



Lerarengids voor de nascholing

Differentiërende klaspraktijk voor lagere school leerkrachten



Een productie van het DISTINC project

Jo Lebeer, Luísa Grácio, Z. Hande Sart, Beno Schraepen, Nalan Babur,
Ria Van den Eynde, Leen Stoffels, Adam Gogacz (Editors)

BOĞAZİÇİ UNIVERSITY PRESS
2013



DISTINC 2013
DEVELOPING AN IN-SERVICE TRAINING
FOR INCLUSIVE CLASSROOM PRACTICES

Differentiërende klaspraktijk voor lagere school leerkrachten

Lerarengids voor de
nascholing

Een productie van het DISTINC project

Jo Lebeer, Luísa Grácio , Z. Hande Sart, Beno Schraepen, Nalan Babur,

Ria Van den Eynde, Leen Stoffels, Adam Gogacz (Editors)

Januari 2013



DISTINC

DEVELOPING AN IN-SERVICE TRAINING
FOR INCLUSIVE CLASSROOM PRACTICES

Editors

Jo Lebeer
Luísa Grácio
Z. Hande Sart
Beno Schraepen
Nalan Babur
Ria Van den Eynde
Leen Stoffels
Adam Gogacz

Boğaziçi University Cataloging –in-Publication Data

Differentiërende klaspraktijk voor lagere school leerkrachten : Lerarengids voor de nascholing CONCEPT-VERSIE/ Een productie van het DISTINCT project Jo Lebeer, Luisa Grácio, Z. Hande Sart, Beno Schraepen, Nalan Babur, Ria Van den Eynde, Leen Stoffels & Adam Gogacz (Redactie).

206 pages; 30 cm.

978-975-518-346-6

1. Inclusive education. 2 Teachers --Training of. 3. DISTINCT Project.

LC1200

Publication No : 1080



Education and Culture DG

Lifelong Learning Programme

*Dit project werd gefinancierd met de steun van de Europese Commissie.
De verantwoordelijkheid voor deze publicatie (mededeling) ligt uitsluitend
bij de auteur; de Commissie kan niet aansprakelijk worden gesteld voor het
gebruik van de informatie die erin is vervat.*

5 1 0 0 7 2 - L L P - 1 - 2 0 1 0 - 1 - T R - C O M E N I U S - C M P

► Inhoudsopgave

Colophon.....	iv
Voorwoord	ix
Dankwoord.....	xi
DEEL I Inleiding	1
Onderwijs voor iedereen – inclusief onderwijs.....	1
Wat is DISTINC	2
Doelstellingen van DISTINC	2
DEEL II Wat voor training hebben leerkrachten nodig om met verschillen in de klas te leren omgaan?	3
De index van opleidingsbehoeften	4
DEEL III Training in Inclusief Onderwijs	7
Algemene structuur van de training.....	7
Op verkenning.....	8
Gids voor leerkrachten	9
MODULE 1- Inclusie in het onderwijs, basisbegrippen	11
Doelen.....	11
Leerkrachtcompetenties	11
Inhoud van deze module	13
De context van inclusie.....	13
Consequenties voor onderwijs	14
Hoe leraren opleiden in deze module	14
Achtergrond & Sleutelbegrippen	14
Het recht op inclusief onderwijs en gelijke kansen	15
De context van inclusief onderwijs	17
Inclusie als een ethisch project: stop integratie, begin samen te leven.....	18
Modificeerbaarheid, cognitieve ontwikkeling, plasticiteit van de hersenen en inclusie: wat hebben ze met elkaar te maken?	21
Het mechanisme van etiketteren en stigmatisatie	23
Bronnen voor deze module.....	26
Werksets van activiteiten voor module 1: algemene informatie over inclusief onderwijs.....	27
Werkset 1.1 Verwelkomingsactiviteiten.....	28
Werkset 1.2 Het recht op onderwijs (1)	29
Werkset 1.3 Het recht op onderwijs (2): Internationale verklaringen	30
Werkset 1.4 Het recht op onderwijs (3): oefening	31
Werkset 1.5 De context van inclusief onderwijs: de school van Cleves	32
Werkset 1.6 Verkennen van de internationale context van inclusief onderwijs	33
Werkset 1.7 Verkennen van de evolutie naar inclusie.....	34
Werkset 1.8 Hersenen en leren: over modificeerbaarheid en plasticiteit van de ontwikkeling van de hersenen.....	35
Werkset 1.9 Kijken naar scholen op een inclusieve manier	36
Werkset 1.10 Denken in barrières in plaats van labels.....	37
Werkset 1.11 Voorbij labelling: hoe hyperactieve kinderen met gedragsproblemen zichzelf ervaren.....	38
Werkset 1.12 Samen tot aan de meet	39
MODULE 2- Inclusieve klaspraktijken	43
Inleiding.....	43
Doelstellingen	43
Leerkrachtcompetenties die we willen ontwikkelen	43
Inhoud van module 2	46

1. Welkom strategieën	46
2. Aanpassen aan verschillende niveaus	46
3. De leerkracht als mediator van inclusie- en leerprocessen	46
4. Een evenwicht vinden tussen structuur geven en flexibiliteit	47
5. Wanneer kiezen voor stimulatie – compensatie – remediëring - dispensatie?.....	47
6. De school- en klasorganisatie aanpassen.....	48
7. Ondersteuning organiseren	48
Achtergronden en sleutelconcepten	49
Wat is intelligentie en hoe kunnen we dit verbeteren?	49
Goed onderwijs door barrières tegen leren weg te nemen: de bijdrage van Bruner	50
Verschillen in leren, leerstijlen en onderwijsstijlen	52
Feuerstein's theorie van de Gemedieerde Leerervaring en de implicaties voor inclusief onderwijs	53
Differentiëren met de cognitieve kaart-principes van Feuerstein	56
Coöperatief Leren	59
Hoe leerkrachten in deze module opleiden?.....	61
Bronnen voor deze module.....	61
Werkset van activiteiten voor de inclusieve klaspraktijk	64
Werkset 2.1 Kennismakingsactiviteiten	65
Werkset 2.2 Verwijderen van barrières tegen leren: effectieve klaspraktijken	66
Werkset 2.3 Les: We zijn allemaal slim!	67
Werkset 2.4 Lesplan: Hoe maken we een Japanse samoerai hoed?	68
Werkset 2.5 Leerstijlen & Meervoudige intelligenties	69
Werkset 2.6 Feuerstein's "cognitieve kaart": een tool voor het differentiëren van materialen.....	70
Werkset 2.7 Algemene inclusieve ondersteuningsstrategieën	72
Werkset 2.8 Feuerstein's mediaticriteria in functie van inclusie.....	73
Werkset 2.9 Voorbeeld van een gestructureerd lessenplan: zinnen maken	74
Werkset 2.10 STICORDI: Stimuleren, Compenseren, Remediëren, en Dispenseren.....	75
Werkset 2.11 Peermediatie (mediëren)	76
Werkset 2.12 Coöperatief leren.....	77
Werkset 2.13 Co-Teaching.....	78
Werkset 2.14 Bruner's instructieprincipes	79
Werkset 2.15 Jouw eigen Werkset	80
MODULE 3 – Uitdagend gedrag: "Wat weten we? Wat kunnen we leren?"	81
Inleiding.....	81
Doelen	81
Leerkrachtcompetenties die we willen ontwikkelen	82
Inhoud van module 3	83
1. Begrijpen van uitdagend gedrag bij kinderen.....	83
2. Analyseren en reflecteren op de perspectieven en rollen van de overtuigingen, attitudes en acties van leerkrachten in het kader van uitdagend gedrag	86
3. Conceptualiseren van perspectieven op uitdagend gedrag.....	87
4. Een positief klasklimaat creëren.....	88
5. Ontwikkelen van didactieken en strategieën: identificeren van gewenste veranderingen en ontwikkelen van acties gebaseerd op positief gedrag en functioneel gedrag	89
Achtergrond en Sleutelbegrippen	90
Uitdagend gedrag bij kinderen: het begrip en de tussenkomst van leerkrachten.....	90
Ecologisch perspectief op gedragsstoornissen	92
Algemene visies op het controleren van gedrag: school, leren en leerkrachten.....	93
Preventie van Risico's: Schoolbreed positief gedrag	95
Creëren van een positief en inclusief klasklimaat dat leren bevordert	97

Ontwikkeling van sociale en emotionele vaardigheden	98
Hoe lesgeven voor de Andere 3 R'en (Sternberg, 2008)	99
Ontwikkeling van Zelfregulatie en Zelfbeheersing als een manier om uitdagend gedrag te voorkomen en overwinnen	100
Hoe leerkrachten trainen in deze module	102
Bronnen voor deze module	102
Werkset met activiteiten voor uitdagend gedrag	106
Werkset 3.1 Mijn gedrag, Jouw gedrag, Wat kunnen we doen?	107
Werkset 3.2 Verwachtingen en gedrag: hun effecten op anderen en de verwachtingspatronen van een groep	108
Werkset 3.3 De leerkracht als persoon en zijn/haar invloed op kinderen	109
Werkset 3.4 Goede voorbeelden van overtuigingen en lespraktijken	110
Werkset 3.5 Wat is jouw oplossing?	111
Werkset 3.6 Piramide van Vrienden	112
Werkset 3.7 Invloed van Leerkracht-Leerling Relatie op Leerlingen	113
Werkset 3.8 Vijf Stappen Methode: Stappen in reageren op het overtreden van regels en procedures van leerlingen	114
Werkset 3.9 Socio-emotionele vaardigheidstraining via de Feuerstein 's Instrumenteel Verrijkingsprogramma-Basic (FIE-basic)	115
Werkset 3.10 Gids voor het nemen van beslissingen	117
Werkset 3.11 Intentioneel Sociale Basisvaardigheden aanleren	118
Werkset 3.12 Stop! Denk! Ga!	119
Werkset 3.13 Zelfbeheersing van gedachten, gevoelens en acties van een kind	120
Werkset 3.14 Leren van Constructieve Zelfspraak: Wat en hoe het doen.	121
Werkset 3.15 Oppervlakte Beheersingsstrategieën	123
Werkset 3.16 Een carrousel van uitdagend gedrag	124
Werkset 3.17 Je eigen bijdrage	125
MODULE 4 Preventie en begeleiding van moeilijkheden bij beginnende geletterdheid en aanvankelijk lezen	127
Inleiding	127
Doelen	127
De te ontwikkelen lerarencompetenties	127
Inhoud Module 4	128
Deel I: Beginnende geletterdheid en aanvankelijk lezen	128
Deel II: Theorieën over het verwerven van leesvaardigheid	137
Deel III: Leesmoeilijkheden	140
Deel IV: Vlot lezen	143
Deel V: Algemene Interventies	145
Deel VI: Leesplezier	147
Bronnen	151
Werkset voor activiteiten rond aanvankelijk lezen	153
Werkset 4.01. Voorlezen	154
Werkset 4.02. Voorlezen II	155
Werkset 4.03. Woordenschatuitbreiding	156
Werkset 4.04. Taaldrukken	158
Werkset 4.05 Connect klanken en letters	161
Werkset 4.06 Connect Woordherkenning	162
Werkset 4.07 Connect Vloeiend lezen	163
Werkset 4.08 F&L methode	164
Werkset 4.9 Spelvormen	
MODULE 5 Begrijpend lezen	169
Inleiding	169
Leerkrachtcompetenties die we willen ontwikkelen	169
Inhoud Module 5	170

Deel I: Over begrijpend lezen	170
Deel II: Begrijpend lezen in de praktijk.....	170
Deel III: Strategieën begrijpend lezen	170
Achtergronden en sleutelconcepten	171
Deel I: Begrijpend lezen	171
Deel II: Begrijpend lezen in de praktijk.....	171
Deel III Strategieën begrijpend lezen	173
De rol van de leerkracht.....	174
Bronnen van deze module.....	177
Werkset Begrijpend Lezen	179
Werkset 5.1 De 5 W's en	180
Werkset 5.2 Actief lezen met leesstrategieën	181
Werkset 5.3 Nieuwsbegrip	182
Werkset 5.4 Betekenisvolle relaties.....	183
Werkset 5.11 Werken aan leesplezier; de leesronde	185
Werkset 5.12 Mobiele leesplekken ; leeskubussen	186
Werkset 5.13 Leesplezier: verteltassen	187
Informatie over de medewerkende auteurs	189
DISTINC Project Partners	193

► Voorwoord

“Onderwijs voor allen (OVA) “ is de slagzin van de Verenigde Naties voor een globaal actieplan, met als doel het verstrekken van een hoog kwaliteits-onderwijs voor alle kinderen, jongeren en volwassenen. OVA werd eerst gelanceerd in Jomtien, Thailand in 1990, en door de Verenigde Naties bekrachtigd op het Wereldforum Onderwijs in Dakar in 2000. 164 regeringen hebben toegezegd om mee te werken aan de verwezenlijking van OVA en zes doelstellingen geïdentificeerd, waaraan tegen 2015 moet worden voldaan worden, waaronder verplicht en goed basisonderwijs voor alle kinderen. Het idee is om de school toegankelijk maken voor alle kinderen, ongeacht hun verschillen of achtergrond. Bovendien moeten kinderen met speciale behoeften en/of beperkingen worden geïntegreerd in reguliere instellingen via inclusief onderwijs. Volgens het VN-Verdrag (artikel 24) hebben kinderen met een beperking het recht om te worden opgeleid in reguliere schoolinstellingen samen met niet-gehandicapte leeftijdsgenoten, met het doel van integratie; en dat de regeringen maatregelen moeten nemen om hen dat recht te verlenen.

In dit verband moeten nationale wetgevingen gewijzigd worden zodat onderwijs inclusiever wordt. De uitvoering is echter niet op het gewenste niveau; bijvoorbeeld, leraren weten nauwelijks hoe om te gaan met de diversiteit van behoeften en prestaties van leerlingen, er zijn veel administratieve en organisatorische hiaten in de scholen en een gebrek aan opleiding en materialen.

Niettemin moet het probleem van inclusief onderwijs worden gezien vanuit een breder perspectief dan gewoon alle kinderen, ongeacht hun problemen of behoeften, te laten deelnemen aan een gewone school. Het echte probleem is het volgende dilemma op te lossen: hoe kan inclusief onderwijs aan de ene kant voldoen aan de Europese eis om het onderwijsniveau op te tillen om betere concurrentievoorwaarden te scheppen, en tegelijkertijd het leren van vele verschillende kinderen bevorderen, van wie velen leer- en gedragsstoornissen hebben.

Tot nu is er geen zekerheid dat dit dilemma is opgelost. Aan de andere kant, in veel landen er zijn er goede praktijkvoorbeelden van het dilemma op een inclusieve manier kan worden opgelost. Het is bekend dat gewone klasleraren vaak niet de nodige opleiding en vaardigheden hebben om te zorgen voor passend onderwijs voor de leerlingen. Als gevolg daarvan kunnen veel leerlingen met extra onderwijsbehoeften niet profiteren van de reguliere klas praktijken. Het is van cruciaal belang dat klas leerkrachten bereid zijn om hun mind-set te veranderen naar een steeds inclusiever denken, waarbij ze van de meest efficiënte methodes, strategieën en praktische technieken kunnen gebruik maken.

Het DISTINCT (Ontwikkeling van In-service Training voor Inclusieve klas praktijken) Project is gericht om een deel van deze behoeften te beantwoorden. DISTINCT is een project dat door de Europese Unie in het kader van het Levenslang Leren programma (Comenius multilaterale projecten) gefinancierd werd. Samen met zes partners uit vijf landen (België, Polen, Portugal, Turkije en het Verenigd Koninkrijk), werd een nascholingsprogramma voor basisschoolleerkrachten ontwikkeld, om vaardigheden en kennis over inclusieve klaspraktijken, vooral voor kinderen met extra onderwijsbehoeften (leermoeilijkheden en leerstoornissen of uitdagend gedrag) aan te leren.

In het perspectief van een preventieve aanpak in inclusief onderwijs, heeft deze nascholings-lerarengids tot doel:

- Bewustzijn en bekwaamheid te ontwikkelen om om te gaan met een verscheidenheid aan kinderen; focussen vooral op kinderen die last hebben van sommige belemmeringen voor leren, problemen met het leren of met gedrag, of ze zijn geïdentificeerd als kinderen met specifieke onderwijsbehoeften of niet;
- Begrip verhogen van de principes van inclusief onderwijs ¹ teneinde beter te weten waarom en hoe inclusieve praktijken kunnen gerealiseerd worden;
- De handelingsbekwaamheid en zelfwaardering van leraren verhogen in het omgaan met verschillende behoeften, vooral met betrekking tot het omgaan met uitdagend gedrag en moeilijkheden in het leren lezen en schrijven.

Deze lerarengids werd in eerste instantie samengesteld als een hulpmiddel voor de medewerkende leerkrachtenopleiders bij het overbrengen van de DISTINCT modules aan de deelnemers. Echter kan hij in de toekomst ook dienen als referentiedocument voor opleiding van opleiders. De gids bevat zes delen: sectie I introduceert het DISTINCT project; Sectie II bevat informatie over het opleidingsprogramma en de gids; Sectie III tot VI presenteert elke trainingsmodule.

Binnen het project werden een aantal activiteiten uitgevoerd, gaande van een behoefteanalyse bij leerkrachten die te maken hebben met een verscheidenheid van kinderen, met inbegrip van kinderen met leerproblemen en/of uitdagend gedrag, tot de ontwikkeling en uitvoering van een opleidingsprogramma voor leraren. Ten slotte werden verschillende activiteiten georganiseerd (conferenties, vergaderingen, brochures, internet, enz.) voor de verspreiding van de opleiding naar bredere groepen. Bovendien zijn we van mening dat het DISTINCT-project een belangrijke rol heeft gespeeld bij het bevorderen van Europese samenwerking in de lerarenopleiding in inclusieve praktijken d.m.v. uitwisseling van ervaringen met betrekking tot integratie, wat het wederzijds begrip alleen maar heeft kunnen verruimen.

Tamer Atabarut, PhD., projectcoördinator
Namens het DISTINCT Project Team

¹ Noot van de vertalers: inclusief onderwijs wordt in Nederland vaak vertaald als “passend onderwijs”. In overeenstemming met de internationale literatuur echter, geven we de voorkeur aan de term “inclusief onderwijs”, omdat deze verder en dieper gaat dan passend onderwijs.

► Dankwoord

Dankwoord vanwege de projectpartners

Wat betreft de coördinerende partner willen we eerst benadrukken hoe dit project is gestart met de inspanningen van Bogazici Universiteit en de Provinciale Directie voor Onderwijs van de Provincie Istanbul (ILMEM). Dit project was begonnen met het idee hoe de rechten van kinderen met een beperking in onze scholen te waarborgen en hoe een paradigma-verschuiving in de richting van betere praktijken van inclusief onderwijs te begeleiden. Het was gericht op het delen van ervaringen en het ontwikkelen van een nascholing, gebaseerd op de behoeften van de klasleraren die in landen van de EU onderwijzen. Daarom zouden wij in eerste instantie graag onze collega's danken: Jo Lebeer (België), Martha Kędzia (Polen), Maria Luísa Fonseca Grácio (Portugal), Tunay Houssein (UK) en natuurlijk Tamer Atabarut en Shirli Ender Büyükbay (coördinator, Turkije), die alle mensen bij elkaar brachten. Wij zijn ervan overtuigd dat wij onze reis samen zullen verderzetten, tot onze samenlevingen gelijke onderwijskansen in de praktijk voor alle kinderen kunnen waarborgen om hun cognitieve, emotionele, sociale en fysieke mogelijkheden op het hoogst mogelijke niveau te kunnen bereiken. We zijn de Vice-rectoren van de Bogazici Universiteit, Fusun Akarsu en Gulay Barbarosoglu en de directeur van ILMEM, Muammer Yıldız, dankbaar, die het project vanaf het begin tot het einde hebben ondersteund. Verder willen we onze hartelijke dank betuigen aan voormalige leden van het projectteam van ILMEM; namelijk Filiz Yağmurlu, Filiz Göktürkler en Seher Mutlu, die aan de eerste fasen van het project hebben deelgenomen. We zouden graag ook Köksal Aksoy bedanken voor de coördinatie van het administratieve werk op ILMEM bij de training-of-trainers en de verspreiding via conferenties en evaluaties. We zouden graag Lokman Ayva, Hale Bacakoğlu en Halis Kurulay bedanken, die met ons tijdens onze disseminatie-conferenties in Istanboel, hun ervaring met inclusieve praktijken hebben gedeeld, alsook hoe hun leven dankzij de invloeden van hun leraren werd veranderd. Wij willen onze hartelijke dank uitspreken aan onze academische project-assistenten Didem Ozerman Ulcay en Burcu Ozveren, voor hun bijdragen en hun creativiteit tijdens de uitvoeringsfase van het project; en Nurfer Babür die ons tijdens de voorbereidende fasen heeft geholpen. Wij willen onze hartelijke dank uitspreken aan de projectassistent Ece Gökakın, als een ware "engel" van het project. Zij was overal, dag en nacht voor het project in de weer, en heeft nooit een vraag onbeantwoord gelaten. Wij zijn ook aan Orhan Gokcol en Cem Çeliköz dank verschuldigd voor hun waardevolle opmerkingen en begeleiding als de academische en financiële externe beoordelaars van het project. We zouden graag het Dipnot Agentschap bedanken dat met ons zeer nauw heeft samengewerkt om de visibiliteit van het project te creëren met materialen als logo, webpagina's, brochures, enz.. Wij willen onze hartelijke dank uitspreken aan de leraren van de openbare scholen in Istanbul die een actieve rol op zich namen bij de eerste Training-voor-Trainers fase, en vervolgens in de volgende fase van het testen van de opleiding, en ten slotte in disseminatie- conferentie. Zij maakten het project meer zichtbaar en het deed ons geloven dat we op de juiste weg waren. Hun motivatie om te leren was ongelooflijk: Baran Tuba Aydemir, Aynur Barkın, Serap Bayram Serhat Sekmen, Ümid Esra Coşkun, Asuman Uğur Ergen, Serap Erginyürek, Zeynep Ersin, Berna Günay, Burçin Özkan, Duygu Park, Seher Sevindik, Tugba Şenses, Erdal Tavaslı, Nurten Tekin en Gülbin Ülker. En tot slot moeten wij dank zeggen aan alle kinderen die ons motiveren om nieuwe werelden te ontdekken.

De Poolse partner wil mevrouw Barbara Celmerowska bedanken - de directeur van 67e Inclusieve Lagere School in Łódź (Integracyjna Szkoła Podstawowa nr 67 im. Janusza Korczaka w Łodzi); de heer Rafał Kamiński, leraar Pools en Engels, en alle andere leraren die bij het Distinc project betrokken waren. Dit is ook ter nagedachtenis van mevrouw Marta Lebieczik, de directrice van de School voor Innovatieve Onderwijs in Łódź (Liceum Umiejętności Twórczych w Łodzi), die betrokken was bij het organiseren de DISTINC trainingen en tragisch overleed een week vóór de eerste training van trainers.

Wat Vlaanderen betreft, zijn we dank verschuldigd aan Leen Stoffels en Ria Van den Eynde van het Departement Lerarenopleiding van de Karel de Grote Hogeschool, omdat ze zich mee voor de kar hebben gespannen, bovenop hun al welgevulde opdracht. Ook aan onze collega's Marijke Wilssens, Ase Vermeire & Saar Callens van de Arteveldehogeschool van Gent voor hun samenwerking met masterclasses, teachers' guide, conferentie en verspreiding; onze collega's van de Plantijnhogeschool van de Associatie Hogescholen en Universiteit Antwerpen; Els Maldoy, Cil Leytens, Nele Crabbé, Linda De Loecht, Lucky Van Gasse en anderen die geholpen hebben bij de organisatie van de disseminatieconferentie in Antwerpen; Tibi Kind & Chris Heyvaert voor hun vrijwillige administratieve ondersteuning; Johan Meeusen, vice-rector en departementshoofd van Universiteit & Samenleving van de Universiteit Antwerpen; Elke Struyf, professor aan het Instituut voor Onderwijs- & Informatiewetenschappen; Tine Vervloet & Eva Franck van het Stedelijk Onderwijs van Antwerpen; Wim Van Rompu & Elif Beyaza van het Stedelijk Centrum voor Leerlingenbegeleiding. We gedenken hier ook met een speciale waardering de medewerking van Johan Huybrechts, coördinator van de Dienst Leren en Innoveren van de Stad Antwerpen, die helaas onverwacht is overleden. Hij was een enthousiaste en bezielde medewerker aan projecten rond integratie van minderheden, werkte mee aan de Distinc-slotconferentie in Antwerpen en schreef tevens een bijdrage voor dit boek. Verder bedanken we Christel Vervecke (CKSA), Griet Van Balen (Karel De Grote Hogeschool); de directies en leraren die pioniers zijn geweest in de implementatie en verspreiding van het Distinc gedachtengoed: Eric d'Hooghe, Marina Beernaert, Liliane Rombouts, Fatma Captagül, Noëlla Dewachter, Matty Vermeiren, Kris Du Pont; Hans Schuman & Dian

Fluijt van de Hogeschool Utrecht; en vele anderen die hebben meegewerkt aan de masterclasses.

Wat betreft Portugal, willen we onze dankbaarheid betuigen aan Ana Cristina Rosário, van de Conde Vilalva School (Évora), voor haar deelname aan de nascholing van leraren; alsook aan de directies van de basisscholen van Estremoz, Évora en Ferreira in de provincie Alentejo. Speciale dank aan de mede-onderzoekers van het Centrum voor Onderzoek van het Onderwijs en Psychologie (CIEP) van de Universiteit van Évora, Nicole Rebelo, Fátima Leal, Hélió Salgueiro en João Silva en de zes basisschoolleerkrachten die deel uitmaakten van de eerste opleiding, zonder wie het werk niet mogelijk zou zijn geweest: Sofia Lara Tojo (scholengroep n° 1, Evora), Teresa Nunes en Domingas Canhoto (scholengroep n° 3 van Évora), Isabel Basílio Moreira (scholengroep van Estremoz), Sandra Santos en Ana Pinheiro (scholengroep van Ferreira do Alentejo).

Dankwoord vanwege de redactie

De redactieleden willen in de eerste plaats de projectcoördinator, de heer Tamer Atabarut, Ece Gokakin en hun team van het Centrum Levenslang Leren op de Boğaziçi Universiteit (BULLC) van Istanboel bedanken voor hun eindeloze inspanningen om dit project mogelijk te maken.

De redactie wil ook hun collega's van Noel Park Primary School in Londen, o.l.v. Tunay Houssein bedanken. Hoewel ze als projectpartner waren begonnen, werden ze genoodzaakt zich terug te trekken omdat ze niet meer aan alle verplichtingen van het partnerschap konden voldoen. Maar ze hebben wel actief meegewerkt bij het tot stand komen van dit boek. Bij ons bezoek aan de school in oktober 2011 vonden we een zeer levendige inclusieve school met een zeer interculturele bevolking van kinderen die in soms zeer harde omstandigheden opgroeien. We vonden het team zeer toegewijd en creatief, waardoor de school een inspirerend voorbeeld van inclusieve klas praktijken kan genoemd worden. Wij willen vooral Nursel Deniz bedanken voor haar bijdragen aan module 2.

Tenslotte, willen we onze collega's Mim Hutchings en Marion East van de Universiteit van Bath Spa in het Verenigd Koninkrijk bedanken, die hun tijd ter beschikking stelden om feedback te geven op de lerarengids. Last but not least Stephen Ward, emeritus van de Bath Spa Universiteit, die het ongelooflijke monnikenwerk op zich nam om ons gebrekkig Engels te corrigeren.

De redactie

► DEEL I Inleiding

Onderwijs voor iedereen – inclusief onderwijs

Jo Lebeer, Beno Schraepen, Luisa Gracio, Hande Sart

Onderwijs voor iedereen is de slogan van UNESCO. Tijdens de laatste decennia neemt wereldwijd een beweging naar inclusief onderwijs plaats. Het idee is om de school toegankelijk te maken voor alle kinderen, wat hun verschillen of achtergrond ook moge zijn. Inclusief onderwijs is meer dan het nastreven van toegankelijkheid, het gaat erom dat elk kind recht op heeft op goed onderwijs, samen met zijn of haar peers. Dit betekent ook dat kinderen met extra onderwijsbehoeften en/of beperkingen opgenomen worden in een reguliere onderwijssetting. Artikel 24 van de VN Conventie (2006) van de rechten van personen met beperkingen stelt dat kinderen met een beperking recht hebben op onderwijs in een reguliere onderwijssetting samen met hun peers zonder beperking. De overheden moeten maatregelen nemen om hen dat recht te verlenen. Heel wat landen hebben hun wetten aangepast om onderwijs meer inclusief te maken, maar de praktijk blijft ver achter op de beleidsmaatregelen: leerkrachten weten amper hoe ze moeten omgaan met een verscheidenheid aan noden en prestatieniveaus bij leerlingen en er zijn nog heel wat hiaten in het onderwijssysteem.

De Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO, 2012), die toezicht houdt op onderwijs in verschillende landen, ontdekte dat gemiddeld 1 op 5 kinderen de minimum onderwijsdoelstellingen niet haalt. Er zijn grote verschillen tussen landen, maar de zwakke prestaties hangen sterk samen met een lage socio-economische status (SES). Vele stedelijke scholen bestaan voor het grootste gedeelte uit leerlingen met een lage SES en worstelen met een hoog percentage zwakke presteerders. Deze kinderen, nochtans zonder het label 'speciale onderwijsbehoeften', hebben in praktijk absoluut bijkomende onderwijsbehoeften. Sommige van hen hebben een echte 'onzichtbare handicap': ze hebben een leerstoornis, vertonen vaak moeilijk gedrag of hebben moeite om de aandacht gaande te houden. Er is een verscheidenheid aan oorzaken voor de leerproblemen van kinderen die kunnen begrepen worden vanuit een ecologisch kader, dat niet enkel het kind betreft, maar ook de thuissituatie en de ouders, de school, het curriculum, leerkrachten, cultuur en waarden en de interactie die plaatsvindt tussen het kind en anderen binnen deze omgevingen. Kinderen krijgen vaak niet (genoeg of geschikte) steun, niet thuis en niet op school of in de gemeenschap.

Inclusief onderwijs moet bekeken worden vanuit een breder perspectief dan het eenvoudigweg laten deelnemen van kinderen, wat hun problemen of noden mogen zijn, in een reguliere school om een hoger leerniveau te bereiken. De echte uitdaging ligt in het oplossen van het dilemma: hoe kan men met weinig middelen de voorwaarden voor inclusief onderwijs creëren en tegelijkertijd de optimale leervoorwaarden scheppen zodat vele verschillende kinderen – al dan niet met leer- en gedragsproblemen – geactiveerd, gestimuleerd of gereguleerd kunnen worden? Hoe moeten we lesgeven aan kinderen met uiteenlopende verschillen, niet alleen met zichtbare beperkingen, maar met allerlei verschillende ervaringen en achtergronden, kennis- en vaardigheidsniveaus, leersnelheden, mogelijke problemen en noden? Iedereen onderwijzen, waarbij men tegemoetkomt aan zijn of haar leerpotentieel en daartoe geschikte stimulerende activiteiten vindt voor het bevorderen van leren van cognitieve, socio-emotionele, communicatieve-, schoolse, creatieve en denkvaardigheden. Dat wordt de fundamentele onderwijsdoelstelling. Hebben we nood aan super(man)leerkrachten?

Tot nu toe werd het dilemma 'opgelost' door diegene die niet kunnen voldoen aan de normen door te verwijzen naar het buitengewoon onderwijs of speciale klassen voor kinderen met speciale behoeften. Dit is niet langer haalbaar. Het huidige schoolsysteem veroorzaakt vele drop-outs en ondanks tegenmaatregelen stijgt hun aantal nog steeds. Zij worden 'risico-leerlingen' genoemd. Kinderen met slechte socio-economische achtergronden zijn nog steeds oververtegenwoordigd in het buitengewoon onderwijs, d.w.z. dat onder de kinderen gelabeld met special onderwijsbehoeften er in verhouding een grotere groep een lage socio-economische achtergrond heeft in vergelijking met de algemene populatie (Muijs et al, 2009). Dit bevestigt de vicieuze cirkel: slechte scholing, slechte tewerkstelling, slechte sociale kansen, sociale uitsluiting en herhaling in de volgende generatie.

Gelukkig zijn er alternatieven. In vele landen zijn er voorbeelden van 'goede praktijk' die hebben aangetoond dat het dilemma kan opgelost worden op een inclusieve manier, zonder het 'mindere' kind of het 'meer begaafde' kind op te offeren. Klasleerkrachten ontbreekt het vaak aan de nodige ondersteuning, training en vaardigheden om geschikt onderwijs aan alle leerlingen te bieden. Bijgevolg kunnen vele leerlingen met bijkomende of specifieke onderwijsbehoeften niet profiteren van de reguliere klaspraktijken. Het is mooi om te spreken over gelijke kansen, maar hoe gelijk zijn je kansen als niemand in staat is om goede leeromstandigheden te scheppen zodat je niet aan de meest eenvoudige leervoorwaarden kan voldoen? Het is bijgevolg cruciaal dat de reguliere klasleerkrachten bereid zijn een verschuiving in het denken te maken, zodat ze vanuit een meer inclusief perspectief de vaardigheden en het zelfvertrouwen kunnen ontwikkelen om de meest effectieve methoden, strategieën en technieken voor inclusieve praktijken uit te proberen.

Het DISTINC project wil gedeeltelijk een antwoord bieden op deze onderwijsbehoeften.

Wat is DISTINCT

Developing In-service Training for Inclusive Classroom Practices (DISTINC) is een Europees project, met financiële steun van het Levenslang Leren Programma van de Europese Unie, binnen de groep Comenius Multilaterale Projecten. Samen met zes partners uit vijf landen (Turkije, Polen, België, Portugal en het Verenigd Koninkrijk) hebben we een in-service programma ontwikkeld, voor leerkrachten van het basisonderwijs, om hun vaardigheden en kennis over inclusieve klaspraktijken te verbeteren, vooral voor kinderen die leer- en participatiebarrières (soms “leerproblemen en/of “leerstoornissen” en/of “gedragsstoornis” genoemd) tegenkomen. Sommige kinderen hebben bijkomende noden (meer instructietijd e.a.), sommigen hebben andere noden en hebben specifieke maatregelen nodig. Tijdens de projectduur van twee jaar waren de acties erop gericht om de specifieke en huidige noden van leerkrachten uit het basisonderwijs te achterhalen in functie van het werken met kinderen met verschillende noden (waaronder kinderen met leerproblemen en/of gedragsproblemen). Op basis daarvan ontwikkelden we een trainingsprogramma dat leerkrachten ondersteunt op twee niveaus. Enerzijds omdat het tegemoet komt aan de individuele noden van de leerkracht, anderzijds omdat ze via de training ook leren andere leerkrachten te ondersteunen in inclusieve klaspraktijken in bv. het omgaan met uitdagend gedrag, initiële lees- en schrijfproblemen.

Doelstellingen van DISTINCT

De doelstellingen voor de leerkrachten zijn:

- Ontwikkelen van bewustzijn en vaardigheden in het omgaan met een variatie aan kinderen, voornamelijk gefocust op kinderen die obstakels ervaren om te leren, problemen met leren of gedrag ervaren, of ze nu al dan niet geïdentificeerd zijn als kinderen met speciale onderwijsbehoeften.
- Het zich eigen maken van de principes van inclusief onderwijs zodat ze in staat zijn om inclusieve klaspraktijken te ontwikkelen.
- De competenties en effectiviteit verhogen in het omgaan met verschillende noden, vooral wat betreft het omgaan met uitdagend gedrag en problemen bij het leren lezen en schrijven.

De doelstellingen voor de kinderen zijn:

- Het verhogen van de schoolse, sociale en zelfregulerende vaardigheden van kinderen die risico lopen op falen op school door leer- en/of gedragsproblemen.
- Het verlagen van het risico op drop-out, onderpresteren en het geplaagd worden in klassen voor buitengewoon onderwijs.

De doelstellingen van het project zijn:

- Bevorderen van Europese samenwerking in training van leerkrachten in inclusieve praktijken, uitwisselen van ervaringen wat betreft inclusie en wederzijds begrip.
- Ontwikkelen van een in-service training programma om leerkrachten van het basisonderwijs op te leiden die op hun beurt andere klasleerkrachten zullen opleiden.
- Verspreiden van het opleidingsprogramma naar andere regio's.

Referenties van deel I

Muijs, D., Harris, A., Charmant, C., Stoll, L., & Russ, J. (2009). Improving schools in socioeconomically disadvantaged areas—A review of research evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15, 149-175.

OECD (2012) *Equity and Quality in Education. Supporting disadvantaged students and schools*. Paris: OCED.

► DEEL II Wat voor training hebben leerkrachten nodig om met verschillen in de klas te leren omgaan?

Ana Soltys (redactie)

Met Bengu Borkan, Hande Sart, Ozlem Unluhisarcikli, Luísa Gracio, Jo Lebeer, Tunay Hussein, Beno Schraepen

Inclusief onderwijs is een onderwijskundige beweging die ons toelaat om gelijke kansen voor alle kinderen te creëren. Om dit te realiseren is het cruciaal dat leerkrachten in reguliere klassen en scholen toegang hebben tot methoden, strategieën en didactieken die hen in staat stellen onderwijsactiviteiten te organiseren die de schoolse, emotionele, sociale en psychomotorische ontwikkeling van alle kinderen bevorderen. Daarom is het belangrijk de opleidingsnoden en attitudes van de leerkrachten te bepalen. We onderzochten welke noden het vaakst voorkomen, om zo tot een beter begrip te komen van de huidige situatie:

1. Welke ervaringen hebben leerkrachten met kinderen met beperkingen in het algemeen, en met kinderen met leerproblemen en uitdagend gedrag in het bijzonder?
2. Hoe staat het met de attitude van leerkrachten t.a.v. inclusieve klassen en hun kennis en vaardigheden t.a.v. kinderen met leerproblemen en uitdagend gedrag?
3. Welke middelen/faciliteiten/interventies zijn beschikbaar en voorzien door de scholen?
4. Welk type van training over inclusief onderwijs vinden leerkrachten geschikt om te volgen?

De data werden verzameld op basis van de vragenlijst 'Behoeftanalyse vragenlijst', die in 2011 werd afgenomen bij leerkrachten van de eerste graad van het basisonderwijs in Turkije (1842); België (57); Portugal (50); Groot-Brittannië (25) en Polen (57).

De vragenlijst werd uitgevoerd in de vorm van een opiniepeiling. De steekproef van professionele actieve leerkrachten was niet representatief. Daarom moet het beschouwd worden als een bron van informatie over de trends in meningen, attitudes en opleidingsnoden. Men kan echter stellen dat de behaalde resultaten bepaalde regelmaten en tendensen, typisch voor een grote groep van professionele leerkrachten, vertonen. Op basis van de resultaten is het moeilijk definitieve conclusies te trekken. Toch zijn er bepaalde hypothesen te formuleren voor verder, meer gedetailleerd onderzoek.

Het is belangrijk de voorbereidingsproblemen van het algemeen rapport en de interpretatie van de data vooraf te duiden. Zo ontstond er een grote discrepantie tussen het aantal geplande en afgenomen interviews door de specifieke positie en profielen van de partners die het onderzoek voerden. Al deze verschillen in acht nemend, is het belangrijk de algemene conclusies met de nodige voorzichtigheid te bekijken. Bepaalde trends zijn echter stabiel en gelijkaardige verwachtingen werden waargenomen in alle landen die deelnamen aan het onderzoek.

Tabel 1 toont het profiel van de leerlingen die de grootste uitdaging vormen voor leerkrachten van het basisonderwijs. Men kan zien dat ze allemaal allerlei moeilijkheden tegenkomen, maar de meest opvallende zijn aandachtsproblemen, uitdagend gedrag en leerproblemen. Autisme spectrum stoornissen en verstandelijke beperkingen komen de leerkrachten ook vaak tegen, vooral in België en Portugal.

Tabel 1 Percentages van leerkrachten die ervaring hebben met specifieke groepen van leerlingen.

Ervaring met specifieke groepen	België	Polen	Portugal	Turkije	Goot-Brittannië
	%	%	%	%	%
Visuele beperking	14	24	10	5	44
Verstandelijke beperking	58	24	70	53	80
Gehoörproblemen	23	21	16	16	36
Aandachtsproblemen	84	82	92	76	96
Mobiliteitsproblemen	35	29	48	25	32
Uitdagend gedrag	79	86	84	75	100
Leerproblemen	88	91	100	80	100
Autisme spectrum stoornissen	77	29	34	13	80
Hoogbegaafde kinderen	61	70	6	16	34

Uit tabel 2 kunnen we afleiden dat de meeste leerkrachten zich vrij competent voelen in het identificeren van en omgaan met leerproblemen of uitdagend gedrag.

Tabel 2 Gepercipieerde mate van ervaring met en kennis van leerkrachten over leerproblemen (LP) en uitdagend gedrag

Leerproblemen/uitdagend gedrag LP		België		Polen		Portugal		Turkije		Groot-Brittannië	
		uitdagend gedrag	LP	uitdagend gedrag	LD	uitdagend gedrag	LD	uitdagend gedrag	LD	uitdagend gedrag	LD
Kennis over identificeren	Laag	3%		2%	4%		2%	7,4%	6%	8%	12%
	Gemiddeld	63%	63%	32%	47%	66%	72%	57%	54%	52%	56%
	Hoog	34%	37%	47%	40%	32%	26%	33,8%	35%	40%	32%
Ervaring in het omgaan met	Laag	3%	11%	12%	7%		4%	8,8%	8%		8%
	Gemiddeld	77%	77%	37%	53%	82%	82%	69%	66%	52%	40%
	Hoog	20%	11%	44%	25%	16%	12%	19,9%	21%	48%	52%

De resultaten tonen aan dat er verschillende oplossingen worden ingezet binnen een schoolsysteem, afhankelijk van de gradatie van flexibiliteit, de financiële middelen en de ontwikkeling van het onderwijs. De middelen, faciliteiten en oplossingen kunnen als effectief of ineffectief geëvalueerd worden. De vragenlijst geeft niet de beste 'globale' oplossing aan, maar geeft een richting aan die verdere ontwikkelingen in de toekomst kunnen ondersteunen. Als meest effectieve oplossingen werden aangegeven:

1. Implementatie van individuele leerplannen
2. Geïndividualiseerd leermateriaal (handboeken, tools)
3. Geïndividualiseerde activiteiten
4. Pedagogische en psychologische ondersteuning ter beschikking op school
5. Coöperatief leren – peer ondersteuning

Ook de meningen en attitudes van leerkrachten verschillen. De meest voorkomende meningen waarover consensus bestaat, zijn:

1. De school moet bereid zijn het ondersteuningssysteem voor deze kinderen te ontwikkelen;
2. Het aanpassen van materialen, klassen en activiteiten is tijdrovend, dus de leerkracht moet hiervoor beloond worden;
3. Het aanpassen van materialen, klassen en activiteiten is tijdrovend, dus moet er voor de leerkracht meer ondersteuning zijn;
4. Het is een plicht van de leerkracht om interventies te gebruiken die beantwoorden aan de noden van kinderen met uitdagend gedrag;
5. Er is geen probleem met de leerkrachten en hun vaardigheden, maar met de ondersteuning in organisatie die een andere methodologie dan lesgeven vereist.

De meest voorkomende meningen waarover onenigheid bestaat, zijn:

1. Er zijn veel externe specialisten die leerproblemen kunnen behandelen;
2. Kinderen met uitdagend gedrag en leerproblemen hebben meer baat bij een plaats in een klas of school voor buitengewoon onderwijs
3. De voornaamste manier in het omgaan met kinderen met uitdagend gedrag is het gebruik van medicatie.

De index van opleidingsbehoeften

Leerkrachten geven de volgende opleidingsbehoeften de hoogste prioriteit:

1. Hoe positieve relaties tussen peers bevorderen – 49
2. Hoe ouders betrekken en voorbereiden om hun kind met uitdagend gedrag te ondersteunen - 46
3. Hoe de vooruitgang van kinderen met uitdagend gedrag te beoordelen - 41

4. Hoe kinderen met problemen identificeren - 40
5. Hoe ouders betrekken en voorbereiden om hun kind met een leerprobleem te ondersteunen – 39
6. Hoe een geïndividualiseerd onderwijsplan (IOP) ontwikkelen voor kinderen met LP – 37
7. Hoe de lessen en activiteiten gebaseerd op inclusieve praktijken organiseren – 35
8. Hoe een IOP ontwikkelen voor kinderen met uitdagend gedrag– 33
9. Hoe educatief materiaal voor kinderen met leerproblemen maken, ontwikkelen en gebruiken - 33
10. Hoe de vooruitgang van kinderen met leerproblemen beoordelen – 32

Conclusies

Ondanks verschillen binnen de onderwijssystemen van de partnerlanden kunnen we zeggen dat er grote gelijkenissen bestaan tussen de leerkrachten die deelnamen aan de bevraging. Samengevat kunnen we stellen:

1. Leerkrachten merken het fenomeen op van een toenemend aantal leerlingen met leerproblemen en uitdagend gedrag, alsook problemen met lezen, schrijven en rekenen.
2. De impact van problemen is het grootst in het geval van leerlingen met leerproblemen en uitdagend gedrag.
3. Leerkrachten zijn overtuigd dat het schoolsysteem en de leerkracht als professional voorbereid moeten zijn om te kunnen omgaan met de problemen van leerlingen en dat het onderwijssysteem zal moeten veranderen zodat beter rekening kan gehouden worden met het groeiende schoolproblemen.
4. Hoewel leerkrachten hun vaardigheden hoog inschatten op het gebied van identificeren van en omgaan met leerlingen met leerproblemen en uitdagend gedrag, tonen ze interesse om hun competenties hierin te verbeteren.
5. De meest effectieve oplossing is de implementatie van geïndividualiseerde leerplannen om met leerlingen te werken. Hoewel hierin de suggestie verscholen ligt om klassen te splitsen, (wat wereldwijd bekritiseerd wordt) geeft het ook aan dat ideeën van inclusief leren, alsook inclusief materiaal en evaluatiesystemen nog meer aangemoedigd moeten worden. Daarnaast zouden ze ook graag meer gebruik maken van consultaties met interne experts. Ze delen niet de mening van de effectiviteit van het gebruik van medicatie, maar in sommige gevallen geven ze de voorkeur aan het oprichten van klassen voor buitengewoon onderwijs.
6. Wat betreft de toepassing van de principes van inclusief onderwijs, willen de respondenten graag een ondersteuningssysteem voor leerkrachten, ouders en kinderen ontwikkelen in de scholen. De extra inspanningen van de leerkrachten moeten gecompenseerd kunnen worden door assistentie van anderen of bijkomende ondersteuning.
7. De meest geobserveerde trainingsbehoeften van de leerkrachten zijn gelinkt aan volgende noden van leerlingen: het uitvoeren van taken, problemen met concentratie en zelfbeheersing.
8. Een belangrijk gebied van trainingsbehoeften hangt samen met de voorbereiding en organisatie van de klas op basis van de inclusieve leerprincipes, de betrokkenheid van ouders alsook de voorbereiding en toepassing van geïndividualiseerd leermateriaal.
9. Trainingsbehoeften die verwijzen naar uitdagend gedrag hangen nauw samen met problemen van de leerling op vlak van zelfbeheersing, concentratie, uitvoeren van taken. Leerkrachten zijn van mening dat hoofdzakelijk hyperactiviteit, snel afgeleid zijn en moeilijkheden in het omgaan met emoties hier aan de basis liggen
10. In relatie met leerproblemen, geven leerkrachten aan problemen te hebben met de aanpak van leesproblemen, begrijpend lezen, langzaam lezen en met schrijven (slordig, groot aantal spellingsfouten, een afkeer om zich schriftelijk te uiten).

De respondenten geven aan dat ze de meeste beschreven vormen van gedrag tegenkomen en trachten te hanteren in hun dagelijkse praktijk. Deze vormen van gedrag kunnen dus beschreven worden als typisch en onvermijdbaar. Toch worden ze niet op een systematische manier aangepakt op geen enkel van de pre-secundaire onderwijsniveaus. De leerkrachten geven toe dat ze betere ondersteuning zouden moeten krijgen wat betreft het voorbereiden van geïndividualiseerde lesplannen, materialen en beoordelingsschalen voor problematische leerlingen. Nochtans beweren ze ook dat dergelijke hulp de voornaamste verantwoordelijkheid is van specialisten die samenwerken met de school of op de school werken. Sommige leerkrachten steunen het idee dat moeilijke leerlingen farmaceutisch behandeld moeten worden of in speciale klassen geplaatst worden, hoewel het percentage van deze houding niet significant is.

► DEEL III Training in Inclusief Onderwijs

Bengu Borkan, Jo Lebeer, Luísa Gracio, Beno Schraepen, Hande Start

Algemene structuur van de training

Het doel van het DISTINCT project was om een trainingsprogramma te ontwikkelen voor leerkrachten van het basisonderwijs die werken in inclusieve klassen of anders gezegd met een zeer diverse populatie met verschillende onderwijsbehoeften. De Training voor Inclusief Onderwijs (TIO) voorziet in kennis over inclusief onderwijs in het algemeen en over het lesgeven aan kinderen met leer- en gedragsproblemen in het bijzonder. Het bevat voornamelijk strategieën en didactische benaderingen ter ontwikkeling van vaardigheden die nodig zijn om les te geven in inclusieve klassen. De bedoeling is om zo de kansen te vergroten van kinderen met leerproblemen en/of uitdagend gedrag en zodat ze ook hun potentieel op schools, sociaal, emotioneel en fysiek vlak kunnen ontwikkelen samen met hun klasgenoten.

TIO is bedoeld als een 30 uren trainingsprogramma dat vijf modules bevat, maar in de praktijk kan het veel meer tijd in beslag nemen. Elke module is opgebouwd rond verschillende onderwerpen en bevat presentaties en activiteiten voor opleiders en leerkrachten, te gebruiken tijdens de training, alsook enkele voorbeelden van activiteiten die zich richten naar de leerlingen. Wat volgt is een kort overzicht van de modules.

Module 1: Algemene Kennis over Inclusief Onderwijs

De eerste module focust op de conceptuele aspecten van inclusief onderwijs. Het vertrekpunt is mensenrechtenperspectief, waarin we benadrukken hoewel we allemaal verschillend en niet gelijk zijn dat we toch gelijke rechten hebben. Hoe kunnen we een mentaliteitsverandering bewerkstelligen? Dit is een probleem van filosofische aard met impact op de praktijk. In de verwarring rond de verschillende begrippen en praktijken is het belangrijk om leerkrachten op te leiden die goed begrijpen wat het echt betekent om alle kinderen op te nemen en over nieuwe manieren van denken en begrijpen. De thema's besproken in module 1 zijn: het inclusief paradigma, ongelijkheid in onderwijs, de enorme toename van leer- en gedragsproblemen; principes van inclusief onderwijs; inclusie als ethisch project, een mensenrechtenperspectief; medisch en sociaal model in leerproblemen; plasticiteit en ecologie van de hersenen.

Module 2: Inclusieve Klaspraktijken

De tweede module gaat over het omgaan met inclusieve klaspraktijken, leren om met een grote diversiteit aan onderwijsbehoeften en mogelijkheden in een inclusieve context; het differentiëren van lessen in functie van verschillende behoeften van verschillende kinderen en het implementeren van didactische principes dat kinderen met verschillende behoeften toelaat om te leren en participeren. De betrokken thema's zijn: aanpassen van instructie aan verschillende vaardigheden; (e.g. Gardner's meervoudige intelligenties; leerstijlen); hoe lesgeven en leerprocessen verbeteren; Feuerstein's mediërende theorie: de leerkracht als mediator van inclusie en leerprocessen; de cognitieve kaart als middel om leermateriaal te variëren; Bruner's instructie principes; evenwicht zoeken tussen structuur en flexibiliteit; "sticordi" - stimulatie – compensatie – remediëren – dispensereren; aanpassen van de klas- en schoolorganisatie; coöperatief leren en ondersteuning organiseren.

Module 3: Uitdagend gedrag: "Wat weten we? Wat kunnen we leren?"

De derde module bevat de basis conceptuele kennis; effectieve, praktische en toepasbare strategieën, didactieken die nuttig zijn voor leerkrachten die te maken hebben met uitdagend gedrag in de schoolomgeving. Lesgeven is een uitdagend en complex beroep, aangezien zij meerdere taken moeten volbrengen in een klas met een groot aantal leerlingen met verschillende achtergronden en ontwikkelingsbehoeften. Een van de moeilijkste aspecten van dit beroep is het omgaan met leerlingen die uitdagend gedrag vertonen. Tenzij leerkrachten gewapend zijn met de nodige kennis, vaardigheden en attitudes in het omgaan met leerlingen met uitdagend gedrag, zullen niet alleen deze leerlingen maar alle leerlingen in de klas op schools, sociaal en emotioneel gebied benadeeld worden.

In de ontwikkeling van deze module wordt een meer omvattend perspectief aangenomen, door het integreren van een reflectieve en preventieve aanpak van het probleem in tegenstelling tot een reactieve en straffende aanpak. Deze module is gebouwd op het idee van het creëren en behouden van een veilige, steunende en positieve omgeving dat uitdagend gedrag voorkomt en beperkt, bijgevolg leren bevordert, alsook op het idee dat de overtuigingen van leerkrachten, hun attitudes en acties cruciaal zijn in het creëren van een dergelijke omgeving. Bijkomend is dat teamwerk erg belangrijk is. Scholen en leerkrachten moeten samenwerken en partnerschappen bouwen met niet alleen de ouders, specialisten en directies, maar met alle betrokken actoren die zich bevinden in het ecologisch systeem van leerlingen met uitdagend gedrag.

In deze module zijn volgende thema's de focus van de training: uitdagend gedrag bij kinderen begrijpen, analyseren en reflecteren op perspectieven en rollen van de overtuigingen van leerkrachten, hun attitudes en acties in het kader van uitdagend gedrag; perspectieven conceptualiseren over uitdagend gedrag; een ondersteunend en positief klimaat creëren; ontwikkelen van didactieken en strategieën voor het omgaan met leerlingen met uitdagend gedrag.

Module 4: Moeilijkheden met aanvankelijk lezen

Lezen heeft een enorm belang in ons leven en leren lezen is een zeer belangrijke taak tijdens de jaren van de lagere school. Lezen is een complex proces dat wordt beïnvloed door cognitieve, taalkundige, perceptuele en affectieve factoren. Hoewel leesvaardigheden verder ontwikkelen gedurende het hele leven, erkent onderzoek het belang van vroege jaren in het succes van kinderen op school en later in het leven. De vierde module is daarom gericht op de ontwikkeling van het lezen in de vroege stadia. In deze module zijn de volgende thema's de focus van de opleiding: vroege geletterdheid, leesmoeilijkheden, leren-lezen-theorieën (Chall -theorie en de PASS-theorie), evenals interventiestrategieën en manieren om de motivatie voor lezen te verhogen. Het doel van de Module 4 is leraren de conceptuele basiskennis mee te geven, en doeltreffende, praktische en toepasbare strategieën, didactieken en activiteiten te suggereren, voor leerlingen die te kampen hebben met problemen in de vroege leesvaardigheden. Het bestaat uit vier delen: (1) inzicht in de ontwikkeling van de geletterdheid van kinderen; (2) Theorieën van het leren lezen; (3) leesmoeilijkheden en (4) algemene interventies. Zestien interventie benaderingen en methoden worden gepresenteerd in de "toolboxes" of werksets.

Module 5: Problemen in begrijpend lezen

De eerste stap in het lees- ontwikkelingsproces, is leren lezen. Daarna begint en ontwikkelt zich het proces van 'lezen om te leren'. Dit is niet alleen belangrijk om schools succes te bereiken, maar ook belangrijk om kennis voor een verscheidenheid van contexten te verhogen. Begrijpend lezen is de essentie van lezen, impliceert een hoger niveau van cognitieve vaardigheden en strategieën, die een lezer moet integreren om betekenis te halen uit wat werd gelezen. Module 5 is ontwikkeld om de leerkrachten toe te rusten met de fundamentele conceptuele inzichten, en doeltreffende, praktisch toepasbare strategieën, didactieken en activiteiten om om te gaan met begrijpend lezen.

Op verkenning

Het Training in Inclusief Onderwijs (TIO) programma bestaat uit vijf modules. Elke module bevat een ander onderwerp en is individueel opgebouwd om het materiaal meer beheersbaar te maken en om toe te laten dat de onderwerpen indien nodig apart aangeboden kunnen worden.

Module 1: Algemene Kennis over Inclusief Onderwijs

Module 2: Inclusieve Klaspraktijken

Module 3: Uitdagend gedrag: "Wat weten we? Wat kunnen we leren?"

Module 4: Moeilijkheden met aanvankelijk lezen overwinnen en voorkomen

Module 5: Moeilijkheden met Begrijpend Lezen overwinnen en voorkomen

De vijf modules van TIO zijn ontworpen om georganiseerd te worden in minimum 30 uren gedurende vijf dagen. Dit is een pragmatische keuze en moet met enige zorg en flexibiliteit bekeken worden. Het is niet optimaal om deze cursus te geven op een voldoende grondige manier op deze korte tijd: 30 uren kunnen slechts de voornaamste ideeën met zowel een praktische als theoretische toepassing bevatten uit de vijf modules. Daarom kan het ontwerp van de cursus flexibel worden toegepast naargelang de planningsvereisten van de deelnemers en lesgevers. De 30 uren hoeven niet behandeld worden in dezelfde week. Een spreiding is aangeraden om de leerkracht tijd te geven om te reflecteren, nieuwe ideeën te assimileren, uit te proberen en toe te passen in de voorgestelde activiteiten. De duur en verdeling voor het geven van de inhoud hangen af van de lokale behoeften, die kunnen verschillen van land tot land en van school tot school. Er is voldoende inhoud om een volledig opleidingsjaar of zelfs meer in te richten. Men kan niet verwachten alle noodzakelijke competenties eigen te maken in 30 uren.

Om de analogie van 'trekking' te gebruiken: deze 30 uren DISTINC cursus is zoals het opzetten van een "basiskamp" van waaruit verdere exploratie kan georganiseerd worden. Je krijgt een kaart die je verder kan leiden wanneer je je baseert op de oriëntatietabel. De volledige streek bewandelen neemt veel meer tijd in beslag en wanneer je het hele landschap wil zien, zal je genooddacht zijn te leren klimmen.

Sommige delen van de modules kunnen een cursus op zichzelf vormen, bijvoorbeeld: "Leren werken met de Index voor Inclusie" (deel van module 1) is op zichzelf een proces dat minstens een schooljaar beslaat; "schoolbrede positieve gedragsondersteuning" neemt vijf dagen in beslag (deel van module 3). "Leren hoe te mediëren" (deel van module 2) is op zichzelf een vijfdaagse deel van de module van een 25-daagse training in het leren gebruiken van het Feuerstein's Instrumenteel Verrijkingsprogramma. Een grondig begrip van

mediëren is noodzakelijk om andere leerkrachten op te leiden en dat vereist een bijkomende train-de-trainer cursus van 10 dagen. Leren werken met andere cognitieve versterkingsprogramma's, zoals Das-Naglieri PASS-gebaseerde leesbevordering neemt ook meerdere dagen in beslag. Het doel van de huidige gids is niet om al deze cursussen aan te bieden, maar belangrijke kennis en instrumenten om de competenties van leerkrachten, die ze al bezitten, te bevorderen en hierop verder te gaan.

Toch, om de trekkingsanalogie verder te zetten, moet men niet wachten om al deze sub-modules te hebben bestudeerd, om de tocht aan te vatten. De inhoud van elke module kan aangepast worden door trainers, gebaseerd op de noden of behoeften van de deelnemers. Bij het gebruik van deze gids is de leerkracht de hoofdpersoon, gezien het nieuwe leren enkel mogelijk is vanuit de overtuigingen en kennis hij of zij heeft opgebouwd, aangepast of verdiept.

Het lezen en bespreken van de inhoud hoeft niet noodzakelijk te gebeuren in de volgorde aangegeven in deze gids. Het is wel aan te raden om eerst module 1 te lezen, omdat het de inclusieve principes en filosofie voorstelt die doorheen alle modules lopen.

Om een 'sneeuwbal effect' te bekomen, bestaat het idee om sleutelfiguren in elke school op te leiden, die op hun buurt als trainer van hun collega's kunnen optreden.

Om deze doelstellingen te realiseren moeten de leerkracht en de leerkracht-trainer in staat zijn om

1. kennis over te brengen van naar zijn/haar klaspraktijk
2. nieuwe activiteiten op te zetten, te gebruiken, aan te passen ... gebaseerd op de inzichten en kennis voorzien in deze gids
3. kennis over te brengen aan leerkrachten in opleiding
4. leeractiviteiten te maken die zich focussen op verandering in denken voor leerkrachten in opleiding
5. Lessen te maken voor leerkrachten in opleiding die gebaseerd zijn op deze inzichten
6. Rolmodel te zijn voor wat betreft deze inzichten doorheen zijn/haar lessen voor leerkrachten in opleiding

Voor een succesvolle implementatie van het programma zijn de volgende zaken sterk aanbevolen:

- Alle materialen moeten gelezen zijn en een planning moet opgesteld worden voor de training
- Doelpubliek bestaat uit klasleerkrachten
- Deelname gebeurt op een vrijwillige basis
- Klasgrootte: 15-20 deelnemers
- Het leslokaal moet gekozen worden, zodat groepswerk kan plaatsvinden

Gids voor leerkrachten

Deze gids voor leerkrachten heeft als hoofddoel "Lerarenopleiders" (LO) of leerkrachten te assisteren om DISTINCT modules te geven. De gids bevat zes delen. Deel I introduceert het DISTINCT project. Deel II tot deel VI bevat telkens een module.

Het eerste deel in elke modulebeschrijving bevat de doelstellingen en de sleutelbegrippen van de modules, alsook achtergrondinformatie. Deze achtergrondinformatie is theoretisch en wordt tot een minimum beperkt, maar is essentieel: als leerkrachten weten waarom ze iets doen, als ze begrijpen wat ze doen, zullen ze in staat zijn beter te kiezen. Sleutelbegrippen worden aangereikt die kunnen doorgegeven worden aan deelnemers via presentaties. Soft copies van de presentaties zijn beschikbaar op de DVD (of web). De iconen, weergegeven in tabel 3, worden doorheen de gids gebruikt om de aandacht te trekken van lezers.

Het tweede deel in elke module, Werksets genoemd, bevat een aantal voorstellen voor activiteiten of methodieken. Voor elke activiteit werd een fiche opgemaakt met doelstellingen, doelpubliek, methoden en materialen, auteur, achtergrondinformatie, benodigde tijd en referenties voor verdere informatie. Onderwerpen kunnen zich richten naar verschillende doelgroepen: sommige activiteiten zijn voor kinderen, anderen voor leerkrachten en kinderen.

De onderwerpen van elke werkset zijn erg uiteenlopend en kunnen verschillende doeleinden dienen. Sommige onderwerpen zijn gewoon presentaties van een aanpak of een voorgestelde set van principes (e.g. omgaan met leerstijlen – module 2), die lerarenopleiders en leerkrachten kunnen gebruiken in hun training of toepassen in de klas. Andere werksets zijn samenvattingen van een volledig programma (e.g. de Index voor Inclusie - module 1, of het "peer mediërend programma van Shamir & Tzuril" – module 2). Uiteraard vraagt dit meer tijdsinvestering om deze te bestuderen en toe te passen. Toch vonden we het belangrijk ze vermelden als tools voor inclusief onderwijs. Er zijn ook werksets met een lessenplan. Voor elk onderwerp kan men meer uitgebreide informatie (inclusief presentaties, volledige teksten, nota's voor de presentator) vinden in de soft-copies in de bijhorende DVD of op de website.

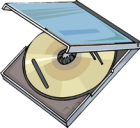
Het concept van de "werksets" moet gezien worden in de zin van Vygotsky: als sociale-cognitieve tools – instrumenten – om een hoger denkniveau te ontwikkelen. Het doel is om meer bewustzijn te ontwikkelen en de leerkrachtpraktijk te faciliteren om het onderwijs

op een inclusieve manier aan te passen, om het “onderwijs voor iedereen” te bereiken, zonder één kind uit te sluiten. Het is meer zoals een bibliotheek van ideeën en activiteiten dan een kookboek dat de leerkracht zegt wat te doen bij elke stap. Daarom selecteren de lerarenopleiders en leerkrachten activiteiten in functie van hun behoeften.

De selectie van de werkset activiteiten is gebeurd op basis van volgende criteria: bruikbaarheid, theoretische onderbouwing, evidence-based, succeservaring, uitvoerbaarheid. De set is niet bedoeld om volledig te zijn, zoals een bibliotheek ook niet volledig is.

Op het einde van elke module is een “lege” werkset toegevoegd. Dit nodigt de lezers uit om hun eigen werksets toe te voegen: iets dat ze zelf hebben ontwikkeld, of een aanpak die ze effectief bevonden. De gids is bedoeld als een open source. De lezer wordt daarom gevraagd zijn/haar eigen materiaal toe te voegen.

Tabel 3 Iconen gebruikt in de gids

	Achtergrondinformatie Icoon Dit icon refereert naar belangrijke achtergrondinformatie.
	Werkset Icoon Dit icon refereert naar activiteiten die kunnen uitgevoerd worden en details worden gegeven in de Werkset sectie van de corresponderende module.
	Web Icoon Dit icoon geeft aan dat er web bronnen zijn zoals een film of web pagina dat ... moet delen met de deelnemers in de training.
	Video Icoon Dit icoon geeft aan dat een video of een activiteit voorzien is op CD

► MODULE 1- Inclusie in het onderwijs, basisbegrippen

Redactie: Beno Schraepen

Met bijdragen van: Adam Gogacz, Jo Lebeer, Beno Schraepen, Z. Hande Sart, Leen Ackaert, Nancy Van Sielegheem, Johan Huybrechts & Eva Franck

Module 1 start met basiskennis over 'inclusie als concept' en gaat op zoek naar de impact van een inclusieve visie op het onderwijs. Inclusie definiëren is het concept beperken. Daarom is het meer waardevol en duurzaam om te discussiëren en reflecteren over, of vanuit dit concept en de impact ervan op een algemeen onderwijssysteem, een school of een klaslokaal. Zo vanzelfsprekend het lijkt om inclusie in te vullen als een recht voor alle kinderen, te geloven dat alle kinderen leerpotentieel hebben en dat exclusie een onrecht is, zo weinig vanzelfsprekend verloopt het in de praktijk.

Een inclusief perspectief belangt iedereen aan en begint bij het in vraag stellen van onze waarden die onze samenleving, ons onderwijs en het lesgeven aansturen. Hoe wij naar onderwijs leren kijken en erover denken, zal bepalen hoe wij ons onderwijs organiseren en hoe we lesgeven en hoe kinderen tot leren worden gebracht. De taal, de filosofie en het ethisch kader geïntroduceerd in deze module vormen het referentiekader dat doorheen alle modules gebruikt wordt.

Doelen

Het hoofddoel van deze module is inclusie als concept te verkennen, te zoeken naar de betekenis ervan in diverse onderwijspraktijken, evenals de toepassing van inclusie op het lesgeven aan leerlingen met leerproblemen of uitdagend gedrag.

De inhoud van deze module beperkt zich tot een weergave van enkele theoretische kaders, ethische en wetenschappelijke achtergronden die inclusie als concept aansturen. De leerinhouden zijn geselecteerd om een inclusief perspectief te creëren dat een onderwijs voor iedereen en algemeen recht op onderwijs kan waarborgen.

De doelen van deze module zijn:

- Inzicht krijgen in de context en de principes van inclusie en inclusief onderwijs
- Kennis van de filosofische en wetenschappelijke kaders achter het begrip inclusie begrijpen.
- Begrip hebben van het wettelijk kader vanuit het oogpunt van mensenrechten op inclusie door internationale conventies en verklaringen
- Vanuit een inclusief perspectief kunnen kijken naar onderwijspraktijken, scholen, attitudes van leerkrachten, strategieën voor klasmanagement en leerlingen met en zonder speciale noden.

Meer gedetailleerde doelen staan beschreven in de Werksets die zowel methoden, materialen als leeractiviteiten bevatten.

Leerkrachtcompetenties

Module 1 is opgebouwd om de volgende competenties van leerkrachten te ontwikkelen:

Kennen

1. Kennisontwikkeling over inclusie als concept
2. Kennis over het internationale kader voor mensenrechten als kader voor inclusief onderwijs
3. Kennis van de internationale verklaringen die inclusie en inclusief onderwijs ondersteunen
4. Kennis van de algemene paradigmaverschuiving in de kijk op en het omgaan met kinderen met speciale noden

Bewust zijn van en begrijpen

1. De filosofische achtergronden, een mensenrechtenperspectief en wetenschappelijk onderzoek achter de paradigmaverschuiving kunnen begrijpen
2. Begrijpen wat de consequenties zijn die de paradigmaverschuiving heeft voor ons denken, onderwijs, de school en de klaspraktijk
3. Inzicht hebben in de verschuiving van een louter medische, individuele, statische en een op beperkingen georiënteerde visie op leren en gedragsproblemen naar een actuele, d.w.z. bio-psycho-sociale, dynamische en ecologische visie
4. De brede context van inclusie kunnen verklaren
5. De effecten van het labelen van kinderen begrijpen

Tonen

1. De onderwijspraktijk vanuit een inclusief perspectief kunnen bespreken

2. Kunnen reflecteren op de onderwijspraktijk vanuit een inclusief perspectief
3. Leerlingen met speciale noden vanuit een inclusief perspectief kunnen benaderen d.w.z. niet gefocust op de aandoeningen maar door te vertrekken vanuit leerpotentieel, de barrières en hulpbronnen in de omgeving
4. Nieuwe inzichten ontwikkelen op de eigen onderwijspraktijk
5. Alternatieven kunnen gebruiken voor het labelen van kinderen

Inhoud van deze module

De context van inclusie

Onderwerpen	Sleutelideeën	Suggesties voor activiteiten
Het recht op inclusief onderwijs, UN verklaringen, Gelijkheid	- Door historische en maatschappelijke evolutie bevinden sommige groepen zich nog steeds in een uitgesloten positie - Inclusie en verbondenheid zijn een recht en geen gunst - Inclusie is vastgelegd in meerdere internationale verklaringen	Lezing en een workshop - Tekst als achtergrond voor de lezing - Presentaties (Werkset n°1.2 & 1.3) - Oefeningen (werkset n° 1.4)
Mitchell's 16 stellingen over inclusief onderwijs Inclusie in jouw eigen regio Wat we kunnen leren van een voorbeeld van beste praktijk	- Inclusief onderwijs is een contextueel concept; - Wat inclusief onderwijs betekent, hangt af van de onderwijscontext van de regio (schoolstelsel, financiering, lerarenopleiding, ...) - Wat is de onderwijscontext van jouw regio? - Wat kan de betekenis zijn van inclusief onderwijs? - Wat met inclusief onderwijs wereldwijd?	Lezing en discussie - Presentatie (Werkset n°1.6) Oefening gebaseerd op de film van Cleves school in Newham - Discussie (Werkset n°1.5)
Inclusie als een ethisch project Inclusie maakt deel uit van een nieuw paradigma Socio-cultureel perspectief op beperkingen Verschuivingen in denken	- Vanuit een inclusief perspectief heeft het integratieparadigma gefaald. Inclusie vindt haar oorsprong gedeeltelijk in dit falen. - Waar gaat integratie over? Wat zijn de resultaten? Heeft het integratieperspectief gefaald? Waarom? - Waar komt inclusie vandaan? Van segregatie naar inclusie. Integratie versus inclusie.	Lezing en discussie Achtergrondtekst Dit is de plaats om de leerkrachten te confronteren met feiten en cijfers over inclusie en segregatie in jouw (hun) eigen land. Presentatie en reflectieoefeningen (Werkset n°1.7)
Cognitieve activatie, plasticiteit van hersenen en inclusie Gemedieerde leerervaring en Structurele Cognitieve Modificeerbaarheid Socio-culturele constructivistische theorie van cognitieve ontwikkeling (Vygotsky, Feuerstein, Bronfenbrenner)	- Plasticiteit en ecologie van de het brein: de hersenen ontwikkelen na de geboorte verder door activatie. - Inclusie is niet alleen voor sociale beweegredenen, het is ook belangrijk voor het leren in alle gebieden, voor alle kinderen - Leerkrachten hebben een verschuiving in hun geloofssysteem (mindset) nodig, dat elk kind potentieel heeft (Feuerstein 's begrip structurele cognitieve modificeerbaarheid) - Gemedieerde leerervaring genereert cognitieve ontwikkeling - Cognitieve en socio-emotionele ontwikkeling zijn afhankelijk van elkaar	Lees achtergrondtekst "modificeerbaarheid, cognitieve ontwikkeling, plasticiteit van de hersenen en inclusie" op pagina 31 Lezing, presentatie Focus ligt op het geven van informatie om de visie van de deelnemers te verbreden (Werkset n°1.8)

Consequenties voor onderwijs

Onderwerpen	Sleutelideeën	Suggesties voor activiteiten
Kijken naar scholen op een inclusieve manier Cleves' school als een voorbeeld van beste praktijk	Wat kunnen we leren van beste praktijken? Inclusie is reflecteren over bestaande barrières in school- of klasorganisatie... het gaat over het starten van een proces naar meer inclusie Creëren van een inclusieve cultuur op school	Introduceren van de Index voor inclusie en vragenlijsten als een procesinstrument en een werk/ evaluatie-instrument voor scholen • Presentatie over de index als een kader om te kijken naar inclusie in scholen • Inclusievragenlijst als een vertrekpunt voor discussie of reflectie binnen schoolteams (Werkset n°1.9) Oefening gebaseerd op de film van Cleves school in Newham (Werkset n°1.5)
Denken in barrières, niet in labels. Labelen gaat over taal. Labelen gaat over een professioneel discours Labelen gaat over macht.	Er is een link tussen labels en stigmatisatie. labelen en stigmatisatie zijn contraproductief in inclusieve processen labelen moet vermeden worden, er zijn genoeg goede alternatieven	Presentatie met cartoons voor discussie en beeldmateriaal op youtube (Werkset n°1.10) Film over hoe kinderen met gedragsproblemen dit zelf ervaren (Werkset N°1.11)
Preventie van school drop out: schoolbeleid om zittenblijven af te schaffen	Zittenblijven (een jaar overdoen) in de basisschool is zelden effectief: zwakke presteerders die een of meerdere jaren overdoen, hebben een hogere kans op vroegtijdig schoolverlaten	Bewustwordingsactiviteit: presentatie "Samen Tot Aan de Meet" (Werkset 1.12) Schoolgerichte navorming "Samen Tot Aan de Meet"

Hoe leraren opleiden in deze module

Bewustwordingsactiviteiten	De activiteiten en materialen vermeld in de Werkset bieden een schat aan mogelijkheden; men kiest de meest relevante.
Kleine groep discussie	De focus in deze module ligt op visieontwikkeling via discussie, delen, reflectie, verkennen, ...
Reflectieve methoden Kijken naar voorbeelden & discussie	Leerkrachten hebben een specifieke visie op onderwijs en kinderen. • Waarom werden ze leerkracht? • Mensen geraken vaak vast in het omgaan met verschillen, waarom? • Natuurlijk kunnen we genoeg voorbeelden vinden van uitsluiting of segregatie in onderwijs en maatschappij, maar kunnen we ook goede praktijken vinden? Waarom zijn deze voorbeelden inclusief? • Hoe kunnen we een vertaling maken naar de onderwijspraktijk? Het antwoord ligt niet in "meer methoden", maar in "meer bewust zijn van een verandering in attitude en overtuiging". Daarom zijn reflectieve methoden nuttiger.
Demonstraties	Toon videovoorbeelden voor discussie en reflectie.

Achtergrond & Sleutelbegrippen

In deze module wordt basisinformatie aangereikt over de achtergronden van inclusief onderwijs. We introduceren ook een inclusieve taal die doorheen de gids zal worden gebruikt. Het is een algemene module die zich focust op het onderwijs als een sociaal en cultureel kader voor leren en werken.

De sleutelbegrippen die we selecteerden kunnen helpen om zich een begrip te vormen van het concept inclusie als een kader (of als een paradigma) en de betekenis ervan op de huidige onderwijspraktijk en -uitdagingen. Eén van de vele barrières in het leren over inclusie is dat we kijken naar, en denken over, dezelfde realiteit maar op een andere manier. Deze manier moet ons toelaten om andere mogelijkheden te ontdekken in het omgaan met deze realiteit. Soms zal dit tot nieuwe mogelijkheden leiden, soms zullen we bestaande mogelijkheden op een andere manier moeten gebruiken en soms zullen we het nog steeds niet zien maar zal het gezond verstand moeten primeren. Het maakt denken vanuit een inclusief perspectief, tegelijkertijd eenvoudig en complex.

Als deel van het project hebben we getracht de noden van de leerkrachten betreffende inclusief onderwijs in elk partnerland te bepalen. Het is dus belangrijk in het achterhoofd te houden dat dit enkel een selectie is van wat elk partnerland in het project voor de leerkrachten van het basisonderwijs als noodzakelijk aangaf. Uiteraard is er meer, veel meer.

De volgende concepten zullen gebruikt worden als fundamenteel kader voor de sessies voorgesteld in de toolboxen:

- Het recht op inclusief onderwijs en gelijke kansen
- De context van inclusief onderwijs
- Inclusie als een ethisch project: stop integratie, start samen te leven
- Modificeerbaarheid, cognitieve ontwikkeling, plasticiteit van de hersenen en inclusie: wat hebben ze met elkaar te maken?
- Het mechanisme van labelen en stigmatisatie.

Het recht op inclusief onderwijs en gelijke kansen

Adam Gogacz

Het recht op onderwijs is een van de fundamentele mensenrechten gedefinieerd in de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens in 1948. Echter, het idee van gelijke toegang tot onderwijs, ongeacht sociaal of economische condities, is veel ouder. Onderdelen kunnen teruggevonden worden in verschillende delen van het Europese culturele erfgoed, vertrekkend vanuit de Christelijke idee dat uitgaat van het goede in iedere ziel. Zo staan de Middeleeuwen algemeen bekend als een tijdperk dat werd gekenmerkt door enorme sociale stratificatie. Bijkomend probleem was dat het lesmateriaal binnen het vooropgestelde onderwijs enkel bestond uit basis religieuze waarheden. Deze moesten enkel zorgen voor geluk, verlossing en het eeuwige leven. Binnen elk tijdperk weerspiegelt, het onderwerp van onderwijs de prestaties van dit bepaalde tijdvak. Zo bekeken waren de Middeleeuwen niet ver verwijderd van de idee van een universeel onderwijs, toegankelijk en open voor alle welwillende individuen – ongeacht rijkdom of sociale status (Le Goff, 1964, 1994). Het moet gezegd, de idee van een gratis onderwijs met een gelijke toegang voor iedereen bleef toen vooral een theoretisch idee dat niets te maken had met de onderwijspraktijk. Zelfs in tijden van de Verlichting waar een holistische visie op de menselijke natuur gepromoot werd, wijdden denkers van de Verlichting veel van hun tijd aan het denken over gelijkheid op zich, eerder dan dat de gelijke toegang tot onderwijs ook daadwerkelijk bevorderd werd. De discussie eindigde in het falen van het idee dat alle mensen van nature gelijk zijn (Chisick, 1991).

Gelijkheid kan op vele manieren benaderd worden. Gelijkheid voor de wet is een noodzakelijk idee om een efficiënte, functionerende maatschappij te bouwen. Gelijkheid in toegang tot de basisverwezenlijkingen van onze beschaving, is op zijn beurt een fundering voor ontwikkeling. Tenslotte kan gelijkheid begrepen worden in de meest eenvoudige manier – als de overtuiging dat we allemaal in het algemeen gelijk zijn (Abernethy, 1959).

Het idee van gelijkheid betekent niet dat alle individuen hetzelfde zijn, dezelfde vaardigheden en talenten hebben, het refereert eerder naar de beschikbaarheid van middelen die moet leiden tot de zelfontplooiing van elke mens. Elke maatregel, elk middel of methode ontwikkeld door de mensheid in de loop van de ontwikkeling van beschaving moet beschikbaar zijn voor iedereen, ongeacht welke omstandigheid: cultureel, economisch en zelfs biologisch. Het idee van inclusief onderwijs is daarom gebaseerd op gelijkheid van toegang tot alle handvaten noodzakelijk voor de eigen individuele ontwikkeling. Het is o.a. gebaseerd op toegang tot onderwijs, wat veel meer betekent dan het vermogen om het kind in een school te plaatsen (Booth & Ainscow, 2002).

In feite ontstaan alle problemen bij het eerste contactmoment van het kind als individu met de school als instituut. Deze problemen kunnen als volgt samengevat worden: hoe kunnen we elk kind gelijke ontwikkelingskansen bieden terwijl kinderen zo verschillend zijn van elkaar en hun onderwijsbehoeften ontstaan uit hun individuele situatie? Tegelijkertijd mogen we ons niet onderwerpen aan de illusie van het noodzakelijke. Inspelen op het individu van het kind valt daarom niet samen met het stimuleren van individualisme of met een extreme individualisatie van het curriculum. Dit is enerzijds onmogelijk vanuit een economisch en technisch standpunt; het is vooral niet wenselijk vanuit het standpunt van het kind, dat moet leren leven in de maatschappij. Zo weten we allemaal dat kinderen die opgroeien in isolatie het gevaar lopen onbekwaam te zijn zich aan te passen aan het leven in de maatschappij, maar ook armer te zijn in ervaring. In het onderwijs wordt een regel van synergie zichtbaarder dan in eender welk ander proces. Kinderen leren veel van leerkrachten, of van educatief materiaal, maar zij leren nog meer van elkaar. Daarom is er niet alleen nood aan een leeromgeving waar ieder kind zijn basisrechten kan uitoefenen (zoals het recht op onderwijs), maar ook aan een omgeving waarin elk kind de mogelijkheid heeft om te leren van anderen en waar anderen van hem kunnen leren en zich ontwikkelen.

Het eerste officiële document dat gewijd was aan het idee van inclusief onderwijs was De Universele Verklaring van de Rechten van de Mens (1948). In dat document werd gewezen op de voorwaarde dat onderwijs toegankelijk moet zijn ongeacht ras, geslacht, verblijfplaats en, belangrijk, de mate van beperking. Het verklaarde dat geen obstakel rechtvaardigde de weg naar leren voor iemand te sluiten.

Echter, de hoofdeigenschap van eender welk algemeen idee is dat het vaag is of zelfs bedrieglijk en de duivel zit altijd in de details. Vele documenten werden gepubliceerd sinds de Verklaring maar het probleem bestaat nog steeds. Wat erg optimistisch is, is dat elk opeenvolgend document, elk volgend rapport, elk nieuw concept, meer gedetailleerd wordt en beter gericht is op die specifieke gebieden waar zich een echt probleem vormt in de realisatie van het algemeen idee van universele toegang tot onderwijs en dus gelijke ontwikkelingskansen.

