

Gekoesterde kwetsbaarheid als professionele deugd.

Verhalende reflecties over goed leraarschap

Geert Kelchtermans

Centrum voor Onderwijsbeleid en –vernieuwing – K.U.Leuven

0. Inleiding

Goed leraarschap en kwetsbaarheid: het lijkt een vreemde combinatie. Een ouderwets woord als “deugd” in tegenstelling tot het meer modieuze “competentie”-denken zal allicht ook tot enig wenkbrauwgefrons leiden. En dat alles in verhaalvorm... wat voor goeds moet daarvan komen...

En toch zou ik u allen graag meenemen in een beweging van nadenken, kritisch vragen stellen en van daaruit vooruitkijken, trachten in te vullen wat een en ander kan betekenen...

Deze lezing bestaat uit twee grote delen, onderbroken door een intermezzo.

In het eerste deel probeer ik kort en enigszins theoretisch de specifieke historische context te schetsen waarbinnen het onderwijsbeleid en dus ook de scholen en leerkrachten zich momenteel geplaatst weten. Die context hang ik op aan het sleutelwoord “performativiteit” of beter het “performativiteitsdiscours”. Daarmee bedoel ik een welbepaalde manier van denken en spreken over onderwijs die het kader vormt van waaruit een hele reeks ontwikkelingen, vernieuwingen en maatregelen begrepen kunnen worden. Maar als discours verandert ze meteen ook dat onderwijsveld en dus de mensen daarbinnen.

In het intermezzo presenteer ik drie bijna willekeurig gekozen voorvallen of anecdotes om duidelijk te maken dat dat performativiteitsdenken een welbepaald soort leerkracht en school “creëert” en dus andere invullingen van leraarschap moeilijker of onmogelijk maakt.

Daarmee is de aanloop gemaakt naar het tweede deel waarin ik een ander, m.i. breder en pedagogisch rijker beeld van de leerkracht naar voren schuif. Dat beeld hangt samen met een bepaalde invulling van professionaliteit.¹

1. Leerkracht zijn in tijden van performativiteit

¹ In het eerste deel van deze lezing combineer ik elementen die ik elders uitvoeriger en systematischer beargumenteerd (zie o.m. Kelchtermans, 2007a, b, c; 2008). Mijn denken is daarbij in sterke mate beïnvloed door het werk van mijn collega's Maarten Simons en Jan Masschelein aan de K.U.Leuven en ons gezamenlijk werk binnen het onderzoeksproject “Onderwijs en het publieke”

Tijdens de twee voorbije decennia heeft zich een erg ingrijpende wijziging voltrokken in het denken en spreken over onderwijs. Niet alleen bij beleidsmakers en onderzoekers, maar ook bij leerkrachten (= verzamelterm voor schoolteams). Met andere kritische auteurs (bijv. Ball, 2003; Jehaes & Simons, 2001), duid ik die verschuiving aan als "performativiteitsdiscours".

Volgens dat performativiteitsdenken is onderwijs en opvoeding een kwestie van performantie: scholen en leerkrachten moeten op aantoonbare wijze vooropgestelde doelen bereiken en dit met zo weinig mogelijk middelen. Of met andere woorden: effectiviteit en efficiëntie worden de enige relevante criteria om onderwijs te beoordelen of preciezer: om de kwaliteit van het onderwijs te evalueren. Scholen moeten dus aantonen, bewijzen dat ze resultaat halen en dat de in hen geïnvesteerde middelen renderen. De resultaten moeten bewezen worden. Of beter: een bepaald soort resultaten (bijv. leerlingresultaten op tests) wordt beschouwd als bewijs dat de vereiste doelen gerealiseerd zijn.

Belangrijk is echter ook dat die prestaties (resultaten) of de performantie meetbaar en vergelijkbaar moet zijn. Het resultaat moet gemeten kunnen worden (dus op een bepaalde schaal geplaatst) en die moet vervolgens afgezet kunnen worden tegen de resultaten op diezelfde schaal van andere vergelijkbare instellingen. Om te corrigeren voor bijv. verschillen in instroom wordt de notie "leerwinst" naar voren geschoven als indicator: men meet de leerlingresultaten aan het begin en vergelijkt die prestaties op het einde van het schooljaar en het verschil tussen beiden moet zo groot mogelijk zijn.

Dit soort cijfers –die dus per definitie gebaseerd zijn op een zeer smalle en specifieke basis (bijv. testresultaten)- kunnen dan gebruikt worden voor optimaliseringsplannen door de school (hun score ten opzichte van andere scholen verbeteren) of ook voor internationale vergelijkingen. Denk bijvoorbeeld aan de ongelooflijk belangrijke rol die de PISA-resultaten zijn gaan spelen in het onderwijsbeleid. Met het PISA-onderzoek vergelijkt de OESO de leerlingresultaten van verschillende landen en stelt een rangordening op. En het is duidelijk dat de verantwoordelijke Ministers een zo hoog mogelijke plaats in deze ranking willen behalen, daarin prompt gevolgd door zowat het hele onderwijsveld. Of dit al dan niet wenselijk is is een andere discussie. Ik probeer nu gewoon de context helder te krijgen waarin we met z'n allen functioneren.

Even terzijde: in sommige landen wordt deze logica bijzonder ver doorgetrokken. In Engeland, VS, maar ook Nederland publiceert men rankings van scholen gebaseerd op dit soort leerlingresultaten (in Vlaanderen worden verwoede, maar voorlopig toch succesvolle achterhoedegevechten geleverd). De ouders/klanten weten wel wat hen dan te doen staat: zorgen dat je wegblijft uit de lager geplaatste en binnenraakt in een hoger geplaatste school. In de VS trekt men een en ander ook door in het personeelsbeleid: bij herhaling

zoveel punten afwijken van het gemiddelde in het district of de staat leidt tot het ontslag van de directeur en/of teamleden. Of het verplicht gebruik van welbepaalde zogenaamde “teacher proof” lesmaterialen: men gaat ervan uit dat men de factor “leerkracht” kan uitschakelen, omdat dat een te onvoorspelbare factor vormt die de resultaten (lees: de uitslagen van de leerlingen op district of state-tests) negatief kan beïnvloeden (zie Achinstein & Ogawa, 2006; Kelchtermans, 2007c). De leerkracht als grootste bedreiging van de onderwijskwaliteit...

