

Zorgbreed

60

Tijdschrift voor
integrale leerlingzorg

Driemaandelijks,
15de jaargang, nr. 4

jun-jul-aug 2018



THEMANUMMER

Waarderen van Diversiteit

Storytelling en storycatching

Pak je professionele ruimte

Onderwijzen in vragen

Autonomie én structuur bieden

Pedagogische sensitiviteit ontwikkelen

Naar een inclusieve, positieve pedagogiek

Passend onderwijs en M-decreet

Garant

Hoe waardeer jij diversiteit?

Profiel

ZORGBREED wil door het presenteren van kwalitatief goede artikelen een bijdrage leveren aan de professionaliteit van leraren in het primair en secundair onderwijs. Daarbij staat het delen van kennis en ervaring centraal. Met toegankelijke artikelen levert ZORGBREED een bijdrage aan de verbondenheid tussen de professionals in de scholen en aan de professionals die werkzaam zijn in het netwerk van zorg rondom de school. De ontwikkelingen in het kader van Passend onderwijs (NL) en M-decreet (BE) nopen tot nauwere samenwerking van meerdere disciplines. Het zijn vaak (onderzoekende) professionals en opleiders die aan het woord komen.

Met praktijkgerichte artikels spreekt ZORGBREED iedereen aan die zich direct of indirect bezig houdt met leerlingenbegeleiding, met welzijn en gezondheid of met eender welk zorgverbredingsproject in de school.

Redactie

De redactie wordt gevormd door onderwijs- en zorgprofessionals met een breed netwerk in de praktijk. Zij hebben een speciaal oog voor kansrijke praktijken en ontwikkelingen.

Jan van Balkom (hoofdredacteur; zaakvoerder Tekst & Communicatie, Helvoirt; voormalig stafmedewerker Fontys - Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg, Tilburg)

Tania Gevaert (opvoedings- en onderwijscoach, trainer Vonk en Visie, Mol)

Dolf van Veen (Bijzonder hoogleraar Grootstedelijk Onderwijs en Jeugdbeleid aan de Universiteit van Nottingham en lector aan Hogeschool Windesheim in Zwolle)

Kees Vernooij (Expertis Onderwijsadviseurs, Hengelo)

Annet De Vroey (opleidingshoofd banaba buitengewoon onderwijs Katholieke Hogeschool Leuven)

Marita Eskes (taal/lezenexpert werkzaam bij Expertis Onderwijsadviseur, Hengelo)

Wim Stinkens (opleidingshoofd bachelor na bachelor in de autismespectrumstoornissen. Opleidingscoördinator post-graduaten Supervisie Intervisie Coaching – Werken met de context – De inclusieve leerKRACHT op Artesis Plantijn Hogeschool te Antwerpen)

Erehoofdredacteur

Jan Cox (algemeen directeur Ankerwijs, Antwerpen; directeur-coördinator Scholengemeenschap Anker, Antwerpen/Mortsel)

Kopij

Elke belangstellende kan spontaan een bijdrage inzenden. Ze wordt door minstens twee redacteurs beoordeeld. Andere artikels worden bezorgd op verzoek van de redactie. Teksten worden altijd digitaal aangeleverd. Illustraties dienen als afzonderlijk afbeeldingsbestand (bij voorkeur jpeg) in hoge resolutie te worden bijgevoegd.

Redactieadres

Jan van Balkom MA
 communicatie@janvanbalkom.nl

Verschijnen

Het tijdschrift verschijnt vier keer per jaargang. Een jaargang valt samen met een schooljaar. Minstens één nummer is een themanummer.

Abonnementen

Een gewoon abonnement kost € 32,-. Een individueel studentenabonnement kost € 24,-. Een groepsabonnement – minimaal tien exemplaren, gezonden op hetzelfde adres – kost € 17,50. Abonneren kan door een e-mail te sturen naar Garant-Uitgevers nv – met vermelding van: Zorgbreed – of door een bestelling te plaatsen via de website en de rekening af te wachten. Bestaande abonnees krijgen jaarlijks automatisch een uitnodiging tot betaling toegezonden.

Losse nummers

Losse nummers kosten € 9,50

Uitgever

Garant-Uitgevers nv
 Verantwoordelijk uitgever: Martijn Boerwinkel
 Somersstraat 13-15 Koninginnelaan 96
 2018 Antwerpen 7315 EB Apeldoorn
 Telefoon: 03 231 29 00 Telefoon: 055 522 06 25
 www.garant-uitgevers.be www.garant-uitgevers.nl
 info@garant.be info@garant-uitgevers.nl

Rechten

© Garant-Uitgevers nv & de respectieve auteurs.

Alle rechten voorbehouden.

Behoudens de uitdrukkelijk bij wet bepaalde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand of openbaar gemaakt, op welke wijze ook, zonder de uitdrukkelijke, voorafgaande en schriftelijke toestemming van de uitgever.

Redactie en uitgever zijn niet aansprakelijk voor de inhoud van de onder auteursnaam opgenomen artikelen of van de advertenties. Al het mogelijke werd gedaan om de informatie in dit tijdschrift zo juist en actueel te maken als kan. Auteurs, redactie en uitgever kunnen niet verantwoordelijk worden gesteld voor mogelijke nadelen die lezers door eventuele onvolkomenheden in het tijdschrift zouden kunnen ondervinden.

Foto's

Garant-Uitgevers

INHOUD

Zorgbreed 60

Editoriaal	1
De kracht van wat je verwacht <i>Linda van den Bergh</i>	2
Storytelling en storiycatching <i>Ilonka van der Sommen</i>	6
Waarderen van diversiteit, geen kunst toch? <i>Petra Kerstens</i>	9
Pak je Ruimte!? <i>Angeline van der Kamp</i>	12
Onderwijzen in vragen <i>Astrid Lindenburg</i>	15
Autonomie én structuur bieden in een diverse klas <i>Lisette Hornstra</i>	18
Pedagogische sensitiviteit ontwikkelen <i>Karin Diemel</i>	21
Naar een inclusieve, positieve pedagogiek <i>Hans Schuman</i>	24
Kansen voor onderwijs in de ontwikkeling richting een inclusieve samenleving <i>Angeline van der Kamp & Linda van den Bergh</i>	30
Diversiteit waarderen in het primair onderwijs <i>Hélène Leenders & Paul Mutsaers</i>	35

Je staat op het punt een bijzondere uitgave van Zorgbreed te gaan lezen: het themanummer ‘Waarderen van Diversiteit’. Een thema dat in het onderwijs zowel actueel als van alle tijden is. Diversiteit is een gegeven, in iedere groep verschillen leerlingen of studenten van elkaar. Op gebied van hun culturele en/of sociaal-economische achtergrond, maar ook wat betreft hun capaciteiten, motivatie en leerstijl. Ook interesses verschillen en de mate van zelfsturing. Diversiteit is er in iedere groep. Waarderen kun je interpreteren als ‘appreciëren of op prijs stellen’. Het betekent echter ook ‘inschatten of evalueren’. Niet iedereen waardeert diversiteit in de eerste zin van het woord; het is dan ook een enorme uitdaging om goed af te stemmen op diversiteit. In deze tijd van Passend Onderwijs en het M-decreet wordt dit in het onderwijs echter wel van je verwacht. Niet alleen door de overheid, maar ook door de school zelf. In vrijwel iedere visie en missie ligt de nadruk op talentontwikkeling, eigenaarschap, gepersonaliseerd leren of een andere term die verwijst naar het ondersteunen van de ontwikkeling van individuele leerlingen. Hoe jij als onderwijsprofessional diversiteit waardeert, in de tweede zin van het woord, heeft veel invloed op jouw handelen, op wat je uitstraalt en op de ontwikkeling van de leerlingen die jij lesgeeft. Daar gaat dit themanummer over. Waarderen van diversiteit gaat in de kern om jezelf kennen en de ander te willen leren kennen. Je eigen opvattingen, houding en verwachtingen, die je gedurende je leven hebt gevormd, bepalen hoe je kijkt naar diversiteit tussen leerlingen en naar jouw rol als professional. Kun je open en onbevooroordeeld naar leerlingen en hun ouders kijken en proberen te begrijpen hoe een ander naar dingen kijkt, denkt en leert?