De chronologie van de documenten is als volgt:

- De Universele Verklaring van de Rechten van de Mens (1948)
- Conventie over de Rechten van het Kind (1989)
- Wereldverklaring over Onderwijs voor Iedereen (1990)
- Standaard Regels voor Gelijkheid van Kansen voor Personen met een Beperking (1993)
- Salamanca Statement – Richtlijnen voor Actie voor Speciale Onderwijsbehoeften (1994)
- Madrid Verklaring (2002)
- UN Conventie over de Rechten van Personen met een Beperking (2006)

Het laatst vermeldde document, namelijk de UN Conventie over de Rechten van Personen met een Beperking, is van groot belang. Het verkondigt geen nieuwe rechten voor personen met een beperking, maar het toont de manieren die hun functioneren in de maatschappij kunnen verzekeren. Het artikel 24 van de Conventie verplicht regeringen en alle instituten verantwoordelijk voor onderwijs om een inclusief onderwijssysteem te voorzien. Het verklaart dat het onderwijssysteem op dergelijke manier moet worden georganiseerd, zodat het al de capaciteiten van elk lid van de maatschappij kan ontwikkelen. Volgens deze akte “worden kinderen met beperkingen niet uitgesloten van gratis en verplicht basisonderwijs of van secundair onderwijs op basis van een handicap.” (UN Conventie Art. 26, p.2a, 2006). Het is bindend voor instituten die verantwoordelijk zijn voor onderwijs om dergelijk systeem te ontwerpen dat niet alleen alle kinderen opneemt, ongeacht hun fysieke conditie, maar ook elke drop-out, veroorzaakt door eender welke handicap, voorkomt. In feite antwoordt dit artikel niet alleen op de noden van de huidige samenlevingen die zich willen ontwikkelen, maar het creëert ook de context waarbinnen verschuivingen in het denken naar een meer inclusief onderwijs gerealiseerd kunnen worden.

Eén van de belangrijkste obstakels blijkt de overtuiging dat een gelijke start moet ontwikkeld worden voor alle kinderen. Daarvoor is een geïndividualiseerd curriculum nodig, niet afzonderlijk, maar binnen de onderwijsgemeenschap waarbinnen kinderen het meest leren van elkaar. Een context die vertrekt vanuit socialisatie is tenslotte een van de basisregels van het onderwijsproces.

Iemand die een rol wil opnemen in het proces naar inclusief onderwijs kan zich gesteund voelen vanuit volgende algemene principes:

1. Kinderen zijn niet allemaal gelijk, maar ze hebben gelijke ontwikkelingskansen.
2. Ze hebben allemaal recht op openbaar onderwijs gezien we allemaal het recht hebben om deel te nemen aan het openbare leven.
3. De leerkracht moet een flexibele aanpak hebben, dus hij/zij moet een flexibele en open geest hebben.
4. Kinderen worden niet enkel onderwezen – kinderen leren.
5. Het lessenplan is minder belangrijk dan het kind. We moeten de term “ontwikkelingsplan” gebruiken in plaats van “leerplan”. De effectieve combinatie van twee elementen van het ontwikkelingsproces – een kind en een plan – vereist flexibiliteit.
6. Een kind heeft geen beperkingen. Een kind heeft capaciteiten.
7. School is voor integratie, niet voor scheiding of verdeling.
8. Diversiteit is een geschenk dat kinderen toelaat te begrijpen dat de wereld divers is. Dus diversiteit van culturen, overtuigingen, talenten, capaciteiten, etc. is geen bedreiging, maar een kans om beter en sneller te ontwikkelen.

(Activiteiten: Werkset n°1.2, Werkset n°1.3, Werkset n°1.4)

Referenties

- Abernethy G. L., (1959), *The Idea of Equality: An Anthology*, Richmond: John Knox Press,
- Booth T., Ainscow M., (2007), *Index voor inclusie. Werken aan leren en participeren op school*, Antwerpen-Apeldoorn: Garant (Fontys-OSO-reeks, nummer 25). Vertaling van de *Index for inclusion*, 2002
- Chisick H., (1991), *The Ambivalence of the Idea of Equality in the French Enlightenment*, [in:] *History of European Ideas*, 1991, Pergamon Press., pp. 215-223.
- Le Goff J., (1964) *La civilisation de l'Occident medieval*, Paris: Arthaud.
- Le Goff J., (1994), *L'Homme medieval*, Paris: Point.

De context van inclusief onderwijs

Beno Schraepen

In "Contextualizing inclusive education" maakt Mitchell (2005) op basis van internationale ervaring en publicaties een 'profiel' op van inclusief onderwijs. Hij geeft inzicht in de diverse evoluties naar meer inclusie in het onderwijs en de verschillende interpretaties van het inclusieconcept. In zijn overzicht gaat hij op zoek naar gelijkenissen en verschillen in de verschillende interpretaties van inclusief onderwijs. Door verkenning van de verschillende contexten waarin inclusie plaatsvindt, wordt een mogelijke 'context van inclusie' of 'een inclusief perspectief' zichtbaar dat een breder kader schept voor discussie en inzicht.

In 16 stellingen toont Mitchell waar het om draait bij inclusie en houdt hij ons een spiegel voor die we kunnen gebruiken om (theoretisch en persoonlijk) te reflecteren over tendensen in de richting van inclusie in onze samenleving in het algemeen, en specifiek in het onderwijs.

Deze 16 stellingen worden verder verkend en bediscussieerd in het leermateriaal. Hieronder geven we alvast een samenvatting (Mitchell, 2005, pp 1-21):

1. Inclusief onderwijs reikt verder dan speciale noden als gevolg van beperkingen. Het bevat ook de overweging van andere factoren in benadeling en marginalisering zoals geslacht, armoede, taal en geografische segregatie. De complexe interrelaties die bestaan tussen deze factoren en hun interactie met eventuele beperkingen zijn ook een aandachtspunt.
2. Inclusief onderwijs is een complex en moeilijk concept.
3. Hoewel er geen universeel aanvaarde definitie bestaat van inclusief onderwijs, is er een groeiende internationale consensus over de belangrijkste kenmerken van dit multidimensioneel concept. Met betrekking tot de leerlingen met beperkingen bevatten deze het volgende:
 - a. Recht op volledige deelname in gewone klassen aangepast aan de leeftijd in hun buurtschool
 - b. Toegang tot geschikte hulpmiddelen en ondersteuningsdiensten, geïndividualiseerde programma's met adequate gedifferentieerde curriculum- en beoordelingspraktijken.
4. Vanuit het perspectief waar deze kinderen met speciale noden terecht komen, zijn er drie benaderingen:
 - a. één spoor (alle leerlingen in één systeem)
 - b. tweespooren (leerlingen met speciale onderwijsbehoeften in één systeem en alle anderen in een ander hoofdsysteem)
 - c. multi sporen (verscheidene groepen in verschillende parallelle systemen)
 Inclusie refereert naar een één-spoorsysteem.
5. Het schisma tussen inclusief onderwijs en segregerend onderwijs beperkt zich niet tot de gewone klas versus de speciale klas/school, maar dekt ook een verscheidenheid aan andere onderwijsbepalingen die de leerlingen van elkaar scheidt.
6. Voor de leerlingen met beperkingen is inclusief onderwijs een terrein van tegengestelde paradigma's die draaien om twee verschillende benaderingen van speciale noden:
 - a. een psycho-medisch model
 - b. een socio-politiek model
7. Inclusie gaat verder dan onderwijs en zou tewerkstelling, recreatie, gezondheid en levensomstandigheden moeten betrekken. Daarom moet het transformaties bevatten doorheen alle regeringsinstanties en andere instanties op alle niveaus van onze samenleving.
8. Inclusief onderwijs wordt niet altijd beschikbaar gemaakt voor alle leerlingen met special onderwijsbehoeften (SEN in het Engels) die voortvloeien uit beperkingen, vooral leerlingen met zware meervoudige beperkingen vallen uit de boot.
9. Het inclusief onderwijsbeleid en de onderwijspraktijk moeten rekening houden met hervormingen binnen het algemeen onderwijs. De hedendaagse onderwijshervormingen gebaseerd op neoliberale filosofieën zoals vermarkting devolutie, vrije keuze, competitie en het zich richten op criteria zoals standaarden, resultaten en output bevatten vaak ontmoedigingen voor scholen om inclusief onderwijs toe te passen. Daarom heeft de staat de plicht in te grijpen om te verzekeren dat (vaak onbedoelde) kwalijke gevolgen worden voorkomen of bijgestuurd.
10. Door de kloof tussen beleid en praktijk schieten inclusieve praktijken vaak te kort, hiervoor zijn er tal van redenen:
 - a. barrières afkomstig van maatschappelijke waarden en overtuigingen;
 - b. economische factoren;
 - c. een gebrek aan maatregelen die het nakomen van het beleid;
 - d. de spreiding van verantwoordelijkheden van onderwijs;
 - e. conservatieve tradities onder leerkrachten, opleiders van leerkrachten en onderwijsonderzoekers;

- f. ouderlijke weerstand;
 - g. gebrek aan vaardigheden bij leerkrachten;
 - h. rigide curricula en examensystemen;
 - i. kwetsbare democratische instituten;
 - j. ondermaatse onderwijsinfrastructuur, vooral in landelijke en afgelegen gebieden;
 - k. grote klasgroepen;
 - l. weerstand van de buitengewone onderwijssector;
 - m. een top down introductie van inclusief onderwijs zonder gepaste voorbereiding van scholen en gemeenschappen.
11. Inclusief onderwijs ontstaat en bestaat in historische contexten waar oude overtuigingen leven naast nieuwe.
 12. Inclusief onderwijs is ingebed in een reeks van contexten gaande van de brede samenleving tot de lokale gemeenschap, de familie, de school en de klas.
 13. Omdat culturele waarden en overtuigingen, het niveau van economische rijkdom en het verleden het concept van inclusief onderwijs mediëren, neemt het verschillende vormen aan in verschillende landen en zelfs binnen deze landen. De vorm die inclusief onderwijs krijgt in eender welk land, wordt beïnvloedt door hoe op een bepaald moment het compromis bereikt wordt tussen
 - a. Traditionele waarden zoals sociale cohesie en groepsidentiteit, collectivistische beelden van het geheel, fatalistische hiërarchische ordening van de samenleving en
 - b. Moderne waarden zoals de universele rechtvaardigheid en gelijkheid van welvaart, democratie, mensenrechten, sociale gerechtigheid, individualisme en ouderlijke keuze
 14. Economische overwegingen spelen een belangrijke rol in de realisatie van inclusief onderwijs. Deze omvatten bv.:
 - a. Een erkenning dat het niet realistisch zou zijn om overal in een land speciale scholen te voorzien;
 - b. De toepassing van een beleid dat vertrekt van menselijk kapitaal met in de eerste plaats de ontwikkeling van alle individuen als een manier voor het verbeteren van de economie;
 - c. Een houding dat mensen met beperkingen economisch nadelig zijn en daarom een lage prioriteit zijn.
 15. Aangezien er geen model is voor inclusief onderwijs dat past bij de omstandigheden van elk land, is het noodzakelijk voorzichtig te zijn bij het uitvoeren en invoeren van een bepaald model. Hoewel landen kunnen leren van de ervaringen van andere landen, is het belangrijk dat ze aandacht besteden aan hun eigen sociale-economische-politieke-culturele en geschiedkundige bijzonderheden. De uitdaging voor invoerders van inclusieve filosofieën en praktijken bestaat er in te bepalen in welke mate de eigen filosofieën, ideologieën en praktijken van hun land gestimuleerd, gerespecteerd, uitgedaagd, overtreden of samengevoegd moeten worden door die van buitenaf. 'Uitvoerders' hebben eveneens gelijkaardige plichten om de lokale waarden te respecteren.
 16. Inclusief onderwijs vraagt grote verschuivingen van oude naar nieuwe onderwijsparadigma's.

(Activiteiten: Werkset N° 1.5, Werkset N° 1.6)

Referenties

Mitchell, D. (2005). Contextualizing inclusive education. London: Routledge.

Inclusie als een ethisch project: stop integratie, begin samen te leven.

Beno Schraepen

Zowel in theorie als praktijk wordt 'inclusie' vaak vertaald als 'meer integratie'. Het wordt zelfs meer verwarrend in landen waar integratie dezelfde betekenis heeft als inclusie. We willen geen semantische discussie starten, maar als we focussen op de geschiedenis, de betekenis en de achtergrond van de twee concepten, moeten we toegeven dat we het over twee totaal verschillende begrippen hebben. Inclusie als een theoretisch perspectief is erg kritisch t.a.v. het concept van integratie, een kritiek die niet meer tegengesproken kan worden door argumenten die het concept van integratie steunen. Het feit dat een groep zich moet integreren in de samenleving ontstaat uit het idee dat ze buiten de samenleving staan, dat ze een inspanning moeten doen om een plaats te vinden in de samenleving en deelnemen aan maatschappelijke structuren. Daarom voorziet de maatschappij ondersteuning, zodat ze kunnen volgen met de standaarden van de maatschappij, standaarden bepaald door de middenklasse, de meerderheid of de machtsstructuren. Wanneer we kijken naar de maatschappij vanuit een inclusief perspectief leidt dit tot andere oplossingen voor, en een verschillende aanpak van, mensen, dan wanneer we ernaar kijken vanuit het integratieconcept. Als dusdanig kan inclusie een brede invloed uitoefenen

op de maatschappelijke structuren en organisaties, de sociale theorie en wetenschap. Daarom kan deze verschuiving een echte paradigmatische verschuiving genoemd worden. Verder in de tekst gaan we dieper in op de inclusie/integratie tegenstelling.

Veel van de weerstand tegen inclusie is gebaseerd op de angst voor verandering. Mensen, opgegroeid in een bepaalde maatschappij, die deze samenleving gevormd hebben op basis van integratie, worden nu uitgenodigd om deze verandering te helpen realiseren. Dit betekent dat we eerst moeten reflecteren over waar integratie ons gebracht heeft. Wat zijn de resultaten van dertig jaar integratiebeleid, -praktijken en -cultuur? Heeft het een verschil gemaakt en voor wie? Bevat het nog steeds oplossingen voor onze nieuwe maatschappelijke problemen? Loopt het momenteel mis en waarom?

Deze tekst ondersteunt de leeractiviteiten van de werksets die reflecteren over de visie op mens en maatschappij. Het draait om het kennen van cijfers en data over de situatie van minderheidsgroepen en hun participatie in onderwijs, tewerkstelling en vrijetijdsactiviteiten. Het gaat over het bediscussiëren van waarden en machtsstructuren in de samenlevingen, organisaties en relaties. Het gaat over het kennen van de geschiedenis en het verloop van minderheidsgroepen, zorg en onderwijs. Het gaat om het besef dat segregatie van bijvoorbeeld mensen met beperkingen vaak geïnstitutionaliseerd is, met als resultaat dat ze niet actief en volwaardig kunnen deelnemen aan de maatschappij. Hoeveel mensen met een handicap heb jij in je vriendenkring? Hoeveel met een verstandelijke beperking? Wie heeft een collega met een handicap? ...

Tijdens de evolutie van de mensheid en de huidige samenleving was de segregatie van mensen die niet voldeden aan de standaard duidelijk. Van de 'survival of the fittest' in het prehistorische tijdperk, over het ideaal van perfectie van de Oude Grieken in Griekse beschavingen naar de dominante waarden van de Katholieke Kerk in de Middeleeuwen: de algemene houding ten aanzien van mensen met een handicap of beperking bestond uit angst, schuldgevoel, medelijden en schaamte. Kwajongens en bedelaars werden verwijderd om de samenleving te beschermen. De periode van de "Grote opsluiting", waar iedereen die niet voldeed aan de normen van de burgerij, werd weggestopt in werkhuizen of schuilkelders, sloot de Duistere Middeleeuwen af. Evoluties in wetenschap en technologie tijdens het tijdperk van de Rede, brachten een pedagogisch optimisme, maar de eerste instituten als zorgvorm voor mensen met een handicap. Na de eugenetische experimenten in de overgang van de 19de naar de 20ste eeuw ingegeven door het sociaal Darwinisme, maakt de rehabilitatie haar intrede.

Afhankelijk van het beleid, de cultuur of de samenleving worden mensen met een handicap geplaatst in totale instituten of in het buitengewoon onderwijs. Ouders moeten zich geen zorgen maken; hun kinderen zullen verzorgd worden door professionals. Vanuit de historie kunnen we vaststellen dat de maatschappij een (kind)zorgsysteem heeft gebouwd op het uitsluiten van het abnormale, de gehandicapte, de arme, de verschillende andere, diegene die niet voldoet aan de heersende normen. Hoewel zorg en onderwijs tot doel hebben om iedereen op te nemen in de maatschappij, worden kinderen met een beperking constant in hun rechten geschonden. Het beleid, de zorginstellingen, de bijstandsorganisaties, het onderwijs en de dominante visie van professionals zijn besmet met allerlei bewuste en onbewuste uitsluitingsmechanismen. Het resultaat is dat mensen in afgescheiden werelden leven: een "mainstream" wereld en de afgescheiden werelden van diegenen die er niet in thuishoren.

Een poging om een einde te maken aan de segregatie van mensen met een handicap of beperking kunnen we vinden in het normalisatieprincipe. Dit principe, geïntroduceerd eind jaren '50 door Bengt Nirje, stelt dat levenspatronen en voorwaarden voor het alledaagse leven, die zo nauw mogelijk aansluiten op de gewone levensomstandigheden, moeten beschikbaar gemaakt worden voor mensen met een handicap. Verder ontwikkeld in de jaren '70 door Wolfenberger voor het Canadese National Institute for Mental Retardation, was haar invloed vooral voelbaar in de Scandinavische en Noord-Amerikaanse maatschappij (Nirje, 1982).

Een bredere en meer invloedrijke poging om gesegregeerde mensen in de hoofdstroom op te nemen is integratie: integreren, als een actie om mensen van een gescheiden wereld in het reguliere van de samenleving te brengen, zoals in bewegen van de ene wereld naar de andere, zoals in aanpassen aan de hoofdstroom. Integratie als concept vindt haar oorsprong in de emancipatorische en mensenrechtenbewegingen eind jaren '60. Integratie wordt de sleutel om een plaats te verkrijgen in onze maatschappij. Participatie leidt tot integratie, maar niet zonder voorwaarden. Kennis over de maatschappij en aanpassingsvaardigheden zijn noodzakelijk om een plaats in de samenleving te vinden en te verkrijgen, maar het is de samenleving die de voorwaarden bepaalt. Integratiebeleid heeft geleid tot een 'integratie apparaat'. Het concept van integratie past bij de politiek en het beleid van de meerderheid. Zij bakenen de 'doelgroepen' af die zich moeten integreren en ze financieren de structuren die zich focussen op de integratie van deze doelgroepen. Het integratiemodel maakt het eenvoudig om de effectiviteit van het beleid en de kosten van de sociale acties van de regering te controleren. Als gevolg daarvan overheerst een categorisch beleid gebaseerd op 'problematische groepen', die de hiërarchie tussen de machthebbende en machtelozen versterkt. Wat zijn de resultaten tot nu toe? Tot op de dag van vandaag zijn mensen met een beperking ondervertegenwoordigd in hoger onderwijs en oververtegenwoordigd in werkloosheidsstatistieken. De werkloosheidsgraad van immigranten ligt altijd significant hoger dan bij autochtonen of mensen zonder handicap. Kinderen uit het buitengewoon onderwijs

hebben meer moeilijkheden met het vinden van een baan. Meer immigranten dan autochtone kinderen leven in armoede.

Het integratiemodel kan niet de volgende vragen beantwoorden, zonder zichzelf in vraag te stellen: Wie moet zich integreren en in wat? Wie bepaalt dit? Wanneer ben je volledig geïntegreerd? Wat als je niet wil? Wat als je niet kan? Wat is dan het verschil tussen integratie en assimilatie? ...

Wat de goede bedoelingen en doelen ook waren/zijn van het integratie apparaat, het vertrekpunt voor integratie zijn altijd gescheiden werelden (wij en zij), zij die er thuishoren en zij die er nog niet thuishoren. Om de laatste categorie te definiëren moeten de gemachtigden de verschillende doelgroepen labelen. Wanneer je het juiste label hebt en tot een doelgroep behoort, heb je geluk want dan voorziet de maatschappij in speciale ondersteuning, financiën, extra middelen,... zodat je nog beter kan integreren in de maatschappij. De focus ligt duidelijk op de verandering in de persoon en niet op de verandering van de maatschappij. De maatschappij blijft ontoegankelijk voor vele mensen en de status van macht en hiërarchie wordt bevestigd: de gelabelde mensen die deel uitmaken van een minderheidsgroep worden vaak gezien als 'minder' of 'klein'. En wat met diegene die zich succesvol integreren? Tenzij ze volledig geassimileerd zijn met de dominante cultuur, hebben ze nog steeds de status van geïntegreerden; iemand kan zich nooit volledig integreren. We spreken nog steeds over een 'dove politicus' of 'etnisch gerelateerd geweld'.

Het Integratiemodel faalt omdat het gebaseerd is op een top-down aanpak van mensen, uitgedragen door een meerderheid van autochtone middenklasse professionals met weinig kennis over de mensen waarmee ze te maken hebben. Integratie is verworpen tot een soort van 'vrije tolerantie', een 'in-de-gunst-komen' van de machtigen zonder de garantie op volwaardige participatie in het beslissingsproces. Het integratie apparaat steunt niet bepaald emancipatie of gelijke participatie. Acties ontwikkeld door beleid en maatschappelijke werkers creëren een vraag in plaats van aan de vraag te beantwoorden. Zij bevestigen en houden de mechanismen in stand die verantwoordelijk zijn voor ongelijkheid. In werkelijkheid verandert er niets voor de leden van de minderheidsgroepen.

Een verschuiving is noodzakelijk en het lijkt er op dat de focus op inclusie de volgende stap zal zijn (of al is). Inclusie als concept is niet nieuw, maar wel nieuw is dat het in de schijnwerpers van het internationale toneel staat. De focus op inclusie als een beleidsmatig en maatschappelijk concept is mogelijk gemaakt door de context en veranderingen in de laatste decennia: de mensenrechtenbewegingen in de Verenigde Staten en Zuid Afrika, globalisatie en netwerking, de invloed van de wereldeconomie en liberale politiek op lokaal niveau, de impact van postmoderne verschuivingen in het wetenschappelijke denken, de nadruk op levenskwaliteit en sociale zorgsysteem, de verschuiving in sociale wetenschap van een zuiver psycho-medisch model naar een sociaal-cultureel model, ... Het is in die context dat inclusie zich verankerd heeft in internationale verklaringen en een concretisering van het mensenrechtenkader werd.

Inclusie draait om het doen werken van mensenrechten voor iedereen, vertrekkend vanuit het feit dat uitsluiting een onrecht is. Iedereen heeft het recht om te spelen, leren, werken en samenleven en een identiteit te ontwikkelen binnen een brede en diverse context. Sommige mensen meer waarderen dan anderen is onethisch. Iemand kan niet 'niet' behoren tot de samenleving; iedereen hoort thuis in de samenleving.

Hoe kunnen we inclusie realiseren? Cruciaal voor een inclusief perspectief is zich bewust zijn van hoe we kijken naar mensen, diversiteit en maatschappij. Om scherper te kijken, om op een andere manier naar diversiteit te kijken, hebben we een andere bril nodig. Wat volgt, is een korte introductie van meer praktische modellen die de inclusieve waarden uitdragen en tegelijkertijd kunnen gezien worden als fundamenteën voor inclusieve processen.

Een interessant model dat kan gebruikt worden is de Circle of Courage (Cirkel van Moed), geïntroduceerd door Brendtro & Shahbazian (2004). Hun filosofie integreert het beste van de Westerse onderwijsvisie met de wijsheid van autochtone culturen en opkomend onderzoek over positieve jeugdontwikkeling. De cirkel benadrukt het belang van de gedeelde waarden verbondenheid, vrijgevigheid, onafhankelijkheid en beheersing (Brendtro & Shahbazian 2004). De Circle of Courage verbindt zich perfect met de inclusieve waarden. Het kijken naar onderwijs, tewerkstelling, vrijetijdsbesteding en zorgsystemen vanuit de waarden van dit model, kan helpen om inclusie te concretiseren.

Specifiek gericht naar mensen met beperkingen geven het sociaal model en cultureel model van beperking ons meer inzicht in het beperkingsconcept. Het sociale model (Oliver, 2004) stelt dat systeembarrrières, negatieve houdingen en uitsluiting door de maatschappij bepaalt wie gehandicapt is en wie niet. Handicaps hoeven niet te leiden tot invaliditeit. Het veroorzaakt individuele functionele beperkingen wanneer de maatschappij faalt deze mensen op te nemen of met hen rekening te houden. Het culturele model (Devlieger, 2003) zegt dat een handicap gedefinieerd is en weerspiegeld wordt door cultuur. Het benadrukt het potentieel van een handicap als een manier van leven: "De identiteit van invalide mensen wordt gevormd door de inspanningen om als normaal door te kunnen gaan. Invalide mensen dagen de maatschappij uit om te reflecteren over zichzelf."

Een volgend model dat zich verbindt met inclusie is het 'diversimilaritymodel' (Ofori Dankwa & Lane, 2000) dat gebaseerd is op

een geleidelijke verschuiving naar het diversiteitsparadigma. De focus ligt op het appreciëren en waarderen van de verschillen en gelijkenissen tussen individuen. Verschillen maken de samenleving rijker en daarom is iedereen welkom, onvoorwaardelijke aanvaarding is de sleutel.

Gericht op de filosofische achtergrond van inclusie is *Rethinking Inclusive education* van Julie Allan (2007) een interessant werk. Ze verkent er bepaalde postmoderne begrippen van Deleuze, Derrida en Foucault in relatie tot inclusie en onderwijs.

Inclusie kan gezien worden als een ethisch project omdat het bekritiseert dat we uitsluiting van mensen een vanzelfsprekendheid vinden, dat we de structuren die ongelijkheid creëren in de maatschappij goedkeuren en aanmoedigen. We zeggen dat iedereen welkom is, maar we gedragen en organiseren ons er niet naar. Inclusie gaat in tegen labelen en stigmatisering van mensen, buigt problemen om in uitdagingen en focust zich op het elimineren van barrières en het creëren van hupbronnen die participatie bevorderen. Inclusie moet gezien worden als een proces, niet een product. Wanneer inclusie een feit is, 'verdamp't' het.

(Activiteiten: Werkset N° 1.7)

Referenties

- Topping, K. J., & Maloney, S. (2005). *The RoutledgeFalmer reader in inclusive education*. Readers in education. London: RoutledgeFalmer.
- Ainscow, M., & Booth, T. (2007). *Index for inclusion: Developing learning, participation and play in early years and childcare*. London: Centre for Studies on Inclusive Education. (Index voor inclusie. Werken aan leren en participeren op school, Antwerpen-Apeldoorn: Garant (Fontys-OSO-reeks, nummer 25).
- Allan, J., (2007). *Rethinking inclusive education The philosophers of difference in practice*. Inclusive education : cross cultural perspectives, v. 5. Dordrecht: Springer.
- Brendtro, L. K., & Shahbazian, M. (2004). *Troubled children and youth: Turning problems into opportunities*. Champaign, Ill: Research Press.
- Devlieger, P., Rusch, F. R., & Pfeiffer, D. (2003). *Rethinking disability: The emergence of new definitions, concepts and communities*. Antwerpen: Garant.
- Gibbs, G., (1988) *Learning by Doing: A guide to teaching and learning methods*. Further Education Unit. Oxford Polytechnic: Oxford.
- Nirje, B., (1982), *The basis and logic of the normalisation principle*, Sixth International Congress of IASSMD, Toronto
- Ofori-Dankwa, J., & Lane, R. (October 01, 2000). *Four Approaches to Cultural Diversity: Implications for teaching at institutions of higher education*. *Teaching in Higher Education*, 5, 4, 493-499.
- Oliver, M. (2004). *If I had a hammer: the social model in action*. In: J. Swain, S. French, C. Barnes and C. Thomas, (eds). *Disabling Barriers – Enabling Environments*. London: SAGE, pp. 7-12
- Sengé, P. M., (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday/Currency.

Modificeerbaarheid, cognitieve ontwikkeling, plasticiteit van de hersenen en inclusie: wat hebben ze met elkaar te maken?

Jo Lebeer

De paradox tussen inclusie als recht op verbondenheid en participatie, en de nood om ontwikkeling te activeren, is een onjuiste paradox. Soms wordt inclusie begrepen louter als een sociale verbondenheid, het aanvaarden van de verschillen van het kind zoals ze zijn, zonder een poging te doen om actief te werken aan ontwikkeling en leren. Dit leidt tot een "passief-aanvaardende houding": het kind wordt toegelaten in de klas, maar er wordt weinig specifiek ondernomen om het schoolse of ander ontwikkelingsniveau te verhogen. Medische etiketten, zoals een leerstoornis, leerprobleem, gedragsstoornis, autisme spectrumstoornis, etc. zoals goedgekeurd door de DSM hebben twee kanten: enerzijds is er het positieve van de erkenning van een manier van functioneren die als problematisch wordt gezien. Anderzijds is er de negatieve kant door het aannemen van een pathogeen standpunt, d.w.z. de neiging om eenzijdig naar gedrag te kijken vanuit een medisch standpunt, als een symptoom of een ziekte, uitgaande van onveranderlijke eigenschappen van het individu. Dit brengt het risico met zich mee dat men de mogelijkheid om het functioneren van een kind te veranderen niet ziet, niet begrijpt of geen onderwijsacties uitvoert. Het gaat gepaard met lagere verwachtingen voor de mogelijkheden van het kind om zich aan te passen en te leren. Een sleutelbegrip wat dit betreft is modificeerbaarheid: hoe modificeerbaar is een kind en hoe kan een inclusieve omgeving hiertoe bijdragen? Dat heeft alles te maken met hoe leerkrachten geloven in de mogelijkheid van leren.

Een sociaal-constructief model voor intelligentie ziet cognitieve ontwikkeling meer als een dynamisch resultaat van sociale interactie

en cultuur (e.g. Vygotsky, Bruner, Feuerstein) dan als genetische bepaling. Dit noemt men een salutogeen model - gebaseerd op het woord "salus" of gezondheid, wat zoveel betekent als de studie van wat goed gaat.

Sociaal-constructieve leertheorieën vinden vandaag steun in de moderne neurowetenschappen, die aantonen dat hersenarchitectuur niet eindigt bij de geboorte, maar dat het activatie uit de omgeving nodig heeft voor verdere ontwikkeling. Emotionele menselijke interactie lokt hersenontwikkeling uit. De bouw van het verstand van het kind, d.w.z. taal, denken, begrijpen van sociaal gedrag en regels; het vermogen om zich te onthouden van impulsiviteit, symbolen te gebruiken, een hoger niveau van abstract denken ontwikkelen, etc. heeft zowel sociale activatie als affectieve binding nodig. Feuerstein ontdekte dat een kind zijn cognitieve functies geleidelijk ontwikkelt en proportioneel met de graad van gemedieerde leerervaringen. Normaal gezien wordt de mediatie gegeven door ouders, leerkrachten, peers en andere mensen, met een duidelijke intentie om begrippen en gedrag aan te leren die voorbij de hier-en-nu interacties gaan.

Mediatie is de wereld vertalen aan een kind en zo het kind wapenen met de noodzakelijke vereiste (cognitieve) handvatten om te begrijpen en te ondernemen in de wereld. Dit proces kan gehinderd worden door interne (hersenen, genetische) of externe (emotionele, relationele en socio-economische) oorzaken. Helaas ontvangen kinderen vandaag de dag, om verscheidene redenen, minder gemedieerde leerervaringen. Het kan zijn dat de ouders geen tijd hebben, zich niet bewust zijn en geen mogelijkheid hebben om te mediëren, of geloven dat een andere stimuli, zoals TV mediatie kan vervangen. Het zou kunnen verklaren waarom de afgelopen twintig jaar een bijna epidemische toename waar te nemen valt in diagnoses van het autismespectrum of aandachtsstoornissen, wat moeilijk alleen te verklaren valt door genetische invloeden. Het verklaart ook waarom een meerderheid van kinderen met leermoeilijkheden of met minder-dan-gemiddelde intelligentie een achtergrond hebben van een lage socio-economische status. Echter, deze vicieuze cirkel kan doorbroken worden door het creëren van voorwaarden voor goede gemedieerde leerervaringen. Dit is een kans voor leerkrachten.

Leerkrachten worden geconfronteerd met kinderen die zelfregulatieproblemen hebben wanneer ze de school binnenkomen. Door deze kinderen gemedieerde leerervaringen aan te bieden, kan de leerkracht een diepgaande invloed hebben op het vormen van de hersenen van een kind, c.q. cognitieve ontwikkeling en zijn leercapaciteit. Onder invloed van een stimulerende omgeving (c.q. emoties, cultuur en onderwijs – "ecologische plasticiteit") is de plasticiteit van de hersenen een continu fenomeen gedurende de volledige levensduur. Nieuwe verbindingen worden gevormd tussen de zenuwcellen en –netwerken, telkens een betekenisvolle activiteit plaatsvindt. De hersenen van goed getrainde pianisten zijn verschillend van gewone pianospelers. Zo zijn de geheugenzones in de hersenen van taxichauffeurs in Londen, die de straten uit het hoofd kennen, anders dan die van de chauffeurs die nieuw zijn of technologische navigatiesystemen gebruiken. Met andere woorden: functie creëert structuur. Leerkrachten worden als uitvoerders van "gesloten hersenoperaties". De meeste kinderen die een of andere leerbarrière vertonen, doen dit omdat ze van een achtergrond hebben van lage gemedieerde leerervaringen. Hun hersenen zijn zeker modificeerbaar, zelfs kinderen die een aangeboren hersenprobleem hebben zijn tot op bepaalde hoogte modificeerbaar. Men moet wel goed begrijpen dat modificeerbaarheid niet hetzelfde betekent als "normaal worden".

Modificeerbaarheid van cognitieve ontwikkeling heeft een heterogene omgeving nodig die het kind confronteert met vele uitdagingen, stimuli en de nood om zich aan te passen. In een omgeving die steeds hetzelfde blijft en overbeschermend is, ontbreekt de nood aan verandering. De hersenen van een kind worden gevormd door zijn "ecologie van ontwikkeling" (Bronfenbrenner, 1979). Een inclusieve school is een echte heterogene omgeving en dat is één van de argumenten pro inclusief onderwijs. In inclusieve scholen, leren kinderen niet alleen schoolse vaardigheden, maar ze leren ook hun gedrag te reguleren, afspraken volgen, boodschappen interpreteren en taken uitvoeren, zich gedragen, spelen en omgaan met elkaar, zich uitdrukken, etc. Ze hebben bemiddelaars (mediatoren) nodig die hen helpen om deze vaardigheden te ontwikkelen. Bemiddelaars kunnen leerkrachten zijn, maar ook andere peers, vrijwilligers, iedereen.

Dat is de reden waarom een cognitieve-mediërende aanpak, gebaseerd op de veronderstelling van modificeerbaarheid, meer bevorderlijk is voor succesvol inclusief onderwijs. Het toepassen van een visie van modificeerbaarheid, echter, impliceert een andere aanpak in het beoordelen van kinderen. Klassieke psychometrische testen of louter psychiatrische etiketten geven geen valide informatie over het potentieel van een kind om te veranderen. We hebben nood aan een meer dynamische en ecologische aanpak in beoordeling, zoals voorgesteld in het DAFFODIL project (Lebeer, Candeias & Gracio, 2011). Kinderen moeten cognitieve leervoorwaarden aangeleerd krijgen. Dit kan op vele manieren gebeuren, met of zonder de hulp van gestructureerde programma's, bv. Feuerstein's Instrumenteel Verrijkingsprogramma (in Lebeer, 2003), Nyborg's Concept-Onderwijs Sue Buckley's programma's (Buckley & Bird, 2003), Das-Naglieri's PASS-gebaseerd leesbevordering, etc. Nyborg ontdekte dat wanneer een kind begrippen en principes op een systematische manier aangeleerd krijgt, leren meer toegankelijk wordt (Hansen, e.a., 2003).

In module 2 zullen we, onder andere, de criteria van Gemedieerde Leerervaring van Feuerstein introduceren en het concept van de Cognitieve Kaart als middel voor leerkrachten om een meer inclusieve klaspraktijk te creëren. In Module 4 en 5 wordt de Das-Naglieri

PREP (Pass-gebaseerd leesbevorderingsprogramma) geïntroduceerd.

Referenties

- Bransford, J., Brown, A. & Cocking, R. (2003), How people learn. Washington: National Academy Press
- Bronfenbrenner, U. (1979). The Ecology of human development: Experiments by nature and design. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Feuerstein, R. (1979). Ontogeny of learning in man. In Brazier, M. A. B. (Ed.), Brain Mechanisms in Memory and Learning : From the Single Neuron to Man (pp. 361-372). New York: Raven Press.
- Hansen, A., Hem, M. & Sønnesyn, G. (2003) Een strategie van conceptonderwijs. Het onderwijsmodel van Magne Nyborg, in: Lebeer J (Ed.) (2003), Lebeer J (Edit.) (2003), Bouwen aan leren leren, Cognitieve Leerbevordering bij kinderen met risico op ontwikkelings- of leerstoornissen, Leuven: Acco (vertaling van Project INSIDE. How to activate cognitive development of children with or at risk of developmental or learning problems inside the educational system? Southsea (UK): Down Syndrome Educational Trust Ltd)
- Lebeer J (1998) How much brain does a mind need? Scientific, Clinical and Educational Implications of ecological Plasticity Developmental Medicine and Child Neurology 40: 352-357
- Lebeer, J., Candeias, A.A., & Grácio, L. (Eds.) (2011), With a different glance. Dynamic Assessment and Functioning of Children Oriented at Development & Inclusive Learning. Antwerpen/Apeldoorn: Garant
- Lebeer, J., Sønnesyn, G., Roth, M., Pokorna, V. (2006), Shortlist of programmes, methods and approaches that activate cognitive development - List of criteria, in: Lebeer, J. (Ed.) In-clues. Clues to inclusive and cognitive education. Antwerpen/Apeldoorn: Garant, pp.63-66
- Rose, S. (1998), Neurogenetic determinism and the new euphenics, British Medical Journal, 317, 1707-08
- (Activiteiten: Werkset N° 1.8)

Het mechanisme van etiketteren en stigmatisatie

Beno Schraepen

Waarom labelen (etiketteren) we en wat is het effect ervan op de persoon die ermee moet leven? We kunnen eenvoudig stellen dat labelling alles te maken heeft met taal, maar dat het ook een product is van een discours en dat het hierdoor gerelateerd is aan macht en hiërarchie in de maatschappij. Het inclusie paradigma reageert tegen labelling en stigmatisatie, omdat het een van de vele barrières is voor gelijkheid en volwaardige participatie.

“Een label is gewoon een naam, wat is daar mis mee, ik bedoel er niets mee!” zegt een leerkracht.

Deze uitspraak brengt vier aspecten van taal samen: context, beschrijving, betekenis (meaning) en het belang (significance). Taal is functioneel en intentioneel voor zowel de ontvanger als zender, maar ze vertrekken beiden van een verschillende context. Taal is nooit neutraal, een naam, woord of begrip heeft meerdere betekenissen, we zijn nooit 100% zeker over de betekenis en specifieke taal lokt verschillende gevoelens en associaties uit. Bovendien is er een directe en verwarrende relatie tussen taal en de identiteitsontwikkeling. Beeld je in dat je een andere naam had. Zou je dan iemand anders worden of zich voelen als een ander? We ontwikkelen door middel van taal, de wereld krijgt betekenis door taal, mensen, hoe zij zich gedragen, hoe wij dit interpreteren, ... het krijgt allemaal een betekenis door taal. Wat mensen zeggen of niet zeggen over ons beïnvloedt wie we zijn en wie we (niet) willen zijn. Het taalgebruik van de ander is een spiegel waarin we ons wel of niet herkennen. In onze kindertijd ontdekken we onze omgeving door taal aangereikt door volwassenen.

Sommige mensen krijgen een naam en een betekenis door hun labels. Wat is dan politiek correct taalgebruik? In onze pogingen om labels te vermijden, vinden we nieuwe uit. Het gebruik van ‘speciale noden’ in plaats van leerstoornis, beperking of taalproblemen was bedoeld om labelen te vermijden, want de achterliggende idee is dat we allemaal speciale noden hebben. Dat is de theorie. In de praktijk wordt het gebruikt om de kinderen met en zonder special noden te identificeren. Dus in het opzet om labels te vermijden, creëren we een nieuw label. Het is in het gebruik dat een label betekenis krijgt en een woord dus langzaam een label wordt.

Bepaalde taal of termen worden gebruikt in een specifieke context en zij krijgen hun betekenis door deze context. In de context van inclusief onderwijs vertrekt het spreken over speciale noden vanuit het perspectief dat iedereen speciale noden heeft, in een context van gesegregeerd onderwijs worden speciale noden gebruikt om de een van de ander te onderscheiden of scheiden. Labels worden dan gebruikt om het anders zijn, wat anders is dan de norm, te beschrijven.

Een label is a product van een discours.

Gebaseerd op Foucault, kunnen we discours samenvatten als “systemen van gedachten samengesteld uit ideeën, attitudes, manieren van handelen, overtuigingen en praktijken dat systematisch deel uitmaken van de onderwerpen en de werelden waarover ze spreken.” Nu lijkt het vanzelfsprekend dat een discours gerelateerd is aan machtsstructuren en machtsrelaties. Het dominante discours over handicap is nog steeds een medisch discours. De ouders en het kind worden geïntroduceerd in de wereld van handicap door het medische discours dat wordt gebruikt om te beschrijven en te begrijpen wat er ‘verkeerd’ is met het kind. Een verschuiving van een medisch discours naar een socio-bio-psychologisch discours lijkt geen verschil te maken. Enerzijds worden sociale en psychologische aspecten eindelijk als even belangrijk gezien als biologische aspecten, anderzijds blijft men vertrekken van een expertvisie, waar de expert de kennis heeft en de macht om betekenis of een label te geven. De expert blijft zo labels uitvinden en moet alleen meer kennis verzamelen over een label via de gelabelden om een nog groter expert te worden. Expertise gaat hand in hand met status, vooral in een academische wereld. Labels vinden vaak hun oorsprong in professionele taal, maar ze creëren ook een afstand met de niet-professionelen. Labels zijn die theoretische constructen die als filter werken tussen jou en de realiteit.

Een meer positieve aanpak kunnen we vinden in het sociaal-culturele discours dat gebaseerd is op het sociale en culturele model van handicap. Het sociale model kijkt naar disability als een sociaal construct dat deel uitmaakt van de samenleving. De barrière ligt in de samenleving. Het cultureel model erkent de bekwaamheden in plaats van de gebreken. Mensen met een beperking ontwikkelen hun identiteit en cultuur gebaseerd op hun ervaringen als “beperkte” (“gehandicapte”) persoon en dus verschillend van de “niet-beperkte” of “niet-gehandicapte” mensen. Enkele voorbeelden: we spreken over Dovencultuur; zwarte mensen die invalide werden in de Verenigde Staten ontdekten dat hun invaliditeit meer deuren openden naar inclusie; Stephen Hawking stelt dat zijn invaliditeit zijn blik verscherpte op de wereld en verder. Beide modellen zijn gelinkt, omdat ze vertrekken van burger- en mensenrechten. Het persoonlijke wordt politiek.

Volgens Foucault kunnen we stellen dat de taal en het discours draait om macht en hiërarchie. Wie kiest het label voor wie, wie geeft functie aan een label, hoe bepaalt een label je status in de maatschappij,...? Bewijsvoering voor de link tussen status en label vinden we in het onderzoek van Jane Mercer. De meerderheid (of zij die macht hebben) definieert het label en dus de status van de minderheid in de samenleving.

Het labelling mechanisme

Een self-fulfilling prophecy (Pygmalion effect) gebaseerd op positieve connotaties en verwachtingen doet zich zelden voor bij labelling. Een label gebaseerd op (algemene) veronderstellingen over iemand creëert veronderstellingen en verwachtingen. Vooral kinderen willen voldoen aan de verwachtingen van volwassenen, zelfs wanneer deze lager liggen dan hun competenties. Door tegemoet te komen aan deze verwachtingen, bevestigen ze hun label. Als een beloning past de omgeving zich aan het label aan en de persoon past zich aan de omgeving aan. Een comfortzone wordt gecreëerd rond het label, wat het moeilijk maakt er aan te ontsnappen. De persoon wordt zijn label, verkrijgt de status die samenhangt met het label en schrijft zichzelf in, in de hiërarchie van de dominante meerderheid. Personen met een handicap geraken vaak vervreemd van wie ze eigenlijk zijn (ik kan dit niet omdat ik ADHD heb!) Labelling heeft dus ook een negatief effect op het zelfbeeld en zelfconcept van het kind, labelling werkt dan als een ‘zelfvernietigende voorspelling’.

Enkele aanbevelingen:

- Vermijd negatieve labels, vervang ze door meer politiek correcte en positieve termen die een positieve betekenis hebben
- Gebruik een sociaal-cultureel perspectief in plaats van een medisch of bio-psycho-sociaal perspectief
- Help om de stille stemmen zichtbaar te maken
- Steun het opkomen voor eigen belangen en self-advocacy
- Gebruik eerstpersoonstaal ('heeft' niet 'is')
- Wat met consequent gebruik van non-disabled, witte, able-bodied, niet-immigrant ...

(Activiteiten: Werkset N° 1.10, Werkset N° 1.11)

Referenties

- Devlieger, P., Rusch, F. R., & Pfeiffer, D. (2003). Rethinking disability: The emergence of new definitions, concepts and communities. Antwerpen: Garant.
- Davis, K. (2004). What's in a name: Our only label should be our name: Avoiding the stereotypes. *The Reporter*, 9(2), 10-12, 24.
- Galvin, R. (2008). Liberating the disabled identity: A coalition of subjugated knowledges. Saarbrücken: VDM.
- Goffman, E. (1990). Stigma: Notes on the management of spoiled identity. London: Penguin Books.

- Heatherton, T. F. (2000). *The social psychology of stigma*. New York: Guilford Press.
- Norwich B., (1999) The connotation of special education labels for professionals in the field. *British Journal of Special Education* Volume 26, No. 4 Dec 1999
- Riddick, B. An examination of the relationship between labelling and stigmatisation with special reference in Dyslexia. *Disability & Society*; Jun 2000; 15, 4; ProQuest Direct Complete pg. 653
- Rosenthal R, Jacobsen E (1968) *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart & Winston
- Strega, S., (2005). The view from the poststructural margins: Epistemology and methodology reconsidered. In L. Brown, & S. Strega (Eds.), *Research as resistance* (pp. 199–235). Toronto: Canadian Scholars' Press. Garant,

Bronnen voor deze module

Literatuur over inclusief onderwijs

- Topping, K. J., & Maloney, S. (2005). The Routledge Falmer reader in inclusive education. Readers in education. London: Routledge Falmer.
- Allan, J. (2007). Rethinking inclusive education The philosophers of difference in practice. Inclusive education : cross cultural perspectives, v. 5. Dordrecht: Springer.
- Ainscow, M., & Booth, T. (2006). Index for inclusion: Developing learning, participation and play in early years and childcare. London: Centre for Studies on Inclusive Education. Index voor inclusie. Werken aan leren en participeren op school , Antwerpen-Apeldoorn: Garant (Fontys-OSO-reeks, nummer 25).
- Sengé, P. M. (1990). The fifth discipline: The art and practice of the learning organization. New York: Doubleday/Currency.
- Gibbs G (1988) Learning by Doing: A guide to teaching and learning methods. Further Education Unit. Oxford Polytechnic: Oxford.
- Mitchell, D. (2005). Contextualizing inclusive education. London: Routledge.

Literatuur over labelling

- Devlieger, Rusch en Pfeiffer, Rethinking disability. The emergence of new definitions, concepts and communities, 2003,
- Davis, K. (2004). What's in a name: Our only label should be our name: Avoiding the stereotypes. The Reporter, 9(2),10-12, 24. <http://www.iidc.indiana.edu/index.php?pageld=364>
- Galvin, R. (2008). Liberating the disabled identity: A coalition of subjugated knowledges. Saarbrücken: VDM.
- Goffman, E. (1990). Stigma: Notes on the management of spoiled identity. London: Penguin Books.
- Heatherton, T. F. (2000). The social psychology of stigma. New York: Guilford Press.
- Norwich B., The connotation of special education labels for professionals in the field. British Journal of Special Education Volume 26, No. 4 Dec 1999
- Riddick, B. An examination of the relationship between labelling and stigmatisation with special reference in Dyslexia. Disability & Society; Jun 2000; 15, 4; ProQuest Direct Complete pg. 653

Internetbronnen

Icebreakers <http://www.group-games.com/index-of-all-group-games> <http://www.icebreakers.ws/>

Index for inclusion: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf> <http://www.csie.org.uk>

The ICF-framework <http://www.who.int/classifications/icf/en/>

The UN-convention on equal rights for persons with a disability <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>

Werksets van activiteiten voor module 1: algemene informatie over inclusief onderwijs

Werkset 1.1	Verwelkomingsactiviteiten
Werkset 1.2	Het recht op onderwijs (1)
Werkset 1.3	Het recht op onderwijs (2): Internationale verklaringen
Werkset 1.4	Het recht op onderwijs (3): oefening
Werkset 1.5	De context van inclusief onderwijs: een schoolvoorbeeld
Werkset 1.6	Verkennen van de internationale context van inclusief onderwijs
Werkset 1.7	Verkennen van de evolutie naar inclusie
Werkset 1.8	Hersenen en leren: over modificeerbaarheid en plasticiteit van de ontwikkeling van de hersenen
Werkset 1.9	Kijken naar scholen op een inclusieve manier
Werkset 1.10	Denken in barrières in plaats van labels
Werkset 1.11	Voorbij labelling: hoe hyperactieve kinderen met gedragsproblemen zichzelf ervaren
Werkset 1.12	Samen tot aan de meet

Werkset 1.1 Verwelkomingsactiviteiten

Doelen:	Enkele groepsspelletjes om elkaar in de groep te leren kennen, deze spelletjes kunnen ook gespeeld worden met kinderen
Voor wie?	Opleiders van leerkrachten, leerkrachten, ondersteuningsleerkrachten, kinderen, ...
Methoden:	Lees de beschrijvingen en kies een spel dat past bij de groep
Materialen:	Verscheidenheid aan snoepverpakkingen, genoeg voor minstens vijf stuks per persoon; speelgoedbeer of -pop
Geschatte lestijd	15'
Meer informatie?	http://www.group-games.com/index-of-all-group-games http://www.icebreakers.ws/

Samenvatting van de activiteit: Snoepintroducties

Snoepintroducties is een kennismakingsspel dat helpt om individuen nieuwe feiten over elkaar te leren op een gemakkelijke manier. Iedereen selecteert een snoepje van de zak en elke snoepvariëteit staat voor een feit over zichzelf dat ze zullen voorstellen aan de anderen. Dit spel kent ook andere namen, zoals het M&M spel, snoepbekenissen, het Skittles Spel, het Kauwgomballenspel en vele andere namen..

Snoepintroducties kan gespeeld worden met elke groepsgrootte. De ijsbreker werkt het best wanneer de groep beperkt is tot 12 deelnemers. Dus als je meer dan 12 deelnemers hebt, verdeel je best de groep in kleinere groepen en speel de ijsbreker in de opgedeelde groepen. Deze ijsbreker werkt het beste binnen en is geschikt voor klaslokalen of ontmoetingsruimten. Vereist materiaal: snoep met ongeveer vijf variëteiten (kleur en soort) en optioneel een krijtbord/schrijfbord.

Voorzie verschillende soorten snoepverpakkingen, genoeg voor vijf per person. Ze mogen van elk soort snoep zijn, maar voorzie niet teveel keuzes. Als alternatief kan je gummybeertjes, kauwgomballen, skittles, M&M's of ander snoep dat al verschillende kleuren heeft, voorzien.

Instructies: Hoe speel je het spel?

Deel het snoep uit en laat elke deelnemer 1 tot 5 stuks kiezen van eender wat ze willen. Vertel ze het snoep nog niet op te eten. Nadat ze hun snoep hebben gekozen, kan je hen vertellen welk snoepsoort of -kleur wat voorstelt.

Werkset 1.2 Het recht op onderwijs (1)

Doelen	• Bewustzijn creëren dat inclusie een recht is • Informeren over de internationale context van inclusie • Kennis verschaffen over inclusie als een internationaal concept
Voor wie?	Opleiders van leerkrachten, leerkrachten, ondersteuningsleerkrachten, kinderen, ...
Methoden	Presentatie en reflectieve discussie in kleine groep
Materialen	Achtergrondtekst van Adam Gogacz PowerPoint presentatie die de tekst volgt
Auteur(s)	Adam Gogacz
Geschatte lestijd	1 uur
Achtergrond	 Internationale rechten en verklaringen http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml (Art 24)
Meer informatie?	Werkset 1.2a DVD of online www.distinc.eu

Samenvatting van de activiteiten

Lees eerst de tekst en vat samen.

Formuleer vragen of discussiethema's, bijvoorbeeld:

- Wat weet je over inclusie?
- Is inclusie een recht of een gunst?
- Wie kent de Salamanca Verklaring?
- Wat is het verschil tussen gelijkheid en gelijk zijn?
- Hoe verklaar je de voortdurende weerstand tegen inclusie?
- Waar komt die vandaan?
- Hoe sta jij tegenover inclusie?
- Waar komen jouw gevoelens van weerstand vandaan?
- Wie kent de UN Conventie van Rechten van mensen met een handicap?
- ...

De sessie kan beginnen met de voorbeeldvragen of een quiz, gevolgd door de presentatie die focust op deze vragen.

Werkset 1.3 Het recht op onderwijs (2): Internationale verklaringen

Doelen	Bewustzijn creëren over de internationale consensus over inclusie de wettelijke achtergrond en steun voor inclusie wetgeving en leidraad voor inclusie
Voor wie?	Opleiders van leerkrachten, leerkrachten, ondersteuningsleerkrachten, kinderen, ...
Methoden	Presentatie en reflectieve vragen
Materialen	PowerPoint presentatie (zie Engelse versie Toolbox 1.3 The Right to Education for Children with Disabilities)
Auteur(s)	Hande Sart
Geschatte lestijd	1 uur
Achtergrond	http://www.un.org/disabilities/ (UN-verklaring) http://www.csie.org.uk/inclusion/legislation.shtml (een overzicht)
Meer informatie?	Werkset 1.3 DVD of online www.distinc.eu

Samenvatting van de activiteit

De presentatie bevat informatie en vragen voor de leerkrachten.

Werkset 1.4 Het recht op onderwijs (3): oefening

Doelen	Bewustzijn creëren dat inclusie een recht is Informeren over de internationale context van inclusie Kennis verschaffen over inclusie als een internationaal concept
Voor wie?	Opleiders van leerkrachten, leerkrachten, ondersteuningsleerkrachten
Methoden	Oefening in kleine groepen, reflectieve discussie
Materialen	Gouden regels PowerPoint presentatie die een versie van de gouden regels voorstelt (in het engels Toolbox 1.4 Exercise: the golden rules of Inclusive education
Auteur(s)	Adam Gogacz
Geschatte lestijd	1 uur
Achtergrond	Internationale rechten en verklaringen http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml (Art 24)
Meer informatie?	Werkset 1.4 DVD of online www.distinc.eu

Samenvatting van de activiteit

Gebaseerd op de sessies in Werkset 2a en 2b stellen we volgende oefening voor:

“Gebaseerd op wat je weet en wat je hebt geleerd, wat zouden de 10 gouden regels voor inclusief onderwijs kunnen zijn?”

- Individueel of een groep van max. 3 leerkrachten. (20 minuten)
- Presentatie van gouden regels door kleine groepen of individuen
- Stel een lijst van 10 regels samen, gebaseerd op de input van de leerkrachten
- Vergelijk deze lijst met die van de opleider
- Groepsdiscussie. (40 minuten)

Werkset 1.5 De context van inclusief onderwijs: de school van Cleves

Doelen	• Introduceren van een inclusief perspectief om te kijken naar onderwijs, scholen, houdingen van leerkrachten, klasmanagement en leerlingen met en zonder special noden. • Bewustzijn creëren dat inclusie realistisch en haalbaar is
Voor wie?	Opleiders van leerkrachten, leerkrachten, ondersteuningsleerkrachten
Methoden	We kijken in groep naar het beeldmateriaal van de school van Cleves Groepsdiscussie over het fragment
Materialen	Cleves song (beeldmateriaal) Reflectieve vragen om groepsdiscussie te starten
Auteur(s)	Film: Cleves School Newham Vragen: Beno Schraepen (Incena, Studiecentrum voor Inclusie en Enablement, Plantijn Hogeschool, Antwerpen)
Geschatte lestijd	1 uur
Achtergrond 	Cleves school in Newham is een vlaggenschip voor inclusief onderwijs, ontworpen en georganiseerd om elk kind op te nemen. Ze werken in grote groepen (100 leerlingen) zodat ze hun middelen maximaal kunnen benutten, het leren gebeurt in kleinere groepen, die passen bij de leernoden.
Meer informatie?	Werkset 1.5 DVD of online www.distinc.eu
Video materiaal 	Videofragment Cleves school in Newham London, http://vimeo.com/9523199 Werkset 1.4a DVD of online www.distinc.eu

Samenvatting van de activiteit

Toon de Cleves song (5')

Start een groepsdiscussie.

De volgende reflectieve vragen kunnen als leidraad dienen:

- Wat heb je gezien? Wat voel je?
- Zou je in die school willen werken? Waarom, waarom niet?
- Zou je jouw kinderen naar deze school laten gaan? Waarom, waarom niet?
- Wat denk je dat deze leerkrachten nodig hebben om dit te realiseren?
- Hoe denk je dat deze school is georganiseerd?
- Hoe denk je dat een les is georganiseerd?
- Hoe denk je dat zij de barrières in leren en participatie elimineren?
- Welke middelen gebruiken ze?
- Welke inspiratie neem je mee naar jouw school of klas?

Werkset 1.6 Verkennen van de internationale context van inclusief onderwijs

Doelen	• Introduceren van inclusieve taal • Verkennen van een inclusief perspectief om naar onderwijs en scholen te kijken • Ontdekken waar het om gaat bij inclusie in een internationale context • Bewustzijn creëren over onderwijs in eigen land in vergelijking met de internationale context
Voor wie?	Opleiders van leerkrachten, leerkrachten, ondersteuningsleerkrachten
Methoden	Presentatie, lezing, discussie
Materialen	PowerPoint presentatie: 'Contextualiseren van inclusief onderwijs' (voorlopig in het Engels: Contextualising Inclusive Education)
Auteur(s)	Beno Schraepen (Incena, Studiecentrum voor Inclusie en Enablement, Plantijn Hogeschool, Antwerpen) gebaseerd op Mitchell, D. (2005). Contextualizing inclusive education. London: Routledge.
Geschatte lestijd	2 uur
Achtergrond	 In het eerste hoofdstuk van zijn boek "Contextualising inclusive education", geeft David Mitchell, een samenvatting over de context van inclusief onderwijs, gebaseerd op internationale publicaties en ervaringen. Hij zoekt antwoorden op de vraag wat inclusief onderwijs eigenlijk inhoudt. Cf Achtergrondtekst en sleutelbegrippen
Meer informatie?	Werkset 1.6 DVD of online www.distinc.eu

Samenvatting van de activiteit

Presenteer enkele resultaten en figuren over hoe mensen die bij verschillende minderheidsgroepen behoren geïntegreerd zijn in de samenleving of de gemeenschap.

Toon de presentatie.

Werkset 1.7 Verkennen van de evolutie naar inclusie

Doelen	- Inzicht verkrijgen in de evolutie van segregatie naar inclusie - Begrijpen van het verschil tussen de integratie en een inclusief perspectief. - Introduceren van een sociaal- cultureel perspectief op disability (beperking) - Gebaseerd op zelfde feiten en figuren over onderwijs in het land, begrijpen van de nood aan een meer inclusief perspectief op onderwijs.
Voor wie?	Opleiders van leerkrachten, leerkrachten, ondersteuningsleerkrachten
Methoden	Presentatie, lezing, discussie
Materialen	PowerPoint presentatie: 'Stop integratie, start samen te leven'
Auteur(s)	Beno Schraepen (Incena, Studiecentrum voor Inclusie en Enablement, Plantijn Hogeschool, Antwerpen)
Geschatte lestijd	2 uur
Achtergrond	Cf Achtergrondtekst en sleutelbegrippen
Meer informatie?	Werkset 1.7 DVD of online www.distinc.eu

Samenvatting van de activiteit

Presenteer enkele resultaten en figuren over hoe mensen die bij verschillende minderheidsgroepen behoren, geïntegreerd zijn in de samenleving of de gemeenschap.

- Wat zien we?
- Welke inspanningen levert de samenleving of de gemeenschap om mensen die behoren tot een minderheidsgroep te integreren?
- Op welke manier kunnen ze gelijkwaardig participeren in verschillende domeinen zoals tewerkstelling, onderwijs en vrijetijdsbesteding?
- Wie heeft mensen met een beperking in hun vriendenkring? Wie heeft iemand met een mentale of ernstige complexe beperkingen in hun vriendenkring? Hoe komt dit?
- Wat kunnen redenen zijn dat ze niet gelijkwaardig participeren?
- Waarom lijkt een integratieperspectief te falen?
- ...

Toon de presentatie, enkele reflectieve vragen zijn voorzien.

Werkset 1.8 Hersenen en leren: over modificeerbaarheid en plasticiteit van de ontwikkeling van de hersenen

Doelen	• Bewustzijn creëren van het geloofssysteem rond hersenontwikkeling • Het pedagogisch idee van de hersenplasticiteit onderbouwen • Overbrengen van het concept van modificeerbaarheid van cognitieve ontwikkeling, dat gelinkt is aan gemedieerde leerervaringen • Als leerkrachten overtuigd zijn dat kinderen modificeerbaar zijn, zullen ze meer inclusief zijn • Bewustzijn creëren voor het denkproces, zijn modificeerbaarheid en de invloed van mediatie • Verklaar wat "een cultureel constructief model van intelligentie" is • Geven van een salutogene visie op leerstoornissen: een visie dat zich niet focust op pathologie, maar op plasticiteit en sterke eigenschappen
Voor wie?	Opleiders van leerkrachten, leerkrachten, ondersteuningsleerkrachten
Methoden	Presenteer de presentatie op een interactieve manier. Sensibiliserings-oefening uit Feuerstein's Instrumenteel Verrijkingsprogramma "Organisatie van Stippen": zich bewust worden van jouw leerproces en de behoefte aan mediatie
Materialen	PowerPoint presentatie Bladen met oefeningen van slide 19-21 Potlood en gom
Auteur(s)	Jo Lebeer
Geschatte lestijd	4 uur
Achtergrond	 Moderne neurowetenschap geeft overvloedig bewijs dat de ontwikkeling van de hersenen niet stopt bij de geboorte, maar plastisch is, i.e. het ondergaat voortdurend veranderingen om verbindingen en netwerken te maken, onder de invloed van leren in een culturele omgeving. Cognitieve functies zijn het resultaat van gemedieerde leerervaringen. Elk kind is modificeerbaar en als leerkrachten hiervan overtuigd zijn zullen ze minder uitsluiten.
Meer informatie?	Bransford, J., Brown, A. & Cocking, R. (2003), How people learn. Washington: National Academy Press Lebeer J (1998) How much brain does a mind need? Scientific, Clinical and Educational Implications of ecological Plasticity Developmental Medicine and Child Neurology 40: 352-357 Feuerstein, R., Feuerstein, R.S., Falik, L.H. and Rand, Y. (2006). Creating and Enhancing Cognitive Modifiability : The Feuerstein Instrumental Enrichment Program. Jerusalem : International Centre for the Enhancement of Learning Potential Lebeer, J. (2008), Cognitive Modifiability, Neuroplasticity and Ecology, in Tan, O.S. & Seok-Hoon Seng, A. (Eds.) (2008) : Cognitive modifiability in learning and assessment: international perspectives. Singapore: Cengage Learning Asia, pp. 83-110 Lebeer, J. (2003), The art of cognitive bricklaying: Feuerstein's Structural Cognitive Modifiability and Mediated Learning Experience, in Lebeer J (Ed.) (2003), Project INSIDE. How to activate cognitive development of kinderen with or at risk of developmental or learning problems inside the educational system? Southsea (UK): Down Syndrome Educational Trust Ltd
Video materiaal	 Videofragment: http://www.baladeux.be/ om het effect van hersenstimulatie op zelfregulerende bewegingsbeheersing te tonen. Fragment uit "The mind of a child", een documentaire film gemaakt door Gary Marcuse van Face-to-Face Media (Vancouver), te vinden op de DVD dat bij het boek "With a different glance" hoort.

Werkset 1.9 Kijken naar scholen op een inclusieve manier

Doelen	• Introduceren van een kader om vanuit een inclusief perspectief naar een school te kijken • Reflecteren vanuit de resultaten op bijgevoegde vragenlijst • Ontdekken van de barrières en hulpbronnen om deze barrières in de school of klas te overkomen • Een inclusieve taal hanteren wanneer we het over onderwijs hebben
Voor wie?	Opleiders van leerkrachten, leerkrachten, ondersteuningsleerkrachten
Methoden	Gebruik de vragenlijst als vertrekpunt om een discussie te starten over de barrières in scholen. De presentatie kan voor of na de vragenlijst gebruikt worden.
Materialen	Vragenlijst 1 'Wat weet ik over inclusie?' Vragenlijst 2 'Index voor inclusie: Quickscan' PowerPoint presentatie over de index
Auteur(s)	Mark Vaughan, Jo Lebeer & Beno Schraepen gebaseerd op "The index for inclusion" (www.csie.org.uk) en het onderzoeksproject "Draagkracht van basisscholen" (Plantijnhogeschool 2009)
Geschatte lestijd	3 uur
Achtergrond	De index voor inclusie is een reflectie-instrument dat het inclusieproces in onderwijs, scholen of de klas ondersteunt. De tekst van Mark Vaughan bevat achtergrondinformatie (cf. Werkset)
Meer informatie?	De Index voor Inclusie is gepubliceerd door het 'Centre for Studies on Inclusive Education', Bristol, U.K. (www.csie.org.uk) en bestaat ook in het Nederlands (uitgave Garant) Fragmenten zijn beschikbaar in Werkset 1.7 DVD of online www.distinc.eu

Samenvatting van de activiteit

De index voor inclusie is een middel om een school te coachen in het proces naar meer inclusieve scholen. Het bevat theorie, visie en ook praktische reflectievragenlijsten en checklists. De index voorziet talrijke voorbeelden, reflectieve vragen en middelen dat het proces van inclusief onderwijs ondersteunt

Kies een van de vragenlijsten voor leerkrachten om in te vullen.

- Het doel van de eerste vragenlijst "Wat weet je over inclusief onderwijs?" is om te bespreken op welke manier leerkrachten het concept inclusief onderwijs zien. Iedereen vult de eerste pagina in, op de tweede pagina selecteren ze 3 of 7 definities dat het best hun idee over inclusief onderwijs weergeeft. Ze bespreken in groep waarom ze deze definities geselecteerd hebben.
- Het doel van de tweede vragenlijst "Index voor Inclusie" is dat leerkrachten naar hun eigen school een lespraktijk kijken op een inclusieve manier. Iedereen vult de vragenlijst in. Het eerste deel van de discussie gaat over het reflecteren op je eigen school, waarbij de gelijkenissen en verschillen in antwoorden worden besproken op de dimensies cultuur, beleid en praktijk. Het tweede deel van de discussie gaat over de volgende vragen: Welke barrières kom je tegen? Wat heb je nodig om dit te veranderen? Welke middelen kan je gebruiken of zijn nodig?

Werkset 1.10 Denken in barrières in plaats van labels

Doelen	• Het mechanisme van labelen situeren als een resultaat van het medisch en psychologisch discours • Professionelen bewust maken dat hoe ze spreken over individuen weergeeft welke houding je aanneemt ten aanzien van deze individuen en dat die onze acties bepalen • Professionelen bewust maken over hun eigen rol in het labelen van individuen • Duidelijk maken dat labeling draait om (professionele) taal, status en macht in de maatschappij • Verschuivingen creëren in het denken om verder te kijken dan het label • Introduceren van alternatieven voor labelling
Voor wie?	Opleiders van leerkrachten, leerkrachten, support leerkrachten
Methoden	Gebruik de vragenlijst om een discussie te starten over de barrières in scholen. De presentatie kan voor of na de vragenlijst gebruikt worden.
Materialen	Presentatie + oefening 'Ik ben.' The presentatie bevat: • Informatie en referenties • Cartoons met reflectieve vragen • Link naar beeldmateriaal over labelling op youtube Persoonlijke reflectie en groepsdiscussie
Auteur(s)	Beno Schraepen (Incena, Studiecentrum voor Inclusie en Enablement, Plantijn Hogeschool, Antwerpen)
Geschatte lestijd	3 uur
Achtergrond	 Het inclusieparadigma reageert tegen labeling en stigmatisatie in de samenleving, omdat het een van de vele barrières is voor gelijkheid en volwaardige participatie. Een label is een product van een discourse. Gebaseerd op de definitie van Foucault, is het gerelateerd aan machtsstructuren en machtsrelaties. Lees meer in "Achtergrond en sleutelbegrippen", pagina 21
Meer informatie?	Werkset 1.10 DVD of online www.distinc.eu

Samenvatting van de activiteit

De sessie start met de 'ik ben ...' test: beschrijf jezelf in 20 zinnen. (10 minuten)

De resultaten worden in groep besproken groep (20 minuten).

Enkele mensen lezen hun top 7 voor. Wat zijn de gelijkenissen tussen de antwoorden? Enkele mensen lezen hun top 7-14 voor. Wat zijn de gelijkenissen? Wat zijn de verschillen met de top 7, of tussen mensen? Wie heeft een andere beschrijving? Wat staat niet op de lijst of enkel op die van bepaalde individuen? Waarom?

Gevolgd door de presentie met wat discussiemateriaal.

Werkset 1.11 Voorbij labelling: hoe hyperactieve kinderen met gedragsproblemen zichzelf ervaren

Doelen	Reflectie en discussie over het labelen van kinderen en de manier waarop hun belangen behartigd worden
Voor wie?	Opleiders van leerkrachten, leerkrachten, ondersteuningsleerkrachten, beleidsmakers, ...
Methoden	Interactieve workshop
Materialen	Documentaire 'Herdruk' PowerPoint presentatie: "Geef recht aan het 'gelabelde' kind"
Auteur(s)	Leen Ackaert & Nancy Vansielegheem
Geschatte lestijd	1 uur 30 minuten
Achtergrond 	Zie tekst over labelling
Meer informatie?	www.kinderrechtencommissariaat.be
Video materiaal 	"Her-druk", interviews met kinderen die praten over hun ervaringen met gelabeld zijn met afwijkend gedrag

Samenvatting van de activiteit

ADHD, ADD, ASD, ... we zijn niet verbaasd meer wanneer een actief kind, een kind met ADHD wordt genoemd. Ook het feit dat één kind meerdere labels kan hebben, verbaast ons niet meer. In het verleden noemden we ADHD- en/of ASS- kinderen 'zeer actieve' of 'timide' kinderen. Nu noemen we ze kinderen met stoornissen en geven we hen verscheidene labels.

Tegelijk met het groeiend aantal labels, neemt het gebruik van psychotrope medicatie bij jongeren toe. In 2005 werden dagelijks 1,7 miljoen dosissen van Rilatine voorgeschreven aan kinderen. In 2010 is dit cijfer verdrievoudigd naar 5,06 miljoen.

Bewijzen deze cijfers een verandering in onze biologische lichaamsbouw? Of tonen ze de neiging aan om anders te kijken naar het gedrag van kinderen? Evolueren we naar een maatschappij waar 'storend' gedrag veel gemakkelijker geproblematiseerd, geïndividualiseerd en gemedicaliseerd wordt in plaats van genormaliseerd?

Artikel 3 van de Conventie van de Rechten van het Kind verkondigt: 'In alle acties wat betreft kinderen, of ondernomen door publieke of private sociale bijstandsinstanties, rechtbanken, administratieve autoriteiten of wetgevende organen, het belang van het kind zal altijd primeren'. In onze zoektocht naar het belang van het 'gelabelde kind' ontbreekt nog vaak de stem van het 'gelabelde kind'. In onderzoek bij kinderen met gedragsproblemen of ADHD zijn de perspectieven, de ervaringen en visies van de 'gelabelde' kinderen te vaak afwezig.

In de workshop "het kind achter het 'gelabelde' kind" concentreren we op de ervaringen en visies van de gelabelde kinderen zelf. Door individuele en wederkerende-filosofische gesprekken, 'Herdruk' toont de ervaringen van 30 kinderen met gedragsproblemen. In 'Herdruk' getuigen de kinderen over hun gedragsstoornis, hun diagnose en wat ondernomen wordt om hen te helpen. Op basis van de documentaire 'Herdruk' kijken we naar het perspectief van de gelabelde kinderen en reflecteren we over de mogelijkheden die ondernomen kunnen worden door meer gewicht te geven aan hun perspectieven.

Werkset 1.12 Samen tot aan de meet

Doelen	• Leerkrachten bewust maken dat zittenblijven niet of weinig effectief is en om de praktijk van het zittenblijven te veranderen • Scholen voorzien van effectieve alternatieven voor zittenblijven • Verminderen van ongekwalificeerde output • Versterken van schoolteams: in hun beleidsvoerend vermogen • Verminderen van schoolse vertraging en zittenblijven
Voor wie?	Opleiders van leerkrachten, leerkrachten, ondersteuningsleerkrachten
Methoden	Stap-voor-stap schoolgebaseerde training van het hele team
Materialen	2 boeken, PowerPoint
Auteur(s)	Johan Huybrechts & Eva Franck
Geschatte lestijd	4 dagen
Achtergrond	 Het project "Samen tot aan de meet" werd opgestart door het Departement Onderwijsbeleid van stad Antwerpen. Onderwijsonderzoek heeft aangetoond dat zittenblijven niet leidt tot betere prestaties, meer motivatie of een beter welbevinden. Zwakke leerlingen die een of meerdere jaren overdoe, hebben meer kans om vroegtijdig de school te verlaten dan zwakke leerlingen die geen jaar opnieuw deden. De positieve effecten van zittenblijven op de leerprestaties en het zelfbeeld van leerlingen verdwijnen snel na het eerste jaar en hebben negatieve effecten op lange termijn.
Meer informatie?	Eurydice. (2011). Grade retention during Compulsory Education in Europe: Regulations and Statistics. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Juchtmans, G., Belfi, B., De Fraine, B., Goos, M., Knipprath, H., Vandenbroucke, A. en Verbeeck, B., (2011). Samen tot aan de meet. Alternatieven voor zittenblijven. (Antwerpen/Apeldoorn: Garant). Juchtmans, G., Franck, E., De Roover, K., Vandenbroucke, A., Knipprath, H. en Huybrechts, J., (2012). Samen tot aan de meet. Alternatieven voor zittenblijven. Inspiratieboek. (Antwerpen/Apeldoorn: Garant).

Samenvatting van de Werkset

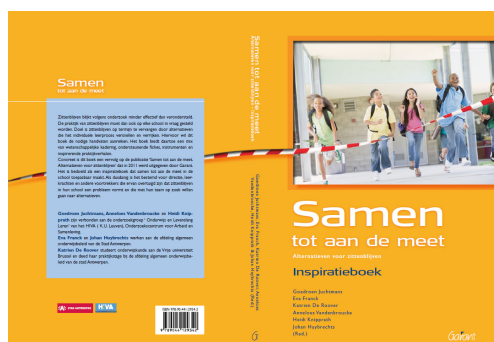
Met het traject samen tot aan de meet wil de stad Antwerpen zittenblijven terugdringen en scholen stimuleren om het leerproces van hun leerlingen te verrijken en versnellen. In het kader daarvan schreef de afdeling van de stad Antwerpen Algemeen Onderwijsbeleid (AOB), samen met het HIVA (Onderzoeksinstituut voor Arbeid en Samenleving) van de KU Leuven in 2012 het boek 'Samen tot aan de meet. Alternatieven voor zittenblijven - inspiratieboek'. Dit boek is bedoeld als praktische gids voor directie, leerkrachten en andere voortrekkers en bevat naast inspirerende voorbeelden uit de praktijk ook handige werkfiches. In 2011 verscheen al een eerste boek 'Samen tot aan de meet. Alternatieven voor zittenblijven', geschreven door het HIVA, waarin het wetenschappelijk kader uiteengezet wordt en scholen enkele alternatieve werkwijzen voor zittenblijven aangereikt krijgen. Samen tot aan de meet is een uniek Antwerps project dat onderwijsvernieuwing van onderuit in beweging brengt.

Het aantal zittenblijvers in Vlaanderen is in vergelijking met andere landen erg hoog. Op het einde van het zesde leerjaar is bijna één op vijf van de leerlingen al minstens een keer blijven zitten. In grootsteden zoals Antwerpen loopt dat zelfs op tot één op drie en in kansarme buurten ligt dit percentage nog hoger, namelijk soms meer dan 40%. De vanzelfsprekendheid waarmee Vlaamse scholen deze remediërende interventie gebruiken, illustreert dat Vlaamse leerkrachten en hun directies er van overtuigd zijn dat deze interventie de beoogde doelstelling bereikt. Deze overtuigingen pro zittenblijven zijn volgens Europees onderzoek (Eurydice, 2011) dan ook de belangrijkste verklaring voor het hoge aantal zittenblijvers in Vlaanderen. Onderzoek naar de effecten van zittenblijven bevestigen deze goed bedoelde overtuigingen van leerkrachten over het algemeen echter niet. Volgens deze studies zou zittenblijven doorgaans niet tot betere leerprestaties leiden en ook niet voor een hogere motivatie bij zwak presterende leerlingen zorgen. Sterker nog, zwak presterende leerlingen die ooit bleven zitten, lopen meer risico om zonder diploma het secundair onderwijs te verlaten dan gelijkaardige zwak presterende leerlingen die wel altijd normaal zijn doorgestroomd (zie voor details Juchtmans e.a., 2011, p. 55-64). Al in 2008 nam het Antwerpse Onderwijsbeleid daarom het initiatief om in de Antwerpse scholen zittenblijven te verminderen en op zoek

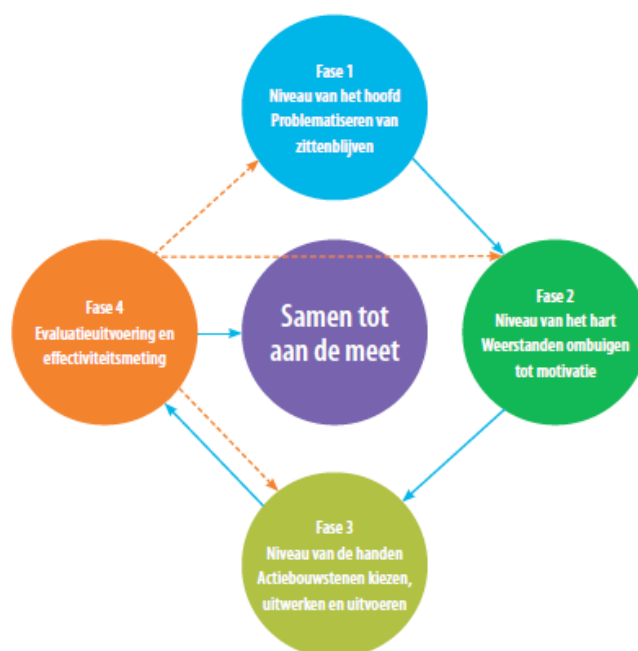


te gaan naar alternatieven. Het koos zittenblijven als prioritair thema voor hun flankerend onderwijsbeleid.

Een zelfde patroon keert ook terug in recent onderzoek naar onder andere de overtuigingen van Antwerpse leerkrachten ten opzichte van zittenblijven, uitbesteed door afdeling Algemeen Onderwijsbeleid van de stad Antwerpen aan het onderzoeksbureau Made4it. Niet minder dan 56% van de bevroagde leerkrachten vindt zittenblijven een oplossing op lange termijn. Bijna 60% denkt dat zittenblijven het zelfbeeld van een kind kan opkrikken. 63% vindt het niet belangrijk dat een school een visie op zittenblijven heeft. Tot slot vindt bijna 75% van de leerkrachten dat kinderen met een achterstand voor enkel taal of rekenen maar het best blijven zitten en dat zittenblijven later falen vermijdt. Uit deze cijfers blijkt dat de leerkrachten overtuigingen pro zittenblijven vooral genegen zijn omdat ze geloven dat de leerling er (op lange termijn) beter van zal worden. Omdat de overtuigingen van leerkrachten zo diepgeworteld zijn, stelt samen tot aan de meet een planmatige aanpak voor via vier implementatiefasen (zie figuur 1). De eerste twee implementatiefasen focussen zich op het problematiseren en ombuigen van de weerstanden die er bestaan over het vervangen van zittenblijven. Leerkrachten passen deze pedagogische praktijk sinds mensenheugenis toe om leerlingen met leerachterstand te helpen. Zoals uit bovenstaande bleek is dit een weinig efficiënte onderwijspraktijk.



Het kiezen van actiebouwstenen begint concreet dus pas in de derde fase van samen tot aan de meet. Scholen hebben dan al een ganse weg afgelegd om zittenblijven in kaart te brengen en weerstanden bij het schoolteam om te buigen. In de derde fase gaan scholen door middel van waarderend onderzoek op zoek naar wat werkt in de school, hoe ze dat kunnen verbeteren en welke nieuwe acties ze op poten willen zetten om het specifieke probleem op school over zittenblijven het hoofd te bieden. In de eerste fase vragen we scholen namelijk om de situatie over zittenblijven in kaart te brengen: wie blijft waar zitten en waarom? Uit deze cijfers kunnen scholen heel wat leren om in de derde fase te kiezen voor de juiste cocktail van initiatieven. Literatuur reikt immers allerhande alternatieve acties aan om het leerproces van leerlingen verrijken en versnellen. Deze acties worden in het kader van samen tot aan de meet ondergebracht in 'het huis van samen tot aan de meet'. Dit huis is opgebouwd uit vier bouwstenen (zie figuur 2): didactiek, evaluatie, leefklimaat en organisatie.

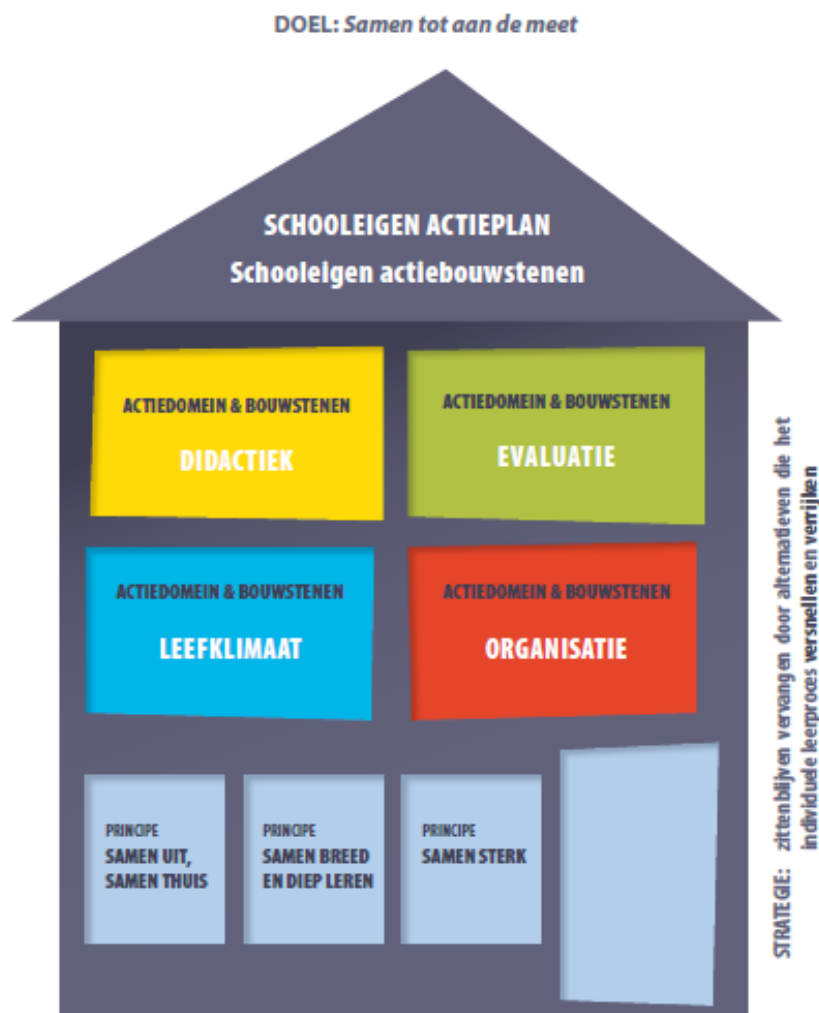


Figuur 1: De vier implementatiefasen van samen tot aan de meet

Bij de actiebouwsteen **didactiek** vormt differentiatie de sleutel. Kinderen kunnen immers niet enkel per niveau, maar ook heterogeen worden gegroepeerd. Twee voorbeelden van didactische methoden waarmee het leerproces van alle leerlingen in een heterogeen samengestelde klas kan worden geoptimaliseerd, zijn coöperatief leren en peer tutoring. Beide methoden gaan ervan uit dat leerlingen niet alleen leren van de interactie met de leerkracht, maar ook van elkaar. Drie additionele bouwstenen (leren met behulp van ICT, extra onderwijskundig personeel in de klas en peer tutoring) horen hier ook thuis, omdat ze leerkrachten helpen om (beter) te differentiëren. Over de additionele bouwstenen is de literatuur verdeeld, maar her en der worden deze acties wel aangehaald.