Uiteindelijk wordt dit alles verantwoord met het begrip kwaliteit. Informatie, meten en vergelijken gebeurt omwille van de zorg voor kwaliteit. Een sterk argument, want wie kan er nu tegen kwaliteit zijn.

Maar die kwaliteit is in deze benadering een leeg begrip of beter: kwaliteit is dat wat de klant vraagt (of wat de overheid –als vertegenwoordiger van de verzamelde klanten- vooropstelt). Effectiviteit zegt niets over de wenselijkheid en waarde van het doel dat men moet bereiken, maar geeft enkel aan dat het (op een bepaalde manier) bereikt is (Kelchtermans, 2004). Efficiëntie zegt niets over de waarde van de activiteiten, maar enkel dat de beschikbare middelen rendabel werden gebruikt (om een brutaal voorbeeld te gebruiken: de nazi's waren bijzonder effectief en efficiënt bij de aanpak van wat zij het Jodenvraagstuk noemden! – zie ook Wielemans, 2004). Zoals gezegd: onderwijs is een kwestie van investering en die moet opbrengen in onze kenniseconomie.

Bij deze ontwikkelingen in het beleid en het functioneren van scholen hoort ook een welbepaalde visie op goed leraarschap en hoe dat bereikt moet worden, nl. het *competentiedenken en daaraan gekoppeld het competentiegericht opleiden*. Uitgaande van de vraag “wat moet een leerkracht vandaag de dag allemaal kennen en kunnen” heeft men opgelijst welke competenties, nl. clusters van kennis, vaardigheden en houdingen aan de basis liggen van wat leerkrachten moeten kunnen. Die competenties zijn als basiscompetenties decretaal verankerd en gelden dus voor alle leerkrachten. Vervolgens hebben de opleidingsinstellingen op basis van die basiscompetenties gedetailleerde lijsten uitgewerkt en vertaald naar het opleidingscurriculum. Elk vak en elke opleidingsactiviteit moet precies kunnen aangeven welke competenties ermee nagestreefd worden en hoe uit de evaluatie zal blijken of en in welke mate die competenties verworven zijn. De studenten hebben dan de plicht om bijv. via een bewijsportfolio aan te tonen dat ze inderdaad over die competenties beschikken. Leerkrachten moeten op dezelfde wijze aantonen dat ze blijvend aan hun professionalisering gewerkt hebben (zie verder ook Simons & Kelchtermans, 2008). De competenties zijn trouwens ook handig voor de Europees aangestuurde flexibilisering van studie- en arbeidsloopbaan. Via competentielijsten kunnen die precies gedefinieerd

worden, kan gediagnosticeerd worden wat iemand nog “mankeert” en dus verplicht in zijn/haar studietraject moet opnemen.

Op dezelfde wijze zullen straks (of misschien nu al) competentielijsten gaan fungeren als basis voor de leerkrachtenevaluatie binnen de school, want dat is een basis die pretendeert objectief, transparant, eerlijk enz. te zijn.

Dit lijkt allemaal erg vanzelfsprekend en ik moet hier gezien de tijd ook wat kort door de bocht argumenteren, maar het is volgens mij belangrijk om te zien dat al deze procedures, methodieken en de taal waarin ze verpakt en verantwoord worden niet los staan van elkaar maar omgekeerd juist de uiting zijn van een discours, een samenhangende manier van spreken/denk en –in het verlengde daarvan- handelen. Daarenboven heeft dit discours zeer concrete en ingrijpende gevolgen. Die gevolgen moeten we helder onder ogen zien om en het zijn gevolgen die volgens mij niet zo maar zonder meer toegejuicht kunnen worden. Ik noem er een paar:

1. De inhoudelijke discussie, het maatschappelijk debat over “goed onderwijs” wordt opgeschort, maar wettelijk bepaalde eindtermen en ontwikkelingsdoelen fungeren als feitelijke definitie van goed onderwijs. Feitelijk omdat zij de basis zijn voor leerplannen, handboeken, maar ook voor evaluatie-tests, doorlichtingen van de inspectie, enz.

2. Wat niet gemeten en dus vergeleken kan worden wordt feitelijk onbelangrijk, want er wordt letterlijk niet meer over gesproken. Het doet er niet toe, is irrelevant.

3. De leerkrachten en de school worden in een welbepaalde verhouding geplaatst tegenover de ouders of de samenleving, nl. die van een economisch contract. Het contract houdt in dat de scholen op efficiënte en effectieve wijze een welbepaald product leveren (nl. leerresultaten bij de leerling). Zij worden dus producenten. De ouders/leerlingen (of in hun naam de overheid) worden de consumenten, die –indien niet tevreden met het product- naar een ander “merk” kunnen overstappen en dus de producent verantwoordelijk houden voor het uitblijven van het product. De relatie is er dan één van producent-cliënt en dat is een heel andere dan bijv. die van complementaire partners in een gemeenschappelijke verantwoordelijkheid voor opvoeding en onderwijs. In die context hebben de klanten trouwens voortdurend behoefte aan informatie, een bepaald soort informatie en feedback over de performantie van scholen (zie bijv. de discussie over het openbaar maken van de inspectierapporten als vorm van publieke informatie die de burger-klant nodig heeft om verantwoorde keuzes te maken – zie o.m. Vlaamse Onderwijsraad, 2008; Kelchtermans, 2008).

4. De contractrelatie gaat er verder van uit dat de school precies weet wat ze moet doen om het gewenste product te realiseren. Dus een heel instrumentele en technische visie: we kennen het gewenste resultaat, we kiezen de juiste procedures en interventies en dan krijgen we dat resultaat. De dagelijkse ervaring in scholen is allicht een andere, dat het toch allemaal iets ingewikkelder ligt...

Kortom –en dat is belangrijk- het performativiteitsdenken en spreken vertaalt zich in concrete acties en verandert dus de werkelijkheid. Er komen andere praktijken en tussenmenselijke verhoudingen. Economische contractrelaties gaan domineren, ook in de pedagogische verhoudingen tussen mensen. Onderwijs en opvoeding worden zeer instrumenteel en reductionistisch benaderd (het meet- en vergelijkbare, enz.).

Intermezzo met anecdotes

Drie anecdotes of bedenkingen om vraagtekens te plaatsen bij de vanzelfsprekendheid van het performativiteitsdiscours (zie ook Kelchtermans, 2007b).

