageerde zeer positief: 'Bind-Kracht geeft taal om aan beleidsverantwoordelijken uit te leggen hoe men werkt, versterkt ons hulpverleners in de manier waarop we willen werken, maakt het perspectief van mensen in armoede voelbaar en betekenisvol, is een verademing in tijden van rationalisering en bureaucratisering, geeft nieuwe energie en geloof in de kracht van dialoog en samenwerking'.

De eigenheid van de Bind-Kracht vormingen is dat:

- trainers en coaches (mensen in armoede) een flexibel vormingspad gaan met cursisten,
- we praktijkverhalen verbinden met vernieuwende theoretische kaders, waardoor er meer inzicht groeit in de verschillende perspectieven en er meer uitzicht komt in moeilijke situaties,

- het accent ligt op hulpverleningsrelaties met mensen in armoede, waarbij verbindend en versterkend werken centraal staat,
- er samenspel is tussen de verruiming van kennis, inzichten, vaardigheden en houdingen van hulpverleners.

Ook bij Balans is de vierdaagse vorming van Bind-kracht reeds drie maal doorgegaan, telkens met een zeker succes en geënthousiasmeerde en geïnspireerde cursisten. Naast de coherente inhoud en de gedreven aanpak van de hoofdtrainer, is er de medewerking en inbreng van mensen in armoede, die beklijvend en verdiepend werkt. Na een eerste try-out zonder coaches in het najaar van 2005, heeft de vorming zich kunnen aandienen op zijn volle kracht tijdens de vormingen in het najaar van 2006 en 2007. In het najaar van 2008 wordt terug een vorming gepland en het idee groeit om een tiendaagse vorming bij Balans te voorzien.

De leerdoelen van de vierdaagse vorming zijn:

- verbreding van het inzicht in armoede en hulpverlening en de betekenis ervan voor het eigen professioneel handelen in een specifieke werkcontext,
- ontwikkelen van houdingen en vaardigheden in het omgaan met mensen in armoede in een professionele hulpverleningscontext. Het aangaan van een passende dialoog in functie van een kwalitatieve en participatieve hulpverlening,
- stilstaan bij het eigen handelen als hulpverlener: de basis-houding en de handelingen in interactie met de hulpvrager,
- zicht krijgen op (eigen) rolpatronen in de hulpverlening, basisinzichten ontwikkelen in het verbindend en versterkend werken in een hulpverleningsproces,
- inzicht in de methodiek van (lokaal) cliëntoverleg en vertaling naar de eigen werkcontext.

De vorming bij Balans krijgt een bijzondere inkleuring omdat ook de link gelegd wordt met de kaders van meervoudig gekwetsten. De binnenkant van mensen in armoede wordt ook benadert vanuit de opgelopen kwetsuren en de houding en handelingen om hiermee passend om te gaan in het kader van een professionele hulpverleningsrelatie. De verhalen van de coaches zelf zijn hierbij eye-openers en brengen nieuwe perspectieven binnen aangaande de kansen en risico's van een hulpverleningsverloop en de relatie-ontwikkeling.

We hopen op de volgende vormingsreeks terug een heterogene groep hulpverleners uit diverse werksettings te mogen verwelkomen, voor een kort en krachtig vormingsproces.

#### **Koen Vansevenant**

Koen Vansevenant is inhoudelijk coördinator Bind-Kracht en hoofdtrainer van de Bind-Kracht vorming bij Balans. Hij is medeauteur van "Meervoudig gekwetsen".

### **BIND – KRACHT Basiscursus**

*Werken aan krachtengerichte hulpverleningsrelaties met maatschappelijk kwetsbaren.*

Deze initiatiecursus geeft inzichten, handvaten en leert methodische vaardigheden in het begeleiden en ondersteunen van de doelgroep. De maatzorgprincipes staan hierbij centraal.