Voor de bouwsteen didactiek onderscheiden we ook nog veel andere acties die nog niet echt onderzocht zijn –en waarvan we de efficiëntie en effectiviteit dus niet kennen–, maar die wel vaak in scholen toegepast worden: pre-teaching, contractwerk, hoekenwerk,...

Onderzoek wijst ook uit dat een school die goed differentieert voor zwakkere leerlingen, ook voor sterkere leerlingen meer leerwinst oplevert. Een efficiënte, maar niet te tijdsintensieve monitoring van leerlingen is daarbij noodzakelijk. Dit is de bouwsteen **evaluatie**. Doel is zo vroeg en zo snel mogelijk te kunnen zien dat kinderen bepaalde leerdomeinen niet onder de knie krijgen en vast dreigen te raken. Is dit het geval, dan moet een actieplan opgezet worden dat tracht met een zo intensief mogelijk en liefst individuele begeleiding het leerproces te versnellen. Een methode waarmee de leervorderingen van leerlingen kunnen gemonitord worden, is curriculumgebaseerde evaluatie. Dit is het enige type evaluatie waarover consensus bestaat in de literatuur. Er bestaan natuurlijk nog allerhande andere vormen van monitoring en evaluatie waarvan het nut tot nog toe niet bewezen werd (andere bouwstenen): observatie, permanente evaluatie, leerlinggerichte evaluatie,...



Figuur 2: Het huis van samen tot aan de meet

Een positief **leefklimaat** zien we als een belangrijke hefboom om het leerproces van vooral zwakker presterende leerlingen te versnellen. Uit internationaal onderzoek blijkt immers dat positieve relaties met leerlingen en hun families de keten van maatschappelijke kwetsbaarheid weten te doorbreken. Ze kunnen ook leerlingen enthousiasmeren om een extra tandje bij te steken in de leerdomeinen waarop ze dreigen vast te lopen. Drie factoren die bijdragen tot een positief leefklimaat zijn: een positieve leerkracht-leerling relatie,

voldoende ouderbetrokkenheid en de inzet van extra-curriculaire activiteiten.

Ook qua **schoolorganisatie** kan er veel veranderd worden in Vlaamse scholen. Het traditionele jaarklassensysteem is de meest gangbare vorm van schoolorganisatie, maar is dit wel de optimale organisatie? De school kan een beleid voeren dat diversiteit in de school en in de klas niet uit de weg gaat en kan een heterogene samenstelling nastreven van de klasgroep die het ononderbroken leertraject start. Een heterogene klasgroep waarin alle leerlingen voldoende worden uitgedaagd, kan onder andere worden bereikt door middel van: leerjaaroverstijgende klassen, multileerjaar klassen en looping. Bij organisatie hoort ook een additionele bouwsteen: kleinere klassen.

Voor vele scholen zullen deze bouwstenen en bijhorende acties niet onbekend in de oren klinken. Vele scholen implementeren al op dit moment verschillende van deze acties. In Antwerpse scholen werd er doorheen de laatste decennia erg veel onderwijsvernieuwing geïmplementeerd. Deze acties blijken echter weinig invloed te hebben op het aantal zittenblijvers en blijken dit percentage niet te reduceren. Mogelijk is dit te wijten aan de visie en overtuigingen van het schoolteam. Als leerkrachten en directies ervan overtuigd zijn dat zittenblijven, net zoals bovenbeschreven acties, leerachterstand kan wegwerken, zal zittenblijven hand in hand blijven bestaan met de onderwijsvernieuwendende praktijken die in scholen geïmplementeerd worden. Ook zijn aan bovenstaande acties strikte regels verbonden (zie publicatie 1 en 2). Indien deze voorwaarden niet of niet correct in acht genomen worden, vermindert of verdwijnt ook de efficiëntie en effectiviteit ervan.

Omdat dit proces voor scholen erg moeilijk en intensief is, biedt het tweede boek meer praktische tools om met het schoolteam aan de slag te gaan: het is een mix van wetenschappelijke omkadering, inspirerende praktijkverhalen, ondersteunende fiches en instrumenten.

Een belangrijk deel van het tweede boek bestaat uit praktijkvoorbeelden. Hierin beschrijven we verhalen van scholen die één van bovenstaande acties implementeerden. Het is de bedoeling dat deze voorbeelden scholen kunnen inspireren om over de eigen schoolpraktijk te reflecteren: wat doen zij anders, waarom, wat kunnen we ervan leren. De praktijkverhalen gaan onder andere over scholen die maximaal proberen te differentiëren, die het traditionele jaarklassensysteem doorbreken, die inzetten op het betrekken van ouders bij het leerproces van hun kinderen, ed. Ook het daarbij horende veranderingsproces – dat niet altijd makkelijk is – wordt beschreven. Dankzij deze verhalen kan het boek een echte inspiratie zijn voor scholen die de onderwijskwaliteit verder willen verbeteren.

Het laatste deel van het tweede boek reikt 15 praktijkfiches aan, verdeeld over de verschillende implementatiefasen. Deze praktijkfiches bevatten onder andere voorbeeldtabellen voor het maken van een beginanalyse, methodieken om de overtuigingen van het leerkrachtenkorps in beweging te brengen, fiches voor het waarderend onderzoek (kiezen van acties in fase 3), enz. Ze vormen een houvast bij het doorlopen van de verschillende fasen bij het terugdringen van zittenblijven.

De twee boeken samen vormen de leidraad in het leertraject van het AOB waaraan scholen in het schooljaar 2012-2013 kunnen deelnemen. Dit leertraject is een kennisnetwerk van scholen dat op vier tijdstippen doorheen het schooljaar bij elkaar komt, waar ervaringen uitgewisseld worden en waar de deelnemers concrete opdrachten krijgen om in hun school met samen tot aan de meet aan de slag gaan. De stad ondersteunt schoolteams die werken aan onderwijsvernieuwing dus niet alleen via de aangereikte publicaties, maar ook door experts ter beschikking te stellen en hand in hand met scholen het proces vorm te geven, op maat van elke school.

Bij de start van het project in 2010 engageerden 12 scholen zich als voortrekkersscholen. Vandaag zijn er al meer dan 120 scholen over alle netten heen, die stappen hebben gezet om samen tot aan de meet op één of andere manier in hun school te implementeren. Samen tot aan de meet slaat aan in het onderwijsveld en de Antwerpse schoolteams werken aan andere meer doeltreffende onderwijsstrategieën. Meer informatie over dit leertraject vinden geïnteresseerden op www.antwerpen.be/onderwijs (onder samen tot aan de meet).

Contact

Eva Franck - Leren en Innoveren

Stad Antwerpen | Actieve stad - Algemeen onderwijsbeleid

Francis Wellesplein 1 2018 Antwerpen

Postadres :BAOBAB vzw Francis Wellesplein 1 2018 Antwerpen tel + 32 3 338 33 40 | + 32 | fax +32 3 338 33 69 gsm + 32 497 499 220

eva.franck@stad.antwerpen.be | www.antwerpen.be

► MODULE 2- Inclusieve klaspraktijken

Redactie: Jo Lebeer

Met bijdragen van: Luísa Grácio, Isabel Fialho, Marília Cid, Adam Gogacz, Nursel Deniz, Susan Van Alsenoy, Luc Van den Steen, Adina Shamir, Ase Vermeire, Saar Callens, Dian Fluijt.

Inleiding

Terwijl in Module 1 de focus ligt op het aanleren en begrijpen van de principes achter inclusief onderwijs, wil module 2 deze ideeën in praktijk te brengen. Leraren zijn bijzonder geplaagd om de verschillen tussen de leerlingen te accepteren, valoriseren en te gebruiken om zo hun leren te bevorderen en obstakels die hun deelname belemmeren, te verwijderen. 'Het verschil accepteren' is niet hetzelfde als 'het aanvaarden van' een huidige situatie. 'Het aanvaarden' blijft nog te vaak hangen in een passieve houding terwijl veel situaties te wijzigen zijn. Met dit in het achterhoofd, wil deze module leerkrachten voorzien van een aantal richtlijnen en bruikbare tools zodat ze lesactiviteiten kunnen ontwerpen die het leren bevorderen vanuit diversiteitsperspectief. Met deze module willen we niet inspelen op de toenemende vraag naar recepten voor inclusief onderwijs. Hoewel er bv. wel een les is over Japanse origami die de noodzaak tot het differentiëren in modaliteiten van instructie wil illustreren, betekent dit niet dat wanneer elke leerkracht nu met origami begint in de les, ze inclusief werken. Werken met kant en klare lessen is al te verleidelijk voor de haastige leraar op zoek naar lesplannen. Deze module bevat weliswaar enkele voorbeelden van lesplannen, maar die gelden alleen als voorbeeld. Het is veel belangrijker om de didactiek en de 'technieken' te leren in het omgaan met verschillende vaardigheden, zich bewust te worden van de mogelijkheden om hier mee om te gaan, om te leren hierin creatief te zijn, zowel in het personaliseren van je stijl van lesgeven als bij het inzetten van gepaste materialen, maar ook in het re-organiseren van de groepen binnen de klas en de school en in het zoeken naar extra hulpbronnen. De sleutel tot inclusie is: wees creatief en flexibel. De auteurs van deze module zijn zowel leerkrachten met jarenlange ervaring in het omgaan met verschillen als lerarenopleiders.

Doelstellingen

De doelstellingen van Module 2 zijn:

- Zich competentier voelen in het omgaan met een grote diversiteit aan onderwijsbehoeften en mogelijkheden in een inclusieve onderwijscontext
- In staat zijn om de lessen zo te diversifiëren dat ze tegemoet komen aan de verschillende noden van de leerlingen
- Inclusieve klaspraktijken implementeren die leerlingen met verschillende noden toelaten te leren en op een volwaardige manier te participeren in de klas.

Leerkrachtcompetenties die we willen ontwikkelen

Module 2 werd samengesteld met het oog op het ontwikkelen van volgende competenties:

Kennen

1. Kennis ontwikkelen m.b.t. de principes van Universal Design in leren (UDL)
2. Kennis ontwikkelen m.b.t. de principes van coöperatief leren en peer mediatie
3. Kennis ontwikkelen m.b.t. Gardner's meervoudige intelligentie theorie
4. Kennis ontwikkelen m.b.t. de principes van Feuerstein's Mediated Learning experience criteria in relatie tot inclusief onderwijs
5. Kennis ontwikkelen m.b.t. de principes het aanpassen van educatief materiaal en leerstijlen
6. Kennis ontwikkelen m.b.t. Bruner's 'leerprincipes' in functie van inclusief onderwijs
7. Het verschil kennen tussen stimulatie, bemiddeling, compensatie, sanering en dispensatie

Begrijpen en bewust worden

1. Alle kinderen als modificeerbaar beschouwen, met het potentieel om te leren
2. De verschillen tussen kinderen als een bron van verrijking zien. Open staan voor de eigen oplossingen, ideeën en ervaringen van de kinderen
3. Kijken naar de krachten en talenten van een leerling, verder kijken dan de diagnostische etiketten
4. Streven naar hoge normen voor iedereen, maar wel rekening houdend met de persoonlijkheid van elk kind
5. Zich bewust zijn van de eigen overtuigingen wanneer je bedenkt dat laag presterende kinderen lui, niet in staat tot leren of

dom zijn

6. Te beseffen dat je niet alles alleen hoeft te doen of dat je je moet gedragen als een 'leraar super (wo) man'
7. Inclusief onderwijs begrijpen als teamwork
8. Zich bewust worden van het belang van de rol van de leraar als een goede "mediator"
9. Te begrijpen dat er misschien biologische, sociale of andere redenen waarom een kind niet tot leren komt of zich niet gedraagt zoals verwacht.
10. Beseffen dat werk maken van een inclusieve praktijk, niet betekent dat leerkrachten al hun tijd besteden aan de leerlingen die niet presteren zoals de anderen.
11. Begrijpen dat het onderwijzen van een kind met verschillende behoeften niet 'een zaak van de SEN-leraar' is, maar dat elke gewone leerkracht dit kan doen als hij / zij weet hoe te differentiëren.
12. Kritisch bekijken van de notie van 'wat is billijk of fair'. Dus niet in de betekenis van elke leerling krijgt het zelfde, maar wel dat elke leerling krijgt wat hij nodig heeft.

13. Inzicht hebben in het drie-niveaus model: Niveau 1 = voor iedereen; Niveau 2 = voor een geselecteerde groep van at-risk kinderen die meer aandacht nodig hebben; Niveau 3 = voor kinderen die individuele mediatie of tussenkomst nodig hebben.
14. In staat zijn om gericht op leerprocessen cognitieve processen onder leerprestaties te identificeren

Tonen

1. Het kunnen accepteren en valoriseren van verschillen tussen leerlingen.
2. Een gevoel van betrokkenheid kunnen tonen bij iedere leerling, ongeacht hun verschil. Een verwelkomende houding. Zorgzaam kunnen zijn voor alle leerlingen.
3. Stimuleren geïndividualiseerde commentaar geven, zelfs al zijn de antwoorden niet helemaal correct.
4. Een flexibele houding kunnen aannemen t.a.v. de normen in functie van de eigenheid van de leerling. Tegelijkertijd kordaat en flexibel kunnen zijn.
5. Hulp kunnen vragen aan deskundigen of andere hulpbronnen.
6. Leeractiviteiten zo universeel mogelijk kunnen ontwerpen, zodat leerlingen met uiteenlopende behoeften volwaardig deelnemen en bijdragen op hun eigen manier.
7. Om kunnen gaan met verschillende leerstijlen.
8. In staat zijn een leeromgeving te creëren zodat ieder met zijn / haar individuele specifieke behoeften, in staat is om basisfuncties te leren en te ontwikkelen (cognitief functioneren, zelfregulerende vaardigheden en sociaal-emotionele vaardigheden),
9. De eigen bron van creativiteit kunnen inzetten bij het oplossen van problemen.
10. Verschillende activiteiten kunnen plannen en ontwerpen zodat iedereen in de klas zich competent voelt.
11. De moeilijkheidsgraad van een taak kunnen kiezen en variëren in functie van de persoonlijkheid van de leerling.
12. Lesmateriaal en leerkrachtstijl kunnen aanpassen in functie van de noden en de eigenheid van de leerlingen.
13. Verschillende organisatievormen kunnen implementeren: individuele, paren, kleine en grote groepen, klassieke leeftijd gebaseerde groepering kunnen reorganiseren indien nodig.
14. Leeractiviteiten kunnen ontwerpen waar leerlingen leren om samen te werken, zowel binnen de klas als klasoverschrijdend.
15. Leerlingen aanleren hoe ze elkaar kunnen ondersteunen bij praktische zaken.
16. Leerlingen leren hoe ze elkaar kunnen helpen bij het oplossen van taken, zonder dat de oplossingen te geven. Een coöperatieve mentaliteit ontwikkelen in plaats van een concurrerende mentaliteit
17. Leerlingen aanleren hoe positieve reacties op elkaar te geven
18. De samenwerking met de ouders erkennen
19. Kennis aanwenden in functie van variabiliteit en voorkeuren van leerstijlen van kinderen en hen aanleren welke leerstijl het beste is voor wat voor soort problemen. Het bevorderen van het bewustzijn van hun eigen voorkeur stijlen
20. De voorkeur "intelligenties" identificeren (vgl. Gardner's model) en deze ondersteunen in hun ontwikkeling.
21. Activiteiten ontwerpen afgestemd op de verschillende stijlen op verschillende tijdstippen. Onderwijsmodaliteiten kunnen variëren via verschillende kanalen: gehoor, visueel, aanraking, beweging, muziek
22. Opmerkingen kunnen geven op het denkproces en niet alleen op de objectieve resultaten
23. In staat zijn om kritisch denken als vaardigheid van leerlingen te activeren
24. De leerling helpen metacognitieve zelf-vaardigheden te ontwikkelen, dat wil zeggen het vermogen om te plannen, uitvoeren en controleren van een taak.
25. Kunnen lesgeven op een dialogische manier door vragen te stellen over hoe kinderen leren, hoe ze een bepaalde taak opgelost, hoe ze plannen, uitvoeren en controleren hun taken
26. Leerlingen kunnen motiveren om aan de activiteit deel te nemen.
27. In staat zijn om de aandacht en het gedrag van een kind te regelen vóór en tijdens een taak
28. De dialoog tussen leerlingen en tussen leerkracht en leerlingen kunnen bevorderen
29. Flexibele evaluatieprocedures kunnen hanteren, rekening houdend met de individualiteit van een leerling

Inhoud van module 2

1. Welkom strategieën

Organiseer op regelmatige basis welkomactiviteiten zodat alle kinderen zich te allen tijde welkom voelen. Voorbeelden vind je in de Werkset 2.1.

2. Aanpassen aan verschillende niveaus

Thema's	Hoofddeeeën	Suggesties voor activiteiten
Herkennen van een verschillend tempo en duur van leren tussen verschillende kinderen.	Algemene inleiding in het organiseren van inclusieve klaspraktijk Vier vragen staan centraal: 1. Wat is de essentie van de les. 2. Hoe leren de leerlingen het best 3. Wat moet er gemodificeerd worden? 4. Hoe kunnen de leerlingen wat ze geleerd hebben tonen	• Toon de presentatie 'Removing barriers to Achievement' (Toolbox 2.2) and bespreek de thema's mogelijkheden/prestatie • Reflectieve oefening: heb je al positieve ervaringen gehad met kinderen met leerproblemen? Wat heb je gedaan? Wat werkte er? • Hoe ageer je wanneer een leerling niet presteert volgens de verwachtingen?
Verschillende mogelijkheden, leerstijlen en modaliteiten herkennen	Gardner's multiple intelligenties. Het creëren van empathie en bewustzijn bij leeftijdsgenoten Bruner's leer principes Omgaan met verschillende leerstijlen. Kinderen in dezelfde klas zijn verschillend in hun mogelijkheden. "Wanneer een kind niet leert zoals jij onderwijst, onderwijs hem dan hoe hij leert"	• Lesplan: We are all smart! (Toolbox N° 2.3) • Lesplan: maak een Japanse Samoerai Hoed (Making a Japanese Hat) (Toolbox 2.4) • Groepsdiscussie o.b.v. presentatie over leerstijlen en Gardner's multiple intelligenties (Toolbox 2.6)
Het curriculum aanpassen	Leren materiaal aan te passen volgens het concept van Feuerstein 's cognitieve kaart". Lesmateriaal kan geanalyseerd worden volgens 7 parameters: inhoud, modaliteit, fase van mentale actie, mentale operaties, graad van abstractie, complexiteit en efficiëntie	• Leg Feuerstein's cognitieve kaart uit a.d.h.v. de presentatie in (Werkset 2.7) • Activiteiten voor leerkrachten: de leerkrachten kiezen een taak die ze volgende week aan de leerlingen willen geven en waarvan ze denken dat gaan kunnen. Pas vervolgens de taak aan volgens de variabelen van de cognitieve kaart (Werkset 2.76)
Didactisch materiaal selecteren en indien nodig het gebruik van ICT ondersteunende leermateriaal	Sta elke vorm van leermateriaal toe die nodig zou kunnen zijn: opname apparatuur, spellingscontrole, laptops, spraaksoftware, tekst lezers rekenmachines. Leer typen en tekstverwerking in het begin van de lagere school.	• Vraag de leerkrachten: welke ICT materialen, hardware of software, bestaat er die moeilijke lezers kunnen ondersteunen? • Zie ook algemene inclusieve ondersteuningsstrategieën (Werkset 2.8) • Zie ook module 4 & 5

3. De leerkracht als mediator van inclusie- en leerprocessen

5. Thema's	6. Hoofddeeeën	7. Suggesties voor activiteiten
Feuerstein's principes m.b.t. mediatie	Het kernidee is dat een leerkracht die de 12 criteria van mediatie gebruikt, vanzelf een meer inclusieve leerkracht wordt. De belangrijkste criteria zijn het 'gevoel van de bekwaamheid', 'Individuatie', 'delen en deel uitmaken van'.	• Werkset N° 2.9 Criteria van gemedieerd leren: toon en geef uitleg bij de presentatie met cartoons • Illustreer mediatie met filmfragmenten uit de documentaires. "Mind of a child", "Etre et avoir", "Inclus DVD Austerdalen school (de scene aan het begin van de dag) of meer fictie zoals "Dead Poets Society"
Peer tutoring en mediatie	Klasgenoten die elkaars tutor zijn werkt motiverend en creëert ruimte voor de leerkracht om in te zetten op andere aspecten. Mediatie door klasgenoten gaat nog een stap verder in de zin dat jongere klasgenoten worden geholpen, of leerlingen met specifieke problemen geholpen worden in het verwerven van competenties. In hoe te mediëren moeten ze natuurlijk opgeleid en ondersteund worden.	• Peer tutoring kan per twee of in kleine groepen, de leerlingen oefenen elkaar in vaardigheden die ze al mee kregen via instructie. • Peer mediatie is een systematische oefenmethode om kinderen aan te leren hoe ze jongere klasgenoten of klasgenoten met specifieke problemen Lees de tekst van Shamir's & Tzuril's. Werkset N°2.12

4. Een evenwicht vinden tussen structuur geven en flexibiliteit

Thema's	Hoofddeeeën	Suggesties voor activiteiten
Bruner's vier principes voor instructie	Motivatatie, structuur, tussenstappen inbouwen en bekrachtiging zijn universele principes voor instructie en zeker bruikbaar in inclusieve settings	• Toon de presentatie met instructieprincipes en zoek naar voorbeelden die met de principes wel of niet overeenkomen met de alledaagse realiteit van een zeer diverse klas. Werkset 2.15
Een heldere lesstructuur ontwerpen	De lesstructuur duidelijk maken voor alle leerlingen; het wordt gemakkelijker om de doelstellingen in het achterhoofd te houden en de les te volgen.	• Reflectie-oefening: wat zijn de fasen in een goed gestructureerde les? Hoe communiceer je dit naar je leerlingen • Voorbeeld van een goed gestructureerde les. Werkset N°2.10
Op een gedifferentieerde manier omgaan met doelstellingen en normen of eindtermen	Hoe vinden we een evenwicht tussen de druk van de eindtermen en de individuele noden van verschillende kinderen waarvan sommigen deze niet zullen halen binnen of met hun leeftijdsgroep.	• Reflectie oefening en discussie: maak je verschillende toetsen i.f.v. de mogelijkheden van de leerlingen en de geïndividualiseerde doelstellingen? Hoe becommentarieer je een taak met veel fouten? • Verwijs ook naar de concepten 'mediatie in het bekwaamheidsgevoel' en 'mediatie van individuatie'. Werkset 2.9
Leren differentiëren in evaluaties en schoolprestaties	Hoe ga je op een creatieve manier om met hoge verwachtingen en ben je flexibel tegelijkertijd.	• Krijgt elk kind dezelfde evaluatiecriteria? • Hoe meet je vorderingen in het leren? • Is tijd een criterium om leervorderingen te meten?

5. Wanneer kiezen voor stimulatie – compensatie – remediëring - dispensatie?

Thema's	Hoofddeeeën	Suggesties voor activiteiten
"Sticordi"-maatregelen STICORDI staat voor Stimuleren, Compenseren, Remediëren Dispenseren	STICORDI maatregelen worden veel gebruikt in het Belgische (Vlaamse) onderwijssysteem, wanneer de leerlingen om een of andere reden niet kunnen voldoen aan de groepsdoelen. Stimulatie is dan gericht op het verbeteren van specifieke vaardigheden of begrip te verbeteren, omdat je gelooft dat het in kind er toe in staat is. De focus van de leraar is gericht naar het stimuleren van zelfvertrouwen bij leerlingen, te zorgen voor meer tijd voor examens en tests, mogelijkheden geven nuttige bronnen aan te wenden, proberen leerlingen te evalueren op wat echt belangrijk is, etc.	• Definieer de verschillende concepten (Werkset 2.11 vertrekt vanuit definities en een voorbeeld van een rekenles) • Vervolgens: zoek naar voorbeelden in je eigen praktijkervaring. Wanneer moet je investeren in remediëren, compenseren, differentiëren, dispensereren? • Kan dit systeem universeel worden gebruikt? • Wat zijn de nadelen van Sticordi-maatregelen?

6. De school- en klasorganisatie aanpassen

Thema's	Hoofdideeën	Suggesties voor activiteiten
De ruimtelijke organisatie aanpassen. De klasarchitectuur aanpassen	Pas de klasschikking aan op een zo inclusieve mogelijke manier die samenwerking toelaat. Frontaal onderwijs draagt weinig bij tot een meer inclusieve aanpak.	• Reflectie-oefening. • Toon een foto of een filmpje van een inclusieve klas. Zie Werkset N°2.2. voor een afbeelding. Voor een filmpje zie Austerdalen School, op de Inclues video of de Janusz Korczakschool uit Lodz (zie p.88). Waarom en hoe maakt dit meer inclusie mogelijk?
Pas de groepsindeling aan	• Een gewone klasgroep is altijd heterogeen. • Werk in verschillende groepen in de klas, sommige leerlingen werken meer zelfstandig andere hebben meer instructie nodig. • Het organiseren van groepen met verschillende leeftijden, zelfs tijdelijk, kan instructie en leren optimaliseren.	• Reflectie-oefening. • Hoe kan je je klassieke manier van werken met homogene leeftijdsgroepen die allen hetzelfde doen en hetzelfde menu krijgen, herzien?

7. Ondersteuning organiseren

Thema's	Hoofdideeën	Suggesties voor activiteiten
Ondersteuning leren vragen.	Niet alle problemen kunnen en moeten opgelost worden door extra ondersteunend personeel. De aard van de ondersteuning moet goed worden gekozen, aangepast aan de reële behoeften. Het is niet altijd nodig om een volwassene, of een specialist te zijn. Kinderen kunnen elkaar ook ondersteunen. Eerst dient de leerkracht na te denken over wat voor soort ondersteuning echt nodig is voor een specifieke taak of activiteit en waarom het nodig is? Wie kan dat geven, waar (binnen of buiten de klas), op welke manier?	• Discussie in kleine groep 30' • Waar het je ondersteuning nodig in en buiten de klas? • Waarom en waarvoor heb je die nodig? • Is ondersteuning nodig, of is een andere maatregel ook voldoende bijv. het wijzigen van de opdracht? • Wie kan hierin voorzien? Kan er iets gedaan worden door collega's van dezelfde klasse? Van andere klassen? (zie peer-meditatie & coöperatief leren) • Zijn er mensen in de buurt die de gevraagde steun kunnen geven? • Hoe denk je dat de ondersteuner moet handelen? Wat moet hij / zij doen? Waarom? Waar? • Werkset 2.14 Co-teaching
Coöperatief leren	Het betrekken van klasgenoten, werken als partner, kinderen werken in kleine groepen aan een gemeenschappelijke opdracht, waarin iedereen een belangrijke rol neemt. Deze is verschillend voor elk kind en kan aansluiten bij de mogelijkheden, de geprefereerde leerstijlen, verschillende intelligenties of specifieke leerdoelstellingen.	• Kan je een leeractiviteit bedenken die in grope gedaan kan worden, waar elk kind aan kan participeren, en verschillend kan bijdragen elk volgens zijn of haar niveau? Zie ook 'peer mediation' Werkset 2.12

Achtergronden en sleutelconcepten

Wat is intelligentie en hoe kunnen we dit verbeteren?

Luísa Grácio, Elisa Chaleta, Isabel Fialho

De voorbije jaren zijn verschillende theorieën ontstaan die proberen uit te leggen wat intelligentie is en is ook onderzocht wat de verschillende effecten zijn van educatieve, psychologische, medische psycho-educatieve en/of community-based interventies. Aan de andere kant werden de afgelopen 50 jaar diverse aspecten van het menselijke brein en haar potentieel ontdekt. We richten ons hier op twee van deze ontdekkingen: (1) intelligentie kan worden verbeterd en versterkt (bijv. Masters & Houston, 1972; Harman, 1988; Machado, 1980; Feuerstein, 1980); (2) er zijn meervoudige intelligenties (bv. Gardner, 1983, 1987, 1999, 2002, 2004).

Nu wat is dat intelligentie? Volgens Gardner (e.g., 2004), is intelligentie gebaseerd op een meervoudige realiteit wat impliceert dat er verschillende vormen van intelligentie en bijgevolg ook verschillende vormen van kennen en leren zijn. Vanuit dit perspectief wordt intelligentie verstaan als een psycho-biologische structuur die zichzelf al dan niet vorm geeft afhankelijk van verschillende culturele en omgevingsfactoren. Intelligentie is dus niet één-dimensioneel, statisch, vaststaand of aangeboren. Integendeel intelligentie is meervoudig en modificeerbaar met de mogelijkheid om verder te ontwikkelen wanneer het op gepaste wijze gestimuleerd wordt.

Waar bestaan deze intelligenties uit en wat zijn de implicaties voor het leren, het onderwijzen en inclusie? Volgens Gardner's (1999, 2002) theorie over meervoudige intelligentie zijn er negen types onderverdeeld in vier groepen nl. conventionele, expressieve, persoonlijke en nieuwe intelligenties.

De conventionele intelligenties clusteren de linguïstische en logisch-mathematische intelligenties. De eerste is verbonden met het leren en gebruiken van gesproken en geschreven taal en het leren van vreemde talen. De tweede is verbonden met de mogelijkheid om logische problemen te analyseren, rekenkundige bewerkingen en wetenschappelijke denken te ontwikkelen.

De expressieve intelligenties bevatten muzikaal/ritmische, lichaam-kinesthetische en visueel/ruimtelijke intelligenties. Muzikale intelligentie is gebaseerd op de vaardigheden voor compositie, uitvoering en waarderen van muzikale patronen. Lichaam-kinesthetische intelligentie is verbonden met de vaardigheden om het lichaam doelgericht te gebruiken, problemen op te lossen of iets te maken en ruimtelijke intelligentie bevat de vaardigheden die ruimtelijke patronen herkennen en manipuleren.

De persoonlijke intelligenties bestaan uit de interpersoonlijke en intrapersoonlijke types van intelligentie waaronder de mogelijkheid tot zelfbegrip, zelfregulatie en de mogelijkheid om de intenties en motivatie van anderen te begrijpen.

Tenslotte de "**nieuwe intelligenties**" bevatten de natuurgerichte intelligentie en de existentiële competenties zoals de mogelijkheid om fauna en flora te herkennen, in interactie te treden met de omgeving en zichzelf te plaatsen in relatie tot de kosmos, het stellen van de grote existentiële vragen en het ervaren van de grote gevoelens of bewustzijn.

Volgens Lazear (1991) is elk van deze intelligenties verbonden met de vijf zintuigen en kan elke intelligentie geactiveerd worden door middel van zicht, gehoor, smaak, tast, reuk, spraak en communicatie met anderen, intuïtie, metacognitie of geestelijk inzicht. Iedereen bezit deze negen intelligenties maar ze zijn niet alle ontwikkeld op hetzelfde niveau. Meestal zijn een of twee soorten intelligentie meer ontwikkeld dan de andere. We hebben allemaal de mogelijkheid om de verschillende intelligenties te ontwikkelen maar om dat te doen moeten we ze op bepaalde punten in de tijd activeren en regelmatig gebruiken. In de klas, kunnen we het leren van zeer verschillende kinderen bevorderen door in te zetten op onderwijs- en leerprocessen met de volgende kenmerken:

1. Onderwijs richt zich op het ontwikkelen verschillende soorten intelligentie bij kinderen. Elke intelligentie kan worden gestimuleerd via specifiek onderwerpen: muziek vaardigheden, taal, kunst, calculus en wiskundige redenering, lichamelijke opvoeding, burgerschap en diverse persoonlijke en sociale vaardigheden, enz.
2. Lesgeven is gebaseerd op de diverse types van intelligentie. Elk type intelligentie kan worden gebruikt om kennis te bereiken over onderwerpen die verder gaan dan die bepaalde intelligentie. Zo kunnen we bewegingen van het lichaam gebruiken om de woordenschat en bijzondere concepten te leren, muziek om wiskundige concepten, plastische expressie te leren om te leren over andere culturen of geschiedenis, enz.
3. Onderwijs richt zich op de verschillende types van intelligentie. Onderwijs over meervoudige intelligenties en hoe leerlingen die kunnen bereiken, versterkt het gebruik en het leren en in het dagelijks leven (meta-intelligentie).

Door leersituaties aan te bieden die een beroep doen op verschillende vormen van intelligentie, verhoogt onderwijs dat zich baseert op deze kenmerken de leermogelijkheden voor kinderen met verschillende soorten en niveaus van intelligenties. Waarom?

(1) men doet een beroep op de sterkere vorm van intelligentie in het kind, het vergemakkelijkt het leren van meer abstracte of complexe

concepten of de inhoud;

(2) men doet een beroep op de meer ontwikkelde vormen van intelligentie waardoor motivatie, betrokkenheid en toegankelijkheid van het leren verhogen voor het kind, en de mogelijkheid wordt bevorderd om succes te ervaren en te leren.

(3) het voortdurend beroep doen op verschillende vormen van intelligentie, verbetert en ontwikkelt elk van de verschillende types, het vergroot de diversiteit aan interne middelen die beschikbaar zijn om te beantwoorden aan de problemen en uitdagingen binnen en buiten de klas.

Inzicht in Gardner's meervoudige intelligentie theorie maakt het makkelijker om in het onderwijs te differentiëren naar zeer verschillende kinderen.

Zie ook Werkset-items 2.2,2.3, 2.4,2.5

Referenties

Gardner, H. (1983). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. New York: Harper & Row.

Gardner, H. (1987). Developing the spectrum of human intelligences: Teaching in eighties, a need to change. Harvard Educational Review.

Gardner, H. (1999). Intelligence Reframed, Multiple Intelligences for the 21st century. New York: Basic Books.

Gardner, H. (2002). M.I. millennium: Multiple intelligences for the new millennium. R. DiNozzi (Producer). Los Angeles: Into the Classroom Media.

Gardner, H. (2004) Changing minds: The art and science of changing our own and other people's minds. Boston: Harvard Business School Press. Translated into French, Spanish, Japanese, Italian, Korean, Dutch, Portuguese, Greek, Polish, Russian, Turkish, Chinese, Danish; Awarded Strategy Business's Best Business Books of the Year (2004).

Harman, W. (1988). The global mind change . Indianapolis: Knowledge Systmes

Lazear, D. (1991). Seven Ways of teaching.: The Artistry of Teaching with Multiple Intelligences. USA: SkyLight Training and Publishing, Inc

Masters, R. & Houston, J. (1972). Mind games. New York: Delacorte Press.

Machado, L. (1980). The right to be intelligent. New York: Pergamon Press.

Feuerstein, R. (1980). Instrumental enrichment. Baltimore, MD: University Park Press.

Goed onderwijs door barrières tegen leren weg te nemen: de bijdrage van Bruner

Isabel Fialho, Marília Cid & Luísa Grácio

Bruner's theoretisch kader is gebaseerd op het idee dat leerlingen, als actieve lerenden, nieuwe ideeën of concepten construeren op basis van bestaande kennis. Hij introduceerde de ideeën de 'readiness for learning' en 'spiral curriculum' en geloofde dat elk onderwerp kan worden onderwezen in elk stadium van de ontwikkeling op een manier die bij de cognitieve mogelijkheden van het kind past (Bruner, 1977). Hij pleit ook voor het gebruik van ontdekkend leren op basis van het oplossen van problemen en het verkennen van alternatieven. Leraren moeten problematische situaties geven aan leerlingen en hen aanmoedigen om het volgende te begrijpen: i) de algemene inhoud en structuur (fundamentele ideeën, informatie en essentiële relaties, inhoud als geheel), en ii) het leren op inductieve wijze (van specifieke voorbeelden gegeven door de leerkracht tot de ontdekking van de algemene vragen van de leerlingen). Om dit te laten gebeuren, de moet verkenning van de mogelijke alternatieven drie fasen omvatten:

1. Activering – leerlingen mogen een zekere mate van onzekerheid ervaren bij de verkenning van alternatieven. Leraren moeten hen problemen geven met voldoende moeilijkheidsgraad (bijvoorbeeld, zodat de intrinsieke motivatie van de nieuwsgierigheid van het kind kan optreden).
2. Zorgvuldigheid bij de exploratie. Dit betekent dat de ervaring veilig moet zijn voor het kind (begeleid door de docent).
3. Richting – het kennen van de doelstellingen en dat de verkenning van alternatieven belangrijk is om de doelstelling te bereiken. Het is ook belangrijk om kinderen te informeren over hoe ver ze staan met hoe ver ze staan.

Met dit in het achterhoofd kunnen leerkrachten 'discovery learning' of 'zelfontdekkend leren' organiseren

1. Gebruik makend van specifieke voorbeelden waar leerlingen wetmatigheden en algemene regels kunnen afleiden (inductief leren);
2. Leerlingen meenemen in verschillende mogelijke oplossingen en hen uitleggen wat en hoe ze denken (hypothesen);

- Hen aanmoedigen door vragen te stellen die hen meer inzicht geven of waardoor ze de basisprincipes ontdekken.

De voordelen van Bruner's visie op zelfontdekkend leren zijn:

- Het ontdekken van feiten en relaties gebaseerd op ervaringen
- Beter onthouden en gebruik van informatie
- Verbeterde conceptualisering
- Duurzame leereffecten;
- Sterker gevoel van zelfwaardering;
- Ontwikkelen van creatief denken;
- Ontwikkelen van het denken.

Hoewel Bruner een optimaal niveau van onzekerheid voorstelt gaat hij er niet van uit dat de leerlingen alle oplossingen op zichzelf moeten ontdekken. Bruner's instructietheorie is opgebouwd uit vier principes die het mogelijk moeten maken om beter les te geven: motivatie, structuur, stappen aangeven en beloning (Bruner, 1966, 1971).

- Motivatie – verwijst naar de voorwaarden die leren vooraf gaan. Bruner gelooft dat kinderen van nature nieuwsgierig zijn en een intrinsieke motivatie en de wil hebben om te leren. Om transitie te krijgen van de leereffecten of zeker te zijn dat bepaalde acties in het leren zich herhalen, sluit Bruner beloning of bekrachtiging als externe motivator niet uit. De school kan bijdragen tot het verhogen van de intrinsieke motivatie (bv. leeractiviteiten gestuurd door nieuwsgierigheid door spel, games, ...) door het verhogen van het competentiegevoel (inspelen op wat leerlingen goed kunnen), of leerlingen te helpen een bepaald competentieniveau te bereiken die nodig om bepaalde taken te realiseren. Door te moeten samenwerken, ontstaat er motivatie op wederkerige basis. Intrinsieke motivatie is vanzelf belonend en zelfvoorzienend. De leerkracht moet deze aspecten van motivatie onderzoeken, faciliteren en reguleren. Aangezien leren en probleemoplossend de verkenning van verschillende alternatieven vereisen, is dit van fundamenteel belang in het creëren de aanleg en motivatie voor het levenslang leren.
- Kennis ordenen – het tweede principe van Bruner's theorie stelt dat elk onderwerp of thema zodanig kan georganiseerd worden dat het begrepen kan worden door elke leerling. Het ordenen of structureren van kennis wordt gekenmerkt door drie elementen: 1) de manier van kennis presenteren (hoe informatie gecommuniceerd wordt); 2) economie van kennis te presenteren; en 3) de kracht van de presentatie.

	1. enactieve representatie (activiteiten of motorische ervaringen die aan de basis van kennis leggen)
Manier van presentatie ²	2. iconische representatie (beelden, schema's, tekeningen ... die kennis voorstellen)
	3. symbolische representatie (formele symbolsystemen waarmee kennis wordt voorgesteld zoals taal, getallen, ...)

'Economie van presentatie' is afhankelijk van de hoeveelheid informatie die leerlingen nodig hebben om verder leren. Hoe minder informatie de leerling moet onthouden, hoe groter de economie. Het ter beschikking stellen van beknopte samenvattingen en syntheses zijn voorbeelden van economie van presentatie.

De kracht van de presentatie - om krachtig te zijn moet de presentatie een bepaald aspect van de wereld weerspiegelen in zijn eenvoud.

- Stappen aangeven – dit principe stelt dat elk onderwerp zo kan georganiseerd worden dat het doorgegeven en begrepen kan worden door elke leerling. De moeilijkheidsgraad gevoeld door de leerling is afhankelijk van de stappen waarin de inhoud wordt gepresenteerd. Bruner gelooft dat de cognitieve ontwikkeling gebeurt volgens een vaste volgorde, van de enactieve, over iconische, naar symbolische representaties. Hij pleit voor een zelfde volgorde bij het onderwijzen van gelijk welk onderwerp. De leerkracht moet nieuwe onderwerpen introduceren met acties of fysieke objecten. Vervolgens moeten de leerlingen aangemoedigd worden om op verkenning te gaan door gebruik te maken van afbeeldingen. Ten slotte moet de leraar boodschappen symbolisch communiceren door middel van woorden, cijfers en andere symbolen.
- Beloning – leren vereist bekrachtiging; om zich kennis eigen te maken moeten leerlingen feedback krijgen over wat ze doen. Het moment waarop leerlingen de bekrachtiging, beloning of feedback krijgen is cruciaal; het resultaat moet bekend moet zijn op het exacte moment dat de leerling zijn prestaties evalueert en moet gegeven worden op een manier die begrijpelijk is voor

² Is aangepast aan de leeftijd van de leerlingen.

de leerling.

Samengevat, Bruner stelt het proces van leren boven het uiteindelijke product vanuit de argumentatie dat een proces langer beklijft dan de accumulatie van kennis. Leerkrachten die de principes van de leertheorie van Bruner begrijpen kunnen deze ook makkelijk in praktijk brengen. Het geeft handvatten om te differentiëren in methoden en materialen in functie van de behoeften van de leerlingen.

Zie ook presentatie op DVD in Werkset N° 15

Referenties

Bruner, J. et al. (1966). *Studies in cognitive growth*. New York: John Wiley & Sons.

Bruner, J. (1971). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Bruner, J. (1977). *The process of education*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Verschillen in leren, leerstijlen en onderwijsstijlen

Luísa Grácio, Marília Cid

Cognitieve stijlen (of denkstijlen) en leerstijlen zijn beide variabelen die verschillen tussen het leren van leerlingen kunnen verklaren.

Cognitieve stijlen worden op verschillende manieren omschreven door verschillende auteurs; Volgens Witkin, Moore, Goodenough and Cox (1977), bestaan cognitieve stijlen uit subtiele, vrij stabiel vormen van hoe het individu waarneemt, denkt, problemen oplost, leert en zich verhoudt tot anderen. Voor Messick (1982), bouwen ze eerder op de consistente individuele verschillen in het organiseren en verwerken van informatie en ervaring. Kortom, cognitieve stijlen zijn differentiële individuele patronen van reageren op ontvangen, van verwerken van informatie (d.w.z., te begrijpen en te organiseren) en van cognitief tegenover de werkelijkheid staan. Zij hebben daarom betrekking op de structuur van het denken, en verwijzen naar kwaliteiten of manieren van kennen, maar zeggen niets over een hogere of een lagere intelligentie.

Sommige cognitieve stijlen worden zichtbaar als een soort standard manier van leren. Leerstijlen of leeroriëntaties zijn favoriete manieren van studeren en leren die bij consistent gebruik kunnen leiden tot blijvende of stabiele toestand. De zogenaamde leerstijlen zijn dan geen echte stijlen, maar voorkeuren van leren. Deze voorkeuren zijn individueel en beïnvloeden bijvoorbeeld, het waar, wanneer, met wie, met wat en hoe we bij voorkeur leren. Leerstijlen zijn niet gerelateerd aan wat de leerling leert, maar met de leeromstandigheden waarin het makkelijker leren is. Er zijn veel verschillende leerstijlen en we zijn allemaal in staat tot leren zelfs in bijna alle stijlen ongeacht onze voorkeuren.

Er zijn drie grote scholen van denken over leerstijlen. Eén die vertrekt vanuit de manier van waarnemen, beschouwt leerstijlen als verschillende geprefereerde manieren van het ontvangen van informatie (Fleming & Baume, 2006 - vark): visueel, auditief, lezen-en-schrijven en het kinesthetische (bijvoorbeeld, voelen, horen, ruiken, proeven, en zicht). Een tweede verbindt zich met persoonlijkheidsmodellen. In dit geval heeft het alles te maken met de manier waarop we omgaan met onze omgeving. Ieder van ons heeft een geprefereerde (consequente en duidelijke) manier van waarnemen, organiseren en opslaan van informatie. Dit is te wijten aan de manier waarop we werden opgevoed (milieu en onderwijs) en genen (DNA of natuur). Dit wordt bv. geïllustreerd door het toepassen van Gardner's theorie van de meervoudige intelligenties op het concept leerstijlen. De derde school is gekoppeld aan de informatieverwerking en beschrijft leerstijlen o.b.v. verschillende manieren van informatieverwerking (zeggen, doen, denken, voelen en zien) (Kolb, 1984, 2001). Dit is één van de theorieën over leerstijlen met implicaties voor het onderwijs omdat leren beschouwen als een proces waarbij kennis wordt gecreëerd door de transformatie van ervaringen. Volgens deze auteur is leren een cyclisch proces, bestaande uit vier fasen. De eerste is de concrete ervaring. De tweede fase is observatie en reflectie op de ervaring. De derde heeft betrekking op de ontwikkeling van abstracte concepten. Tenslotte verwijst de vierde en laatste fase naar een actieve ervaring van deze concepten. Aan het einde van deze vier leerstadia wordt dezelfde cyclus hernomen.

Dus leerlingen differentiëren zich op: i) de aangewezen vorm van het ontvangen van informatie (meer concreet, of meer abstract) en ii) de manier van informatie te internaliseren (actief experimenteren of reflecterende observatie). Dit heeft gevolgen voor hoe leerkrachten onderwijzen en de verschillende stappen die ze hierin volgen. Bij het analyseren van een individu, wordt leerstijl vaak gezien als een belangrijke component van het wel of niet in staat zijn om te leren. Daarom is het belangrijk dat leerkrachten die verantwoordelijk zijn voor het tot leren brengen van de leerlingen, deze stijlen kunnen identificeren en aanpassen indien nodig.

Hoe kunnen we leerstijlen gebruiken? Volgens Merrill (2000), kunnen leerkrachten: i) onderwijsstrategieën definiëren op basis van het

type inhoud dat wordt onderwezen of de doelstellingen van de instructie (interacties inhoud / strategie), ii) de stijlen en voorkeuren van de leerling gebruiken om de leerstrategieën aan te passen of verfijnen. Het is echter belangrijk zich ervan bewust te zijn dat de interactie tussen inhoud / strategie voorrang heeft boven de interactie leerstijl / strategie.

Rekening houden met de leerstijlen is belangrijk om verschillende redenen. De meeste leerlingen zijn zich niet bewust van hun leerstijlen, en indien ze enkel op zichzelf zijn toegewezen, is het onwaarschijnlijk dat ze nieuwe manieren van leren ontdekken. Kennis over de leerstijlen kan worden ingezet om het zelfbewustzijn van leerlingen te vergroten over hun sterke en zwakke punten als lerenden. Dus, leerstijlen zijn ook nuttig zijn om zich een leerdoel eigen te maken (bewust zijn en de controle over hun eigen leren), een voordeel van het metacognitief (bewust zijn van hun eigen denken en leerprocessen) bezig zijn met leren. Leerlingen stimuleren om zich goed te informeren over het eigen leren en het leren van anderen maakt dat ze bewustzijn ontwikkelen over het leren wat leidt een grotere zelfregulering.

Leerstijlen kunnen even goed het leren belemmeren in plaats van het te stimuleren. Dat wil zeggen, wanneer een leerling zijn favoriete leerstijl kiest en gebruikt, moet hij zich afvragen: 'Is dit echt de beste leerstijl voor mij of leidt een andere tot betere resultaten?'. De beste methode van leren kiezen is onderdeel van het doel van het leren, dat wil zeggen zich bewustzijn van en het controle krijgen over het eigen leerproces.

Leerstijlen inzetten als hulpmiddel om leerlingen te helpen 'leren leren', kan hen helpen een of meer stijlen te ontdekken en ontwikkelen om passende strategieën vinden voor specifiek en divers leren. Het is niet bedoeld als een instrument om leerlingen te stereotyperen en vast te zetten in een bepaalde stijl

Werkset: PowerPoint presentatie Werkset N° 2.6b

Referenties:

- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as a Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kolb, D. A., Boyatzis, R. E., & Mainemelis, C. (2001). *Experiential learning theory. Previous research and new directions*. In R. J. Sternberg & L. Zhang (Eds.), *Perspectives on thinking, learning, and cognitive style: The educational psychology series* (pp. 227–247). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Messick, S. (1982). *Developing abilities and Knowledge: Style in the interplay of structure and process*. *Educational Analysis*, 4 (2), pp. 105-121
- Witkin, H. A., Moore, C. A., Goodenough, D. R., & Cox, P. W. (1977). *Field dependent and field independent cognitive styles and their educational implications*. *Review of Educational Research*, 47, 1–64.
- Fleming, N., & Baume, D. (2006) *Learning Styles Again: VARKing up the right tree!*, *Educational Developments*, SEDA Ltd, Issue 7.4, pp4-7.
- Merrill, D. (2000). *Instructional Strategies and Learning Styles: Which takes Precedence?* *Trends and Issues in Instructional Technology*, R. Reiser and J. Dempsey (Eds.). Prentice Hall.

Feuerstein 's theorie van de Gemedieerde Leerervaring en de implicaties voor inclusief onderwijs

Jo Lebeer

Het werk van Reuven Feuerstein over de gemedieerde leerervaring (Mediated Learning Experience of MLE) en cognitieve modificeerbaarheid is relevant voor het op een inclusieve manier omgaan met een verscheidenheid van kinderen. Om het kort samen te vatten: als een leraar weet en begrijpt hoe te mediëren, begrijpt en gelooft hij dat hij een rol kan spelen in het structureren van de geest van een kind.

Feuerstein is een in Roemenië geboren Israëlische psycholoog die de theorie van de Structurele Cognitieve modificeerbaarheid (SCM) en Gemedieerde Leerervaring (Mediated Learning Experience - MLE) heeft ontwikkeld. Daarop zijn een aantal praktische toepassingen gebaseerd: het Instrumenteel Verrijkingsprogramma, de Leerdispositie-evaluatie (Learning Propensity Assessment Device – LPAD) en Modificerende Omgevingen Vormgeven (Shaping modifying Environments). Zijn theorie is gebaseerd op zijn werk met kinderen en volwassenen die leer- en andere cognitieve problemen hadden als gevolg sociale deprivatie, hersenen- of genetische aandoeningen. In feite stelt de theorie dat de cognitieve prestaties van een kind aanzienlijk kunnen worden gewijzigd door interventies van gemedieerd leren gericht op het creëren van nieuwe cognitieve structuren. Samen met Vygotsky, Bruner en Bronfenbrenner, past Feuerstein 's theorie in de ecologische en culturele constructivistische model van intelligentie, die de sociale en culturele afkomst van de cognitieve

ontwikkeling benadrukt. Hoewel hij vele fundamentele concepten gemeen heeft met de cognitieve structuralistische theorieën van Piaget (Kozulin, 1998, Feuerstein et al., 1980) vond hij dat gewoon ervaringsleren en biologische rijping niet genoeg waren, maar beschouwde een specifieke menselijke interactie als essentieel. Hij noemde dit “gemedieerde leerervaring”. MLE is de belangrijkste oorzaak van voldoende cognitieve ontwikkeling die leidt tot cognitieve vaardigheden van een hogere orde, zoals: systematische exploratie, nauwkeurige waarneming, het verwerven van een woordenschat om nauwkeurig voorwerpen, hun plaats en kenmerken te etiketteren, de informatie te integreren, een probleem te definiëren, spontane vergelijking, het maken van hypothesen en plannen, controleren of iets goed of fout is, enz. Gemedieerde leerervaring is de basis van structurele cognitieve aanpasbaarheid, dat wil zeggen, de capaciteit van elk kind om door de stimuli die op hem afkomen ingrijpend gemodificeerd te worden en zo zijn denkvermogen te vergroten.

Neem bijvoorbeeld de mediatie van optimistisch alternatief, één van de 12 MLE criteria. Een ouder of leraar die optimisme medieert, geeft niet alleen een positieve emotionele toestand weer, maar stimuleert het kind ook op zoek te gaan naar aanvullende informatie, om oplossingen voor te stellen, om systematisch te zoeken naar signalen die een mogelijk positieve oplossing kunnen rechtvaardigen enz. (Figuur 3)



Figuur 3: Mediëren van een optimistisch alternatief, zoals gedefinieerd door Reuven Feuerstein, heeft een emotioneel evenals een cognitief aspect: kies voor een positief resultaat, zelfs als je niet weet dat het positief zal zijn, zal een positief leerklimate creëren; het cognitieve aspect is de bemiddeling van systematische zoektocht naar aanwijzingen en bewijzen, evenals hypothetisch denken en plannen. Kinderen die worden gemedieerd vanuit optimistisch alternatief zullen betere denkvaardigheden ontwikkelen. © tekening Peter Sackx. Overgenomen met toestemming van Lebeer, 2003

Eenvoudige instructie leidt niet noodzakelijk tot een beter denken. Niet elke instructie is een gemedieerde instructie. Een gemedieerde interventie is een specifiek menselijk ingrijpen die verschilt van gewoon een kind stimuleren. In een gemedieerde tussenkomst, plaatst de mediator - een ouder, verzorger, leraar, therapeut, ouder kind, iedereen met een specifieke bedoeling - zich tussen de wereld van de prikkels en het kind, zodat het kind de stimuli kan assimileren in geïnternaliseerde cognitieve structuren, en zo te worden gemodificeerd door hen. Met dat doel voor ogen, past de mediator stimuli aan door ze te selecteren, te filteren, uit te vergroten of te verminderen, te benoemen, ze te betrekken op andere stimuli, enz. om zo de stimulus toegankelijker te maken, meer begrijpbaar, beter verteerbaar, opgenomen en uitgewerkt. Stimuli zijn de normale prikkels uit de wereld van een kind: objecten, gebeurtenissen, acties, glimlachen, wat dan ook. Het verschil met “normale” pedagogische interacties is dat een MLE interactie voldoet aan twaalf criteria. Een interactie wordt een gemedieerde interactie als er tenminste een expliciete intentionaliteit is van de kant van de mediator, met het kind dat deze intentionaliteit beantwoordt, het is een poging om het hier-en-nu te ‘overstijgen’, het op andere situaties te betrekken, een betekenis toevoegen op de stimulus, gedrag te reguleren, het competentiegevoel te versterken. De criteria worden hieronder kort toegelicht.

Cognitieve modificeerbaarheid van een kind hangt af van de door het kind verworven gemedieerde leerervaring in interactie met de mediërende opvoeders. Kinderen die een onvoldoende hoeveelheid of bepaald type MLE hebben ontvangen, tonen een verminderde cognitieve modificeerbaarheid. Dit leidt tot leerproblemen, gedragsproblemen, problemen in de communicatie, in de sociaal-

emotionele ontwikkeling. Deze situatie kan echter worden veranderd door kwaliteitsvolle gemedieerde tussenkomsten.

Feuerstein et al. (1980) ontwikkelden een speciaal ontworpen cognitief verrijkingsprogramma genaamd "Instrumentele Verrijking" (FIE). Het FIE programma omvat 14 "instrumenten" papier en potlood taken gericht op cognitieve gebieden zoals organisatie, analytische waarneming, vergelijken, classificatie, oriëntatie in ruimte en tijd, enz. Het FIE programma is voornamelijk afgestemd op de behoeften van kinderen vanaf 9 jaar, zelfs adolescenten en volwassenen. Er is ook een FIE-basic programma, gericht op jongere kinderen (5-7 jaar) en oudere kinderen of volwassenen met ernstige cognitieve tekorten (Feuerstein & Feuerstein, 2003). Het FIE-basic programma omvat vier belangrijke cognitieve gebieden: perceptuele-motorische ontwikkeling (gericht op visueel-motorische coördinatie, aandacht en planning gedrag); decoderen van emotionele expressie en het begrijpen van hun sociale gedragingen; abstract /integratief denken en begrijpen van functionele relaties. De toepassing van het programma vereist een gedegen opleiding en begeleide praktijk. Het programma is uitgebreid onderzocht. Een van de bevindingen is het potentieel om attitudes en lespraktijken van leraren te veranderen en een mind-shift te maken naar steeds meer procesgericht onderwijs, meer inclusie en differentiatie. De leraar maakt kinderen bewust van hoe ze denken, hoe te komen tot een bepaald antwoord, hoe informatie te vinden, hoe te weten wat juist is. Mediërende docenten geven meer positieve persoonlijke opmerkingen aan kinderen en op die manier vallen zij minder uit (Tebar, 2003) Het FIE-programma is een systematische set van tools die, wanneer serieus uitgevoerd, kunnen helpen bij het verhogen van het cognitieve niveau en het verbeteren van het schools leren. Op zich leidt een dergelijk programma (of soortgelijke cognitieve onderwijsprogramma's) niet tot een meer inclusief onderwijs, omdat dat afhankelijk is van andere factoren. Het kan echter wel op verschillende manieren tot meer inclusie bijdragen: het verhogen van het vermogen van de leraar voor het omgaan met diversiteit, het verhogen van de mogelijkheden van het kind om te leren, door het verbeteren van wederzijds begrip en samenwerking tussen de leerlingen.

De belangrijkste drijvende kracht zit in de kwaliteit van mediatie. Mediatie heeft te maken met de stijl van lesgeven. Voor de implementatie van inclusieve onderwijspraktijken is leren mediëren cruciaal. Leraren moeten meer een bemiddelaar dan een "ganzenvoeder" worden. Allereerst moeten ze er van uit gaan dat alle kinderen modificeerbaar zijn. Het belang van het concept modificeerbaarheid kwam al aan bod bij module 1. Hieronder gaan we iets meer in op hoe leerkrachten hiermee hun inclusieve onderwijspraktijk kunnen verbeteren.

1. Mediëren van de intentionaliteit en wederkerigheid: dit betekent dat de leraar, in plaats van alleen het geven van de instructie (bijv. "neem uw boek op pagina 16 en begin met de wiskunde oefening 1-6"), zijn/ haar bedoelingen expliciteert, waarom hij wil dat de kinderen deze taak doen, zo worden eventueel de prikkels geselecteerd en gewijzigd om ervoor te zorgen dat ze zullen worden opgepikt door de leerling, om ervoor te zorgen dat alle kinderen betrokken zijn bij de activiteit. Hier is creativiteit van de leraar nodig om de kinderen te motiveren om zich in te zetten, en om de leerstof fascinerend te maken.
2. Mediëren van transcendentie: dit betekent dat je verder gaat dan het hier-en-nu (overstijgen). Wat we nu doen is verbonden met het verleden, met andere dingen die in de toekomst zouden kunnen dienen. Het denken heeft te maken met het creëren van relaties, generaliseren, abstractie, inzicht, regels, etc. Dit alles is het resultaat van de mediatie van transcendentie. Verbreed het perspectief van een kind, vertel verhalen, wijs op de relevantie, vergelijk, concludeer, enz.
3. Mediatie van betekenis: dit geeft 'smaak' aan leren: het voegt een extra affectieve, sociale, culturele betekenis toe aan een stimulus. Een bos bloemen heeft geen betekenis op zich; de betekenis wordt gemedieerd door culturele overdracht. Je communiceert waarom je het waardeert.
4. Mediëren van het bekwaamheidsgevoel: dit is misschien wel het belangrijkste criterium voor mediatie in inclusief onderwijs. Om een positief zelfbeeld te verwerven moet een kind persoonlijke reacties krijgen van waardering, alsook objectieve positieve feedback over hoe en waarom de resultaten zijn verkregen of hoe ze te verbeteren. Zelfs een fout antwoord is gedeeltelijk juist. Beschouw fouten als kansen om te leren, op deze manier voorkom je frustratie. Leerkrachten mediëren gevoelens van bekwaamheid bij elk kind, ook de tragere leerlingen, of verschillende leerlingen. Ze passen hun mediatie aan volgens de eigenheid van elk kind. Dat betekent dat je niet steeds de prestaties van het kind afweegt tegenover een norm, maar dat je een kind eerder met zichzelf dan met andere kinderen vergelijkt, dat je altijd een kind voor het stukje denken dat juist was waardering geeft, of zelfs voor het maken van de inspanning om mee te doen.
5. Mediëren van gedragsregulering en -controle: onze neurobiologische conditie is om impulsief en vanuit reflexen reageren, tot onze cultuur (ouders, leraren) ons medieert om te wachten, te kijken en na te denken alvorens te handelen.
6. Mediatie van het delen: wanneer ouders en leerkrachten meer in dialoog gaan met hun kinderen, geven ze woorden en taal mee aan gedachten, ervaringen, gevoelens, inzichten, waardoor de collectieve intelligentie kan verhogen.
7. Mediëren van individuatie en psychologische differentiatie: je kunt een olifant nooit leren hoe in een boom te vliegen, dus geef je ook niet iedereen hetzelfde menu in een klas. Zo geven leraren de boodschap dat het OK is om anders te zijn, om verschillende snelheden van leren, verschillende stijlen, voorkeuren, vaardigheden, verschillende doelstellingen en manieren te hebben om deze doelstellingen bereiken; niet iedereen hoeft dezelfde dingen te kennen op hetzelfde moment.

8. Mediatie van doelen zoeken: dromen stimuleren, noden en successen creëren, maar vooral mediëren hoe er te komen, dat wil zeggen, hoe doelstellingen te definiëren en de stappen te plannen om deze te verwezenlijken. Doelen kunnen in een klas verschillen van leerling tot leerling.
9. Mediëren van de uitdaging: creëer openheid voor het nieuwe en het onverwachte, het maakt het leren boeiend, duidt op de voordelen van het leren van iets moeilijks er maar stel ook gerust.
10. Mediëren van optimistisch alternatief: zelfs in de slechtste vooruitzichten, wanneer je niet weet wat nu komen gaat, kiezen voor een mogelijk positieve uitkomst. Mediatie van optimisme creëert nieuwsgierigheid naar relevante aanwijzingen. Pessimisten stoppen met kijken of met het investeren van inspanning.
11. Mediatie van het bewustzijn tot verandering: je vertelt een kind dat het in staat is om zijn huidige manier van functioneren te veranderen, en zeg hem daarna hoeveel hij veranderd is. Geef dezelfde boodschap door middel van verhalen. Mensen die zichzelf als modificeerbaar waarnemen, zullen blijven investeren. Veel leerkrachten en kinderen geven vaak de boodschap “je bent nu eenmaal zo”. Dat houdt verandering tegen.
12. Mediatie van erbij te horen (belonging): geef elk kind de boodschap dat het echt behoort tot deze klas, onvoorwaardelijk, en dat het niets te maken heeft met de prestaties van het kind. Ieder kind, hoe verschillend ook, moet zich welkom, voelen. Medieer dat mensen tot verschillende groepen behoren (familie, vrienden, cultuur, enz.), die elk hun regels hebben. Verbondenheid brengt met zich mee dat er rechten en verantwoordelijkheden zijn. Zo moet elk kind een positieve bijdrage kunnen hebben aan het leven in de klas of de school. Het is door mediatie van verbondenheid dat het kind een gevoel van identiteit en zelfvertrouwen ontwikkelt ten opzichte van de andere.

Mediërend onderwijzen is zeer compatibel met Bruner's leerprincipes en de leerstijlen-theorie. Een mediërende leraar is gastvrij, positiever, meer gericht op ontdekkend leren, meer flexibel, waardoor leren en onderwijzen leuk kunnen zijn. Mediatie is zo een manier om meer inclusie te realiseren.

Zie ook: Werkset N°2.9

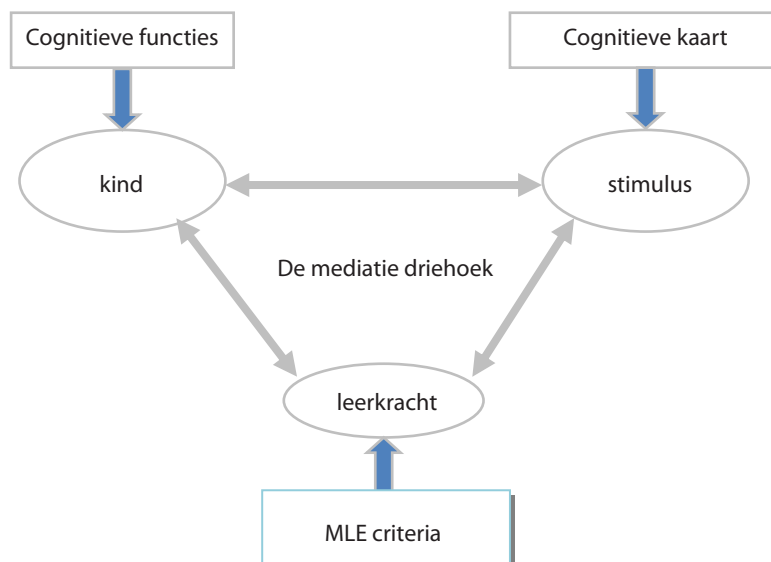
Referenties

- Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M. & Miller, R. (1980). Instrumental Enrichment. Baltimore (MD): University Park Press
- Feuerstein, R., Rand, Y. & Rynders (1993). Laat me niet zoals ik ben. Rotterdam: Lemniscaat
- Feuerstein, R., Feuerstein, R.S., Falik, L., Rand, Y. (2003) The Feuerstein Instrumental Enrichment Program. Creating and enhancing cognitive modifiability. Jerusalem: ICELP
- Kozulin, A. (1998). Psychological tools. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Lebeer, J (2003), Bouwen aan leren leren. Leuven: Acco
- Tebar Belmonte, L. (2003), El perfil del professor mediator, Madrid: Santanilla

Differentiëren met de cognitieve kaart-principes van Feuerstein

Jo Lebeer

Feuerstein's concept van “de cognitieve kaart” is een toepassing van zijn theorie van de Structurele Cognitieve Modificeerbaarheid en Gemedieerde Leerervaring. De ‘cognitieve kaart’ is niet hetzelfde als de kaart die hersenen in kaart brengt in de neuropsychologie of Tony Buzan's mind maps. In Feuerstein's termen is de cognitieve kaart een hulpmiddel stimuli te analyseren en variëren, bv. educatief materiaal. Zoals afgebeeld in de “mediatie driehoek” (Figuur 4), beïnvloedt de mediator (leerkracht, ...) het kind om meer ontvankelijk te worden en invloed hebben op de prikkels zodat ze meer verteerbaar en begrepen worden. Dit proces van aanpassing van de stimuli kan worden geanalyseerd volgens 7 parameters.



Figuur 4 Feuerstein's mediatie driehoek. Kind, mediator (leraar of ouder of een ander kind) en stimulus (wat een leraar brengt, bijvoorbeeld een concept, een werkblad, een boek, een onderwerp) beïnvloeden elkaar voortdurend wederzijds. De leerkracht kan de prikkel veranderen zodat het kind in staat is om het beter te begrijpen. De variatie van stimuli kan worden beschreven volgens de parameters van de 'cognitieve kaart'

1. **Inhoud** - Dit verwijst naar wat je het kind aanleert. Maak de inhoud aantrekkelijk zodat er wordt ingespeeld op de interesse en het ontwikkelingsniveau van het kind. Een leraar zou kunnen zeggen "hoe maak je nu het aanleren van bv. de vergelijking <10 of het concept van de tafels van vermenigvuldiging aantrekkelijk". Maar met een beetje creativiteit is dat goed mogelijk. Door een meer aansprekende inhoud, kunnen kinderen toch mee. Bijvoorbeeld leer tafels van vermenigvuldiging met pakjes snoep; delen met pizza's, leer meetkunde a.d.h.v. een tekening van een voetbalveld, leer de "watercyclus" door het kind te laten experimenteren (zie ook "ontdekkend leren" door Bruner).
2. **Modaliteit**: Dit heeft te maken met hoe gepresenteerd wordt wat geleerd moet worden, de didactische middelen die gebruikt worden. De modaliteit moet afgestemd worden op de specifieke individuele voorkeuren van het kind en kenmerken (intelligentie-type of leerstijl). Uiteraard zal een blind kind niet kunnen participeren als hij de rivieren op een kaart aangeven. Een kind met ernstige leesproblemen kan zich uitgesloten voelen wanneer het hardop lezen van een tekst de enige modaliteit is die de leerkracht verlangt. Er is een verscheidenheid aan middelen nodig, waaronder foto's, tekeningen, gesproken woorden, lezen in stilte. De meeste kinderen (en volwassenen) reageren goed op een verscheidenheid van modaliteiten: acteren, muziek, iets doen. Muziek en theater zijn universele talen. Tafels van vermenigvuldiging worden gemakkelijker onthouden bij het zingen. Cijferreeksen en de operaties van optellen en aftrekken worden misschien beter onthouden wanneer je kinderen ritmisch laat bewegen (bv. optellen: aantal stappen voorwaarts). Aan de andere kant, vermijd het gebruik van te veel modaliteiten bij kinderen die snel afgeleid zijn, bijvoorbeeld, kinderen met autisme presteren beter in één enkele modaliteit: ze zijn goed als ze hetzelfde type sommen moeten maken; ze kunnen misschien in de war raken als er te veel afleiders zijn, wat tot interpretatieproblemen kan leiden. Denk niet automatisch dat iets tekenen het gemakkelijker zal maken: tekenen kan iets te zeer complex maken. Voor kinderen met een voorstellingsprobleem kan dit zelfs heel moeilijk zijn. Vele kinderen echter profiteren enorm van picturale ondersteuning (met plaatjes) bij mondelinge of schriftelijke instructies. Vandaar dat een leraar zijn /haar wijze van lesgeven moet variëren. Belangrijke modaliteiten zijn: verbaal (schriftelijk of mondeling); picturaal (met foto's of tekeningen), fotografische, numerieke, muzikale, kinesthetische, theatrale, tactiele modaliteit; tabellen en diagrammen.
3. **Fase**: de mentale handeling is een activiteit van het denken in drie fasen: input (bv. het verzamelen van informatie op een nauwkeurige en ordelijke wijze, systematisch zoeken), verwerking (bijvoorbeeld relevante informatie selecteren, vergelijken, een hypothese maken, een oplossing plannen, etc.) en output (het presenteren en het uitdrukken van het antwoord). Het is belangrijk om na te denken op welke fasen van de mentale handeling het materiaal dat je presenteert, het meest beroep doet. Sommige materialen vereisen veel inspanning om alle benodigde informatie te verzamelen. Anderen vereisen meer inspanning om het antwoord uit te drukken, bijvoorbeeld wanneer kinderen antwoorden moeten tekenen. Sommige kinderen met een moeilijke hand-oog coördinatie kunnen veel tijd verliezen in het proberen om een goed uitgewerkt antwoord te geven, ze vragen een vereenvoudigde "output".

4. **Mentale operaties** zijn geïnternaliseerde handelingen, ze worden mentale acties op een stimulus, een taak, en een soort van informatie. Voorbeelden van mentale operaties die overal nodig zijn in het schoolleven zijn: identificeren, vergelijken, categoriseren, analyse en synthese, seriëren, coderen en decoderen, inferentieel (als... dan) denken; analoog, deductief en inductief denken, wiskundige bewerkingen, etc. Waarom is het belangrijk voor een leraar om dit te kennen? Om mogelijke problemen (barrières) te identificeren die een kind kan hebben om bepaalde concepten of vaardigheden onder de knie te krijgen. Bijv. om het begrip "aantal" of "hoeveelheid" te begrijpen, moet een kind begrijpen wat een categorie is (verschillende voorwerpen groeperen op basis van een gemeenschappelijk kenmerk) en dat een bepaald aantal de naam is van een categorie, bv. "vier" is de naam van een groep heel verschillende dingen die het aantal vier gemeenschappelijk hebben. Veel schoolse taken vereisen bijv. analyse en synthese (bijvoorbeeld het beantwoorden van vragen, het begrijpen van de grammatica van een zin; getalleninzicht). Als een leerkracht merkt dat sommige kinderen moeite hebben met het analyseren, is het misschien goed om te investeren in lessen over analytisch denken in het algemeen, over verschillende lesonderwerpen heen.
5. **Complexiteit** van een taak is direct gerelateerd aan het aantal elementen en relaties daartussen die in aanmerking moeten genomen worden. Taken kunnen variëren van eenvoudig tot complex. Complexiteit is niet hetzelfde als moeilijk. De moeilijkheidsgraad hangt af van vertrouwdheid, praktijk en oefening. Zolang men geen expert is, is alles moeilijk in het begin. Een eenvoudige formule zoals $E = mc^2$ is moeilijk te begrijpen, omdat het de kennis vereist van begrippen zoals energie, massa en snelheid van het licht. Met een fiets leren rijden is zeer complex, het is moeilijk in het begin, maar gemakkelijk als het eenmaal geautomatiseerd is. Vaak volstaat het de complexiteit van een taak te verlagen om sommige kinderen succesvol te laten deelnemen. Dat betekent dat het aantal items vermindert op een pagina, het aantal overbodige of irrelevante gegevens, het aantal dingen om tegelijkertijd te verwerken. Bijv. wanneer een wiskundepagina een mix heeft van allerlei soorten oefeningen, zou het beter zijn voor de kinderen, die het nog niet helemaal onder de knie hebben, het aantal oefeningen te verminderen, en gelijkaardige oefeningen te maken, om vandaar met tussenstappen verder te bouwen. Veel "speciale" rekenprogramma's gebruiken dit principe, maar een leerkracht met een beetje vindingrijkheid kan gewoon zelf zo'n geïndividualiseerd programma bedenken.
6. **Mate van abstractie** van een taak wordt gedefinieerd door de afstand tot de werkelijkheid. Het tegenovergestelde van abstracte is concreet. Een taak kan variëren van zeer concreet tot zeer abstract. Het initiële onderwijs, in de meeste taken in de lagere school, gaat uit van de concrete ervaring, om steeds een groter abstracter niveau te bereiken. Veel kinderen hebben veel meer tijd nodig om concrete objecten te manipuleren, om zo inzicht in concepten te verwerven. Een concept is een abstractie op zich, dus het doel is altijd om te komen tot een grotere abstractie. Toch kunnen veel kinderen baat hebben bij het maken van een minder abstracte taak. Het variëren van de mate van abstractie van dezelfde taak in een klas, laat toe om te werken met verschillende kinderen met hoge abstractie of lage abstractie vaardigheden. Bijv. het concept 'breuken' kan worden gegeven met behulp van pizza's, gebak, het verdelen van een groep snoepjes, terwijl anderen al werken op abstracte wiskundige bewerkingen. Met behulp van geld wiskundige bewerkingen leren maakt het niet per se minder abstract, want er is nog steeds inzicht nodig in het numeriek systeem.
7. **Efficiëntie** betekent: snelheid van de taak oplossen met de minste inspanning. Hoe efficiënt een taak wordt uitgevoerd, heeft in de eerste plaats te maken met de kenmerken van de leerling, en in welke mate de leerling de taak beheerst. Veel leerlingen zullen misschien al een bepaalde operatie begrijpen (bv. optellen), maar ze werken heel langzaam want ze zijn inefficiënt. Kinderen die blijven rekenen op hun vingers hebben een vertraging in abstract denken en zijn inefficiënt. In dat geval is het bijvoorbeeld voordeliger om veel soortgelijke oefeningen te doen met behulp van beelden of andere voorstellingen. Taken kunnen variëren in de mate waar ze gericht zijn op efficiëntie. Sommige taken vereisen dat er teveel irrelevante aspecten gedaan worden. Voor een kind met coördinatieproblemen is dit een ramp. Verwijder in dat geval alle overbodige dingen die motorische handelingen vereisen. Veel leerlingen zullen veel efficiënter zijn wanneer ze 'geheugensteuntjes' mogen gebruiken zoals: spellingregelskaarten, letterkaarten, getallenreeks kaarten. Sommige leerlingen (met problemen in de uitvoerende functies of aandacht) kunnen tijd verliezen bij het zich op tijd voorbereiden, in het vinden van hun spullen, het vinden van de juiste plaats, materiaal, bijvoorbeeld, enz., terwijl de rest van de klas al onderweg is. Deze leerlingen kunnen worden geholpen door de samenwerking met andere leerlingen in deze praktische dingen.

Zie ook: Werkset N°2.7: een samenvatting van de tekst is te vinden op pagina 107. Een tekst met oefeningen voor leraren en een PowerPoint is te vinden op de DVD

Referenties

Reuven Feuerstein, Rafi Feuerstein, Louis Falik & Yaacov Rand (2006), The Feuerstein Instrumental Enrichment Program, Creating and enhancing cognitive modifiability, Jerusalem: ICELP Publications ISBN 965-7387-00-0

Coöperatief Leren

Ase Vermeire & Saar Callens

Bij de organisatie van de groepsactiviteiten in de klas, werken de leerlingen vaak samen in heterogene groepjes. Zij hebben een gemeenschappelijk doel, alle leerlingen proberen dat doel te bereiken en ze helpen en motiveren elkaar. Deze aanpak werkt tweeledig: het is de bedoeling om zo het leerproces van leerlingen te bevorderen en te faciliteren en op hetzelfde moment leren ze om samen te werken in teams.

Wat is coöperatief leren?

Coöperatief leren is een succesvolle onderwijsstrategie, waar leerlingen leren van en met elkaar. Elke leerling is verantwoordelijk voor een deel van een taak en alle leerlingen werken aan een gedeeld doel. Interactie tussen leerlingen is een belangrijk onderdeel van coöperatief leren (Förster, Kenter, & Veenman, 2010).

Waarom is coöperatief leren belangrijk?

Förster, Kenter, & Veenman (2010) stellen vier redenen voorop waarom coöperatief leren belangrijk is om als een van de leermethoden in de klas te worden ingevoerd:

1. Leerlingen worden uitgedaagd om te leren op een actieve en constructieve wijze
2. De interactie tussen leerlingen neemt toe
3. Coöperatief leren draagt bij tot het realiseren van een goed pedagogisch klimaat
4. Verschillen tussen leerlingen worden gezien als een kans om te leren van elkaar

Waarom is coöperatief leren effectief?

Slavin (1995) baseert zich op twee belangrijke theorieën om de effectiviteit van coöperatief leren verklaren:

1. Cognitieve theorie

De Inhoud van de lessen krijgt meer betekenis wanneer de leerlingen actief omgaan met de Inhoud van het leermateriaal (Förster, Kenter, & Veenman, 2010). Wanneer je coöperatief leren gebruikt in de klas, gedraagt de leerkracht zich eerder als een bemiddelaar met als doel bovengenoemde (uitdagen, interactie, klimaat, leren van verschillen) te stimuleren. De leerling wordt een deelnemer in plaats van een ontvanger.

2. Motivatie theorie

Doelstellingen groeperen stimuleert het samen werken. Roseth, Dan, Johnson en Johnson (2006) hebben significante effecten van coöperatief leren bij middelbare scholieren gevonden. Zij verklaarden dat de sterkste invloed op de prestatie komt van interpersoonlijke relaties tussen de leerlingen. Zij concludeerden: "als je schoolse prestaties wilt verhogen, geef elke leerling een vriend" (blz. 7).

Ook Hamm en Fairclough (2007) besluiten dat de vriendschap in de school een belangrijke factor is voor leren. Het is niet alleen belangrijk voor het gevoel van eigenwaarde van de leerling, het stimuleert ook het gevoel van tot de schoolgemeenschap te behoren en het helpt bij het creëren van positieve gevoelens ten opzichte van school. Toch kan je ook maar beter alert zijn voor negatieve interacties tussen de klasgenoten. Als er een sfeer hangt van "leren is niet cool", kan coöperatief leren eerder negatieve dan positieve effecten hebben.

Elementen van coöperatief leren

Leerlingen werken samen in kleine groepen op een gestructureerde manier. Volgens Johnson & Johnson (1994), zijn vijf basiselementen typisch en noodzakelijk voor samenwerkend leren:

1. Positieve interafhankelijkheid
2. Individuele en collectieve verantwoordelijkheid
3. Face-to-face interactie
4. Interpersoonlijke en kleine-groep vaardigheden
5. Groepsverwerking

We kunnen hier het belang van de rol van de leraar benadrukken: de aard van de taak en de wijze waarop de leraar de taak onderverdeelt, om kinderen met veel verschillende mogelijkheden ieder op een eigen wijze te kunnen betrekken.

Coöperatief leren en kinderen met speciale onderwijsbehoeften

Er zijn 2 belangrijke schakels tussen coöperatief leren en de effectiviteit van inclusieve scholen (Förre, Kenter, & Veenman, 2010):

1. Beide vertrekken vanuit een pedagogisch klimaat van acceptatie. Start met de kwaliteiten van iedereen in de groep als uitgangspunt voor verdere ontwikkeling.
2. Kinderen moeten geloven in zichzelf en genieten van hun vaardigheden. Ze moeten ervaren dat zij van betekenis en belangrijk kunnen zijn, in en voor een groep. Verschillen tussen leerlingen worden gezien als een kans om te leren van elkaar.

Klasactiviteiten die coöperatief leren gebruiken:

Effectief samenwerkend leren kan worden bevorderd door middel van (Baines, Blatchford, & Kutnick, 2009):

1. Zorgvuldige aandacht voor de fysieke en sociale organisatie van de klas en de groepen
2. De ontwikkeling van de vaardigheden op vlak van samenwerking
3. Het ontwerpen en structureren van uitdagende taken
4. De ondersteunende rol van leraren en andere volwassenen

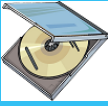
Referenties

- Baines, E., Blatchford, P., & Kutnick, P. (2009). Promoting effective Group work in the primary classroom. A handbook for teachers and practitioners. New York: Routledge.
- Förre, M., Kenter, B., & Veenman, S. (2010). Coöperatief leren in het basisonderwijs (3de druk ed.) Enschede: Ipskamp Deukkers.
- Hamm, J.V., & Faircloth, B.S. (2005). The role of friendship in adolescents' sense of school belonging. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2005 (107), 61-78.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1994). Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning (4th ed. ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Kennesaw State University, Bagwel college of education. (s.d.). Cooperative Learning. <http://edtech.kennesaw.edu/intech/cooperativelearning.htm>
- Roseth, C.J., Fang, F., Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (2006). Effects of cooperative learning on middle school students: A meta-analysis. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Slavin, R. (1995). Cooperative learning: Theory, research, and practice (2nd ed. ed.). Boston: Allyn, Bacon.