In dit themanummer hebben we een mooie bundeling van artikelen gemaakt die je op dit vlak kunnen inspireren. Ze zijn stuk voor stuk geschreven door gepassioneerde professionals uit diverse vormen van onderwijs. We starten met een beschrijving van het lectoraat Waarderen van Diversiteit dat zich richt op professionalisering op gebied van verwachtingsvorming en differentiatie. De kenniskringleden schrijven over de rol van professionele ruimte, storytelling en kunst, creativiteit en spel hierbij. Daarnaast zijn er artikelen over het stellen van vragen, het bieden van zowel autonomie als structuur en over pedagogische sensitiviteit. Over inclusie lees je een informatief artikel en een dubbelinterview met een Vlaamse en Nederlandse expert. We sluiten het themanummer af met een artikel over communiceren met verschillende doelgroepen ouders. In elke bijdrage geeft de schrijver je ideeën, tips en nieuwe inzichten mee die je direct in de praktijk kunt gebruiken. We wensen je heel veel leesplezier!

Linda van den Bergh & Angeline van der Kamp
 Gastredactie ‘Waarderen van Diversiteit’

Lectoraat Waarderen van Diversiteit

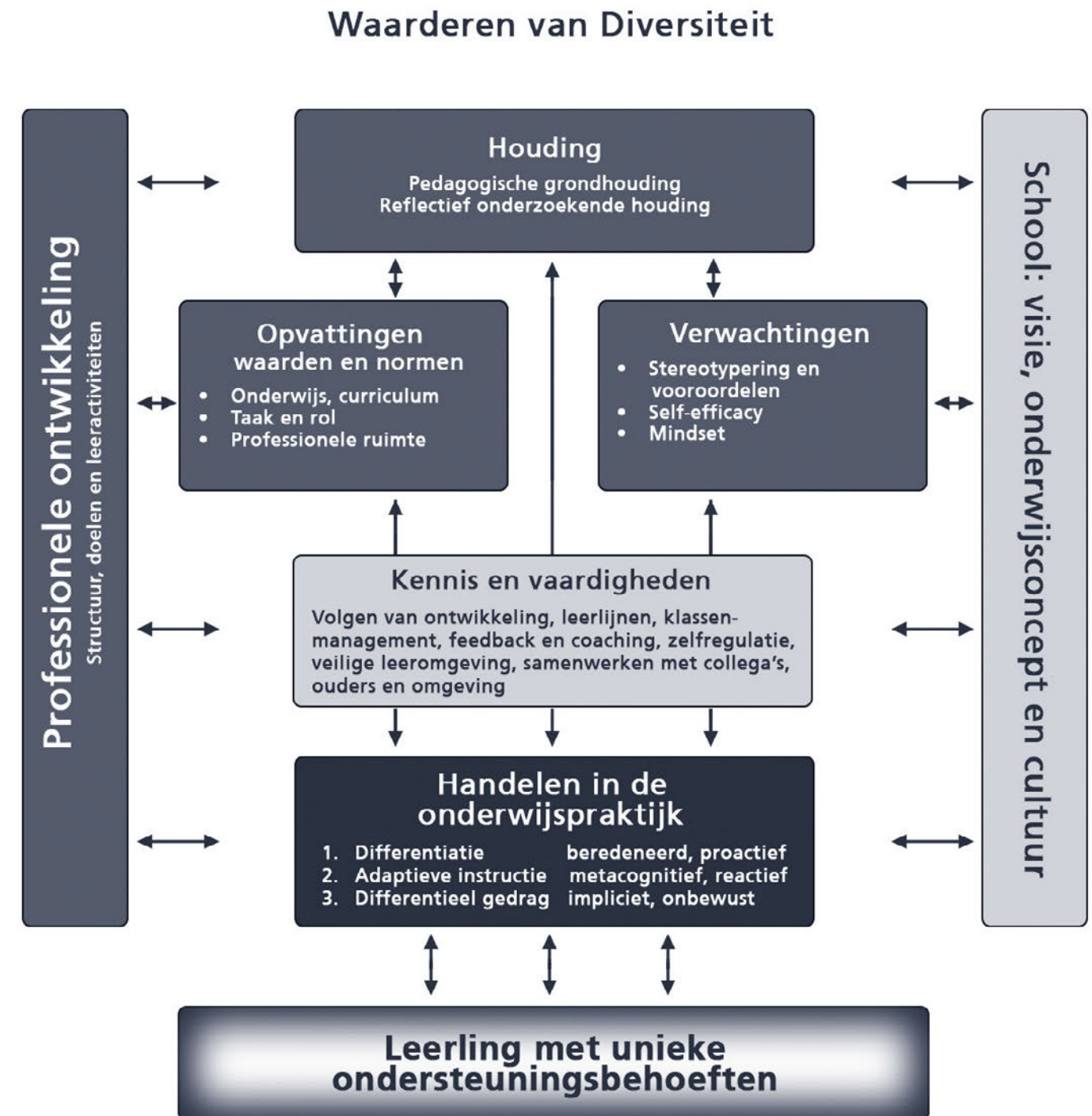
De kracht van wat je verwacht

Het lectoraat Waarderen van Diversiteit is gestart in oktober 2017. Een behoeftenonderzoek in het brede werkveld, van primair onderwijs tot en met het hoger beroepsonderwijs, vormde de aanleiding voor het lectoraat. We wilden als hogeschool weten hoe we nog beter kunnen aansluiten bij de behoeften van leraren op het gebied van een levenlang blijven ontwikkelen. Op de vraag welke inhoudelijke thema's hierin het meest spelen, werd in de meeste interviews het omgaan met verschillen tussen leerlingen of studenten als eerste genoemd. Dit werd verwoord als 'Zorgen dat passend onderwijs gegeven kan worden; uitgaan van - en aansluiten bij - de behoeften van de leerling. Dit betekent een ommekeer in het denken van veel leraren.' En: 'Docenten vinden nu wel dat het de kant van gepersonaliseerd leren op moet. De docenten zijn zoekende, ieder is zelf opgeleid in een methodegerichte, klassikale aanpak. Ditzelfde systeem wordt nog steeds rondgepompt.' Deze behoefte aan professionalisering van leraren komt ook in landelijke studies naar voren, bijvoorbeeld in de recente onderzoeken naar differentiatie en differentiatievaardigheden in het primair en voortgezet onderwijs, uitgevoerd door ResearchNed o.l.v. Van Casteren (2017a; 2017b). Er is over dit thema dus al veel informatie uit onderzoek beschikbaar, maar de crux zit hem in het toepassen van kennis in de praktijk van alledag. Dit handelen in de onderwijspraktijk vormt zowel het startpunt als het doel van het lectoraat. Het handelen vindt immers plaats in interactie met de leerlingen of studenten en daar gebeurt het; in deze interactie hebben leraren invloed op de ontwikkeling van de leerling of student. Hierin wil het lectoraat een rol van betekenis spelen. In het lectoraat gaan we uit van het conceptuele model zoals weergegeven in figuur 1.

Aspecten van het handelen

We onderscheiden drie aspecten van handelen die alle drie continu een belangrijke rol spelen in de praktijk van het lesgeven: *differentiatie*, *adaptieve instructie* en *differentieel gedrag*. Bij *differentiatie* gaat het om be-

wust, proactief handelen. Het gaat om de plannen die je maakt in de voorbereiding van een les; wie werkt aan welke doelen, hoe geef je je instructie, (hoe) groepeer je de leerlingen, welke materialen ga je gebruiken? Differentiatie is een bewust beslisproces waarin je op basis van kennis over de leerlijnen, de leerlingen en hun vorderingen en behoeften bepaalt wat het volgende leerdoel is. Op basis van dit leerdoel kies je een instructie of leeractiviteit die passend is om dat leerdoel te realiseren. Daarna organiseer je de leersituatie en na afloop daarvan is er een evaluatie van de voortgang en het proces. Bij *adaptieve instructie* gaat het om bewust, reactief handelen; tijdens de uitvoering van je onderwijs merk je dat het begrip van een leerling anders is dan vooraf gedacht. Dat vraagt om een verandering in instructie op dat moment. Het gaat hierbij om reflectie-in-actie. Je monitort het begrip van de leerlingen om aanpassingen te maken die beter aansluiten bij het leerproces. Hierbij reflecteer je op je eigen handelen, en maak je inschattingen van geschikte aanpassingen, rekening houdend met leerdoelen en leerlijnen, de mogelijkheden en belangstelling van de leerling en de haalbaarheid van aanpassingen voor jezelf op dat moment in de klas. Je maakt dus voortdurend complexe keuzes. Deze keuzes kunnen grote gevolgen hebben voor de motivatie, het zelfbeeld en de leerprestaties van verschillende leerlingen. Bij *differentieel gedrag* gaat het om impliciete processen die vaak onbewust plaatsvinden. Het gaat om verschillen in de manier waarop je als leraar omgaat met verschillende leerlingen op basis van de verwachtingen die je van hen hebt. Deze verwachtingen zijn een sterke voorspeller voor de ontwikkeling van leerlingen, omdat ze bepalen hoe jij handelt. De keuzes die je maakt voor je differentiatie, bijvoorbeeld over de leerdoelen, leeractiviteiten en groeperingsvormen, maak je op basis van de verwachtingen die je hebt van individuele leerlingen of studenten. Deze verwachtingen zijn gebaseerd op individuele leerlingkenmerken, zoals de eerdere prestaties, de werkhouding, de motivatie en inzet van de leerling. Ook achtergrondkenmerken van de leerling, zoals het beroep of het opleidingsniveau



Figuur 1. Het conceptuele model van waarderen van diversiteit

van de ouders, hebben invloed op de verwachtingsvorming. Daarnaast zijn de opvattingen en de mate waarin je denkt in stereotype (bevooroordeelde) beelden zeer bepalend.