“Beste/slechtste leerkracht” of “Mijn favoriete leraar”

In de academische lerarenopleiding verzorgde ik jarenlang een seminarie over autobiografische reflectie, net voordat de studenten zouden afstuderen (dus na hun stage). Daarin vroeg ik hen om de beste of slechtste leerkracht uit hun eigen studieloopbaan voor de geest te halen en de herinnering daaraan in één blz. uit te schrijven, een goede titel te bedenken voor het stuk en dan te proberen aan te geven wat die leerkracht nu net zo goed/slecht maakte. De bedoeling van deze analyse was om zicht te krijgen op wat die herinnering eigenlijk zegt over wat de (bijna)leerkracht belangrijk vindt als leerkracht (welk soort leerkracht hij wil zijn, waarom, enz). Ik heb de oefening ook meermaals gebruikt in nascholingen voor leerkrachten, opleiders, directieleden, enz. Telkens leverde deze oefening globaal gezien hetzelfde soort verhalen op: het ging telkens om leerkrachten die als persoon (wie ze waren, waarvoor ze stonden, hoe ze in relatie traden met de student) een verschil gemaakt hadden in het leven van de betrokkene (ten goede of ten kwade). Goede leerkrachten waren bijv. de gepassioneerde vakleerkracht die zo gedreven was door zijn/haar liefde voor het vak dat de nieuwsgierigheid en interesse van de student gewekt werd (die voorheen nauwelijks of geen belangstelling had); de leerkracht die op een subtiële wijze aandacht en interesse toonde in de individuele student, die hem/haar in zichzelf deed geloven of zichzelf hielp waarderen in een fase waarin hij/zij worstelde met de typische

puber- of adolescentvragen over identiteit en toekomstperspectief. Belangrijk –en voor een pedagoog enigszins frustrerend- didactisch waren dit zeker niet altijd de “voorbeelden van goede praktijk”: slordige bordschema’s, gebrek aan structuur in hun lessen, ... Mijn studenten in de lerarenopleiding waren wel degelijk ervan overtuigd dat structuur, systematiek en goede didactische vormgeving belangrijk en relevant zijn in goed onderwijs, maar toch als die “beste” leerkrachten op die punten zondigden, werd hen dat “vergeven” omwille van het andere dat ze wel realiseerden en dat niet onder de didactische regels te vatten was. De voorbeelden van slechtste leerkracht reveleerden dan systematisch het omgekeerde. Het zou de moeite lonen om eens een systematische inhoudsanalyse te maken van de rubriek “Mijn favoriete leraar” in De Standaard, ook daar komen heel andere redenen naar voren dan “de leerkracht die ervoor zorgde dat ik mijn gemiddelde leerwinst significant verhoogde” ...

Moet ik mijn gsm-nummer aan de leerlingen geven?

Nog een voorbeeld uit mijn ervaring in de lerarenopleiding. Ik was enige tijd geleden tijdens de pauze in een seminarie getuige van een intense en spontane discussie tussen bijna-leerkrachten over de vraag of men zijn persoonlijk gsm-nummer aan de leerlingen zou geven of niet. De vraag was helemaal niet of dit in de functiebeschrijving of het schoolreglement stond. Evenmin ging het hier over een competentie. Maar toch ging dit hevige gesprek over “goed leraarschap” en maakte duidelijk dat er buiten de competenties en de formele verplichtingen ook bij deze toekomstige leerkrachten nog andere zaken relevant en essentieel geacht werden voor goed leraarschap. Fundamenteel ging het in de discussie over de vraag naar beschikbaarheid: in welke mate wens ik/meen ik te moeten beschikbaar zijn voor mijn leerlingen. En waarom? Hoe kan ik geëngageerd werk als leerkracht verzoenen met ruimte voor een “eigen” privé-leven. Het ging dus over de beschikbaarheid als mens, als volwassene tegenover jongeren (en niet zozeer uitgedrukt in hoeveel uren of onder welke contractvoorwaarden wel of niet). En vooral ook om de vraag: hoe je je persoonlijke antwoord op die beschikbaarheid eigenlijk kon verantwoorden, funderen. Mijn punt is hier niet dat leerlingen hun leerkracht ten allen tijde per gsm zouden moeten kunnen bereiken. Het punt is dat ook toekomstige leerkrachten aanvoelen dat het in dat beroep om meer gaat dan effectief en efficiënt handelen, maar dat er altijd een bepaalde relatiekwaliteit in het geding is.

Kunnen leerkrachten wel effectief zijn? Kunnen ze weten of ze effect hebben en welk?

Ik heb in mijn onderzoek de voorbije jaren veel gewerkt met loopbaanverhalen van leerkrachten, nl. autobiografische reconstructies van de wijze waarop die leerkrachten hun loopbaan ervaren hadden over de jaren heen en hoe die ervaringen hun denken en handelen bepaald hadden. Een belangrijk thema dat daarin naar voren komt is de vaak moeizame inspanning die leerkrachten moeten leveren om een evenwicht te vinden tussen wat in psychologische termen heet de interne en externe causale attributie van leerlingenresultaten. Concreet gaat het over de vraag waaraan men de oorzaak van de resultaten toeschrijft, nl. intern (de eigen inspanningen als leerkracht) of extern (de leerling, de omstandigheden...). Als men teveel extern attribueert, minimaliseert men de eigen verantwoordelijkheid en verdienste (wat ik ook doe, het maakt uiteindelijk toch geen verschil) en dat werkt demotiverend. Als men teveel intern attribueert, riskeert men de eigen werkstress sterk te verhogen door zich persoonlijk té exclusief verantwoordelijk te houden voor het resultaat. Leerkrachten weten beter dan wie ook dat hun inspanningen (didactisch, pedagogisch, enz.) weliswaar belangrijk zijn, maar uiteindelijk slechts één (en niet noodzakelijk de doorslaggevende) factor zijn in de resultaten van de leerlingen. Studieresultaten worden door zeer diverse factoren bepaald en vele daarvan heeft de leerkracht niet in de hand. Exclusief of in eerste instantie afgerekend worden als leerkracht op de studieresultaten van de leerlingen wordt dan ook vaak als erg onterecht, onrechtvaardig ervaren. Het vinden van een evenwicht tussen beiden is cruciaal, om enerzijds beroepsvoldoening te hebben en anderzijds bewust te zijn van de beperkte impact. Een evenwicht tussen uitputtend persoonlijk engagement en cynische onverschilligheid ("ik doe geen moeite, het maakt toch geen verschil").