Een tweede kader waarmee in de vorming wordt gewerkt zijn de inzichten rond leefwereld van armen, en de rolpatronen en relatieontwikkelingen tussen hulpvragers en hulpverleners. Vanuit het krachtengericht denken worden op een concrete manier inzichten, handvaten en methoden meegegeven die uitzicht en mogelijkheden geven in het hulpverleningsproces.

► *data: 13/11/08, 27/11/08, 04/12/08 en 11/12/08*  
*Opleider: Koen Vansevenant*  
*Plaats: BalansVSPW*

zie ook: [www.vspw.be/balans](http://www.vspw.be/balans)

## COMPETENTIE

### Sleutelcompetenties in de opleidingen IVP en VELOO.

#### Twee soorten leerervaringen

Wanneer een kind, adolescent of volwassene in interactie treedt met zijn omgeving kan het volgens Reuven Feuerstein twee soorten leerervaringen opdoen.

Er is sprake van een *directe leerervaring* wanneer het individu zonder enige gerichte, rechtstreekse tussenkomst van om het even wie, prikkels uit zijn omgeving opneemt of er op reageert (*vb. Oei, wat voelt die pot warm aan!*).

Er is sprake van een *gemedieerde leerervaring* wanneer een menselijke tussenpersoon de prikkels uit de omgeving doelgericht aanpast om de assimilatie & accommodatie processen vlotter en doelmatiger te laten verlopen (*vb. Voel eens voorzichtig aan die pot. Wat merk je? Hoe zou dat komen denk je?*).

#### Mediëren

Mediëren bestaat uit handelingen waarbij een doelgerichte medemens tussenkomt in de ervaringswereld van een individu om cognitieve structuratieprocessen te activeren die het individu méér vat op de omgeving zullen bieden en de persoonlijkheidsontplooiing in de hand zullen werken.

De mediatietechniek is niet gebonden aan een specifieke cultuurinhoud, noch aan een bepaalde opvoedingssituatie, noch aan een specifieke wijze van communiceren. Er is met andere woorden een veelheid van situaties & activiteiten waarbij men kan mediëren op veel verschillende wijzen.

#### Drie sleutelcompetenties

Feuerstein beperkt het begrip mediëren tot opvoedkundige interacties waarbij gedragingen kunnen geobserveerd worden die o.a. getuigen van intentionaliteit en wederkerigheid, transcendentie en zingeving. Vandaar het belang dat in de opleidingen IVP en VELOO gehecht wordt aan de ontwikkeling van deze sleutelcompetenties.

Wat houden deze drie competenties in?

##### 1. Intentionaliteit en wederkerigheid.

Heel wat prikkels uit de omgeving van het kind worden niet of inadequaat opgenomen en/of verwerkt. De activiteit van de mediator zal tot doel hebben deze prikkels zodanig te ordenen, te versterken, te verzwakken en/of te situeren, dat het individu ze verwerkt en er door ontwikkelt. De mediator stelt zich dus doelgericht op tussen het individu en de omgeving die hij gestructureerd heeft. Hij expliciteert bovendien wat zijn bedoelingen zijn met dit materiaal, in dit lokaal, op dit moment. Of deze gedragingen van de mediator hun doel bereiken blijkt uit de wederkerigheid van het kind, de adolescent of de volwassene. Slechts wanneer die door zijn houding en zijn gedrag blijkt geeft dat het de intenties van de mediator vat en zich ervoor wil inzetten spreekt men van wederkerigheid. Wederkerigheid houdt in dat betrokkene zich niet langer passief opstelt t.o.v. de

omgevingsinvloeden maar zich vrijwillig actief inspant om het vooropgestelde doel te realiseren.

Indien deze wederkerigheid ontbreekt, voldoet de actie van de mediator niet aan het criterium intentionaliteit dat noodzakelijk is om een opvoedkundige activiteit mediatie te noemen.