Houding en opvattingen

Je pedagogische grondhouding is essentieel bij het waarderen van diversiteit. Van Casteren en collega's (2017a; 2017b) spreken van een basishouding die essentieel is om goed te kunnen differentiëren: het bewustzijn van - en open staan voor - verschillen tussen leerlingen; het bewustzijn van de eigen mogelijke vooroordelen en de impact van het eigen differentiërend gedrag op leerlingen en het expliciteren van de eigen onderwijsvisie op talentontwikkeling. Reflectievermogen wordt hierbij de basis voor verdere professionele ontwikkeling genoemd, naast bewustzijn van je eigen invloed op het handelen en de ontwikkeling van de leerling (Smeets et al, 2015).

Naast je houding, zijn je opvattingen over je rol en taak als leraar van belang. Opvattingen kun je zien als een filter waardoor je naar je omgeving kijkt. Ze hebben daardoor een sterke invloed op je perceptie en betekenisverlening en vervolgens op het handelen (Pajares, 1992). Hierdoor hebben je opvattingen een belangrijke invloed op de manier waarop je omgaat met verschillen tussen leerlingen. Een voorbeeld: Biesta (2012) onderscheidt drie functies van onderwijs die idealiter alle drie een invloed uitoefenen in de onderwijspraktijk; kwalificatie, socialisatie en subjectificatie. Het maakt veel uit welke functie jij het belangrijkste vindt. Bijvoorbeeld; als je vindt dat het primaire doel van onderwijs het overdragen van kennis en vaardigheden is, dan kan dit leiden tot andere keuzes in het groeperen van leerlingen voor een instructie dan wanneer je het belangrijker vindt dat het onderwijs de leerlingen vooral zou moeten voorbereiden op sociale participatie in onze samenleving. De eerste opvatting kan bijvoorbeeld leiden tot de keuze voor homogene niveaugroepen, waarin de instructie per groep aangepast wordt op niveau. De tweede opvatting kan eerder leiden tot de keuze voor heterogene groepen, waarin leerlingen met verschillende niveaus met elkaar samenwerken. Deze keuze bepaalt in belangrijke mate de leersituatie die je leerlingen biedt.

Een andere belangrijke opvatting is de opvatting over hoeveel professionele ruimte je als leraar hebt of mag nemen. De mate van professionele ruimte die je ervaart kan bevorderend of belemmerend werken voor differentiatie en het bieden van adaptieve instructie. In het onderwijs hoor je vaak dat er zoveel moet, bijvoorbeeld wat betreft de toetsing of het werken met methodes. Teveel verplichte toetsen kunnen je het gevoel geven dat je leerstof moet behandelen die niet passend is bij de ontwikkeling of het tempo van leerlingen. In Nederland hebben het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap en de Inspectie van het Onderwijs (2017) daarom samen het boekje 'Ruimte in regels' samengesteld om duidelijkheid te geven over wat de onderwijswet- en regelgeving precies vraagt van administratie en verantwoording. Er blijkt doorgaans veel meer ruimte te zijn dan dat er ervaren wordt.

Verwachtingsvorming

Zoals eerder genoemd, zijn verwachtingen van de leraar een sterke voorspeller voor de ontwikkeling van leerlingen. De invloed van verwachtingen op kansenongelijkheid in het onderwijs wordt al bestudeerd sinds Rosenthal en Jacobson hun controversiële studie 'Pygmalion in the Classroom' publiceerden in 1968. We weten inmiddels dat de eerdere prestaties, gender, etniciteit, sociale achtergrond en diagnostische labels van leerlingen de meeste invloed hebben op de verwachtingen die je als leraar van de leerling vormt. Meta-analyses hebben uitgewezen dat leraren over het algemeen accurate verwachtingen vormen van hun leerlingen en dat de effecten van onjuiste verwachtingen doorgaans zeer klein zijn. Voor gestigmatiseerde groepen leerlingen, zoals leerlingen met specifieke leerbehoeften of leerlingen met een migratieachtergrond ligt dit echter anders. Bij hen zijn de effecten groter. De verwachtingsvorming over deze groepen leerlingen kan (onbewust en onbedoeld) nadelig beïnvloed worden door stereotiepe opvattingen of door een bevooroordeelde houding van de leraar.

Leraren verschillen in de mate waarin zij stereotype beelden van bepaalde groepen hebben en in de mate waarin deze beelden negatief zijn. Van den Bergh en collega's (2010) keken naar de houding van leraren ten opzichte van mensen met een migratieachtergrond,

van Turkse of Marokkaanse komaf. Hoe negatiever de houding van de leraar tegenover deze groep mensen in het algemeen, hoe lager hun verwachtingen waren van leerlingen met een Turkse of Marokkaanse achtergrond in hun klas. Deze leerlingen kregen vervolgens ook lagere cijfers voor een schrijfpodricht en haalden lagere scores op de gestandaardiseerde nationale toetsen voor begrijpend lezen en rekenen (Cito) dan leerlingen met een Nederlandse achtergrond. Bij leerlingen met een Turkse of Marokkaanse achtergrond in klassen waar de leraar een positievere houding had, waren de verschillen tussen deze twee groepen leerlingen beduidend kleiner. Hetzelfde bleek uit het onderzoek van Hornstra en collega's (2010); leerlingen met dyslexie deden het beter op het gebied van spelling, gemeten met Cito-toetsen, wanneer hun leraar een positievere houding had ten opzichte van het label 'dyslexie'. Deze onderzoeken laten zien dat leerprestaties, gemeten met onafhankelijke gestandaardiseerde toetsen, beïnvloed kunnen zijn via de verwachtingen van de leraar. Deze prestaties vormen op hun beurt weer een van de meest krachtige invloeden op de verwachtingsvorming van andere leraren die met de leerling (gaan) werken.

Communiceren van verwachtingen

Je denkt soms dat je lage verwachtingen en/of vooroordelen niet laat merken aan je leerlingen; dat je deze verborgen kunt houden. Helaas weten we dat, zelfs als je zeer gemotiveerd bent om je onbevooroordeeld te gedragen, met name je non-verbale gedrag lage verwachtingen glashelder laat zien aan je leerlingen. Lage verwachtingen worden gecommuniceerd, doordat leraren bij deze leerlingen (Rubie-Davies, 2014):

- ~ minder lang wachten op een antwoord;
- ~ na een fout antwoord eerder het antwoord zelf geven of de beurt doorgeven;
- ~ complimenten geven die niet terecht of niet inhoudelijk zijn;
- ~ minder constructieve feedback geven;
- ~ meer kritiek geven;
- ~ lagere eisen stellen wat betreft de kwaliteit van het werk;
- ~ minder vaak de beurt geven;
- ~ minder interacties hebben
- ~ hen verder van zich af plaatsen.

Tenslotte krijgen leerlingen van wie de leraar hoge verwachtingen vaker leuke, uitdagende leeractiviteiten en meer ruimte voor autonomie, terwijl de leerlingen van wie de verwachtingen laag zijn vaak meer gestuurd worden en veel herhalingswerk en minder uitdagende taken krijgen.

Al deze vormen van communicatie van verwachtingen leiden tot minder kansen of minder rijke kansen om te leren voor leerlingen van wie een leraar lage verwachtingen heeft: kansenongelijkheid.