De drie concrete voorbeelden uit het intermezzo maken al duidelijk dat er bij onderwijs meer komt kijken dan wat in meetbare en vergelijkbare gegevens te vatten is, en dus dat er dus veel en belangrijke –om niet te zeggen wezenlijke- elementen verloren gaan wanneer we ons zonder meer in het performativiteitsdenken inschrijven. De exclusieve gerichtheid van dat denken op (een bepaald soort) output miskent de realiteit van het onderwijs. Ze impliceert tegelijkertijd een overschatting en een onderschatting van wat er met onderwijs gedaan wordt of kan worden. Onderwijs is niet louter een instrumentele, voorspelbare onderneming, maar daarnaast gebeurt er in onderwijs vaak ook veel meer en anders dan men doelbewust gepland had.

In het tweede deel van deze lezing wil ik een aantal aspecten van goed leraarschap schetsen die genegeerd of onderschat worden in het performativiteitsdiscours. Daarmee neem ik uiteraard een normatief standpunt in, maar daarmee nodig ik u uiteraard uit daar zelf stelling tegenover in te nemen. Ik probeer dus een bepaald beeld te schetsen van de goede

of professionele leerkracht. Een beeld dat m.i. rijker is én realistischer dan hetgeen door het performativiteitsdenken naar voren geschoven wordt. Maar tegelijkertijd ook een beeld dat leerkrachten ook blijvend voor verantwoordelijkheid en uitdaging plaatst.

2. Kwetsbare professionaliteit of professionele kwetsbaarheid

2.1. De professionaliteit van het leraarschap

Het werd al gezegd: bij goed leraarschap komt meer kijken dan enkel de (vak)kennis en sociale, agogische en didactische vaardigheden die nodig zijn om leerlingen te ondersteunen in hun leerproces en zo de gestelde onderwijsdoelen te realiseren. Deze instrumentele of technische dimensie van het leraarschap is uiteraard allesbehalve onbelangrijk. Uiteraard blijft het nodig/wenselijk dat we als leerkrachten er maximaal naar streven om ook leerresultaten te behalen met alle leerlingen voor wie ze verantwoordelijk zijn.

Maar tegelijkertijd is er meer aan de hand. Professioneel leraarschap heeft niet alleen deze technische dimensie, maar wordt ook gekenmerkt door een morele, politieke en emotionele dimensie. Wanneer we denken over goed of professioneel leraarschap mogen die andere dimensies niet buiten beschouwing blijven. Of nog: wanneer we als leerkracht professioneel willen ontwikkelen zullen alle vier die dimensies meegenomen moeten worden (Hargreaves, 1995; Kelchtermans, 2001, 2004b, 2004d, 2006-2007, ter perse).

Vooraleer op die dimensies in te gaan moet ik nog één begrip even toelichten en dat is "*reflectie*" of "*reflectievaardigheid*" (zie ook Kelchtermans, 2001). Deze term (die sedert het begin van de jaren '80) een heel centrale rol is gaan spelen in het onderwijskundig jargon (vooral in opleidingscontexten) verwijst naar het vermogen van leerkrachten (en mensen in het algemeen) om zichzelf en het eigen handelen bewust tot voorwerp van hun nadenken te maken. Mensen kunnen nadenkend terugblikken op hun handelen, er vragen bij stellen en eventueel tot andere /nieuwe inzichten komen. Reflecteren betekent dus bevragen, onderzoeken én oordelen. Onderwijsleersituaties zijn complexe, dynamische en betekenisvolle sociale interacties, waarin verschillende aspecten *gelijktijdig* een rol spelen. Er is bijvoorbeeld het curriculum (eindtermen, leerplan, handboek), de relatie van de leerkracht met de leerlingen en die tussen de leerlingen onderling, de individuele motivaties, interesses en voorkeuren van zowel de leerlingen als de leerkracht, de cultuur van de school enz. Al deze aspecten zijn op een of andere manier aanwezig in concrete onderwijsleersituaties en bepalen mee hoe die situatie concreet verloopt. Daarmee hangt het kenmerk van de *onvoorspelbaarheid* samen. Iedere leerkracht weet dat zelfs zorgvuldig voorbereide lessen helemaal anders kunnen uitdraaien eens de interactie met de studenten

gestart is. In de interacties tussen leerkrachten en leerling worden immers voortdurend interpretaties gemaakt en betekenissen geconstrueerd (mede op basis van de voorgeschiedenis die deze groep mensen al met elkaar heeft) en zij bepalen uiteindelijk weer hoe men reageert of handelt. Tenslotte worden onderwijzen en leren bepaald door de specifieke kenmerken van de *lokale context*: de geschiedenis van de school; het verleden van de klas als groep; de etnische of sociaal-economische samenstelling van de school- en klaspopulatie; de plaats en het gewicht van de vakdiscipline in het geheel van het curriculum voor de leerlingen, enz. De kennis en vaardigheden van de leraar moeten altijd concreet vertaald worden naar en ingezet in een specifieke context in het hier en nu. Leerkrachten moeten dus situaties inschatten en beoordelen om vervolgens te handelen. Dit zorgvuldig waarnemen en oordelen is een wezenlijk aspect van hun professionaliteit. De kenmerken van gelijktijdigheid, onvoorspelbaarheid en contextgebondenheid van onderwijsleersituaties maken meteen duidelijk dat de reflectievaardigheid voor leerkrachten zowat het enige "middel" vormt om de eigen pedagogisch-didactische intenties op een adequate wijze te verbinden met de concrete realiteit van de onderwijsleersituatie.