Hoe leerkrachten in deze module opleiden?

Activiteiten om inzicht te creëren	De leeractiviteiten en materialen in de verschillende werksets bieden een heleboel mogelijkheden, je kunt best de meest relevante kiezen.
Groepsdiscussie	Discussie in kleine groep en uitwisselen in grotere groep
Reflectieve methoden Discussie a.d.h.v. voorbeelden	Leerkrachten hebben een rijke ervaring en kennis, praktische ingrepen, tips, methodieken ... In de eerste plaats is het de bedoeling om je eigen hulpbronnen aan te spreken. Het antwoord ligt dan niet in 'meer methodes' maar in het anders aanwenden van deze methodes omdat er vanuit een andere visie en inzicht vertrokken wordt. Reflectieve methoden zijn hier dan ook aangewezen.
Activiteiten bedoeld voor de leerlingen en reflectie	bv., Japanse Samoerai hoed, bouwen met Lego, Ik ben slim
Demo's	Toon filmpjes van goede praktijk
Aangepast leermateriaal	Gebruik de principes van de cognitieve kaart, aangepaste leermaterialen en toetsen.

Bronnen voor deze module

	Video materialen
The Janusz Korczak School in Łódź, Polen	Documentaire van een inclusieve school in Polen (Pools met Engelse ondertiteling) https://www.dropbox.com/sh/j39qj7umpglvo0k/BHzSo0wXzt
Inclusion at Austerdalen school –Norway	in: DVD bij het boek Lebeer, J. (Ed.) (2006), In-clues. Clues to inclusive and cognitive education. Antwerpen/Apeldoorn: Garant Voorbeeld van goede praktijk. Deze dorpsschool in Noorwegen toont hoe een jonge leerkracht effectief omgaat met een klas met heel verschillende kinderen. Fragmenten over het begin van de dag, de nood aan structuur, gedragsregulering, teamwork, planning, de rol van muziek; interviews met leerkracht en directie. (English) Te verkrijgen via Garant Uitgevers, Antwerpen/Apeldoorn http://www.maklu.be/MakluEnGarant/en/BookDetails.aspx?id=9789044121537
Etre et Avoir (Frans met Engelse ondertiteling)	Franse documentaire die verschillende filmprijzen in de wacht sleepte. Over een dorpsschool waar één leerkracht 6 verschillende leeftijden onderwijst. (publicly available. Watch trailer) http://www.youtube.com/watch?v=S49qvE86Qs0&feature=player_detailpage
Ik heet niet dom	Documentaire over kinderen met leermoeilijkheden. Het doel ervan is om leerkrachten bewust te maken van hun problematiek. Gemaakt vanuit het insiders' perspectief. Enkele fragmente kan je zo downloaden: http://www.letop.be/projecten/filmpjes/default.asp ; De hele film is te verkrijgen bij http://www.letop.be/bestellen/
The Mind of a Child	Canadese documentaire van Gary Marcuse www.facetofacemedia.ca over het werken met kinderen die het slachtoffer zijn van armoede, racisme, oorlog, sociale deprivatie, etc.. Voorbeelden van werk met Canadese kinderen van Inuit afkomst, en van Afro-Amerikanen, gebaseerd op benadering en methodieken van Reuven Feuerstein.
	Boeken en artikels
Over differentiatiepraktijken	
Bender, W. (2002)	Differentiating instruction for students with learning disabilities: Best teaching practices for general and special educators. Thousand Oaks: Corwin Press, Inc
Booth, T. & Ainscow, M. (2007);	Index voor inclusie. Werken aan leren en participeren op school , Antwerpen-Apeldoorn: Garant (Fontys-OSO-reeks, nummer 25).
De Schauwer, E., Van de Putte, I., & C. Vanderkinderen	Voorbij de vraagtekens. Het perspectief van leraren. Antwerpen/Apeldoorn: Garant
De Vroey, A. & K.Mortier	Polyfonie in de klas, Leuven: Acco
Hammeken, P.(2000),	450 strategies for success: a practical guide for all educators who teach children with disabilities, Minnetonka (MN): Peytral Publ. www.peytral.com

K. Mortier, E. De Schauwer, I. Van de Putte & G. Van Hove (2010)	Inclusief onderwijs in de praktijk. Antwerpen/Apeldoorn: Garant Uitgevers nv
O'Moore L. (2003)	Inclusion: Strategies for Working with Young Children. Minnetonka (MN): Peytral Publ. www.peytral.com Many practical ideas, worksheets, advice
Tomlinson, Carol Ann (2004)	How to Differentiate Instruction in Mixed Ability Classrooms. Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development A wealth of practical ideas and background information.
University of Alberta	Differentiated Instruction: A Research Brief for Practitioners . A readers' digest (literature research) by the University of Alberta, regarding how to differentiate lessons according to different abilities. http://education.alberta.ca/apps/aisi/literature/pdfs/Final_Differentiated_Instruction.pdf
Van Alsenoy, Susan, (2012)	Learning without boundaries. Breaking down barriers that surround the education of learning differently people at home and abroad. Rockland (Maine): Maine authors' Publishing Interesting recommendations for students with learning disability, who are called "different learners" but a lot of statements with lack of evidence
Van den Steen, L.	Aanpak bij leerstoornissen thuis en op school. Sticordi – maatregelen.Gent: Sprankel Verkrijgbaar: http://www.sprankel.be/publicaties/brochures
Over mediatie	
Feuerstein, R., Klein, P. S., & Tanenbaum, A. (1991).	Mediated learning Experience(MLE). Theoretical, psychological and learning implications. London: Freund Publishing House. Theoretical background and applications of Mediated learning experience theory
Feuerstein, R., Feuerstein R.S., Falik,L. & Y.Rand (2006)	The Feuerstein Instrumental Enrichment Program, Creating and enhancing cognitive modifiability, Jerusalem: ICELP Publications
Feuerstein, R., Rand, Y., Rynders, J. (1993)	Laat me niet zoals ik ben. Rotterdam: Lemniscaat Dit boek bestrijkt de hele methode van Feuerstein, vooral vanuit het standpunt van kinderen met verstandelijke beperking
Fuerstein, Reuven & Ann Lewin-Benham (2012)	What Learning looks like. Mediated Learning in Theory & Practice K-6. New York: Columbia University Teachers' College Press
Howie, D. (2011)	Teaching students thinking skills and strategies, London: Jessica Kingsley.
Lebeer J (2003),	Bouwen aan leren leren. Leuven: Acco Dit boek bevat 5 hoofdstukken: één over inclusie in het algemeen; het tweede over Feuerstein's mediatietheorie. De mediatiecriteria worden uitgelegd en geïllustreerd met praktische voorbeelden; een derde hoofdstuk gaat over de aanpak van Sue Buckley bij kinderen met taalproblemen zoals Downsyndroom. Een vierde gaat over Concept Teaching volgens Nyborg. Tenslotte gaat het 5 ^{de} hoofdstuk over cognitieve activatie bij kinderen uit erg gedepriveerde situaties.
Mentis, Mandia, Dunn-Bernstein, Marilyn & Mentis, Martene (2008)	Mediated Learning: Teaching, Tasks and Tools to Unlock Cognitive Potential. Thousand Oaks, Ca: Corwin Press A practical teacher's guide on mediated learning in the classroom
Meerdere Intelligenties	
Gardner, Howard	Frames of Mind, The theory of Multiple Intelligences, New York: Basic Books Gardner, H. (2007). Five Minds for the Future. Boston: Harvard Business School Press. Translated into Arabic, Korean, Italian, Japanese, Danish, Chinese (CC), Chinese (SC), Norwegian, Portuguese, Polish, Russian, Spanish, Swedish, Turkish, Romanian, French, Indonesian, and Thai. Gardner, H. (2006). The development and education of the mind: The collected works of Howard Gardner. London: Routledge. Translated into Italian, Spanish. Gardner, H. (2006). Howard Gardner under fire. In Jeffrey Schaler (Ed.). Illinois: Open Court Publishing. Gardner, H. (2006). Multiple Intelligences: New Horizons. New York: Basic Books. Translated into: Romanian, Chinese. Gardner, H. (2004). How education changes: Considerations of history, science and values. In M. Suarez-Orozco and D. Qin-Hilliard (Eds.), Globalization: Culture and education in the new millennium. Berkeley: University of California Press. Gardner, H. (1991). The Unschooled Mind: How children think and how schools should teach. New York: Basic Books.
Over leerstijlen	

Conner, M. L.	Inleiding to Learning Styles, Ageless Learner, 1997-2007. http://agelesslearner.com/intros/lstyleintro.html
Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., & Ecclestone, K. (2004).	Learning styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review. www.LSRC.ac.uk : Learning and Skills Research Centre. Retrieved January 15, 2008: http://www.lsrda.org.uk/files/PDF/1543.pdf
Conner, Marcia & Hodgins, Wayne (2000).	Learning Styles http://www.learnativity.com/learningstyles.html
Constantinidou, F. & Baker, S. (2002).	Stimulus modality and verbal learning performance in normal aging. <i>Brain and Language</i> , 82(3), 296-311.
Sarasin, L.C. (1998).	Learning Style Perspectives: Impact in the Classroom. Madison, WI: Atwood Publishing.
Schmeck, R.R. (1998).	Learning Strategies and Learning Styles. New York: Plenum Press.
Sharp, J.G., Bowker, R. & Byrne, J. (2008)	VAK or VAK-uus? Towards the trivialisation of learning and the death of scholarship. <i>Research Papers in Education</i> Vol. 23, Iss. 3,
Tileston, D.W. (2011)	10 Best Teaching Practices: How Brain Research, Learning Styles, and Standards Define Teaching Competencies. London: Sage
Leerkrachtcompetenties bij inclusief onderwijs	
Lebeer, J. (Ed.) (2006),	In-clues. Clues to inclusive and cognitive education. Antwerpen/Apeldoorn: Garant Dit boekje beschrijft de resultaten van het Europees Comenius Network Project InClues (www.inclues.org) De bijhorende DVD bevat videofragmenten met voorbeelden van inclusief onderwijs, interviews, artikels, teksten, presentaties
Mitchell, D. (2007)	What really works in special and inclusive education, London: Routledge
Burns, T. & Shadoian-Gersing, V. (2010)	Educating Teachers for Diversity. Meeting the challenge, Paris: OECD (Organisation for Economic Development and Cooperation) ISBN 978-92-64-07973-1 (PDF) DOI 10.1787/20769679. Can be downloaded from the OECD website.
On teaching principles	
Kaufhold, J. A. & Kaufhold, S. (2002)	The Psychology of Learning and the Art of Teaching. NY: Writers club Press.
Sprinthall, N & Sprinthall, R. (1977)	Educational Psychology. USA: Addison-Wesley Pub.
Over cooperatief leren	
Kagan, S. (1994).	Cooperative learning (10th ed.). San Juan Capistrano, CA: Kagan Cooperative Learning. www.kagancooplearn.com
	Relevante websites
On learning styles	International Learning Styles Network, part of the Center for Study of Learning and Teaching Styles at St. John's University links you the latest research, local activities, and some of the most influential people in the learning-styles field. CTL Learning Styles Web Pages from the Center for Technology and Learning (CTL), Indiana State University addresses why there are learning styles, Learning Styles in Higher Education, Types of Learning Styles, Using Styles to Teach, and Applying Computer Technologies. CTL also has a Teaching Styles web page. Support4Learning links to all sorts of resources about learning styles and multiple intelligences. Theory of Multiple Intelligences explains Howard Gardner's work, Harvard Project Zero, the traditional view of intelligence, how this view has impacted schools historically, what Multiple Intelligences theory proposes, and how MI affect the implementation of traditional education. VARK: A Guide to Learning Styles specifically focuses of verbal, auditory, and kinesthetic learning styles. http://nwlink.com/~donclark/hrd/styles/perspective.html
On cooperative learning	
	www.kaganonline.com www.spring-project.org.uk
On Bruner's instruction principles	http://www.centrorefeducacional.com.br/contrib.html http://tip.psychology.org/bruner.html http://www.infed.org/thinkers/bruner.htm http://www.psy.pdx.edu/PsiCafe/KeyTheorists/Bruner.htm http://copland.udel.edu/~jconway/EDST666.htm#dislrn

Werkset van activiteiten voor de inclusieve klaspraktijk



Werkset 2.1	Kennismakingsactiviteiten
Werkset 2.2	Verwijderen van barrières naar prestatie; effectieve klaspraktijken
Werkset 2.3	Les: we zijn allemaal slim
Werkset 2.4	Lessenplan: hoe maken we een Japanse samoerai hoed?
Werkset 2.5	Leerstijlen en meervoudige intelligenties
Werkset 2.6	Feuerstein's cognitieve kaart: een middel voor differentiëren van materialen
Werkset 2.7	Algemene inclusieve ondersteuningsstrategieën
Werkset 2.8	Feuerstein's mediatiecriteria en inclusie
Werkset 2.9	Voorbeeld van een gestructureerd lessenplan voor taalverwerving in de derde graad
Werkset 2.10	Sticordi maatregelen: stimuleren, compenseren, remediëren en dispensereren: voorbeelden voor wiskunde
Werkset 2.11	Peer bemiddeling (mediëren)
Werkset 2.12	Coöperatief leren
Werkset 2.13	Co-teaching
Werkset 2.14	Bruner's instructieprincipes
Werkset 2.15	En maak nu jouw eigen Werkset

Werkset 2.1 Kennismakingsactiviteiten

Titel	Kennismakingsactiviteiten: onze gemeenschappelijke vriend, het web en de zon van vriendschap
Doelen	1. Elkaar in de groep leren kennen 2. Inzien dat we meer gemeen hebben dan we denken 3. Inzien dat iedereen van ons bepaalde eigenschappen heeft om een goede vriend te zijn
Voor wie?	Kinderen
Methoden	1. Onze gemeenschappelijke vriend: Kinderen en leerkrachten (die deel uitmaken van het spel) zitten in een halve cirkel, zodat ze elkaar en iedere deelnemer van het spel kunnen observeren. De leerkracht vertelt aan de beer zijn/haar naam en noemt een van zijn/haar eigenschappen, e.g.: Ik ben Marie. Ik ben altijd nieuwsgierig. Daarna geeft de leerkracht het speelgoed aan het kind dat naast hem/haar zit. Het kind naast Marie herhaalt eerst de zaken over Marie aan de beer, en voegt dan zijn/haar eigen naam en eigenschap toe. Het volgende kind herhaalt de zaken van het laatste kind en voegt zijn/haar eigen zaken, enzovoort. Het speelgoed is een luisteraar, zodat geen van de kinderen zich beschaamd hoeft te voelen, zelfs als hij of zij verlegen is. Maar ze observeren het speelgoed en zo krijgen andere kinderen informatie/kennis over elkaar. Deze oefening kan veranderd worden door het gebruiken van dieren. Eerst de naam van een dier dat begint met dezelfde letter als mijn naam en dan het dier dat mij kan voorstellen. "Ik ben Marie zoals Marmot, maar ik ben meer zoals een kat". 2. Het Web: Een kind vertelt wat hij of zij graag doet, bijvoorbeeld: Ik hou van dansen. Als een ander kind ook houdt van dansen, moet hij of zij zich 'verbinden' met het kind door het touw. De leerkracht snijdt een stuk touw af en verbindt de kinderen ermee, enzovoort. Tot elk kind is verbonden in een web van gemeenschappelijke interesses. Ze kunnen nu zien dat, volgens onze interesses, we een familie kunnen zijn, we zijn erdoor verbonden. De kinderen schrijven op papieren de eigenschappen van een goede vriend, e.g.: "grappig zijn" of "eerlijk zijn" 3. De Zon van Vriendschap: Daarna maken kinderen van hun papieren stralen over het gezicht van de zon. Kinderen lezen wat er op de stralen staat, maar ze lezen niet hun eigen stukken (we kunnen ze vragen om van plaats te veranderen tegenover de zon). De leerkracht vraagt de kinderen aandachtig te luisteren en na te denken of ze eigenschappen hebben die werden voorgelezen. Natuurlijk hebben ze die! Dit betekent dat ze allemaal een vriend kunnen zijn voor iemand
Materialen	1. Elk speelgoed dat een 'luisteraar' kan zijn (teddy beer bijvoorbeeld) 2. Een heel lang touw en een schaar 3. Een grote gele cirkel op de grond (dit is het gezicht van de zon) en dun maar lang stukken papier – een of twee per kind
Auteur(s)	Adam Gogacz, Lodz, Polen
Geschatte lestijd	10' per spel



Figuur 5 Portugese leerkrachten oefenen tijdens de training-van-trainers opleiding met verwelkomingsactiviteiten

Werkset 2.2 Verwijderen van barrières tegen leren: effectieve klaspraktijken

Doelen	Nadenken over mogelijkheden om te differentiëren en leerlingen met verschillende behoeften te betrekken
Voor wie?	Lerarenopleiders, leerkrachten, ondersteuningsleerkrachten
Methoden	Reflectieve discussie in kleine groep
Materialen	Presentatie
Auteur(s)	Nursel Deniz, Noel Park Primary School, London
Geschatte lestijd	30'
Achtergrond	Een reflectie gebaseerd op de "Tien goede redenen voor inclusief onderwijs" uitgegeven door het Studiecentrum voor Inclusief Onderwijs, en op Bruner's instructieprincipes (zie pagina 55)
Meer informatie?	PowerPoint: zie Toolbox 2.2 op DVD Engelse versie of online www.distinc.eu 10 Goede Redenen voor Inclusief Onderwijs: Studiecentrum voor Inclusief Onderwijs CSIE, Bristol http://www.csie.org.uk/
Video materiaal	Op de DVD, videofragment, staan er interessante interviews met leerkrachten en experts, alsook met leerlingen over inclusief onderwijs, wat kan dienen als inspiratie. (bestelinformatie zie pagina 55)

Beschrijving van de activiteit



Figuur 6 Een voorbeeld van een inclusieve klassituatie in de Noel Park Primary School, London

De lesgever stelt de eerste slide voor: een foto van een inclusieve klas. Bespreek de setting, vergelijk Bespreek jouw eigen situatie: op welke manier draagt deze setting bij tot inclusief onderwijs?

Bespreek/discussieer over vier essentiële vragen:

1. Wat is het essentiële leren in deze les?
2. Op welke manieren leren de leerlingen het beste?
3. Wat kan worden aangepast?
4. Op welke manier zullen de leerlinge hun leren tonen?

Schrijf je bevindingen neer. Discussieer dan over de 10 goede redenen voor inclusief onderwijs en reflecteer op jouw eigen situatie: op welke manier vervult jouw school deze 10 goede redenen? Schrijf de resultaten neer.

Werkset 2.3 Les: We zijn allemaal slim!

Doelen	Leren over de verschillende soorten intelligenties, zodat alle kinderen hun eigen sterkten en manieren van leren herkennen en daardoor zich gewaardeerd en betrokken voelen.
Voor wie?	Kinderen vanaf 2de leerjaar, Leerkrachten
Methoden	Werk in kleine groepen, laat elke deelnemer iets schrijven dat hij hij/zij geleerd heeft op een post-it, gebruik voor alles een aparte post-it
Materialen	Post-its, potloden PowerPoint presentatie
Auteur(s)	Nursel Deniz, Noel Park Primary School, London
Geschatte lestijd	30'
Achtergrond 	Gardner's meervoudige intelligenties
Meer informatie?	PowerPoint: zie Toolbox 2.3 op DVD Engelse versie of op www.Distinc.eu

Beschrijving van de activiteit

Kinderen starten met het maken van een mind map van de dingen die ze geleerd hebben om te doen. Ze schrijven elk idee op een post-it. Daarna worden deze geplakt op het bord.

De leerkracht nodigt de kinderen uit om ze in groepen te organiseren volgens de meervoudige intelligenties van Gardner: bewegingsslim, woordenslim, muziekslim, nummerslim,...

Boodschap: we zijn allemaal slim. We hebben gewoon verschillende manieren van leren en sterkten in verschillende vaardigheden.

Vervolgens wordt de kinderen gevraagd om neer te schrijven: win welke dingen ben jij goed? Wat vind jij gemakkelijk om te leren? Wat is er moeilijker?

Toon daarna de slide met de verschillende types van intelligentie en laat de kinderen degene kiezen die het meest van toepassing is op hen.

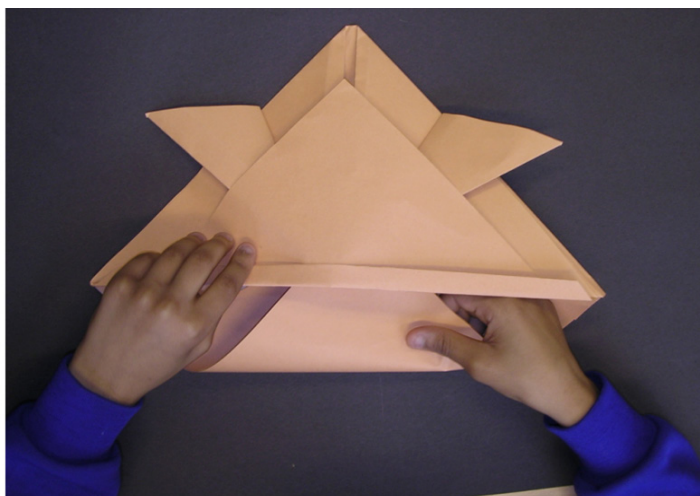
Boodschap: we leren allemaal anders.

Werkset 2.4 Lesplan: Hoe maken we een Japanse samoerai hoed?

Doelen	Doelen voor leerkrachten: • Maak leerkrachten bewust dat er verschillende manieren zijn om instructies te geven en verschillende voorkeuren bestaan van leerstijlen. • Demonstreer praktisch hoe belangrijk het is dat, als leerkrachten, we lessen aanbieden die een verscheidenheid aan leerstijlen omvatten, zodat alle kinderen in staat zijn ingang te vinden in de lessen, ongeacht hun persoonlijke leerstijlen. Doelen voor de kinderen • Ontwikkelen van luistervaardigheden, werkgeheugen • Ontwikkelen van visuele-motorische vaardigheden • Ontwikkelen van metakennis: planningsvaardigheden, controleren, verschillende informatie verwerken, strategisch denken, behoefte aan precisie, verbaliseren • Ontwikkelen van samenvattingsvaardigheden
Voor wie?	Leerkrachten Kinderen vanaf het 3de leerjaar
Methoden	Eerst verbale instructie voor het vouwen van het papier in een samoerai hoed. Tweede instructie is multimodaal (verbaal, visueel, motorisch) en controleren Metacognitieve Variaties: denk na over het neerschrijven van instructiestappen Laat jouw vriend de hoed maken door middel van jouw instructies
Materialen	Rechthoekig A2 papier en scharen
Auteur(s)	Nursel Deniz, Noel Park Primary School, London
Geschatte lestijd	30'
Achtergrond	Deze bewustwordingsoefening heeft verschillende theoretische funderingen: Gardner's meervoudige intelligentietheorie, Feuerstein's mediatietheorie en cognitieve kaart; Bruner's instructieprincipes, leerstijltheorieën
Meer informatie?	Volledige verbale en visuele instructies zijn beschikbaar in een PowerPoint Toolbox 2.4 op begeleidende DVD (Engelse versie) of online op www.distinc.eu

Beschrijving van de activiteit

Eerst leest de leerkracht de instructies luidop voor en geeft hij/zij de kinderen tijd om te knippen en vouwen, maar geeft verder geen hulp. Daarna geeft de leerkracht dezelfde instructies, maar met prenten/foto's voor elke stap. De leerkracht organiseert de instructies in genummerde stappen en wacht tot elke stap goed beheerst zijn. Plezier verzekerd wanneer het resultaat wordt vergeleken met het model! Uiteindelijk, wordt een discussie gehouden om een bewustzijn te creëren over de verschillende manieren van instructies. Met oudere klassen: de kinderen kunnen de stappen nadien zelf formuleren, in duo's werken, en de stappen neerschrijven. Deze oefening toont dat dezelfde activiteit, met kleine verschillen, kan gebruikt worden met leerkrachten en kinderen; op welke manier men kan werken met meervoudige modaliteiten en op meerdere abstractieniveaus.



Figuur 7 Hoe maak ik een Japanse samoerai-hoed? Dit is het eindresultaat. Bekijk het proces op de powerpoint Toolbox 2.4 op de Engelse DVD of op www.distinc.eu

Werkset 2.5 Leerstijlen & Meervoudige intelligenties

Doelen	• Bewust zijn dat we verschillende leerstijlen hebben en verschillende soorten van intelligenties • Onderscheid maken tussen intelligenties en leerstijlen en hun relaties begrijpen • Begrijpen op welke manier verschillende leerstijlen bevorderd kunnen worden bij leerlingen • Intentioneel de ontwikkeling van meervoudige intelligenties invoegen in het lesgeven • Waarderen van verschillende types van intelligenties
Voor wie?	Lerarenopleiders, leerkrachten, ondersteuningsleerkrachten
Methoden	Individuele activiteit – reflectieve oefeningen Groepsreflectie en -conclusies
Materialen	Twee PowerPoint presentaties, beschikbaar online en op de Distinc-DVD Engelse versie. Papier, potloden, bord
Auteur(s)	Luísa Grácio, University of Evora, Portugal
Geschatte lestijd	30'
Achtergrond	 Gardners Meervoudige Intelligenties (MI) model en het bestaan van verschillende leerstijlen bij kinderen kan gebruikt worden om het leren van verschillende leerlingen te bevorderen. Maar, het concept van “leerstijlen” en “meervoudige intelligenties” zijn niet identiek. Het is algemeen aangenomen dat het gebruik van multimodale presentaties ten goede komen van alle kinderen. Het MI model is geconcretiseerd en geoperationaliseerd in Harvard Project Zero klassen. Een klas dat meervoudige intelligenties waardeert, is meer geneigd om inclusief te worden voor een diversiteit aan kinderen.
Meer informatie?	Er bestaan honderden papers en websites met verschillende presentaties over Gardners Meervoudige Intelligentie (MI) model. Vele hiervan zijn interpretaties. We geven de voorkeur de lezer te verwijzen naar de oorspronkelijke auteur. Gelieve de FAQ pagina van Gardner zelf te raadplegen: http://www.howardgardner.com/FAQ/faq.htm Harvard project zero: http://www.pz.harvard.edu/

Beschrijving van de activiteit

De individuele en groepsactiviteiten worden voorgesteld door PowerPoint presentaties.

- Individuele activiteit:
 1. Schrijf, op aparte post-its, iets dat je geleerd hebt
 2. Denk aan dingen waar je goed in bent...
 - Wat vind je gemakkelijk om te leren?
 - Wat is moeilijker?
- Groepsactiviteit:
 - Kijk naar alle post-its en organiseer ze in groepen
 - Reflecteer op de verbanden tussen verkozen leerstijlen en intelligenties

Na de individuele en groepsactiviteit wordt de presentatie over “meervoudige intelligenties en leerstijlen” voorgesteld. Implicaties voor het lesgeven worden aangeraakt. Verdere vragen worden verkend over wat intelligentie en leerstijlen zijn? In wat voor soort van activiteiten wordt jouw/hun dominante intelligentie het meest gewaardeerd, meest behulpzaam? Welke intelligentie kan jij observeren die kinderen die niet “presterend” genoeg zijn in schoolse vakken? Op welke manier trekt jouw lesgeefstijl een of andere intelligentie voor? Wat kan je doen om kinderen andere dan logisch-verbale intelligentie meer te laten deelnemen? Hoe kan je jouw activiteiten aanpassen om andere intelligenties te waarderen?

Werkset 2.6 Feuerstein's "cognitieve kaart": een tool voor het differentiëren van materialen

Doelen	- Bewust worden dat leermaterialen (of elke stimulus) verschillende aspecten hebben, die hen meer of minder toegankelijk maken - Leren om leermaterialen te analyseren volgens 7 parameters: inhoud, modaliteit, fase, handelingen, complexiteit, abstractie en efficiëntie - Verhogen van de toegankelijkheid van een taak door een of meerdere parameters aan te passen - Leren om leermaterialen te differentiëren naargelang de specifieke behoeften van leerlingen
Voor wie?	Leerkrachten
Methoden	Presentatie van de cognitieve kaart parameters, gebruik makend van de PowerPoint. Werk in kleine groep: analyse van leermaterialen die mensen hebben meegebracht Werk in kleine groep: aanpassen leermaterialen aan de parameters van de taak
Materialen	PowerPoint, zie Werkset 2.6 online en Distinc-DVD Eender welk lesmaterialen leerkrachten meebrengen naar de klas
Auteur(s)	Auteur van deze Werkset: Jo Lebeer, Universiteit Antwerpen, België Auteur van cognitieve kaart: Reuven Feuerstein
Geschatte lestijd	3 uren lesgeven en 2 uren praktijkoefeningen
Achtergrond	 Feuerstein's concept van de "cognitieve kaart" is een toepassing van zijn theorie van de Structurele Cognitieve Modificeerbaarheid en Gemedieerde Leerervaringen. Het is een tool om de stimuli te analyseren (taken, begrippen, boeken, didactisch materiaal,...) en om ze te variëren naargelang de individuele barrières en behoeften van de leerling. Zie achtergrond samenvatting, eerder in deze module.
Meer informatie?	Reuven Feuerstein, Rafi Feuerstein, Louis Falik & Yaacov Rand (2006), The Feuerstein Instrumental Enrichment Program, Creating and enhancing cognitive modifiability, Jerusalem: ICELP Publications

Beschrijving van de activiteit

De zeven parameters van Feuerstein's cognitieve kaart staan uitgelegd en geïllustreerd in de PowerPoint presentatie. Bij het presenteren van eender welk materiaal, moet de leerkracht zich vragen stellen over:

1. Inhoud: is de inhoud aangepast aan de interesses en ontwikkeling van het kind? Hoe vertrouwd is het kind ermee? Maakt de inhoud het kind nieuwsgierig? Hoe uitdagend is het? Sleutelbegrippen?
2. Modaliteit: is de taal van de voorstelling (verbaal, muzikaal, picturaal, numeriek, etc.): hoe motiverend is deze modaliteit voor dit kind om deel te nemen? Heeft het kind bepaalde moeilijkheden met deze gekozen modaliteit? Moet ik de modaliteit aanpassen om het kind te betrekken?
3. Fase: Vereist de taak veel input, uitweiding of output van informatie? Welke bronnen van informatie moet het kind verzamelen? Welke nieuwe concepten zijn van toepassing? Vereist dit materiaal veel uitweiding van informatie? Welke stappen moeten genomen worden?
4. Mentale handelingen: vereist deze taak categorisatie, analyse en synthese, rijen en volgorde, coderen en decoderen, oorzaak en gevolg (als... dan), analogisch, deductief en inductief denken?
5. Complexiteit: hoe complex is de taak die ik voorstel? Hoe kan ik de taak meer of minder complex maken? Kan ik het aantal elementen op een pagina verminderen?
6. Abstractie: Moet ik de taak minder abstract maken voor sommige kinderen om deel te nemen?
7. Efficiëntie: is de taak gericht op automatisatie of is het nieuw?

Leerkrachten brengen hun eigen gewone materialen mee, analyseren ze in kleine groepen en volgens de specifieke behoeften van kinderen.

Voorbeeld:

Neem de volgende wiskunde oefening, een klassieke puntoefening:

$15 + ? = 20$	$52 + ? = 63$
$24 + ? = 42$	$79 + ? = 100$
$94 - ? = 77$	$53 - ? = 35$
$? + 57 = 60$	$? - 13 = 25$

Voor sommige kinderen is dit misschien ontoegankelijk: misschien beheersen ze nog niet het concept van splitsingen van getallen voor de brug van 10. Of misschien is het gewoon te complex om alle verschillende types van oefeningen te mixen. In dit geval, kan je complexiteit verminderen, e.g.:

1. Verminderen complexiteit

$15 + ? = 20$	of	$10 + 10 = ?$	Of	$90 + ? = 100$
$25 + ? = 30$		$20 + 10 = ?$		$80 + ? = 100$
$35 + ? = 40$		$30 + 10 = ?$		$70 + ? = 100$
$45 + ? = 50$		$40 + 10 = ?$		$60 + ? = 100$

Voor sommige kinderen, ondanks dat ze de getallen tot 100 al kennen en in staat zijn om sommen te maken over de brug van 10, kan het te moeilijk zijn omdat ze nog steeds materialen nodig hebben. In dat geval, maak het concreter. Verminder het abstractieniveau; maak het concreter

$$15 + ? = 20 \qquad 52 + ? = 63$$

Werk met een abacus, of blokken (MAB materiaal) die eenheden en tientallen voorstellen.

2. Verander de modaliteit

Visualiseer de sommen en de vraagtekens als lege plekken om te vullen, om iets "toe" te voegen.

3. Verander de inhoud

Doe dezelfde oefening met geld.

Werkset 2.7 Algemene inclusieve ondersteuningsstrategieën

Doelen	Bewustzijn creëren bij leerkrachten in het omgaan met leerlingen die op verschillende manieren leren
Voor wie?	Leerkrachten
Methoden	Discussie tekst; laat deze in kleine groepen lezen, bespreek daarna in volledige groep en zoek naar voorbeelden
Materialen	Tekst & PowerPoint
Auteur(s)	Susan Van Alsenoy, FAWCO Antwerpen
Geschatte lestijd	45'
Achtergrond	 Dit is een verzameling van aanbevelingen aangelegd door een ondersteuningsleerkracht met 30 jaar ervaring in een inclusieve setting. Ze zijn empirisch gebaseerd en werden oorspronkelijk ontwikkeld voor leerlingen die specifieke leerproblemen hebben, maar ze zijn relevant voor alle leerlingen die leer-moeilijkheden ervaren.
Meer informatie?	Studenten Die Anders Leren Overzee http://studentswholearn.fawco.org/guidesheet.html Leren zonder grenzen. Wegnemen van barrières die het onderwijs omgeven van mensen die anders leren, thuis en in het buitenland. Rockland (Maine): Maine authors' Publishing

Beschrijving van de activiteit

De volgende lijst van suggesties en strategieën is gecreëerd met de steun van alle leerkrachten bij hun inspanningen om beter en effectiever les te geven aan leerlingen die anders leren. De ideeën werden genomen uit het werk van experts op het domein van LO (Leerverschillen/ specifieke leerproblemen) van over de hele wereld en ze zijn een voordeel voor alle leerlingen, niet enkel diegene met een specifiek leerprobleem of –stoornis.

Er zijn 9 algemene overwegingen en 15 voorgestelde strategieën.

1. Leerkrachten worden aangedrongen om hun begrip van wat “eerlijk” is te herbekijken. “Eerlijk” betekent niet dat elke leerling dezelfde “behandeling” krijgt, maar dat elke leerling krijgt wat hij of zij nodig heeft.
2. Het kan nuttig zijn om een kind een “diagnose” te geven als alle inspanningen onvoldoende bleken te zijn. Er kan een neurologische conditie zijn.
3. Herken en onderwijs verschillende intelligenties.
4. Multi-sensorisch lesgeven
5. Hou rekening met een langere verwerkingstijd. Spreek langzaam.
6. Bestraf niet inconsequente prestaties. Zorg dat elke leerling zich veilig en zeker voelt.
7. Wees bereid om van ouders te leren.
8. Communiceer met andere leerkrachten
9. Vraag steun voor jezelf. Vertrouw op de expertise van collega's.

Sleutelstrategieën

1. Leer studievaardigheden aan
2. Bied structuur aan in de lessen en het lesgeven
3. Help zelforganisatie
4. Maak vragen stellen comfortabel
5. Splits leren op in deeltaken
6. Gebruik veel visuele hulpmiddelen
7. Herhaal op verschillende manieren
8. Individualiseer jouw ondersteuning
9. Erken dat tegelijkertijd luisteren en noteren moeilijk kan zijn
10. Verbeter op een positieve manier – duid de goede delen aan
11. Laat het gebruik van leermiddelen toe indien nodig
12. Vermijd te allen tijde het gebruik van sarcasme, voortdurende en negatieve kritiek
13. Speeltijd mag niet gebruikt worden om werk af te werken
14. Betrap de leerling op het goed doen
15. Het allerbelangrijkste, zoek opportuniteiten om te prijzen en zelfvertrouwen te bouwen

Werkset 2.8 Feuerstein's mediatiecriteria in functie van inclusie

Doelen	- Bewust worden van het verschil tussen instructie geven en mediëren. - Bewust worden van het belang van mediëren in het vormen van de hersenen en denkvaardigheden van een kind. - Leer hoe te mediëren om goede instructies te geven. - Leren om de motivatie en participatie van alle kinderen te verhogen. - Leren het competentiegevoel van alle kinderen te mediëren, ongeacht hun prestatieniveau. - Kinderen leren tolerant te zijn voor elkaars verschillen. - Kinderen leren hun gedrag te reguleren, zodat zij meer gefocust zijn op de taak. - Kinderen leren hun ervaringen en gedachten te verbaliseren en te delen. - Kinderen leren plannen en andere denkvaardigheden aanleren. - Kinderen leren optimistisch te zijn over hun capaciteiten. - Een atmosfeer van verbondenheid creëren: elk kind telt. - Leren verschillende stijlen van lesgeven te analyseren volgens de mediërende leercriteria.
Voor wie?	Leerkrachten
Methoden	Presentatie van cartoons en discussie, daarna definiëren van criteria. Werken in kleine groepen: analyse van mediërende stijlen van lesgeven op video. Werken in kleine groepen: reflectieoefeningen over het aanpassen van stijlen van lesgeven
Materialen	PowerPoint, zie Werkset 2.8 online of op Distinc-DVD
Auteur(s)	Mediatie criteria: Reuven Feuerstein Aanpassing naar inclusief onderwijs: Jo Lebeer, Universiteit Antwerpen, België
Geschatte lestijd	Overzicht: 1 uur; voor het aanleren van de 5 belangrijkste criteria heb je 3 uren nodig. Om alle criteria aan te leren heb je tenminste 8 uren nodig. De beste manier om mediëren te begrijpen, is het oefenen van een cognitief verrijkingsprogramma, zoals Instrumentele Verrijking.
Achtergrond	 Gemedieerde Leerervaring is de basis van structurele cognitieve modificeerbaarheid, d.w.z. de capaciteit van elk kind om gemodificeerd te worden door de stimuli om het denkvermogen te vergroten, volgens de theorie van Feuerstein. Het is de bijzondere kwaliteit van interactie waarbij een aangeduide "mediator" tussenkomt tussen een kind en stimuli in de omgeving om de stimuli meer toegankelijk te maken, beter begrepen, beter verteerbaar, opgenomen en uitgewerkt.
Meer informatie?	Zie achtergrondinformatie, dit onderdeel, p.48 Mentis, M. et al. (2008) Mediated Learning: Teaching, Tasks and Tools to Unlock Cognitive Potential. Thousand Oaks, Ca: Corwin Press
 Video materiaal	Bekijk "The Mind of a Child" video van Gary Marcuse (www.facetofacemedia.ca)

Beschrijving van de activiteit

De 12 mediatie-criteria worden in een PowerPoint presentatie uitgelegd en op een interactieve manier geïllustreerd, door het gebruik van de analyse van cartoons en videofragmenten, naargelang hun relevantie voor inclusief onderwijs. Deelnemers leren om onderwijssituaties te analyseren (door het gebruik van videomateriaal of gekende films) naargelang hun gradatie van mediëren.



Werkset 2.9 Voorbeeld van een gestructureerd lesplan: zinnen maken

Doelen	• Zien hoe een les rond een specifiek doel wordt gestructureerd. • Inpassen van verwachtingen voor het einde van het jaar in Schrijven, met een focus op doel en publiek en het gebruik van specifieke taal om de impact op de lezer te maximaliseren. • Verzekeren dat lesgeven en leren een verscheidenheid aan AfL (beoordeling van leren, Assessment for Learning) en Nederlands als tweede taal (NT2) met inclusief onderwijs als context. • Verhogen van het belang van praten voor taal en curriculum leren.
Voor wie?	• Leerkrachten • Kinderen 3^{de} leerjaar
Methoden	Geef illustraties, vraag daarna de deelnemers een les te structureren op zo'n manier dat iedereen er baat bij heeft.
Materialen	PowerPoint - zie Toolbox 2.9 op www.distinc.eu of Distinc-DVD Legoblokken
Auteur(s)	Nursel Deniz, Noel Park Primary School, Londen
Geschatte lestijd	45'
Achtergrond	Bruner 's instructietheorie zie achtergrond tekst pag.46

Beschrijving van de activiteit

Dit is een voorbeeld van een lesplan voor taalverwerving in het 3^{de} leerjaar over maken van goede zinnen. Op welke manier deze taak overbrengen? Hoe maak je het interessant? Een suggestie is om te starten met een speelse activiteit: verbind de legoblokken. Dan het concept van "verbinden" er uit te halen. Denk na over verschillende niveaus voor verschillende kinderen



WALT (We are learning to...) - We leren om te...:

1. Denken over hoe "goede, betere en beste" zinnen er uit zien.

WILF (What am I looking for?): (succescriteria) - Wat zoek ik?

1. 'goede' zin (eenvoudig) met 1 idee, hoofdletter en een punt.
2. 'betere' zin (samengesteld) met 2 ideeën, verbonden door een verbindesteken.
3. 'beste' zin (complex) met 3 ideeën, verbonden door 2 verbindestekens.
4. GROTE Uitdaging (meer gevorderde leerlingen)



Hoofdactiviteiten

1. Gedeeld lezen van 'Ik hou van...' zinnen en verdeel onder de kinderen.
2. Maak menselijke zinnen door het gebruik van uitdrukkingen en verbindestekens.
3. Richt vragen om te verzekeren dat kinderen begrijpen op welke manier zinnen ideeën voorstellen en zijn verbonden door verbindestekens.
4. Nodig leerlingen uit om zinnen te evalueren als "goed, beter, best" en verantwoorden van keuzes.
5. Reflecteer op de resultaten.

Werkset 2.10 STICORDI: Stimuleren, Compenseren, Remediëren, en Dispenseren

Doelen	Een referentielijst hebben van maatregelen om leren faciliteren bij leerlingen die barrières ervaren door aandachtsproblemen, leesprobleem, organisatieproblemen, etc.
Voor wie?	Leerkrachten
Methoden	Deel de lijst uit en bespreek cases
Materialen	Lijst
Auteur(s)	Luc Van den Steen, Arteveldehogeschool, Lerarenopleiding, Gent, België
Geschatte lestijd	1 uur
Achtergrond	 STICORDI staat voor Stimuleren, Compenseren, Remediëren en Dispenseren. STICORDI maatregelen worden gebruikt in het Vlaams onderwijssysteem voor leerlingen met leermoeilijkheden of –stoornissen. Het zijn maatregelen die leerkrachten kunnen gebruiken om leren en inclusie te faciliteren voor de leerling die een redelijk perspectief heeft op het behalen van de “standaarden” van het basisonderwijs, maar die om een of andere reden dreigt uit te vallen. Het is een referentielijst. Leerkrachten zijn gericht op het stimuleren van het zelfvertrouwen van leerlingen, meer tijd bieden voor examens en testen, mogelijkheid bieden om hulpvolle middelen te gebruiken, trachten leerlingen te evalueren op wat echt belangrijk is, etc. De Sticordi maatregelen, hoewel ze geassocieerd worden met leerlingen met een specifiek probleem, zonder verstandelijke beperking, kunnen eenvoudig worden uitgebreid naar leerlingen met een verstandelijke beperking, maar ook voor hoogbegaafde leerlingen. Ze kunnen ook gezien worden als gezond verstand en “universeel ontwerp”.
Meer informatie?	De volledige lijst kan gevonden worden op de DVD.

Beschrijving van de activiteit

Stimuleren (STI) = stimuleer de leerling om te verbeteren, competenties verwerven.

Compenseren (CO) = de bedoelde activiteit vervangen door een andere met een aangepaste taak, maar met een gelijkaardig doel.

Remediëren (R) = voorzien van taken of maatregelen die gericht zijn op het herstellen van een gemiste stap, remediëren van een moeilijkheid, meer oefening bij moeilijkheden.

Dispenseren (DI) = weglaten van bepaalde activiteiten of doelen en vervangen door gelijkwaardige activiteiten en doelen, binnen de limieten van de vereiste standaarden of curriculumdoelen. De dispensatiemaatregel riskeert niet de inzetbaarheid in het professioneel veld of verder onderwijs. Eerst moet vastgesteld worden met welke tools een leerling in staat is een taak op te lossen, zoals rekenfouten niet bestraffen in andere vakken dan wiskunde; de leerling vrijstellen van het omgaan met complexe getallen; beperk uitvoeringen tot 100 en de automatisatie van basisvaardigheden.

Werkset 2.11 Peermediatie (mediëren)

Doelen	Trainen van kinderen om te mediëren, d.w.z. andere kinderen helpen bij het uitvoeren van taken op een mediërende manier
Voor wie?	Lerarenopleiders, leerkrachten, ondersteuningsleerkrachten, kinderen, ...
Methoden	Train kinderen om jongere kinderen te mediëren op een systematische manier door het gebruik van videodemonstraties en gewone lesmaterialen.
Materialen	Artikels van Shamir et al. – zie Werkset op Distinc -DVD Visuele symbolen: smileys, stopteken, andere
Auteur(s)	Adina Shamir, Bar Ilan Universiteit, Israël
Geschatte lestijd	Aanleren bij kinderen: 7 lessen
Achtergrond 	Het Peer Mediatie met Jonge Kinderen model (PMYC) is een trainingsprogramma gebaseerd op Vygotsky's socioculturele theorie en Feuerstein's structurele cognitieve modificeerbaarheid en mediërend leerervaringentheorie. Het PMYC is opgebouwd als een jaarklassen-doorbrekend model waar het meest ervaren kind de trainer van een jonger kind is. Vygotsky stelt dat de interactie met een beter-bedeelde partner, een kind als volwassene, effectiever is dan interactie met een partner van hetzelfde niveau. Cognitieve ontwikkeling vindt plaats wanneer leerlingen, die verschillende niveaus van cognitieve eigenschappen vertonen, samenwerken om een taak af te werken. Een peersamenwerkingsproces helpt de leerlingen gedeeld begrip te bouwen. Peer mediatie heeft meerdere effecten wat betreft inclusief onderwijs: op de jonge leerling (om het begripsniveau te verhogen, leervaardigheden en participatie), op de oudere leerling (positief effect op empathie en het verhoogt ook hun begrip-niveau) en op leerkrachten (het laat toe met kinderen te werken in een heterogene omgeving en ze leren ook een betere mediator te zijn).
Meer informatie?	Shamir, A. & Tzuriel, D. (2004), Children's Mediatonal Teaching Style as a Function of Intervention for Cross-Age Peer-Mediation School Psychology International, Vol. 25(1): 59–78. Shamir, A., & Lazerovitz, T. (2007). A peer mediation intervention for scaffolding self-regulated learning among children with learning disabilities. European Journal of Special Needs Education, 22, 255-273
Video materiaal 	Het PMYC programma gebruikt een video om de mediatie principes te illustreren

Beschrijving van de activiteit

Het doel van het PMYC programma is om een mediërende lesgeefstijl te verhogen onder jonge kinderen uit het 3de leerjaar als een middel om leervaardigheden te ontwikkelen en cognitieve modificeerbaarheid van leerlingen te mediëren door hun peers. Het is een omvattend theoretisch model, dat cognitieve en emotionele componenten integreert, die PLE principes weerspiegelen dat 'leren leren' bevordert (zie achtergrondinformatie over MLE op pagina 47).

Het kan toegepast worden op een variatie aan probleemoplossende taken die niet gerelateerd zijn aan inhoud. Hoewel gestructureerd, laat het behoorlijk wat ruimte voor creativiteit in de toepassing van de MLE principes en de mediator wordt gezien als meer competent dan de leerling.

Het PMYC is samengesteld uit (1) direct aanleren van de 5 basis MLE principes; (2) observatie en discussie van een didactische film, die de MLE principes introduceert en (3) oefenen van de MLE principes met peers door het gebruik van computer programma's, spelletjes, posters, stickers met visuele symbolen van de principes, verbale slogans en werkbladen. Ieder mediatieprincipe is een visueel symbool, een naam en een verbale slagzin toegekend. Gevoelens van competentie, bijvoorbeeld, worden voorgesteld door het visuele symbool van een 'smiley face'. Het interventie programma wordt uitgevoerd in zeven lessen over een periode van drie weken.

Werkset 2.12 Coöperatief leren

Doelen	• Leerkrachten leren werken met kleine groepen kinderen die aan een specifieke taak samenwerken • Verzekeren dat iedereen in de coöperatieve groep een specifieke taak heeft, dat in lijn is met zijn/haar mogelijkheden • Kinderen leren samenwerken aan een gemeenschappelijk doel
Voor wie?	Lerarenopleiders, leerkrachten, ondersteuningsleerkrachten
Methoden	Ontwikkel een coöperatief lesplan op basis van lesvoorbeelden
Materialen	Voorbeelden van lesplannen over “de Evaporatie cyclus”, werkbladen en de nota’s van leerkrachten
Auteur(s)	Sociaal Pedagogisch Onderzoek in Groepswork (Lente Project)
Geschatte lestijd	1 uur
Achtergrond	Zie achtergrondtekst op pagina 53
Meer informatie?	http://www.spring-project.org.uk/index.htm
Video materiaal	http://www.youtube.com/watch?v=tBoWNlfgJs4

Beschrijving van de activiteit

Leerkrachten bespreken het lesplan als voorbeeld van de “Evaporatie cyclus” en leren de principes van coöperatief leren. Op basis van de nota’s van de leerkrachten en voorbeeld werkbladen, kiezen zij een thema, van eender welk vak, ontwikkelen ze een strategie om de klas in kleine groepen te verdelen, samenwerken met een eindigende taak, waarin iedereen een rol heeft volgens zijn/haar vaardigheden/mogelijkheden, leerdoelen (die verschillend kunnen zijn per kind; het hoeven niet dezelfde doelen te zijn voor iedereen), leerstijlen en meervoudige intelligenties.

Werkset 2.13 Co-Teaching

Titel	Prisma van 'co-teaching'
Doelen	- Begrijpen van het samenwerkingsprincipe met twee leerkrachten in een klas - Tonen hoe leerkrachten kunnen samenwerken met een zeer diverse groep leerlingen - Tonen hoe een schoolgemeenschap zijn bronnen/middelen kan optimaliseren om co-teaching mogelijk te maken
Voor wie?	Lerarenopleiders, leerkrachten, ondersteuningsleerkrachten
Methoden	Presentatie en discussie workshops
Materialen	PowerPoint
Auteur(s)	Diane Fluijt
Geschatte lestijd	2 uur
Achtergrond	 Het concept van co-teaching is aangepast aan drie belangrijke documenten: Conventie van de Rechten van het Kind (ondertekend in Nederland in 1995), Salamanca Statement (1994) en de Canon van Wereldburgerschap (2009). Verschillende onderwijsprofessionals werken samen in een klas als co-leerkrachten. Ze werken op een gestructureerde manier; de co-leerkrachten zijn even verantwoordelijk voor het lesgeven aan alle leerlingen." (Academisch team Co-Teaching Hogeschool Utrecht, 2012).
Meer informatie?	PowerPoint Werkset 2.13 op Distinc DVD
Video materiaal	Inbegrepen in PowerPoint

Beschrijving van de activiteit



Tijdens de interactieve activiteit wordt aandacht gegeven aan de discussie over het Prisma Co-Teaching en uitdagingen voor jouw eigen omgeving.

Prisma Co-Teaching verwijst naar het begrip van samenwerking (coöperatie).

In Nederland hebben ze het internationaal concept van co-teaching, dat vooral verwijst naar klasmanagement, omgevormd naar het Prisma co-teaching, dat gebaseerd is op vijf principes van ecologisch onderwijs. Deze principes zijn:

1. Oplossingen moeten gevonden worden binnen het schoolsysteem zelf; oplossingen moeten gebaseerd zijn op de kwaliteiten en sterkten van leerlingen en iedereen betrokken in het schoolsysteem.
2. De lagen van socialisatie: de eerste laag bestaat uit: leerling, familie, peers en onderwijsprofessionals. De schoolorganisatie vormt de tweede laag, da de eerste laag faciliteert en beschermt. De derde laag is een omgeving binnen de school die individuele ontwikkeling stimuleert.
3. De mogelijkheid om elkaars creativiteit te verkennen is een belangrijke waarde en tool voor blijvende ontwikkeling; Bezitten van en verantwoordelijkheid nemen voor ontwikkeling en schoolomgeving is gegarandeerd.
4. Vergelijkbaar met maatschappij; school is een gemeenschap vergelijkbaar met het pluralisme van de maatschappij waarin verschillen tussen personen verondersteld aanvaard te worden, en gewaardeerd worden als een opportuniteit om van elkaar te leren.
5. Het recht op dromen; onderwijsprofessionals blijven zoeken naar manieren voor zelfontwikkeling, zowel voor zichzelf als voor hun leerlingen. Ze moeten leerlingen stimuleren op een positieve manier en geloven in hun capaciteiten.

Het hoofdidee is dat de vorm, de inhoud en organisatie van het Prisma co-teaching gerelateerd zijn aan de noden van de organisatie van een school. Het Prisma Co-Teaching is daarom flexibel en dynamisch. Het lijkt er op dat in geïntegreerde klassen de leerresultaten van leerlingen verhogen en het pedagogisch klimaat is uitstekend. Het is een opportuniteit voor professionals om een co-leerkracht te worden, en dus 'de verandering zijn, die je wilt zien in deze wereld'.

Werkset 2.14 Bruner's instructieprincipes

Doelen	• Relateren van Bruner's instructieprincipes aan inclusieve praktijk in een klas met verschillende kinderen • Begrijpen dat we tegelijk kunnen werken, in uitvoeren van dezelfde taak, met twee of meer manieren van mentale weergave • Begrijpen van de symbolische weergave (taal), als een steun/hulp en extra aanmoediging bij sommige taken
Voor wie?	Lerarenopleiders, leerkrachten, ondersteuningsleerkrachten
Methoden	1. Toon de presentatie/verklaringen 2. Discussie in kleine groepen, zoeken naar voorbeelden 3. Uitwisselen 4. Reflectie: Relaties met de activiteit "constructie van de Japanse samoerai-hoed" (Werkset 2.4)
Materialen	PowerPoint presentatie Toolbox 2.14 (in het Engels)
Auteur(s)	Luísa Grácio, Universiteit van Evora, Portugal
Geschatte lestijd	1 uur
Achtergrond	 Bruner's leerpsychologie behoort tot de socio-constructivistische aanpak, d.w.z. de leerlingen construeren actief zijn leren door ontdekken, dat gemedieerd wordt door taal. Dit hangt sterk samen met socio-culturele invloeden. Gebaseerd op Bruner's vier principes, kan vrijwel elk leeronderwerp aan een grote variatie van leerlingen in dezelfde klasgroep worden aangepast.
Meer informatie?	PowerPoint beschikbaar op DVD en online op www.distinc.eu

Beschrijving van de activiteit

Bruner bouwt een instructietheorie gebaseerd op vier principes, die, indien goed toegepast, het leren van een kind verbeteren:

1. **Motivatie** – de leerkracht moet voorwaarden creëren dat de leerling voorbereid om te leren: **wil, bevestiging of externe beloning, constructie van intrinsieke motivatie** (e.g., nieuwsgierigheid gericht op de activiteit. Constructie van gedisciplineerde nieuwsgierigheid, bijvoorbeeld door spelletjes in de vorm van vragen); **Constructie van een gevoel van competentie** – interesse voor waarin iedereen "goed" is. **Wederkerigheid** – omvat de behoefte om samen te werken met anderen.
2. **Structuur** – Elk vak of thema kan worden georganiseerd op een optimale manier om begrepen te worden door vrijwel elke leerling. **Wijze van presentatie** (enactief, iconisch, symbolisch); **Economie van presentatie** (hangt af van de hoeveelheid informatie die leerlingen nodig hebben voor verder leren)
3. **Volgorde** – De leerkracht moet in gedachten houden wat de beste volgorde is om aan te leren dat van belang is voor die leerlingen. De moeilijkheidsgraad aangevoeld door de kinderen hangt deels af van de volgorde waarin de inhoud wordt gepresenteerd.
4. **Bekrachtiging** – Om beheersing van kennis te bereiken, moet de leerling feedback ontvangen over wat hij/zij aan het doen is

De principes worden geïllustreerd door gebruik van een effectieve leertaak.

Werkset 2.15 Jow eigen Werkset

Titel	Jouw eigen bijdrage
Doelen	
Voor wie?	Lerarenopleiders, leerkrachten, ondersteuningsleerkrachten, kinderen, ...
Methoden	
Materialen	
Auteur(s)	
Geschatte lestijd	
Achtergrond 	
Meer informatie?	
Video materiaal 	

Beschrijving van de activiteit

► MODULE 3 - Uitdagend gedrag: "Wat weten we? Wat kunnen we leren?"

Redactie: Luísa Grácio, Z. Hande Sart & Ayşe Caner

Ook met bijdragen van Elisa Chaleta, Maria José Saragoça, Adelinda Candeias, Nicole Rebelo, Burcu Ozveren & Fátima Leal

Inleiding

Module 3 bevat een basis aan conceptuele kennis; effectieve, praktische en toepasbare strategieën, didactieken die nuttig zijn voor leerkrachten die te maken hebben met uitdagend gedrag in de schoolomgeving. Lesgeven is een uitdagend en complex beroep, aangezien zij meerdere taken moeten volbrengen in een klas met een groot aantal leerlingen met verschillende achtergronden en ontwikkelingsbehoeften. Een van de moeilijkste aspecten van dit beroep is het omgaan met leerlingen die uitdagend gedrag vertonen. Tenzij leerkrachten gewapend zijn met de nodige kennis, vaardigheden en attitudes in het omgaan met leerlingen met gedragsproblemen, zullen niet alleen deze leerlingen maar alle leerlingen in de klas schoolse, sociale en emotionele problemen hebben. Bovendien zet uitdagend gedrag druk op de relatie tussen leerkracht en leerling. Deze druk kan ervoor zorgen dat leerkrachten gedemotiveerd geraken en/of leiden tot gevoelens van onbekwaamheid in het lesgeven.

In de ontwikkeling van deze module wordt een meer omvattend perspectief aangenomen door het integreren van een reflectieve en preventieve aanpak in tegenstelling tot reactieve en straffende aanpak. Deze module is gebouwd op het idee van het creëren en behouden van een veilige, steunende en positieve omgeving eerder gedragsproblemen voorkomt en beperkt en het leren bevordert, alsook op het idee dat de overtuigingen van leerkrachten, hun attitudes en acties cruciaal zijn in het creëren van een dergelijke omgeving. Bijkomend is dat teamwerk erg belangrijk is. Scholen en leerkrachten moeten samenwerken en partnerschappen bouwen met niet alleen de ouders, specialisten en directies, maar ook met alle betrokken actoren die zich bevinden in het ecologisch systeem van leerlingen met gedragsproblemen.

Doelen

Na het begrijpen van de visie en principes achter inclusief onderwijs in module 1 en de implicaties voor de praktijk, vooral door diversifiëren van onderwijsacties en activiteiten aangepast aan de verschillende behoeften van leerlingen in module 2, in module 3 is het globale doel om uitdagend gedrag te begrijpen binnen de setting van een klas.

Kinderen met uitdagend gedrag hebben emotionele, sociale en beheersingsproblemen die leren hinderen. Leerkrachten kunnen een erg positieve invloed uitoefenen op het gedrag van leerlingen, alsook op hun leren door de methoden, strategieën en didactieken die we gebruiken in de klas. In deze module willen we sleutelbegrippen, kennis, technieken, strategieën en activiteiten aanbieden om de vaardigheden te verbeteren die nuttig zijn bij het ontwikkelen van positief gedrag in jullie klassen. Bij het begrijpen en omgaan met uitdagend gedrag, proberen we verder te kijken dan labelen en verwijten. We reflecteren kritisch over uitdagend gedrag en leggen we de link naar bestaande kennis op dit gebied. We concentreren ons eerst op wat we weten over uitdagend gedrag en de ervaringen ermee in de klas. Samengevat, het hoofddoel is om meer te leren over uitdagend gedrag, analyseren wat we doen, wat we willen en wat we kunnen veranderen in onze klassen en scholen om een leeromgeving te creëren die verschillen tussen leerlingen aanvaardt en viert.

Doelstellingen van deze module zijn:

- Uitdagend gedrag bij kinderen begrijpen
- Analyseren en reflecteren op de perspectieven en rollen van de overtuigingen, attitudes en acties van leerkrachten in het licht van uitdagend gedrag
- Conceptualiseren van perspectieven op uitdagend gedrag
- Ontwikkelen van didactieken en strategieën voor het omgaan met leerlingen met uitdagend gedrag
- Identificeren van gewenste veranderingen en ontwikkelen van actieplannen met drie-lagen systeem van interventies gebaseerd op positieve gedragsondersteuning en functionele gedragsevaluatie
- Creëren van een ondersteunend klimaat
- Bevorderen van reflectieve en preventieve praktijken

Meer gedetailleerde doelstellingen staan beschreven in de werksets met methoden, materialen en leeractiviteiten.

Leerkrachtcompetenties die we willen ontwikkelen

Module 3 is opgebouwd om leerkrachtcompetenties te ontwikkelen op drie domeinen: i) kennis (weten); ii) inzicht en bewustzijn (begrijpen) en iii) toepassen in onderwijspraktijk in inclusieve settings (tonen).

Weten:

1. Het concept en de types van uitdagend gedrag kennen.
2. Onderscheiden van hoofdeigenschappen dat normaal zijn en diegene die problematisch kunnen worden.
3. De verscheidenheid aan oorzaken van uitdagend gedrag kennen en weten wat de leerkracht wel en niet kan beheersen.
4. De link tussen uitdagend gedrag en leerproblemen kennen.
5. De focus, actoren en niveaus die betrokken zijn bij uitdagend gedrag hun relevantie voor het begrijpen en interventies kennen.
6. Bepaalde modellen kennen die zich focussen op leren en gedrag, zoals herstelgedrag, Whole Brain Behaviour Management (WBBM) and Schoolbrede Positieve Gedragsondersteuning (School Wide Positive behaviour Support - SWPBS)
7. Weten hoe je een positieve leerkracht-leerling relatie kan opbouwen
8. Weten hoe je positieve peerrelaties kan creëren
9. Preventie- en interventiestrategieën kennen voor uitdagend gedrag
 - 9.1. Hoe lesgeven en welke strategieën voor de ontwikkeling van positief gedrag in de klas
 - 9.2. Principes en strategieën om de emotionele en sociale competenties van het kind te verhogen
 - 9.3. Principes en strategieën om de zelfregulatie- en zelfbeheersingsvaardigheden van het kind te verhogen (gedragmatig, emotioneel, cognitief en schools)
10. Weten wanneer je moet doorverwijzen naar andere professionals
11. Weten dat de rol van de leerkracht als het gaat om uitdagend gedrag belangrijk is en een verschil kan maken in het antwoord op uitdagend gedrag.

Begrijpen en/of inzicht van:

1. Begrijpen dat de meeste vormen van uitdagend gedrag aangeleerd en aanpasbaar zijn.
2. Inzien dat de acties van de leerkracht bij het oplossen van uitdagend gedrag van cruciaal belang zijn
3. Inzien dat leerkrachten behoefte hebben aan oplossingsgerichte ondersteuning van andere leerkrachten in het omgaan met uitdagend gedrag hun klasomgeving, alsook emotionele ondersteuning.
4. Begrijpen van het belang om een cultuur te creëren van leerkrachtondersteuning in het schoolsysteem.
5. Inzien wat de link is tussen uitdagend gedrag en leerproblemen.
6. Inzien wat de verschillen zijn tussen uitdagend gedrag en stoornissen.
7. Inzien hoe de overtuigingen, verwachtingen, gevoelens en acties van leerkrachten hen beïnvloeden bij uitdagend gedrag
8. Begrijpen hoe de positieve overtuigingen van de leerkracht over het kind het proces van omgaan met en oplossen van uitdagend gedrag kunnen beïnvloeden.
9. Begrijpen dat er bepaalde gebieden zijn die de leerkrachten kunnen beheersen en daarom aanpassingen maken
10. Begrijpen van het belang om een veilig, ondersteunend en positief klasklimaat te creëren en onderhouden
11. Begrijpen van de moeilijkheden die leerkrachten en leerlingen ervaren en dat er bepaalde manieren en oplossingen bestaan om deze moeilijkheden te overwinnen
12. Zich bewust zijn van het feit dat diagnoses enkel valide zijn wanneer ze worden gesteld door experts in geestelijke gezondheidszorg.

Tonen in de praktijk:

1. Een houding aannemen die verder gaat dan labelen en verwijten in het licht van uitdagend gedrag
2. Een positieve houding tonen naar jezelf als leerkracht en naar de kinderen
3. Factoren identificeren die leerkrachten wel en niet kunnen beheersen en die een invloed kunnen uitoefenen op de succeservaringen van de leerlingen
4. Kunnen focussen en werken op wat leerkrachten kunnen beheersen om moeilijkheden te overwinnen en de leercompetenties van leerlingen bevorderen
5. Metacognitieve strategieën kunnen gebruiken als een methodologie om een meer effectieve leerkracht te worden
6. Manieren creëren om de moeilijkheden die voortkomen uit uitdagend gedrag in de klas te overwinnen.

7. Uitvoeren van strategieën voor het beheren van positief gedrag in de klas.
8. Toepassen van preventie en interventie strategieën om uitdagend gedrag te voorkomen en er mee om te gaan.
 - 8.1. Voorbereiden door routines, regels en procedures te stellen in de klas
 - 8.2. Bewust en consequent positieve regels en manieren om gedrag te beheersen over een bepaalde tijdsspanne aanleren
 - 8.3. Een positieve en motiverende houding aannemen om leerlingen te helpen om te leren van en om te gaan met bepaalde mislukkingen
 - 8.4. Starten met een of twee specifieke gedragingen tegelijk en niet te overweldigen
9. Erkennen dat veranderingen in gedrag tijd nodig heeft.
10. Succes bepalen als het afnemen (in tijd) in frequentie en intensiteit van de specifieke gedragingen en dit kunnen aantonen door aantekeningen
11. Ontwerpen van gedragsmatige interventie strategieën die aangepast zijn aan het ontwikkelingsniveau en de leeftijd
12. Aanleren van bewuste en systematische emotionele en sociale vaardigheden aan leerlingen, zoals emotionele geletterdheid, empathie of nemen van een standpunt, vriendschap, communicatievaardigheden, woedebeheersing, interpersoonlijk probleemoplossend vermogen en hoe succesvol te zijn op school
13. In gedachten houden dat het vermogen om emoties en gedrag te beheersen een voorwaarde is voor schoolrijpheid en schoolsucces en kan leiden tot betekenisvolle vriendschappen
14. Kunnen samenwerken met ouders, aangezien zij de emotionele en sociale ontwikkeling van het kind kunnen bevorderen en helpen
15. Geschikte methoden van controle-, aanmoedigings- en straftechnieken toepassen
16. In gedachten houden dat leerkrachten dezelfde disciplinaire praktijken kunnen gebruiken om uitdagend gedrag bij leerlingen met of zonder een beperking aan te pakken.
17. Kansen en activiteiten creëren om de zelfregulatie- en zelfbeheersingsvaardigheden van kinderen te ontwikkelen (gedragsmatig, emotioneel, cognitief en schools)
18. Voor jezelf beseffen en het kind leren erkennen dat mislukking OK is, een deel van het leerproces. Mislukking en oefening gaan hand in hand. We leren van onze mislukkingen en fouten.
19. Peers gebruiken als een ondersteuning bij gedragsverandering
20. Invoeren van richtinggevende principes om in te grijpen bij uitdagend gedrag
21. Samenwerken met families, andere leerkrachten en professionals
22. In gedachten houden dat je een brede waaier aan kennis en vaardigheden hebt en dat je in staat bent te zoeken naar oplossingen
23. In gedachten houden dat het je recht is om hulp te vragen wanneer je het nodig hebt

Inhoud van module 3

1. Begrijpen van uitdagend gedrag bij kinderen

Onderwerpen	Sleutelideeën	Aanbevolen activiteiten
Uitdagend gedrag bij kinderen	Definitie van uitdagend gedrag op het gebied van psychologische ontwikkeling: uitdagend gedrag als een worsteling in de ontwikkeling of een vertraging in sociale, emotionele en schoolse gebieden.	• Activiteiten voor leerkrachten: Beschrijving van uitdagend gedrag frequent geobserveerd in de klas "Mijn gedrag, Jouw gedrag. Wat kunnen we doen?" Werkset N°3.1 • Toon de presentaties over "Uitdagend gedrag – begrijpen van uitdagend gedrag op het gebied van Psychologische Ontwikkeling". Werkset N°3.1 • Reflectieve Oefening en Discussievraag: Hoe zit het in jouw klas? •

Patronen en kerneigenschappen van uitdagend gedrag	Patroon van uitdagend gedragsvariatie hangt af van de beschouwde kerneigenschappen en de leeftijd van de kinderen. Kerneigenschappen zijn beschrijvingen van het gedrag van een kind (tijdelijk van aard, hardnekkig of episodisch). Er zijn variaties in de ernst van de kerneigenschappen van uitdagend gedrag. Kerneigenschappen moeten de focus zijn van de interventie. Veranderingen in uitdagend gedrag zijn gerelateerd aan gepaste onderwijsinterventies.	• Toon presentatie over “Patronen en kerneigenschappen van Kinderen met Uitdagend gedrag”. Werkset N°3.1 Groepsdiscussie over: -Wat zijn voorbeelden van kerneigenschappen en hun aard? -Wat is de relatie met leren en lesgeven? -Wat is modificeerbaarheid? • Toon presentatie over “Uitdagend gedrag Begrijpen – Samenvatting” Werkset N°3.1
Onderwerpen	Sleutelideeën	Aanbevolen activiteiten
Ernstige vormen van uitdagend gedrag	Verschillen tussen problemen en stoornissen. Psychologische psychiatrische diagnoses zijn combinaties en clusters van kerneigenschappen/ tekenen. Criteria voor valide diagnose: i) symptomen en tekenen geobserveerd voor een bepaalde tijdsduur binnen een bepaalde omvang en frequentie; ii) enkel valide wanneer gegeven door experts in geestelijke gezondheid	• Bekijk de video over ernstige vormen van probleemgedrag • Groepsdiscussie over: -Wat is het verschil tussen problemen en stoornissen? -Welke verschillen en overeenkomsten zijn er in evaluaties gemaakt door leerkrachten en andere professionals? • Toon presentatie over “Uitdagend gedrag begrijpen – Samenvatting” Werkset N°3.1 • • • •
Verband tussen uitdagend gedrag en leerproblemen	Link: Vaak tonen kinderen met een gedragsstoornis ook leerproblemen. Meeste kinderen met leermoeilijkheden vertonen een gedragsstoornis heel vroeg in hun leven. Effecten: sommige kinderen met ernstig probleemgedrag worden zo gefrustreerd met leren dat ze opgeven en zich misdragen als manier om met falen op school om te gaan. Deze kinderen leren niet naar hun potentieel en vallen ze achter op hun peers in lezen, schrijven en/of rekenen.	Toon presentatie over “Begrijpen van Uitdagend gedrag – Samenvatting” Werkset N°3.1
Onderwerpen	Sleutelideeën	Aanbevolen activiteiten
Oorzaken van uitdagend gedrag: Voorbij labelen Voorbij verwijten	Er bestaat een variatie aan oorzaken van de gedragsstoornis (individuele ervaringen-schoon, familie, emotionele leven, leerervaringen en waarden; pathologieën). Mogelijke oorzaken van storend en probleemgedrag kunnen verklaard worden binnen de ecologische aanpak van het werk van U. Bronfenbrenner (1979). De mix van genetische kwetsbaarheden en omgevingsspanningen kunnen een gedragsstoornis bij kinderen veroorzaken. Sommige van de kerneigenschappen zijn tijdelijk van aard, sommigen zijn hardnekkig of episodisch afhankelijk van het evenwicht tussen beschermende en risicofactoren. De hersenen zijn plastisch.	• Toon presentatie over “Wat zijn de mogelijke oorzaken van een gedragsstoornis: Voorbij labeling, voorbij verwijten” Werkset N°3.1 • Groepsdiscussie over: -Hoe verschillende sets en gedragingen negatief en positief het gedrag en leren van kinderen beïnvloeden. Debat over gegeven voorbeelden van concrete ervaringen van leerkrachten -Beschermende en risico factoren

Funcies van uitdagend gedrag	Een gedragsstoornis heeft een functie en wordt door het kind in stand gehouden als het dit percipieert als een succesvolle aanpassing aan de omgeving. Meest voorkomende functies zijn: verkrijgen van sociale aandacht; ontsnappen of vermijden van taken; toegang tot voorkeursactiviteiten of -voorwerpen; zintuigelijke feedback; vragen voor macht/controlle over eigen hun eigen leven; verminderen van opwindning en angsten.	- Groepsreflectie: - "Zijn gedragsstoornissen op een manier nuttig voor het kind?"
Onderwerpen	Sleutelideeën	Aanbevolen activiteiten
Evaluatie en interventie bij uitdagend gedrag	Evalueren en begrijpen: De beschrijving van de aanval moet gebeuren in observeerbaar gedrag Vaststellen van de context waarin het zich voordoet is erg cruciaal: -Identificeer relevante omgevingsfactoren gerelateerd aan de aanleiding van de gedragsstoornis -Identificeer de antwoorden dat gegeven worden aan de gedragsstoornis (leerkrachten, peers, ouders, gemeenschap) en hun geschiktheid. -Identificeer de rol van de gedragsstoornis (zie Funcies van uitdagend gedrag) -Verzamel informatie over familiale en sociale context en perceptie als ze handelen in het omgaan met een aanval van de gedragsstoornis (uitdagend gedrag); Interventie: Gebruik proactieve oplossingen -Stop het ongewenste gedrag van de persoon thuis, op school; -verhoog de vaardigheden van ouders, leerkrachten and anderen in het omgaan met gedragsstoornissen -verzekeren samenhang tussen wat het kind nodig heeft en wat de volwassene/ leerkracht kan bieden. -verhoog de vaardigheden van leerkrachten en kinderen	- Kijk de film "impact van een vader" Discussie over de film en vergelijk met de impact van een leerkracht - Groepsactiviteit: Opbouw en verdeling van oplossingen voor het omgaan met gedragsstoornissen - Groepsactiviteit: Survey van methoden gebruikt door leerkrachten om om te gaan met ongepast gedrag en het vaststellen ervan. Analyseer en discussieer.

2. Analyseren en reflecteren op de perspectieven en rollen van de overtuigingen, attitudes en acties van leerkrachten in het kader van uitdagend gedrag

Onderwerpen	Sleutelideeën	Aanbevolen activiteiten
Algemene perspectieven en rollen van leerkrachten	De overtuigingen, attitudes en acties van leerkrachten beïnvloeden het gedrag en leren van de leerling: - Pygmalion effect: Er bestaan verbanden tussen verwachtingen, onderwijsacties en het gedrag en de schoolresultaten van leerlingen	• Toon de presentatie over “Onze rollen als Leerkrachten” Werkset N°3.2 • Activiteiten voor leerkrachten: Rol van verwachtingen en hun effect op individueel gedrag en gedrag in groep. “Verwachtingen en gedragingen” Werkset N°3.2 • Activiteiten voor leerkrachten om het bewustzijn te verhogen over de leerkracht en zijn/haar werk “De leerkracht als person en zijn/haar impact op kinderen” Werkset N°3.3 • Activiteiten voor leerkrachten: Discussie over de ervaringen van situaties in de klascontext en hun effecten: “Goede voorbeelden van overtuigingen en lespraktijken” Werkset N°3.4
Wat we wel en niet kunnen controleren	Variabelen die de prestaties van leerlingen beïnvloeden zijn zowel inwendig als uitwendig. Er zijn factoren die de leerkracht wel en niet kan controleren. • Er zijn richtlijnen over hoe men kan reageren op factoren die de leerkrachten niet kan controleren. • Leerkrachten maken een verschil. Er is een positieve invloed van leerkrachten en hun acties.	• Activiteit voor leerkrachten: Groepsdiscussie over wat leerkrachten wel en niet kunnen controleren/beheersen

3. Conceptualiseren van perspectieven op uitdagend gedrag

Onderwerpen	Sleutelideeën	Aanbevolen activiteiten
Modellen gefocust op leren, de leerkracht en op de school: Onderwijskundig model gefocust op leren en gedrag (Rogers, Recovery Behaviour, 2003)	Focus op waarmee gewerkt kan worden met het kind in de school-context. Structuren gepland door de leerkracht om aan de leerling aan te bieden Werk met plannen voor uitdagend gedrag en voor het leren van nieuw gedrag	• Toon de presentatie over "Perspectieven op uitdagend gedrag" Werkset N°3.5 • Activiteit voor leerkrachten: Reflectie en discussie in duo's over de leerkracht als person en professional Werkset N°3.3 "De leerkracht als person en zijn/haar impact op kinderen"
Leerkracht-gecentreerd model [Whole Brain Behaviour Management (WBBM); Derrington & Goddard, 2008]	Hou rekening met de individualiteit van leerkrachten als personen en professionals. Proces en holistische ontwikkelingsgericht kijken naar een filosofie van empowerment met een focus op de individuele behoeften en omstandigheden van de leerkracht. Bestaan van Sleuteldomeinen voor effectief gedragsmanagement. Bruikbare methodologiën voor de verbetering van de ontwikkeling van leerkrachten: zelfspraak, introspectie, meta-cognitieve aanpak speer coaching	
Schoolbrede positieve gedragsondersteuning (SWPBS) Turnbull, A. (2002)	Er zijn verschillende niveaus of systemen van positieve interventie uitgevoerd in scholen. Het schoolklimaat heeft een rol in probleemgedrag. Het is belangrijk een logica van risicopreventie op drie niveaus te hebben: universeel, klas en individueel.	• Activiteiten voor leerkrachten: Presentatie van cases en situaties van leerkrachtpraktijken waar de principes van SWPB worden voorgesteld. Discussie en conclusies. • "Wat is jouw oplossing?" Werkset N°3.5
Onderwerpen	Sleutelideeën	Aanbevolen activiteiten
Bevorderen van competenties en strategieën van leerkrachten om problemen te overwinnen	• Focus, actoren en niveaus betrokken bij uitdagend gedrag zijn relevant in de interventie. • Er worden bij leerkrachten en leerlingen moeilijkheden ondervonden en bij de manier om deze moeilijkheden te overwinnen. • Gebruik van metacognitieve strategieën als een methodologie om een meer effectieve leerkracht te worden.	• Werkset N°3.2 Werkset N°3.3; Werkset N°3.4

4. Een positief klasklimaat creëren

Algemene principes van wat een leerkracht zou moeten doen	Klasklimaat gericht op leren voor iedereen. Creëren van positieve leerkracht-leerling relatie Creëren van positieve peer relaties: Werkset N°3.6; Werkset N°3.7; Werkset N°3.8 en PowerPoint presentaties “een positief klasklimaat voor iedereen”; “creëren van positieve leerkracht-leerling relaties”; “creëren van positieve peer relaties”; ontwikkelen van routines in de klas”; reageren op schenden van regels en procedures”; ontwikkelen van technieken en strategieën voor het omgaan met leerlingen met uitdagend gedrag kan men terugvinden op de DVD.	• Toon de presentatie over “Een positief klasklimaat voor iedereen” Werkset N°3.6 • Toon de presentatie over “Creëren van Positieve Leerkracht-Leerling Relaties” Werkset N°3.6 • Activiteiten voor leerkrachten • Invloed van Leerkracht-Leerling Relaties” Werkset N°3.7 • Toon de presentatie over “Creëren van Positieve Peer Relaties” Werkset N°3.6 • Activiteiten voor leerlingen • “Piramide van Vrienden” Werkset N°3.6 • Groepsdiscussie: Wat doe jij om positieve peer relaties te creëren in jouw klas? Geef enkele specifieke voorbeelden.
Onderwerpen	Sleutelideeën	Aanbevolen activiteiten
Routines inbouwen	• Setting the stage: Inbouwen van routines: regels en procedures • Routine methoden en technieken (antwoorden) om te gebruiken wanneer deze regels en procedures worden geschonden	• Toon de presentatie over “Ontwikkelen van Routines in de Klas: Regels en Procedures” Werkset N°3.8 • Toon de presentatie over “Antwoorden op schendingen van Regels en Procedures!” Werkset N°3.8 • Activiteit voor leerkrachten Werkset N°3.8 “Vijf Stappen Methode”

5. Ontwikkelen van didactieken en strategieën: identificeren van gewenste veranderingen en ontwikkelen van acties gebaseerd op positief gedrag en functioneel gedrag

Hoe optreden?	Kernprocedures: Gebruik en aanpassing van dezelfde disciplinaire praktijken die worden gebruikt om de gedragingen te beheren van leerlingen zonder uitdagend gedrag in de klas. Enkele specifieke adviezen (e.g., Gedragscontracten; dossiers) Adviezen en Richtlijnen: -Begin met het werken aan een paar gedragingen tegelijk en niet overweldigen; -Erken dat gedragsveranderingen tijd in beslag neemt -Definieer succes als het afnemen (over tijd) in frequentie en intensiteit van het probleemgedrag.	• Activiteiten voor leerlingen en leerkrachten: • "Gids voor het nemen van beslissingen" Werkset N°3.10 voor leerlingen • "Oppervlakte Management Strategieën" Werkset N°3.15 voor leerkrachten
Onderwerpen	Sleutelideeën	Aanbevolen activiteiten
Ontwikkeling van emotionele en sociale vaardigheden	Het vermogen van kinderen om hun eigen emoties en gedrag te beheersen en om betekenisvolle relaties aan te gaan is een belangrijke voorwaarde voor schoolrijpheid en schoolsucces. Het is van cruciaal belang om intentioneel vaardigheden aan te leren, zoals emotionele geletterdheid, empathie of het nemen van perspectief, vriendschap en communicatievaardigheden, woedebeheersing, interpersoonlijke probleemoplossing en hoe succesvol te zijn op school.	• Activiteiten voor leerlingen: • Socio-emotionele vaardigheidstraining via de Feuerstein's Instrumentele Verrijkings- Basisprogramma Werkset N°3.9 • Intentioneel Aanleren van basis sociale vaardigheden Werkset N°3.11 • Stop, Denk en Ga Werkset N°3.12
Ontwikkeling van zelfregulatie en zelfbeheersing (gedragsmatig, emotioneel, cognitief en schools)	Ontwikkeling van zelfregulatie van gedachten, emoties en gedragingen kunnen bij kinderen bevorderd worden. De leerkracht moet leerlingen aanleren om zelfbeheersing in verschillende gebieden te ontwikkelen.	• Toon de presentatie over "Ontwikkelen van didactieken en strategieën voor het omgaan met leerlingen met uitdagend gedrag" Werkset N°3.13 • Activiteiten voor leerlingen: Zelfbeheersing van gedachten, gevoelens en acties van een kind Werkset N°3.13 • "Aanleren van constructieve zelfspraak: wat en hoe te doen" Werkset N°3.14 • Jouw eigen bijdrage Werkset N°3.14

Achtergrond en Sleutelbegrippen

Deze module werd opgebouwd a.d.h.v. van vijf onderdelen. Eerst en vooral beginnen we met het een verkenning van uitdagend gedrag bij leerlingen om dit probleem diepgaander te begrijpen. Dit bevat ook de sleutelbegrippen zoals een definitie van uitdagend gedrag op het gebied van psychologische ontwikkeling, patronen en hoofdeigenschappen van uitdagend gedrag, het verband tussen uitdagend gedrag en leerproblemen, met als afronding van dit onderdeel evaluatie en interventie bij uitdagend gedrag. Ten tweede, willen we, de perspectieven en rollen van de overtuigingen, attitudes en acties van leerkrachten in het licht van uitdagend gedrag in de ecologie van het schoolsysteem analyseren en hierop reflecteren. Ten derde, introduceren we enkele perspectieven die behulpzaam kunnen zijn bij het conceptualiseren van probleemgedrag. Deze perspectieven zijn het Onderwijskundig model, gefocust op leren (Recovery Behaviour; Rogers, 2003), het Leraar-gecentreerd model [Whole Brain Behaviour Management (WBBM); Derrington & Goddard, 2008], Schoolbrede Positieve Gedragsondersteuning (SWPBS - Turnbull, 2002). Ten vierde, benadrukken we het belang van het creëren en onderhouden van een veilig, ondersteunend en positief klimaat dat bevorderlijk is voor het leren voor iedereen door van het belang van zowel de leerkracht-leerling als peer relaties in acht te nemen. Deze aspecten zijn gelinkt aan Module 2, met in het bijzonder aan het deel waar peermediatie en coöperatief leren wordt besproken. Ten slotte presenteren we manieren voor het ontwikkelen van didactieken en strategieën voor het omgaan met leerlingen met uitdagend gedrag door het benadrukken van hoe op te treden, bouwen van routines en wat te doen wanneer gestelde regels en procedures geschonden worden met de nadruk op de ontwikkeling van zowel emotionele, sociale vaardigheden als zelfregulatie en zelfbeheersing van leerlingen.