Het onderzoeksprogramma van het lectoraat

Het voornaamste doel van dit lectoraat is bijdragen aan de professionele ontwikkeling van onderwijsprofessionals wat betreft het afstemmen op de diversiteit aan ondersteuningsbehoeften van leerlingen, waardoor zij optimale ontwikkelingskansen voor iedere leerling kunnen creëren. We willen hiervoor toepasbare kennis, strategieën en tools ontwikkelen en beschikbaar maken, die leraren echt kunnen helpen om hun onderwijs zo vorm te geven dat alle leerlingen optimale kansen krijgen om zich te ontwikkelen. In het voorgaande is duidelijk gemaakt dat de houding, opvattingen en verwachtingen van de leraar een essentiële rol spelen wanneer het gaat om waarderen van diversiteit. Professionele ontwikkeling op dit gebied vraagt met name om bewustwording hiervan. Het gaat om het leren kennen van jezelf als persoon en als professional en het (willen) verkennen van de perspectieven van anderen. Persoonlijke verhalen zijn hiervoor bijvoorbeeld een krachtig middel, evenals het werken met kunst, creativiteit en spel. Het belang van het ervaren en nemen van professionele ruimte werd eerder genoemd. Over deze thema's kun je verder lezen in de artikelen van de leden van de kenniskring van het lectoraat. Naast deze onderzoeken, werkt het lectoraat samen in praktijkgericht onderzoek met het werkveld en andere kennisinstellingen in subsidieprojecten. Nieuwsgierig? Neem een kijkje op onze website: www.waarderenvandiversiteit.nl.

Voor een uitgebreide versie van dit artikel, inclusief bronvermelding, zie Van den Bergh, L. (2018). *Waarderen van Diversiteit in het Onderwijs*. [Lectorale rede] Te downloaden van: www.waarderenvandiversiteit.nl

Met welk verhaal Storytelling en kom jij op de proppen? storycatching

In mijn werk als docent bij Fontys OSO en storyteller staat vertellen en het beeldend maken van verhalen door inzet van taal, zintuigen en beleving centraal. Humor gebruik ik als middel om maatschappelijke thema's te bespreken, kritisch te beschouwen als ook om de professional uit te dagen tot reflecteren. In het kader van het thema: waarden van diversiteit is storytelling een krachtig middel om te ontdekken hoe we als onderwijsprofessionals ons eigen verhaal kunnen koppelen aan juist die verwachtingsvorming die aan de basis ligt van het waarden.

Het was een middelgrote bordeauxrode boodschappentas van leer dat door het veelvuldige gebruik gecraqueleerd en uitgetrokken was.

In die tas zat de schone was van juffrouw Melkert. Elke week mocht ik, als de andere leerlingen van klas 5/6 met hun werk bezig waren die tas naar haar huis brengen. Het ritueel begon met de sleuteloverdracht en stilzwijgend wijzen naar de tas waarop ik die met grote zorgvuldigheid en voorzichtigheid ter hand nam en mij naar de flat van de juf spoedde. Het was een minuut of tien lopen door de wijk waarbij ik ook het drukke Erasmusplein moest oversteken. Ik herinner me ook het bijna spannende gevoel van het sleutel in het slot steken en de deur openen. Ik betrad het domein, het thuis van mijn juf! In mijn herinnering ben ik ook nooit verder gekomen dan het halletje waar ik wel de geur waarnam van het huis en ik me de lichtinval door de glazen tussendeur herinner. Mijn taak was de tas met was achterlaten en de deur weer goed dichtdoen. En zo geschiedde! Aan het eind van het schooljaar kreeg ik, wat onhandig door de al op leeftijd zijnde juffrouw Melkers een pakje aangereikt waar een boek uit de door mij toen fervent gelezen Claudia-reeks van Cok Grashoff in zat ...

Hoe speelt jouw biografisch verhaal mee in de wijze waarop je onderwijs aanbiedt, uitvoert en vormgeeft? Herken je invloeden van dit verhaal in de benadering naar je leerlingen, ouders of collega's?

Ik zet in mijn rol van *narratieveling* professionals en leerlingen aan tot het reflecteren op eigen handelen, op oordeelsvorming en op bewustwording van eigen waarden. Hiervoor gebruik ik verhalen. 'Storytelling' en 'storycatching' is het verhaal losmaken, zichtbaar en voelbaar maken door het bijna 'naïef' te benaderen. Sinds oudsher luisteren en kijken mensen graag naar verhalen. Verhalen zijn geliefd om de betekenis die zij hebben voor een individu, groep, familie of een cultuur. Storytelling kan als middel ingezet worden bij de identiteitsontwikkeling van de leerlingen, waarbij de leerkracht de storyteller en storycatcher is. Daarnaast kan de onderwijsprofessional, die als het ware de verbinder en vertaler van verhalen is, de *verhaal-slag* maken. Door thema's, ervaringen of woorden uit het verhaal van de ene leerling te koppelen aan die van een andere leerling, kan er herkenning ontstaan. De onderwijsprofessional kan dit expliciet benoemen.

Tijdens de masteropleiding Educational Needs vertellen studenten elkaar een ervaring uit hun schooltijd, de vraag die gesteld wordt: 'Welke ervaring rond verwachtingsvorming en diversiteit heeft indruk op je gemaakt en waarom?' Studenten komen met herinneringen en vinden dus hun verhaal door de vraag die wordt gesteld. Het is opvallend om te zien hoe studenten regelmatig verbaasd zijn dat juist dát verhaal naar boven komt. Als docent belicht ik de thema's, de parallellen tussen verhalen of juist verschillen. Meerdere studenten vertellen dat er ooit lage verwachting van hen waren. Door deze lage verwachtingen werden zij juist nog gemotiveerder om door te studeren, tot op masterniveau. Ook ervaringen met de houding van een leraar wat betreft het gedrag van de leerling ('Je bent té druk, je hebt ADHD dus..., je bent te brutaal') zorgden bij verschillende studenten voor extra doorzettingsvermogen. Dit wordt bijvoorbeeld geïllustreerd door de uitspraak: 'Daarom wilde ik het onderwijs in, om het anders te doen.' Dit alles draait om het zich bewust worden van de kracht van een verhaal, te beginnen bij je eigen verhaal. Uit de literatuur blijkt dat storytelling, het proces van verhalen vinden, vangen en reconstrueren (McKillop, 2005) professionals ondersteunt in die bewustwording.

Opvattingen en overtuigingen

"Verhalen uit de eigen schooltijd, blijken een goede prompt te zijn voor een verhaal dat leidt tot bewustwording. Eigen ervaringen bepalen mede het beeld en het denken daar waar het gaat over opvattingen en overtuigingen en daarmee het waarden. Een aantal studenten geeft aan dat juist de ervaringen uit eigen schooltijd hun drive en passie om het anders te willen doen, heeft doen ontstaan. Ook het tegenovergestelde komt veel voor, dankzij iemand in een voorbeeldrol, waaraan je een positief beeld hebt ont-

leend." (Van den Bergh & Van der Sommen, 2018).

Betekenisverlening

Verschillende wetenschappers benaderen de kracht van het verhaal ieder vanuit hun eigen conceptuele kader. Hasson (2016), een neurowetenschapper, kijkt naar de werking van de hersenen op het moment dat de verteller en de luisteraar samen zijn. Dezelfde gebieden lijken zich als vanzelf af te stemmen. Hier blijkt weer dat het uiteindelijk om de betekenisverlening gaat. Het afstemmen en communiceren zelf is voorwaardelijk. Hasson geeft in zijn TEDtalk aan dat het luisteren naar een verhaal kan zorgen voor herkenning en begrip. De gedeelde beleving, ervaring en betekenis kan in die zin het vertrekpunt zijn van gesprek en wellicht van invloed zijn op de verwachtingsvorming die men naar elkaar heeft. Pink (2015) beschrijft hoe verhalen van betekenis kunnen zijn niet alleen in de marketing, waar ingespeeld wordt op herkenning en beleving, maar ook juist in onderwijs en de gezondheidszorg. Steeds vaker zien we dat het patiëntenverhaal leidend is. Artsen en psychologen worden daar dan ook steeds meer in opgeleid. Ook Kahneman (2016) beschrijft de waarde en de kracht van het verhaal door het onderscheid tussen ervaring en herinnering uiteen te zetten. Tijd om ook in het onderwijs storytelling als reflectiemiddel in te zetten!

Moon (2002)	McDrury & Alterio (2003)
Noticing	Story finding
Making Sense	Story telling
Making meaning	Story expanding
Working with meaning	Story processing
Transformative learning	Story reconstructing

Fases van reflecteren en storytelling zoals beschreven in de literatuur (McKillop, 2005).