2.1.1. Technische dimensie

Ofschoon de term reflectie al een kwart eeuw ingeburgerd is in de opleiding en nascholing van leerkrachten, stel ik vast dat het in de praktijk haast uitsluitend om technische en instrumentele vragen gaat (hetgeen trouwens mooi strookt met het performativiteitsdenken). "ik moet de opdrachten voor het groepswork beter structureren of scherper formuleren en misschien toch wat proactiever ingrijpen in de samenstelling van de leerlingengroepen"; "ik zou de studenten beter een uitgeschreven cursustekst bezorgen in plaats van enkel kopies van de transparanten, waarop ze dan zelf notities moeten maken"; "ik moet wat meer oefenen op mijn stemtechniek, want halverwege de les ben ik altijd bijna mijn stem kwijt", enz. De inhoud van deze reflecties richt zich op technische probleemoplossing, op kwesties van kennis en vaardigheid in functie van een efficiënter en effectiever onderwijzen. Deze technische kwesties zijn uiteraard niet onbelangrijk. Leerkrachten staan immers bloot aan de handelingsdruk van de dagelijkse klaspraktijk en trachten die zo vlot mogelijk te laten verlopen. De technische reflecties zijn dan gericht op het snel oplossen en gladstrijken van problemen zodat het onderwijzen en leren liefst rimpelloos kan plaatsvinden. Deze technische didactische en inhoudelijke kwesties zijn dus zeker *legitiem en belangrijk*. Toch bestaat er een reëel gevaar dat de reflectieve aandacht voor het onderwijsleerproces gereduceerd wordt tot die technische aspecten.

2.1.2. De morele dimensie in onderwijzen

Leerkrachten moeten in hun onderwijzend en opvoedend handelen voortdurend beslissingen nemen en keuzes maken. Op het eerste gezicht lijken dit enkel keuzes voor werkvormen, leeractiviteiten, didactische strategieën, enz. Maar die ogenschijnlijk louter technische keuzes hebben uiteindelijk te maken met het scheppen van leerkansen voor andere mensen, met de vorming van toekomstige generaties. Daarom gaat het in die keuzes altijd ook om de fundamentele vraag om recht te doen aan de noden van medemensen, om te kiezen tussen bepaalde waarden en normen. Waarom doe ik wat ik doe ? Welke waarden en normen zijn daarbij –meestal impliciet- in het geding ? In welke mate doe ik recht aan de leerlingen (of -bij uitbreiding- aan de collega's, de ouders...) ? Deze reflectieve vragen verwijzen naar de morele dimensie. Zij hebben fundamenteel te maken met wat pedagogisch of didactisch gezien het beste is voor de leerlingen en wat mij als leerkracht dus te doen staat. Die visie op wat « best » is ligt echter niet zonder meer eenduidig vast.

In hun dagelijkse omgang met de meervoudige, diffuse en zelfs tegenstrijdige eisen en verwachtingen van verschillende actoren tegenover het schoolgebeuren (leerlingen, ouders, collega's), zien leerkrachten zichzelf permanent genoodzaakt beslissingen te nemen met morele gevolgen. De intrinsieke waardegebondenheid van onderwijzen vereist dat men keuzes maakt tussen bepaalde waarden. De meningen daarover kunnen verschillen tussen ouders en leerkrachten, maar ook tussen leerkrachten onderling. In de dagelijkse realiteit van school en klas kunnen de leerkrachten niet anders dan handelen: beslissen wat te doen en het vervolgens doen. Kortom, ofschoon de beroepstaken van de leerkracht vereisen dat men dagelijks beslissingen neemt met morele gevolgen, toch kunnen leerkrachten daarbij zelden teruggrijpen naar gedeelde ethische principes. En zelfs wanneer zo'n gemeenschappelijke basis van waarden en normen lijkt te bestaan, dan nog moeten de leerkrachten zelf de vertaling maken van het abstracte principe naar de eisen van de concrete situatie van het hier-en-nu, die eist dat er gehandeld wordt.

« Goed leraarschap » en de sociale erkenning ervan omvatten niet alleen het beheersen en vakkundig toepassen van kennis en vaardigheden, maar ook het vermogen om adequaat te *oordelen*. De keuzes die leerkrachten in hun dagelijkse praktijk maken tussen verschillende mogelijkheden zijn dus zeker niet louter technisch. Zij zijn veeleer moreel van aard omdat ze altijd te maken hebben met de vraag : « hoe doe ik recht aan de leerlingen die aan mijn zorg zijn toevertrouwd?» Hier situeert zich bijvoorbeeld ook de gsm-discussie uit het voorbeeld. De morele dimensie komt tot uiting in vragen als : “Eindigt mijn verantwoordelijkheid als leraar wanneer de meerderheid van mijn leerlingen de behandelde leerstof voor wiskunde goed blijkt te beheersen ? En wat dan met de minderheid die uit de boot valt?”, “Volstaat het voor mij als leerkracht Nederlands wanneer de leerlingen een klasgemiddelde van 7 op tien halen voor kennis van de correcte spelling ?”, “Zijn de persoonlijke relatieproblemen van mijn leerlingen ook mijn zorg ?” Deze reflecties over de morele dimensie blijven vaak impliciet en

hebben eigenlijk geen plaats in het performativiteitsdenken. Daar gaat men er immers van uit dat de taken precies en exhaustief omschreven zijn (cfr. Idee functiebeschrijvingen). Maar precies in die morele aspecten hier ligt een belangrijke bron van motivatie en engagement van heel wat leerkrachten. In het geding is hier de *taakopvatting* van de leerkracht, namelijk de persoonlijke waardeschaal die leerkrachten gebruiken als norm voor hun handelen. Het is het persoonlijk antwoord op de vraag: wat moet ik doen om een goede leerkracht te zijn? Het gaat daarbij dus niet zozeer om abstracte waarden en normen, maar om het zeer concrete doen en laten waaruit de persoonlijke keuze voor bepaalde waarden en normen blijkt. Deze taakopvatting vormt een wezenlijk onderdeel van de beroepsidentiteit of beter van het professioneel zelfverstaan van elke leerkracht. Die (ontwikkende) taakopvatting wordt zichtbaar in de reflecties over de beste en slechtste leerkracht. Het delen van die bedenkingen met mede-studenten of bijv. met collega's in een schoolinterne nascholing is een heel krachtige vorm van professionalisering, maar in veel scholen/schoolculturen helemaal niet eenvoudig om te realiseren. Expliciet spreken over wat je drijft als leerkracht en waarom impliceert dat je jezelf bloot geeft. Wanneer dan blijkt dat die opvattingen niet zonder meer gedeeld worden door alle collega's is dat vaak erg confronterend of minstens onaangenaam... Niet voor niets wordt er in veel scholen precies over die concrete waardenkeuzes nauwelijks werkelijk gepraat tussen collega's.