Uitdagend gedrag bij kinderen: het begrip en de tussenkomst van leerkrachten

Luísa Grácio

Een uitdagend gedrag is een observeerbaar gedrag dat de omgeving kan beïnvloeden en vaak een negatieve invloed heeft op het kind en diegene rondom. Het begrip uitdagend gedrag verwijst naar gedragsmoeilijkheden of –problemen die zich vertonen bij kinderen, tieners of volwassenen. Dit begrip blijkt het gedrag te kenmerken als een probleem in plaats van mensen te labelen als probleem. Vanuit dit standpunt wordt uitdagend gedrag gezien door de bril van ontwikkelingspsychologie en gepercipieerd als ontwikkelingsprobleem of vertraging op sociaal, emotioneel of schools gebied.

De oorzaken van uitdagend gedrag zijn divers, als gevolg van genetische kwetsbaarheden en omgevingsspanningen (e.g., pathologieën, verscheidenheid van individuele, school- en familiale ervaringen, emotionele leven, leerervaringen en waarden). De mogelijke oorzaken voor storend gedrag en uitdagend gedrag kunnen verklaard worden vanuit een ecologische aanpak, gebaseerd op de bevindingen van Bronfenbrenner (1979). Hij stelt dat meerdere contexten van het leven van een kind hem/haar kan beïnvloeden op verschillende niveaus: de oorzaak van een gedragsprobleem kan daarom in verband gebracht worden met blootstelling aan negatieve omgevingen (e.g., thuis, school, ouders en broers of zussen en de interactie die zich voordoet in deze omgevingen tussen het kind en anderen, de relatie tussen het kind, de familie en school, werkplaats van de ouders, waarden en levensstijl etc.).

Uitdagend gedrag vervult een functie of doel en worden door het individu in stand gehouden als zij dit zien als een succesvolle aanpassing aan de omgeving. De meest voorkomende functies bevatten: sociale aandacht verkrijgen; ontsnappen aan of vermijden van taken; toegang verkrijgen tot favoriete activiteiten of voorwerpen; zintuigelijke reacties verkrijgen; zoektocht naar macht/controle over hun eigen leven en verminderen van opwindend en angst.

Het patroon van uitdagend gedrag verandert aanzienlijk volgens de kerneigenschappen en de leeftijd van individuen. Personen met een uitdagend gedrag zijn niet allemaal gelijk en het uitdagend gedrag van een persoon is enkel een zichtbaar deel van dat individu.

Met betrekking tot interventie moeten we ons concentreren op de kerneigenschappen van het gedrag, omdat zij het veranderlijk gedrag beschrijven. Kerneigenschappen kunnen erg divers zijn: gebrek aan aandacht, impulsiviteit, agressie, antisociaal gedrag of zelf-mutilerende acties. Sommige kerneigenschappen zijn tijdelijk van aard, terwijl andere hardnekkig of episodisch zijn, met een verschil in de gradatie in ernst.

De aanwezigheid van meerdere kerneigenschappen tegelijkertijd bij een kind kan het risico verhogen op ontwrichtende uitdagend gedrag, zoals ADHD, opstandige of uitdagend gedrag. Het gaat niet meer om problemen, maar stoornissen. Dit zijn ernstige vormen van problemen en hun diagnoses gelden enkel wanneer ze worden gesteld door experts in de geestelijke gezondheid. Diagnoses worden gedefinieerd als de combinatie van en groepen van kerneigenschappen/tekenen die een bredere categorie van moeilijkheid vormen. Om een kind te diagnosticeren, de symptomen en tekenen moet geobserveerd worden over een specifieke periode en het gedrag een bepaalde ernst en frequentie vertonen.

Kinderen met uitdagend gedrag hebben een grotere kans om emotionele, sociale en leermoeilijkheden te ontwikkelen en deze kunnen

zich tegelijkertijd voordoen. Deze moeilijkheden kunnen ook geobserveerd worden bij leerlingen met leerproblemen. Vele kinderen met uitdagend gedrag vertonen vaak leermoeilijkheden. Deze kinderen gebruiken niet hun volledig potentieel voor het leren en lopen achter op hun peers in lezen, schrijven en/of rekenen. De meeste kinderen met leermoeilijkheden vertonen al op jonge leeftijd probleemgedrag. Onderzoek toont aan dat 90% van de kinderen met ernstige vormen van probleemgedrag problemen hebben op school (Barkley, 1998), wat het belang van een vroege interventie op dit gebied aantoont.

Sommige kinderen met ernstig probleemgedrag worden zo gefrustreerd in het leren dat ze opgeven en aandacht vragen om zo om te gaan met schoolse falen (Bloomquist, 2006). We zagen eerder dat het gedrag van kinderen op school kan beïnvloed worden door verschillende zaken: thuisachtergrond, ouderschapstijlen, familiale stoornis en structurele armoede en vele anderen.

Toch zijn dergelijke oorzaken niet onvermijdbaar. Net zoals de intelligentie is gedrag niet onveranderlijk. Als gedrag dat het probleem aanstuurt is aangeleerd, dan hebben kinderen het potentieel om te 'ont-leren' en nieuw leren ontwikkelen – door het aanbieden van geschikt en voortdurende ondersteuning" (Rogers, 2004, p.32). Leerkrachten kunnen nieuw gedrag aanleren aan kinderen om een goed gevoel van eigenwaarde en leren te ontwikkelen en nieuwe vriendschappen op school leren kennen en uitproberen. Om dit doel te bereiken is het noodzakelijk dat leerkrachten tijd spenderen met hun leerlingen aan het "aanleren van alternatieve gedragspatronen" (Rogers, 2004, p.44).

Het is belangrijk om te vertrekken vanuit de beschrijving van de aanval (episode) van het observeerbaar gedrag en de context waarin het zich voordoet, alsook tussenkomen naargelang wat geobserveerd werd. Daarom gebeurt interventie in twee fasen: een voor evaluatie en een voor de interventie zelf. In de eerste fase moet men:

- a) De aanval beschrijven vanuit observeerbaar gedrag en de context vaststellen waarin het zich voordoet.
- b) Identificeer de rol dat het probleemgedrag heeft gespeeld (functie begrijpen).
- c) Verzamel informatie over de familie en sociale context en hoe de leden omgaan/reageren op de gedragsepisode.
- d) Identificeer omgevingsfactoren die relevant zijn voor de aanleiding van het probleemgedrag.
- e) Identificeer de reacties die zich voordoen naar aanleiding van het probleemgedrag (leerkrachten, collega's, ouders) en hun gepastheid.

Wat de interventie betreft is het cruciaal de samenhang te verzekeren tussen de behoeften van het kind en wat de leerkracht kan bieden, door bepaalde richtlijnen te volgen:

- a. Begin met het werken aan bepaalde gedragingen op eender welk moment
- b. Erken dat gedragsveranderingen tijd in beslag nemen.
- c. Definieer succes als het afnemen (over tijd) van de frequentie en intensiteit van het kerngedrag.
- d. Hou documenten bij over het proces.
- e. Bij het aanpakken van uitdagend gedrag kunnen leerkrachten dezelfde disciplinaire acties gebruiken die ze gebruiken bij ander gedrag van leerlingen.
- f. Gedragsinterventie moet bestaan uit geschikte strategieën vanuit het ontwikkelingsperspectief.

Onderwijskundige interventie kan plaatsvinden door twee types van plannen: reactief en proactief. Reactieve plannen beschrijven wat de leerkracht zou moeten doen en hoe te reageren wanneer hij/zij te maken krijgt met probleemgedrag. Proactieve plannen, echter, beschrijven wat de leerkracht op dagelijkse basis moet doen om probleemgedrag te voorkomen of te beperken. Er zijn factoren buiten onze wil, zoals het leven van de kinderen en variabelen die schoolsucces beïnvloeden. De variabelen die het succes van leerlingen beïnvloeden liggen zowel binnen als buiten het kind. Er moet zorg gedragen worden dat onze verklaringen voor het gedrag van kinderen niet dienen als excuses (e.g., het kind kan niet veranderen en er is niets dat de school kan doen). Dus verwijt niet het kind, de familie of jezelf. We kunnen niet de toekomst van leerlingen niet voorspellen, maar we kunnen ze positief beïnvloeden. Het is ook belangrijk rekenschap te geven aan de gewenstheid om het ongewenst gedrag niet alleen op school weg te werken, maar ook thuis en in de gemeenschap.

Zie ook: Werkset N°3.1 en de PowerPoint presentaties met als titel "gedrag begrijpen vanuit de ontwikkelingspsychologie", "patronen en kerneigenschappen van kinderen met uitdagend gedrag" kan men vinden op de DVD

Referenties

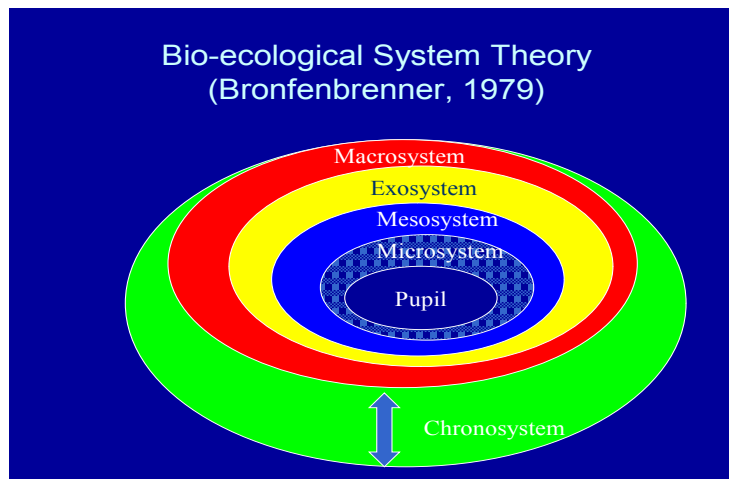
- Bloomquist, M. L. (2006). Skills training for children with behavior problems (Ed. rev.) New York: The Guilford Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). The Ecology of human development: Experiments by nature and design. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rogers, B. (2004). How to Manage Children's challenging behaviour. London: Sage

Ecologisch perspectief op gedragsstoornissen

Z. Hande Sart

Zoals we eerder besproken hebben in de tekst “Uitdagend gedrag bij kinderen: Begrijpen en interventie van leerkrachten”, kan het gedrag van een kind geconceptualiseerd worden als een ‘strijd’ in de ontwikkeling in het gebied van de ontwikkelingspsychologie [(graduele en systematische opeenstapeling van vaardigheden in zelfbeheersing, sociale, emotionele en schoolse vlakken (Bloomquist, 2006)]. Sommige van deze worstelingen hebben een negatieve invloed op het kind en anderen rondom hen. Tijdens deze kan een kind het volgende vertonen: onoplettendheid; hyperactiviteit; impulsiviteit; agressie, zoals slaan, stampen en antisociaal gedrag, zoals het gooien van voorwerpen naar anderen. Sommige zijn tijdelijk van aard, sommige zijn hardnekkig of episodisch (Sameroff, 2009). Sommige kunnen eindigen in of het risico verhogen op ontwrichtend uitdagend gedrag dat gerelateerd is aan opstandig gedrag, zoals Hyperactieve Gedrags- en aandachtsstoornissen (ADHD), Oppositioneel Uitdagend Gedrag (Oppositional Defiant Disorder -ODD), Gedragsstoornis (CD). Strijd die tijdelijk, hardnekkig, of episodisch is, kan niet verklaard op zichzelf staand verklaard worden, of verklaard worden door gebeurtenissen en/of omstandigheden rondom het individu, vooral als we weten dat we allemaal omgeven zijn door bepaalde systemen die interactie met zich meebrengen. Daarom willen we in deze module, met een begrip van een verscheidenheid aan oorzaken van uitdagend gedrag, de ecologische aanpak introduceren van het werk van Uri Bronfenbrenner (1979). Zijn theorie wordt gezien als een aanpak voor persoonsontwikkeling waarin rekening wordt gehouden met de ontwikkelende persoon, zijn omgeving en vooral de ontwikkelende interactie tussen deze twee.

Bronfenbrenner (1979) definieert ontwikkeling als “een blijvende verandering in de manier waarop een persoon zijn omgeving percipieert en hiermee omgaat.” (p. 3). Hij ziet de omgeving als een reeks van genestelde structuren, elk gevat in de volgende. Deze structuren omvatten het microsysteem, mesosysteem, exosysteem en macrosysteem. Het binnenste niveau van de omgeving is het microsysteem. Bronfenbrenner (1979) definieert het microsysteem als “een onmiddellijke setting die de ontwikkelende persoon bevat” (p. 3). Deze setting is “een plaats waar mensen eenvoudig zich verbinden in face-to-face interactie”, zoals thuis, een kinderdagverblijf, of school. Het tweede niveau van de omgeving is het mesosysteem, dat “bestaat uit de onderlinge relaties van twee of meer settings waarin de ontwikkelende persoon actief deelneemt”, zoals voor een kind, de relaties tussen thuis, school, de buurt of peergroep; voor een volwassene tussen familie, werk en sociaal leven (Bronfenbrenner, 1979, p. 25). Dus laten we beginnen met leerkrachten. Volgens Bronfenbrenner bevinden ze zich in het microsysteem van kinderen en hun onderlinge relaties in het mesosysteem. Bijvoorbeeld: de rol van de leerkracht in het begrijpen van de oorzaken van uitdagend gedrag bij leerlingen heeft een bevoorrechte rol in de klas waar leerlingen met uitdagend gedrag een wederzijdse communicatie kunnen vormen met “andere” kinderen. Als we aanvaarden dat klassen een microkosmos zijn van onze samenleving, moeten we beseffen dat onderlinge communicatie in de klas effectief zal zijn in het doen verdwijnen van uitsluitingsfactoren. Het derde niveau is het exosysteem uit de theorie van Bronfenbrenner. Het exosysteem verwijst naar “een of meerdere settings die de ontwikkelende persoon niet als actieve deelnemer betrekken, maar waarin gebeurtenissen zich voordoen die een invloed hebben op of beïnvloed worden door wat gebeurt in de setting die de ontwikkelende persoon bevat” (Bronfenbrenner, 1979, p. 25). Voorbeelden van dit systeem kunnen zijn: de werkplaats van de ouders, wetgevingen en activiteiten in de gemeenschap. Het buitenste niveau van de omgeving is het macrosysteem. Dit systeem geeft “samenhangen, in de vorm en inhoud van een systeem van lagere orde (micro, meso en exo), dat bestaat, of kan bestaan op het niveau van de subcultuur of de cultuur als een geheel, samen met welk ander geloofssysteem of ideologie onderliggend aan dergelijke samenhangen” (Bronfenbrenner, 1979, p. 26). In het onderwijssysteem, kunnen de ecologische niveaus de volgende zijn: individueel, klas, school, gemeenschap en samenleving. Focus op het individuele niveau is van even groot belang als de focus op andere niveaus in het systeem. Uiteraard verschilt het patroon van uitdagend gedrag sterk afhankelijk van de kerneigenschappen of strijden die in aanmerking worden genomen tijdens de evaluatie- en interventiefase, alsook de leeftijd van het kind tijdens de fase. Maar dit is niet voldoende voor evaluatie nadien voor interventie. Daarom moet er vertrokken worden vanuit de genetische achtergrond van het kind, naar stressfactoren in de onmiddellijke omgeving, dat de thuis, school en buurt bevat die gevormd worden door cultuur, waarden, levensstijlen en wetten om de functies en oorzaken van uitdagend gedrag bij kinderen te begrijpen. Figuur 1 toont een reeks van genestelde structuren, elk vervat in de volgende, met een ecologisch perspectief op uitdagend gedrag.



Figuur 4 Bronfenbrenner 's systeemtheorie

Zie ook: Werkset N°3.1 en de PowerPoint presentaties "Mogelijke oorzaken van uitdagend gedrag", "Samenvatting voor uitdagend gedrag" op de DVD

Referenties

- Bloomquist, M. L. (2006). Skills training for children with behavior problems (Ed. rev.) New York: The Guilford Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). The Ecology of human development: Experiments by nature and design. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sameroff, A. J. (2009). Conceptual issues in studying the development of self-regulation. In S. L. Olson & A. J. Sameroff (Eds.). Regulatory Processes in the Development of Behavior Problems: Biological, Behavioral, and Social-Ecological Perspectives. Cambridge: Cambridge University Press.

Algemene visies op het controleren van gedrag: school, leren en leerkrachten

Elisa Chaleta, Luísa Grácio; Maria José Saragoça

Er bestaan drie belangrijke modellen over uitdagend gedrag, het begrijpen ervan en het omgaan ermee. Deze modellen focussen zich op school (e.g., School Wide Positive Behaviour Supports – SWPBS, Turnbull, 2002), op leren (e.g., Rogers, 2003; 2004) en op de leerkracht (e.g., Whole Brain Behaviour Management – WBBM, Derrington & Goddard, 2008). In deze tekst willen we de twee laatste modellen bespreken.

Het onderwijskundig model (programma) gefocust op het leren en gedrag (Rogers, 2003, 2004) erkent enerzijds de meervoudige uitdagingen gericht naar leerkrachten, alsook de moeilijkheden die ze tegenkomen. In die zin, pleit het voor het bestaan van ondersteuning voor de leerkrachten zelf. Anderzijds, benadrukt het de gedrag- en leervaardigheden die leerlingen zouden moeten leren. Om daartoe te komen, focust het op het belang van het opstellen van een geplande lesstructuur door de leerkracht, gericht op de ontwikkeling van positief gedrag en het leren van gedrag. Volgens Rogers (2003, p.19) zijn de meer belangrijke functies van het programma:

- i) Vroege ondersteuningsinterventie voor de leerling gezien dit de kans verhoogt dat het gewenst gedrag wordt veralgemeend
- ii) Het voorzien van een kader voor structurele en emotionele ondersteuning van de klasleerkracht.
- iii) Bescherming van de rechten van alle leerlingen om zich veilig te voelen, te leren en het krijgen een eerlijke behandeling.
- iv) Benutten van leerlingen peers door klasbijeenkomsten en peer ondersteuning.
- v) Nadruk op de schoolbrede aard van het programma.

Aanleren van pro-sociale vaardigheden en gewenst gedrag zijn de primaire doelstellingen, het betreft de bepaling op welke gedragingen er gericht moet worden. Daarom moet de leerkracht de frequentie, algemeenheid, duur en intensiteit van het gedrag dat problematisch is, observeren en ze specificeren. Rogers (2003) beschouwt dat deze vaardigheden getoond en voorgesteld worden in beeldvorm, zodat de leerlingen ze kunnen inoefenen.

Het aanleren vindt plaats binnen een structuur waar verschillende methodologieën gepland zijn (e.g., spiegeling, een-op-een sessies, peer-

ondersteuning). De interventieplannen gericht op de ondersteuning voor het aanleren van nieuw gedrag moeten eenvoudig, haalbaar, werkbaar zijn en zich richten op een specifiek gedrag. Wanneer het kind vooruitgang boekt op de prestatiedoelen, zullen de doelen voor interventie ook veranderen. Dit vereist een continue of dynamische evaluatie van de vooruitgang van het kind door de leerkracht.

Bepaalde tijd moet gewijd zijn aan het leren van sociale vaardigheden en gedragsvaardigheden. Doorheen het hele proces moet de leerkracht optreden als “tutor”, zich bewust zijn dat individuele sessies het kind kan stigmatiseren en dat ze de klassikale participatie van het kind moeten versterken.

Vertrekkend vanuit het idee dat kinderen het recht hebben om te leren en participeren in de schoolcontext, moeten we ook erkennen dat zij een enorme uitdaging kunnen vormen voor de leerkracht. Daarom vereist de interventie een team om de leerkracht te ondersteunen en een focus op waarmee gewerkt kan worden met het kind in een schoolcontext. In dit model spreidt de verantwoordelijkheid van de leerkrachten voor de leerlingen zich uit naar de hele schoolruimte en gaat deze verder dan het klaslokaal (Rogers, 2004).

Samengevat heeft dit model, gefocust op leren, oog voor de behoefte aan ondersteuning voor de leerling en de leerkracht en beoogt het uitdagend gedrag te veranderen door een proces dat tussenkomt op een opvallende opvoedkundige en niet-straffende manier.

Het Leraar-gecentreerde model (WBBM-Whole Brain Behaviour Management, Derrington & Goddard, 2008) is gebaseerd op het socio-constructivistische perspectief en beschrijft een holistisch empowerment en proces van ontwikkeling van de leerkracht met een focus op zijn/haar individuele behoeften en omstandigheden. De leerkracht staat centraal in het proces (niet het kind, in tegenstelling tot eerdere modellen). Een van de principes is dat leerkrachten geen homogene groep is met identieke persoonlijke en professionele behoeften. De leerkracht, als een individu, wordt erkend als sleutelfiguur in het succesvol omgaan met gedrag van kinderen. Dit management hangt af van de organisatie van de interne modellen van de leerkrachten dat percepties, overtuigingen en gevoelens bevatten die de relatie en gedragsmanagement in de klas beïnvloeden (Derrington & Goddard, 2008).

Dit model impliceert een ontwikkelingsproces van de leerkracht op lange termijn, zodat percepties en overtuigingen kunnen onderzocht, uitgedaagd en getransformeerd worden. Daarom raadt het aan om grondig te reflecteren op hun overtuigingen, gevoelens en gedrag, het begrijpen van de complexiteit van gedragsmanagement, het identificeren van de veranderingen die noodzakelijk zijn om dit te vervullen, de ontdekking van hun vaardigheidsspectrum voor een effectief gedragsmanagement en de ontwikkeling van een hoger persoonlijke verantwoordelijkheid in het creëren van een harmonieus klasklimaat (Derrington & Goddard, 2008).

De bijdragen van de neuropsychologie markeren een nieuwe kijk op de samenhang tussen inzicht en emotie in de opbouw van de menselijke gedachten en zijn aanwezig in dit perspectief (Damásio, 1994; 2003). De gedachten, gevoelens en gedragingen van de leerkracht zijn onderling verbonden en vervatten sleutelementen die een enorme impact hebben in het omgaan met gedrag van leerlingen. Leertechnieken en –strategieën zijn niet effectief genoeg als problemen met relationele conflicten, stress en angsten in de klas blijven. Deze problemen kunnen voortkomen uit een gebrek aan zelfvertrouwen of van de bestendiging van slechte gewoonten en methoden die de leerkracht kwetsbaar maken voor de klas en onbevredigende resultaten genereert. Het bewustzijn van de leerkrachten over hun eigen manier van denken, voelen en optreden en de daaruit volgende verandering kan ontwikkeld worden op basis van het metacognitie model dat de cognitieve componenten, gevoelens en motivatie bevat (Efklides, 2006).

Elke leerkracht heeft een individueel profiel met sterkten en potentieel voor ontwikkeling. Diegene die hogere verwachtingen stellen voor het gedrag en succes van leerlingen, zijn diegene die, algemeen gezien, betere resultaten behalen (Derrington & Goddard, 2008).

De methodologie in dit model stimuleert zelfreflectie en zelfspraak van de leerkracht om meer bewust te worden van zichzelf en zijn/haar vaardigheden in metacognitief perspectief. Ook wordt er gebruik gemaakt van peer coaching om de vaardigheden van de leerkracht te verbreden en veranderingen in te voeren via een evenwaardig en wederkerige relatie.

Zie ook: Werkset N°3.2 en de PowerPoint presentatie “Onze rol als leerkrachten” op de DVD; Werkset N°3.3; Werkset N°3.4

Referenties

- Damásio, A. (1994) *Descartes' error: emotion, reason and the human brain*. London: Pan Macmillan.
- Damásio, A. (2003). *Looking for Spinoza - joy, sorrow and the feeling brain*. New York: Harcourt Brace.
- Derrington, C. & Goddard, H. (2008). *Whole-brain" behaviour management in the classroom. Every Piece of the Puzzle*. New York: Routledge.
- Rogers, B (2003). *Behaviour recovery*. Melbourne:ACER Press.
- Rogers, B. (Ed.) (2004). *How to manage children's challenging behaviour*. London: Sage.

Preventie van Risico's: Schoolbreed positief gedrag³

Z. Hande Sart

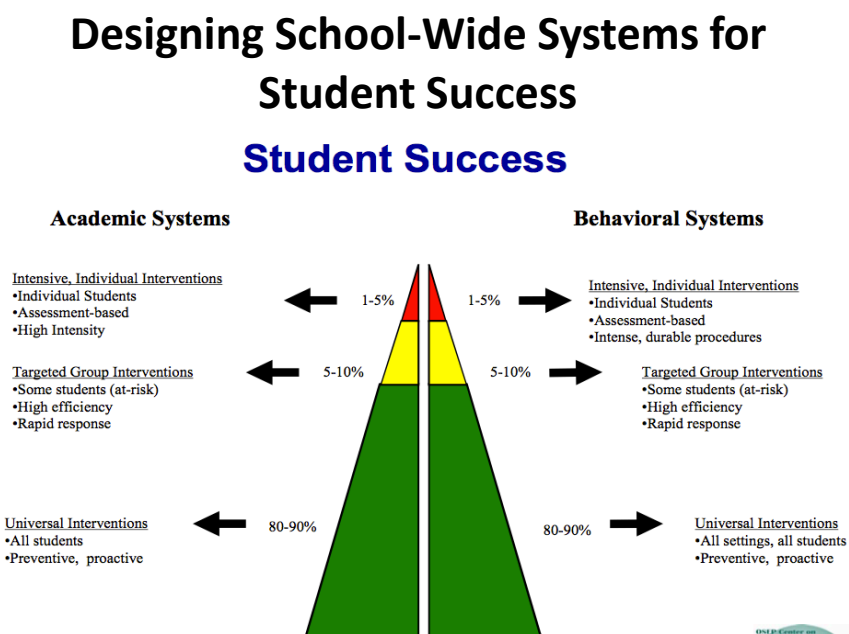
Schoolbrede Gedragsondersteuning is een kader voor het ontwerpen en toepassen van interventie strategieën die reflectief, proactief en preventief van aard zijn, in tegenstelling tot reactieve strategieën die voornamelijk bestaan uit straffen. Deze straffen slagen er niet in om het verwachte gedrag aan te leren (Sugai and Horner; 2002) en zijn onsuccesvol in het verminderen van uitdagend gedrag. Reactieve strategieën, hoewel in sommige gevallen bruikbaar, brengen verschillende beperkingen en gevaren met zich mee. Bijvoorbeeld bestaat er een mogelijkheid dat na het toepassen van reactieve strategieën, er meer vijandige reacties bij leerlingen worden geobserveerd.

Daarom hebben we nood aan een set van strategieën die reguliere en voorspelbare omgevingen creëren, die het leren van iedereen bevorderen; het creëren van systemen die erkennen dat wat leerlingen bereiken in plaats van wat ze niet bereiken; het ontwikkelen van een omgeving die zowel de emotionele, sociale en schoolse ontwikkeling van leerlingen bevordert.

Tijdens het ontwerpen van interventieprogramma's die het succes van leerlingen verhogen, kunnen we focussen op drie types van interventie, namelijk:

- 1) universele interventies, wat betekent zich richten op alle leerlingen, die preventief en proactief zijn (80-100%);
- 2) zich richten op groepsinterventie bij de doelgroep van risicoleerlingen (5-10%); en
- 3) intensieve en individuele interventies gericht op individuele leerlingen (1-5%).

Afhankelijk van de aard van de problemen en de intensiteit en frequentie, kiezen we het niveau waarop we zullen tussenkomen. Maar, in dit model geloven we sterk in het belang van een preventieve aanpak zelfs bij uitdagend gedrag. Risicoleerlingen zullen de vroege risicotekenen vertonen, voor dat deze risico's aanzienlijk worden. Als we deze vroege signalen opvangen en zelfs ongeacht deze vroege tekenen, als we universele aanpakken bedenken, zijn we overtuigd dat elke leerling hiervan kan profiteren. De onderstaande figuur toont de doelgroepen (alle, sommige risicoleerlingen, of individueel) op elk niveau van interventie, van universele interventie tot intensieve individueel interventie in de context van school- en gedragssystemen. Daarom zullen schoolbrede ontworpen systemen voor succes van leerlingen, preventieve en proactieve systemen gericht op alle leerlingen efficiënter en effectiever zijn.



Figuur is overgenomen van: "School-wide Behavior Support: Proactive Strategies for Creating Effective Learning Environments" van Robert E. March, Ph.D. Kimberli Breen, MS, CAS. Geraadpleegd op: http://schools.nyc.gov/documents/d75/pbs/EBS_Overview.pdf

³ Shortened from "School-wide Behavior Support: Proactive Strategies for Creating Effective Learning Environments" by Robert E. March, Ph.D. Kimberli Breen, MS, CAS

Zie ook: Werkset N°3.5 en de PowerPoint presentatie “perspectieven op uitdagend gedrag, die men kan vinden op de DVD

Referenties

- Sugai, G., & Horner, R.H. (2002). Introduction to the special series on positive behavior support in schools. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 10, 130-141
- Turnbull, A. (2002). A blueprint for school-wide positive behavioral support: Implementation of three components. *Exceptional Children*, 63 (3), 377-402.

Creëren van een positief en inclusief klasklimaat dat leren bevordert

Ayşe Caner

Zoals McEwan (2000) terecht stelde zijn “een inclusief en uitnodigend management en leerplanpraktijken” een noodzaak. Zij zijn de meest krachtige middelen om te verzekeren dat alle leerlingen gelijke kansen hebben op succes, ongeacht de taal die ze spreken, het geloof dat ze uitoefenen, de beperkingen die hen uitdagen, hun geslacht of hun huidskleur” (p. vii). Een significant aantal onderzoeken toont aan dat leerlingen beter presteren en zich verantwoordelijk gedragen wanneer ze zich veilig, gekend en gewaardeerd (Jonson & Jonson, 2010). Daarom is het onontbeerlijk is voor leerkrachten om een veilig, ondersteunend, positief en inclusief klasklimaat te creëren dat sociale, emotionele en schoolse ontwikkeling faciliteert voor alle leerlingen.

Het creëren van positieve en steunende leraar-leerling relatie en peer relaties is een must en een voorwaarde om een dergelijk klimaat te vestigen en behouden. Het belang van een positieve leraar-leerling relatie op de schoolse prestaties, motivatie, schoolse houding en zelfbeeld wordt extensief erkend in de literatuur. Daarom moeten effectieve leerkrachten weten wat ze moeten doen om positieve relaties met hun leerlingen te ontwikkelen. Tevens beïnvloedt de kwaliteit van de leraar-leerling relatie ook de kwaliteit van peer relaties, die eveneens essentieel zijn voor het creëren van een veilig, zorgend en steunend klasklimaat. Hughes, Cavell en Willson (2001) beweren dat de voorkeuren van peers en hun perceptie van hun vrienden is deels gebaseerd op hun observaties van leraar-leerling interacties. Leerkrachten moeten niet alleen werken aan het ontwikkelen van positieve relaties met hun leerlingen, maar zich extra inzetten voor het ontwikkelen van positieve peerrelaties in een inclusieve klas.

Zoals Jones en Jones stellen bieden “positieve peerrelaties een kader voor de ontwikkeling van levenslange sociale vaardigheden en een positief zelfvertrouwen”(2010, p. 100). Gebaseerd op de onderzoeksresultaten in de literatuur, rapporteren Jones en Jones verder dat de schoolse verwachtingen en prestaties, gevoelens en gedragingen van leerlingen uit het basisonderwijs significant beïnvloedt worden door hun peers. Prestaties van leerlingen worden ook rechtstreeks beïnvloedt door relaties met peers door coöperatief leren en onderzoek toont aan dat coöperatief leren ook een belangrijke rol kan spelen “in het opzetten van een billijk leerklimaat” (McEwan, 2000, p. 200). Daarom zouden leerkrachten, die bereid zijn een dergelijke positieve en ondersteunende klasgemeenschap te creëren, activiteiten, methoden en strategieën leren toepassen voor het creëren van positieve en steunende onderlinge leerlingrelaties in hun klassen.

De kwaliteit van een klasklimaat, grotendeels gebaseerd op de positieve en ondersteunende relaties, zal ongetwijfeld een veilig, zorgend en steunend klasklimaat creëren dat leren bevordert. Toch is het creëren van dergelijke relaties niet voldoende. Leerkrachten zouden ook moeten overwegen om in hun klassen routines te bouwen en onderhouden, die zeker en vast onproductief gedrag zullen tegengaan of zelfs voorkomen en bijdragen aan het verbeteren van productief en verantwoord gedrag en leren van alle leerlingen (Jones & Jones, 2000). Een van de belangrijkste redenen voor gedragsproblemen is de afwezigheid van routines in de klas die vernielingen en onderbrekingen in de klas kunnen voorkomen.

Vervolgens, de sleutel tot een goed gemanagede en georganiseerde klas, dat veilig, positief en bevorderlijk is voor het leren, is de regels en routines in de eerste weken van het schooljaar ontwikkelen en aangeleerd krijgen. Het is belangrijk om leerlingen te leren hoe ze zich verantwoord moeten gedragen en zich effectief en productief te gedragen in en buiten de klas, door hen te helpen om hun eigen gedrag te herkennen en beheersen. Er bestaat geen twijfel dat leerlingen nood hebben aan grenzen en structuur, zoals DiGiulio (2000) stelt dat “leerlingen horen en internaliseren de verwachtingen van leerkrachten niet door commando's en eisen, maar door de waarde van de communicatie en besprekingen van basiskennis” (p. viii). Dergelijke aanpak vereist het betrekken van leerlingen in het proces van de ontwikkeling van regels en procedures door de logica die er achter zit. Na het opstellen van regels en procedures moeten leerkrachten ze consequent in het oog houden, nakijken en opnieuw aanleren met geduld en volharding.

Al deze inspanningen door leerkrachten om een veilig, steunend en positief klasklimaat te creëren dat sociale, emotionele en schoolse ontwikkeling aanmoedigt voor alle leerlingen, zorgt er helaas niet voor dat al het onproductief en storend gedrag van leerlingen weggewerkt of voorkomen wordt. Sommige leerlingen kunnen nog steeds de regels en de rechten van andere leerlingen schenden. Het is dan van cruciaal belang dat effectieve leerkrachten een uitgebreid repertoire hebben voor het gebruiken van algemene methoden om een antwoord te bieden op storend en uitdagend gedrag. Straffen is geen effectieve methode wanneer het doel van de leerkracht is om de leerlingen te helpen om zich productiever en meer verantwoord te gedragen. Straffende antwoorden zijn in het algemeen ineffectief om gewenst gedrag van leerlingen te verkrijgen, omdat ze leren de leerlingen geen alternatieve manieren van gepast gedrag en komen niet tegemoet aan de ondersteuningsbehoeften van de leerling bij het ontwikkelen van nieuwe vaardigheden (Jones & Jones, 2010). Daarom moeten interventies, zoals probleemoplossend vermogen, die leerlingen helpen hun onproductief gedrag aan te passen door het opdoen van nieuwe vaardigheden, effectief gebruikt worden.

Globaal gezien is het ultieme doel van effectieve leerkrachten om een veilig, zorgend, steunend en inclusief klasklimaat te bouwen en onderhouden dat bevorderlijk is voor de sociale, emotionele en schoolse ontwikkeling voor alle leerlingen, ongeacht hun verschillende achtergronden. De voornaamste sleutels hiervoor zijn het creëren van positieve relaties, regels en procedures en het gebruik van interventie strategieën die de leerling helpen om productief en positief gedrag te ontwikkelen.

Zie ook: Werkset N°3.6; Werkset N°3.7; Werkset N°3.8 en de PowerPoint presentaties “een positief klasklimaat voor iedereen creëren”; “creëren van positieve leraar-leerling relaties”; “creëren van positieve peer relaties”; ontwikkelen van routines in de klas”; antwoorden op schendingen van regels en procedures”; ontwikkelen van technieken en strategieën voor het omgaan met leerlingen met uitdagend gedrag(DVD).

Referenties

- Burden, P. (1995). Classroom management and discipline: Methods to Facilitate cooperation and instruction. White Plains, N.Y.: Longman.
- DiGiulio, R. (2000). Positive classroom management. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Hughes, J.N., Cavel, T.A., Willson, V., (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship. *Journal of Psychology*, 39(4), Pages 289-301
- Jones, F., V., & Jones, S.L. (2010). Comprehensive classroom management. Boston: Allyn and Bacon.
- McEwan, B. (2000). The art of classroom management. Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Ontwikkeling van sociale en emotionele vaardigheden

Adelinda Candeias

Sociale en emotionele vaardigheden verwijst naar het vermogen van een kind om emoties te ervaren, reguleren en uitdrukken, het vormen van nauwe en veilige onderlinge persoonlijke relaties en zijn of haar omgeving te ontdekken en leren in de context van familie, gemeenschap en cultuur. Het bevat vaardigheden zoals zelfvertrouwen, nieuwsgierigheid, motivatie, volharding en zelfbeheersing dat groei, vertrouwen en verder leren beïnvloedt (Ford, 1995).

Belang van Sociale en Emotionele Ontwikkeling voor leren en schoolsucces

De eerste jaren leggen de basis voor verder succes op school en daarbuiten. Kinderen die niet de basis sociale en emotionele mijlpalen behalen doen het niet zo goed op school. Deze kinderen lopen een hoger risico op leer- en gedragsproblemen

Sociale en emotionele sleutelvaardigheden die kinderen nodig hebben:

- Vertrouwen
- Bekwaamheid om goede relaties te ontwikkelen met peers en volwassenen
- Concentratie en volharding bij uitdagende taken
- Vermogen om op effectieve manier emoties te uiten
- Vermogen om te luisteren naar instructies en aandacht zijn
- Vermogen om sociale problemen op te lossen

Hoe dit beoordelen?

Om de sociale en emotionele ontwikkeling te begrijpen is het belangrijk dat leerkrachten, ouders en psychologen weten hoe ze sociale en emotionele vaardigheden moeten identificeren en beoordelen. Voor het identificeren van vaardigheden hebben we tools nodig die natuurlijk gedrag identificeert in een echte observatie van verschillende waarnemers. Dit is de enige manier om het ecologisch en functioneel karakter sociale en emotionele vaardigheden in levensechte situaties te verbeteren. Hiervoor stellen we het Sociale Vaardigheden Beoordelingsformulier, ontwikkeld voor Portugal in 2001-2005 door Candeias en cols, en gebaseerd op het bestaande instrument, het Sociale Vaardigheden Benoemingsformulier, van Ford (1982).

Dit instrument bevat zes hypothetische sociale gebeurtenissen dat een brede waaier aan gedragsvaardigheden en cognitieve vaardigheid vereist. Bij elke gebeurtenis hoort een lijst met de namen van alle klasgenoten. Voor elke situatie wordt aan de kinderen gevraagd om drie namen te noemen van andere kinderen in zijn/haar klas die het meest relevant zijn voor de doelstellingen gespecificeerd voor elke situatie. Na het maken van afspraken, wordt de deelnemers gevraagd hun eigen vaardigheden te beoordelen in die situatie en op welke manier om te gaan met die situatie. De antwoorden worden uitgedrukt in een vijfpuntenschaal van erg goed

naar zwak. Leerkrachten en ouders gebruiken ook deze school om de effectiviteit van leerlingen in gedragssituaties te beoordelen. Voor elke set van antwoorden wordt het gemiddelde van de zes situaties genomen om een globale index van sociale vaardigheid te bekomen. Op die manier verkrijgen we één index van sociale en emotionele vaardigheid, gebaseerd op een panoramisch perspectief (360 graden perspectief), van het kind zelf, zijn/haar peers, de leerkracht en de ouders.

Hoe sociale en emotioneel inhoud opnemen in het curriculum?

Op de eerste plaats vereist dit dat de onderwijsinstellingen gericht zijn op het leerproces in plaats van alleen maar op resultaten.

Dit is wat Sternberg en Subotnik (2006) in hun boek *Optimizing student success in schools with the other three R's: Reasoning, resilience, and responsibility* voorstellen. We moeten aannemen dat redenering, weerbaarheid en verantwoordelijkheid prestaties kunnen bevorderen en het realiseren van hun volwaardig leerpotentieel, vooral voor leerlingen die gelabeld worden als zwakke presteerders.

Gewoonlijk zijn we bekend met de eerste drie: lezen, schrijven en rekenen (reading, 'riting, and 'rithmetic), maar we moeten de focus verleggen naar de overige drie (reasoning, resilience, and responsibility). Deze laatste drie R'en verbeteren en vullen de eerste drie aan: het is niet het een of het ander, maar eerder beiden/en (Sternberg, 2008).

Hoe lesgeven voor de Andere 3 R'en (Sternberg, 2008)

1. Benadruk uitmuntendheid voor iedereen – niet alleen diegene bovenaan, onderaan of in het midden van de verdeling – en herken verschillende vormen van uitmuntendheid.
2. Voorzie leerlingen met kansen om in meerdere situaties te leren.
3. Waardeer vakinhoud niet alleen als belangrijk op zichzelf, maar ook als middel voor leerlingen om kritisch te denken.
4. Waardeer creatief denken toegepast op basiskennis, erkennend dat kennis de ruggengraat vormt voor creativiteit.
5. Leer leerlingen om wat ze leren toe te passen op praktische, levensechte problemen.
6. Moedig de leerlingen aan om dialogisch te denken – het vermogen om de dingen te begrijpen vanuit verschillende standpunten en diversiteit te waarderen.
7. Moedig het dialectisch denken van leerlingen aan – het begrijpen dat wat nu "waar" is, misschien niet waar is in de toekomst en niet waar was in het verleden.
8. Leer leerlingen aan om persoonlijk verantwoordelijkheid te nemen voor fouten en ervan leren.
9. Leer leerlingen om te geven om mensen buiten zichzelf en om te denken over de effecten van hun acties op anderen en op instellingen, zowel in het heden als in de toekomst.
10. Leer leerlingen om hun kennis ethisch te gebruiken, aanmoedigen van universele waarden, zoals oprechtheid, integriteit, eerlijkheid, wederkerigheid en compassie.

Zie ook: Werkset N°3.9 en de PowerPoint presentaties "Feuerstein's Instrumenteel Verrijkingsprogramma - Basic" (DVD); zie ook: Werkset N°3.10.

Referenties

- Candeias, A. A. & Almeida, L. S. (2005). Competência social: A sua avaliação em contextos de desenvolvimento e educação. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 2 (9), 359-378.
- Candeias, A. A. (2001). *Inteligência Social: Estudos de conceptualização e operacionalização do construto*. Tese de Doutoramento (Documento policopiado). Évora: Universidade de Évora.
- Ford, M. (1982). Social cognition and social competence in adolescence. *Developmental Psychology*, 18 (3), 323-340.
- Ford, M. (1995). Intelligence and personality in social behavior. In D. Saklofske & M. Zeidner (Eds.), *International handbook of personality and intelligence* (pp. 125-140). New York: Plenum Press
- Feuerstein, R., Feuerstein, R.S., Falik, L., Rand, Y. (2003), *Creating and enhancing cognitive modifiability. The Feuerstein Instrumental Enrichment Program*, Jerusalem: ICELP Press
- Sternberg, R. J. & Subotnik, R. F. (Eds.). (2006). *Optimizing student success in schools with the other three R's: Reasoning, resilience, and responsibility*. Greenwich, CT: Information Age.

Ontwikkeling van Zelfregulatie en Zelfbeheersing als een manier om uitdagend gedrag te voorkomen en overwinnen

Luísa Grácio

Doorheen het ontwikkelingsproces ontwikkelen kinderen zelfregulerende mechanismen voor gedachten, gevoelens en actie, alsook sociale normen. Vandaar dat de sociale omgeving de ontwikkeling van deze mechanismen bij kinderen kan veranderen. Zelfregulatie impliceert willen (vrije wil), i.e., de vrijwillige controle over zijn acties, zowel intern als extern lijden onder psychologische en neurologische invloeden, zoals deze afkomstig van de ervaringen van de kinderen in zijn omgeving. De kennis van de plasticiteit van de hersenen legt de focus op de rol die de ervaringen spelen en het leren van zijn zelfregulatieprocessen. Aspecten zoals gedachten, impulsen, aandacht, gemaakte inspanning, gebruikte leerstrategieën, uitdrukken van emoties en algemeen gedrag worden beïnvloed door de regulatie van de zelfbeheersing dat het kind wel of niet heeft ontwikkeld.

Het is essentieel voor de leerkracht om de leerlingen te ondersteunen in het leren reguleren van gedachten, emoties en gedragingen op een aanpassende manier, intentioneel integreren dat het aanleren en erkennen met hetzelfde belang als de schoolse vakken. Wat uitdagend gedrag betreft is het essentieel om de ontwikkeling van zelf-beheersingsvaardigheden te helpen en bevorderen, omdat deze zullen dienst doen als pauze en kinderen toelaat de ongepaste reactie of gedrag te stoppen.

Zelfbeheersing ontwikkelt zich doorheen de ontwikkelingsfasen en verschilt van kind tot kind. Algemeen gezien, ontwikkelt het kind tot de leeftijd van twee jaar de regel om in de nabijheid van de ouders te blijven en verhoor te verkrijgen op zijn behoeften. Van twee tot vijf jaar oud verschijnt de zelfbeheersing als mogelijk gevaarlijk gedrag. Van zes tot elf jaar wordt het kind bekwaam om gedragingen, gevoelens en impulsen te beheersen. Dit feit maakt dat het ideaal platform om te werken aan deze aspecten. Tenslotte, in adolescentie, wordt de controle op de interne wereld volgens de beperkingen van de omgeving of individuele plannen of projecten eigen gemaakt.

Zelfbeheersing is complex, omdat het uitgaat van volgende vaardigheden: denken, plannen en organiseren; scheiden van gevoelens en gedachten; alternatieve opties overwegen en volhouden bij frustratie en verveling. Waarom zijn deze vaardigheden zo belangrijk om te ontwikkelen en wat is hun verband met de preventie of actie van uitdagend gedrag Omdat hun bekrachtiging het kind toelaat om:

- i) Controle van zijn emoties en gedachten;
- ii) Goed kiezen en beslissen wanneer en op welke manier zijn gevoelens uit te drukken;
- iii) Denk, praat en ondernemen met overweging van consequenties (wat impliceert kunnen stoppen, denken en plannen van een geschikte reactie in plaats van zich impulsief en ongepast te gedragen);
- iv) Aanpassen en flexibel zijn in het omgaan met verschillende situaties.

Sommige problemen bij een gebrek aan zelfbeheersingsvaardigheden hangen samen met de impulsiviteit dat een kind doet reageren zonder denken of plannen over zijn actie. Dit soort gedrag beïnvloedt niet alleen de schoolprestaties, maar hinder ook de relaties met anderen. Problemen met zelfbeheersing kunnen verschillende vormen vertonen: impulsiviteit, moeilijkheden met het ontwikkelen van taken in orde of volgorde, vragen beantwoorden zonder eerst na te denken, snel afgeleid zijn, storen van anderen, problemen om te blijven zitten of rustig te blijven, hyperactiviteit of storend gedrag.

Gedragsbeheersing is een ontwikkelingscontinuüm, dat gaat van een externe naar een interne controle. Het bestaan van een externe locus of control toont zich wanneer kinderen zichzelf niet verantwoordelijk zien voor hun gedrag, hun mislukkingen verwijten aan anderen, hun succes toeschrijven aan externe aspecten. Een interne locus of control bestaat wanneer het kind zichzelf verantwoordelijk acht voor zijn gedrag, zichzelf de schuld geeft voor mislukkingen en zijn successen toeschrijft aan zijn inzet en prestaties.

De leerkracht kan de ontwikkeling van zelfbeheersing bevorderen, door de kinderen te helpen met het ontwikkelen van het vermogen hun eigen gevoelens en gedrag te beheren en controleren en specifieke opportuniteiten creëren om dit te leren. Wanneer te maken met onderontwikkelde zelfbeheersing- en regulatievaardigheden of minder gepast gedrag, is het belangrijk om:

- a) Moedig pauzemomenten aan en help het kind het probleem te beoordelen, i.e., denk na voor je iets doet.
- b) Probeer verschillende manieren om te antwoorden uit, anticipeer op mogelijke consequenties en creëer kansen voor keuze en beslissingen nemen. Help het kind de verantwoordelijkheid op te nemen voor zijn daden en de gevolgen ervan. De kans krijgen om te kiezen en beslissen helpt kinderen om een gevoel van controle te hebben over hun eigen gedrag.
- c) Bevorder onafhankelijkheid en autonomie. Creëer kansen voor het kind om zijn omgeving te ontdekken, beslissen, verantwoordelijkheid aanvaarden en omgaan met de gevolgen.

- d) Help met het vertragen van onmiddellijke bevrediging. Wanneer men de regel "niet nu" gebruikt, moet men identificeren wat het kind wil doen, maar niet kan doen.
- e) Leer en moedig aan om gedrag te plannen. De leerkracht moet het kind helpen gedrag te beschrijven, visualiseren en het beschrijven van de verschillende fasen en benodigde methoden, verzamelen van de noodzakelijke bronnen, de fasen uitvoeren en de verkregen resultaten te controleren door te vergelijken met het oorspronkelijke doel.
- f) Leer zelfinstructie taken aan. Leer aan om luidop te denken. De leerkracht voert de taak uit, terwijl hij/zij luidop zegt wat hij/zij doet. Nadien voert de leerling de taak uit, terwijl hij de instructies luidop zegt. In een tweede fase zegt de leerling de instructies zachtjes, terwijl hij de taak uitvoert. Tenslotte, in een laatste fase gebruikt het kind enkel het interne discours.
- g) Help positief denken te ontwikkelen. Leer het kind dat hij anders en positief kan denken.
- h) Leer het kind op toe te schrijven wat er gebeurt op een interne en controleerbare manier. Het verhogen van de interne locus of control en verminderen van de externe. Om daartoe te komen is het cruciaal om het kind te helpen begrijpen dat het niemand moet verwijten voor slechte resultaten, dat door zijn actie en inzet, met hulp en steun van de leerkracht, hij goede resultaten kan bereiken.

Kortom, om de leerkracht effectief te helpen bij het ontwikkelen van de zelfregulatie en zelfbeheersing van zijn/haar gedrag, moet de leerkracht een voorbeeld stellen op dat gebied, positief en consequent feedback geven op wat (on)aanvaardbaar is. Dit creëert een structuur en routine dat de aanpassing van het kind aan de omgeving bevordert.

Zie ook: Werkset N°3.10; Werkset N°3.11; Werkset N°3.12; Werkset N°3.13; Werkset N°3.14 en de PowerPoint presentaties "Ontwikkelen van technieken en strategieën voor het omgaan met leerlingen met uitdagend gedrag" (DVD).

Referenties

- Moreira, M. (2004) Ser professor: Competências básicas I. Comunicação, consciência corporal, disciplina, autocontrolo e auto-estima. Porto: Porto Editora
- Vohs, K.D. & Baumeister, R.F. (Eds). (2010). Handbook of self-regulation. research, theory and applications. New York: Guilford Press.

Hoe leerkrachten trainen in deze module

Bewustwordingsactiviteiten	Activiteiten en materialen vermeld in de Werkset bieden een waaier aan mogelijkheden; men kiest de meest relevante. Je kunt ook bestaande activiteiten aanpassen of nieuwe maken.
Activiteiten op maat gemaakt om uitdagend gedrag te definiëren en te voorkomen	De activiteiten en materialen hier vermeld geven zowel voorbeelden als strategieën en vaardigheden die noodzakelijk zijn om een veilig en uitnodigend schoolklimaat te creëren dat preventief werkt voor uitdagend gedragen leren voor iedereen bevordert.
Kleine groepsdiscussie Reflectieve methoden	Discussie, delen van ervaringen en reflecties. Reflectieve methoden zijn aangeraden tijdens de training. Meer kansen moeten gecreëerd worden voor het leren door activiteiten.
Kijken naar voorbeelden & discussie	Leerkrachten hebben veel ervaringen en praktijken die ze kunnen delen met elkaar en verbinden aan de kennis die hier besproken wordt. Door voorbeelden en discussie begrijpen leerkrachten beter het functioneren van uitdagend gedragen proberen ze nieuwe manieren uit voor het omgaan met leerlingen met uitdagend gedrag.
Presentaties	Om de kennis te verhogen kunnen de presentaties nuttig zijn.
Demonstraties	Toon video's voor analyse, discussie en reflectie.
Aanpassen van leermateriaal	Het verbeteren van educatieve antwoorden vereist niet alleen de introductie van nieuwe praktijken en activiteiten, maar ook de verrijking en ontwikkeling van bestaande praktijken, activiteiten en materialen.

Bronnen voor deze module

	Video materiaal
Storend gedrag	ADHD Simulatie http://www.youtube.com/watch?v=oCbrQp3Mlwc&feature=related
Impact van een vader	http://www.youtube.com/watch?v=TPn3ULrTQAY
Creëren van een positief leerklimaat	http://www.youtube.com/watch?v=lisjQEhoZYc
Ontwerpen van effectieve leeromgevingen	http://www.youtube.com/watch?v=e4pyVblOTOY
Positieve Discipline strategieën	Positieve Discipline Strategieën Behalen Snelle Resultaten http://www.youtube.com/watch?v=K5kETSA0j8 Omgaan met uitdagend gedrag http://www.youtube.com/watch?v=e1Ak0oAOAuk Hoe Omgaan met Storend Gedrag in een Inclusieve Klas: http://www.teachervision.fen.com/classroom-discipline/resource/2943.html
Surface Management Strategies	http://iris.peabody.vanderbilt.edu/parmod/par05c_surfacemanag.htm
De Kracht van Verwachtingen	http://www.youtube.com/watch?v=aYxO7XrOZB8
Klasverwachtingen	http://www.youtube.com/watch?v=sY1Z4XI-NWw
ABCNieuws - Wat Maakt Zeer Goede Leerkrachten - 02-26-2010.ASF 3:22	http://www.youtube.com/watch?v=7blQ4-3XSxU&feature=related
Wat Zeer Goede Leerkrachten Anders Doen: Deel 1	http://www.youtube.com/watch?v=VXCI2fMsdTU
Wat Zeer Goede Leerkrachten Anders Doen: Deel 2	http://www.youtube.com/watch?v=IWxwziQEa8w&feature=relmfu

Effectieve Leerkracht: Professionele Vaardigheden & Capaciteiten Video	http://www.youtube.com/watch?v=jC3D7O-ByLE&feature=related
Aanleren van Sociale Vaardigheden in de Middenschool	http://www.youtube.com/watch?v=6NGrzKLu6rl
Aanleren van Sociale Vaardigheden aan ASD Kinderen en Tieners door het gebruik van "Vriendelijke Acties"	http://www.youtube.com/watch?v=-Il-rbkRbv4
Gedrag – Klasregels en –procedures	http://www.youtube.com/watch?v=5qTElCo5Rog
Bill Rogers – Breken van de Uitdagingde Klas (Programma 2)	http://www.youtube.com/watch?v=WKfZgm4k_jE&feature=relmfu
Stanley Leert Alphie Zich Onder Controle te Houden	http://www.youtube.com/watch?v=aOrJ4_028Xw
Zelfregulatie en Kleuterschool	http://www.youtube.com/watch?v=wJRtbcChy0Y&feature=related
Zelfregulatie - Stickman Worstelt met Woede	http://www.youtube.com/watch?v=kv455O7sWtE&feature=related
Een korte boodschap over Zelfbeheersing.mp4	http://www.youtube.com/watch?v=VYL5bJwpH0g&feature=related
Mijn kind faalt, Wat nu? – Hoe schoolresultaten verbeteren?	http://www.youtube.com/watch?v=7VzkKLVtn8w
Positieve Attitude is Alles – Erg grappige Attitude Video – Inspirerend	http://www.youtube.com/watch?v=pTgOLLmTQl0&feature=related
Shad Helmstetter - "Het verhaal van Zelfpraat"	http://www.youtube.com/watch?v=rvzfnm9uk-0
Ruth Miskin – Krachtige Gedragsmanagement - Oxford School Verbetering	http://www.youtube.com/watch?v=ZiPGEtBPA-0&feature=related
	Boeken, Hoofdstukken en Artikels
Bloomquist, M. L. (2006).	Skills training for children with behavior problems. (Revised ed.). New York: The Guilford Press.
Bronfenbrenner, U. (1979).	The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Cambridge, MA: Harvard University Press.
Burden, Paul (1995).	Classroom Management and Discipline: Methods to Facilitate Cooperation and Instruction. White Plains, N.Y.: Longman.
Burke, Kay (1992).	What Do We Do With the Kid Who--: Developing Cooperation, Self-Discipline, and Responsibility in the Classroom. Palatine, ILL.: Skylight Pub.Co.
Candeias, A. A. & Almeida, L. S. (2005).	Competência social: A sua avaliação em contextos de desenvolvimento e educação, Revista de Psicologia, Educação e Cultura, 2 (9), 359-378.
Candeias, A. A. (2001).	Inteligência Social: Estudos de conceptualização e operacionalização do construto. Tese de Doutoramento (Documento policopiado). Évora: Universidade de Évora.
Campbell, S.B. (2002).	Behavior problems in preschool children: Clinical and developmental issues, 2nd edition. New York: Guilford Press.
Damásio, A. (1994).	Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain. London: Pan Macmillan.
Damásio, A. (2003).	Looking for Spinoza - Joy, Sorrow and the Feeling Brain. New York: Harcourt Brace.
Davis-Kean, P.E. (2005).	The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment. Journal of Family Psychology, 19 (2), 294-304.
Derrington, C. & Goddard, H. (2008).	Whole-Brain" Behaviour Management in The Classroom. Every Piece of the Puzzle. New York: Routledge
DiGiulio, R. (2000).	Positive classroom management. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.

Edit Maior, E. (2011).	Assessing and consulting uitdagend gedrag in children with autistic spectrum disorder, in: Lebeer, J., Candeias, A.A., & Grácio, L. (Eds.) (2011), With a different glance. Dynamic Assessment and Functioning of Children Oriented at Development & Inclusive Learning. Antwerpen/Apeldoorn: Garant, pp. 191-198
Feuerstein, R., Feuerstein, R.S., Falik, L., Rand, Y. (2003),	Creating and enhancing cognitive modifiability. The Feuerstein Instrumental Enrichment Program, Jerusalem: ICELP Press
Flavell, J. H. (1976).	Metacognitive aspects of problem solving. In L.B. Resnick (ed), The Nature of Intelligence, pp. 231-235. Hillsdale, NJ: Erlbaum
Fontana, D. (1994).	Managing Classroom Behavior. Leicester British Psychological Society, 2nd Edition
Ford, M. (1982).	Social cognition and social competence in adolescence. Developmental Psychology, 18 (3), 323-340.
Ford, M. (1995).	Intelligence and personality in social behavior. In D. Saklofske & M. Zeidner (Eds.), International handbook of personality and intelligence (pp. 125-140). New York: Plenum Press.
Hughes, J.N., Cavel, T.A., Willson, V., (2001	Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship. Journal of Psychology, 39(4), Pages 289-301
Hylander, I., (2011)	Conceptual change in school based psychological consultation in: Lebeer, J., Candeias, A.A., & Grácio, L. (Eds.) (2011), With a different glance. Dynamic Assessment and Functioning of Children Oriented at Development & Inclusive Learning. Antwerpen/Apeldoorn: Garant, pp. 165-180
Hopkins, D. (1985).	A Teacher's Guide to Classroom Research. Milton Keynes: Open University.
Horner, R. H. (2000).	Positive behavior supports. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 15(2), 97-105
Jones, V., Jones, L. (2010)	Comprehensive Classroom Management. Boston: Pearson Ed. Inc. Allyn and Bacon
Kramer, A.B. (2002).	The Pygmalion Effect: A Self-fulfilling Prophecy. Retrieved http://www.momescapade.com/portfolio/Artifacts/PDFs/the_pygmalion_effect.pdf
Lewis, R. (2009)	Understanding Pupil Behaviour. Classroom Management Techniques for teachers. USA/ Canada: Routledge
Marland, M. (1993).	The Craft of the Classroom: A Survival Guide to Classroom Management in the Secondary School. London: Heinmann Educational Publication.
Mash, E. J., & Wolfe, D. A. (2002).	Abnormal child psychology. (2 ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
McEwan, B. (2000)	The art of classroom management. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
Moreira, M. (2004)	Ser professor: Competências básicas I. Comunicação, consciência corporal, disciplina, auto-controlo e auto-estima. Porto: Porto Editora
Nelson, J., Escobar, L., & Ortolano, K. (2001)	Positive discipline. (2 ed.). Roseville: Prima Publishing.
Otten, K. L., & Tuttle, J. L. (2011).	How to reach and teach children with challenging behavior. San Francisco: Jossey-Bass
Pintrich, P.R. (2000)	Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Handbook of selfregulation (pp. 451–502). San Diego, CA: Academic.
Posner, M.I. & Rothbart, M.K. (2000).	Developing mechanisms of self-regulation. Development and Pshychopatology, vol2, (03), pp.427-441
Rashotte, L. (2006).	Social Influence. Retrieved in http://www.blackwellpublishing.com/sociology/docs/BEOS_S1413.pdf
Rogers, B. (2003).	Behaviour Recovery. Melbourne:ACER Press
Rogers, B. (Ed.) (2004)	How to Manage Children ´s Uitdagend gedrag. London: Sage
Sameroff, A. J. (2009)	Conceptual issues in studying the development of self-regulation. In S. L. Olson & A. J. Sameroff (Eds.).Regulatory Processes in the Development of Behavior Problems: Biological, Behavioral, and Social-Ecological Perspectives. Cambridge: Cambridge University Press
Spence, S. H. (2003)	Social Skills Training with Children and Young People: Theory, Evidence and Practice. Child and Adolescent Mental Health, 8 2: 84-96. (Free abstract) http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1475-3588.00051/full
Steere, Bob F. (1988).	Becoming an Effective Classroom Manager: A Re-source for Teachers. Albany: State University of N.Y., P.R.
Sternberg, R. J. (2008).	Excellence for all. Educational Leadership, 66 (2), 14-19.

Sternberg, R. J., & Subotnik, R. F. (Eds.). (2006).	Optimizing pupil success in schools with the other three R's: Reasoning, resilience, and responsibility. Greenwich, CT: Information Age.
Sugai, G., & Horner, R.H. (2002)	Inleiding to the special series on positive behavior support in schools. Journal of Emotional & Behavioral Disorders, 10, 130-141
Turnbull, A. (2002).	A blueprint for school-wide positive behavioral support: Implementation of three components. Exceptional Children, 63 (3), 377-402.
Underwood, M. (1987).	Effective Classroom Management. London: Longman.
Vohs, K.D. & Baumeister, R.F. (Eds). (2010).	Handbook of Self-Regulation. Research, Theory and Applications. New York: Guilford Press.
Webster-Stratton, C. & Reid, J. (2004).	Strengthening Social and Emotional Competence in Young Children—The Foundation for Early School Readiness and Success Incredible Years Classroom Social Skills and Problem-Solving Curriculum. Infants and Young Children, 17, 2, 96–113. http://journals.lww.com/iyc-journal/Fulltext/2004/04000/Strengthening_Social_and_Emotional_Competence_in.2.aspx
Wragg, Edward, C. (1993).	Class Management. London: Routledge.
York, J. Kronberg, R. & Doyle, M.B. (1993).	Creating Inclusive School Communities, Pilot Draft. Minneapolis: Institute on Community Integration. Inclusion MATTERS! Special School District of St. Louis County/Inclusion Facilitators
Zimmerman & Moyle (2009)	Zimmerman, B. J. & Moyle, A.R. (2009). Self-Regulation. Where Metacognition and Motivation intersect. IN. D.J. Hacker, J. Dunlosky & A.C. Graesser.(Eds). Handbook in metacognition in Education. New-York: Taylor & Francis. Ebook ISBN: 0-203-87642-3. Pag. 299-315.
	Relevante websites
Oefeningen voor uitdagend gedrag	www.do2learn.com
Schoolbrede Gedragsondersteuning	School-wide Behavior Support: Proactive Strategies for Creating Effective Learning Environments "by Robert E. March, Ph.D. Kimberli Breen, MS, CAS: http://schools.nyc.gov/documents/d75/pbs/EBS_Overview.pdf
Ontwikkelen van Peer Ondersteuning in de Inclusieve Klas	http://special.ed.about.com/od/integration/a/awareness.htm (From Sue Watson, former About.com Guide)
Ontwikkelen van Peer Relaties	http://pbiscompendium.ssd.k12.mo.us/ResourcesSchools/SSD/Inclusion/peer.htm
Ontwikkelen van Positieve Leerling-Leerkracht Relaties	http://wik.ed.uiuc.edu/index.php/Positive_Pupil-Teacher_Relationships
Voorbeelden van Klasregels met Illustraties	http://pbiscompendium.ssd.k12.mo.us/ResourcesSchools/SSD/Inclusion/routinesadd1.htm
Activiteiten om te helpen stoppen voor 'doen' (act)	www.do2learn.com
Activiteiten om te werken aan de emoties van kinderen	http://www.ehow.com/list_6396499_activities-do-children-feelings.html
Sociale en emotionele competenties	http://www.collaboratingpartners.com/social-emotional-competence-about.php . http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/oct08/vol66/num02/Excellence-for-All.aspx . http://www.collaboratingpartners.com/social-emotional-competence-about.php http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/oct08/vol66/num02/Excellence-for-All.aspx
Feuerstein's Instrumentele Basis-Verrijkingsprogramma (FIE-basis)	www.icelp.info
Zelfbeheersing van kinderen	http://www.biblicalpharenting.org/pr-tip4.asp
Een kleurenwiel voor gedragsmanagement systeem	Jerry Webster, about.com Guide
Zelfregulatie vaardigheden	http://www.cfchildren.org/advocacy/social-emotional-learning/k-5-self-regulation-skills.aspx http://www2.mcrel.org/scaffolding-early-literacy/about-sel/research-and-resources.asp http://www.collaboratingpartners.com/social-emotional-competence-about.php http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/oct08/vol66/num02/Excellence-for-All.aspx

Werkset met activiteiten voor uitdagend gedrag



Werkset 3.1	Mijn gedrag, Jouw gedrag. Wat kunnen we doen?
Werkset 3.2	Verwachtingen en gedrag: Hun effecten op anderen. De verwachtingspatronen van een groep.
Werkset 3.2	De leerkracht als person en zijn/haar invloed op kinderen
Werkset 3.4	Goede voorbeelden van overtuigingen en lespraktijken
Werkset 3.5	Wat is jouw oplossing?
Werkset 3.6	Piramide van vrienden
Werkset 3.7	Invloed van Leerkracht-Leerling Relaties op Leerlingen
Werkset 3.8	Vijf Stappen Methode
Werkset 3.9	Socio-emotionele Vaardigheidstraining via de Feuerstein 's Instrumentele Basis-Verrijkingsprogramma
Werkset 3.10	Gids voor het nemen van beslissingen
Werkset 3.11	Intentioneel leren van basis sociale vaardigheden
Werkset 3.12	Stop Denk Ga
Werkset 3.13	Zelfbeheersing van gedachten, gevoelens en acties van een kind
Werkset 3.14	Aanleren van constructieve zelfpraak: wat en hoe doen we het?
Werkset 3.15	Oppervlakte Management Strategieën
Werkset 3.16	Jouw eigen bijdrage

Werkset 3.1 Mijn gedrag, Jouw gedrag, Wat kunnen we doen?

Doelen	Demonstreren van vaak voorkomende uitdagend gedrag die we observeren in onze klassen Delen van gevoelens tijdens de demonstraties van dit uitdagend gedrag en gedragsmanagement die we gebruiken in onze klassen
Voor wie?	Lerarenopleiders, leerkrachten, ondersteuningsleerkrachten
Methoden	Reflectieve discussies en rollenspel
Materiaal	Papier, potlood, Lijsten van Uitdagend gedrag die we het meeste observeren in klassen
Auteurs	Z. Hande Sart
Geschatte lestijd	30'
Achtergrond 	Deze activiteit is gebaseerd op het meest voorkomende geobserveerde uitdagend gedrag genoemd door leerkrachten. Leerkrachten reflecteren hun gevoelens nadat ze het gekozen gedrag hebben gedemonstreerd. Voorbeelden voor uitdagend gedrag: Praat met je vriend naast jou; Ween zachtjes in je stoel; Sta recht en wandel door de klas; Blijf herhalen dat jij je verveelt en de klas saai is; Val anderen lastig (gooi potloden, gommen, etc. naar jouw vrienden).
Meer informatie?	PowerPoints: Zie Werkset 3.1 (getiteld als; uitdagend gedrag: begrijpen van gedrag op het gebied van psychologische ontwikkeling; patronen en eigenschappen van kinderen met uitdagend gedrag; wat zijn de mogelijke oorzaken van uitdagend gedrag; begrijpen van uitdagend gedrag-samenvatting) op DVD

Beschrijving van de activiteit

1. Elke deelnemer wordt gevraagd om een uitdagend gedrag te noteren op een stukje papier dat ze regelmatig observeren in hun klassen.
2. Steek deze papieren in een doos en elke leerkracht neemt een papier uit de doos en leest het voor.
3. Leerkrachten gedragen zich als leerlingen en demonstreren het beschreven gedrag.
4. Indien de trainer tevreden is met het gedrag, stopt hij/zij met acteren, zo niet, blijven ze het gedrag demonstreren.
5. Tijd om gevoelens te delen: De trainer vraagt hoe de leerkrachten zich voelen tijdens de demonstratie van dit vaak voorkomende uitdagend gedrag. Gelieve ze te noteren.
6. Tijd om strategieën te delen voor gedragsmanagement: de trainer vraagt welke strategieën de leerkrachten gebruiken in het omgaan met uitdagend gedrag in hun klassen. Gelieve ze te noteren (belangrijk voor de afronding van de training, zie Werkset: 3.15)

Aandacht:

Gelieve de gevoelens niet te interpreteren. Gebruik "ik" uitspraken terwijl je praat over het gedrag dat je demonstreerde.

Werkset 3.2 Verwachtingen en gedrag: hun effecten op anderen en de verwachtingspatronen van een groep

Doelen	Ervaar de druk van rolverwachtingen Begrijp de effecten van verwachtingen op individueel gedrag Ontdek de effecten van verwachtingen op de prestatie van de groep
Voor wie?	Lerarenopleiders, leerkrachten, ondersteuningsleerkrachten
Methoden	Rollenspel, Reflectieve discussies
Materiaal	Klevend label voor elke deelnemer. Elk label moet een van de volgende zinnen hebben: “Geniet van mij; Leer mij; Bekritiseer mij; Loof mij; Lach naar mij, Respecteer mij; Negeer mij; Lach mij uit; Heb medelijden met mij; Help mij”.
Auteurs	Luísa Grácio, Nicole Rebelo, gebaseerd op: Luft, J.; Harrington, I. (1955) The Johari Window, a Graphic Model for Interpersonal Relations, Los Angeles, University of California, (UCLA), Western Training Laboratory for Group Development.
Geschatte lestijd	10' voor rollenspel, 15' voor reflectie en debat, 10' voor conclusies
Achtergrond 	Verwachtingen: rollen en effecten Relaties tussen verwachtingen, gevoelens en gedragingen Gevoelens en acties uitgelokt door de verwachtingen en gedragingen van anderen.
Meer informatie?	Davis-Kean, P.E. (2005). The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment. <i>Journal of Family Psychology</i> , 19(2), 294-304. Rashotte, L. (2006). Social Influence. Retrieved from http://www.blackwellpublishing.com/sociology/docs/BEOS_S1413.pdf
Video materiaal 	http://www.youtube.com/watch?v=aYxO7XrOZB8 Klasverwachtingen http://www.youtube.com/watch?v=sY1Z4XI-NWw

Beschrijving van de activiteit

1. De lesgever plaatst op het voorhoofd of op de rug van alle deelnemers een label. De leden van de groep hebben interactie met andere leden wanneer ze het label op jouw voorhoofd of rug zien. Labels moeten geraden worden door iedereen op basis van de interacties die ze ontvangen van anderen.
2. Na 5 of 8 minuten, moet elk lid vertellen of hij/zij de woorden van hun eigen label geraden hebben, wat het betekent en wat hij vond van de reacties van anderen op zichzelf.
3. Debatteer over de conclusies, gevoelens en lessen die kunnen getrokken worden van deze oefening. Welke conclusies kunnen we trekken van deze oefening?
4. Discussieer over de implicaties voor de klas. Bijvoorbeeld: Wat voelen en leren we dat we kunnen meenemen naar onze klaspraktijken?

Werkset 3.3 De leerkracht als persoon en zijn/haar invloed op kinderen

Doelen	1. Bewustzijn verhogen over het verband tussen het werk van de leerkracht en zijn person en omstandigheden. 2. Begrijpen van de positieve of negatieve impact van de leerkracht op de leerlingen. 3. Bewustzijn verhogen over de gevoelens en emoties van leerkrachten wat betreft kinderen met uitdagend gedrag. 4. Begrijpen van de ondersteuningsbehoeften van de leerkracht als iets natuurlijks. 5. Begrijpen van de professionele ontwikkeling als iets dat ook de eigen verantwoordelijkheid is
Voor wie?	Lerarenopleiders, leerkrachten, ondersteuningsleerkrachten
Methoden	Reflectie en discussie in duo's Debat in Groep: delen, reflecteren en besluiten
Materiaal	Bord, Papier, potloden
Auteurs	Luísa Grácio
Geschatte lestijd	20'
Achtergrond	 WBBM aanpak (Whole-Brain Behaviour Management, Derrington & Goddard, 2008) – Gedachten, gevoelens en gedragingen van leerkrachten
Meer informatie?	PowerPoint: zie Werkset 3.3 (getiteld "Onze rollen als leerkrachten") op DVD Derrington, C. & Goddard, H. (2008). Whole-Brain Behaviour Management in The Classroom. Every Piece of the Puzzle. New York: Routledge
Video materiaal	 ABCNieuws - Wat Maakt zeer goede Leerkrachten - 02-26-2010.ASF 3:22 http://www.youtube.com/watch?v=7bIQ4-3XSxU&feature=related

Beschrijving van de activiteit

A) Reflectie en discussie in duo's over de volgende vragen:

1. Wie is de leerkracht?
2. Wat is de impact van de leerkracht op zijn leerlingen?
 - 2.1. Op welke niveaus?
 - 2.2. Met welke gevolgen?
 - 2.3. Is de invloed van de leerkracht op de leerlingen altijd bewust gecontroleerd door de leerkrachten? Waarom?
 - 2.4. Wat is de waarde van deze impact (Positief of Negatief)? Is die impact altijd positief? Waarom?
4. Discussieer over de moeilijkheden die leerkrachten ervaren en voelen wanneer ze moeten omgaan met uitdagend gedrag en de oorzaken van deze problemen:
 - 4.1. Wat voor soort problemen ervaart de leerkracht en welke gevoelens heeft hij bij het omgaan met uitdagend gedrag? Waarom?
5. Discussieer over de effectiviteit van de bestaande strategieën voor het omgaan met uitdagend gedrag.
 - 5.1. Zijn de bestaande strategieën voor het omgaan met uitdagend gedrag effectief voor alle leerkrachten? Waarom?

B) Slotdebat: conclusies en implicaties van de groep roep voor de acties van leerkrachten.

Werkset 3.4 Goede voorbeelden van overtuigingen en lespraktijken

Doelen	1. Deel voorbeelden van goede overtuigingen en praktijken 2. Identificeer en begrijp sleutelaspecten van succesvolle situaties 3. Begrijpen hoe gedachten, verwachtingen, gevoelens en gedragingen van leerkrachten het gedrag en de schoolresultaten van leerlingen beïnvloeden
Voor wie?	Lerarenopleiders, leerkrachten, ondersteuningsleerkrachten
Methoden	Individuele anonieme geschreven reflecties over levensechte situaties van de verwachtingen van leerkrachten over leerlingen. Groepsdiscussies, conclusies en implicaties voor het lesgeven.
Materiaal	Papier en potlood
Auteurs	Luísa Grácio
Geschatte lestijd	30'
Achtergrond 	Verwachtingen en hun effecten op het gedrag en leren van leerlingen Pygmalion effect WBBM aanpak – Gedachten, gevoelens en gedragingen van leerkrachten
Meer informatie?	PowerPoint: zie Werkset 3.4 (getiteld “onze rollen als leerkrachten”) op DVD Derrington, C. & Goddard, H. (2008). Whole-Brain” Behaviour Management in The Classroom. Every Piece of the Puzzle. New York: Routledge Kramer, A.B. (2002). The Pygmalion Effect: A Self-fulfilling Prophecy. Retrieved http://www.momescapade.com/portfolio/Artifacts/PDFs/the_pygmalion_effect.pdf
Video materiaal 	Wat Zeer Goede leerkrachten Anders Doen (Deel 1) 1:50 http://www.youtube.com/watch?v=VXCI2fMsdTU (deel 2) 1:29 http://www.youtube.com/watch?v=IWxwziQEa8w&feature=relmfu Effectieve Leerkracht: Professionele Vaardigheden & Capaciteiten Video 3:07 http://www.youtube.com/watch?v=jC3D7O-ByLE&feature=related

Beschrijving van de activiteit

- Leerkrachten schrijven anoniem reflecties. Elke leerkracht schrijft een episode over een situatie van een kind van wie hij/zij hoge verwachtingen heeft, tegen alles ingaand wat anderen over dat kind verteld hebben. Dan beschrijft hij/zij wat hij/zij gedaan heeft, gevoeld heeft en wat gebeurde. Vervolgens bedenkt hij wat zou kunnen gebeurd zijn als hij deze verwachtingen van anderen gedeeld had. Voorbeelden van reflectieve vragen:
 - Bedenk een situatie waarin je tegen alle informatie die je ter beschikking had in, je verwachtte dat een leerling succesvol ging zijn in iets. Gelieve dit te beschrijven.
 - Wat heb je gedaan?
 - Wat gebeurde er?
 - Hoe voelde jij je?
 - Wat denk je dat er gebeurd zou zijn als je het idee over de leerling had gedeeld dat hij niet kon verbeteren?
- De geschreven beschrijvingen worden samengenomen en willekeurig verdeeld door elke deelnemer om ze mee te delen in het plenaire debat.
- Discussie en groepsconclusies en –implicaties voor de lespraktijk.

Werkset 3.5 Wat is jouw oplossing?

Doelen	Genereren van proactieve oplossingen voor mogelijke gedragsproblemen
Voor wie?	Lerarenopleiders, leerkrachten, ondersteuningsleerkrachten,
Methoden	Reflectieve groepsdiscussies
Materiaal	Papier en potlood
Auteurs	Z. Hande Sart, Burcu Ozveren
Geschatte lestijd	20'
Achtergrond	 Voorbeelden: Situatie: twee leerlingen praten met elkaar achteraan in de klas. Reactieve actie: Ze uit elkaar halen Proactieve oplossing: Leerkracht wandelt naar achteren om dichterbij de leerlingen te komen, de verwachtingstabel aanduiden zonder verbale commentaar Situatie: Een leerling wordt ongeduldig en hyper. Reactieve actie: Geven van een time-out Proactieve oplossing: Vraag de leerling om hulp, laat hem/haar het bord proper maken, potloden slijpen, papieren uitdelen, etc.
Meer informatie?	www.do2learn.com

Beschrijving van de activiteit

De deelnemers maken een lijst van sommige gedragsproblemen in hun klassen. Zij discussiëren over hoe te reageren/antwoorden op deze gedragsproblemen. Ze genereren proactieve oplossingen voor het tot een probleem komt.

Werkset 3.6 Piramide van Vrienden

Doelen	Creëren van positieve peer relaties in een inclusieve klas Leerlingen laten voelen als een geheel van een inclusieve klas
Voor wie?	Leerlingen
Methoden	Leerkracht helpt leerlingen om elke stap van de piramide in te vullen
Materiaal	Potlood en een papier met een tekening van een piramide
Auteurs	Ayşe Caner: Gebaseerd op: Sue Watson, former About.com Guide http://specialized.about.com/od/integration/a/awareness.htm
Geschatte lestijd	30'
Achtergrond	 Creëren van positieve peer relaties is belangrijk voor het creëren van een positief klasklimaat. Het is nog belangrijker in inclusieve klassettings waar leerlingen extra hulp en ondersteuning nodig hebben van hun peers. Daarom moet de leerkracht voortdurende inspanningen leveren om dergelijke activiteiten te implementeren om een steunend en zorgend inclusief klasklimaat te creëren.
Meer informatie?	PowerPoint: zie Werkset 3.6 "creëren van positieve peer relaties" http://specialized.about.com/od/integration/a/awareness.htm

Beschrijving van de activiteit

Gebruik een piramide om leerlingen de meest belangrijke persoon op de onderste lijn van de piramide te plaatsen en blijven mensen aanduiden voor elke stap van de piramide. Bijvoorbeeld, de smallere bovenste lijn kan gebruikt worden om een ondersteuningspersoon aan te duiden – snelheid en taal etc.