##### 2. Transcendentie.

Een gemedieerde leerervaring blijft niet beperkt tot de bevrediging van de behoefte van het moment zelf, maar overstijgt de hier-en-nu situatie. Door met het individu te reflecteren op wat voorbij is, te anticiperen op wat later kan gebeuren, en oog te hebben voor de gevolgen van zijn activiteit voor zichzelf en voor de anderen, stimuleert men het individu om zijn onmiddellijke behoeftebevrediging te overstijgen en zijn behoefte-(waarde)systeem te verruimen.

##### 3. Zingeving.

Door het individu bewust te maken van de zin en de waarde van bepaalde stimuli (voorwerpen, activiteiten) kan het een juistere kijk op zijn omgeving ontwikkelen en kan het gemotiveerd worden voor eventuele interacties: om die reden wordt zingeving beschouwd als het energetische principe van de gemedieerde leerervaring; zonder zingeving is de kans op wederkerigheid zeer gering.

De mediator spant zich hierbij in om betekenis en waarde van bepaalde stimuli extra in de verf te zetten en hoopt op korte termijn te bereiken dat het individu gemotiveerd geraakt om erop te reageren. Op langere termijn wil hij bij het individu een houding ontwikkelen waarbij het zich spontaan vragen stelt over de zin en de waarde van wat er zich in zijn omgeving bevindt.

Naast deze drie sleutelcompetenties dient de mediator ook de vaardigheid te ontwikkelen om occasioneel, wanneer de situatie zich er toe leent, zijn tussenkomst eveneens te richten op de mediatie van bekwaamheidsgevoelens, gedragsregulering en -controle, deelgenootschap, individuatie, doelbewustzijn, openheid voor uitdagingen, veranderbaarheid, optimisme en lidmaatschap.

Het is dus niet toevallig dat de uitbouw van bovengenoemde sleutelcompetenties en vaardigheden een centrale plaats bekleden in de ontwikkeling van de denk- en leerstimulerende interactiestijl die zowel in de IVP- als in de VELOO-opleiding nagestreefd wordt.

#### Annie Weedaeghe

IVP- en VELOO trainer bij Balans, lerares algemeen en sociaal vormende vakken in het BUSO en erkend trainer IVP en CEA (COGNET). Sinds 1984 is zij werkzaam in de nascholing. Zij is occasioneel medewerker aan The International Center for the Enhancement of Learning Potential (ICELP) te Jeruzalem.

#### Literatuur

- FEUERSTEIN, R., RAND, Y., RYNDERS, J.E. (2003) Laat me niet zoals ik ben. Een baanbrekende methode om de cognitieve en sociale ontwikkeling te stimuleren. Rotterdam, Lemniscaat
- FEUERSTEIN, R., FEUERSTEIN R.S., FALLIK L., RAND, Y. (2006) Creating an Enhancing Cognitive Modifiability: The Feuerstein Instrumental Enrichment Program. Jerusalem, ICELP Publications

Voor verdere informatie over het gedachtegoed van Feuerstein: [www.icelp.org](http://www.icelp.org)

■ BERICHTEN

*Onze nieuwe brochure 2008-2009 is uit !*

BALANS

AGOGISCHE VORMING EN OPLEIDING

PROGRAMMABROCHURE

2008  
2009

## PRAKTISCHE INFO

### Redactie

Paul Heyndrickx / Pol Staut / Geert Van Vooren

### Abonnementen

Een jaarabonnement kost 18 euro (voor 3 nummers)

### Correspondentieadres

Balans/VSPW, Edgard Tinelstraat 92, B-9040 Gent, 09-218 89 39

[balans@vspw.be](mailto:balans@vspw.be)

[www.vspw.be/balans](http://www.vspw.be/balans)

### Verantwoordelijke uitgever

Geert Van Vooren

© Niets in deze uitgave mag worden vermenigvuldigd, op welke wijze ook, zonder schriftelijke toestemming van uitgever en auteur.