Op zoek naar herkenning

In mijn lessen, workshops en begeleiding zet ik in eerste instantie eenvoudige prompts in om verhalen te vinden en vangen. Door zelf te starten met het vertellen van een herinnering, beleving of ervaring, ga ik vervolgens aan de slag met het vinden van het verhaal van de ander. Het verhaal over de bordeauxrode boodschappentas biedt verschillende mogelijkheden. In dit verhaal is er de rol van de juf en de leerling. De juf toont vertrouwen in de leerling, de leerling leert zelfstandig een taak buiten de klas – zelfs buiten de school – uit te voeren en ervaart het in haar gestelde vertrouwen. Tegelijk wordt de leerling buiten de groep geplaatst, letterlijk en ook figuurlijk. Zou de juf ook op een andere manier hebben kunnen handelen?

Zo kun je aan de hand van één voorbeeld allerlei thema's bespreken. Je gaat samen op zoek naar herkenning, dezelfde ervaring of beleving en naar betekenisverlening. Herinner jij je nog een situatie uit je eigen schooltijd? Of, heb je een speciale herinnering aan een leerkracht? Wat deed diegene, hoe klonk het, waar was het? Wat zouden jouw leerlingen zich later herinneren van jou?

Zo zijn er tal van werkvormen en oefeningen die jou als onderwijsprofessional bewust maken van de schat aan verhalen die je in je hebt en die ingezet kunnen worden in het lesgeven. Door verhalen te leren vangen en vinden nodig je jezelf uit om de herinnering te koppelen aan je eigen professionaliteit. Eigen ervaringen bepalen mee het beeld en het denken daar waar het gaat over opvattingen, overtuigingen en daarmee het waarderen van diversiteit. (Van den Bergh & van der Sommen, 2018). Uiteindelijk gaat het steeds om betekenisverlening. Dit is de basis om elkaar te begrijpen en te verstaan: met welk verhaal kom jij op de proppen?

Bronnen

- Alterio, M., & McDrury, J., (2003). *Learning through storytelling in higher education: Using reflection and experience to improve learning*. Abingdon: Routledge.
- Hasson U., (2016). *This is your brain on communication (Video file)*.
https://www.ted.com/talks/uri_hasson_this_is_your_brain_on_communication.
- McKillop, C., (2005) *Storytelling grows up: using storytelling as a reflective tool in higher education*. Paper presented at the Scottish Educational Research Association conference (SERA 2005), 24-26 November, 2005, Perth, Scotland
- Kahneman, D., (2016). *Ons feilbare denken*. Amsterdam: Business Contact.
- Moon, J., (2002). *The Wise Earth Speaks to Your Spirit: 52 Lessons to Find Your Soul Voice Through Journal Writing*. San Francisco: Red Wheel.
- Pink, D. H., (2015). *Een compleet nieuw brein. Waarom onze creatieve kant de toekomst heeft*. Amsterdam: Business Contact.
- Van den Bergh, L., & Sommen van der I., (2018). *Kansenongelijkheid, een microperspectief*. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 57, p.321-321.

Een verslag van een verkennend onderzoek Waarderen van diversiteit, geen kunst toch?

De kracht van kunst, creativiteit en spel als manier om de wereld te begrijpen en om zelfvertrouwen te vergroten is in vele onderzoeken onderbouwd (o.a. Sawyer, 2017; Potters, Hulshof-Greving, & Scheepers, 2016). Het intypen van 'de kracht van spel' in Google levert 6.380.000 hits op en 'de kracht van creativiteit' nog een miljoen meer. In het voorwoord van het prachtige boek *Leren van kunst. Ruimte voor en door creativiteit* noemen Potters en Lutke (2018) het belang van het creëren van een open creatieve omgeving, waarin de autonomie van het individu de basis is.

Kooijmans (2018) noemt toenemende keuzestress en prestatiedruk, uiterlijk vertoon en de maatschappelijke pressie om vooral 'gelukkig' te zijn en het leuk te hebben. Het gevoel daar niet aan te voldoen, maakt dat een groot aantal kinderen, jongeren en volwassenen zich onzeker en 'mislukt' voelt. Een en ander kan volgens Kooijmans leiden tot verdere segregatie en toenemende kansengelijkheid. Zij pleit ervoor om in het onderwijs meer aandacht te besteden aan persoonsvorming, aan Bildung, om kinderen te helpen hun plek in de wereld te vinden. Zij noemt hierbij nadrukkelijk de inzet van spel, sport, cultuur en kunst om de focus op topprestaties en uiterlijk vertoon te helpen relativeren en te begrenzen, zodat kinderen en jongeren mogen zijn wie ze zijn.

te waarderen, om tegemoet te komen aan verschillen en om ontwikkelkansen te optimaliseren. De onderzoeksvraag voor mijn eerste verkennend onderzoek luidde daarom:

Hoe kan de inzet van kunst, creativiteit en spel onderwijsprofessionals helpen om diversiteit te waarderen?

De gekozen onderzoeksinstrumenten zijn gebaseerd op het model Krachtgericht coachen (Korthagen & Nuijten, 2015) waarbij het aanboren van de eigen kracht en de samenhang tussen denken, voelen, willen en handelen onderlegger zijn. Hoe kun je zelf vanuit dat wat je bezielt als leraar schitteren en hoe kun je de ander optimaal laten schitteren? De diamant gebruiken we daarvoor als metafoor.

Beoefenen en ervaren van kunst

Biesta (2017) benoemt dat het beoefenen en ervaren van kunst onder andere een verkenning kan zijn van de wijze waarop we ons verhouden tot de andersheid en weerbaarheid van de sociale en materiële wereld. Potters en Lutke (2018) beschrijven wat je kunt leren van kunst en kunstenaars om de creativiteit van leerlingen te bevorderen. Non-conformisme, openheid en focus op het proces zijn daarbij handvatten. Hiermee lijkt de inzet van kunst, creativiteit en spel ook een ingang te kunnen zijn om diversiteit

Workshop en enquête

We organiseerden een dag met als thema 'Creativiteit als Vliegwiel', waaraan leraren die de masteropleiding Educational Needs (EN) volgden met een collega deelnamen. Met hen onderzochten we hoe kunst, creativiteit en spel (KCS) – hier gedefinieerd als spelvormen, theateractiviteiten, diverse samenwerkingsvormen en creatief denken – bij kan dragen aan betekenisvol onderwijs en aan het met open vizier naar leerlingen/studenten kijken.

De ideale school

De ideale school van 2028 wordt door groepjes in spel gezet. Een duo laat een door leerlingen gemaakte vlog zien, een ander duo leidt ons achteruitlopend door het gebouw, om de zaken eens van een andere kant te bekijken. De plaatselijke tv interviewt een directeur, een conciërge en een leerling, waarbij de drie-dimensionale printer nog het minst verrassend was. Een andere groep laat in 'tableaus' (van dia naar film) diverse toekomstige schoolsituaties zien. Dynamiek, respect, openheid, creativiteit en plezier komen in alle presentaties naar voren.

Het werd een intensieve, (inter-)actieve, speelse en vrolijke dag, waarbij de deelnemers met een rugzak vol praktijkideeën weer naar huis gingen. In de uitgebreide enquête die na afloop is afgenomen valt vooral op dat er grote overeenkomsten zijn met betrekking tot visie op het omgaan met diversiteit. Enkele letterlijke weergaven:

Door KCS in te zetten krijg je snel een beeld van hoe iemand is en waar hij wel en niet goed in is. Dat wordt mooi zichtbaar door KCS. Door een groepsactiviteit of rollenspel in te zetten geven studenten veel van zichzelf bloot. Tonen ze hun identiteit en hun kwaliteiten. Ook lopen ze tegen grenzen aan en ontdekken ze leermomenten.

KCS geeft leerlingen de ruimte om zich van een andere kant te laten zien. Leerlingen die op de 'traditionele' manier van leren misschien niet helemaal uit de verf komen kunnen, naar mijn ervaring, verrassend naar voren komen met behulp van drama- en spelactiviteiten en het zelf visualiseren van taal door middel van het maken van een poster, 3D-woordweb of stop-motionfilmje.

Bij de vraag wat er nodig is om als leraar zélf te kunnen schitteren, wordt er vooral aangegeven dat er vrijheid, tijd, ruimte en vertrouwen nodig is. Vertrouwen in jezelf, maar ook vertrouwen vanuit de school dat je 'het goede' doet. Het rooster wordt door sommigen genoemd als een belemmerende factor. Sommigen noemen het meekrijgen van het team; samen out of the box durven denken en met lef aan de slag gaan.