Werkset 3.7 Invloed van Leerkracht-Leerling Relatie op Leerlingen

Doelen	I. Begrijpen van positieve en negatieve invloeden van de attitudes en gedragingen van leerkrachten op leerlingen II. Realiseren van het belang van leerkracht-leerling relaties op leerlingen door hun eigen ervaringen
Voor wie?	Lerarenopleiders, leerkrachten, ondersteuningsleerkrachten
Methoden	Reflectieve discussie
Auteurs	Ayşe Caner
Geschatte lestijd	10-15'
Achtergrond 	Positieve leerkracht-leerling relatie op de schoolprestaties, motivatie, houding t.a.v. school, zelfbeeld van leerlingen en peer relatie is algemeen erkend in de literatuur. Daarom is het onontbeerlijk voor leerkrachten om extra inspanningen te doen voor het creëren van dergelijke positieve relatie met hun leerlingen.
Meer informatie?	PowerPoint: zie Werkset 3.7 "creëren van positieve leerkracht-leerling relaties (http://special.ed.about.com/od/integration/a/awareness.htm) http://wik.ed.uiuc.edu/index.php/Positive_Pupil-Teacher_Relationships

Beschrijving van de activiteit

- 1 Duidt het belang van positieve leerkracht-leerling relatie op de schoolprestaties, motivatie, houding t.a.v. school en zelfbeeld van de leerling.
- 2 Na het duiden van de bovenstaande informatie, vraag de leerkrachten om hun eigen ervaringen te delen door het stellen van volgende vragen:
- 3 Gebaseerd op je ervaringen als leerling, had je leerkrachten die een positieve of negatieve invloed had op bovenstaand vermelde gebieden? Zo ja, kan je toelichten op welke manier?
- 4 Gebaseerd op jouw ervaringen als leerkracht, denk je dat jij een positieve of negatieve invloed hebt op jouw leerlingen op bovenstaand vermelde gebieden? Zo ja, leg uit op welke manier? (specifiek zijn)

Werkset 3.8 Vijf Stappen Methode: Stappen in reageren op het overtreden van regels en procedures van leerlingen

Doelen	Verhogen van kennis en vaardigheden door het gebruik van de vijf stappen methode.
Voor wie?	Lerarenopleiders, leerkrachten, ondersteuningsleerkrachten
Methoden	Rollenspel
Materiaal	Papier-potlood
Auteurs	Ayşe Caner, gebaseerd op Jones & Jones (1997, p.329).
Geschatte lestijd	10-15'
Achtergrond	 Stappen die gevolgd moeten worden: 1. Non-verbale aanwijzing (dichterbij komen bij leerling, oogcontact, etc.) 2. Verbale aanwijzing (herinneren aan de klasregels) 3. Herinner aan de gevolgen waarvoor de leerling kiest (vraag de leerling een plan te ontwikkelen als hij/zij blijft praten) 4. Leerling gaat naar een gekozen gebied in de klas om een plan te ontwikkelen Leerling wordt gevraagd naar ergens anders te gaan om een plan te ontwikkelen (e.g. bureau van de leerlingbegeleider)
Meer informatie?	Jones, V., Jones, L. (2007). Comprehensive Classroom Management. Boston: Pearson Ed. Inc. Allyn and Bacon. PowerPoint: zie Werkset 3.8: "een positief klimaat voor iedereen creëren"; "ontwikkeling van routines in de klas"; "antwoorden op schendingen van regels en procedures"; "ontwikkelen van technieken en strategieën voor het omgaan met leerlingen met uitdagend gedrag" op DVD

Beschrijving van de activiteit

Selecteer twee leerkrachten die een leerkracht spelen en een leerling die zit te praten met de leerling naast hem/haar door het schenden van de klasafpraak "luister naar jouw leerkracht/klasgenoten" of "luister naar iemand die spreekt".

Vraag hen de klassituatie te spelen waarbij de leerkracht elke stap toepast wanneer de leerling faalt te antwoorden op de eerste drie stappen en tenslotte akkoord gaat met de ontwikkeling van een plan.

Werkset 3.9 Socio-emotionele vaardigheidstraining via de Feuerstein 's Instrumenteel Verrijkingsprogramma-Basic (FIE-basic)

Doelen	• Basis cognitieve functies en metacognitie activeren (e.g. controle van impulsiviteit, goede gefocuste perceptie, behoefte aan precisie, vergelijken, verbanden leggen, etc.) • Woordenschat verrijken • Sociaal-emotionele vaardigheden ontwikkelen
Voor wie?	• Kinderen vanaf vijfjarige leeftijd tot ongeveer 12 jaar • In het bijzonder, kinderen die barrières ervaren in het cognitieve leren en/of sociaal-emotionele stoornis • Andere kinderen en volwassenen met cognitieve stoornissen en/of autisme spectrum stoornissen
Methoden	Kinderen werken op papieren werkbladen, waarop ze geconfronteerd worden met een probleemsituatie. Onder begeleiding van de leerkracht, zoeken ze naar oplossingen, vergelijken en bespreken ze de oplossingen. De leerkracht medieert de denkprocessen naar de ontwikkeling van inzicht, woordenschat en denkprincipes. De leerkracht medieert reflectieve inzichten van de toepasbaarheid van deze oplossingen in het dagelijkse leven. Kinderen leren een dialoog voeren. Het programma wordt gegeven op een constant dialogerende manier. Daarom wordt het best toegepast in kleinere groepen (3-12 kinderen), 2-3 keer per week.
Materiaal	Het FIE basisprogramma heeft 10 thematische "instrumenten", die elk een set van 15-30 werkbladen bevat. De instrumenten die het meest relevant zijn voor preventie (en remediëring) van uitdagend gedrag zijn: 1. Identificeren van emoties 2. Van empathie naar actie 3. Leren nadenken om geweld te voorkomen De andere instrumenten concentreren zich op de ontwikkeling van cognitieve vaardigheden die indirect verbonden zijn aan uitdagend gedrag, door het verbeteren van zelfregulatieve vaardigheden: 4. Organisatie van stippen 5. Oriëntatie in ruimte 6. Vergelijk en ontdek het absurde 7. Van eenheid naar groep 8. Drie-kanalen aandachtsleren (het enige van de 10 instrumenten dat tactiel leren gebruikt met het identificeren van houten vormen) 9. Leren vragen stellen voor begrijpend lezen 10. Weten en identificeren
Auteurs	Programma auteurs: Reuven en Raphael S. Feuerstein Auteur van deze samenvatting: Jo Lebeer
Geschatte lestijd	• Elk werkblad is minstens 1 les van 1 uur. Om de 3 socio-emotionele instrumenten aan te leren: ongeveer 60 uren nodig voor inoefenen in de klas met de kinderen • Om te weten hoe het programma toe te passen: het totale programma bevat 15 trainingsdagen, verdeeld in 2 of 3 modules. De training heeft de toestemming nodig van het internationaal Feuerstein Instituut.
Achtergrond	Het programma is gebaseerd op Feuerstein 's theorie van Structurele Cognitieve Modificeerbaarheid en Gemedieerde Leerervaringen. Zie Achtergrondtekst in module 2 (pagina 48) "Feuerstein's mediatiethorie en zijn implicaties voor het inclusief onderwijs". Zie ook achtergrondteksten in deze module: Candeias (socio-emotionele competenties), Sart (Ecologisch perspectief op uitdagend gedrag); Gracio (Ontwikkeling van Zelfregulatie en zelfbeheersing als een manier voor het omgaan en voorkomen van uitdagend gedrag)
Meer informatie?	www.icelp.info Feuerstein, R., Feuerstein, R.S., Falik, L., Rand, Y. (2003), Creating and enhancing cognitive modifiability. The Feuerstein Instrumental Enrichment Program, Jerusalem: ICERP Press

Beschrijving van de activiteit

We beschrijven hier een voorbeeldpagina uit 1 van de 10 instrumenten, i.e. “Van empathie naar actie”. Kinderen worden geconfronteerd met dit beeld, dat een probleemsituatie voorstelt. Kinderen worden gemedieerd om te verwoorden wat er gebeurd is en het probleem is. Dan worden vier verschillende verhalen getoond aan de kinderen in prentenvorm, die vier verschillende reacties en emoties voorstellen. De kinderen moeten ze analyseren en beantwoorden vragen over welke emotie gepast is (of niet) voor de situatie en welke soort van reactie van toepassing is. Bijvoorbeeld, in de eerste prent beginnen de ‘vrienden’ te lachen. In de tweede prent huilt hij en in de derde helpt hij een vriend die viel door een gebroken stoel, en in de vierde prent begint hij de stoel te maken zonder iets te doen met de jongen. De verschillende emoties en reacties hebben een kleurcode en aangeduid op de verhalen. Nadien reflecteren de kinderen over de mogelijke relevantie voor het dagelijkse leven en op school.



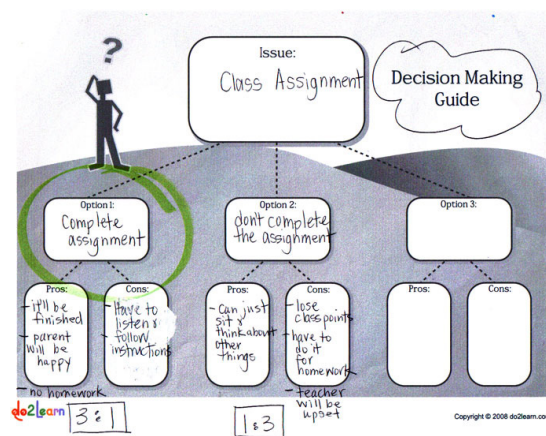
Een gelijkaardig voorbeeld, in het instrument “Leren te denken om geweld te voorkomen” moeten de kinderen een voorbeeldprent analyseren dat een conflictsituatie voorstelt. Vervolgens analyseren ze alternatieven en vullen ze de tekstballonnen in voor de dialogen.



© R. & R.S. Feuerstein, Jerusalem 2003. sample from Instrumental Enrichment –Basic. Above: Instrument “From empathy to action. Right: instrument “learning to think to prevent violence”. Reproduced with permission.

Werkset 3.10 Gids voor het nemen van beslissingen

Doelen	Voorzie een visueel diagram om de leerlingen te helpen de positieve en negatieve gevolgen van een keuze in hun gedrag uiteen te zetten.
Voor wie?	Lerarenopleiders, leerkrachten, ondersteuningsleerkrachten, kinderen
Methoden	Papier en potlood
Materiaal	Gids voor het nemen van beslissingen
Auteurs	Z. Hande Sart gebaseerd op www.do2learn.com
Geschatte lestijd	25'
Achtergrond	Zie de PowerPoint presentatie "Ontwikkelen van technieken en strategieën voor het omgaan met kinderen met uitdagend gedrag op DVD
Meer informatie?	www.do2learn.com



Figuur 5: gids voor het nemen van beslissingen

Beschrijving van de activiteit

1. Leerkracht of ouder duidt het "probleem" aan in de lijst bovenaan de gids.
2. Help de leerling bij het selecteren van de keuzes dat mogelijk zijn om het probleem aan te pakken en lijst ze op in de keuzevakken.
3. Laat de leerlingen de voor- en nadelen voor de mogelijke keuzes oplijsten
4. Herbekijk de voor- en nadelen met de leerling die toevoegingen maakt of zaken wegdoet.
5. Help de leerling bij het kiezen van de beste optie om het probleem aan te pakken door het aan te duiden met een groene markeerstift.
6. Laat de leerling een contract of doelenformier invullen waarin de geselecteerde keuze wordt in opgenomen (indien noodzakelijk)

Werkset 3.11 Intentioneel Sociale Basisvaardigheden aanleren

Doelen	Voor de leerkracht: Begrijpen van het belang van intentioneel aanleren van sociale basisvaardigheden. Voor leerlingen: leren van sociale basisvaardigheden
Voor wie?	Kinderen
Methoden	• Discussie en reflectie. • Direct aangeleerd door gedragsmatige herstellingsplannen. • Indirect aangeleerd door normale klasinstelling. • Spelletjes en activiteiten die gebruikt kunnen worden om aspecten van sociale samenwerkingsvaardigheden te benadrukken. • Rollenspel en reflectie
Materiaal	Duidelijke regels. Visuele voorstelling van regels. Gebruik van spelletjes en activiteiten voor dit doel.
Auteurs	Luísa Grácio & Nicole Rebelo. Gebaseerd op Rogers, B. (2003). Behaviour Recovery. Melbourne: ACER Press.
Geschatte lestijd	Dagelijks
Achtergrond	 Het is belangrijk dat alle kinderen leren socialiseren, regels/afspraken volgen en zich correct gedragen. Deze aspecten zijn op bepaalde manier een voorwaarde voor leerprestaties. Gezien kinderen met uitdagend gedrag vaak problemen hebben in hun relaties met anderen, is het cruciaal om sociale signalen te gebruiken, vaardigheden en aangepast gedrag te verwerven om binnen en buiten de school en klas te gebruiken. Dit is ook een manier om uitdagend gedrag en discipline problemen te voorkomen.
Meer informatie?	Rogers, B (2003). Behaviour Recovery. Melbourne: ACER Press
Video materiaal	 Aanleren van Sociale vaardigheden in de middenschool - 3:02 http://www.youtube.com/watch?v=6NGrzKLu6rl Aanleren van sociale vaardigheden aan ASD kinderen en tieners, door het gebruik van “vriendelijke acties” 5:16 http://www.youtube.com/watch?v=-ll-rbkRbv4 Gedrag, klasregels en –procedures - 3:35 http://www.youtube.com/watch?v=5qTElCo5Rog Bill Rogers – Breken van de uitdagende klas (Programme 2) 5:08 http://www.youtube.com/watch?v=WKfZgm4k_jE&feature=relmfu

Beschrijving van de activiteit

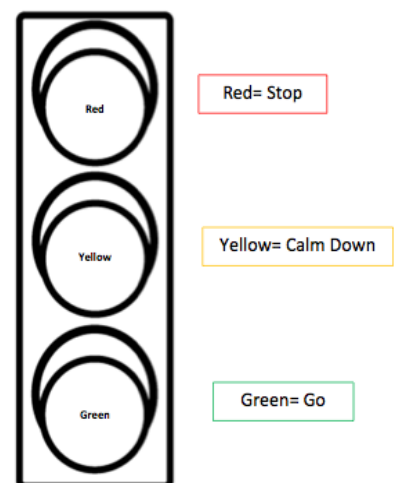
1. Discussieer over het onmiddellijk leren door gedragsmatige herstellingsplannen en indirect leren door normale klasinstelling.
2. Denk na over spelletjes en activiteiten die gebruikt kunnen worden om aspecten van sociale samenwerkingsvaardigheden te benadrukken.
3. Deel praktijken en materiaal dat in de klas gebruikt wordt om het leren van de eerder vermelde sociale vaardigheden te bevorderen.
4. Voorbeelden van sociale vaardigheden die in de klas moeten geleerd worden:
 - Beweging door de persoonlijke ruimte van anderen (basis zoals vooruit kijken, nadenken waar je naartoe gaat/wat je aan het doen bent).
 - Respectvol taalgebruik (alstublieft, dank u, mag ik ... lenen?, excuseer, (wanneer je beweegt door de persoonlijke ruimte...) Taal gebruiken dat rekening houdt met anderen (geen beledigingen).
 - Hoe je op een faire manier iets kan duidelijk maken in een klasdiscussie.
 - Basis samenwerkingsvaardigheden (delen, vragen, beurt afwachten,...).
 - Basis assertiviteitsvaardigheden (leeftijdsgelateerd). Hoe je standpunt duidelijk maken of je behoeften aangeven,
 - Hoe je gevoelens uitdrukken zoals frustratie en woede zonder agressief te zijn.
 - Hoe je concentreren op een leertaak
 - Hoe de aandacht vragen van de leerkracht
 - Hoe zich gedragen binnen en buiten de klas

Werkset 3.12 Stop! Denk! Ga!

Doelen	Leerlingen stoppen en denken na voor ze zich misdragen in de klas.
Voor wie?	Lerarenopleiders, leerkrachten, support ondersteuningsleerkrachten, kinderen
Methoden	Reflectieve groepsdiscussie
Materiaal	Rode, gele en groene labels
Auteurs	Z. Hande Sart en Burcu Ozveren (gebaseerd op www.do2learn.com)
Geschatte lestijd	30 minuten
Achtergrond	 Het is belangrijk dat kinderen weten wanneer ze moeten stoppen en wanneer niet. Daarom worden voor het aanleren van deze activiteit verkeerslichten gebruikt, omdat deze op straat gebruikt worden en gemakkelijk herkend worden door kinderen. Je kunt twee voorbeelden gebruiken als achtergrond voor latere reflectiediscussies: Voorbeeld 1: 1. Vraag twee vrijwilligers voor een rollenspel (gevecht in de klas) 2. Wanneer ze begonnen zijn met vechten, neem het rode teken en zeg dat ze meteen stoppen met wat ze aan het doen zijn. Wacht tot ze beiden het teken hebben gezien en gestopt zijn. 3. Hou dan het gele teken vast en vraag hen wat het probleem is. Laat hen het proberen op te lossen door te praten. (probleemoplossende strategieën kunnen hier gebruikt worden). 4. Wanneer ze het probleem hebben opgelost en rustig worden, hou je het groene teken vast en laat je ze gaan. 5. Vergeet hen niet een compliment te geven voor het goede gedrag!!! Voorbeeld 2: 1. Vraag enkele vrijwilligers voor rollenspel (rondlopen in de klas) 2. Laat de leerlingen buiten de klas gaan en vertel hen dat ze de klas al lopend binnenkomen). 3. Wanneer ze binnenkomen, toon het rode teken en wacht tot alle leerlingen gestopt zijn. 4. Eens ze allemaal gestopt zijn, toon je het gele teken en vraag je hen waarom ze aan het lopen zijn. Leg uit waarom lopen in de klas gevaarlijk is. Zorg ervoor dat ze allemaal begrijpen wat de gevolgen kunnen zijn van lopen in de klas. 5. Wanneer je overeenkomt om niet te lopen in de klas, toon je het groene teken en laat je ze gaan.
Meer informatie?	www.do2learn.com Een kleurenwiel voor Gedragsmanagementssysteem Door Jerry Webster, About.com Guide

Beschrijving van de activiteit

1. Praat over de verkeerslichten en wat de kleuren betekenen (rood: stop, geel, klaar, groen: ga)
2. Discussieer over wat er zou kunnen gebeuren als er geen verkeerslichten bestonden. (Er zouden veel ongelukken gebeuren, botsingen, en veel gekwetste mensen) en benadruk het belang van veilig verkeer.
3. Leg uit hoe hetzelfde system kan gebruikt worden in de klas om een veilige leeromgeving te hebben.
4. Leer leerlingen hoe ze moeten reageren als ze het rode, gele en groene label zien in de klas. (Deze labels kunnen "doen-lichten" genoemd worden of iets waarover de leerkracht en leerlingen het eens over zijn).
 - Rode teken: stop waar je mee bezig bent.
 - Gele teken: denk na over jouw gedrag en bedenk of het gepast is of niet.
 - Groene teken: beslis over wat het beste is om te doen en doe het.
5. Discussieer over sommige gedragingen dat problemen, kwetsuren, etc. kunnen veroorzaken in de klas (slaan, stampen, lopen, roepen) waar labels gebruikt kunnen worden. Oefen en hou een rollenspel voor enkele situaties tot de leerlingen weten hoe de labels moeten gebruikt worden. Gebruik dit schema als voorbeeld:



Werkset 3.13 Zelfbeheersing van gedachten, gevoelens en acties van een kind

Doelen	Voor leerlingen: 1-Leren controleren/beheersen van gedachten 2- Leren van interne locus van zelfbeheersing en zelfeffectiviteit 3- Leren beheersen van gevoelens 4- Leren controleren van gedrag/acties 5- Nadenken over/overwegen van alternatieven 6.Leren volt e houden (aandacht, inzet) zelfs bij momenten van frustraties en irritatie 7 – Leren denken, planning organiseren
Voor wie?	Leerlingen
Methoden	Methoden van lesgeven: Direct aanleren; Leerkrachtondersteuning, positieve bekrachtiging, aanmoediging; specifieke feedback (over wat te denken, voelen, doen) Leerlingen vullen activiteitenfiches/ werkbladen in voor bijvoorbeeld goede gedachten als een spel.
Materiaal	Werkbladen, spelactiviteiten
Auteurs	Luísa Grácio & Fátima Leal
Geschatte lestijd	Variabel
Achtergrond 	Thematisch: Zelfregulatie, zelfbeheersing. Zie tekst: ‘Ontwikkeling van Zelfregulatie en Zelfbeheersing als een manier om uitdagend gedrag te voorkomen en overwinnen’
Meer informatie?	http://www.biblicalparenting.org/pr-tip4.asp Moreira, P. (2004). Stop! Disciplina e autocontrolo. Porto: Porto Editora (pp. 105-110) Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Handbook of selfregulation (pp. 451–502). San Diego, CA: Academic. Zimmerman, B. J. & Moyle, A.R. (2009). Self-Regulation. Where Metacognition and Motivation intersect. IN. D.J. Hacker, J. Dunlosky & A.C. Graesser.(Eds). Handbook in metacognition in Education (pp. 299-315).. New-York: Taylor & Francis. Ebook ISBN: 0-203-87642-3.
Video materiaal 	- Mr. Stanley leert Alphie om zich te beheersen 3:08 http://www.youtube.com/watch?v=aOrJ4_028Xw - Zelfregulatie en de Kleuterschool 10:16 http://www.youtube.com/watch?v=wJRtbcChy0Y&feature=related - Zelfregulatie - Stickman worstelt met woede 1:38 http://www.youtube.com/watch?v=kv455O7sWtE&feature=related - Een korte boodschap over zelfbeheersing.mp4 2:44 http://www.youtube.com/watch?v=VYL5bJwpH0g&feature=related

Beschrijving van de activiteit

Leerkrachten leren kinderen op een directe manier aan hoe ze moeten denken en zich gedragen wanneer ze hierover advies krijgen. In dagelijkse situaties, waar de gedachten en het gedrag van het kind het gewenste benadert, geeft de leerkracht positieve bekrachtiging, aanmoediging en specifieke feedback. Prenten of spelletjes die gepaste gedachten en gedrag illustreren, kunnen gebruikt worden als hint om hun eigen gedrag te reguleren.

Werkset 3.14 Leren van Constructieve Zelfspraak: Wat en hoe het doen.

Doelen	Voor leerkrachten: 1. de zelfspraak kennen dat het kind gebruikt wanneer het faalt. 2. Aanleren van gepaste zelfspraak wanneer het kind faalt 3. Aanleren van constructieve zelfpraak
Voor wie?	Leerlingen
Methoden	Dialogoog; Modeleren, oefenen, gebruik van positieve zelfspraak. Sessies een op een waar leerkrachten denkwijzen van kinderen uitleggen en voordoen tijdens momenten in de klas.
Materiaal	Geen of opgenomen bekrachtigingen, hoofdtelefoons, hint prentkaarten, tekeningen, papier en potlood
Auteurs	Luísa Grácio gebaseerd op Rogers, 2003
Geschatte lestijd	Dagelijks gedurende enkele minuten 1-op-1 sessies waar de leerkracht de denkwijzen van kinderen kan uitleggen en voordoen. Momenten tijdens de les.
Achtergrond	 Zelfregulatie: zelfspraak. We “praten” tegen onszelf over wat we zijn, wat we kunnen doen, waarom dingen gebeuren (attributie-overtuiging) en op die manier bouwen we denkpatronen, waarvan de meeste onbewust zijn, maar ons op meerdere manieren kunnen beïnvloeden. De zelfspraak beïnvloedt: humeur, emotionele status, gedrag, inspanning, afweermechanismen, tolerantie voor frustratie, gedragsuitkomst en zelfbeeld. Een sleutelkenmerk van pessimistisch of eisende zelfspraak is het gebrek aan herformulering. Er is geen heroriëntatie, enkel het herhalen van dezelfde verklaring (e.g., “Ik doe altijd dingen verkeerd”; “Leerkrachten moeten mij niet vertellen wat ik moet doen”). Realistische zelfspraak voegt een kwalificatie toe: “OK Ik heb gefaald, maar ik faal niet altijd. Wat kan ik doe om het beter te maken? Wat kan ik doen om het herstellen?” (Rogers, 2003, p. 57) Kinderen kan geleerd worden dat denken een speciale soort van gedrag is. Sommige gevoelens doen ons slechter voelen en anderen helpen om onszelf beter te voelen. Als kinderen leren om dingen te zeggen zoals: “Dit is moeilijk, maar als ik het doe is mijn plan gemakkelijker” zullen ze zich beter voelen en het beter doen (Rogers, 2003, p. 58). Ontwikkelingstrends: de mate waarin het kind concepten zoals zelfspraak begrijpt, gedrag beïnvloedt, varieert. • met jongere kinderen (5 – 7 jaar) is het beter om direct te werken bij het aanleren van positieve zelfbegeleidende boodschappen. • Oudere kinderen kunnen ideeën begrijpen, zoals “Wanneer ik denk dat ik iets niet kan, probeer ik soms zelfs niet eens”; “Wanneer ik denk dat het mij niet kan schelen, voel ik me vaak dat het er niet toe doet”, “Wanneer ik kwaad denk...”. Het is dus mogelijk discussies te houden over negatieve gedachten. .
Meer informatie?	Rogers, B. (2003). Behaviour Recovery. Melbourne: ACER Press Specifically you can see annex PM 13, 14 p. 177, Rogers (2003)
Video materiaal	 • Mijn kind faalt, wat nu? – Hoe verbeter ik schoolresultaten 4:39 http://www.youtube.com/watch?v=7VzkKLVtn8w • Positieve houding is alles – Erg grappige Attitude Video - Inspirerend 0:42 http://www.youtube.com/watch?v=pTgOLLmTQI0&feature=related • Dr. Shad Helmstetter - “Het verhaal van zelfspraak” 7:11 http://www.youtube.com/watch?v=rvzfnm9uk-0

Beschrijving van de activiteit

Situaties: 1-op-1 sessies waar leerkrachten de denkwijze van het kind kan uitleggen en modelleren. Momenten tijdens de les.

Voorbeelden:

- 1) Leerlingen spreken luidop over wat ze denken. De leerkracht vraagt hen wat er kan gebeuren als ze deze dingen vaak zeggen. De leerling kan een tekening getoond worden van een kind dat negatief en/of positief denkt.
- 2) De leerkracht verwoordt opnieuw het gewenste gedrag en zegt luidop welke zelfbegeleidende uitspraak gepast is.
- 3) Daarna sub-vocaliseert het kind die uitspraken: De leerkracht modelleert hoe de “helpende gedachte” in stilte kan gezegd worden. De leerkracht moedigt het kind aan om te oefenen/herhalen.

4) Hint prentkaarten die de zelfspraak als een tekening (of geschreven) bevatten, kunnen gebruikt worden.

5) De leerkracht moet:

- De zelfspraak luidop modelleren (“Sean, kijk naar mij, ik steek mijn hand op en ik wacht. Zoals in jouw plan, zeg ik ‘Ik kan mijn hand opsteken zonder luidop te roepen’. Probeer jij het nu eens, OK?”)
- Vraag of moedig het kind aan om na te doen (oefenen/herhalen)
- Modelleer het gewenste gedrag terwijl je sub-vocaliseert
- Vraag het kind om het patroon na te doen, terwijl hij het gewenste gedrag sub-vocaliseert.
- Controleer bij het kind door te vragen wat hij moest sub-vocaliseren en moedig hem aan om het volgende keer te zeggen in de klas.
- Geef het kind boodschappen dat eenvoudig en richtinggevend uitgedrukt zijn, zoals “Ik kan...” of met “Wanneer/dan” uitspraken en uitgedrukt alsof de situatie op dat moment gebeurt (e.g., “Ik deel met de anderen, ik luisteren wanneer anderen spreken, ik kan snel naar mijn bureau gaan zonder anderen te storen, ik kan met een zachte stem spreken, wanneer ik een fout maak, is dat OK, ik kan een manier vinden om het op te lossen zoals bijvoorbeeld vragen aan mijn leerkracht of mijn planhelper”, Rogers, 2003, p. 76).

Je kunt opgenomen bekrachtigingen gebruiken die het kind meerdere malen kan beluisteren op bepaalde momenten tijdens de dag. Deze opgenomen bekrachtigingen kunnen opgenomen worden door de leerkracht en het kind en beluisterd worden met hoofdtelefoons. Vastgemaakt aan de hint prentenkaart worden ze een sterke bekrachtiger dat meer eigen wordt van wat het kind zal zeggen in stressvolle situaties.

Werkset 3.15 Oppervlakte Beheersingsstrategieën

Doelen	Observeer bepaalde strategieën voor gedragsmanagement
Voor wie?	Lerarenopleiders, leerkrachten, ondersteuningsleerkrachten, kinderen, ...
Methoden	Reflectieve discussies en rollenspel
Materiaal	Lijst van uitdagend gedrag geobserveerd in de klas, alsook de lijst aangebracht door leerkrachten bij het begin van de training van deze module
Auteurs	Z. Hande Sart, Burcu Ozveren
Geschatte lestijd	30'
Achtergrond	Een reflectie gebaseerd op wat behandeld werd in Werkset 3.1 en ook strategieën om uitdagend gedrag in hun klassen te overwinnen.
Meer informatie?	Web sources: www.do2learn.com http://iris.peabody.vanderbilt.edu/parmod/par05c_surfacemanag.htm See Power Point Presentation Developing Routines in the Classroom on DVD

Beschrijving van de activiteit

Elke deelnemer kiest een papier uit de doos en leest het. Elk papier bevat een geschreven uitspraak. Deelnemers gedragen zich als leerlingen en demonstreren het probleemgedrag beschreven op hun papieren. Sommige gedragen kunnen gebruikt worden als voorbeeld: praten met je vriend naast jou; zachtjes huilen op je stoel; rechtstaan en door de klas wandelen; zeggen dat jij je verveelt en dat de klas saai is; anderen storen (gooien van potloden, gommen etc. naar jouw vrienden); Ongepaste taal gebruiken.

De leider zal surface management strategieën toepassen bij het omgaan met de gedragsproblemen in de klas. De deelnemers observeren de leider terwijl ze het probleemgedrag demonstreren. Als de deelnemer tevreden is met het gedrag van de leerkrachten, zal hij/zij stoppen met acteren, zo niet, blijven ze het probleemgedrag demonstreren. Op het einde van de activiteit, bespreken de leider en deelnemers welke strategieën werden gebruikt, of ze nu effectief waren of niet, wat er anders kon gedaan worden.

Werkset 3.16 Een carrousel van uitdagend gedrag

Doelen	• Leg duidelijk uit wat er gebeurde in een concrete situatie van uitdagend gedrag; • Luister naar de uitdagingen die andere leerkrachten meedelen en stel relevante vragen om meer inzicht in hun situatie te verkrijgen; • Maak leerkrachten bewust van de mogelijke rol die ze kunnen hebben in het ondersteunen en coachen van elkaar • Leer uit de verschillende gezichtspunten, ervaringen en praktijken, en gebruik deze al seen referentiekader om over de eigen situatie te reflecteren
Voor wie?	Lerarenopleiders, leraren en zorg coördinatoren (interne begeleiders)
Methoden	• Discussie in tweetallen • Reflectieve vragen beantwoorden
Materialen	Korte PowerPoint presentatie over de methoden en tweetallen-discussies
Author(s)	Marijke Wilssens, Arteveldehogeschool Gent, in samenwerking met Universiteit Antwerpen
Duur	1 uur
Achtergronden	Geen achtergrondinformatie vereist.
Waar vind je meer informatie?	De Powerpoint presentatie op de DVD

**Beschrijving van de activiteit**

- De leerkrachten zitten in twee concentrische cirkels.
- Discussieer in tweetallen (een leerkracht uit de binnenste met één van de buitenste cirkel) en beantwoord een aantal vragen
- Wanneer de persoon in de binnenste cirkel over complex uitdagend gedrag praat, luistert die van de buitenste cirkel en geeft advies en ondersteuning, gebaseerd op zijn/haar ervaringen en vice versa.
- Na ± 10 minuten wordt een (muzikaal) teken gegeven: dan draait de buitenste cirkel naar links, en de binnenste naar rechts.
- De discussie in tweetallen start opnieuw tot het volgende (muzikale) teken
- Na verschillende beurten kondigt het eindsignaal aan dat er moet samengevat worden, wat ieder uit deze situatie heeft geleerd

Werkset 3.17 Je eigen bijdrage

Doelen	
Voor wie?	Lerarenopleiders, leerkrachten, ondersteuningsleerkrachten, kinderen, ...
Methoden	
Materiaal	
Auteurs	
Geschatte lestijd	
Achtergrond 	
Meer informatie?	
Video materiaal 	

Beschrijving van de activiteit

► MODULE 4 Preventie en begeleiding van moeilijkheden bij beginnende geletterdheid en aanvankelijk lezen

Redactie: Nalan Babür and Ria Van den Eynde

Ook met bijdragen van: Vitor Cruz, Marion East, Mim Hutchings, Didem Özerman Ulcay, Stephen Pearce, Leen Stoffels, Ase Vermeire, Marijke Wilssens

Inleiding

Eén van de belangrijkste, zo niet de belangrijkste taak van het basisonderwijs is kinderen leren lezen en schrijven. Deze vaardigheid ontwikkelt zich doorheen een heel mensenleven maar de cruciale leeftijd voor o.a. het verwerven van lees- en schrijfvaardigheden situeert zich tussen de geboorte en 8 jaar. Deze periode is bepalend voor het ontwikkelen van taalvaardigheden zoals lezen en schrijven die zo cruciaal zijn voor een succesvol leven. Er zijn uitvoerige discussies gevoerd over de relatie tussen leesproblemen bij het aanvankelijk lezen en het succesvol doorlopen van de lagere school. (b.v. Adams & Bruck, 1995; Torgesen & Burgess, 1994). Hoewel het probleem wel degelijk onderkend wordt, merken we dat er te weinig aandacht besteed wordt aan preventie of de juiste ondersteuning voor kinderen met leesmoeilijkheden. Onderzoek wijst uit dat een goed overdachte instructie bij beginnende geletterdheid iedere leerling en dus ook de beginnende lezer met moeilijkheden, een heel eind op weg helpt. (b.v., Mather, 1992; Vellutino et al., 1996).

Een jong kind met leesmoeilijkheden leert lezen als het vanuit zijn specifieke noden, een waaier aan technieken en instructies aangeboden krijgt. Aandacht voor intensieve en systematische interventies is dus noodzakelijk. (Bos, Mather, Friedman & Babur, 1999; Mather, Bos, & Babur, 2001; Pressley & Rankin, 1994). Leerlingen hebben recht op een zinvolle en gerichte aanpak binnen de klaspraktijk.

In de praktijk beschikken leerkrachten niet over de nodige tijd en krijgen zij niet de juiste training om leerlingen met leesmoeilijkheden efficiënt te ondersteunen. (Bos, Mather, Friedman, & Babur, 1999). Daarom dringt een grondige aanpak zich op waarbij zowel de klassenleerkracht als de zorgleerkrachten betrokken zijn. Module 4 stelt zich tot doel leerkrachten op weg te helpen in het verwerven van gerichte kennis over leesverwerving en leesmoeilijkheden, hen duidelijk werkbare strategieën, technieken en activiteiten aan te bieden om beter om te gaan met moeilijk (aanvankelijk) technische lezers in hun klas.

Doelen

Module 4 stelt volgende doelstellingen voorop:

- Het beschrijven van beginnende geletterdheid en het aanvankelijk leesproces;
- Het beschrijven van de cognitieve processen van lezen;
- Het beschrijven van de basisvaardigheden van technisch lezen;
- Het beschrijven van de ontwikkeling van vloeiend lezen en het belang van vloeiend lezen voor begrijpend lezen
- Het ontcrachten van vooroordelen en foute veronderstellingen m.b.t. problemen bij aanvankelijk lezen;
- Het schetsen van de kenmerken van een moeilijke lezer;
- Het schetsen van een mogelijke relatie tussen lees- leermoeilijkheden en probleemgedrag.
- Het aanbieden van strategieën voor het ondersteunen van moeilijkheden bij aanvankelijk lezen;

De te ontwikkelen lerarencompetenties

Module 4 is gericht op het versterken van volgende competenties:

De leerkracht verwerft inzichten in:

1. de factoren die het verwerven van leesvaardigheden beïnvloeden;
2. de kenmerken en het proces van beginnende geletterdheid;
3. klassikale en individuele technieken bij het stimuleren van beginnende geletterdheid;
4. het efficiënt begeleiden van de verschillende aspecten van de elementaire leeshandeling, het opbouwen van woordenschat, het leesbegrip, het vloeiend lezen en het leesplezier.

De leerkracht wordt zich bewust van

1. de manier waarop leerlingen leren (lezen);
2. de cognitieve processen die aan de basis liggen van leren lezen en leer- en leesmoeilijkheden;
3. zijn eigen opvattingen over leerlingen met leesmoeilijkheden;
4. de relatie tussen de manier waarop een kind informatie verwerft en de keuze van interventie;
5. andere factoren die een rol kunnen spelen bij de leesmoeilijkheden van de leerling;
6. de invloed die de thuissituatie en opvoeding hebben op het leren en functioneren op school.

De leerkracht kan in de praktijk:

1. de eigenheid van elk kind accepteren en waarderen;

2. zich focussen op de mogelijkheden, de capaciteiten en de inspanningen van een kind als uitgangspunt voor begeleiding;
3. realistische verwachtingen opbouwen voor het kind met leesproblemen en voor zichzelf;
4. op zoek gaan naar andere invalshoeken om een kind met leesproblemen te begeleiden;
5. de leesproblemen (her)kennen en beschrijven om tot een zinvolle preventie of interventie te komen;
6. functionele instructies aanbieden die het ontwikkelen van leestechieken ondersteunen;
7. de klasopstelling zo inrichten dat ze het leren optimaal bevordert;
8. zich in zijn taak van leesbevorderaar als model opstellen;
9. vertrouwen ontwikkelen in zijn begeleiding van kinderen met leesmoeilijkheden.

Inhoud Module 4

Deel I: Beginnende geletterdheid en aanvankelijk lezen		
Onderwerp	Behandelde aspecten	Suggesties voor activiteiten
Relatie tussen taal en lezen	- relatie taal - lezen - de vijf pijlers van taal: fonologie, morfologie, semantiek, syntaxis, pragmatiek - fonologisch en fonemisch bewustzijn - beginnende geletterdheid - Het belang van het ontwikkelen van het symboolbewustzijn - Het belang van verhalen vertellen en het samen verhalen maken met leerlingen. - Het belang van het luisteren naar verhalen, rijmklanken, versjes en gedichten in het ontwikkelen van een beter begrip van de opbouw van taal en haar toepassingen.	- Bespreek aspecten van beginnende geletterdheid - Wissel visies en ideeën uit over het belang van voorlezen in relatie tot leesvaardigheid en leesbegrip.
Beginnende geletterdheid en aanvankelijk lezen	- aspecten van geschreven taal: welke vaardigheden moeten jonge kinderen verwerven in de kleuterschool / groep 2 en 3? - belangrijke elementen in leesprogramma's - aspecten van beginnende geletterdheid - woordenschat - woordbeeldherkenning - vloeiend lezen - activiteiten voor het ontwikkelen van beginnende geletterdheid - aandacht voor gedrukte, geschreven taal - interesse voor het boek en wat een boek te bieden heeft - strategieën voor het werken aan beginnende geletterdheid	- Bespreek het belang van het kennismaken met boeken en ander gedrukt materiaal. (symboolbewustzijn) - Organiseer kleine discussiegroepen over dit onderwerp. - Maak kennis met de activiteiten uit Toolbox 4.1 en 4.2. (Voorlezen); toolbox 4.3. (woordenschatuitbreiding). Deze activiteiten kunnen de leerkrachten ondersteunen in het uitbouwen van een evenwichtig aanbod m.b.t. kennismaken met geschreven taal, woordenschatverwerving en de opbouw van verhalen. Toolbox 4.5 (Connect klanken en letters) biedt een mogelijke aanpak voor kinderen die moeizaam fonologisch bewust worden. - Het spelmateriaal in Toolbox 4.9 bevordert letter – en klankherkenning, auditieve vaardigheden zoals rijmherkenning en woordenschat.
Deel II: Theorieën over het verwerven van leesvaardigheid.		
Onderwerp	Behandelde aspecten	Suggesties voor activiteiten
Theorieën over leren lezen en leesvaardigheden	Leestheorie over het leesproces. Deze kennis helpt leerkrachten gericht en zinvol leesonderwijs te organiseren en/of te reflecteren over hun leesonderricht.	

Deel III: Leesmoeilijkheden		
Onderwerp	Behandelde aspecten	Suggesties voor activiteiten
Aspecten van Leesmoeilijkheden	• Mythes over “de zwakke lezer” • Definitie en kenmerken van de zwakke lezer. • Zwakke instructie als aantoonbare oorzaak van leesmoeilijkheden	• Maak leerkrachten bewust van hun visie over zwakke lezers en leesmoeilijkheden. • Stel samen met de leerkrachten vanuit hun ervaringen een checklist op voor het detecteren van zwakke lezers.
Deel V: Algemene Interventies		
Onderwerp	Behandelde aspecten	Suggesties voor activiteiten
Het ontwikkelen van vloeiend lezen.	• Definitie, kenmerken en vormen van vloeiend lezen. • Het bevorderen van vloeiend lezen • Het belang van vloeiend lezen voor de leesontwikkeling. • Zwakke instructie als aantoonbare oorzaak van leesmoeilijkheden	• Bespreek de presentatie over ‘Vloeiend lezen’. Toolbox 4.8x • Werk met leerkrachten rond de verschillende strategieën voor vloeiend lezen. Vergelijk het aanbod met strategieën uit hun eigen praktijk. Bespreek kritisch. Toolbox 4.8 (Connect vloeiend))
Deel V: Algemene Interventies		
Onderwerp	Behandelde aspecten	Suggesties voor activiteiten
Interventies met voorbeelden	• Het opbouwen van een efficiënte instructie voor het werken aan fonologisch bewustzijn • Voorbeelden (casussen) van interventies • Basisprincipes voor een efficiënt interventieprogramma • Structuur voor een efficiënt interventieprogramma	• Bespreek de presentatie over interventies en strategieën bij lezen. • Presenteer en probeer een aantal technieken Toolbox 4.6 (ConnectWoord herkenning) In Toolbox 4.8 wordt het decoderen van woorden in klanken benaderd vanuit de F & L Methode waarin aandacht besteed wordt aan het visuele, het auditieve en het tactiele én aan het zelfbeeld van de moeilijke lezer.
Deel VI: Leesplezier		
Onderwerp	Behandelde aspecten	Suggesties voor activiteiten
	• Succesvolle leespraktijken • Thuis lezen op de bank • Ouderbetrokkenheid • Leesbegrip, leesplezier, Leesbevordering.	• Leg de voordelen van leesplezier voor aan leerkrachten en informeer naar hun ervaringen en tips. Geef informatie over het bevorderen van leesplezier en de rol van ouders hierin.

Achtergronden en begrippen

Module 4 focust zich op de ontwikkeling van het beginnend (technisch) lezen en op de ontwikkeling van vloeiend lezen. Hiertoe worden een aantal theorieën over het proces van lezen aangeboden die van betekenis kunnen zijn bij het ontwikkelen van duidelijke strategieën en instructies voor de klaspraktijk. Deze informatie is gericht op het ondersteunen van leerkrachten die geconfronteerd worden met leesmoeilijkheden bij het (aanvankelijk)lezen.

Goed kunnen lezen is een belangrijke voorwaarde voor een succesvolle studieloopbaan en is van fundamenteel belang voor het sociale leven. Het verwerven van leesvaardigheden is geen natuurlijk proces. Het is bovendien een levenslang proces. Efficiënt onderwijs met duidelijke instructie vanaf het prille begin kan moeilijkheden bij de ontwikkeling van beginnend geletterdheid voorkomen. Hoe groter de leeservaring van een kind, hoe meer het woorden betekenissen, zinsstructuren herkent en zich eigen maakt. Het leert denken in taal.

Deze leeservaringen groeien door het veelvuldig in contact komen met rijmpjes, verhalen, gedichten, en allerlei vormen van geschreven taal. Ook het praten over het (voor)gelezen is van fundamenteel belang. Deze ervaringen spelen een belangrijke rol in het ontwikkelen, van een al dan niet goed lezer. Een kind met veel 'leeservaring' heeft een voorsprong op het kind dat hiervan minder kan genieten. Kinderen die worstelen met het leren lezen raken vaak ontmoedigd, verliezen het plezier in verhalen en geraken achterop. Hen veel en prettige contacten met geschreven taal bezorgen ook al kan een kind al zelf (een beetje)lezen is dan ook een belangrijke

taak voor de begeleider en de ouders. Het kan uitgebreide, intensieve en dure begeleiding en leesmoetheid voorkomen of reduceren.

Het leesproces is ingewikkeld. De belangrijkste factoren hierin zijn het decoderen van woorden en het verwerven van woordenschat enerzijds en het leesbegrip anderzijds. De vaardigheden om tot goed lezen te komen zijn: “fonemisch bewustzijn, het kunnen hanteren van de elementaire leeshandeling, het herkennen van het woordbeeld, een uitgebreide woordenschat, vloeiend lezen en leesbegrip”. (Manzo, Manzo, & Albee, 2004). De meeste kinderen verwerven deze vaardigheden zonder al te veel moeite. Voor anderen is het echter een hele opgave. Een leerkracht moet daarom goed op de hoogte zijn van de verschillende leestheorieën, leesprocessen, deelprocessen van lezen, mogelijke strategieën en aangepaste instructie. Op deze manier kan hij de zwakke lezer binnen het klasgebeuren begeleiden i.p.v. daarbuiten. Dit is belangrijk voor het welbevinden en de motivatie van de moeilijke lezer. De leerkrachten zullen hiertoe als team moeten zorgen voor een doorgaan de leerlijn met aandacht voor alle lezers.

Referenties

Manzo, A., Manzo, U., & Albee, J. (2004). Reading assessment for diagnostic prescriptive teaching (2nd ed.) Toronto, Ontario, Canada: Wadsworth/Thomson Learning.

Deel I: Beginnend geletterdheid

Doelen

Kennis van:

1. De factoren die het verwerven van leesvaardigheden beïnvloeden
2. Het moment en de manier waarop beginnende geletterdheid aanvangt

Zich bewust worden van

1. De invloed van de leefwereld en de opvoeding van het kind voor zijn functioneren en leren in de klas.

In de Praktijk

1. Aspecten van leesmoeilijkheden kunnen identificeren en beschrijven en
2. Bruikbare strategieën ter preventie kunnen aanbieden
3. Interesse voor lezen bevorderen via modelling

Taalverwerving en beginnende geletterdheid

Het verwerven van spraak is in tegenstelling tot het verwerven van leesvaardigheden, een natuurlijk proces. Het is voldoende dat een kind opgroeit in een rijke talige om taal te leren. Taal doet zich voor in (a) een gesproken taal waarbij de vaardigheden spreken en luisteren aan bod komen, (b) een geschreven vorm waarbij het gedrukte woord wordt omgezet in klanken en (c) schrijven waarbij geschreven symbolen, letters de klanken weergeven. (Minskoff, 2005).

Kinderen leren eerst de gesproken taal maar komen al vlug in contact met de geschreven/ gedrukte taal. Zowel de gesproken als de geschreven taal blijft een leven lang mee evolueren met het individu.

5 Kenmerken van de gesproken taal

Taal is opgebouwd volgens vijf parameters: fonologie, morfologie, semantiek, syntaxis en pragmatiek. Alle elementen dragen bij tot het begrijpen van gesproken en geschreven boodschappen (O'Connor, 2007).

Fonologie bestudeert de gesproken klanken in een taal (fonemen). Fonemen zijn de kleinste betekenis onderscheidende deeltjes van een taal. Zij vormen samen woorden. Om een woord te leren, moet een kind zowel de klankcombinatie van het woord als de betekenis leren. De fonologische ontwikkeling verloopt op basis van de ontwikkeling van contrasten. De eerste woorden bestaan uit een herhaling van een eenvoudige lettergreepstructuur met labiale klanken en vocalen (bijvoorbeeld 'papa'). De fonologische ontwikkeling en de semantische ontwikkeling gaan hand in hand: kinderen met een grotere receptieve en productieve woordenschat kunnen meer klanken produceren dan kinderen met een kleinere woordenschat (taalexpert.nl). Een goede kennis van de klanken speelt ook een rol in de spellingvaardigheden van een kind.

Morfologie: morfemen zijn de kleinste betekenis onderscheidende lettercombinaties in taal. Er zijn betekenisvolle en betekenisloze morfemen. Deze laatste zijn bv. meervoudsvormen, voor- en achtervoegsels. Zo is het woord /start/ een betekenisvol morfeem.

De combinatie / ge/ vormt een betekenisloos morfeem. De combinatie van beide morfemen leidt tot een nieuw betekenisvol morfeem: /gestart/. Een kind dat in staat is de opbouw van woorden te herkennen, leest sneller en beheerst beter de technieken om bv. langere woorden op te splitsen. Een uitgebreide woordenschat speelt hierbij een belangrijke rol.

Semantiek onderzoekt de betekenis van woorden en zinnen.

Syntaxis onderzoekt de grammaticale opbouw van zinnen en teksten. Inzicht hierin bevordert het vloeiend lezen en het leesbegrip.

Pragmatiek bestudeert het gebruik van taal in concrete situaties. Hierbij komen aspecten als het communicatieschema en het gebruik van het correcte register aan bod. Inzicht in de pragmatiek ondersteunt het leesbegrip: een kind kan de gekozen woorden en zinsbouw koppelen aan een bepaalde situatie. Hierdoor leest het vloeiender en is het leesbegrip hoger.

Fonologisch bewustzijn is het begrip dat concrete zaken en situaties kunnen omgezet worden in klanken en woorden. Het is het begrip dat je steeds nieuwe woorden kan maken. Het fonologisch bewustzijn is van fundamenteel belang om inzicht te verwerven in de taal en in het leesproces

Fonemisch bewustzijn is een onderdeel van het fonologisch bewustzijn. Het is de vaardigheid om klanken te horen, te herkennen, te onderscheiden van elkaar in een woord. Dit bewustzijn manifesteert zich uiteraard alleen bij gesproken (of hardop gelezen) taal.

Beide vormen van bewustzijn moeten goed ontwikkeld worden om tot geletterdheid te kunnen komen. Degelijk onderwijs in het herkennen van klanken ligt mee aan de basis van het verwerven van de elementaire lees- en spelhandeling. Er is echter meer nodig dan alleen fonemisch en fonologisch bewustzijn. (Boyle & Scanlon, 2010; Minskoff, 2005).

Concrete toepassingen bij deze informatie vindt u in toolbox 4.4.

Referenties:

<http://www.readingrockets.org/article/351/>

Boyle, J., & Scanlon, D. (2010). Methods and strategies for teaching students with mild disabilities. Australia: Wadsworth.

Minskoff, E. (2005). Teaching reading to struggling learners. Baltimore: Brookes Publishing.

Beginnende geletterdheid

Marion East

Zeer vroege ervaringen met taal en geletterdheid hebben een enorme invloed op de latere ontwikkeling van lezen en schrijven. Het belang van een degelijke socio- culturele context waarbinnen deze ervaringen mogelijk kan niet genoeg benadrukt worden: kinderen leren de geletterde wereld kennen via de conversaties in brabbeltaal (Trevvarthen 1977; Malloch & Trevvarthen, 2010) en ervaren via voorbeeldgedrag van ouders en opvoeders dat lezen en schrijven leidt tot sociaal contact met hun familie en hun omgeving.

Vele kinderen hebben deze vroege contacten met geletterdheid gemist. Anderstalige nieuwkomers of kinderen die geen kleuteronderwijs (groep 1-2) volgden, missen bv. het ontwikkelen van een symbolisch bewustzijn via spel of symboolgebruik in de klas.

Het basisonderwijs moet elke kans benutten om te werken aan woordenschat, communicatie en het uitbouwen van imaginaire werelden in verhalen.

Het fundamentele belang van representatie

Vanaf het prille begin is een kind in staat om de werkelijkheid weer te geven en te manipuleren. Eén voorwerp kan voor veel verschillende zaken staan: een stok wordt een hond of een man; een blaadje wordt een kopje of een pleister. Het gebruiken van het ene om iets anders voor te stellen, het coderen is van fundamenteel belang om later het proces van decoderen te vatten. Het spel van kinderen waarbij het ' iemand anders wordt', gebruik maakt van plaatjes, poppetjes, foto's, computerbeelden om zijn ervaringen vorm te geven, erover na te denken, ze te herhalen en ze zich te herinneren bieden kinderen de mogelijkheid om hun geheugen te ontwikkelen zich bewust worden van hoe hij iets leert (metacognitie). Het maken van 'notities', tekenen, het praten over hun ervaringen, het maken van kleibeeldjes, het verzinnen van verhaaltjes, de rolspelletjes, het-doen-alsof , het maken van driedimensionale constructies en het oplossen van problemen (Kress, 1997, Pahl, 1999) : al deze activiteiten zijn manieren waarop kinderen gebruik maken van symbolische representatie . Ze leiden hen naar de wereld van het geschreven en gedrukte woord en de tekens en symbolen in hun omgeving.

Sociaal - constructivisten argumenteren dat de mentale processen bespoedigd worden door het delen van symbolen en tekens. Een kind leert zo de aparte weergave van een situatie, een ervaring , een voorwerp, een gevoel herkennen en begrijpen in de conventionele weergave van betekenissen in geschreven en gedrukte teksten. Kinderen maken gebruik van " honderden talen" om veronderstellingen op te bouwen, betekenissen toe te kennen en relaties tussen situaties, mensen, ervaringen te benoemen. Mooie voorbeelden hiervan zijn terug te vinden in het werk van pedagogen van Reggio Emilia in Noord-Italië. . (Rinaldi, 2006; Rinaldi , Kinney and Wharton, 2008; Gandini, Edwards and Forman 2011 ; Malaguzzi and Rinaldi 1996).

Kinderen moeten alle stadia zoals beschreven door Bruner, kunnen ervaren en beleven vooraleer van hen verwacht kan worden dat ze leren lezen. (Bruner 1966, 1983, 2003; Bruner and Weinreich-Haste 1987).

- Wetmatig leren (Enactive mode)–vroeg activiteiten van kinderen die meestal ingevuld worden door fysieke en zintuiglijke ervaringen en spelletjes
- **iconische fase** – gebaseerd op alle vormen van beeld : afbeeldingen, foto's, computerbeelden, tijdschriften,....
- Symboolfase– praten, krabbelen en tekenen, rollenspel, vertellen, drie-dimensionele bouwwerkjes, schrijven en 'lezen' en installaties.

Wanneer kinderen begrijpen dat gedrukte of geschreven boodschappen betekenis hebben en gedeeld kunnen worden met anderen opent de wondere wereld van doelgericht lezen en leesplezier zich voor hen. Voor veel kinderen verloopt deze overgang naar de geschreven wereld moeiteloos, voor sommige moet extra (speel)tijd voorzien worden voor activiteiten en ervaringen met geschreven taal.

De kennismaking met lezen en schrijven in - deze fase erg met elkaar verweven - is vooral gebaseerd op de nood om betekenis en structuur te geven aan de wereld die het kind ontdekt. In de literatuur wordt veel aandacht besteed aan de relatie tussen gedachten, het oplossen van problemen, het maken van veronderstellingen en de cognitieve ontwikkeling.

Hoe duidelijker een kind de relatie ervaart tussen zijn leven en gedrukte teksten hoe duidelijker en waardevoller het doel van lezen en schrijven wordt. Letters en andere symbolen ontdekken, je eigen naam herkennen en schrijven, "voorlezen" aan een ander kind, genieten van verhalen en woorden : het zijn allemaal stappen in de wereld van het gedrukte woord en een grote stap naar geletterdheid toe.

Verhalen en verhalen vertellen (storying)

De hedendaagse westerse pedagogie legt de nadruk op het belang van druk, teksten, boeken en het geschreven woord maar in alle culturen zijn het verhalen die de eigen geschiedenis, belangrijke waarden en normen en gemeenschappelijke ervaringen weergeven.

“Storying”: ‘het zich vertellen’ is een natuurlijke activiteit van de mens (Whitehead, 2004) waarin woordenschat, spreekpatronen, ritme en rijm, herhaling, verhaalvolgorde, alliteratie en linguïstische structuren aan bod komen.

Het luisteren naar verhalen en versjes, het vertellen en alle activiteiten die onder ‘storying’ vallen zijn belangrijk voor kinderen om inzicht in taal te krijgen.

Het vertellen of voorlezen van verhalen leidt tot het op slaan van informatie over fonologie, betekenissen, de vorming van zinnen en pragmatiek. Bovendien geniet het voorgelezen kind van het verhaal, kan het erop anticiperen en verfijnt het sociale en emotionele vaardigheden in interactie. Verhalen kunnen universeel of cultuurgebonden zijn.

Verhalen vertellen of voorlezen biedt structureel een kader voor lees- en schrijfvaardigheden.

Referenties

- Bruner, J. (1966). Towards a theory of instruction. Harvard: Harvard University Press
- Bruner, J. (1983). Child's talk, New York: W.W Norton
- Bruner, J. (1987). Making sense: child's construction of the world (Bruner/Weinreich-Haste) New York: Methuen
- Bruner, J. (2003). Making stories, Harvard University Press
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1998). The hundred languages of children. The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections (2nd Edition) London and Greenwich USA: Ablex
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2011) The hundred languages of children: the Reggio transformation (3rd Edition)
- Kress, G. (1997). Before writing – rethinking the paths to literacy. London Routledge
- Malaguzzi, L., & Rinaldi, C. (1996). The Hundred Languages of Children – Exhibition Catalogue, Reggio children
- Malloch, S., & Trevarthen, C. (2010). Communicative Musicality: exploring the basis of human companionship Oxon: Oxford University Press
- Pahl, K. (1999). Transformations – Meaning making in nurse education, stoke –on trent: Trentham Books
- Rinaldi, C, Kinney, L., & Wharton, ? (2008). An encounter with Reggio Emilia: children's early learning made visible Oxon: Routledge
- Trevarthen, C. (1977). Descriptive analyses of infant communication behaviour. In H.R. Schaffer (Ed) Studies on mother-infant interaction: The Loch Lomond Symposium London: Academic Press
- Whitehead, M. (2004). Language and Literacy in the Early Years. London: Sage

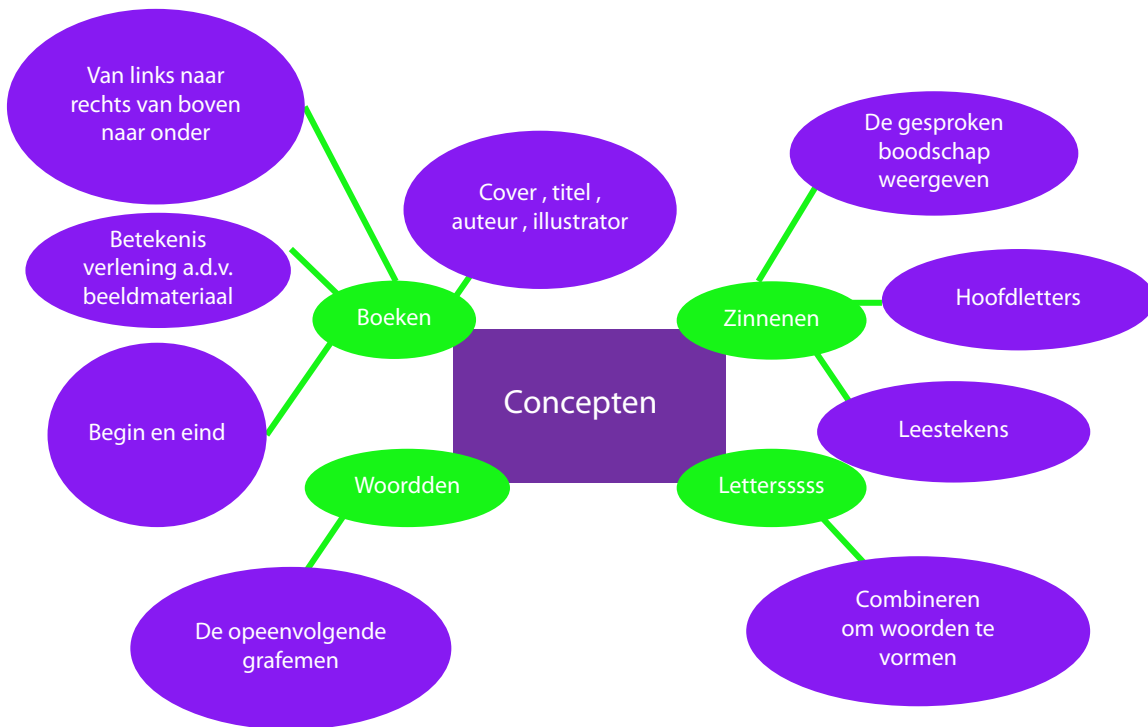
De ontwikkeling van beginnende geletterdheid (voorschools lezen) en de relatie met de leesontwikkeling.

Kinderen kennen een aantal van volgende aspecten:

Begrippen van beginnende geletterdheid

- In geschreven taal kan je iemands gedachten lezen. Gesproken klanken kan je opschrijven in geschreven of gedrukte symbolen
- Met lezen en schrijven kan je met anderen communiceren,
- Er is een verschil tussen boekentaal en de taal van alledag
- Een gedrukte boodschap verandert nooit: je leest telkens opnieuw hetzelfde
- Een boek bevat gedrukte tekst en /of illustraties,
- Je leest de tekst, niet de illustraties,
- We lezen van links naar rechts en van boven naar beneden,
- Tussen twee woorden zit witruimte,
- Je stopt bij leestekens.

(Mid-Continent Research for Education and Learning, 1998)



Een kind dat zich voldoende bewust is van deze elementen van geschreven taal, kan het leesproces aanvangen. De overige vaardigheden voor een succesvol leesproces worden hieronder opgelijst.

U vindt concrete toepassingen van de informatie hierboven in Werksets 4.1, 4.2, 4.3, 4.6

Leren lezen: de vier belangrijkste vaardigheden in de ontwikkeling van technisch lezen

In elk leesprogramma besteedt een leerkracht veel aandacht besteed aan volgende vaardigheden:

Voor het lezen: een leerling moet aan een aantal voorwaarden voldoen voor het eigenlijke leesproces van start kan gaan. Hij beheerst de taal, is zich bewust van het doel van boeken en gedrukte materialen, hij herkent de relatie tussen klank en letter, hij beheerst een aantal visuele, auditieve en cognitieve vaardigheden.

Woordenschat: zoals eerder aangehaald is een uitgebreide woordenschat een van fundamenteel belang bij mondelinge instructie. Woordenschat is op te delen in twee basiscategorieën: de mondelingenwoordenschat en de gedrukte, geschreven woordenschat. Bovendien vormt woordenschat een belangrijke schakel in het leesproces: een uitgebreide woordenschat leidt tot snellere woordherkenning.

Een beginnend lezer wendt de geschreven woordenschat verworven via voorlezen en vertellen aan in zijn leesproces.

(U vindt concrete toepassingen van de informatie hierboven in Werksets 4.6, 4.15)

Woordherkenning(decodering): om uit te zoeken hoe een woord is opgebouwd baseert een kind zich op zijn fonemisch bewustzijn, zijn kennis van de klank- teken koppeling en van de relatie tussen mondelinge en geschreven taal.

Vloeiend lezen: hiertoe verloopt het leesproces automatisch, heeft een kind een voldoende grote leesboog, een zeker leestempo en intonatie ontwikkeld. Het beheerst bovendien een aantal pragmatische taalvaardigheden.

Leerkrachtactiviteiten om beginnende geletterdheid te stimuleren

- Bied leerlingen veel spreekkansen en veel spreek- speelkansen
- Zorg voor een talige omgeving
- Ontwikkel symboolbewustzijn en aandacht voor gedrukt materiaal
- Speel vaak woord – en klankspelletjes

- Help kinderen bij het herkennen en schrijven van letters
- Ondersteun kinderen in het begrijpen van de klank-letterkoppeling
- Spoor kinderen aan in het tekenen, het schrijven van krabbels en het naschrijven van letters
- Help kinderen bij het opbouwen van een boekenwoordenschat
(Lerner & Johns, 2009, p. 360).

(U vindt concrete toepassingen van de informatie hierboven in Werksets 4.15)

a) Begrippen voor omgaan met gedrukte informatie en boeken

Maak leerlingen vertrouwd met enkele strategieën om een boek te verkennen:

- Voorkaft, achterflap verkennen
- Fictie van non-fictie onderscheiden
- Eerst de linker- dan de rechterbladzijde lezen (in westerse talen)
- Woorden van links naar rechts lezen
- Weten dat een zin begint met een hoofdletter
- Interpunctietekens en hun betekenis onderzoeken
- De volgorde in een verhaal herkennen en reconstrueren
- Letters in woorden en woorden van elkaar kunnen onderscheiden

b) Specifieke strategieën voor beginnende lezers 1

- Vingerwijzen om letters en woorden te onderscheiden herkennen
- Gekende woorden herkennen
- Pictogrammen begrijpen en toepassen
- Herkennen van de eerste letters (en de ondersteunende afbeeldingen)
- Tekstcontext begrijpen en fouten hierin kunnen waarnemen
- Fouten in woorden leren herkennen
- Woorden voorspellen vanuit de eerste letter en de context

c) Specifieke strategieën voor beginnende lezers 2

- Herlezen en jezelf corrigeren
- Leesstrategieën gebruiken wanneer het lezen niet vlot:
 - o synthetiseren
 - o voorspellen
 - o analogie herkennen (bos, los, ros)
 - o korte woorden in een lang woord – hoewel deze strategie ook tot verwarring kan leiden.
 - o Werken met lettergrepen om een woord te ontcijferen

Vloeiend lezen waarbij het bijwijzen zo snel mogelijk wordt afgebouwd

d) Ondersteuning bij het lezen van woorden in een tekst 1

- Begeleid de leerling in het bepalen van het thema van en tekst, motiveer hen voor het thema, bereid hen voor op moeilijke woorden of zinsstructuren
- Help hen in het opsporen van gekende en ongekende woorden: dit ondersteunt hen om het woordbeeld vast te zetten en te automatiseren.
- Moedig hen aan om woorden niet in isolatie te lezen maar steeds voeling te houden met de tekst en de betekenis ervan.

e) Good Practice van lezen in de klas

- Leesplezier, tijd voor voorlezen en lezen
- Begeleid lezen
- Thuis lezen, verteltassen, 'boeken'tassen
- Uitnodigende boekenhoeken
- Goed geselecteerd aanbod
- Het delen van tekstervaringen in leeslessen
- Leerkracht en ouders als partners

Toolbox: PowerPoint presentatie toolbox N° 4.3x op DVD

Deel II: Theorieën over het verwerven van leesvaardigheid

Doelen

Kennis

1. Het kritisch begrijpen en vergelijken van theorieën over het verwerven van leesvaardigheid
2. Het kunnen vaststellen of leerlingen alle aspecten van juist en vloeiend lezen kunnen toepassen
3. Begrijpen hoe leerlingen leren lezen
4. Kennis hebben van de cognitieve processen die aan de basis liggen van lees- en leermoeilijkheden (PASS)
5. De impact van de socio-culturele achtergrond op het leren van de leerling in de klas

Praktijk

1. Op een efficiënte manier preventieve strategieën herkennen, beschrijven en toepassen
2. Leerlingen observeren en informatie verzamelen voor eventuele hulp

Het ontwikkelen van leesvaardigheid

Hieronder vindt u een deel uit "Ontwikkeling van beginnende Geletterdheid" p.3-5

Rede in verkorte vorm uitgesproken bij het aftreden als hoogleraar Onderwijskunde en Onderwijs in de Nederlandse taal aan de Faculteit der Sociale Wetenschappen van de Katholieke Universiteit Nijmegen op vrijdag 4 juni 2004. door **prof. dr. C.A.J. Aarnoutse**

http://dare.ubn.kun.nl/bitstream/2066/19451/1/19451%20_ontwvabeg.pdf verkregen op 2 maart 2013

"Het belang van lezen en schrijven in onze tijd is evident. Iemand die deze vaardigheden niet goed beheerst, kan in onze samenleving niet naar behoren functioneren. Eén van de belangrijkste taken van het basisonderwijs is dan ook om kinderen goed te leren lezen en schrijven, om ze geletterd te maken. Geletterdheid (literacy) kunnen we omschrijven als de bekwaamheid om op een effectieve en efficiënte wijze te lezen en te schrijven, om schriftelijk op een adequate manier te communiceren. Verhoeven en Aarnoutse (1999) onderscheiden drie fasen van geletterdheid, namelijk ontluikende, beginnende en gevorderde geletterdheid (Verhoeven & Aarnoutse, 1999). De eerste fase van 0 tot 4 jaar heeft betrekking op de voorschoolse periode, waarin kinderen de basisprincipes van een taal leren. Ze leren mondeling te communiceren, te spreken en te luisteren (vgl. Damhuis & Litjens, 2003). Deze mondelinge taalvaardigheid vormt de grondslag voor de schriftelijke. In deze jaren maken kinderen kennis met geschreven taal in de vorm van onder andere prentenboeken, voorleesverhalen, beeldverhalen, pictogrammen, logo's en letters. In de tweede fase van geletterdheid leren kinderen van groep 1 tot en met 3 de basisprincipes van lezen en schrijven. Ze ontdekken het geheim van ons schrift, namelijk dat letters klanken weergeven, het zogenaamde alfabetisch principe. Bovendien leren ze letters in klanken om te zetten en er betekenis aan te geven. De derde fase heeft betrekking op de periode van groep 4 tot en met 8. In die tijd leren kinderen woorden zo snel mogelijk te herkennen en de betekenis van verschillende soorten teksten te begrijpen door bepaalde activiteiten of strategieën uit te voeren. Ze krijgen ook steeds meer greep en controle op hun eigen leesgedrag. Bovendien leren ze ervaringen en informatie op te schrijven en schriftelijk met anderen te communiceren. In het vervolg richten we ons vooral op de tweede fase van geletterdheid, de beginnende geletterdheid. In deze fase vinden allerlei ontwikkelingen plaats die de basis vormen voor de gevorderde geletterdheid. In een geletterde leeromgeving krijgen kinderen steeds meer belangstelling voor geschreven taal. Tijdens het voorlezen zien ze dat boeken van voor naar achter worden gelezen, bladzijden van boven naar beneden en regels van links naar rechts. Bovendien ervaren ze dat verhalen een bepaalde opbouw en spanning kennen en dat de afloop vaak voorspeld kan worden. Verder ontdekken ze dat geschreven taal verschillende functies kan vervullen. Elke dag zien ze dat de leerkracht informatie op het bord en op papier schrijft en dat hun ouders boodschappenlijstjes, brieven en kaarten schrijven of mailen. Door het voorlezen en voorschrijven krijgen de kinderen steeds meer zicht op het verband tussen gesproken en geschreven taal. Ze ontdekken dat geschreven woorden kunnen worden uitgesproken en dat gesproken woorden kunnen worden opgeschreven. Zo worden ze zich steeds meer bewust van de taal als taal. Ze leren dat zinnen uit woorden bestaan en woorden uit klankgroepen en klanken. In hun drang om evenals hun leerkracht en ouders te kunnen lezen en schrijven, ontdekken ze zelf of via de leerkracht het principe van het alfabetisch schrift: het idee dat een bepaalde klank met een bepaalde letter wordt weergegeven. Daarna leren de kinderen in groep 3 de techniek van lezen: het decoderen, identificeren of herkennen van woorden. Ze leggen een woord in letters uiteen, zetten die letters één voor één om in klanken en verbinden die klanken tot een gesproken woord. Tegelijkertijd geven ze betekenis aan het uitgesproken woord. Bij het schrijven van woorden hanteren ze de omgekeerde volgorde. Eerst analyseren ze een woord in klanken, daarna zetten ze de klanken één voor één om in letters en voegen de letters samen tot een woord. De fase van beginnende geletterdheid is afgerond als de kinderen van groep 3

klankzuivere en meerlettergrepige woorden zonder veel fouten (nauwkeurigheid) en met de nodige vlotheid (snelheid) herkennen en schrijven. In het vervolg zullen we ons vooral bezighouden met één aspect van beginnende geletterdheid, namelijk lezen. Volgens verschillende leesexperts en commissies (Adams, 1990; National Reading Panel, 2000; Simmons & Kame'enui, 1998) spelen in de fase van beginnende geletterdheid de volgende vaardigheden of strategieën een cruciale rol: a) het fonologisch bewustzijn of het besef van de klankstructuur van woorden en de bekwaamheid om met klanken te manipuleren, b) het begrip dat letters voor klanken staan (alfabetisch prof. dr. C.A.J. Aarnoutse - Ontwikkeling van beginnende geletterdheid principe) en de vaardigheid om letters om te zetten in klanken en die tot woorden samen te voegen, c) de vaardigheid om woorden in een tekst accuraat en snel te herkennen, en d) het begrijpen van de betekenis van geschreven woorden in zinnen en tekst. Hoewel deze vaardigheden niet uitputtend zijn, markeren ze wel de belangrijkste tussendoelen voor beginnende geletterdheid."

Cognitieve processen en belangrijke vaardigheden bij lezen en leren

Mim Hutchings

De relatie tussen lezen en leren

Wanneer kinderen de eerste stappen in lezen en schrijven zetten moet een leerkracht zich goed bewust zijn van alle aspecten die het leerproces beïnvloeden. Hoewel het leerproces een intensief en persoonlijk proces is kan men niet voorbijgaan aan de invloed van de persoon die je iets aanleert en de plaats waar dit gebeurt. (Hutchings 2012). Volgens Illeris (2003, 2009) is het leerproces gebaseerd op twee veronderstellingen. Het eerste is de integratie van een extern interactieproces tussen de lerende en zijn sociale, culturele en materiële omgeving en een intern psychologisch proces van het verwerven en het ontwikkelen van kennis en vaardigheden. (Illeris, 2003:398). De tweede veronderstelling gaat uit van drie dimensies van leren:

1. Een inhoudelijke dimensie: deze omvat kennis, vaardigheden, attitudes en gedragspatronen
2. Een stimulerende dimensie: deze is erg verbonden met het ervaren van emoties
3. Een interactieve dimensie: deze omvat communicatie, samenwerking en samenhang (Illeris, 2009)

Volgens heel wat pedagogen voert de inhoudelijke dimensie bij het leerproces van lezen de boventoon. Hiertoe behoren het vatten van de klank-tekenkoppeling. Ook het krijgen van inzichten en vaardigheden om tekens te ontcijferen en er betekenis aan te geven behoren tot de inhoudelijke dimensie.

Veel onderzoek naar het verwerven van geletterdheid scheidt de cognitieve, de emotionele en de omgevingsfactoren van elkaar. Het richt zich vooral op de psychologische processen van het verwerven en uitbreiden van kennis en vaardigheden.

Wat zijn de gevolgen van deze vaststellingen voor het ontwikkelen van geletterdheid vanuit een holistische aanpak ?

Eerst en vooral groeit een kind van vandaag op in een sterk veranderende omgeving als het over o.a. lezen gaat. Kennis maken met en het verwerven van geletterdheid wordt op een heel andere manier ingevuld door de digitale ontwikkelingen. De informatiebronnen, de manieren om te communiceren, de mogelijkheden om je te ontspannen nemen steeds maar toe via de digitale media. De toegang ertoe is eenvoudig. Kinderen groeien op met een brede waaier aan verhalen van films of televisie, ze oefenen techniek en verhaalbegrip in een computerspel en zijn al vertrouwd met de communicatieve mogelijkheden van mobiele telefoons. Deze evolutie dwingt ons ertoe de betekenis van geletterdheid in deze moderne wereld te herzien. O.a. Eagle (2012) bespreekt hoe de communicatie en interactie tussen ouders en jonge kinderen verloopt via eenvoudige elektronisch speelgoed. Deze manier van interactie staat in scherp contrast tot de meer traditionele interactievormen die je terugvindt bij het voorlezen. Volgens Eagle bevat een hedendaagse definitie van geletterdheid volgende elementen:

- Traditionele geletterdheid (boeken)
- Audiovisuele geletterdheid (films en televisie)
- Digitale geletterdheid (telecommunicatie, computers, tablets,...)

Hoewel scholen zich vooral in de vroege stadia van geletterdheid blijven focussen op de traditionele vormen van geletterdheid is het erkennen dat kinderen in hun (thuis)omgeving heel wat inzichten in digitale geletterdheid verwerven. Zo hebben ze al heel wat inzichten verworven in verhaalopbouw, personages en taalgebruik via televisie (Browne) en begrijpen ze het nut van schriftelijke communicatie door hun ervaringen met de mobiele telefoon.

Aandacht voor de relatie tussen de schoolse en de thuiservaringen kan een belangrijke ondersteuning betekenen bij het verkennen van het schoolse leren. In een overzicht van Brooks et al (2008) over efficiënte inclusieve toepassingen van geletterdheid, taal en gecijferdheid binnen het gezin, vinden we een keur aan voorbeelden uit de UK. De ze voorbeelden ondersteunden wereldwijd kinderen in hun weg naar geletterdheid .

Zij geven duidelijk aan dat de nieuwere programma's aandacht besteden aan een combinatie van communicatiemiddelen- en manieren waaronder multimedia.

Vanuit deze informatie wordt ook het tweede aandachtspunt duidelijk : een aangepaste infrastructuur voor de klas en een aangepaste klasorganisatie. Een mogelijkheid hierbij is een model dat bestaat uit drie niveaus. (In Engeland spreekt men van 'waves', golven) (Brooks, 2002).

Niveau 1: een kwaliteitsvol inclusief onderwijs voor alle kinderen

Niveau 2 : een aanvullend interventieprogramma dat leerlingen helpt aan te sluiten bij het niveau van hun leeftijdgenoten. In een goed gestructureerd programma werkt men met o.a. duo-lezen, groepslezen en de klank -tekenkoppeling.

Niveau 3 : specifieke interventies voor kinderen die niet kunnen aansluiten bij niveau 1 of 2. Zij hebben nood aan gespecialiseerde meestal individuele hulp.

Ten slotte moet er consensus zijn over de basisprincipes voor het verwerven en uitbreiden van leesvaardigheden. Lezen is de vaardigheid van het toekennen van betekenissen en het oplossen van problemen Clay (1979, 1993).Hoe meer je leest hoe beter je deze vaardigheid kan aanwenden.

Lezen als het toekennen van betekenissen

Het doel van lezen is het begrijpen van de betekenissen achter de letters, woorden en zinnen tot het achterhalen van de boodschap van de schrijver. Een goed lezer zoekt in de teksten naar de echte boodschap.

Lezen als een vorm van probleemoplossend denken

Een lezer weet dat een tekst betekenis heeft. Daarom zal hij een verkeerde woordkeuze of kromme zinsbouw herkennen. Een goede lezer stuurt het gelezene bij vanuit voorkennis, ervaringen en verwachtingen om er betekenis aan toe te voegen. Hij leest dus probleemoplossend.

Hoe meer iemand leest, hoe beter hij dit probleemoplossend lezen kan toepassen. Kinderen die weinig leeservaringen hebben en niet echt leesplezier kennen zijn minder gestimuleerd om problemen binnen de tekst op te lossen. Dit kan leiden tot grote en steeds groter wordende verschillen tussen kinderen.

Belangrijke tips voor het bevorderen van de leesvaardigheid van kinderen :

1. Geef hen duidelijke, functionele doelen om te lezen
2. Bied veelvuldige en gevarieerde ervaringen met alle mogelijke tekstsoorten die kinderen lezen én schrijven
3. Zorg voor een duidelijke en enthousiaste directe instructie
4. Toon goede voorbeelden van ervaren lezers en schrijvers , wees zelf model

Een ervaren lezer leest een tekst snel en automatisch door en kan er als vanzelfsprekend op anticiperen. Pas wanneer hij een probleem ondervindt, wordt hij zich bewust van de strategieën die hij al dan niet gebruikt. De onervaren lezer is afhankelijk van wat hij al weet en kan om de code te kraken en er betekenis aan te geven. Zo gaat hij op zoek naar bekende woorden, klank-letterkoppelingen en raadt hij de betekenis door naar de illustraties te kijken.

Onderwijs in beginnende geletterdheid is vaak gericht op één aspect van het lezen. Zo wordt in Engeland veel aandacht besteed aan het systematisch oefenen in het synthetiseren van fonemen. (Rose Report 2006, Joliffe and Waugh 2012). Hierbij oefent men eerst de herkenning van de aparte fonemen voor ze samengevoegd worden tot een woord: /h/o/k/ - 'hok'. Maar lezen gaat verder dan dit : naast het herkennen van klanken en letters , gebruikt een lezer ook heel wat strategieën om betekenisvol te lezen.

Vaardigheden en strategieën : wat houdt dit in ?

Vaardigheden - de toolkit voor lezen	Strategieën - hoe verzamelt de lezer kennis en hoe gebruikt hij deze om te lezen en te begrijpen
• woorden, • klanken, • namen van de letters van het alfabet • woordenschat • tekstsoorten • grammaticaal • elementen van basiskennis van de "wereld"	• Voorspellen • Vergelijken • Beelden bedenken bij • Hoofd- en bijzaken • Herhaald lezen • Bijsturen • Probleem oplossend denken en betekenis toekennen

In deze bijdrage kwamen een aantal sleutelaspecten van beginnende geletterdheid aan bod en werd het belang van een holistische aanpak bij het aanvankelijk lezen benadrukt. Een holistische benadering hecht veel belang aan de externe invloeden van thuis of de 'wereld' en hoe deze geïntegreerd kunnen worden in het proces van beginnende geletterdheid. Deze elementen kunnen kinderen helpen in het tegemoetkomen aan de verwachtingen van de school en het in het groeien in geletterdheid. Deze aanpak hecht bij het verwerven van de leeshandeling zeer veel belang aan het bewust maken van de functie van lezen naast de cognitieve processen.

Referenties

- Brooks, G. (2002) What Works for Children with Literacy Difficulties? The effectiveness of intervention schemes. Department for Education and Skills <http://www.interventionsforliteracy.org.uk/assets/documents/Greg-Brooks.pdf>
- Brooks, G. Pahl, K. Pollard, A. & Rees, R. (2008) Effective and inclusive practices in family literacy, language and numeracy: a review of programmes and practice in the UK and internationally. Reading, CFBT Trust. [http://www.cfbt.com/evidenceforeducation/pdf/family%20learning%20report%20\(v08\)web.pdf](http://www.cfbt.com/evidenceforeducation/pdf/family%20learning%20report%20(v08)web.pdf)
- Clay, M. (1979) The Early Detection of Reading Difficulties. Auckland, Heinemann.
- Clay, M. (1993) Reading Recovery: A Guidebook for Teachers in Training. Auckland Heinemann.
- Eagle, S. (2012) Learning in the Early Years: Social interactions around picture books, puzzles and digital technologies. Computers and Education 59: 38-49
- Illeris, K. (2003) Towards a Contemporary and Comprehensive Theory of Learning. International Journal of Life long Learning 22(4): 396-406
- Illeris, K. (2009) A Comprehensive Understanding of Human Learning. International Journal of Continuing Education and Lifelong Learning 2(1): 45-63
- Joliffe, W. Waugh, D. (2012) Teaching Systematic Synthetic Phonics in Schools. London, SAGE

Deel III: Leesmoeilijkheden**Doelen****Kennis:**

1. Kunnen bepalen of leerlingen alle aspecten hanteren voor technisch correct en vloeiend lezen (fonologisch bewustzijn, woordherkenning, woordenschat, vlotheid, leesbegrip en leesmotivatie).
2. Bewust worden van misverstanden m.b.t. het ontwikkelen van leesmoeilijkheden
3. De aspecten van (het gebrek aan) vloeiend lezen herkennen en benoemen
4. Inzicht verwerven in de ontwikkeling van vloeiend lezen

Begrip en bewustzijn

5. Zich bewust worden van de leesstrategieën van leerlingen om deze vervolgens bij te sturen
6. Zich bewust worden van veronderstellingen en vooroordelen t.o.v. leerlingen met leesmoeilijkheden
7. Zich bewust worden hoe het gedrag en de verwachtingen van de leraar de motivatie van de leerling beïnvloedt.
8. Zich bewust worden van het feit dat een gebrek aan voldoende vloeiend lezen het leesbegrip hindert.

Praktijk:

9. De DeDe leerling ondersteunen en motiveren vanuit zijn sterktes.
10. Een uitdagende leeromgeving creëren die leerlingen aanzet tot meer lezen en het ervaren van meer leesplezier
11. De leerling doelgericht observeren
12. Het kunnen ontwikkelen van activiteiten die leiden tot het verhogen van het leestempo, het correct lezen met de juiste intonatie

Vijf mythes over zwakke lezers

Volgens Stanovich (1986) leidt slecht starten met lezen zelden tot een goede lezer.