2.1.3. De politieke dimensie in onderwijs

Onderwijskwesties die op het eerste gezicht van morele aard lijken, verbergen vaak ook vragen over macht en belangen. Zij verwijzen naar de politieke dimensie in de onderwijswerkelijkheid. In algemene termen gaat het daarbij om vragen als: *wie wordt er beter van wat ik doe of laat?; wie heeft er belang bij?; wie bepaalt het wat en waarom van mijn handelen als leerkracht?* De politieke dimensie verwijst dus naar de elementen van controle, invloed en macht in het onderwijsleerproces, maar ook in de structurele of organisatorische context van de school. Enkele concrete voorbeelden van politieke reflectiethema's: Gaat het bij de promotie van begeleid zelfstandig leren of andere vormen van 'student-activerend onderwijs' om een innovatie met didactische meerwaarde of veeleer over een rationalisatieplan van de directie om te besparen op personeelskosten door het aantal contacturen te drukken? Behandel ik als leerkracht bepaalde curriculumonderdelen omdat ze nu eenmaal opgenomen zijn in het handboek dat we gebruiken op school, ook al ben ik zelf niet overtuigd van hun relevantie? Of een voorbeeld uit de momenteel veelbesproken aanvangsbegeleiding: hoe ga ik om met verschillen in opvattingen over goed onderwijs of de meest aangewezen aanpak tussen mezelf en mijn mentor/coach? Hoe vermijd ik als mentor van een beginnende leerkracht ingeschakeld te worden bij de evaluatie van mijn beginnende collega? Of wil ik dat

juist graag omdat het me een reële machtspositie geeft? Wie bepaalt de criteria voor de leerkrachtevaluatie op school? Hoe gaan we om met adviezen van de inspectie of de pedagogische begeleiding?

Welke waarden en normen gelden binnen deze school als bindend voor het hele team? Hoe verlopen de beslissingsprocedures en wie bepaalt feitelijk wat wel of niet gebeurt? Hoe verhoudt zich mijn opvatting over leerkracht zijn tot de visie die binnen de school of onder de collega's op de afdeling leeft? En hoe ga ik om met eventuele verschillen?

Discussies over waarden, doelen en onderwijsvormen lijken vaak enkel van organisatorisch-technische of morele aard. Maar vaak verbergen ze ook een uitdrukkelijk politieke agenda: wie bepaalt welke waarden en normen gelden als "best" voor onze school en dus dwingend geldig voor alle teamleden? (Kelchtermans, 2000).

"Macht" en "belangen" zijn woorden waarop voor veel (aspirant)leerkrachten een zwaar taboe rust. Zij voelen zich vaak ongemakkelijk wanneer deze termen in verband gebracht worden met hun werk. Het "politieke" wordt gezien als iets oneigenlijks, iets marginaals of enkel een onfortuinlijk aspect van hun toevallige werkcondities dat "niet echt" iets te maken heeft met hun beroep van leerkracht. Dit cultureel bepaalde taboe maakt het moeilijk voor leerkrachten om te zien hoe deze politieke dimensie intrinsiek hun werk bepaalt en een permanente professionele uitdaging vormt. Daarenboven is ze van groot belang voor de effectiviteit van hun werk, hun beroepsvoldoening, en de leerkansen van hun leerlingen.

2.1.4. De emotionele dimensie in onderwijzen

Dat emoties een belangrijke rol spelen in het werk van leerkrachten en lerarenopleiders wordt nauwelijks ontkend. Maar -net als bij de politieke en morele dimensie- blijft het vaak moeilijk voor hen om te zien dat deze emoties niet zomaar een kwestie zijn van persoonlijkheid of individuele onderwijsstijl, maar dat zij juist een fundamenteel aspect van het beroep uitmaken. Angst, twijfel, enthousiasme, sympathie, genegenheid, afkeer, schuldgevoel, verliefdheid, ... Juist omdat het in het beroep van leerkracht altijd gaat om het in relatie staan met anderen, waarvoor men zich verantwoordelijk voelt of met wie men als collega een team vormt, is die emotionaliteit onlosmakelijk verbonden met het leraarschap. Ik verwijs hier terug naar het voorbeeld van de goede/slechte leerkracht of naar de moeizame en emotioneel zeker niet neutrale zoektocht naar een balans tussen interne en externe causale attributie.

Deze vier dimensies (technisch, moreel, politiek en emotioneel) kunnen wel theoretisch onderscheiden worden, maar in concrete klas- en schoolsituaties komen ze meestal gelijktijdig voor. Een reflectieve houding maken het mogelijk om er bewust bij stil te staan en mee om te gaan. Maar dit is geen automatisme, geen gemakkelijke zaak én vaak ook geen comfortabele

houding. Het vraagt immers engagement én moed om systematisch het eigen handelen onder de loep te nemen en trachten te expliciteren waarom men zijn praktijk zus of zo vorm geeft. Moed omdat collega's van mening kunnen verschillen en er conflicten kunnen ontstaan. Moed omdat men zichzelf op het spel zet: de eigen diep gekoesterde opvattingen over het vak, over onderwijsstijl, over de gewenste relatie met de leerlingen, over goed onderwijs, ... komen in het geding.

Nog een laatste kanttekening, maar niet de minst belangrijke: professionaliteit en de reflectieve houding vereisen ook dat de leerkracht over voldoende theoretische kennis beschikt om situaties te kunnen lezen en begrijpen. In die zin vind ik de recente ontwikkeling van de lerarenopleiding, met het opnieuw verhoudingsgewijs enorm uitbreiden van de praktijkcomponent (meer stages) helemaal niet zo'n stap in de goede richting. Of anders gezegd: ook in deze ontwikkeling komt een bepaald idee van goed leraarschap tot uiting: de leerkracht die weet wat "werkt", wat resultaat levert en die dus met succes zijn (door anderen gedefinieerde) opdracht kan uitvoeren, een opvatting die –opnieuw- helemaal strookt met het performativiteitsdenken. Leerkrachten worden dus gezien als uitvoerders en niet of veel minder als degenen die op basis van een deskundig oordeel tot handelen overgaan en op dat handelen aanspreekbaar zijn. Dat kritisch oordelen vereist echter niet zozeer veel "ervaring", maar wel degelijk het meesterschap over duidelijke theoretische kaders en inzichten: vakinhoudelijke, vakdidactisch, onderwijskundig, psychologisch en sociologisch. Zonder die referentiekaders, zonder dat inzicht worden leerkrachten steeds meer afhankelijk van anderen –zogenaamde experten-..., (Kelchtermans, 2002-2003; 2003). *Of met andere woorden: de veelgehoorde kreet voor "meer praktijk" in de opleiding is perfect om vooral uitvoerende en afhankelijke "doeners" te krijgen.*