Bij de vraag wat er nodig is om de leerlingen te kunnen laten schitteren blijkt dat er veelal praktische behoeften liggen, zoals fysieke ruimte, een afgestemde toetsing, tips ten aanzien van de inzet van werkvormen en kennis over kunst. Ook wordt door sommigen de samenwerking met kunstenaars genoemd. Meer dan de helft van de deelnemers noemt de behoefte aan een geïntegreerde aanpak.

Interviews met experts

Er zijn zes uitgebreide interviews gehouden met experts. Kunstenaars, directeuren van scholen voortgezet onderwijs (cultuurprofiel school) en basisonderwijs (OGO), trainers en theatermakers.

Ook in de interviews met experts valt de overeenkomst in visie op. Alle geïnterviewden noemen het belang van de inzet van KCS, liefst vanuit een schoolbrede en integratieve aanpak. Allen noemen het belang van het geven van ruimte voor het ontwikkelen van talenten. Het zichtbaar maken van verschillen wordt in vier interviews genoemd, evenals het kritisch reflecteren op je eigen houding en mogelijke vooroordelen. In bijna elk interview valt het woord 'respect'. Het 'mogen zijn wie je bent' komt bij alle geïnterviewden terug, evenals de samenhang tussen hoofd, hart en handen; bij sommigen heel expliciet, bij anderen meer impliciet. Ontdekken, verwonderen en verwarren zijn termen die bijna bij alle gesprekken genoemd worden. "Vanuit het niks iets neerzetten. Beginnen met een leeg stuk, dat iets wordt. Er ligt al zoveel. Blanco kijken en het kan nog elke kant op." Het werken vanuit een visie wordt door alle participanten als noodzakelijk genoemd. De open dialoog en kritische reflectie op het eigen handelen komt overal terug. De woorden 'loslaten', 'ruimte geven' en/of 'vertrouwen geven' zijn in alle interviews genoemd.

Een ver-van-mijn-bedshow?

In dit verkennende onderzoek lijkt alles erop te wijzen dat de inzet van kunst, creativiteit en spel positief bijdraagt aan een open en veilig onderwijsklimaat. Een klimaat waarin diversiteit gezien kan worden als een verrijking. Echter, we werkten tot nu toe met enthousiastelingen, mensen die zelf graag

onderzoeken, los durven laten, ruimte durven geven en nemen, een ander perspectief willen kiezen, hun eigen verbeeldingskracht inzetten en deze ook stimuleren bij hun leerlingen/studenten/collega's.

Is de onderzoeksvraag dan al beantwoord? Kan het zo 'evident' zijn? Nee, naar mijn idee is er nog een hoop werk te doen. Veel scholen willen wel, maar zijn nog niet zover. We horen nog steeds veel leraren zeggen dat ze steeds minder tijd en ruimte ervaren om kunst, creativiteit en spel te integreren in hun onderwijs. De

Kunst is voor mij ontdekken, uitproberen en verrast worden. Als school kunnen we leren van de onbevangenheid van kleuters. Dat moeten we warm houden. Vrij, nieuwsgierig, zich verbazend. Niet laten leiden door instortende torens of vieze kleding.

leeropbrengsten zijn belangrijk en de focus ligt op het cognitieve vlak, gerelateerd aan een vaak als knellend ervaren rooster. Leraren voelen zich bovendien vaak handelingsverlegen. Creativiteit wordt genoemd als een van de belangrijkste 21ste-eeuwse vaardigheden, maar lijkt voor veel scholen nog de 'ver-van-mijn-bedshow'. Bovendien zijn de meeste leraren in het onderwijssysteem het spelen en improviseren zelf ook een beetje verleerd (Robinson, 2006) en kunnen soms nog maar moeilijk bij hun eigen creatieve bronnen komen, laat staan bij die van hun leerlingen.

Hersenen prikkelen

Opgedane ervaringen in het verkennend onderzoek kunnen wel als voorbeeld dienen. In mijn vervolgonderzoek wil ik graag een intensieve samenwerking aangaan met scholen waar samen 'gestretcht' kan worden richting een meer non-conformistische pedagogiek, waarbij van verschillen wordt uitgegaan. Samen kunnen we dan onderzoeken hoe juist hier door de inzet van kunst, creativiteit en spel deze verschillen als mooi en verrijkend gezien kunnen worden. Zoals een van de deelnemers aan de workshop aangaf: "Het roer moet om. Ik wil veel meer toepassing zoeken, mijn talent inzetten en het hele team meenemen. Weer een kunstweek organiseren. Schoolbreed en los van de methodes. Doe-vrijdagen oppakken. Lekker

buiten reken- en spellingspelletjes doen. Meer afwisseling in de lessen ... We gaan hersenen prikkelen".

Bronnen

- Biesta, G. (2017). Geraadpleegd op 10 oktober 2018, van <https://www.kunstgebouw.nl/index.php/nieuws/638-gert-biesta-over-kunst-en-onderwijs>
- Kooijmans, M. (2018). *Opgroeien & opvoeden in vloeibare tijden. Lectorale rede*. Tilburg: Fontys Hogeschool Pedagogiek.
- Potters, O., Hulshof-Greving, E. & Scheepers, M. (2016). D21: Conclusies en adviezen. Hoe kunnen basisscholen werken aan cultuureducatie in combinatie met 21^e eeuwse vaardigheden? Zwolle: Hogeschool Windesheim. Geraadpleegd op 30 juni 2018 van, <https://www.windesheim.nl/onderzoek/onderzoeksthema/educatie/didactiek-en-inhoud-van-de-kunstvakken/d21/>
- Potters, O., & Lutke, S. (2018). *Leren van kunst. Ruimte voor & door creativiteit*. Bussum: Coutinho.
- Robinson, K. (2006) Ted talk: "Do schools kill creativity?" [Videobestand]. Geraadpleegd op 15 juli 2018, van https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity?language=en.
- Sawyer, R.K. (2017). Vertaald uit: Sawyer, K. (2014). How to transform schools to foster creativity. Teachers College Record, 118(4) Scholen hervormen om creativiteit te stimuleren. *Cultuur + Educatie*, 47, 8-42.

Professionele ruimte als voorwaarde Pak je

voor waarderen van diversiteit Ruimte!?

Hoe bewust zijn wij ons van onze invloed op de ontwikkelingen en het leren van de leerling¹ in onze klas? Welke verwachtingen hebben wij van de leerling en hoe bepaalt dat onze manier van onderwijzen? Welke ruimte hebben wij om, op een voor ons passende wijze, vorm te geven aan uitnodigend onderwijs voor alle leerlingen?

Deze vragen gaan niet alleen over geven van ruimte; autonomie voor de leerling en leraar². Om ruimte te kunnen geven, moet je ruimte voelen: professionele ruimte, om binnen de gegeven omstandigheden en de uitgezette kaders jezelf, jouw visie en jouw werkwijze het leren en de ontwikkeling vorm te geven. Hoe ziet jouw ruimte eruit om dit te kunnen creëren? Uitgangspunt voor de vraagstelling was het geluid dat voor het waarderen van diversiteit vaak wordt ervaren dat er meer professionele ruimte nodig is om differentiatie binnen het dagelijkse onderwijs te verwezenlijken.

Professionele ruimte als voorwaarde voor ontwikkeling

Onder het begrip ‘professionele ruimte’ verstaan we “de ruimte of interne zeggenschap van docenten ten aanzien van het ontwerp en de uitvoering van het onderwijskundig-, onderzoeks- en kwaliteitsbeleid van de school” (Convenant LeerKracht van Nederland, 2008 p.5). Daar horen drie dimensies bij:

1. betrokkenheid en zeggenschap bij het onderwijsbeleid,
2. samenwerking en dialoog,
3. balans tussen verantwoordelijkheid dragen en verantwoording afleggen.

Met de invoering van de Wet op Passend Onderwijs, in combinatie met de ontwikkelingen in de samenle-

ving zijn we ons bewust geworden van het belang van waarderen van diversiteit. Scholen houden zich bezig met de vraag hoe zij gericht kunnen afstemmen op de leerbehoeften van hun leerlingen en een uitnodigend leerklimaat kunnen creëren voor alle leerlingen. Het is een erkend gegeven dat de werkdruk binnen het onderwijs hoog is. Wanneer er daarnaast gewerkt moet worden aan veranderingsprocessen met betrekking tot de implementatie van onderwijsconcepten is het faciliteren van professionele ruimte van de leraar om een voorwaarde voor de invulling daarvan.