Torgesen (2004) reikt ons een top vijf aan van mythes over zwakke lezers. Deze mythes leiden tot hardnekkige misverstanden over en een foute begeleiding van de zwakke lezer. Deze top 5 wordt door Lyon bevestigd:

1. Voor visueel-gerichte kinderen kies je voor een vooral visuele aanpak. Het auditieve is minder efficiënt voor deze kinderen.
2. Als een leerling in het eerste jaar van de basisschool moeilijkheden blijft hebben met de klank-tekenkoppeling moet je op zoek gaan naar een andere aanpak.
3. Kinderen met een zwak fonologisch bewustzijn, een zeer beperkte woordenschat en een moeizame klank-tekenkoppeling hebben gewoon meer tijd nodig.
4. Een andere aanpak zoals o.a. werken vanuit meervoudige intelligentie moet meer geïntegreerd worden in de leesmethodes.
5. Een vrijwilliger of een tutor met veel tijd en geduld volstaat om een moeizame lezer te begeleiden.

Definiëring van de zwakke lezer

Risicolezers zijn lezers die:

- die zwakke tot zeer zwakke lezers worden als er niet tijdig wordt ingegrepen
- die zonder effectieve instructie bij hun zwak lezen het risico lopen om slechte lezers te worden

De school en haar leerkrachten dragen dus de verantwoordelijkheid of een kind al dan niet leesmoeilijkheden ondervindt. 95% van de leerlingen die het basisonderwijs verlaten zouden voldoende onderlegd kunnen zijn in het (technisch)lezen (Vernooij, 2006).

Een snelle onderkenning van leerlingen met ernstige moeilijkheden bij het leren lezen én het snel aanreiken van de nodige ondersteuning van efficiënte strategieën zijn daarom prioritair. (Bursuck & Damer, 2011).

Het te laat ingrijpen bij leesmoeilijkheden is nefast.

- Ongeveer 5% van de leerlingen leert spontaan lezen zonder enige vorm van formele instructie
- 20-30% van de leerlingen leren vlot lezen zonder speciale instructie
- 20-30% van de leerlingen heeft nood aan extra ondersteuning.
- Ongeveer 30% van de leerlingen leert lezen indien ze intensieve ondersteuning krijgen.
- Ongeveer 5% van de leerlingen heeft ernstige leesproblemen en is aangewezen op special leesondersteuning

Preventie is doeltreffender dan remediëring. Het is daarom beter kinderen te stimuleren in het ontwikkelen van geletterdheid. De leerkracht houdt weliswaar rekening met het ontwikkelingsniveau van de leerling maar een gerichte en intensieve aanpak van aspecten van (beginnende) geletterdheid in de kleuter- en de eerste jaren van the basisonderwijs zijn van fundamenteel belang.

Latere problemen kunnen hierdoor voorkomen of beperkt worden.

De leerkracht dient ook rekening te houden met de verschillen tussen leerlingen bij het leren lezen. Zijn gerichte en efficiënte begeleiding leiden tot betere resultaten dan het werken met hulpprogramma's en aparte curricula. (Allington & Johnston, 2001; Darling-Hammond, 1999; Duffy, 1997; Pressley, et al, 2001; Sanders, 1998; Taylor, Pearson, Clark & Walpole, 2000).

Daarom heeft het onderwijs nood aan zeer veel degelijk opgeleide en ondersteunde leerkrachten. Zij slagen erin om leerlingen goed te leren lezen los van het curriculum, het gekozen leesprogramma of de pedagogische visie van een school; het gaat om goed opgebouwde, intensieve en volgehouden instructie en begeleiding.

Kenmerken van moeizaam lezende leerlingen

Leerlingen die moeizaam leren lezen vertonen problemen in één of meerdere van onderstaande aspecten van lezen :

- Mondelinge taalvaardigheid
- Fonologisch en fonemisch bewustzijn
- Zwakke woordenschat zowel in de mondelinge als schriftelijke taal
- Decoderen
- Vloeiend lezen
- Leesbegrip
- Aandachtsproblemen
- Geheugen
- Voorkennis aanwenden (Cooper, Chard, & Kiger, 2006).

Kenmerken van de stagnerende lezer

- Fonologische problemen
- Juist maar te traag lezen
- Onjuist en traag lezen

Deze lezers hebben problemen met één of meerdere van onderstaande aspecten :

- Niet leren lezen in de moedertaal
 - Mondelinge taal
 - Decoderen, in het bijzonder op het gebied van het fonemisch bewustzijn en het omgaan met de letter-klankkoppeling.
 - Vlot lezen
 - Woordenschat
 - Begrijpend lezen
 - Concentratie tijdens het lezen
 - Motivatie
- (Chall& Curtis, 2003)

Kwaliteitsproblemen bij instructie als oorzaak van leesproblemen

Omdat duidelijke instructies zo belangrijk om leesproblemen te voorkomen, is het goed als een school en zijn leerkrachten kritisch staan t.o.v. hun eigen handelen. Volgende vragen kunnen hierbij nuttig zijn

- Maak ik gebruik van meetbare doelen?
- Werk ik de methode voor aanvankelijk lezen af?
- Maak ik gebruik van de handleiding bij de methode?
- Voorzie ik voldoende tijd voor effectief lezen?
- Besteed ik voldoende aandacht aan automatisering van technisch lezen?
- Heb ik een voldoende en juist beeld van een zwakke lezer?
- Gebruik ik differentiatie op een efficiënte manier?

Het gebruik van meetbare en realistische doelen houdt in dat 95% van de leerlingen deze ook daadwerkelijk bereiken. Het is een misverstand dat leerkrachten hun doelen moeten aanpassen wanneer ze te maken krijgen met een eerder leeszwakke klas of leerling.

Het is belangrijk dat een leerkracht een methode voor aanvankelijk lezen afwerkt.

Scholen hebben een grote verantwoordelijkheid in het kritisch kijken naar een methode :

- Besteedt de methode voldoende aandacht aan systematische en expliciete instructie bij het synthetiseren.
- Besteedt de methode aandacht aan woordenschatuitbreiding , vlot lezen, tekstbegrip? Pakt de methode dit vanuit een holistische visie aan of werkt ze eerder aan het inoefenen van geïsoleerde leesstrategieën?

Ook het aanbieden van voldoende leestijd is van fundamenteel belang. Een beginnend lezer zou zo een 400 minuten per week moeten lezen. Een leerling van de tweede klas (groep 4) zou de kans moeten krijgen om 3 uur per week intensief te lezen.

Een (mogelijk) zwakke lezer of heeft wekelijks nood aan één extra uur verlengde instructie. De automatisering van het technisch lezen is een voorwaarde voor leerlingen om hun actieve woordenschat uit te breiden op zelfstandige basis. (Chall, 1990).

De systematische en expliciete instructies biedt de leerkracht de mogelijkheid om de sterktes en de zwaktes van leerlingen in kaart te brengen. (Vernooy, 2012).

De leerkracht moet zich bewust worden van de manier waarmee hij omgaat met zwakke lezers. Een zwakke lezer lest meestal traag. Hij heeft meer tijd nodig : tijd voor instructie, tijd voor extra coaching, extra inoefening en herhaling.

Het begrip differentiatie wordt op verschillende manieren ingevuld : sommige scholen verkiezen dat zwakke leerlingen op hun eigen tempo leren lezen . Deze aanpak resulteert echter in een verminderde interactie én minder ondersteuning van de leerkracht.

Mortimer (1988) geeft aan dat er een positieve relatie bestaat tussen de interactie leerkracht – leerling en de evolutie in het lezen van de leerling. De zwakke lezer haalt meer voordeel uit het groepsproces dan uit een individuele aanpak :

Soms krijgt hij te maken met instructies die erg verschillen van de klassikale instructie. Dit komt bijvoorbeeld voor bij een aanpak gestoeld op de opvattingen van meervoudige intelligentie of bij een visuele aanpak of bij het werken met speciale programma's.

Die andere aanpak kan de leerling in verwarring brengen in het kiezen van de juiste leesstrategie.

Aangepast onderwijs zou de leerling zelfs kunnen belemmeren in zijn groei naar beter lezen toe :

- Aangepast betekent meer individueel werken. Onderzoek toont aan dat dit individuele werk net resulteert in het omgekeerde effect .
- Aangepast betekent ondersteunt worden door een zorgleerkracht die niet steeds effectieve instructies geeft.
- Aangepast betekent werken buiten het klasgebeuren. Een goed klasmanagement, een duidelijk groepsinstructie en aandacht voor verlengde instructie blijken tot betere resultaten te leiden .
- Aangepast betekent dat het kind op zijn eigen tempo mag werken. Het is echter aangewezen om een kind hard te laten werken aan zijn (beginnende) geletterdheid
- Aangepast betekent vaak het aanpassen van de te bereiken doelen. Dit heeft een negatief effect op de zwakke lezer. Hij moet uitgedaagd blijven om dezelfde doelen te bereiken als zijn leeftijdsgenoten mits het aanbieden van meer leestijd. (Vernooy, 2012).

Deel IV: Vlot lezen

Vlot lezen wordt omschreven als de vaardigheid om een woord accuraat, efficiënt en snel te herkennen. Onderzoek toont aan dat vlot lezen een belangrijke vaardigheid is voor het leesbegrip. Er moet dan ook veel aandacht aan besteed worden bij de beginnende én de gevorderde lezer. (National Reading Panel, 2000).

Vlotter lezen leidt meestal tot een beter leesbegrip (Kuhn & Stahl, 2000). Een vlotte lezer hoeft niet langer te investeren in het decoderen van woorden. Hij kan al zijn aandacht en cognitieve vaardigheden zoals geheugen en aandacht, richten op het begrijpen van de tekst. Bovendien stelt het hem in de mogelijkheid om te lezen met de juiste intonatie wat opnieuw bijdraagt tot een beter leesbegrip. Toch focust de praktijk zich vaak op leesnelheid i.p.v. op leesbegrip door vlot decoderen. (Housel, 2011). Dit is een gemiste kans want het leidt tot demotivatie van leerlingen. Snel lezen leidt niet tot leesplezier, leesbegrip doet dit wel.

Er bestaat een duidelijke relatie tussen vlot lezen en zelfstandig lezen. Dit betekent echter niet dat meer tijd voor zelfstandig lezen automatisch leidt tot vlotter lezen. Dit kan alleen als de leerling geleerd wordt welke strategieën hij kan hanteren om vlot te lezen. (Housel, 2011). Hieronder vindt u een aanbod van technieken die u kunnen helpen om het vlot lezen te bevorderen. Deze kunnen aangewend worden bij het begeleiden van een klasgroep of een individuele leerling. Technieken zoals het herhaald lezen, koorlezen, begeleid lezen en duo-lezen worden verder toegelicht in de toolbox.

Wat is vlot lezen?

Vlot lezen houdt in dat je accuraat, snel en met de juiste intonatie kan lezen. Dit leidt tot een beter leesbegrip. (Cooper et al., 2006). Het vormt een brug tussen het focussen op woordherkenning en het zich verdiepen in de betekenis van een tekst. (Minskoff, 2005). Leerlingen ontwikkelen deze vaardigheid meestal in de tweede of derde graad. Hoewel vlot lezen en leesbegrip samen opgaan betekent dit niet dat een leerling automatisch een tekst begrijpt. Hiertoe moet hij ook vaardigheden zoals aandacht en geheugen ontwikkelen zodat hij zich helemaal kan richten op het leesbegrip. Bovendien moet hij alle aspecten van de elementaire leeshandeling goed beheersen : het herkennen van letters, de klank-tekenkoppeling, het herkennen van woorden en woorddelen. (Cooper et al., 2006).

a) Elementen van vlot lezen

De drie eerder aangehaalde componenten van vlot lezen zijn :

- **Juist lezen** : hiertoe moet de leerling beschikken over een goed fonologisch bewustzijn, een uitgebreide woordenschat bezitten de strategieën om woorden te analyseren
- **Snelheid** : dit vereist een moeiteloos automatisch lezen
- **Intonatie** : de leerling kan vloeiend lezen met een goede intonatie en expressie. (Boyle, 2010).

f) Vormen van vlot lezen

Er zijn twee vormen van vlot lezen:

- Mondeling vloeiend lezen waarbij snelheid, juistheid en intonatie gecombineerd worden .
- Vlot stillezen : ook hier spelen snelheid en begrip een belangrijke rol.

g) Problemen bij het vlot lezen

Volgende problemen kunnen opduiken bij het vlot lezen : (Bryant, Smith, & Bryant, 2008).

- Te traag hardop lezen (woord voor woord lezen, problemen met juistheid en snelheid)
- Problemen met de elementaire leeshandeling en het lezen van woorden
- Een beperkte kennis van basiswoorden (grondwoorden)
- Het moeizaam onthouden van letters en woorden
- Het hardop lezen met weinig intonatie en ritme
- Het niet kunnen navertellen van het gelezene
- Het maken van fouten bij het hardop lezen van onbekende woorden
- Het verkeerd uitspreken van woorden
- Het verwisselen van woorden
- Het weglaten van woorden

h) Het ontwikkelen van vlot lezen

Inzicht in de ontwikkeling van vlot lezen helpt leerkrachten bij het formuleren van duidelijke instructies voor de klas. Volgens het model van Ehri kunnen leerlingen werken aan vlot lezen als ze vertrouwd zijn met alle letters van het alfabet en deze vlot kunnen koppelen aan de klanken. Bij onbekende woorden zal de leerling steeds vertrekken van de elementaire leeshandeling waarbij de teken-klankkoppeling en het synthetiseren van klanken centraal staat. Bij voldoende herhaling zal de leerling het woord leren herkennen en het woord juist en snel lezen. Het automatiseren van lezen leidt tot vlot lezen. (Cooper et al., 2006).

In zijn verdere leesontwikkeling zal een leerling spellingpatronen herkennen. Dit draagt opnieuw bij tot vlotter lezen. Door het herhaald lezen van woorden en het herkennen van een aantal basiswoorden zal de leerling de opbouw van woorden opmerken en deze kennis naar analogie toepassen bij andere woorden. (Cooper et al., 2006).

i) Het belang van vlot lezen

Leerlingen leren eerste juist lezen om daarna over te gaan tot geautomatiseerd lezen. In de eerste fase van lezen is juistheid zeer belangrijk voor de opbouw van woordidentificatie. Het geautomatiseerd lezen van woorden is een voorwaarde om tot vlot lezen te komen. Vlot lezen is niet alleen een kwestie van het snellezen van woorden maar bevat ook het vlot lezen van zinnen en teksten. (Minskoff, 2005).

De instructies voor vloeiend lezen zijn gericht op volgende vaardigheden : zijn :

1. Het automatisch lezen van woorden
2. Hardop lezen met intonatie en expressie
3. Vlot hardop lezen
4. Snel stillezen

Leerlingen zullen stapsgewijs evolueren van het vlot hardop lezen naar het vlot stillezen. Het hardop lezen mag niet al te lang aangehouden worden. Dit weerhoudt een leerling in het zetten van de stap naar vlot stillezen. (Minskoff, 2005).

(U vindt concrete tips in Werksets 4.8, 4.10, 4.11, 4.12, 4.13, 4.14)

Deel V: Interventies (algemeen)

Doelen

Kennis

1. Het kunnen selecteren van technieken en strategieën die tegemoet komen aan de hulpvragen van de leerlingen m.b.t. (vloeiend) lezen
2. Het kunnen ontwerpen van doelgerichte activiteiten m.b.t. het verbeteren van leessnelheid, juistheid, intonatie en expressie.

Begrip en bewustwording van

3. De manier waarop leerlingen leren lezen
4. Inzicht verwerven in de impact die het weinig vlot lezen heeft op leesbegrip
5. Inzicht verwerven in activiteiten die gericht zijn op het optimaliseren van het juist, snel en expressief lezen en het effect daarvan voor het vlot lezen.

Praktijk:

6. Gericht leerlingen kunnen observeren en informatie verzamelen voor en mogelijke interventie
7. Vertrouwd worden met een aantal mogelijkheden om een kind met leesmoeilijkheden te begeleiden.
8. Activiteiten kunnen organiseren die leiden tot het verbeteren van het juist, snel en expressief lezen.
9. Gericht een aantal interventiestrategieën kunnen herkennen, benoemen en toepassen.
10. Leerkansen van leerlingen kunnen vergroten door een goede klasorganisatie

Richtlijnen voor de instructie van fonologisch bewustzijn.

(Minskoff, 2005, p. 30-33)

- Werk van eenvoudig naar complexer
- Geef instructie naar moeilijkheidsgraad van klanken : positie van de klanken in een woord (vooraan, midden, einde)
- Werk met een graduele moeilijkheidsgraad in instructie en taken :eerst receptief, daarna expressief
- Modelleer de woorden en klanken
- Kies voor een multisensoriële aanpak
- Werk met korte en frequente oefenperiodes
- Besteed veel aandacht aan de inoefening van de auditieve aspecten : auditieve discriminatie, het opdelen in klanken, het synthetiseren van klanken, rijmen, het tellen van klanken, het weglaten en toevoegen van klanken, het splitsen en samenvoegen van klankgrepen

<http://www.youtube.com/watch?v=c4Soey3NETU>

Het onderscheiden van letters en woorden

- Werk met verknipte woorden en zinnen zodat leerlingen de juiste volgorden van letters en woorden ontdekken
- Maak leerlingen vertrouwd met strategieën en woordenschat nodig voor het verkennen van een boek : flap, titel, kaft,
- Laat leerlingen veelvuldig kennismaken met fictie en non-fictie
- Maak leerlingen vertrouwd met de leesrichting : van voor naar achter van links naar rechts
- Wijs leerlingen op het feit dat en zin begint met een hoofdletter.

Interventiestrategieën : voorbeelden

Mim Hutchings

Case Studie 1: Vroegtijdige interventies tijdens het eerste schooljaar

Sammy was net 5 op het moment dat hij naar school ging. Hij was enig kind en leefde met zijn ouders in een afgelegen boerderij. Zijn ouders werkten elke dag tot 's avonds laat. Sammy was tot dan toe niet naar de kleuterschool geweest. Op school werd het al snel duidelijk dat Sammy weinig ervaring had met letters, boeken of verhalen.

De klas waar hij in terecht kwam was een lees-rijke omgeving met enorm veel boeken. De leerkracht had een systematisch opgebouwd programma uitgewerkt om al de kinderen te ondersteunen bij hun beginnende geletterdheid. Na 2 maanden besloot de klasleerkracht Sammy, samen met nog 3 andere kinderen uit de klas, dagelijks 20 minuten te laten werken rond leesmateriaal met een andere leerkracht. Ze ontwierp een gestructureerd interventieprogramma gebaseerd op "guided reading". (Wray 2004).

De basisprincipes van een doelgericht programma :

- Werken aan het zelfbeeld is even belangrijk als het werken aan het lezen zelf

Fonologische vaardigheden oefenen zijn meer efficiënt wanneer het aan een betekenisvolle context wordt gerelateerd (verhalen , informatieve boeken, ...)

- Intensief gedurende een korte periode (8-20 weken) vanuit gerichte interventies heeft langdurig effect (Brooks 2002) .
- Leren lezen is een sociaal gebeuren. Het is belangrijk leesplezier te ervaren en dit te delen met een begeleidende volwassene en een groep
- Gesprekken over verhalen en boeken ondersteunt het lezen en de ontwikkeling van woordenschat
- Belangrijk zijn ervaringen met en het gebruiken van verschillende soorten boeken.

a) De structuur van het interventieprogramma

We spreken van begeleid lezen wanneer een groepje leerlingen (4-6) samen hetzelfde boek lezen. De begeleider ondersteunt de kinderen door hun aandacht te vestigen op significante aspecten van het boek. Begeleid lezen betekent dat een groep kinderen (4-6) samen hetzelfde boek lezen. Voor de groep van Sammy lag de focus op leesplezier, identificeren van woorden en klanken in de tekst. De boeken worden zorgvuldig uitgekozen ; aansluitend bij de interesse en het (lees)niveau van de kinderen. In deze casus waren prentenboeken met weinig tekst en veel materiaal om over te praten, meest geschikt. level. Elke sessie werd op dezelfde manier opgebouwd ;

1. Introductie van het boek ; gesprek over het thema, de titel , de auteur en proberen te voorspellen waarover het boek gaat.
2. De begeleider leest het boek terwijl hij de kinderen aanmoedigt het verhaal goed te volgen.
3. Gesprek over het verhaal/het boek met focus op het begrijpen van het verhaal en er plezier aan beleven .
4. Het boek wordt opnieuw gelezen met focus op details van de personages, de opbouw van het verhaal en significante woorden, letters, rijmen
5. Verwerking van de tekst door de tekenen en schrijven bv. Een favoriet personage tekenen en er een titel bij

Door dit eenvoudig interventieprogramma verwierven Sammy en zijn groep de eerste leesvaardigheden en –strategieën waardoor ze weer konden aansluiten bij de klasgroep.

Case studie 2: Identificeren en ondersteunen van geletterdheid bij tweetalige leerlingen

De tweede case studie is een onderdeel van een ruimer onderzoeksproject nl The Big Lottery Dyslexia and Multilingualism Project (Mortimore et al 2012a and b) Zij legden de focus op identificatie en het ondersteunen van tweetalige leerlingen met een vermoeden van dyslexie. Bij het project waren 215 kinderen betrokken tussen 8 en 11 jaar. Onder hen 43 verschillende talen. Ze kwamen uit 55 scholen in Engeland. Deze casus focust op de interventieprogramma's die in het project werden gebruikt.

Het interventieprogramma werd uitgewerkt rond efficiënte praktijken die kinderen kunnen ondersteunen in hun ontwikkeling naar geletterdheid (zie Brooks 2002). Kenmerkend voor het programma zijn : "de duidelijke structuur, het bevestigen, cumulatieve opbouw en de multisensoriële aanpak. De focus lag op het verbeteren van fonologische vaardigheden, ontwikkeling van de mondelinge taal, expliciete instructie in woordenschat, ontwikkelen van begrijpende vaardigheden, werkend vanuit morfemen en strategieën om het geheugen en de procesmatige vaardigheden te versnellen. (Mortimore et al 2012a and b). Er werden twee commerciële programma's geselecteerd :

Nessy (Net Educational Systems Ltd): een dyslexie – vriendelijk computerprogramma met spelletjes en activiteiten om fonologisch bewustzijn te ontwikkelen, het bewustzijn van woordpatronen en spellingsregels.

Rapid Reading (Pearson Heinemann) is een leesschema voor kinderen tussen 7 en 11 jaar dat het bediscussiëren van ideeën bevordert, woordenschat vanuit fictie en non-fictieteksten. Het omvat ook spraak herkenning software om onafhankelijk te kunnen spreken en het lezen te kunnen oefenen.

Het interventieprogramma werd gegeven door leerkrachtassistenten die getraind waren door het onderzoeksteam. Elke groepje van 2 kinderen kreeg dagelijks een sessie van 30 minuten en dat gedurende 15 weken.

Globaal bevatte het project volgende praktische aanbevelingen :

- Een dagelijks 30 minuten gestructureerde interventieprogramma geleid door getrainde leerkrachtassistenten aan 2 leerlingen en dat gedurende 15 dagen geeft een significant resultaat. Deze resultaten kunnen duurzaam zijn, maar in functie daarvan hebben de leerlingen verder ondersteuning nodig in functie van automatisering van de geboekte resultaten.
- Het is belangrijk dat het programma volgende elementen bevat : fonologische processen, systematisch en expliciete instructie van nieuwe fonemen in de doeltaal ondersteund door nauwgezet uitgekozen multisensoriële programma's gebaseerd op foutpatronen ; expliciete instructie van de morfologische structuur, de structuur van de lettergrepen evenals de strategie om betekenissen af te leiden uit context en morfologie.
- Bied computerprogramma's aan waarbij vooral de elementen die de interesse en het plezier aanspreken, belangrijk zijn.
- Zorg dat het programma expliciet oefeningen bevat in het op een systematische manier verrijken van woordenschat van het gebruikte materiaal of vanuit een andere context. Daarnaast is het belangrijk het kind vertrouwen en veiligheid te bieden in het gebruiken van taal en de uitdrukkingen van een taal.
- Focus op begrijpende luister- en leesstrategieën en ontwikkel het bewustzijn van de kinderen op hun eigen leesvaardigheden.
- Een goed programma bevat expliciete strategieën van hogere orde, het maken van voorspellingen voor het lezen, en visuele en holistische benaderingen.
- Ontwikkel het begrijpen van verhalen uit het leven van kinderen, hun taal en wees ervan overtuigd dat deze bevorderen het leren van de doeltaal.
- Bevestig de kinderen in wat ze goed doen, toon waar ze in groeien, en vermijd labels met betrekking tot dingen die minder goed gaan of minder snel evolueren

Referenties

- Brooks, G. (2002) What Works for Children with Literacy Difficulties? The effectiveness of intervention schemes. Department for Education and Skills. Available from: <http://www.interventionsforliteracy.org.uk/assets/documents/Greg-Brooks.pdf>
- Mortimore, T. Hutchings, M. Northcote, A. (2012a) Identifying and supporting literacy acquisition in bilingual learners potentially at risk of dyslexia: The Big Lottery Dyslexia and Multilingualism Project. In Everatt, J. Dyslexia, Languages and Multilingualism. Bracknell: British Dyslexia Association.
- Mortimore, T. Hansan, L. Hutchings, M. Northcote, A. (2012b) Dyslexia and Multilingualism: Identifying and supporting bilingual learners who might be at risk of developing SpLD/dyslexia. Research Report. Bracknell: BDA. The report can be downloaded from: <http://www.bdadyslexia.org.uk/news/publications/dyslexia-and-multilingualism.html>
- NESSY Learning Programme (2010) Net Educational Systems Ltd. <http://www.nessy.com> Rapid Reading (2011) Heinemann Pearson <http://www.pearsonschoolsandcolleges.co.uk/Primary/Literacy/AllLiteracyresources/RapidReading/RapidReading.aspx>
- Rapid Reading Promotional film at <http://vimeo.com/42340307>
- Wray, D. (2004) Teaching Literacy: Using Texts to Enhance Learning. London: David Fult

Deel VI: Leesplezier en ouderbetrokkenheid

Leesplezier kan zich ontwikkelen en kan gevoed worden door kinderen in contact te brengen met een groot en gevarieerd aanbod aan boeken en het bezoeken van bibliotheken en boekhandels. Onderzoeken wijzen steeds weer uit dat een leesplezier leidt tot het vergroten van de leesvaardigheid en het vervullen van leesgerelateerde taken. Het is daarom jammer vast te stellen dat mensen steeds minder tijd besteden aan lezen en dus minder leesplezier ervaren. Kinderen zeer vroeg in contact brengen met boeken, hen voorlezen én hen boeken laten kiezen die binnen hun interesseveld liggen zijn belangrijke factoren om hen de ervaring van het leesplezier aan te bieden

Het volgende lijstje kan een hulp zijn voor leespromotie bij kinderen:

- Bezoek samen de plaatselijke bibliotheek
- Ontdek samen de boekhandels in de buurt
- Nodig ene auteur uit in je klas
- Laat kinderen uit verschillende groepen en met een verschillende leeftijd samen lezen
- Werk met leeskilometers of een ander registratiesysteem dat motiveert om te lezen.
- Organiseer samen met je leerlingen een boekenbeurs

Participatie van studenten en ouders

Het moeizaam lezen kan leiden tot frustratie bij kinderen. Zij kunnen vermijdings- of storend gedrag vertonen. Het is belangrijk dat deze kinderen zich gesteund voelen en dat er wordt uitgegaan van hun sterktes. Het bewust zijn van hun sterktes vormt vervolgens de basis om samen de problemen aan te pakken:

- Wat vindt de leerling moeilijk?
- Kan de leerling thuis oefenen en vindt hij daar hulp?
- Vindt de leerling het moeilijk of makkelijk om vragen te beantwoorden over een tekst?
- Heeft de leerling een idee over de leesstrategieën die hij kan gebruiken?

Zoals eerder aangehaald is de invloed van ouders op de taal- en leesontwikkeling van hun kinderen, enorm (zie deel 1). Ouders betrekken bij het leerproces is daarom zeer belangrijk; zeker voor risicolezers. Scholen kunnen infoavonden organiseren zodat ouders zich bewust worden van het belang van voorlezen, van fonemisch bewust worden. Zij kan ouders laten kennismaken met een goed boekenaanbod. Het gebruik van de schoolsite is een handig communicatiemiddel om ouders te Informeren. In gesprekken met ouders besteedt de leerkracht aandacht aan de behaalde resultaten en de mogelijkheden om hun kind te begeleiden:

- Kan het kind thuis oefenen?
- Oefent het kind thuis?
- Kunnen de ouders hun kind helpen?

Thuis lezen; leerkrachten in opleiding bevorderen leesvaardigheden en leesbegrip door het voorlezen.

Saar Callens, Ase Vermeire & Marijke Wilssens

Wat?

Een samenwerking tussen de Hogeschool, lokale scholen, bibliotheken en enkele lokale organisaties. Ouders beslissen zelf of ze willen deelnemen aan het project. De studenten bezoeken de families minstens 10 keer, tot het lezen meer een gewoonte werd in het gezin (leescultuur).

Waar?

Dit project loopt in verschillende steden;

- Boekenbende aan Huis (Brussel): <http://www.boekenbende.be/>
- Boekenkaravaan (Antwerpen): <http://www.leesweb.org/karavaan/>
- Boek op bezoek (Gent): <http://www.pbdgent.be/node/880>
- Voorleesexpress (Nederland): <http://www.voorleesexpress.nl/>

Gevolgen voor ouders en familie

- Ouders ontdekken het belang van het thuis lezen, ze ontdekken fantastische boeken en verhalen en ontdekken hoe leuk lezen kan zijn voor hun kinderen.
- Typisch voor deze familie is een rijke traditie aan vertellen, maar er heerst niet echt een leescultuur. Ze zijn niet echt vertrouwd met het lezen. Sommige ouders ontdekken hierdoor ook lees-en prentenboeken uit hun eigen cultuur, welke ze leuk vinden voor te lezen voor hun kinderen.
- Vele ouders vinden hun weg naar een naburige bib.
- Studenten zijn een rolmodel voor de ouders door luidop te lezen en zo te tonen hoe ze te werk kunnen gaan.
- Een leescultuur is niet "beter" dan een vertelcultuur maar in schoolcontext is deze leescultuur enorm belangrijk.

Betekenis voor de kinderen

- De kinderen zijn enthousiast. Vaak komen ook broertjes, zusjes, kinderen uit de buurt...mee luisteren.
- De kinderen bouwen een vertrouwensrelatie op met de student.
- Het boek dat geschonken wordt op het einde, is vaak het enige boek dat de kinderen thuis hebben.
- Naast hun taal en geletterdheid die hieruit ontwikkelen, worden ook hun sociale, emotionele en cognitieve ontwikkeling gestimuleerd.

Belang voor de lagere school

- De relatie tussen ouders en school wordt sterker.
- De leerkracht of een zorgbegeleider kan de studenten bijkomende informatie geven over de noden van een gezin
- De leescultuur tussen de kinderen wordt bevorderd.
- De relatie tussen thuis en op school lezen is versterkt, waardoor de leerkracht verder kan werken rond die boeken in de klas.
- We merken op dat sommige ouders meer gevoelig werden voor het belang van lezen en dat de schoolbib meer werd bezocht.

Betekenis voor de studenten

- Studenten krijgen een waardevolle mogelijkheid om in contact te treden met kinderen (6-10jaar) en hun ouders in gezinscontext en om gezinnen met mindere mogelijkheden door positieve activiteiten te leren kennen.
- Studenten worden zich bewust van armoede en de impact daarvan op het kind en de school. Op een constructieve manier worden ze geconfronteerd met ervaringen van dergelijke gezinnen en kunnen ze vanuit een open geest kijken naar diversiteit en andere culturen.
- Studenten ontmoeten in het gezin een cultuur die vaak enorm verschilt van de schoolcultuur.
- Studenten leren vanuit een discrete en flexibele attitude omgaan met deze gezinnen.
- Studenten maken kennis met een multiculturele school
- Studenten reflecteren over de relevantie van deze ervaringen voor hun eigen klaspraktijk, en zoeken meer bepaald een weg in het omgaan met de diversiteit aan omgevingen waarin kinderen leven

- Studenten ontdekken wat de gevolgen zijn wanneer een kind de schooltaal onvoldoende beheerst.
- Studenten ontdekken praktische tips om een degelijke leesomgeving uit te bouwen zoals het uitzitten van de radio, het uitzoeken van een geschikte plek, het een beetje gezellig maken, het gebruik maken van de buurtbib,



Filmpjes:

<http://www.youtube.com/watch?v=fs6NF9WfZvE>

<http://www.youtube.com/watch?v=9ZeHpwgCx0k&feature=related>

http://www.youtube.com/watch?v=GxXTxbg0B_I&feature=related

Bronnen

	Websites
Algemene websites over geletterdheid	Child Development And Parenting Information www.childdevelopmentinfo.com American Speech Language Hearing Association (ASHA) www.asha.org The National Institute for Literacy www.nifl.gov
Fonologisch bewustzijn fonemisch bewustzijn	Phonemic Awareness Activities http://teams.lacoe.edu/documentation/classrooms/patti/k-1/activities/phonemic.html Phonological Awareness is Child's Play http://www.naeyc.org/files/yc/file/200901/BTJPhonologicalAwareness.pdf Phoneme Awareness Activities www.readingrockets.org/article/388/ Ideas and Activities for Developing Phonological Awareness Skills http://www.doe.virginia.gov/instruction/response_intervention/resources/ideas_activities_develop_phonological.pdf Phonemic Awareness Activities http://www.readingresource.net/phonemicawarenessactivities.html
Woordherkenning	Literacy Games to Develop Word Recognition http://www.childrens-books-and-reading.com/literacy-games.html
Website met Nederlandse info over voorlezen ,zelf lezen en leesbegrip	http://www.leesplein.nl/LL_plein.php?hm=3&sm=4&method=aviorclib&avi=E7&clib=3&submit=Zoek Ppt Voorlezen aan huis: Kathleen Meersseman (Arteveldehogeschool) 2011-2012 http://www.boekenbende.be/ http://www.leesweb.org/karavaan/ http://www.pbdgent.be/node/880 http://www.voorleesexpress.nl
	Boeken, hoofdstukken & Artikels
Bos, C. S. (1982).	Getting past decoding: Using modelled and repeated readings as a remedial method for learning disabled students. Topics in Learning and Learning Disabilities, 1, 51-57.
Bos, C. S., & Vaughn, S. (2002).	Strategies for teaching students with learning and behaviour. Boston: Allyn and Bacon
Boyle, J., & Scanlon, D.(2010).	Methods and Strategies for teaching students with mild disabilities. Australia: Wadsworth.
Bryant, D. P., Smith, D. D. , & Bryant, B.R. (2008).	Teaching students with special needs in inclusive classrooms. Boston: Pearson
Bursuck, W.D., & Damer, M. (2011).	Teaching reading to students who are at risk or have disabilities (2 nd ed.). Boston: Pearson.
Carnine, D.W., Silbert, J.Kame'euni, E. J., & Tarver, S. G. (2003).	Direct instruction reading (4 th ed.). Prentice Hall.
Chall, J. (1983).	Stages of reading development. New York: McGraw-Hill.
Chall, J. (1996).	Learning to read: The great debate (3 rd ed.). Fort Worth: Harcourt Brace Cllege
Cooper, J. D., Chard, D. J., & Kiger, N. D. (2006).	The struggling reader: Interventions that work. New York: Scholastic.
Das, J.P.,Naglieri, J.A.,& Kirby, J.R.(1994)	Assessment of cognitive processes. Boston: Allyn & Bacon.
Hallahan, D. P., Kaufmann, J. M., & Pullen, P.C. (2009).	Exceptional learners: An Introduction to Special Education. Boston: Pearson
Heward, W. L. (2003).	Exceptional children: An introduction to special education. Upper Saddle River: Merril Prentice Hall.
Housel, D. (2011).	Strategies for building fluency. Huntington Beach, CA: Shell Education Publishing.

Kuhn, M. R., & Stahl, S.A. (2000).	Fluency: A Review of Developmental and Remedial Practices. (CIERA Rep. No.2-008). Ann Harbour, MI: Center for the Improvement of Early Reading Achievement.
Lerner, J., & Johns, B. (2009).	Learning disabilities and related mild disabilities: Characteristics, teaching strategies, and new directions. Australia: Wadsworth
McCormack, R.L., & Pasquarelli, S.L. (2010)	Teaching reading: Strategies & resources for grades K-6. NewYork: Guilford Press
Minskoff, E. (2005).	Teaching reading to struggling learners. Baltimore: Brookes Publishing.
National Reading Panel. (2000).	Report of the National Reading Panel: Teaching children to read. Washington, DC. National Institute of Child Health and Human Development.
O'Connor, R. E. (2007).	Teaching word recognition: Effective strategies for students with learning difficulties. New York: Guilford Press.
Otto, B. (2008).	Literacy development in early years. New Jersey: Pearson.
Pence, K. L. (2007).	Assessment in emergent literacy. San Diego: Plural Publishing.
Spafford, C. A., & Grosser, G. S. (2005).	Dyslexia and reading difficulties: Research and resource guide for working with all struggling readers. Boston: Allyn & Bacon.
Vernooy,K. (2006)	Effectief omgaan met risicolezers. Werken aan preventie en beter omgaan met leesmoelijkheden. [Dealing effectively with at risk-readers. Working at prevention in reading difficulties] Amersfoort, CPS
Vernooy,K. (2012)	Elk kind een lezer. [Every child a reader], Garant, Antwerpen-Apeldoorn
Wolf, M. (2007).	Proust and the Squid: The story and science of the reading brain. New York: Harper-Collins.
Artikels	
Ball, E., & Blachman, B. (1991).	Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? Reading Research Quarterly, 26, 49-66.
Brailsford, A., Snart, F., & Das, J.P. (1984).	Strategy training and reading comprehension. Journal of Learning Disabilities, 17(5), 287-290.
Carlson, J.S., Das, J.P. (1997).	A process approach to remediation of word-decoding deficiencies in Chapter 1 Children. Learning Disability Quarterly, 20, 93-125.
Chard, D. J., & Dickson, S. V. (1999).	Phonological awareness: instructional and assessment guidelines. Intervention in School & Clinic, 34(5)
Das, J.P., Mishra, R.K., & Pool, J.E. (1995).	An experiment on cognitive remediation or word-reading difficulty. Journal of Learning Disabilities, 28(2), 66-79.
Mastropieri, M. A., Leinart, A., & Scruggs, T. E., (1999).	Strategies to increase reading fluency. Intervention in School & Clinic, 34(5),
Papadopoulos, T.C., Das, J.P., Parrila, R.K., & Kirby, J.R. (2003).	Children at risk for developing reading difficulties: A remediation study. School Psychology International, 24(1), 103-115.
Samuel, S. J. (1997).	The method of repeated readings. The Reading Teacher, 50, 376-381.
Topping, K. (1989).	Peer tutoring and paired reading: Combining two powerful techniques. The Reading Teacher, 42, 488-494
Torgesen, J. K (2004).	Lessons learned from research on interventions for students who have difficulty learning to read. In McCardle,Pand Chhabra,V.(Eds) (2004) The voice of evidence in Reading Research. Baltimore : Paul.h.Brookes Publishing Co

Werkset voor activiteiten rond aanvankelijk lezen



Werkset 4.01.	Voorlezen 1
Werkset 4.02	Voorlezen
Werkset 4.03	Woordenschatuitbreiding
Werkset 4.04	Taaldrukken
Werkset 4.05	Connect Klanken en letters
Werkset 4.06	Connect Woordherkenning
Werkset 4.07	Connect Zinnen
Werkset 4.08	F & L Methode
Werkset 4.09	Spelvormen

Werkset 4.01. Voorlezen

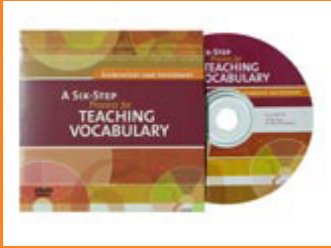
Doelen	Het wekken van interesse voor boeken en geschreven materialen. Het leren spelen met taal. Ervaren dat taal is opgebouwd uit klanken. Het verwerven van een uitgebreide woordenschat.
Voor wie?	Basisschool
Methodes	
Materialen	• (Prenten)boeken in al hun vormen (hout, plastic papier, digitaal) • kranten • tijdschriften • kamishibai, • luisterboeken
Auteurs	
Tijdpad	Een voorleeskwartier, elke dag.
Achtergronden 	De aanwezigheid van boeken en het veelvuldig voorlezen biedt kinderen de mogelijkheid woorden van elkaar te onderscheiden en klanken in woorden te herkennen. Zij kunnen de letters benoemen. Zij bouwen hun passieve woordenschat uit. Op deze manier verwerven ze ongeveer 70% van de vaardigheden die nodig zijn om te leren lezen. (Mol en Bus 2011) Het herhaald voorlezen van een verhaal leidt tot: • het verwerven van inzicht in de opbouw van verhalen, de relaties tussen personages en gebeurtenissen in het verhaal. • genieten van het herkennen • het uitbreiden van de woordenschat • een beter begrip van het verhaal zodat het kind zich kan focussen op andere aspecten van lezen zoals intonatie, woordenschat, het effect van ritme en rijm,...) • het stellen van (kritische) vragen omdat ze het verhaal beter begrijpen. Dit is een goede opstap naar het begrijpend lezen.
Waar vind je meer informatie?	• Roots of Reading. With tips and techniques for parents to read to their children. • http://www.pbs.org/launchingreaders/rootsofreading/overview.html • "Voorlezen, het leukste kwartiertje van de dag." Voorleesjaar Stichting Lezen Vlaanderen . Brochure • "The reader organisation" http://thereader.org.uk/ • The Reading Environment: How adults help children enjoy reading 2011, updated, revised, redesigned edition, combined with Tell Me : Children reading and talk The Reading Environment beschrijft aan de hand van zeer veel voorbeelden de omgevingsfactoren en de gewenste attitudes van de begeleiders om kinderen te laten kennismaken met boeken en verhalen en hen te begeleiden in het zetten van stappen naar zelf en graag lezen. Thimble Press, 2011 ISBN978-0903355-54-4 • A little aloud for children. An anthology of poems and stories to share aloud. Edited by Angela Macmillan. (Chatto & Windus, 2010) Dit werk illustreert hoe de organisatie kiest voor literaire werken (gedichten en verhalen). Het kan een bron van inspiratie vormen om een bloemlezing aan te leggen van de Nederlandse literatuur die gesmaakt kan worden door kinderen. Hierbij wordt respect getoond voor hun emotionele, sociale en intellectuele wereld.
Video materiaal 	• Meet the experts: G. Reid Lyon . "Reading today" http://www.youtube.com/watch?v=hzmUalHtqs

Werkset 4.02. Voorlezen II

Doelen	• Bevorderen van vlot lezen • Leerlingen achtergrondinfo verschaffen m.b.t. leesstrategieën (modelling) • Woordenschat uitbreiden • Een positief rolmodel zijn • Leerlingen ondersteunen in het beleven van leesplezier
Voor wie?	Basisonderwijs
Methode	• De leerkracht doet het vloeiend lezen voor. Hierbij is het hardop denken van belang: door bv. te verwijzen naar woorden als 'gilde' geeft de leerkracht een tip hoe de leerling zijn intonatie kan aanpassen aan een bepaalde passage. • Voor beginnende lezers is het gebruik van grote prentenboeken aangewezen: 1. De leerkracht kan de woorden aanwijzen terwijl hij voorleest 2. De leerlingen kunnen reageren op de woorden, het verhaal en de prenten. De interactie is groot en de woordenschat wordt actief gebruikt. • Door het voorlezen en het volgen via de prenten kunnen de leerlingen kennismaken met de juiste intonatie, expressie en het rekening houden met de interpunctie. • De leerlingen komen in contact met verhalen die zij nog niet zelf kunnen lezen. Hierdoor kunnen leerlingen praten over en werken met boeken van een hoger leesniveau. Dit werkt motiverend.
Materialen	Grote voorleesboeken voor beginnende lezers en uitdagende verhalen met een hoger leesniveau dan wat de leerling zelf kan lezen.
Auteur	Bos & Vaughn, 1991
Tijdpad	10-15 minuten, een paar keer in de week
Achtergronden	
Extra informatie	http://www.youtube.com/watch?v=Dm_uEgELsRo http://www.youtube.com/watch?v=MHdnVCQM2zo&feature=related



Werkset 4.03. Woordenschatuitbreiding

Doelen	Het uitbreiden van de actieve en passieve woordenschat. Het sneller herkennen van het woordbeeld. Een woord sneller herkennen binnen een context (voorspellend lezen).
Doelgroep	Alle klassen/groepen van de basisschool
Methode	De zes stappen van Marzano
Materialen	Marzano beschrijft een 6 stappenplan voor het aanbrengen en uitbreiden van woordenschat (Building Academic Vocabulary). De eerste drie stappen ondersteunen de leraar in het geven van directe instructies. De laatste drie stappen zijn gericht op het inoefenen en consolideren van de nieuwe woordenschat.
Auteur	Marzano
Lestijd	Een leerkracht moet in elke les bewust omgaan met nieuwe woorden en het uitbreiden van woordvelden. De verschillende stappen kunnen alle of apart toegepast worden in alle vakken.
Background	 Verschillende onderzoeken tonen aan dat een uitgebreide woordenschat het technisch en het begrijpend lezen bevordert. "Noch aandacht voor woordenschat noch het kunnen lezen van woorden leiden automatisch tot succesvol lezen. Het is echter wel zo dat een beperkte woordenschat en een zwakke woordherkenning het leren lezen vertragen en hinderen." (Biemiller, 2005).
Extra informatie	 http://jc-schools.net/tutorials/vocab/strategies.html A Six-Step Process for Teaching Vocabulary DVD ISBN-13:978-1-4166-0253-8 Building Academic Vocabulary Teacher's Manual by Robert J. Marzano and Debra J. Pickering ISBN-13:978-1-4166-0234-7 Biemiller, A. (2005). Size and sequence in vocabulary development: Implications for choosing words for primary grade vocabulary instruction. In E. H. Hiebert and M. L. Kamil (Eds.), Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice (pp. 223–242). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. Retrieved August 18, 2009, from PsycINFO database. http://www.jsw-online.nl/assets/documentenservice_zen/jsw/archief/2012/05_januari_2012/jrg96-januari2012-joosten-riemens-zesstappenaanpak.pdf (duidelijke omschrijving van deze aanpak) Vanderhallen, Marianne(2009) Meer en beter woorden leren.Een brochure over de relatie tussen taalvaardigheid en schoolsucces. Utrecht :Projectbureau Kwaliteit PO-Raad
Video materiaal	 Meet the experts: G. Reid Lyon . "Reading today" http://www.youtube.com/watch?v=hzmUalHtqs

Beschrijving van de activiteit

Het zes-stappenplan van Marzano (2004) besteedt veel aandacht aan de school- en vaktaal. Het onderwijs hanteert zeer veel begrippen die afwijken van het algemeen taalgebruik van de leerlingen. Toch is het begrijpen en kunnen gebruiken van deze begrippen essentieel om instructies correct op te volgen. Het zes-stappenplan helpt leerlingen om deze woorden te onthouden vanuit het begrip, het actief werken met deze woorden en het plaatsen van deze woorden in een woordveld.

Zowel leerling als leraar zijn actief betrokken bij het verwerven van nieuwe, vaak abstracte woorden.

Stap 1: Omschrijving nieuw begrip

- De leraar geeft een omschrijving van het begrip en gebruikt hierbij concrete voorbeelden. Het geven van een definitie werkt

niet omdat dit niet aansluit bij de natuurlijke manier van woordenschatverwerving.

- De leraar gaat na wat de leerlingen weten over dit begrip.
- Leerlingen en leraar bespreken en vergelijken de omschrijvingen en voorbeelden. Ze vormen de basis voor het uitbreiden van het woord en het woordveld.
- De leraar bepaalt welke kenmerken zeker aanwezig moeten zijn voor het beschrijven van een woord.

Step 2: Het begrip in eigen woorden

- De leraar daagt de leerlingen uit het begrip in eigen woorden te omschrijven.
- De leraar ondersteunt de leerling door het aanreiken van extra informatie en voorbeelden.
- De leerlingen noteren hun omschrijving in een woordportfolio. Dit portfolio kan doorheen de hele basisschool verder groeien. Het uitschrijven van een eigen omschrijving leidt tot een betere consolidering in het lange termijngeheugen.

Step 3: Non-linguïstische weergave

- In deze stap geven de leerlingen via een grafiek, een tekening, een zelfbedacht symbool de betekenis van het nieuwe woord weer.
- Leerlingen kunnen elkaar helpen bij deze opdracht en hun tekeningen vergelijken en bespreken.
- De leerlingen kunnen leren sneltekenen of gebruik maken van symbolen en afbeeldingen uit magazines of van het internet. Op deze manier neemt het tekenen niet te veel tijd in beslag.

Step 4: Woordkennis verdiepen door herhaling

De leerling wordt uitgedaagd om via een aantal activiteiten zijn kennis over het woord uit te breiden. Deze kennis wordt opgetekend in zijn woordenschatportfolio.

- De leerlingen worden aangezet om zo veel mogelijke hun eigen woorden te gebruiken bij een begripsomschrijving.
- Zij proberen de opbouw van het woord te voorzien (gebruik van prefixen en suffixen, samengestelde woorden) en zoeken naar synoniemen en aanverwante woorden.

Step 5: Samen woorden bespreken

1. Leerlingen herbekijken hun omschrijvingen en tekeningen.
2. Leerlingen vergelijken in duo's hun omschrijvingen, tekeningen en extra informatie die ze in vorige stappen verzameld hebben.
3. Leerlingen delen in de groep hun ervaringen en bespreken kritisch de begripsomschrijving.
4. De leraar begeleidt en ondersteunt bij verwarrende begripsomschrijvingen.

Step 6: Woordkennis spelenderwijs verdiepen

De website van Marzano biedt een grote variatie aan spelvormen aan.

- De leraar begeleidt de leerlingen en gaat na of zij de begrippen correct kunnen omschrijven en gebruiken.
- De leraar controleert de portfolio's.
- De leerlingen leren via interactie tijdens het spel de begrippen correct omschrijven en gebruiken. Ook woordvelden worden hierbij uitgebreid.

Werkset 4.04. Taaldrukken

Doelen	Kinderen ontdekken de wereld van verhalen. Zij maken zelf verhalen waarbij ze kunnen experimenteren met betekenissen, zinsbouw en het gebruiken van verschillende schrijfmateriaal zoals eigen symbolen, letters, stempels, druk, computer, ...)
Voor wie?	Basisschool
Methode	"Taal leren op eigen kracht": Suzanne van Norden. Goodman, Ken. 2005. What's Whole in Whole Language. Berkeley CA: RDR Books, pp.3-7.
Materialen	geen
Auteurs	Suzanne van Norden; Ken Goodman
Tijdpad	Leerkrachten zouden leerlingen in alle klasactiviteiten bewust moeten maken van de mogelijkheden en functionaliteit van geschreven taal.
Achtergrondinfo	Goodman, K. (1986, p.7) Veel leerkrachten en methodes streven naar een zo helder en eenvoudig mogelijk taalonderwijs. Hierbij wordt de taal echter een geïsoleerd gegeven en wordt ze ontleed in woorden, lettergrepen en aparte klanken. Hierdoor ontgaat leerlingen het functionele aspect van taal nl. communicatie en het geven van betekenis. Lezen wordt een vrij abstract gegeven dat niet meer tegemoet komt aan de noden van de leerlingen. De geboden aanpak biedt leerlingen de kans taal te ervaren als een functioneel instrument dat hen helpt bij het bereiken van een doel: kennis opbouwen, communiceren, creëren. Dit uitgangspunt leidt tot compleet andere en uitdagende aanpak. De volgende lijst schetst een beeld van de mogelijkheden van werken aan taal vanuit een holistische aanpak. Deze manier van werken leidt tot meer lees- en schrijfplezier, tot genieten van de mogelijkheden en de schoonheid van taal voor zowel leerling als leerkracht. Het antwoord op de vraag of deze aanpak ook effectief is, is positief. Met de taalbagage die kinderen al hebben volgen ze ook op school de natuurlijke drang om zin te geven aan hen omringende wereld, hun gedachten en dromen. Wanneer een leesmethode/taalmethode, taal in stukjes aanbiedt verdwijnt de natuurlijke betekenis van het ver-talen van de werkelijkheid en wordt het leren lezen en werken met taal zinloos. Dit verklaart waarom taal leren in het echte leven makkelijker verloopt dan op school. Ook daar zou het vlot moeten gaan maar wordt o.a. het leren lezen ervaren als moeilijk. Toch mogen we de vijf basiscomponenten van een effectief leesprogramma niet uit het oog verliezen (fonemisch bewustzijn, fonologisch bewustzijn, vlot lezen, woordenschat en leesbegrip) Directe instructie bij het leren van deze vaardigheden gecombineerd met de mogelijkheid tot het ontdekken van en het experimenteren met de mogelijkheden van taal(lezen, communiceren,...) leidt tot een grotere geletterdheid. Lezen is eenvoudiger • - als het natuurlijk en • functioneel is • - als het gaat om totaal- • lezen • - als het zinvol is • - als het boeiend is • - als de beleving van de • lezer centraal staat • - als het een doel heeft • - als de lezer zelf kan • kiezen om al dan niet te lezen Lezen is moeilijk: - -Als het onnatuurlijk is - -Als het in stukjes en beetjes wordt aangeboden zodat de lezer het geheel niet meer ziet - - als het zinloos is om deze tekst te lezen - - als het oninteressant leesmateriaal is - - als de leestekst niet relevant is voor de lezer - als de lezer geen affiniteit voelt met de inhoud - als er geen context is - als de tekst niet toegankelijk is voor de lezer -als het lezen opgelegd wordt.
Extra informatie	Goodman, Ken. 2005. What's Whole in Whole Language. Berkeley CA: RDR Books, pp.3-7. Van Norden, Suzanne.2009.Taal leren op eigen kracht. Taalverwerving op school met behulp van de werkwijze van taalvorming. Assen: Van Gorcum Moats, Louisa. Whole Language High Jinks: How to Tell When "Scientifically-Based Reading Instruction" Isn't. pg. 12

Samenvatting van de activiteit

Het uitgangspunt van de activiteit wordt bepaald door wat de leerlingen al kunnen, wat ze weten en waar hun interesses liggen.

Het werken met taalrondes verloopt via een aantal stappen:

- Voorbereiding: de leerkracht kiest een onderwerp uit. Hierbij formuleert hij een startvraag en heeft hij een aantal vragen in petto voor het gesprek.

De leerkracht kan ook kiezen voor onderwerpen die aangebracht worden door de leerlingen.

- **Stap 1:** Vorm een kring met de groep
- **Stap 2:** introduceer het onderwerp door
 - Het tonen van voorwerpen
 - Het voorlezen van een gedicht of een verhaal
- **Stap 3:** dit is de verhaalronde. Elk kind vertelt iets over de inhoud uit stap 2.
- **Stap 4:** in deze fase maken de leerlingen lijstjes met ideeën, associaties bij het onderwerp. Dit kunnen nieuwe ideeën zijn of zaken die ze gehoord hebben tijdens stap 3. Voor sommige leerlingen is het maken van tekeningen bij het onderwerp makkelijker dan het schrijven van woorden.
- **Stap 5:** elke leerling kiest en word of een tekening uit zijn lijst. Zij bespreken hun keuze in duo's.
- **Stap 6:** de leerlingen maken een schriftelijke neerslag van hun gesprekje. Jonge kinderen maken opnieuw een tekening en de leerkracht schrijft het verhaal erbij. schrijven (een "taaltekening")
- **Stap 7:** de leerling of de leerkracht lezen de zelfgeschreven teksten voor. De andere leerlingen luisteren aandachtig, stellen vragen bij de tekst en drukken hun appreciatie uit.

Na de taalronde kan de leerkracht verder aan de slag met een tekst. Hierbij volgt hij de volgende stappen:

- **Stap 1:** de leerkracht kiest een tekst van een leerling. Hij kopieert de originele tekst (mèt de spelfouten en de kromme zinnen) op het bord. De zinnen worden genummerd in verschillende kleuren.
- **Stap 2:** de leerkracht vormt duo's. Elk duo krijgt een blad papier en een potlood. De leerkracht leest de tekst tweemaal luidop voor.

De duo's noteren hun vragen bij de inhoud van de tekst. Zij schrijven ook de mogelijke fouten in de zinnen op.

De leerkracht van er ook voor kiezen om het aanduiden van de fouten klassikaal op het bord aan te pakken.

- **Step 3:** de groep bespreekt de tekst op het inhoudelijke vlak en op het niveau van de spelling. De schrijver van de tekst kan vragen beantwoorden en zelf beslissen of hij aanpassingen maakt in zijn tekst. (bv. woordvolgorde aanpassen, zin toevoegen of weglaten,...) De leerkracht geeft bijkomende informatie m.b.t. de spelling, de woordkeuze en zinsbouw. Dit gesprek biedt de leerlingen de mogelijkheid om na te denken over de verschillende aspecten van taal.
- **Step 4:** de eindversie van de tekst wordt voorgelezen.
- **Step 5:** de leerlingen gaan terug aan de slag met hun eigen tekst. Hierbij volgen ze een aantal instructies:
 - Lees je eigen tekst na
 - Verander waar nodig
 - Lees de tekst van je buur
 - Bespreek samen de teksten
 - Pas de tekst aan tot je er tevreden over bent
 - Maak een tekening bij je tekst
 - Vraag de leerkracht om je tekst na te kijken
 - Schrijf je gecorrigeerde tekst bij je tekening.

Uiteraard is dit alles een basisstappenplan. De leerkracht kan één en ander aanpassen of toevoegen.

Andere nuttige ideeën voor de taalronde zijn:

- Maak lijsten aan het bord
 - Maak de lijsten aan het bord
 - Organiseer een vragenronde
 - Orden samen met de leerlingen de woorden en voorwerpen

- Laat leerlingen tekenen voor ze gaan schrijven
- Laat één kind een tekening beginnen, een tweede de tekening aanvullen en afmaken
- Werk met associaties
- Laat een leerling een tekst schrijven bij de tekening van een klasgenoot
- Laat een strip tekenen van de tekst
- Laat de leerlingen dialogen uitschrijven
- Laat hen een gedicht maken bij het gekozen woord en de gemaakte associaties
- Laat de teksten uittypen op de pc en print ze uit.

Werkset 4.05 Connect klanken en letters

Doelen	Het verbeteren van het fonemisch bewustzijn, de klank-tekenkoppeling en de elementaire leeshandeling.
Voor wie?	Interventieprogramma voor kinderen met moeilijkheden bij het aanvankelijk lezen.
Methode	CONNECT Methode: klanken en letters. Anneke Smits (NL)
Materialen	Materialen bij de methode. (zie website Masterplandyslexie.nl)
Auteur	Anneke Smits
Tijdpad	3 keer per week gedurende 20 minuten. Individueel, kleine groepjes of klassikaal.
Achtergronden	 Connect Klanken en letters is een programma voor beginnende lezers die dreigen uit te vallen. Het focust zich op de eerste maanden van het leesonderwijs. De connectmethode baseert zich op volgende visies: 1. Connectionistische model van het leesproces (Van den Broeck, 1993; Snowling en Hulme, 1999). Dit model gaat uit van de idee dat het beheersen van het alfabetisch principe cruciaal om te leren lezen. Zowel de klank-tekenkoppeling als het fonemisch bewustzijn zijn voorwaarden om het alfabetisch principe te vatten. 2. Het werk van Spalding. Zij schreef 'The writing Road to Reading' (2003) waarin ze stelt dat kinderen expliciete instructie nodig hebben voor de klank-tekenkoppeling. Deze instructie omvat het schrijven en het uitspreken van klanken. Vervolgens spreken leerlingen vaak voorkomende klanken en letters en woorden uit en schrijven ze deze op. Later doen ze dit ook voor zinnen. Dit programma koppelt expliciete, multi-sensoriële, interactieve en diagnostiserende instructies aan de vijf basiscomponenten van lezen (fonemisch bewustzijn, fonologisch bewustzijn, vlotheid, woordenschat en leesbegrip).
Extra informatie	Gary Bitter; Mary Aleta (2011) Effects of Explicit, Multisensory, Structured Language Arts Instruction Compared to Conventional Reading Instruction, White Arizona State http://tblr.asu.edu/bitter/Bitter%20Article%209-12-2011.pdf Spalding, Romalda B., (1990). The Writing Road to Reading. New York: Quill Smits, Anneke en Braams, Tom (2006) Dyslectische kinderen leren lezen. Amsterdam, Boom. www.masterplandyslexie.nl Charles Hulme and Margaret Snowling (2005) Phonological Skills Are (Probably) One Cause of Success in Learning to Read: A Comment on Castles and Coltheart. Department of Psychology University of York Department of Psychology University of Liverpool SCIENTIFIC STUDIES OF READING, 9(4), 351–365 2005, Lawrence Erlbaum Associates, Inc. http://www2.warwick.ac.uk/fac/sci/psych/people/academic/jcarroll/jcarroll/publications/ssrproof.pdf Van den Broeck, W. (1993) Theorieën van woordherkenning en praktische implicaties. Tijdschrift voor orthopedagogiek, 32, 474-488
Video materiaal	 • www.masterplandyslexie.nl • How kindergarteners learn to read (4 parts) on Youtube • http://www.leraar24.nl/video/2615

Samenvatting van de activiteit:

Structuur programma

Opbouw van Fasen

- In elke sessie worden alle fasen doorlopen
- 1 letter staat centraal gedurende drie sessies
- Zelfde rijmpje/verhaaltje met tekst gedurende drie sessies (herhaald lezen)
- Elke sessie een nieuw connectrijtje

twee uitgekozen woorden en in een nieuw woord

- De letter zit niet in alle woorden
- De letter kun je op verschillende posities tegenkomen
- De twee gekozen woorden hebben geen vaste plaats in de volgorde
- De woorden zijn qua betekenis bekend!

De principes voor een connectrijtje:

- Minimaal 2 woorden uit het boekje/rijmpje
- Rijtje van 6-10 woorden die minimaal en onvoorspelbaar verschillen
- Er verandert steeds maar één letter
- De positie van de wisselletter wisselt
- De belangrijke letter komt minimaal drie keer voor, in de

De zes fasen

- Fase 0: voorbereiden (per 3 sessies)
- Fase 1: rijmpje voorlezen
- Fase 2: grote letter schrijven
- Fase 3: spelletje
- Fase 4: woorden schrijven
- Fase 5: woorden lezen
- Fase 6: stukje uit een boek lezen

Een duidelijke omschrijving van de activiteiten van Connect Klanken en letters vindt u op www.masterplan-dyslexie.nl.

Zie ook toegevoegde powerpoint.

Werkset 4.06 Connect Woordherkenning

Doelen	Voor leerlingen die de letters kennen maar moeilijkheden ondervinden bij het lezen van langere woorden.
Voor wie?	Interventieprogramma voor kinderen met moeilijkheden bij het aanvankelijk lezen. Eerste graad (groep 3/4)
Methoden	CONNECT METHODE: WOORDHERKENNING . Anneke Smits (NL)
Materialen	Teksten die aansluiten bij een hoger AVI – niveau dan het beheerste niveau (zone van de naaste ontwikkeling) Flitskaarten
Auteur	Anneke Smits
Tijdpad	3 keer per week gedurende 20 minuten. Individueel, kleine groepjes of klassikaal.
Achtergronden 	Connect Klanken en letters is een programma voor beginnende lezers die dreigen uit te vallen. Het focust zich op de eerste maanden van het leesonderwijs. De connectmethode baseert zich op volgende visies : 1. Connectionistische model van het leesproces (Van den Broeck ,1993; Snowling en Hulme,1999). Dit model gaat uit van de idee dat het beheersen van het alfabetisch principe cruciaal om te leren lezen. Zowel de klank-tekenkoppeling als het fonemisch bewustzijn zijn voorwaarden om het alfabetisch principe te vatten. 2. Het werk van Spalding. Zij schreef 'The writing Road to Reading(2003) waarin ze stelt dat kinderen expliciete instructie nodig hebben voor de klank-tekenkoppeling. Deze instructie omvat het schrijven en het uitspreken van klanken. Vervolgens spreken leerlingen vaak voorkomende klanken en letters en woorden uit en schrijven ze deze op. Later doen ze dit ook voor zinnen. Dit programma koppelt expliciete, multi-sensoriële , interactieve en diagnostiserende instructies aan de vijf basiscomponenten van lezen (fonemisch bewustzijn, fonologisch bewustzijn, vlotheid, woordenschat en leesbegrip).
Extra informatie	Gary Bitter;Mary Aleta (2011)Effects of Explicit, Multisensory, Structured Language Arts Instruction Compared to Conventional Reading Instruction, White Arizona State http://tblr.asu.edu/bitter/Bitter%20Article%209-12-2011.pdf Spalding, Romalda B., (1990). The Writing Road to Reading. New York: Quill Smits,Anneke en Braams,Tom (2006) Dyslectische kinderen leren lezen. Amsterdam, Boom. www.masterplandyslexie.nl Charles Hulme and Margaret Snowling (2005) Phonological Skills Are (Probably) One Cause of Success in Learning to Read:A Comment on Castles and Coltheart . Department of Psychology University of York Department of Psychology University of Liverpool SCIENTIFIC STUDIES OF READING, 9(4), 351–365 2005, Lawrence Erlbaum Associates, Inc. http://www2.warwick.ac.uk/fac/sci/psych/people/academic/jcarroll/jcarroll/publications/ssrproof.pdf Van den Broeck,W. (1993) Theorieën van woordherkenning en praktische implicaties. Tijdschrift voor orthopedagogiek,32,474-488
Video materiaal 	• www.masterplandyslexie.nl • How kindergarteners learn to read (4 parts) on Youtube • http://www.leraar24.nl/video/2298 (Dutch example)

Samenvatting van de activiteit

- Gelijklopend met CONNECT KLANKEN EN LETTERS
- De leerkracht kiest een tekst van 40 tot 60 woorden.
- De leerkracht schrijft connectrijtjes uit. Hij kan woorden maken met clusters en meerdere lettergrepen.
- In de eerste stap leest de leerkracht de tekst voor nadat hij met de leerlingen het thema van en de illustraties bij de tekst verkend heeft.
- In de tweede stap schrijven de leerlingen de woorden uit het connectrijtje op.
- In de derde stap lezen de leerlingen de woorden uit het connectrijtje. Dit kan op een speelse manier bv. een spelletje lotto.
- In de vierde stap lezen de leerlingen samen met de leerkracht de tekst. Ieder neemt om de beurt een zin voor zijn rekening.
- In de vijfde stap leest de leerling de woorden met behulp van flitskaarten .
- In de laatste stap leest de leerling de tekst opnieuw om automatisering te bewerkstelligen.
- Het is belangrijk dat de leerling juist leest. Het correct lezen van de woorden primeert op de snelheid van de woordherkenning.
- De leerkracht ondersteunt de leerling en geeft neutrale feedback.
- Om af te sluiten leest de leerkracht een stukje voor uit een verhaal. Dit kan iedere sessie herhaald worden zodat de leerling een volledig verhaal kan beluisteren.

Werkset 4.07 Connect Vloeiend lezen

Doelen	Het bevorderen van Vloeiend lezen en het motiveren tot lezen via het verzamelen van “leeskilometers”
Voor wie?	Voor leerlingen die de elementaire leeshandeling beheersen maar niet tot automatiseren komen. Eerste graad (groep 3/4).
Methoden	CONNECT METHODE : VLOEIEND LEZEN Anneke Smits (NL)
Materialen	Teksten die aansluiten bij een hoger AVI – niveau dan het beheerste niveau (zone van de naaste ontwikkeling) Flitskaarten
Auteur	Anneke Smits
Tijdpad	3 keer per week gedurende 20 minuten. Individueel, kleine groepjes of klassikaal.
Achtergronden 	Connect een programma voor beginnende lezers die dreigen uit te vallen. Het focust zich op de eerste maanden van het leesonderwijs. De connectmethode baseert zich op volgende visies : 1. Connectionistische model van het leesproces (Van den Broeck, 1993; Snowling en Hulme, 1999). Dit model gaat uit van de idee dat het beheersen van het alfabetisch principe cruciaal om te leren lezen. Zowel de klank-tekenkoppeling als het fonemisch bewustzijn zijn voorwaarden om het alfabetisch principe te vatten. 2. Het werk van Spalding. Zij schreef 'The writing Road to Reading' (2003) waarin ze stelt dat kinderen expliciete instructie nodig hebben voor de klank-tekenkoppeling. Deze instructie omvat het schrijven en het uitspreken van klanken. Vervolgens spreken leerlingen vaak voorkomende klanken en letters en woorden uit en schrijven ze deze op. Later doen ze dit ook voor zinnen. Dit programma koppelt expliciete, multi-sensoriële, interactieve en diagnostiserende instructies aan de vijf basiscomponenten van lezen (fonemisch bewustzijn, fonologisch bewustzijn, vlotheid, woordenschat en leesbegrip).
Extra informatie	Gary Bitter; Mary Aleta (2011) Effects of Explicit, Multisensory, Structured Language Arts Instruction Compared to Conventional Reading Instruction, White Arizona State http://tblr.asu.edu/bitter/Bitter%20Article%209-12-2011.pdf Spalding, Romalda B., (1990). The Writing Road to Reading. New York: Quill Smits, Anneke en Braams, Tom (2006) Dyslectische kinderen leren lezen. Amsterdam, Boom. www.masterplandyslexie.nl Charles Hulme and Margaret Snowling (2005) Phonological Skills Are (Probably) One Cause of Success in Learning to Read: A Comment on Castles and Coltheart. Department of Psychology University of York Department of Psychology University of Liverpool SCIENTIFIC STUDIES OF READING, 9(4), 351–365 2005, Lawrence Erlbaum Associates, Inc. http://www2.warwick.ac.uk/fac/sci/psych/people/academic/jcarroll/jcarroll/publications/ssrproof.pdf Van den Broeck, W. (1993) Theorieën van woordherkenning en praktische implicaties. Tijdschrift voor orthopedagogiek, 32, 474-488
Video materiaal 	• www.masterplandyslexie.nl • How kindergarteners learn to read (4 parts) on Youtube • http://www.leraar24.nl/video/2616 (Dutch example)

Samenvatting van de activiteit

De activiteit verloopt op een bijna zelfde manier als Connect klanken en letters, en Connect woordherkenning.

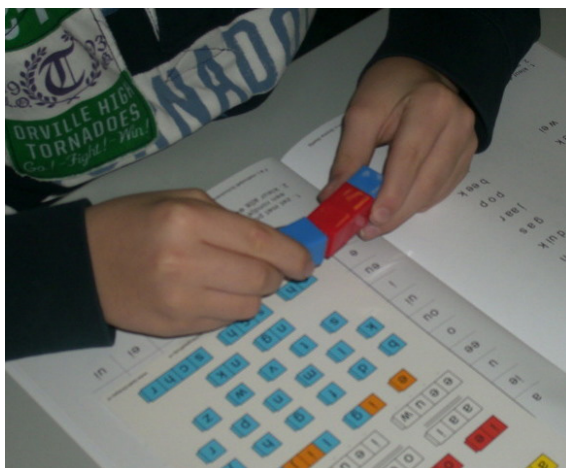
- De leerkracht kiest 5 inspirerende en uitdagende boeken uit. De leerling kiest een boek uit dit aanbod.
- De leerkracht selecteert een fragment van 60 tot 200 woorden uit het gekozen boek.
- In de eerste stap bespreken leerkracht en leerling de inhoud van het boek en de verwachtingen die de leerling over het boek heeft a.d.h.v. de titel, de illustraties, de flap,...
- In de tweede stap leest de leerkracht de tekst in een vlot tempo voor. Tijdens het lezen bespreken leerkracht en leerling de inhoud en moeilijke of onbekende woorden.
- De derde stap is het koorlezen: leerlingen en leerkracht lezen samen de tekst luidop.
- In de vierde stap schrijven en lezen de leerlingen woorden geplukt uit vorige connectrijtjes of woorden door de kinderen gekozen werden. Het schrijven gaat vooraf aan het lezen. Bij het lezen wordt zowel in volgorde als een gemixte volgorde gelezen.
- In de vijfde stap lezen de leerlingen de tekst zelfstandig
De leerling heeft hierbij ondersteuning nodig. Wanneer de leerkracht nog maar vermoedt dat de leerling aarzelt of ne fout gaat maken, leest hij het woord voor. Op deze manier voorkomt hij dat een fout klankbeeld gekoppeld wordt aan het woordbeeld en zo opgeslagen wordt. Het voorkomt ook frustratie bij de leerling: aarzelend lezen leidt tot verminderd tekstbegrip.
- Om af te sluiten leest de leerkracht en passage uit het gekozen boek. Dit kan elke sessie herhaald worden zodat de leerling kan genieten van luisterlezen en misschien gestimuleerd wordt in het lezen van het boek.

Werkset 4.08 F&L methode

Doelen	(Dyslectische) kinderen een tool aanbieden om een woord goed te analyseren om het vervolgens correct te lezen en te schrijven. Ondersteunen van een zwak fonologisch bewustzijn en een zwakke identificatie van klanken in een woord. Leerlingen ondersteunen in het begrijpen van de structuur van een woord met behulp van klankbeelden en gekleurde blokjes die de klinkers en medeklinkers weergeven. Leerlingen ondersteunen in het begrijpen van spellingregels. Multisensoriële aanpak.
Voor wie?	Voor leerlingen die de elementaire lees- en spelhandeling beheersen maar niet tot geautomatiseerd lezen en schrijven komen. De leerlingen worstelen vaak ook met de spellingregels.
Methode	'TAAL IN BLOKJES' De Fonologische en Leerpsychologische (F&L) methode
Materialen	Een poster met de kleurencode, gekleurde blokjes, markeerstiften. De methode biedt een uitgebreid pakket werkblaadjes aan.
Auteur	De Fonologische en Leerpsychologische (F&L) methode
Tijdpad	Individu-gebonden
Achtergronden	Kenmerken van de methode: a) Integratie van lezen en schrijven b) werken met een kleurencode om de opbouw van woorden te visualiseren c) focus op het visuele aspect in elke vorm van oefening d) oefenen van het fonologisch bewustzijn in alle oefeningen (lezen en schrijven) f) het gebruik van pseudowoorden om het systeem van de kleurencode los van betekenis in te oefenen. g) ondersteuning bij de foneem-grafeemkoppeling via een kleurencode
Extra informatie	www.masterplandyslexie.nl http://www.fenlschoolversie.nl Het effect van de Fonologische en Leerpsychologische methode bij leerlingen met dyslexie. Verscheen in Pedagogische Studietoel, 2010 (87) 118-133.
Video materiaal	 • www.masterplandyslexie.nl • http://www.leraar24.nl/video/1502

Samenvatting van de activiteit

- De psycholinguïstische benadering van lezen focust op de fonologische vaardigheden zoals auditieve synthese en het manipuleren van klanken in woorden. (Oepkens, 2006).
- Het oefenen van deze auditieve vaardigheden wordt gecombineerd met cognitieve strategieën bij het technisch lezen en het correct spellen. De nadruk ligt hierbij op het procesmatig denken en het begrijpen van het taalsysteem.
- Deze methode steunt op de sterkte van veel dyslectische leerlingen: zij zijn goed in het analyseren en hebben een goed ruimtelijk inzicht.
- De F&L-methode is gebaseerd op de klanken van een taal: verschillende klankgroepen worden weergegeven d.m.v. een kleurencode en blokjes die het taalsysteem visualiseren. Elke blokje staat voor een klank. De kleur van het blokje wordt bepaald door de klank van de letter. Zo kan een woord gevisualiseerd worden door de volgorde en de kleur van de blokjes. Voor de leerling betekent dit een duidelijke visuele voorstelling van de woordopbouw en van sommige spellingregels.
- De methode scoort vooral goed voor het ondersteunen van spelling.
- De implementatie van deze aanpak wordt bepaald door de specifieke kenmerken van een taal.



Een voorbeeld van het werken met 'Taal in blokjes' vindt u in volgende link: <http://www.leraar24.nl/zoek?log=search&trefwoord=taal+in+blokjes>

Werkset 4.09 Spelvormen

Doelen	Het verbeteren van de letter- en klankherkenning, het rijmen en de woordenschat
Voor wie?	Voor leerlingen met leesproblemen en voor leerlingen met een normale leesontwikkeling.
Methode	- Werken tiental minute met kleine groepjes kinderen - Toepassing in hoekenwerk
Materialen	Zie bij de samenvatting van de activiteiten.
Auteurs	Studenten van de Karel -de -Grote- hogeschool, departement lerarenopleiding Antwerpen – België, 2008-2010
Tijdpad	10 minuten voor elke activiteit
Achtergronden	 Om kinderen zo veel mogelijk kansen te bieden om kennis te maken met een geletterde omgeving, met geschreven taal wordt vaak spel materiaal aangeboden. De volgende spelletjes helpen leerlingen bij het herkennen en het schrijven van de letters van het alfabet, het begrijpen van de relatie tussen klank en letter. Ze moedigen kinderen aan tot het experimenteren met geschreven taal, het tekenen van bijhorende plaatjes en het uitbreiden van hun woordenschat.

Samenvatting van de activiteiten

1. Vissen

Doel: Auditieve en visuele discriminatie van klanken, letters en woorden.

Oefenen van de oog-handcoördinatie

Plezier beleven aan de activiteit

Materialen:

- Een vislijn met een magneet aan het eind van de lijn
- Papieren vissen met een magneet op hun rug.
- Een lijst met woorden en letters die leerlingen kennen.

Spel:

2 leerlingen:

- Leerling A leest een woord voor
- Leerling B vist het woord op
- Leerling controleert de vangst

Opdracht:

- lees een woord van de lijst
- Vis de vis op met:
 - Hetzelfde woord op zijn vin
 - Een woord dat met dezelfde letter begint
 - Een woord dat rijmt op het woord uit de lijst.



2. Jungle speed

Doelen: Visuele discriminatie van letters of woorden
Het oefenen van behendigheid
Spelplezier

Materialen: een stapel kaartjes waarop de gekende letters of woorden staan. Van elke kaart zijn er twee exemplaren aanwezig.

Het spel draait rond het vinden van kaarten met dezelfde letters of woorden. Het vertoont een aantal gelijkenissen met het spel [Snap](#). De gelijkenissen tussen sommige letters en woorden én de aanwezigheid van een aantal extra regels maken het spel spannend en uitdagend.

De karten worden geschud en gedeeld onder de deelnemers. Elke



deelnemer krijgt evenveel kaarten. Hij kan niet zien wat er op de kaarten staat. Een houten cylinder, een 'totem' wordt in het midden van de tafel gezet op een gelijke afstand van alle spelers. De overgebleven kaarten na het delen worden als 'pot' onder de totem bewaard. Kloksgewijs leggen de spelers de kaart die bovenaan hun stapel ligt. Elke speler draait zijn kaart om in de richting van de speler die over hem zit. Deze krijgt dus als eerste de kans om de kaart te zien. Vervolgens wordt de kaart snel voor de stapel van de speler gelegd. Wanneer een andere speler een identieke kaart aflegt, proberen beide spelers zo snel mogelijk de totem vast grijpen. De verliezer neemt beide kaartjes terug op in zijn stapel en moet ook alle kaartjes uit de pot opnemen. Wie het snelst al zijn kaartjes kwijt is, wint het spel.

3.PIM PAM PET

Doelen:

- Auditieve en visuele discriminatie van klanken, letters en woorden
- Oefenen op de klank- tekenkoppeling
- Synthetiseren van letters in de juiste volgorde
- Woordenschatuitbreiding en actief gebruik van gekende woorden
- Spelplezier

Materialen:

- Een origineel spel: 'Pim,Pam,Pet'.
- Letters (op kaartjes, magnetische letters ,...)
- Hulplijsten met namen van dieren, personen, beroepen,...
- Kaartjes met de instructie : voor welke categorie moet je een woord bedenken? (dieren, groenten, beroepen,...)

Spel:

2 leerlingen:

- leerling A draait aan het wiel van de "pim pam pet" om een letter te bepalen. Hij spreekt de letter uit.
- leerling B Student B leest de opdrachtkaart
- leerling A spreekt opnieuw de klank bij de letter uit en zoekt een woord dat begint met deze klank en dat past binnen de gevraagde categorie (bv. ' een bloem met een /r/è' roos'
- leerling B controleert

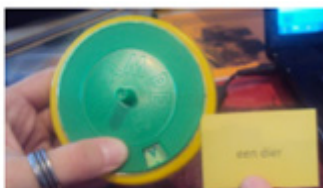
Opdracht:

- draai een letter
- lees de instructie
- luister aandachtig naar de verschillende klanken in het woord.
- Zoek de juiste letters en leg het woord.
- Lees het woord hardop voor : begint het woord met de gevraagde klank?

V



vis



Hupkaarten

DIEREN

 aap	 beer	 dolfijn	 egel
 hond	 inktvis	 konijn	 mier
 neushoorn	 olifant	 poes	 rups
 slang	 tiger	 uil	 vis
 wolf	 zeehond		

NAAM

a	b	d	e
an	ben	daan	eef
h	i	k	m
hugo	ilse	koen	mats
n	o	p	r
nina	odet	pim	roel
s	t	u	v
sam	tim	udo	vera
w	z		
wim	zana		

4. Rijmpictionary

Doelen:

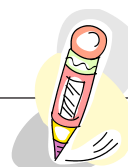
- Auditieve en visuele discriminatie van klanken, letters en woorden
- Oefenen van klank-tekenkoppeling.
- Woordenschatuitbreiding
- Spelplezier

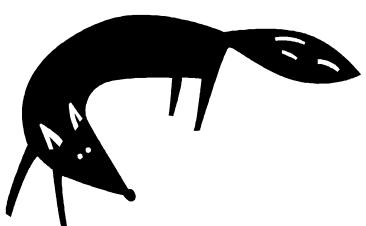
Materialen:

- Kaartjes met een woord en een afbeelding
- potloden

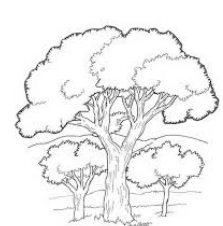
Spel:

- De leerling kijkt naar de afbeelding en leest het woord. Hierbij let hij goed op de verschillende klanken
- De leerling maakt een rijmwoord bij het gelezen woord. .
- Hij maakt een tekening van het nieuwe woord.



VOS



BOS

5.TWISTER

Doelen:

- Auditieve en visuele discriminatie van klanken, letters en woorden
- Oefenen van klank-tekenkoppeling.
- Woordenschatuitbreiding
- Spelplezier

Materialen:

- Een twisterspel
- Vignetten met gekende woorden of letters
- Plakband
- Kaartjes met woorden of letters die de leerlingen reeds kent.



Spel : Game:

Het spel gebruikt een **plastic** vloerkleedje, bedrukt met grote gekleurde **cirkels**. Het aantal deelnemers is in principe onbeperkt, maar bij meer dan vier deelnemers wordt het wat krap.