3.2. Kwetsbare professionaliteit of professionele kwetsbaarheid

De uitweidingen hierboven hebben stilzwijgend al duidelijk gemaakt dat het beroep van leerkracht niet kan/mag gereduceerd worden tot een technisch-uitvoerende functie. Toch stellen we –ook in onderzoek- vast dat het werken met expliciete, vastgelegde standaarden (bijv. ET/OD) erg aantrekkelijk is voor veel leerkrachten. Ze bieden houvast, een norm waaraan men zijn eigen handelen kan afmeten om zeker te zijn dat men "in orde" is... Dezelfde houding zien we ook bij schoolleiders tegenover bijv. de impliciete waarden/normen in het doorlichtingsinstrumentarium van de inspectie...

Die begrijpelijke behoefte wijst op wat ik genoemd heb de fundamentele kwetsbaarheid die het leraarsberoep kenmerkt (Kelchtermans, 1996, 2004c, 2005).

In de ervaring van leerkrachten zijn er drie belangrijke **bronnen** voor die kwetsbaarheid. Ten eerste werken leerkrachten in een onderwijssysteem, binnen procedures en structuren waarop ze weinig of geen vat hebben (bijv. splitsingsnormen, gewicht van vakken in het lesrooster, infrastructuur...). Ze kunnen van zichzelf wel vinden dat ze professionals zijn, maar moeten uiteindelijk werken in condities waarover ze weinig zeggenschap hebben. Ten tweede heeft kwetsbaarheid te maken met wat ik voorheen al aangaf, nl. dat de doelmatigheid van het eigen werk maar tot zeer beperkte hoogte kunnen bewijzen. Denk aan de uitdrukking: als een leerling een goede test maakt heeft hij goed gewerkt of is intelligent, als de test slecht is heeft de leerkracht het niet goed uitgelegd. Leerlingresultaten worden ook bepaald door persoonlijke (motivatie, inzet, ...) en sociale factoren die vaak moeilijk te beïnvloeden, te controleren of te veranderen zijn. Het is niet alleen erg moeilijk om aan te tonen dat de pedagogisch-didactische inzet verantwoordelijk is voor het resultaat, maar het is zelfs moeilijk om te weten wanneer het resultaat van de inspanningen zichtbaar wordt of zelfs of het ooit zal blijken.

Tenslotte, en dat is de meest fundamentele betekenis van die kwetsbaarheid: leerkrachten kunnen niet anders dan dagdagelijks tientallen beslissingen nemen over of en hoe ze zullen handelen om het leren en de ontwikkeling van leerlingen te ondersteunen, maar ze hebben geen solide basis om die beslissingen op te funderen. Zelfs wanneer leerkrachten erin slagen om voor hun beslissingen klaar en duidelijk aan te geven waarom ze die nemen, welke visie op goed onderwijs ze daarmee aanhangen en waarom dit nu voor deze leerling de beste optie leek, zelfs dan kan dat oordeel en die beslissing altijd betwist of in vraaggesteld worden. Informeel of zelfs formeel (denk aan de almaar toenemende juridisering van het onderwijs).

Die kwetsbaarheid is onoplosbaar en het behoort tot de specifieke professionaliteit van de leerkrachten om ze *uit te houden*. Het is een fundamentele conditie waaraan de leerkracht is blootgesteld. Het is de dimensie van passiviteit, blootstelling die ook tot het leraarschap behoort. Het is niet iets dat men doet of laat gebeuren. In veel van het onderwijskundig onderzoek of de opleidingspraktijk ligt de klemtoon altijd om handelen, plannen, ontwerpen, ingrijpen... en negeert men stilzwijgend de onvermijdelijke dimensie van ondergaan, vaststellen, onbegrijpelijkheid, verrassing, ... die ook tot het leraarschap behoort. Maar tegelijkertijd is het uithouden van deze kwetsbaarheid, van het oordelen en geëngageerd handelen (zelfs al heeft men geen onbetwistbare beslissingsgrond) net de voorwaarde om een bepaalde pedagogische ruimte te laten ontstaan in de relatie tussen leerkracht en leerling. Dan blijkt dat die relatie niet helemaal helder ingevuld is en kan zijn, dat de rollen en posities niet zonder meer vast liggen, dat inschattingen en oordelen fout

kunnen zijn. Met andere woorden: deskundig leraarschap omvat fundamenteel een paradox: men moet zichzelf engageren in deskundig, weloverwogen en doelgerichte actie om zo goed als mogelijk de vooropgestelde doelen te bereiken, terwijl net deze geëngageerde en doelgerichte actie het mogelijk maken dat in de relatie dingen gebeuren, letterlijk plaats vinden, opduiken. Of met een boutade: in het onderwijs gebeurt er altijd tegelijkertijd zowel meer als minder dan wat men gepland had. Dit is uiteraard geen alibi voor slechte lesvoorbereidingen, een onverschillige houding of technisch slecht onderwijs. Maar precies het omgekeerde: enkel de zorgvuldig voorbereide lessen, die deskundig gestalte krijgen maken mogelijk dat het onplanbare en betekenisvolle toch kan gebeuren. Precies op die ervaringen grijpen veel herinneringen aan “mijn beste leerkracht” terug. Of kijk naar het succes van de rubriek “Mijn favoriete leraar” in De Standaard: de herinneringen die daar beschreven worden gaan zeer vaak ook over leerkrachten die iets deden zonder precies te weten wat ze deden...

Kwetsbaarheid als onderdeel van professioneel leraarschap moeten we dus tegelijkertijd zowel uithouden als koesteren... En opnieuw zal duidelijk zijn dat in het performativiteitsdiscours hiervoor hoegenaamd geen enkele plaats is...