Ruimte voor ieders talenten

Vraag een leraar waarom hij/zij in het onderwijs zit en het antwoord komt altijd terug bij de drijfveer om te kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van de leerling. Ieder van ons werkt vanuit eigen passie voor leren en hanteert daarbij eigen waarden en persoonlijke werkwijzen. Wij floreren, wanneer we authentiek in contact met de leerling onze opdracht vorm kunnen geven (Stevens, 2002). In ons traditionele klassikale onderwijs is dat overzichtelijk; er zijn vastgestelde methoden en doelen, de leraar voor de klas vertelt het verhaal, geeft de opdracht, bepaalt de didactiek en de structuur en de leerlingen volgen voor zover ze de mogelijkheid hebben. Het eerste deel van deze korte weerslag van ons onderwijs is krachtig en zal voor veel van de leerlingen leiden tot het bereiken van de einddoelen. Er is professionele ruimte voor de leraar, om eigen lijnen uit te zetten en op persoonlijke kwaliteiten en werkwijzen het onderwijs aan zijn groep vorm te geven. Het tweede deel, over het gebruik maken van de mogelijkheden van kinderen,

is een actueel thema: voorzien wij in ons huidige onderwijsaanbod in het aanspreken van talenten van alle leerlingen? Hoeveel ruimte is er voor de leerling, om onderwijs op eigen wijze mee vorm te geven? En hoeveel ruimte is er voor de leraar, om dat op eigen wijze te ondersteunen?

Ruimte geven, ruimte nemen

Er zijn verschillende soorten (professionele) ruimte. De fysieke ruimte is voorwaardelijk, om de basis te leggen voor een veilig en inspirerend leerklimaat. Daar ligt ruimte voor de leraar, om samen met leerlingen te bepalen hoe die ruimte kan worden ingericht. Dit kan in dialoog tot stand komen met de middelen die er zijn en door creatief om te gaan met dat wat er (ook) is. De leraar zelf heeft denkruimte en handelingsruimte nodig, om die fysieke ruimte vorm te geven. Dat vraagt vervolgens op afstemming met de anderen die binnen diezelfde fysieke ruimte hun bijdrage willen en moeten leveren. Om dit proces te kunnen doorlopen, hebben we ruimte nodig, om afstand te nemen van de dagelijkse waan door met een helikopterview onze werkelijke opdracht te overzien.

Samenwerken in de beschikbare ruimte

Moeilijker te definiëren zijn denk- en handelingsruimte. Zoals eerder genoemd, is de inrichting van het onderwijs bepalend voor de professionele ruimte van de leraar: waar blijft mijn ruimte als de leerling meer stem krijgt in de vormgeving van het eigen onderwijs? Dan is er nog het aspect van degenen die het beleid bepalen en in hoeverre zij ruimte geven om te kunnen blijven functioneren op basis van eigen identiteit en drijfveren? Bepalend voor het gevoel van professionele ruimte is de wijze waarop de leidinggevende leiderschap vormgeeft: inspireren en uitdragen van visie, geven van individuele aandacht en bieden van

intellectuele uitdaging. We hebben het over de verdeling van de collectieve ruimte: hoe wij ons tot elkaar verhouden en waar we de ruimte kunnen delen, zodat we in gezamenlijkheid optimaal gebruik maken van de ruimte binnen dezelfde context. Dat we ruimte gaan ervaren, om met afstand te kunnen kijken naar onze werkelijke opdracht: het leren van iedere leerling.

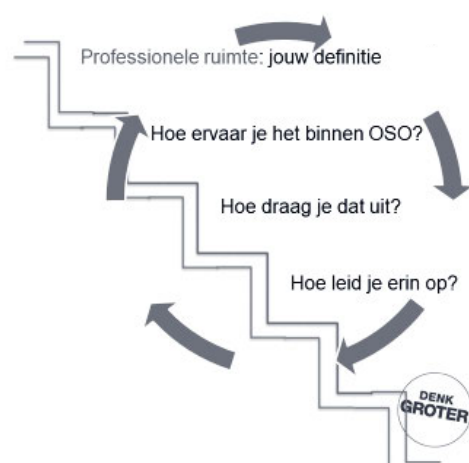
Praktijkbeleving van de professionele ruimte

Bij de verkenning van het concept *professionele ruimte in relatie tot diversiteit in de praktijk* zijn professionals uit twee verschillende onderwijscontexten bevraagd op hun definitie van professionele ruimte, en hoe zij daarmee omgaan; docenten aan de Fontys masteropleiding Educational Needs en leraren voortgezet onderwijs die in een implementatieproces voor gepersonaliseerd leren zaten. Afbeelding 1 geeft in een circulaire trap weer hoe de interviews vorm hebben gekregen.

Bij de groep leraren was er een verschil in beleving van professionele ruimte tussen degenen die direct bij de start van het implementatieproces betrokken waren en degenen die halverwege instroomden. De eerste groep had cursussen genoten of was zelf betrokken bij de ontwikkeling van het concept. Zij voelden zich vrij om hun onderwijs te ontwikkelen. Zij vragen expliciet ruimte om buiten de kaders te denken van vaste onderwijsmethoden in dialoog met anderen met dezelfde voorinformatie. Door de instromers werd juist een teveel aan ruimte in implementatieprocessen van nieuwe onderwijsconcepten ten behoeve van differentiatie en waarderen van diversiteit gezien als belemmering in de ontwikkeling. De zoektocht naar houvast geeft het gevoel te gaan ‘dwarrelen’ en ‘eenzaam dobberen’. Dit werkt averechts op het maken van verbinding met de uit te voeren taak. Deze bevindingen komen overeen met uitkomsten van eerder onderzoek. In onderzoek van Schaap en collega’s (2017) gaven professionals aan,

¹ Leerling staat voor alle lerenden in het onderwijs

² Leraar staat voor alle onderwijsprofessionals van PO tot en met WO



Figuur 1. Werkmodel van de circulaire trap professionele ruimte © Angeline van der Kamp (2018)

dat er in de waan van alledag te weinig ruimte is voor de eigen professionele ontwikkeling die nodig is voor de ontwikkeling van hun onderwijs.

Opbrengst verkenning in kernwaarden

In de gesprekken is een aantal gemeenschappelijke kernwaarden naar voren gekomen die voor de dagelijkse praktijk als toetssteen kunnen dienen ter versterking van professionele ruimte. De begrippen zijn bekende voorwaarden voor onderwijs op maat. In deze verkenning hebben ze een toevoeging gekregen die ze tastbaar maakt en een hulpmiddel voor concretisering naar de dagelijkse praktijk.

- ~ **Autonomie** om te kunnen bewegen en laten bewegen binnen de kaders van het onderwijssysteem.
- ~ **Veiligheid** ervaren en creëren om buiten de persoonlijke comfortzone tot leren en ontwikkelen te komen.
- ~ **Structuur** in de vorm van heldere kaders en informatie waarbinnen systematisch gewerkt kan worden met zichtbare ruimte voor de professional.
- ~ **Vertrouwen** in anderen voelen en tonen en anderen in jou: wederzijdse erkenning.
- ~ **Balans** tussen vastgestelde kaders en doelen en eigen waarden en visie.
- ~ **Consensus** over doelen en hoe je die in dialoog met elkaar bereikt.

- ~ **Expertise** als basis voor vrije bewegingsruimte in een duidelijke taakstelling.
- ~ **Duidelijkheid** over grenzen, mogelijkheden en doelen.
- ~ **Zorgvuldigheid** die zich uit in transparant, respectvol en ethisch handelen.
- ~ **Flexibiliteit** van het systeem en de professional.

Prikkelende quotes uit de gesprekken

Deze greep uit de uitspraken van de bevroegde collega's illustreren de kernwaarden uit het hart van de professionals:

- ~ Dat ik de dingen kan doen zoals ik ze goed vind in en rond de kaders van de opdracht.
- ~ In interactie met anderen tot ontwikkeling komen.
- ~ Het is moeilijk jezelf te ontwikkelen als je niet weet waarheen.
- ~ Studenten uitdagen uit 'het vakje' te kijken door aan ze 'te rammelen'.
- ~ Vertrouwen dat een professional ook wil ontwikkelen zonder (over)georganiseerde agenda.

Kortom een oproep aan initiators van ontwikkeling in het onderwijs: maak gebruik van de creativiteit van de diversiteit van gepassioneerde onderwijsprofessionals en geef ze ruimte, om vanuit eigen waarden, visie en kwaliteiten ruimte voor de leerling te kunnen creëren ten behoeve van de ontwikkeling van eigenaarschap op het eigen leren. En aan de leraar zelf: wees je bewust van de mogelijkheden die je hebt, om bij te dragen aan de ontwikkeling van alle leerlingen in jouw onderwijs. Vraag je ruimte, neem je ruimte en benut hem, om je krachten in te zetten.