Bij het spel hoort een draaischijf die is verdeeld in vier vakken. Elk vak staat voor een lichaamsdeel: linkervoet, rechtervoet, en linker of rechterarm. Deze vakken zijn verder onderverdeeld in vier verschillende kleuren. Op elk vlak staat een woord. De spelleider draait de schijf en roept, bijvoorbeeld, "linkervoet op...". De spelers moeten nu dat lichaamsdeel op een van de cirkels met dat woord of die letter plaatsen, zonder om te vallen. Dan wordt de draaischijf weer gedraaid, en moet het volgende lichaamsdeel geplaatst worden. Elk geplaatst lichaamsdeel moet blijven staan, totdat het lichaamsdeel opnieuw genoemd wordt met een andere kleur. Bovendien mag een gekleurde cirkel niet door twee personen tegelijk gebruikt worden.

Wie omvalt, een cirkel loslaat of een lichaamsdeel op een verkeerde cirkel plaatst is af.

Het leuke van het spel is, dat de deelnemers op laatst de meest acrobatische standen in moeten nemen om nog een vrije cirkel van de juiste kleur te bereiken. (naar Wikipedia [http://nl.wikipedia.org/wiki/Twister_\(spel\)](http://nl.wikipedia.org/wiki/Twister_(spel)))



► MODULE 5 Begrijpend lezen

Nalan Babür, Leen Stoffels, & Ria Van den Eynde

Met bijdragen ook van: Mim Hutchings

Inleiding

Het leesproces vangt aan met het aanvankelijk technisch lezen. De eerste stap in het leesproces is het “leren lezen”. Daarop ontwikkelt zich het “lezen om te leren”. Dit begrijpend lezen is niet enkel belangrijk in het kader van schoolse resultaten, maar meer nog om kennis te verwerven in diverse contexten. Het begrijpen van wat men leest is in wezen de essentie van lezen en veronderstelt hogere cognitieve processen en strategieën, die een lezer integreert in functie van leesbegrip. Lang was men de mening toegedaan dat begrijpend lezen samenhangt met intelligentie waardoor het lang geen onderwerp van onderzoek is geweest. Vanaf de jaren 1990 veranderde deze opvattingen over begrijpend lezen, waardoor het binnen onderzoek aandacht begon te krijgen (Aaron, Joshi, Quatroche, 2008).

Onderzoek toont dat vele leerlingen in de basisschool moeilijkheden ervaren met begrijpend lezen. Aangetoond is dat beperkte directe woordherkenning, beperkte woordenschat, beperkte voorkennis, motivatie en inefficiënt gebruik van leesstrategieën enkele van de belangrijkste factoren zijn die de kwaliteit van leesbegrip beïnvloeden. (Carlisle and Rice, 2002; Lerner & Johns, 2009). Vaardigheden in het begrijpend lezen verwerft men dus niet automatisch na het technisch lezen. Ondanks de vaardigheid om woorden te herkennen en vlot technisch te lezen, hebben vele leerlingen moeilijkheden met leesbegrip. Tot 1990 werd in het onderwijs begrijpend lezen gezien als stellen van vragen over de letterlijke inhoud van de gelezen teksten. Onderzoek toont aan dat veel leerkrachten basisschool (bij leerlingen tot 9 jaar) in hun leesonderwijs slechts 25% van deze tijd besteden aan leesbegrip en daarbij uitgaan van de traditionele vraagstellingen (Scott, Jamieson, & Asselin, 1999). Deze traditionele manier van omgaan met begrijpend lezen leert leerlingen niet hoe leesmateriaal te begrijpen of hoe ze moeten omgaan met leesmateriaal wanneer inferenties worden gevraagd. Tegelijk tonen studies aan dat leerkrachten zich niet voorbereid voelen om begrijpend lezen aan te pakken in hun lessen (e.g., Bryant, Linan-Thompson, & Ugel, 2001). In deze module 5 geven we basisinzichten in het concept begrijpend lezen, in praktisch toepasbare strategieën en activiteiten ter bevordering van begrijpend lezen.

Referenties

Aaron, P.G., Joshi, R.M., & Quatroche, D. (2008). *Becoming a professional reading teacher*. Baltimore: Brookes Publishing.

Bryant, D. P., Smith, D. D., & Bryant, B.R. (2008). *Teaching students with special needs in inclusive classrooms*. Boston: Pearson

Scott, J.A., Jamieson, D., & Asselin, M. (1999). Instructional interactions in upper elementary classrooms: An observational study. In T. Shanahan et al. (Eds.), *Theory and practice in literacy: National Reading Conference yearbook* (Vol.48, pp.167-177).

Leerkrachtcompetenties die we willen ontwikkelen

Kennis

1. Omschrijving begrijpend lezen en inzicht in de factoren die het begrijpend lezen beïnvloeden
2. Mogelijkheden kennen om de competenties begrijpend lezen bij leerlingen te ondersteunen
3. Het verschil kennen tussen een bottom up en een top down benadering van het begrijpend lezen
4. Weten hoe leerlingen te ondersteunen door onder meer gebruik te maken van aangepaste strategieën
5. Gepaste doelen kunnen selecteren, aansluitend bij de noden van de leerlingen

Inzicht

1. Bewustzijn van de invloed van de attitude, het gedrag en de verwachtingen van de leerkracht op de motivatie van leerlingen om te lezen
2. Bewust zijn van eigen overtuigingen en referentiekaders met betrekking tot leerlingen die moeilijkheden hebben met begrijpend lezen
3. Het belang inzien van een rijke leesomgeving
4. Het verband zien tussen technisch lezen, begrijpend luisteren en begrijpend lezen
5. Inzien dat begrijpend lezen onderdeel is van een schoolcultuur

Vaardigheden

1. Een leesomgeving creëren die motiverend werkt en leerlingen aanzet tot lezen

2. Strategieën en technieken selecteren die aansluiten bij de noden van de leerlingen
3. Oog hebben voor en aandacht besteden aan de sterktes en zwaktes van leerlingen
4. Vanuit een positieve attitude leerlingen realistische verwachtingen formuleren naar leerlingen toe
5. Preventieve en interventiestrategieën identificeren en toepassen aansluitend bij de noden van leerlingen met betrekking tot begrijpend lezen
6. Uitwerken van activiteiten die leerlingen kunnen ondersteunen bij het optimaliseren van hun vaardigheden begrijpend lezen
7. Mogelijkheden uitwerken waarbij leerlingen kunnen oefenen in het gebruik strategieën
8. Indien nodig of wenselijk, in staat zijn handvaten in te zetten om leerlingen te ondersteunen bij het begrijpend lezen
9. Mogelijkheden voorzien voor leerlingen om strategieën begrijpend lezen uit te proberen tijdens het lezen
10. Mogelijkheden voorzien voor leerlingen om hen te motiveren te denken vanuit bepaalde strategieën tijdens het lezen
11. Het begrijpend lezen expliciet modelleren

Inhoud Module 5

Deel I: Over begrijpend lezen

Thema's	Hoofddeeeën	Suggesties
Ontwikkeling van het begrijpend lezen	- Omschrijving begrijpend lezen - Factoren die het begrijpend lezen beïnvloeden "Soorten" begrijpend lezen - Letterlijk begrip - Inferentieel begrip - Metacognitie	Bespreek met de leerkrachten hun opvattingen en overtuigingen met betrekking tot begrijpend lezen

Deel II: Begrijpend lezen in de praktijk

Thema's	Hoofddeeeën	Suggesties
Theoretische benaderingen	- Omschrijving van de verschillende benaderingen; - Verband tussen technisch lezen, begrijpend lezen en begrijpend luisteren	- Werkset 5.7 Verteltassen - Werkset 5.5 Leesronde
Holistische benadering	- Leescultuur; een holistische benadering - Wat maakt dat leerlingen ongemotiveerd worden om te lezen - Wanneer kan lezen leuk zijn	- Gesprek over leescultuur en factoren die het plezier in lezen kunnen. - Manieren zoeken om leerlingen te motiveren om tot lezen te komen - Werkset 5.6 Leesbus - Werkset 5.3 Nieuwsbegrip - Werkset 5.5 Leesronde

Deel III: Strategieën begrijpend lezen

Thema's	Hoofddeee	Suggesties
Leesstrategieën en -technieken	Voorbeelden van strategieën begrijpend lezen: voor het lezen, tijdens en na het lezen; het activeren van voorkennis, het stellen van vragen tijdens het lezen, visualisatie, deducties formuleren, samenvatten	- Bespreek met leerkrachten de technieken die gebruikt kunnen worden om het begrijpend lezen aan te ° - Demonstreer de technieken en bespreek achteraf de mogelijkheden, beperkingen, - Werkset 5.1 De 5 W's - Werkset 5.2 Actief lezen met leesstrategieën
De rol van de leerkracht	Modelleren	Bespreek het belang van modelleren
Gedeeld/interactief lezen	- Interactief lezen - Do's and Don'ts - Algemene aanbevelingen	- Introduceer mogelijkheden ter bevordering van het leesplezier - Werkset 5.5 Leesronde - Werkset 5.7 Verteltassen

Achtergronden en sleutelconcepten

Deel I: Begrijpend lezen

Definitie

Begrijpend lezen omvat het betekenis kunnen geven aan geschreven tekst; het proces van afleiden van en construeren van betekenis in interactie met en betrokkenheid op de geschreven taal (Sweet and Snow, 2002), of het toekennen van betekenis aan geschreven tekst" (Gambrell, Block, and Pressley, 2002).

Begrijpend lezen is meer dan "begrijpen"; het omzetten van geschreven taal in klanken, terwijl men simultaan betekenis geeft, verondersteld hogere cognitieve vaardigheden en strategieën, die een lezer moet gebruiken om betekenis te verlenen aan het gelezene.

Het herkennen van woorden en vloeiend lezen zijn cruciale factoren. Maar moeilijkheden met begrijpend lezen is niet altijd terug te brengen tot deze elementen. Meerdere factoren beïnvloeden leesbegrip;

- **Mondelinge taalvaardigheden;** complexiteit en uitgebreidheid van woordenschat en taalbegrip
- **Het begrijpen van instructies**
- **Receptieve woordenschat**
- **Conceptuele kennis en feitenkennis**
- **Achtergrondkennis**
- **Tekstkenmerken;** de moeilijkheid van een tekst, tekstsoort, lengte van de tekst
- **Werkgeheugen;** de mogelijkheid om gegevens in het geheugen vast te houden tijdens de betekenisverlening
- **Correct technisch lezen**
- **Interesse en motivatie;** de interesse en motivatie voor bepaalde thema's beïnvloeden het enthousiasme om bepaalde materialen te lezen. Wanneer een leerling niet geïnteresseerd is in een bepaald thema, is het moeilijker voor leerlingen om zich hierop te focussen interest. (Cooper et al., 2006).
- **Aandacht**
- **Kennis van ondersteunende strategieën en herstelstrategieën en de mogelijkheid deze toe te passen**
- **Redeneervaardigheden en de mogelijkheid tot het formuleren van inferenties**

Vormen van begrijpend lezen

We onderscheiden twee vormen begrijpend lezen;

- **Letterlijk begrijpen;** verstaan van de informatie die expliciet vermeld is in de tekst; namen van personen, volgorde van gebeurtenissen.
- **Het maken van inferenties;** het begrijpen van de impliciete informatie in een tekst zoals de kernideeën. Inferenties maken veronderstelt dat de lezer in staat is informatie te distilleren die niet letterlijk vermeld is in de tekst en om de informatie te koppelen aan voorkennis en/of impliciete informatie in de tekst. (Bryant, Smith, & Bryant, 2008).

Begrijpend lezen veronderstelt een niveau van metacognitie; het gebruiken van strategieën voor verschillende doelen, het onafhankelijk selecteren of gebruiken van de meest geschikte strategie tijdens het lezen.

Referenties

Bryant, D. P., Smith, D. D., & Bryant, B.R. (2008). Teaching students with special needs in inclusive classrooms. Boston: Pearson
Cooper, J. D., Chard, D. J., & Kiger, N. D. (2006). The struggling reader: Interventions that work. New York: Scholastic.

Deel II: Begrijpend lezen in de praktijk

Leerkrachten en onderzoekers gingen er steeds van uit dat begrijpend lezen een vanzelfsprekend proces was dat niet moet worden aangeleerd. Ondertussen hebben we duidelijk ervaren dat kinderen /jongeren hierbij ondersteund moeten worden.

Benaderingen: Bottom up versus top down

Top down benadering : hierbij vertrekt men van het functioneel begrijpen van teksten op basis van het globale leesdoel . In deze context gaan we ervan uit dat leerlingen zelf systemen ontdekken.

Bottom up benadering: men vertrekt vanuit leesstrategieën (bv. Bedenk een mogelijke titel bij de tekst nadat je hem hebt gelezen) en vanuit de systematiek in de tekst.

De twee benaderingen hoeven elkaar niet uit te sluiten, maar leerkrachten baseren zich vandaag de dag te veel op (een beperkt aantal) strategieën. Hierdoor dreigt leesplezier teloor te gaan. Het is best mogelijk met leerlingen te werken rond technisch lezen, hen aanmoedigen luidop te lezen en dat met het doel te begrijpen wat men leest. Op het zelfde moment is men bezig te werken rond begrijpend luisteren, het genieten van verhalen en van de functionaliteit van het lezen. Op die manier ervaren leerlingen zich ook meer als beheerder van hun leerproces

“In een ideale leesomgeving zijn leerlingen constant aan het lezen, schrijven, luisteren en spreken. Het zijn “betrokken” lerenden die dat wat ze leerden, permanent toepassen in nieuwe contexten...” (Michael F. Opitz)

Technisch lezen, begrijpend luisteren en begrijpend

Om de kloof te dichten tussen het technisch en begrijpend lezen, stellen Phillip Gough and Tunmer (1986) voor te vertrekken van onderstaand schema:

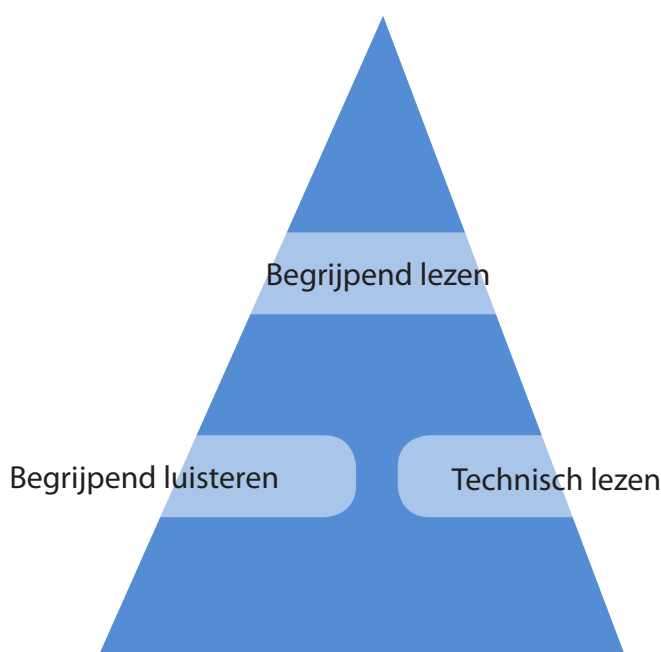


Figure Gough, P. and Tunmer, W. (1986) Decoding, reading, and reading disability. Remedial and Special Education, 7, 6-10

Dit model toont het belang aan tijd te maken voor het begrijpen van de gesproken taal. Begrijpend luisteren is een belangrijk element vanwaaruit leerlingen gemotiveerd worden om tot lezen te komen. Activiteiten als interactief, luidop lezen en het werken van woordenschat, moeten hand in hand gaan met het proces van technisch lezen.

Holistische benadering ; een leescultuur

De meeste kinderen kijken uit naar het eerste leerjaar. Ze gaan er immers “leren lezen”. Jammer genoeg zijn verschillende onder hen na enkele weken al minder gemotiveerd voor dit lezen. Dit kan te maken hebben met ;

- De nadruk die licht op technische aspecten van het lezen die geoefend worden in functie van automatisatie. Op zich kan dit saai en demotiverend worden
- De teksten die niet motiverend zijn
- Het feit dat leerlingen het functionele doel van het lezen van woorden en zinnen niet vatten

Vandaar dat het belangrijk is om van meet af aan te werken met ;

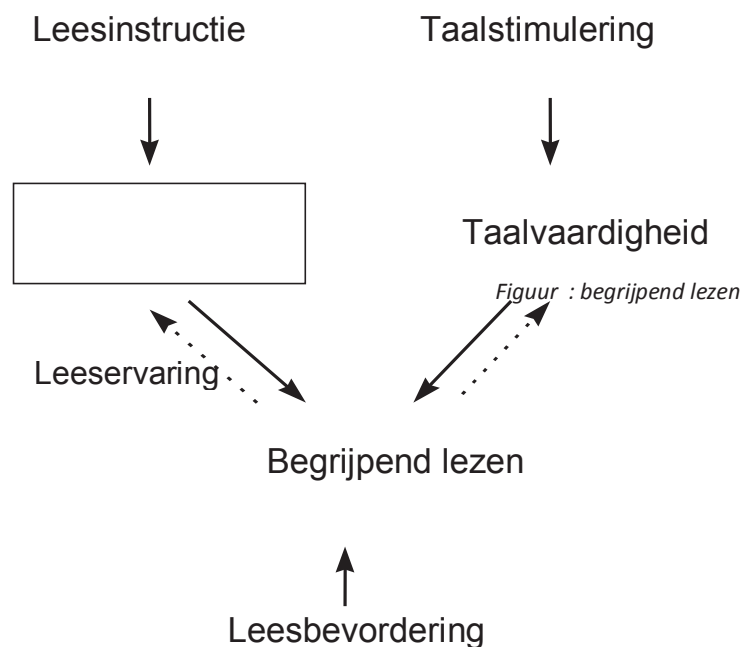
- Functionele taken ; het ervaren van lezen als een functionele en zinvolle activiteit waarin lezen wordt gezien als een vorm van communicatie
- Taak-georiënteerde teksten ; leerlingen ervaren het lezen als een noodzakelijke voorwaarde voor het kunnen uitvoeren van

een taak

- Uitdagend en realistisch materiaal

Zelfs de beginnende lezer kan plezier beleven aan het begrijpen en interpreteren van geschreven materiaal als ;

- De tekst en opdracht niet te voorspelbaar is . De leerlingen moeten ervaren dat ze de teksten echt moeten lezen om de opdrachten te kunnen maken
- De taak is motiverend en relevant
 - o Gebruik kranten of tijdschriften
 - o Speel in op hun interesses, de dingen die hen fascineren, hun leefwereld bij het uitkiezen van opdrachten en teksten
- de taak is uitdagend
- oog voor moeilijke lezers;
 - o laat ze samenwerken met een andere leerling
 - o laat de tekst voorlezen via een computerprogramma als Sprint, Kurzweil
 - o ga na of de leerling over voldoende voorkennis beschikt om de taak tot een goed einde te brengen
- begrijpend lezen wordt geïntegreerd in de andere vakken als taal, geschiedenis, zelfstandig werk....



Figuur : begrijpend lezen

Deel III Strategieën begrijpend lezen

Voor het lezen

- Bepaal het belang van het lezen; waarom lees ik deze tekst?
- Exploreer de tekst en maak voorspellingen over de inhoud
- Activeer voorkennis ; wat weet ik hier reeds over ?

Tijdens lezen

- Stel vragen bij de tekst
- Gebruik de afbeeldingen
- Gebruik ondersteunende – en herstelstrategieën ; wat doe ik als ik iets niet begrijp ? hoe leid ik mijn leesproces

Na het lezen

- Vat de tekst samen
- Gebruik de gelezen informatie

Activeren van voorkennis

Hieronder verstaat men het activeren van kennis, ervaringen over het thema van de teksten. Deze voorkennis, bestaande uit woordenschat, conceptuele kennis en ervaringen, beïnvloedt het begrip van het gelezen materiaal. Bedoeling is dat leerlingen de link leggen tussen de tekst en die voorkennis.

Het stellen van vragen tijdens het lezen

Het stellen van vragen voor, tijdens en na het lezen, beïnvloedt ook het leesbegrip. Vanuit deze vragen gaan leerlingen naar antwoorden zoeken. Het brengt hen in interactie met het materiaal. In feite gaat de leerlingen hierdoor zelf zijn leesproces in handen nemen.

Visualiseren van de informatie

Het visualiseren van de belangrijke ideeën in een schema, ondersteunt het vinden van hoofd- en bijzaken, deze aan elkaar linken en ook herinneren. Het visualiseren voorkomt overbelasting van het werkgeheugen en kan ondersteunend zijn bij het samenvatten van de informatie.

Het zelf beheren van het leesproces

Het zelf beheren van het leesproces betekent het gebruik maken van metacognitieve strategieën om het leesproces te controleren en te sturen voor, tijdens en na het lezen. Dit impliceert dat de student beschikt over strategieën om vat te krijgen om een tekst evenals over herstelstrategieën die hij kan inzetten op het moment dat hij vastloopt.

Het construeren van afleiding en/of conclusies

De constructie van afleidingen of conclusies, moet de lezer informatie kunnen afleiden die hij niet letterlijk kan terugvinden in de tekst. Het maken van afleidingen heeft de lezer ook nodig voor het terugvinden van oorzaak-gevolg-structuren in de tekst.

Samenvatten

Samenvatten veronderstelt van de lezer het identificeren, parafraseren en integreren van de belangrijkste informatie uit de teksten. Het is een strategie waarbij de lezer constant bezig is met het synthetiseren van de hoofdgedachten. Een samenvatting is korter dan de gelezen tekst en biedt een breed overzicht over het materiaal.

De rol van de leerkracht

- Modelleren
- Stimuleren tot samenwerking
- Stimuleren tot peer-tutoring
- Ondersteunen om te komen tot zelfregulatie

Leerkrachten hebben een belangrijke rol in het modelleren van de strategieën.

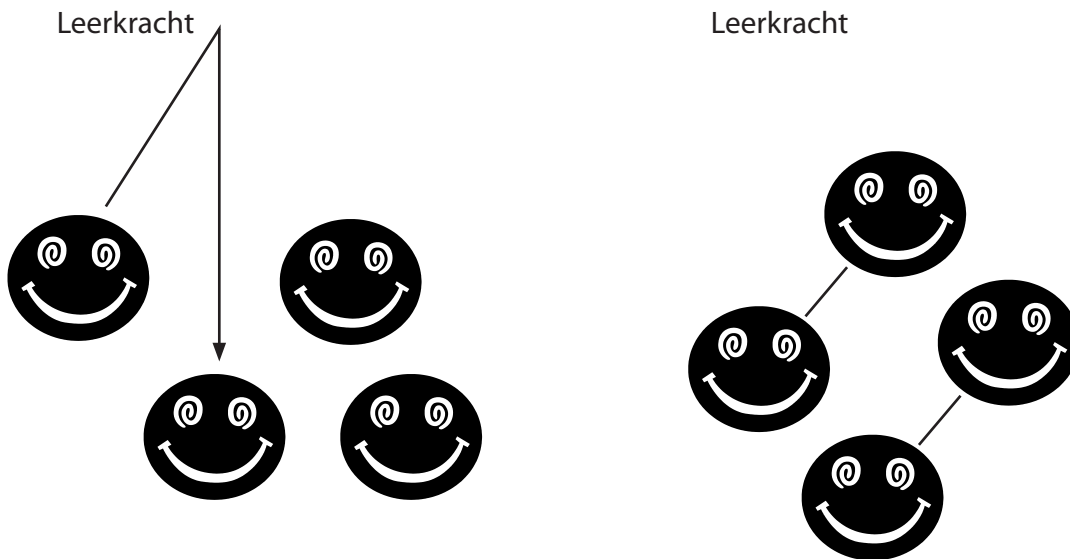
Gedeeld/ interactief lezen

“...de meest gemaakte vergissing door volwassenen met betrekking tot het leren van kinderen is dat men geen rekening houdt met wat het kind denkt....Kinderen en jongeren van elke leeftijd, hebben behoefte aan het expliciet, luidop, formuleren van hun ideeën. Kinderen en jongeren moeten de kans krijgen hun vragen te stellen aan andere leeftijdsgenoten, met hen te discussiëren over de betekenisgeving die andere kinderen, volwassenen. Peers kunnen actieve partners zijn in de conversaties...” (Clay 1998, pg 15 & 28)

Lezen moet geen solitaire activiteit zijn. Door kinderen en jongeren veel situaties aan te bieden die interactie veronderstellen, gaan ze vanzelf in gesprek gaan over het materiaal en hun denkprocessen, wat op zijn beurt weer het begrip beïnvloedt. Het samen werken aan en spreken over het gelezen materiaal, vormt een fundamenteel onderdeel van goed leesonderwijs.

Bij het interactief leren wordt elke leerling actief betrokken. Deze betrokkenheid verhoogt de leerwinsten naar taal toe, het beklijven van de inhoud, het onthouden en gebruik van woordenschat en dat dank zij de rechtstreekse interactie tussen leerlingen met verschillende leerstijlen en mogelijkheden.

We kunnen in een klas volgende interactiepatronen onderscheiden ;



Leidende versus interactieve stijl

In de gestuurde situatie, is het de leerkracht die vragen stelt en de leerlingen die deze vragen beantwoorden. De vraag die men hierbij kan stellen is ; en wat met de andere leerlingen ? Op welke manier zijn zij betrokken bij het leerproces ?

In de interactieve leersituaties zijn alle leerlingen actief betrokken door samen te werken met een peer. De leerkracht geeft hierbij verantwoordelijkheid aan de leerlingen zelf. De leerlingen wordt de mogelijkheid gegeven om hun kennis, vaardigheden en strategieën en dat zonder de "druk" van een groep rondom hem, maar met de ondersteuning en het vertrouwen van een peer.

Deze vorm van werken kan gebruikt worden bij elk soort tekst. Men begint best met teksten die reeds samen gelezen worden, omdat leerlingen reeds vertrouwd zijn met het materiaal. Daarna kan gebruik gemaakt worden van verschillende soorten teksten waarmee leerlingen hun vaardigheden en strategieën kunnen oefenen.

Binnen een interactieve leersituatie passen leerlingen de vaardigheden en strategieën toe die de leerkracht hen heeft aangeleerd.

(Yellow Brick Roads: Shared and Guided Paths to Independent Reading 4-12, Janet Allen, 2000, pp. 58-61)

Mogelijkheden

- De leerling leest een stukje tekst. De grootte van het stuk is een stuk dat hij kan bedekken met zijn hand. Nadat het stuk is gelezen, bedekt hij het en vertelt wat hij gelezen heeft aan de peer (lezen, bedekken, onthouden, navertellen)
- Analoog aan vorige oefening maar de leerlingen vertellen de tekst niet letterlijk na maar vertellen iets over de tekst ; dat kan zijn een idee waarop ze komen naar aanleiding van het lezen van de tekst, een gedachte die erbij opkwam
- De leerlingen krijgen elk een stukje tekst toegewezen en krijgen de opdracht er een bepaalde strategie op toe te passen. Daarna vertellen ze aan elkaar wat ze lazen en hoe ze te werk gingen. Deze werkvorm is enkel geschikt voor non fictie teksten , waarbij inhoudelijk duidelijk stukken kunnen worden afgebakend.
- De leerlingen lezen , afzonderlijk , een zelfde stukje tekst. Ze worden gevraagd, onmiddellijk na het lezen van de tekst, een stuk papier te nemen en er 1 of enkele woorden op te noteren die ze in verband brengen met de tekst (enkel woorden, geen zinnen) . Daarna vertellen ze elkaar wat ze noteerden en lichten toe hoe ze deze woorden in verband brachten met de tekst, hoe deze woorden een verband leggen tussen de tekst en hun leven.
- Eén leerling volgt terwijl de andere leerling de tekst luidop leest. De leerling laat de lezer op een bepaald moment stoppen en vraagt hem te verwoorden waaraan hij denkt terwijl hij deze tekst aan het lezen is. De rollen worden daarna omgedraaid. Ze kunnen elkaar vragen stellen over de inhoud van de tekst of kunnen elkaar bepaalde strategieën laten verwoorden die ze toepasten tijdens het lezen

De leerkracht ondersteunt en observeert de leerlingen.

De situatie waarin de leerkracht het klasgebeuren leidt, kan op een zinvolle manier omgezet worden in een andere vorm van interactief lezen.

De leerkracht leest de tekst hardop voor. In zulke situatie, is het de leerkracht die de tekst decodeert. Dat laat de leerlingen toe hun energie toe te spitsen op de inhoud, op het toepassen van bepaalde strategieën als het visualiseren, het stellen van vragen, het maken van associaties, voorspellingen, connecties en analyses. Zodra deze manier van omgaan met de tekst meer een automatisme wordt, kan de transfer worden gemaakt kan worden overgestapt naar het interactief lezen tussen de leerlingen en dat met complexere teksten

Globale tips

- Geef leerlingen open vragen als ; “hoe komt het dat de dingen op deze manier gebeuren?” “wat is het doel van de schrijver” , “waarom zijn onderstaande elementen verwarrend”
- Leer leerlingen kennis maken met de structuur van verschillende teksttypes. Bv een verhaal heeft meestal een probleem, een hoogtepunt, een oplossing voor een probleem ; een informatieve tekst kan beschrijvend zijn, er kunnen vergelijkingen in voorkomen, sequenties...
- Grijp oefensituaties begrijpend lezen ook aan om de betekenis van woorden te analyseren
- Leer leerlingen notities nemen tijdens het lezen, en samenvatten
- Gebruik schema's om studenten vat te leren krijgen op een tekst en de verbanden die erin voorkomen
- Leer leerlingen hun eigen proces te ondersteunen. Leer hen attent te worden op de mate waarin ze iets al dan niet begrepen hebben ; “wat is hier nog niet zo duidelijk voor me ?” “welke informatie mis ik hier ?” “wat vertelt de auteur me hier nog meer ?”
- Leer leerlingen hoe voorspellingen te maken en hoe samen te vatten

Do's and don'ts

- Er is een directe correlatie tussen leesvaardigheid en de hoeveelheid tekst iemand per dag verwerkt
- Geforceerd worden boeken of teksten te lezen die boven het niveau van de leerlingen ligt, is nefast voor de motivatie en heeft geen effect op de leesvaardigheid.
- Er is een relatie tussen het moeizaam kunnen lezen en het moeizaam begrijpen van materiaal. Begrijpen van het materiaal vraagt meer dan het enkel kunnen decoderen van woorden.
- Veel kinderen met leesmoeilijkheden worden jaar na jaar geremedieerd. Het remediëren beperkt zich vaak tot het inoefenen van geïsoleerde leesvaardigheden en het decoderen van woorden. Men gaat voorbij aan het ontwikkelen van denkvaardigheden. Deze kinderen krijgen de boodschap dat lezen bestaat uit het decoderen van materiaal en niet uit het decoderen van de inhoud. Het begrijpend lezen blijft beperkt tot enkele letterlijke vragen over de tekst die worden gesteld nadat de tekst werd gelezen. Hierdoor krijgen deze kinderen de boodschap dat het begrijpen van een tekst bestaat uit het stellen van vragen over de tekst nadat hij gelezen is.
- Ter conclusie zouden we kunnen stellen, dat moeilijkheden met begrijpend lezen voor een stuk terug te brengen zijn tot de ontoereikendheid van beschikbaar materiaal en oefeningen en de manier waarop het wordt aangebracht.

Algemene aanbevelingen

- Vertrek van de interesse en de motivatie van de leerlingen bij het kiezen van teksten.
- Vertrek van een aantrekkelijk leesdoel, dat leidt tot het begrijpen van de tekst in zijn algemeenheid
- Varieer de tekstkeuze
- Varieer de tekstsoorten
- Stimuleer verschillende manieren van lezen ; globaal, anticiperend, voorspellend, studerend, skimmend, scannend

Benader leerlingen als onderzoekers en probleemoplossers en initiatiefnemers en niet als reproduceerders van kennis

Bronnen van deze module

	
Algemene websites over geletterdheid	Child Development And Parenting Information www.childdevelopmentinfo.com American Speech Language Hearing Association (ASHA) www.asha.org The National Institute for Literacy www.nifl.gov Florida Online Reading Professional Development http://www.justreadflorida.com/
	Boeken
Aaron, P.G., Joshi, R.M., & Quatroche, D. (2008)	Becoming a professional reading teacher. Baltimore: Brookes Publishing.
Bos, C. S., & Vaughn, S. (2002).	Strategies for teaching students with learning and behaviour. Boston: Allyn and Bacon.
Brown, A. & A. Palincsar (1989).	'Guided cooperative learning and individual knowledge acquisition'. In: L. Resnick (ed.). Knowing, learning and instruction. Essays in honor of Robert Glaser. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, p. 393-408
Boyle, J., & Scanlon, D. (2010).	Methods and Strategies for teaching students with mild disabilities. Australia: Wadsworth.
Bryant, D. P., Smith, D. D., & Bryant, B.R. (2008).	Teaching students with special needs in inclusive classrooms. Boston: Pearson
Carlisle, J.F., & Rice, M.S. (2002)	Improving reading comprehension: Research-based principles and practices. Baltimore: York Press.
Collins, A., J. Brown & S. Newman (1989).	'Cognitive apprenticeship: teaching the crafts of reading, writing and mathematics'. In: L. Resnick (ed.). Knowing, learning and instruction. Essays in honor of Robert Glaser. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, p. 453-490.
Cooke, S. (1998).	Collaborative Learning Activities in the Classroom: designing inclusive materials for learning and language development. Leicester: Recourse Centre for Multicultural Education.
Cooper, J. D., Chard, D. J., & Kiger, N. D. (2006).	The struggling reader: Interventions that work. New York: Scholastic.
Ebbens, S., Ettekooven, S., & J. van Rooijen (1997)	Samenwerkend leren. Praktijkboek. [Cooperative Learning. A practice book] Groningen: Wolters-Noordhoff.
Florida Online Reading Professional Development (2004)	Lesson 8: Scaffolding Students' Comprehension and Guiding Students Toward Independence in Reading. University of Central Florida, Orlando, FL.
Gardner, H. (1992)	Multiple Intelligence. The Theory in practice. New York: Basic Books.
Gardner, H. (1983)	Frames of mind. The Theory of Multiple Intelligences. Londen: Fontana Press.
Guthrie, J. e.a. (2002)	'Instructional Contexts for Reading Engagement'. In: C. Collins-Block & M. Pressley (eds.). Comprehension Instruction; Research-based Best Practices. New York: The Guilford Press.
Hallahan, D. P., Kaufmann, J. M., & Pullen, P.C. (2009)	Exceptional learners: An Introduction to Special Education. Boston: Pearson
Harvey, S., & Goudvis, A. (2000)	Strategies that work: Teaching comprehension to enhance understanding. Portland, ME: Stenhouse.
Housel, D. (2011)	Strategies for building fluency. Huntington Beach, CA: Shell Education Publishing.
Huey, E.B. (1908)	The psychology and pedagogy of reading. Cambridge, MA: MIT Press.
Israel, S., Luckhaupt, S., & Peters, L. (2006)	Making meaningful connections. http://www.uk.sagepub.com/upm-data/10837_Chapter_1.pdf
Keene, E., & Zimmerman, S. (1997)	Mosaic of Thought. Portsmouth, NH: Heinemann.

Land, J. (2009).	Zwakke lezers, sterke teksten? Effecten van tekst- en lezerskenmerken op het tekstbegrip en de tekstwaardering van vmbo-leerlingen. [Poor readers, strong readers? Effects of tekst- and readers' characteristics and the appreciation of secondary vocational school pupils] Delft: Eburon.
Lanning, L.A. (2009)	Four powerful strategies for struggling readers. Grade 3-8, Corwin Press
Lerner, J., & Johns, B. (2009).	Learning disabilities and related mild disabilities: Characteristics, teaching strategies, and new direction. Australia: Wadsworth.
Minskoff, E. (2005)	Teaching reading to struggling learners. Baltimore: Brookes Publishing.
National Reading Panel (2000)	Report of the National Reading Panel: Teaching children to read. Washington, DC. National Institute of Child Health and Human Development.
National Reading Panel (2000)	Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Washington D.D.: National Institute of Child Health and Human Development.
Pearson, P., & L. Fielding (1991)	'Comprehension instruction'. In: R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal & P. D. Pearson (eds.). Handbook of Reading Research. Vol II. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, p. 815-865.
Scott, J.A., Jamieson, D., & Asselin, M. (1999).	Instructional interactions in upper elementary classrooms: An observational study. In T. Shanahan et al. (Eds.), Theory and practice in literacy: National Reading Conference yearbook (Vol.48, pp.167-177).
Snow, M. & D. Brinton (red.) (1997)	The Content-based classroom. Perspectives on integrating language and content. New York: Addison Wesley Longman.
Tovani, C. (2000)	I read it, but I don't get it: Comprehension strategies for adolescent readers. Portland, ME: Steinhouse.
	Artikels
Bos, C. S. (1982)	Getting past decoding: Using modelled and repeated readings as a remedial method for learning disabled students. Thema's in Learning and Learning Disabilities, 1, 51-57.
Bryant, D.P., Linan-Thompson, S., Ugel, N. (2001).	The effects of professional development for middle school general and special education teachers on implementation of reading strategies in inclusive content area classes. Learning Disability Quarterly, 24(4), 251-264.
Buehl, D. (date??)	Comprehension Teaching Learning Activity Articles: "Yeah, that reminds me of...." Retrieved October 6, 2004 from http://wilearns.state.wi.us/apps/default.asp?cid=710
Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J.P., & Baker, S. (2001)	Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. Review of Educational Research, 71(2), 279-320.
Palincsar, A. & A. Brown (1984).	"Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension monitoring activities". Cognition and Instruction, jg. 1, nr. 2, p. 117-175.
	Educatieve programma's
Gruwel, S., C. Aarnoutse & K. van den Bos (1995)	Elkaar onderwijzen in begrijpend lezen en luisteren. Een programma van twintig lessen bestemd voor groep 6 van het basisonderwijs en leerlingen van 9 tot en met 11 jaar van het speciaal onderwijs. Nijmegen: Berkhout. [Teaching each other in reading comprehension and listening. A programme of 20 lessons for grade 3 of primary school for pupils of 9-11 years old of special education classes]

Werkset Begrijpend Lezen



Werkset 5.1	De 5 W's
Werkset 5.2	Actief lezen met leesstrategieën
Werkset 5.3	Nieuwsbegrip
Werkset 5.4	Betekenisvolle relaties
Werkset 5.5	Werken aan leesplezier; de leesronde
Werkset 5.6	Mobiele leesplekken; leeskubussen
Werkset 5.7	Leesplezier; verteltassen

Werkset 5.1 De 5 W's en

Doelstellingen	Het bevorderen van leesbegrip Het ondersteunen van leerlingen bij het begrijpen van details van een gelezen tekst
Voor wie?	
Methode	• Stel vragen om de hoofdgedachten van een tekst te achterhalen • Voor elk van de hoofdideeën in de tekst stel je vragen beginnend met een W;  • Wie • Wat • Waar • Wanneer • Waarom
Materialen	Bord, flip over of computer met beamer
Auteur	
Benodigde tijd	
Achtergrond	http://www.onderwijsmaakjesamen.nl/thema/taal-lezen/begrijpend-lezen-leren-lezen-met-leesstrategieen/
	
	http://coe.jmu.edu/learningtoolbox

Wie?		• Maak een lijst van de eigenschappen van de personages
Wat?		• Wat gebeurt er in het verhaal? • Wat is het verband tussen de gebeurtenissen? • Wat is het verband tussen de personages en de gebeurtenissen?
Waar?		• Op welke plaatsen speelt het verhaal zich af • Wat is het verband tussen de personages, de gebeurtenissen en de plaatsen
Wanneer		• Wanneer speelt het verhaal zich af • Wat is het verband tussen de personages, de gebeurtenissen, de plaatsen en de tijd. Leg de link tussen deze elementen
Waarom		• Wat zijn de oorzaken van de gebeurtenissen
Hoe		• Waar spelen de gebeurtenissen zich af • Zoek het verband tussen de gebeurtenissen en de andere elementen uit het verhaal
Antwoord		Organiseer de antwoorden door middel van een mindmap • Zet de hoofdgedachten samen • Gebruik evt. verschillende kleuren per soort vraag • Verbindt verschillende gegevens met elkaar

Werkset 5.2 Actief lezen met leesstrategieën

Doelen	Leerlingen leren hun leesproces te sturen
Methode	
Materialen	Teksten, strategiekaarten met vragen
Author(s)	Leen Stoffels
Achtergrond	http://www.onderwijsmaakjesamen.nl/thema/taal-lezen/begrijpend-lezen-leren-lezen-met-leesstrategieen/
Meer informatie	http://www.youtube.com/watch?v=RKPf2sfW7ck

Samenvatting

Men kan leerlingen ondersteunen bij het begrijpend lezen door hen vragen te (laten) stellen voor, tijdens en na het lezen. Je kunt deze vragen weergeven op een strategiekaart die ze evt. naast zich leggen. Na een periode oefenen met deze kaarten, kan je suggereren de kaarten om te draaien en ze enkel nog te gebruiken wanneer nodig.

Vragen voor het lezen

- Wat ga ik lezen (doel)?
- Waarover denk ik dat de tekst zal gaan (oriëntatie)
- Wat weet ik al over het thema (activeren van voorkennis)

Vragen tijdens het lezen

- Begrijp ik wat ik lees?
- Wat doe ik als ik de tekst niet begrijp?

Vragen na het lezen?

- Heb ik mijn doel bereikt?
- Wat ga ik verder doen met de informatie uit de tekst?

Werkset 5.3 Nieuwsbegrip

Doelstellingen	• Kinderen aanzetten tot lezen • Kinderen aanmoedigen activerend te lezen • Aanmoedigen om informatie te delen, luidop te lezen en te luisteren naar verhalen • Ouders het vertrouwen geven verhalen te delen • Ouders een leuke manier bieden om talig bezig te zijn met hun kinderen • Leesplezier
Methode	“Nieuwsbegrip” is een methode om het begrijpend lezen te bevorderen. Bedoeling is om lessen begrijpend lezen uit te werken vanuit actuele thema's. De lessen bestaan uit teksten, taken en instructies. De leerlingen bepalen het thema waarvoor ze willen lezen. Ze mailen het thema dat ze gekozen hebben naar de redactie van de website “nieuwsbegrip” http://www.nieuwsbegrip.nl
Materialen:	Teksten, instructies, taken, computer
Auteurs en achtergrond	
	http://www.cedgroep.nl/nieuwsbegrip-be.aspx
	Video materiaal http://www.youtube.com/watch?v=d1mvez8RH04

Samenvatting van de activiteit

De leerlingen bepalen zelf de thema's waarover ze willen lezen. Ze mailen deze naar de redactie van de website <http://www.nieuwsbegrip.nl>. Het redactieteam maakt een selectie van artikels waarin een mix van goed en slecht nieuws, nationaal en internationaal, en verschillende invalshoeken (aardrijkskundig, geschiedenis, politiek ...)

Elke les kent een analoge opbouw met een tekst, woordenschatlijst

Het vertrekpunt is de tekst. Kinderen/jongeren lezen de tekst aan de hand van een strategiekaart waarop 5 leesstrategieën verwerkt zijn. Naast de tekst krijgen leerlingen een woordenschatlijst. De leerlingen moeten ook proberen betekenis van woorden af te leiden aan de hand van de woordenschatlijst.

Elke les bevat een oefening waarin een leesstrategie is verwerkt. Volgende strategieën komen aan bod; voorspellen, onduidelijkheden verhelderen, het stellen van vragen, samenvatten en het herkennen van kernwoorden en de relatie tussen de kernwoorden.

Daarnaast kunnen er verschillende activiteiten geïntegreerd zijn;

Het maken van een schema

De leerlingen oefenen wekelijks in het maken van een schema waarin ze de meest relevante informatie proberen weer te geven. Verschillende soorten schema's kunnen gebruikt worden; een tijdsschema, een boomschema

Meervoudige intelligentie

Elke week maken de leerlingen een taak waarin een ander type intelligentie verwerkt is. Dit maakt dat er een grote variatie is in werkvormen

Samenwerking

De leerlingen werken in (heterogene) groepen zodat ze van elkaanders leerprocessen kunnen leren.

Werkset 5.4 Betekenisvolle relaties

Doelen	• Zich een beeld vormen van het verhaal • Activeren van voorkennis; • Tekst vergelijken met voorkennis: vergelijken van achtergrondervaring en voorkennis en voorstellingen met de informatie en beschrijvingen uit de tekst • Tekst tot tekst: vergelijking maken tussen personages, het plot, de thema's, de informatie, doelen, beschrijvingen, schrijfstijl • Tekst tot de wereld; vergelijken van de informatie uit de tekst met kennis over de omgeving en de wereld • Vragen als; "Hoe voelt dit personage zich in vergelijking met mij wanneer ik in gelijkaardige situaties was", welke beelden roept deze tekst bij mij op?" • Synthetiseren van verschillende gemaakte verbanden met de tekst
Voor wie?	
Methode	Kinderen leren verband leggen tussen de tekst, ervaringen, kennis, met andere teksten of met hun kennis over de Volgende stappen kunnen gevolgd worden • Toelichten van de strategie • Modelleren van de strategie • Het samen toepassen van de strategie • Het geleid toepassen met toenemend eigenaarschap • Onafhankelijk gebruik van de student
Materialen	Elk soort tekst; artikelen, boeken, gedichten, Wikipedia
Author(s)	
Achtergrond	
Meer informatie	Israel, S., Luckhaupt, S., Peters, L. (2006), Making meaningulf connections. http://www.uk.sagepub.com/upm-data/10837_Chapter_1.pdf

Samenvatting van de activiteit

Kinderen kunnen leren verbanden te leggen tussen teksten en eigen (voor)kennis of ervaringen, met andere teksten of met hun kennis over de omgeving en de wereld.

Volgende sequentie in stappen kan gevolgd worden

- Toelichting bij de strategie
- Modelleren van de strategie door de leerkracht en de leerlingen
- Samen de strategie toepassen
- Stap voor stap zelfstandig aan de slag gaan met de strategie

Om met deze strategie efficiënt aan de slag te gaan, is het belangrijk dat de leerkracht de leerlingen deze eerst als model voordoet.

Om deze strategie effectief toe te passen, is het belangrijk dat de leerkracht deze eerst modelleert. De eenvoudigste connectie is "tekst-zichzelf", meer bepaald connecties met eigen goed herkenbare ervaringen van de leerlingen. Een sleutelverwoording om leerlingen hiermee aan de slag te laten gaan is de uitdrukking "dit doet me denken aan.....". Vervolgens kan men aantonen hoe je tekst-tot – tekst connecties kan maken. Terwijl we lezen, denken we soms terug aan andere teksten die we wel een keer gelezen hebben. Moedig de leerlingen aan terug te denken aan de hoeveelheid leesmateriaal die ze tegen komen in het dagelijks leven. Deze ervaringen kunnen hen helpen de gelezen tekst beter te begrijpen. Tot slot wordt getoond hoe je de connectie kan maken tussen de gelezen tekst en kennis over de omgeving en de wereld.

Wanneer de leerkracht vermoedt dat leerlingen het moeilijk hebben met het maken van betekenisvolle connecties, is het zinvol om via klassikale instructie de leerlingen te ondersteunen bij het overbruggen van de kloof tussen eigen ervaringen en de bedoelingen, veronderstellingen... van de auteur. Het opbouwen van de noodzakelijke achtergrond is van cruciale betekenis om tot de connectie

tekst-wereld te komen en kan preventief gebruikt worden ter ondersteuning van het begrijpend lezen. Harvey and Goudvis (2000) merken op dat het louter maken van connecties niet volstaat. Leerlingen kunnen door het maken van foutieve connecties ook de mist in gaan. Leerlingen moeten erop attent gemaakt worden hoe hun ervaringen kunnen bijdragen tot het begrijpen van gelezen materiaal. Het maken van juiste connecties kan leiden tot het correct interpreteren en beter be-grijpen van de teksten.

Hieronder enkele voorbeelden van uitdrukkingen om connecties tot stand te brengen. Ze kunnen door de leerlingen gebruikt worden als referentie of de leerkracht kan ze gebruiken als uitgangspunt om discussies uit te lokken.

“Dit deel doet me denken aan...”

“Ik voelde me als dat personagetoen ik”

“Als dit mij zou overkomen, zou ik”

“Dit boek doet me denken aan die tekst of dat artikel....omdat....”

“Ik denk aan dat stuk tekst omdat ik een keer.....”

“Mij overkwam me een keer iets gelijkaardigs toen ik”

Onderstaande vragen zijn voorbeelden die kunnen gebruikt worden om connecties bij de leerlingen te faciliteren;

Tekst tot zichzelf: -Aan welke gebeurtenis doet me dit herinneren?

Wat is gelijkaardig aan dingen uit mijn leven?

In welke opzichten verschilt dit met aspecten uit mijn leven?

Overkwam iets dergelijks mij ook al een keer?

Welke gevoelens roept dit bij mij op?

Tekst tot tekst: -Doet dit me denken aan iets dat ik al een keer in een ander boek las?

Welke elementen uit de tekst stemmen overeen met dingen die ik al een keer las?

Welke elementen uit de tekst verschillen met dingen die ik al een keer las?

Heb ik hierover eerder al een keer gelezen?

Tekst tot omgeving:

Aan wat in mijn omgeving doet deze tekst me denken?

Welke elementen uit de tekst stemmen overeen met dingen die ik al een keer meemaakte?

Welke elementen uit de tekst verschillen met dingen die ik al een keer meemaakte?

Kan ik dit relateren aan dingen uit mijn omgeving? of dingen die ik weet over de wereld?

Werkset 5.11 Werken aan leesplezier; de leesronde

Doelen	• Een leesgewoonte ontwikkelen • Interesse voor lezen en leesplezier ontwikkelen • Bevordering technisch en begrijpend lezen • Het bevorderen van een klimaat waarbinnen leerlingen worden uitgedaagd problemen op te lossen, in gesprek te gaan over leesmateriaal... • Ter beschikking stellen van een sociale context in functie van leesbevordering • Lezers aanzetten tot het vinden van nodige informatie in gelezen tekst
Voor wie	Kinderen en jongeren
Methode	
Materialen	Verhalen, artikels, kranten, tijdschriften, gedichten, kruiswoordraadsels, (spel)instructies
Auteur(s)	De idee van leesrondes is gebaseerd op het ideeëngoed van Paulo Freire. Hij beschreef de idee van "culturele rondes" of "probleemoplossende groepen" waarbinnen leerervaringen worden opgedaan en problemen worden opgelost.
Achtergrond	
	
	http://www.sil.org/lingualinks/literacy/referencematerials/glossaryofliteracyterms/whatisareadingcircle.htm
	http://www.youtube.com/watch?v=T86oxRTYAd8

Samenvatting

Het werken met de leesrondes moet, zeker bij jongere kinderen, eerst geleid gebeuren zodat ze vertrouwd geraken aan de werking ervan. Eens ze dit door hebben, kunnen ze stap voor stap meer zelfstandig aan de slag.

Het werken in leesrondes kan je vergelijken met contractwerk.

Belangrijke aandachtspunten bij de werking zijn

- Eenduidige instructies waarmee de leerlingen zelfstandig aan de slag kunnen
- Verbetersleutels
- Rolverdelingen binnen een groep (tijdsbewaker,)
- Duidelijke afspraken als ; luisteren naar elkaar, rustig werken,...

Bij het uitwerken van een leesronde kan het interessant zijn te vertrekken van een thema dat aansluit bij de leefwereld van de leerlingen. Deze kunnen gaan van "verliefd zijn, feesten,tot Afrika, een stuk geschiedenis, actualiteit. Men zoekt verschillende soorten teksten en opdrachten uit. Gedichten , tijdschriftartikelen, knutselopdrachten, opdrachten om informatie op te zoeken,Het materiaal wordt geordend en gebundeld tot een werkbundel. Vooraan zitten duidelijke instructies.

Ter voorbereiding op het werken met leesrondes kan met leerlingen gewerkt worden rond het discussiëren of bespreken van leesmateriaal. Kinderen kunnen op weg geholpen worden in het zich uitdrukken tijdens een gesprek of discussie.

Zo kan je met hen werken rond 'gespreks-starters' als

- Volgens mij...
- Ik zou volgende willen toevoegen...
- Hiermee kan ik niet akkoord gaan omdat....
- Ik begrijp iets niet nl;...
- Ik geraak in de war van...

Werkset 5.12 Mobiele leesplekken ; leeskubussen

Doelen	- Leesmotivatie en leesplezier - Leerlingen aanmoedigen leeservaringen te delen, luidop te lezen en te luisteren naar verhalen
Doelgroep	Leerlingen 4-8 jaar
Methode	Bedoeling is om multifunctionele kubussen uit te werken waarin boeken , artikelen, gedichten worden opgeborgen. De kubussen krijgen een plaats op een leuke plek in de school, of op meerdere plaatsen waar kinderen kunnen samen komen rond leeservaringen. Deze kunnen gezellig en uitnodigend worden uitgewerkt en dat met één of meerdere kubussen. Daar kan dan de mogelijkheid worden geboden in de boeken te snuisteren, erin te lezen, voor te lezen, erover te vertellen aan elkaar, ...
Materialen :	Prentenboeken, fictie- en non-fictieboeken, spellen, artikels, een vaste computer,s
Auteur(s)	
Achtergrond	Gardner, R.C. (2001). "Language Learning Motivation: the Student, the Teacher, and the Researcher". In: Texas Papers in Foreign Language Education, jg. 6, nr. 1, p. 1-18. Gibbons, J. & E. Ramirez (2004). Maintaining a minority language. A Case study of Hispanic Teenagers. Clevedon: Multilingual Matters Ltd. Hoppenbrouwers, C. (1990). Het regiolect: Van dialect tot algemeen Nederlands. Muiderberg: Coutinho. Pavlenko, A. (2005). Emotions and multilingualism. Cambridge: University press.
	Meer informatie http://www.g-o.be/sites/portaal_nieuw/subsites/kinderopvang/Documents/taal%20en%20onderwijs.pdf http://schooltje.jalbum.net/mobiele%20leesplek/slides/PB200016.html
	Video materiaal http://www.youtube.com/watch?v=T86oxRTYA8

Samenvatting van de activiteit

Een leesruimte kan een gezellige plaats zijn die wordt aangekleed met wat doeken, een tapijt, kussens,...

Dieren, reizen, schoonheid, Het aangeboden leespakket kan vertrekken vanuit verschillende thema's ; dieren, reizen, ...Kinderen vinden elkaar op deze plaatsen , kunnen wat lezen, ervaringen delen, samen werken aan de aangeboden activiteiten....

Het gebruik van de kubussen kan ingeleid worden in de klas op grond van een bepaald thema. Belangrijk is dat er afspraken worden gemaakt rond het gebruik van de leeshoek, de momenten waarop men deze kan gebruiken....De kinderen kunnen samen met de klasgroep zelf een leeshoek uitwerken, of in de loop van het jaar aanvullen,



Werkset 5.13 Leesplezier: verteltassen

Doelen	• Motiveren van kinderen/jongeren om te lezen • Ervaren van plezier in het delen van verhalen, samen (hardop) te lezen en verhalen te beluisteren • Ouders aanmoedigen verhalen te delen met hun kind • Ouders een laagdrempelige en leuke manier aanbieden om samen met hun kind bezig te zijn met geschreven teksten • Ervaren van plezier in het lezen
Voor wie ?	Jonge kinderen (4-8jaar)
Methode	
Materiaal	Verhalen, non-fictie boeken, spellen, ingesproken teksten, teken- en /of knutselmateriaal, een tas,
Author(s)	
Background	
	
	Meer informatie te vinden op ; http://www.uk.sagepub.com/upm-data/9851_039749.pdf http://www.literacytrust.org.uk/assets/0000/3210/Story_sack_guide.pdf www.literacytrust.org.uk/early http://www.nwt.literacy.ca/resources/famlit/howtokit/storiesac/storiesac.pdf http://www.verteltas.nl/
	Video materiaal http://www.youtube.com/watch?v=T86oxRTYAd8

Samenvatting van de activiteit

Verteltassen

Wat het is

Een verteltas is een grote stoffen tas waarin het materiaal met daarin een boek (verhaal) en materialen die kunnen worden gebruikt om het verhaal te verwerken door erover te tekenen, knutselen, schrijven ...en er op die manier ook over te praten. Doel is om het lezen te integreren in andere leuke activiteiten.

Men vertrekt meestal van volgende materialen

- o Een boek
- o Cd waarop het boek is ingesproken
- o Non fictie boek(en), tekeningen, artikels... naar aanleiding van thema's die aan bod komen in het verhaal
- o Indien haalbaar miniatuurfiguren die de personages van het verhaal vertolken
- o Spellens of activiteiten gerelateerd aan het verhaal
- o Materialen als potloden, plasticine, blokken,
- o Een activiteitenkaart waarop de mogelijke activiteiten uitgeschreven staan
- o De zak zelf kan op een leuke manier in het thema van het verhaal worden uitgewerkt door er figuren op te naaien, tekeningen op te kleven, de tas in de vorm van een object of figuur uit te werken...Op termijn kan het leuk zijn de ouders te betrekken bij het maken van de tassen en zelfs de uitwerking ervan.

Bij aanvang kan men samen, modellerend, tonen hoe het werken met de verteltassen in elkaar zit. Eens de kinderen gewoon zijn met het idee, kunnen ze er zelfstandig mee aan de slag. Men kan ouders een keer uitnodigen om ook hen te tonen hoe de verteltassen gebruikt kunnen worden en wat de mogelijkheden zijn en dit voor men hen de mogelijkheid geeft ze uit te lenen en thuis te gebruiken. Daarnaast is een duidelijke activiteiten-en/of instructiekaart ook handig voor de ouders.

Inhoud

- a) Een fictie – en non-fictieboek

Een fictieboek prikkelt de verbeelding van kinderen. Denk aan boeken die interessant en relevant zijn , aansluitend bij hun leefwereld,

en met een sterke vertellijn.

Een non-fictieboek biedt diverse leesopportuniteiten. Jonge kinderen zijn gefascineerd door feiten en informatie. Ze willen kennis opdoen over de wereld rondom hen. Ook de keuze van een non-fictie boek gebeurt best selectief, rekening houdend met onder meer volgende criteria;

- aansluitend bij één of meerdere thema's uit het verhaal
- inhoudelijk bevattelijk voor hun leeftijd
- met leuke afbeeldingen en /of foto's
- interessant voor jonge kinderen

b) Auditief materiaal

Een cd-rom biedt de kinderen de mogelijkheid om het verhaal telkens opnieuw weer te beluisteren. Kinderen houden van herhaling van verhalen. Het komt vertrouwd over, het helpt hen de dingen beter begrijpen en/of na te vertellen.

c) Beeldmateriaal of tekeningen

- Kijk met de kinderen naar het beeldmateriaal en vertel een ander verhaal
- Maak tekeningen terwijl je een verhaal vertelt
- Bedenk een ander einde aan het verhaal en teken het

d) Mogelijke aansluitende activiteiten

- Knutselen aan de hand van het verhaal.
- Maak een tekening van bepaalde woorden in het boek
- Maak een tekening over het boek
- Bedenk een ander einde
- Op internet op zoek gaan naar informatie over het thema

e) Spelmateriaal

Spellen spelen een belangrijke rol tijdens het aanvankelijk lezen en schrijven. Probeer er voor te zorgen dat in de spelactiviteiten het lezen, zingen, schrijven, spreken.... aan bod komt.

Enkele voorbeelden;

- Maak een memorie spel waarin verschillende thema's uit het boek in verwerkt zijn
- Maak een bingo waarin verschillende items of woorden uit het verhaal aan bod komen
- Een kort kruiswoordraadsel of een woordzoeker
- Speel charades met verschillende elementen van het verhaal.
- Doe enkele plaatjes of woorden over het verhaal in een hoed en laat de kinderen het plaatje of woord uitbeelden.
- Maak woordkaarten en speel snap-vis
- Maak een bordspel vertrekkend vanuit een thema van het boek
- Maak een sequentieel spel waarin de kinderen het verhaal terug in de juiste volgorde moeten leggen

f) Een activiteitenlijst als leidraad voor ouders

In een activiteitenlijst kunnen de ideeën en mogelijke activiteiten die de leeszak biedt, uitgeschreven zorgen. Het helpt ouders de verschillende mogelijkheden die het materiaal biedt, te benutten en toe te passen.

Ideeën die op de activiteitenlijst aangebracht kunnen worden zijn bv.

- en personage of werk het uit met plasticine
- Tekenen het verhaal en gebruik de tekeningen ter ondersteuning van het navertellen van het verhaal

Hoe gebruiken?

In het begin wordt met de kinderen samen voorgedaan hoe het werken met de verteltassen in zijn gang gaat. Eens de kinderen meer vertrouwd zijn met de verteltassen kunnen ze er zelfstandig mee aan de slag gaan. Ouders kunnen uitgenodigd worden om te tonen hoe je ermee aan de slag kan. Bespreek met hen de mogelijkheden; geef hen de ideeën rond het delen van verhalen, de inhoud en mogelijkheden van de verteltassen, evenals de mogelijke doelen.

► Informatie over de medewerkende auteurs

Ackaert, Leen, Kinderrechtencommissariaat, Vlaams Parlement, Brussel. Vanuit het perspectief van de kinderrechten onderzoekt ze de leefsituatie van kinderen in Vlaanderen en geeft ze advies aan beleidsmakers.

Babür, Nalan, PhD maakte een doctoraat in onderwijspsychologie (University of Arizona). Ze specialiseerde zich in lees- en leerproblemen. Ze is co-auteur van verschillende artikelen over dyslexie en verwante thema's. Sinds februari 2004 doceert ze aan de basisschoollerenopleiding van de Boğaziçi Universiteit van Istanbul.

Bengü Börkan, PhD (Ohio State University), is lector aan het Departement Onderwijswetenschappen van de Boğaziçi Universiteit in Istanbul. Haar wetenschappelijke interesse gaat uit naar toegepaste statistiek en metingen van onderwijs-effectiviteit.

Callens, Saar, MA. Arteveldehogeschool, Gent, Bachelor na bachelor in het onderwijs: buitengewoon onderwijs – zorgverbreding en remediërend leren. Als pedagoog werd ze opgeleid in een combinatie van huidige conceptuele kaders, methodologie en inhouden die te maken hebben met de dagelijkse realiteit van het onderwijs, met een focus op geïndividualiseerde onderwijsplanning en ervaringsgericht onderwijs. Haar onderzoek situeert zich op het gebied van leerstoornissen in het lager onderwijs.

Candeias, Adelinda, doctor in psychologie (Socio-cognitive theories and assessment methods). Psycholoog, Professor in Onderwijspsychologie en Evaluatie van het onderwijs aan de Universiteit van Évora, Departement of Psychology in de Bachelor in Psychologie, de Master in Orthopedagogiek, in Special Education, en in het doctoraatsprogramma Onderwijspsychologie. Lid van het Onderzoekscentrum CIEP (Education and Psychology) & coördinator van het doctoraatsprogramma aan de Universiteit van Evora. Consulente in dynamic assessment en cognitieve activering bij mensen met verstandelijke beperking.

Caner, Ayşe, PhD in Education, is een assistent-professor in de afdeling Onderwijswetenschappen bij de Faculteit van Onderwijs, Boğaziçi Universiteit, Istanbul, Turkije. Haar onderzoek focust op de ontwikkeling van het beleid, analyse en implementatie in het onderwijs. Ze is vooral geïnteresseerd in de uitdagingen van de uitvoering van onderwijsbeleid op school en klas niveau in Turkije.

Chaleta, Elisa, Doctor in de onderwijspsychologie. Professor aan het departement psychologie van de Universiteit van Évora, Portugal, zowel in de opleiding van leraren en psychologen. Ervaring van het onderwijs en interventie op het gebied van speciaal onderwijs en leerproblemen. Directeur van de afdeling Psychologie van de Universiteit van Évora. Wetenschappelijk coördinator van het Bureau voor de bevordering van academisch succes aan de Universiteit van Évora, Portugal

Cid, Marília, PhD in het onderwijs. Lid van de Leerstoel Orthopedagogiek en onderwijs van de Universiteit van Évora, Portugal. Onderwijs: assessment van schoolvorderingen; Onderzoek van de methoden in het onderwijs (in postdoctorale opleiding: MA in onderwijs-evaluatie; MA in bijzondere behoeften; Doctoraatsopleiding in het onderwijs) en Teaching and Learning in scholen (Science Teacher Education). Coördinatie van MA in onderwijs-evaluatie. Lid van verscheidene onderzoeksprojecten in het onderwijs

Cruz, Vitor PhD in Special Education. Professor aan de Technische Universiteit van Lissabon, Portugal. Geeft het vak diagnostiek en interventie bij ontwikkelingsstoornissen en specifieke leerstoornissen. Coördinator van de Master in Speciaal Onderwijs. Expert op het gebied van de PASS theorie van Das & Naglieri en het hierop gebaseerde leesprogramma PREP. Zijn onderzoek en praktijk situeren zich op het gebied van leerstoornissen, in het bijzonder leesproblemen, cognitief onderwijs, intelligentie en cognitie.

East, Marion MA, docent in Studies van de Vroege Kinderjaren aan de Bath Spa University, Engeland. Marion heeft een carrière gehad als docent, tutor en leerkracht in scholen, hogescholen en universiteiten. Ze heeft ook praktisch werk gedaan als pedagoog in Centra voor het Jonge Kind. Gedurende 11 jaar was ze coördinator van de diensten voor jonge kinderen voor een groot regionaal onderwijsbestuur. Haar specialiteit is: ontwikkeling van baby's en kinderen; spel en leren, opvoeding tot sociale rechtvaardigheid en anti-discriminerende praktijken, participatie aan gewoon onderwijs.

Fialho, Isabel, doctor in de pedagogie. Lid van het Departement Onderwijs & Pedagogie van de Universiteit van Évora. Sinds 2007 werkzaam als externe evaluator van scholen bij de Algemene Onderwijsinspectie. Doceert in de basisschool lerarenopleiding het vak "wetenschappelijke experimenten" –. Coördinator van de wetenschappelijke monitoring van het project "Turma Mais" van het Ministerie van Onderwijs (Meer succes op school), het programma om schoolfalen in het lager onderwijs te bestrijden.

Fluit, Dian drs. In de pedagogiek, Hogeschool Utrecht, Nederland, Seminarium voor Orthopedagogiek. Onderzoekt het effect van co-teaching. Ontwikkelaar van co-teaching klasstrategieën. Doceert Gedragsproblemen in de Master in Speciaal Onderwijs. Coördineert projecten van Co-Teaching in basis- en voortgezet onderwijs-teams. In het Distinc-project participeerde ze in de module inclusieve klaspraktijken.

Eva Franck is medewerker van het Departement Algemeen Onderwijsbeleid van de Stad Antwerpen, in de cel "Leren en innoveren". Samen

met Johan Huybrechts en andere collega's, ondersteunt ze directies en leerkrachten bij de implementatie van maatregelen ter voorkoming van zittenblijven. Ze werkte mee aan de ontwikkeling van "Samen tot aan de meet" en publiceerde twee boeken hierover. Daarvoor was ze zes jaar wetenschappelijk medewerker aan de Universiteit Antwerpen.

Gogacz, Adam PhD, Universiteit voor Sociale Wetenschappen in Lodz, Polen, Vakgroep Pedagogische Wetenschappen. Filosoof en ethicus met wetenschappelijke belangstelling voor de filosofie van het onderwijs. Tutor van meer dan vijftig masters in pedagogie, auteur van vele artikelen over onderwijs voor tolerantie en acceptatie, intercultureel onderwijs of waardenopvoeding. Gedurende zes jaar was hij decaan op het Dpt. Van pedagogische wetenschappen. Opgenomen in een lijst van deskundigen van de "zachte vaardigheden" in het Europese Project LAPECO.

Grácio, Luísa, Dr. in de onderwijspsychologie. Professor in het Departement Psychologie aan de Universiteit van Évora, Portugal, in de Bachelor Psychologie, in verschillende Master Programma's, nl. Speciaal Onderwijs, alsook in het doctoraatsprogramma Psychologie en Onderwijs. Lid van de wetenschappelijke Raad van het Onderzoekscentrum Psychologie en Onderwijs (CIEP). Sinds 2006 betrokken in internationale projecten. Nationaal verantwoordelijke van het Portugese partnerschap in het Europese DISTINCT project. Onderzoek en praktijk in leervaardigheden en leerbevordering.

Hussein, Tunay, Directrice van de Noel Park Primary School, London

Huybrechts, Johan was tot voor zijn onverwacht overlijden aan het eind van het Distinctproject senior expert Innovatie en Leren –bij de Divisie Algemeen Onderwijsbeleid van de Stad Antwerpen, België– Johan was voor 23 jaar leraar en directeur van de multiculturele school de Regenboog in de stad Antwerpen. Hij ontwikkelde in 2000 het project 'Koning Mattheüs' waar zijn school een krachtige leeromgeving gecreëerd had met aandacht voor differentiërende onderwijspraktijken en verschillende leerstijlen. De school was gespecialiseerd in de opvang van nieuwkomers en vluchtelingen. De laatste 7 jaar was hij de coördinator van een team dat scholen en de lokale overheid ondersteunt bij de versterking van de beleidsvormende capaciteit en innovatie.

Leal, Fátima, Doctoraat in onderwijspsychologie aan de Universiteit van Évora-Portugal. Haar onderzoeksinteresses zijn leren, onderwijs, metacognitie, invloed, en hoger onderwijs.

Lebeer, Jo, dr. in de Geneeskunde; maakte zijn doctoraat over hersenplasticiteit en omgeving aan de Universiteit voor Humanistiek in Utrecht (NL). Doceert aan de Universiteit Antwerpen (BE) in de Faculteit Geneeskunde en Gezondheidswetenschappen, in het Departement ELIZA (Eerstelijns- en interdisciplinaire Zorg). Consulente in dynamische evaluatie van het leervermogen, cognitieve activering en inclusie van kinderen en volwassenen met ontwikkelingsstoornissen of andere hersenfunctieproblemen. Docent in handicapstudies (ICF, gedragsmoeilijkheden, ethiek, leerbevordering en inclusie). Gastprofessor aan de Diego-Portales Universiteit in Santiago de Chile en in het Departement Psychologie van de Babes- Bolyai University in Cluj-Napoca, Romania. Hij leidt het postgraduaat nascholingsproject "Leer- en inclusiebevordering" waar hij Feuerstein-methodieken onderwijst, en is samen met Beno Schraepen co-directeur van INCENA (Inclusion & Enablement). Hij coördineerde vóór het Distinctproject Europese Levenslang Leren projecten "Inclus" (Inclusive and Cognitive Education) en DAFFODIL.

Özerman Ulcay, Didem, MA in begeleiding en psychologische Counseling aan de Boğaziçi Universiteit van Istanbul. Haar doctoraal onderzoek ging over examenangst. Ze werkte twee jaar als wetenschappelijk medewerker in het departement onderwijs aan de Universiteit van Boğaziçi. Sinds 2007 werkte ze als de counselor de Açık scholen. Haar werk focust op leermoeilijkheden in de lagere school. Ze heeft ook creatief drama-didactiek in het onderwijs gestudeerd.

Ozveren, Burcu, MA in speciaal onderwijs voor studenten met emotionele en gedragsmatige stoornissen, George Washington-Universiteit. Onderwijservaring voor leerlingen met emotionele en gedragsmatige aandoeningen. Haar onderzoeksdomein is psychoeducatie in de facilitering van kennis, vaardigheden en attitudes nodig voor een effectieve instructie en verbetering van resultaten voor studenten met emotionele en gedragsproblematiek.

Pearce, Stephen, Bachelor (Hons) in Design. Postuniversitair diploma onderwijs. Hij heeft meer dan 20 jaar in het basisonderwijs gewerkt, de meeste jaren als klastitularis in de Noel Park basisschool in London. Hij is de coördinator van het Geletterdheidsprogramma voor de belangrijke fase 2 (jaar 3 tot 6) en is ook opgeleid als leraar Reading Recovery.

Rebello, Nicole, Orthopedagoog en onderzoeker aan het Centrum voor Onderzoek in het Onderwijs en psychologie (CIEP) van de Universiteit van Évora, Portugal. Lid van de Portugese ploeg van DISTINCT Project.

Saragoça, Maria José is lerares speciaal onderwijs in een openbare school (groep van scholen, n° 3, Évora). Maakt haar doctoraat in de onderwijswetenschappen aan de Universiteit van Evora, Portugal. Deelname aan 2 vorige internationale COMENIUS projecten: IRIS (verbetering door middel van onderzoek in de Inclusieve School); DAFFODIL - dynamische beoordeling van functioneren gericht op

ontwikkeling en inclusief leren. Ze deed onderzoek bij de uitvoering van ICF in het onderwijs in Portugal.

Sart, Z. Hande, Doctoraat in toegepaste Ontwikkelingspsychologie (Universiteit van Pittsburgh). Bachelor in Psychologische Counseling en Psychologie, master in de klinische psychologie aan de Boğaziçi Universiteit van Istanbul. Haar doctoraatsonderzoek ging over dyscalculie en neuropsychologische tekorten bij kinderen met epilepsie. Sinds 2004 geeft ze les aan de Boğaziçi Universiteit in counseling en onderwijs. Haar werk focust op belangenbehartiging voor personen met een beperking. Zij is de coördinator van de ondersteunende diensten voor studenten met een handicap en GETEM (de technologie en het educatief laboratorium voor visuele handicap) van de Boğaziçi Universiteit. Haar onderzoeksgebieden zijn neurologische handicaps, gedragsproblemen en stoornissen bij kinderen, de rechten van gehandicapten en rehabilitatie counseling.

Schraepen, Beno, master in de orthopedagogiek. Doceert “specifieke behoeften” in de Plantijn Hogeschool, Antwerpen, België. Co-directeur van het project INCENA (inclusie & enablement); Deed onderzoek naar inclusief onderwijs en heeft uitgebreide ervaring met school gebaseerde inclusive navorming. Heeft deelgenomen aan het Europese Inclues project (op inclusief en cognitief onderwijs) & het Daffodilproject (dynamische beoordeling van functioneren gericht op ontwikkeling en inclusief leren).

Shamir, Adina PhD is hoofddocent and Vice-Decaan van het Departement Onderwijs aan de Bar-Ilan Universiteit, Israël, verantwoordelijk voor de sectie Speciaal Onderwijs. Van 2007-2011 was ze hoofd van de Special Interest Group “kinderen met specifieke onderwijsbehoeften” van de European Association for Learning and Instruction (EARLI). Sinds juli 2011 is ze “President Elect” van de International Association for Cognitief Onderwijs en Psychologie (IACEP). Haar wetenschappelijk onderzoek en publicaties liggen op het gebied van cognitieve en metacognitieve ontwikkeling. Haar werk en haar publicaties weerspiegelen een interdisciplinaire aanpak die technologie, speciaal onderwijs en onderwijs voor jonge kinderen combineert. Haar recent onderzoek en publicaties zijn gericht op de potentiële bijdrage van nieuwe technologieën aan de bevordering van het leren voor risico-leerlingen, met inbegrip van kinderen met speciale onderwijsbehoeften. Als een deel van haar werkzaamheden op dit gebied, schreef ze (Shamir, A., & Korat, O.) een boek getiteld “Technologie als een steun voor geletterdheid” bij Springer.

Stoffels Leen, Karel de Grote Hogeschool, Antwerpen (België). Master in pedagogiek en lerares speciaal onderwijs. Coördinator van de Bachelor-na-bachelor in Zorgverbreding en Remediërend Leren. Doceert verschillende thema's i.v.m. specifieke onderwijsbehoeften; betrokken bij de professionalisering van leraren, reflectief en ervaringsgericht leren. Neemt deel aan nationale en internationale projecten in speciale onderwijsbehoeften in gewone en bijzondere educatieve settings. Coacht kinderen met speciale onderwijsbehoeften.

Unluhisarcikli, Ozlem, PhD. universitair hoofddocent aan Boğaziçi Universiteit, Istanbul, Turkije, Faculteit Onderwijs, departement van pedagogische wetenschappen, sinds 1999. Ze heeft ervaring in curriculumplanning en -implementatie. Consulteert verschillende instellingen. Haar onderzoeksinteresses zijn volwassenenonderwijs, en alfabetisering van volwassenen.

Van den Eynde, Ria, MA. Karel de Grote Hogeschool, Antwerpen, België, in het Departement Lerarenopleiding. Master in Literatuur en Linguïstiek. Geeft les in de basisschool-lerarenopleiding in leesonderwijs, schrijven en taalonderwijs; inclusieve behandeling van taalstoornissen. Superviseert studenten in professionalisering. Haar belangstelling gaat uit naar kinderliteratuur en leesbevordering. Neemt deel aan nationale en internationale projecten in speciale onderwijsbehoeften in gewone en bijzondere educatieve settings.

Van den Steen, Luc. Emeritus Lector aan de Arteveldehogeschool Gent. Oprichter van “Sprankel”, een Vereniging voor ouders van kinderen met specifieke leerproblemen.

Vansieleghem, Nancy, hoofd van het Departement Onderwijs bij de LUCA School voor Kunstenonderwijs te Gent, België. Tot voor kort als postdoc betrokken bij onderzoeken van het ministerie van onderwijs aan de Universiteit van Gent, waar ze onderzoek deed naar alternatieve vormen van educatieve praktijken. Ze is de auteur van *Filosofen met Kinderen als educatief project* (2010).

Vermeire, Ase, Arteveldehogeschool Gent, België, Bachelor-na-Bachelor in Zorgverbreding en Remediërend Leren. Pedagoog getraind in het combineren van huidige conceptuele kaders, methodologie en inhoud en die te maken hebben met de dagelijkse werkelijkheid van onderwijzen en begeleiden. Supervisor van studenten in de verdere professionalisering, reflectie en ervaringsgericht onderwijs.

Wilssens, Marijke, master in de orthopedagogiek. Coördinator van de Bachelor-na-Bachelor in Zorgverbreding en Remediërend Leren aan de Artevelde Hogeschool Gent. Docent en onderzoeker in verschillende thema's betreffende kinderen met speciale onderwijsbehoeften, ondersteuning van ouders en interdisciplinaire samenwerking; coach en supervisor van studenten en professionals in professionele ontwikkelingsprocessen. Coördinator en ontwikkelaar van sommige internationale projecten in verband met speciale onderwijsbehoeften. Grote veldervaring in het onderwijzen van kleuters met verstandelijke beperkingen in inclusieve settings.

► **DISTINC Project Partners**

Boğaziçi University Lifelong Learning Centre, TR. (Project Coordinator)

Project Coordinator **Tamer Atabarut**

Project Researchers (alfabetisch) **Nalan Babür, Bengü Börkan, Ayşe Caner, Z. Hande Sart, Özlem Ünlühisarcıklı**

Administratieve Staff **Ece Gözde Gökakın**

Technische Staff **M.Alişan Kuloğlu**

Istanbul Provinciaal Directoraat Ministerie van Onderwijs, TR.

Manager **Ahmet Koçibar**

Project Researchers (alfabetisch) **Metin Taşdemir, Mustafa Uslu**

Administratieve Staff **Ceren Erdoğan**

Noel Park Primary School, London, UK. (heeft zicht teruggetrokken in het tweede jaar van het project)

Manager **Tunay Hussein**

Project Researchers (alfabetisch) **Nursel Deniz, Mike Jarman, Stefan Pearce, Lucy Rodgers**

Administratieve Staff **Ayfer Cihan**

Społeczna Akademia Nauk (University of Social Sciences), Łódź, PL.

Manager **Marta Kędzia**

Project Researchers (alfabetisch) **Anna Bartczak, Adam Gogacz, Rafał Kamiński, Anna Sołtys, Mariola Swiderskas, Rafał Szklarek**

Administratieve Staff **Damian Kopka**

Universiteit Antwerpen, INCENA (Studiecentrum voor Inclusie & Enablement), Faculteit Geneeskunde & Gezondheidswetenschappen, Centrum Eerstelijns- en Interdisciplinaire Zorg, BE.

Manager **Jo Lebeer, Patricia Declopper (IRO), Linda Springael (ICT)**

Project Researchers **Marijke Wilssens (Arteveldehogeschool, Banaba Zorgverbreding & Remediërend Leren)**

Saar Callens (Arteveldehogeschool, Banaba Zorgverbreding & Remediërend Leren)

Ase Vermeire (Arteveldehogeschool, Banaba Zorgverbreding & Remediërend Leren)

Beno Schraepen (Plantijnhogeschool Departement S.A.W. en UA)

Leen Stoffels (Karel de Grote Hogeschool, Banaba Zorgverbreding & Remediërend Leren)

Ria Van den Eynde (Karel de Grote Hogeschool, Banaba Zorgverbreding & Remediërend Leren)

Griet Van Balen (Karel de Grote Hogeschool, Banaba Zorgverbreding & Remediërend Leren)

Cil Leytens (UA- ELIZA)

Technische Staff **Lea Costermans, Chris Monteyne, Bruno Fleurackers**

CIEP Onderzoekscentrum Onderwijs & Psychologie, PT.

Manager **Maria Luísa Fonseca Gracio**

Project Researchers (alfabetisch) **Adelinda Candeias, Marília Castro Cid, Elisa Chaleta, Vítor Cruz, Catarina Dias, Isabel Fialho, Nicole Rebelo, Maria José Saragoça**

Administrative Staff **Cesaltina Frade**



Boğaziçi University
Lifelong Learning Center



SPÓŁECZNA
WYŻSZA SZKOŁA
PRZEDSIĘBIORCZOŚCI
I ZARZĄDZANIA



Universiteit
Antwerpen



Deze handleiding is een (gedeeltelijk) antwoord op de UNESCO-slogan “Onderwijs voor iedereen”, om de school toegankelijker te maken voor alle kinderen, ongeacht hun verschillen of achtergrond. Alle leerlingen met of zonder beperking zouden samen goed onderwijs moeten krijgen. Moderne leraren worden geconfronteerd met een enorme uitdaging: optimale leervoorwaarden voor zeer verschillende kinderen creëren, van wie velen niet zo vlot leren en/of uitdagend gedrag vertonen, allemaal met verschillende capaciteiten en behoeften, zonder iemand uit te sluiten. Samen met zes partners uit vijf Europese landen (België, Polen, Portugal, Turkije en het Verenigd Koninkrijk) ontwikkelde het DISTINC-project een modulair bijscholingsprogramma voor basisschoolleerkrachten. Doel ervan is dat leerkrachten hun kennis en praktische vaardigheden over gedifferentieerde klaspraktijken verrijken, zodat ze effectiever en meer ontspannen met kinderen met extra onderwijsbehoeften kunnen omgaan. Het programma heeft, naast suggesties voor algemene binnen-klas en binnen-school differentiatie, ook een bijzondere aandacht voor het proces van aanvankelijk leren lezen, begrijpend lezen, en het managen van uitdagend of moeilijk verstaanbaar gedrag. Het uiteindelijke doel is om de kansen van alle kinderen, in het bijzonder van kinderen met leerproblemen en/of uitdagend gedrag, te verhogen om hun schools-, sociaal-, emotioneel en fysiek potentieel, samen met hun klasgenoten, te kunnen ontplooiën.

Deze handleiding bestaat uit korte theoretische achtergrondteksten en een verzameling van “werksets” of “toolboxes”, met een korte beschrijving van een selectie van evidence-based strategieën en methoden, aangevuld met een DVD met presentaties en meer teksten. Deze lerarengids kan ook als referentiedocument in de lerarenopleiding gebruikt worden.



De bijgevoegde DVD bevat de presentaties en teksten die bij de “werksets” of “toolboxes” horen, en die meer uitgewerkt zijn, om met kinderen of leraren aan het werk te kunnen gaan.



Lifelong Learning Programme



Education and Culture DG

Dit project werd gefinancierd met de steun van de Europese Commissie. De verantwoordelijkheid voor deze publicatie (mededeling) ligt uitsluitend bij de auteur; de Commissie kan niet aansprakelijk worden gesteld voor het gebruik van de informatie die erin is vervat.

ISBN 978-975-518-346-6