4. Van de klas naar de school: de school als professionele leergemeenschap

In het pleidooi voor kwetsbare professionaliteit of professionele kwetsbaarheid heb ik een ander beeld trachten te schetsen van goed leraarschap dan hetgeen naar voren komt in het dominante discours over onderwijs. Op basis van contacten met leerkrachten én van mijn eigen onderzoek weet ik dat er heel wat onbehagen leeft over de performatieve invulling van lerarenprofessionaliteit. Internationaal onderzoek toont trouwens ook steeds meer aan wat de nefaste gevolgen zijn van dit discours voor het recruter en houden van leerkrachten, de jobsatisfactie en beroepsmotivatie (of beter het ondermijnen ervan met o.m. burnout of uitstap als gevolg), enz.

Om op een goede manier mensen (jongeren) te scholen (in de brede zin van onderwijzen, vormen, opvoeden) dienen scholen echter ook een bepaald soort plaats te zijn voor degenen die er hun brood verdienen.

In de literatuur is de laatste jaren de term “professionele leergemeenschap” (zie o.m. Vandenberghe & Kelchtermans, 2002) naar voren geschoven om te verwijzen naar de optimale werkcondities waarbinnen leerkrachten tegelijkertijd goed werk kunnen leveren en ook zelf professioneel verbeteren in hun job. Het zou me te ver om hier systematisch op in te gaan, maar laat me enkel het volgende onderstrepen:

- de school als leergemeenschap biedt zowel de veiligheid als de uitdaging om de eigen opvattingen (en dus waardengebonden keuzes) in gesprek te brengen tussen

collega's, om de eventuele verschillen van mening of conflicten door te praten, te zoeken naar waardevolle consensus, of zelfs om de verschillen ook uit te houden (zie o.m. Achinstein, 2002) Dat is een deel van de prijs om professioneel te zijn (en niet vooral uitvoerder);

- de valkuil van de leergemeenschap is dat ze leerkrachten alleen doet samenwerken en overleggen voor zover dat de performativiteitsagenda ten goede komt: effectiever en efficiënter doelen bereiken (zie o.m. Kelchtermans, 2006).

Gebruikte literatuur

Achinstein, B. (2002). *Community, diversity, and conflict among schoolteachers. The ties that blind*. New York-London: Teachers College Press.

Achinstein, B. & Ogawa, R. (2006). (In)Fidelity: What the resistance of new teachers reveals about professional principles and prescriptive educational policies. *Harvard Educational Review*, 26 (1), 30-63.

Hargreaves, A. (1995). Development and desire. A post-modern perspective, in: T.R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional Development in Education: New Paradigms and Perspectives*. (pp.9-34). New York: Teachers College Press.

Kelchtermans, G. (2000). Micropolitiek en leren op de werkplek. In J. Imants (Ed.), *Onderwijskundig Lexicon III-Schoolorganisatie* (pp.69-86). Alphen-aan-den-Rijn: Samson.

Kelchtermans, G. (2002-2003). Complementair competent in plaats van consument en producent. Over begeleidingsrelaties en professionaliteit. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 14(5), 474-476.

Kelchtermans, G. (2003). *De kloof voorbij. Naar een betere integratie van theorie en praktijk in de lerarenopleiding. Rapport opgesteld in opdracht van de Vlaamse Onderwijsraad*. Brussel: VLOR.

Kelchtermans, G. (Ed.). (2004a). *De stuurbaarheid van onderwijs. Tussen kunnen en willen, mogen en moeten*. (*Studia Paedagogica* nr. 37). Leuven: Universitaire Pers Leuven.

Kelchtermans, G. (2004b). CPD for professional renewal: moving beyond knowledge for practice. In C. Day & J. Sachs (Eds.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* (pp. 217-237). Maidenhead: Open University Press.

Kelchtermans, G. (2004). Kwetsbaar kwaliteit verhalen. Kanttekeningen over goed onderwijs. In K. Geens, R. Lesaffer, B. Steen, & P. Van Orshoven (Eds.), *Ad amicissimum amici scripsimus. Vriendenboek Raf Verstegen* (pp.151-155). Brugge: Die Keure.

Kelchtermans, G. (2004d). De kwaliteit van kwetsbaarheid. Tegendraadse gedachten over de professionele identiteit van leraren. *Basis-Schoolwijzer*, 111, 13-18.

Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 220-237.

Kelchtermans, G. (2006-2007). Proeftuinen, praktijkvoorbeelden en professionele schoolteams: Succesvol werken aan onderwijsverbetering. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 18(6), 660-665.

Kelchtermans G. (2007a). De man die de wolken meet. *Impuls*, 38, 82-83.

Kelchtermans, G. (2007b). Professional commitment beyond contract. Teachers' self-understanding, vulnerability and reflection. In J. Butcher & L. McDonald (Eds.), *Making a difference: Challenges for teachers, teaching, and teacher education* (pp.35-53). Rotterdam: Sense Publishers.

Kelchtermans, G. (2007c). Teachers' self-understanding in times of performativity. In L.F. Deretchin & C.J Craig (Eds.), *International Research on the Impact of Accountability Systems. Teacher Education Yearbook XV* (pp. 13-30). Lanham: Rowman & Littlefield Education.

Kelchtermans, G. (2007d). Opiniebijdrage. Liever geen productinformatie over scholen. *De Standaard*, 26 januari 2007.

Kelchtermans, G. (2008). Publieke informatie over scholen: probleem, paradox en Pandora's box. In: Vlaamse Onderwijsraad, *Publieke informatie over scholen. Een verkenning*. (pp. 81-95). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Kelchtermans, G. (in press). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory & Practice*.

Simons, M., & Kelchtermans, G. (2008). Teacher professionalism in Flemish policy on teacher education. A critical analysis of the Decree on Teacher Education (2006) in Flanders (Belgium). *Teachers and Teaching: Theory & Practice*, 14, 283-294.

Vandenberghe, R., & Kelchtermans, G. (2002). Leraren die leren om professioneel te blijven leren. Kanttekeningen over context. *Pedagogische Studiën*, 79, 339-351.

Vlaamse Onderwijsraad (2008). *Publieke informatie over scholen. Een verkenning..* Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Wielemans, W. (2004). Legitiem en beïnvloed(end) beleid: een integrale benadering. – In: G. Kelchtermans (Ed.), *De stuurbaarheid van onderwijs*, (pp. 19-38). Leuven: Universitaire Pers Leuven.

Contact en meer info:

E-mail: Geert.Kelchtermans@ped.kuleuven.be

Of via www.ppw.kuleuven.be/cobv