Bronnen

- Convenant Actieplan LeerKracht van Nederland (2008). *Convenant Actieplan Leerkracht van Nederland 16 april 2008*. <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/convenanten/2008/04/16/convenant-leerkracht-van-nederland>
- Schaap, H., et al. (2017). *Professionele ruimte van leraren in professionele leergemeenschappen*. Eindrapportage NRO Programmaraad voor Beleidsgericht Onderzoek Project 405-14-403.
- Stevens, L. (2002) *Zin in Leren*. Apeldoorn: Garant.

Op welke andere manier kan ik ernaar kijken? Onderwijzen in vragen

'Athene is als een traag paard,' zei Socrates, 'en ik ben de horzel die het wakker probeert te maken en in leven te houden'
(Gaarder, 1994, p. 77).

In het kader van waarden van diversiteit doen we een korte verkenning in de literatuur om een strategie te vinden hoe we als onderwijsgeevenden tegemoet kunnen komen aan de verschillende onderwijsbehoeften die we tegenkomen in onze hedendaagse onderwijspraktijk. We verkenen hierbij zowel conclusies uit onderzoek, als opvattingen uit heden en verleden. Vanuit mijn passie ben ik in mijn rol als docent en docentbegeleider met studenten (lees: onderwijsgeevenden) het oplossen van dit dilemma te lijf gegaan door op verschillende niveaus vragen te stellen. De vraag die we in de verkenning tegenkomen en onderzoeken is: *is 'vragen' in dit kader een mogelijk juiste strategie?*

In het huidige onderwijs staan we dagelijks voor het dilemma: hoe kom ik tegemoet aan de verschillende onderwijsbehoeften van mijn leerlingen? We kunnen dit vraagstuk vanuit verschillende invalshoeken benaderen. Wereldwijd onderzoek laat zien dat hier vele malen over nagedacht en gefilosofeerd is.

Vanuit de filosofie

In 'De onwetende meester' vertelt Jacques Rancière (1987) ons over meester Jacotot, die er door omstandigheden achter komt dat zijn leerlingen de Franse taal leren zonder zijn uitleg. Hij stelde zijn leerlingen (omdat hij de taal van zijn leerlingen, Nederlands, niet beheerst) de vraag: *"Kunnen jullie de Franse taal leren door zelfstandig de tweetalige uitgave van Télémaque te bestuderen?"* Tot zijn verbazing bleek dat de leerlingen na een half jaar de taal grammaticaal op

een hoger niveau beheersten dan Jacotot ooit met leerlingen bereikt had, zonder dat hij ook maar iets had uitgelegd. Dat terwijl uit onderzoek blijkt dat de meeste leraren de meeste leertijd gebruiken om uit te leggen (Marzano, 2003; Hattie, 2012). Socrates (470 – 395 v.C.) was er niet op uit om anderen iets te leren door te vertellen en uit te leggen. Hij wekte de indruk zelf niets te weten en als een horzel bleef hij iedereen die hij ontmoette met vragen bestoken. Met die vragen dwong hij de mensen tot nadenken, tot nieuwsgierigheid, waardoor denken – en dus leren – op gang kwam (Gaarder, 1994). Nieuwsgierigheid hebben we in de 21^e eeuw nog steeds hard nodig. Sir Ken Robinson (2011) schrijft dat die nieuwsgierigheid door ons huidige westerse onderwijssysteem eerder wordt afgestompt dan verder geprikkeld. En dat terwijl hij juist vindt: *"Hoe complexer de wereld wordt, hoe creatiever we moeten zijn om de uitdagingen aan te gaan"* (Robinson, 2011; vertaling citaat auteur 2018).

Vanuit onderzoek

De conclusies uit de meta-analyse van onderzoeken in het onderwijs wereldwijd van Robert Marzano (2003) sluiten hierbij naadloos aan. Hij concludeert dat het geleerde beter blijft 'hangen' als leerlingen worden uitgedaagd door complexe vragen te krijgen. In *Teaching & Assessing 21st century skills* (2012) geven Robert Marzano en Tammy Heflebower voorbeelden van complexe vragen. Eén van die voorbeelden is analyseren van verschillende perspectieven. Als leerlingen tegenovergestelde meningen hebben over de oplossing van een bepaald probleem of dilemma, kan het helpen om die perspectieven te analyseren. Ze onderzoeken eerst hun eigen positie t.o.v. het onderwerp en bepalen welke redenering hiërarchischer zit. Daarna zoeken ze een tegenovergesteld perspectief en bepalen welke redenering daarachter zit. Door dit proces samen te vatten komen leerlingen tot een diepere laag van begrijpen. De vragen die hierbij gesteld kunnen worden door de onderwijsgevende of de leerling zelf zijn:

1. Wat geloof ik hiervan?
2. Waarom geloof ik dat?
3. Op welke andere manier kan ik ernaar kijken?
4. Waarom zou iemand er een andere mening op na houden?
5. Wat heb ik geleerd?

De uitspraak *diepere laag van begrijpen* brengt ons bij Benjamin Bloom. Hij deed als Amerikaans psycholoog in de jaren vijftig een onderzoek naar de ontwikkeling van talent en uitzonderlijke prestaties. In 1956 ontwikkelde hij een indeling van educatieve doelstellingen, beter bekend als de Taxonomie van Bloom, later aangepast door leerlingen van hem, waaronder Lorin Anderson en David Krathwohl (2001).

Vanuit de praktijk

Dat brengt ons bij de vraag: *Welke vragen stel je dan om leerlingen op een bepaald denkniveau te brengen?*

Hieronder een aantal voorbeelden.

Taxonomie Lagere orde denken

1. **Onthouden:** kunnen ophalen van specifieke informatie, van feiten tot theorieën.
2. **Begrijpen:** vaardigheid om adequate betekenis te geven aan informatie.
3. **Toepassen:** vaardigheid om kennis in nieuwe en concrete situaties in te zetten. Hogere orde denken
4. **Analyseren:** vaardigheid om informatie op te delen in onderdelen zodat de structuur kan worden begrepen en bestudeerd.
5. **Evalueren:** vaardigheid om de waarde van iets te kunnen beoordelen in relatie tot een bepaald doel.
6. **Creëren:** vaardigheid om met behulp van het geleerde nieuwe ideeën, oplossingen, producten te ontwikkelen.

Vrij verzameld en bewerkt door auteur.

Ervaring in de praktijk leert dat de vragen op verschillende wijze kunnen worden ingezet. Zo kun je als onderwijsgevende de juiste vraag aan de juiste leerlingen stellen of juist de leerlingen zichzelf of de ander de juiste vraag laten stellen. Ook kun je leerlingen de keuze geven uit verschillende vragen en ze hiermee uitdagen. Door de vragen op verschillende niveaus te stellen, kom je tegemoet aan de verschillende onderwijsbehoeften.

Hiermee komen we weer terug bij de vraag waarmee we begonnen: *Hoe kom ik tegemoet aan de verschillende onderwijsbehoeften van mijn leerlingen?* Als antwoord op die vraag zou ik, om een duidelijk punt te maken, je vragen willen stellen. Kan ik je uitdagen tot het inrichten van je onderwijs aan de hand van vragen? Kan ik je uitdagen hierbij de genoemde voorbeeldvragen te gebruiken of je hierdoor te laten inspireren? Kortom, kan ik je uitdagen op een andere manier naar dit perspectief op waarderen van diversiteit te kijken?

onthouden	Wat weet ik van ... ? Wat kan ik vinden over ... ? Wat zijn de kenmerken van ... ? Wat is het antwoord op ... ?
begrijpen	Wat is de bedoeling van...? Wat is het belangrijkste? Hoe ben ik aan mijn antwoord gekomen? Hoeveel denk ik dat het wordt? Waar zal dit over gaan? Kan ik uitleggen...? Kan ik een ander voorbeeld bedenken?
toepassen	Wat kan ik nog meer vinden over...? Weet ik hoe ik het moet doen? Zou ik deze oplossing hierbij ook kunnen gebruiken? Zal ik je laten zien hoe het moet? Kan ik dit in een tekening laten zien? Kan ik hier een verhaal bij bedenken?
analyseren	Dit is het antwoord: hoe kom ik hieraan? Klopt de informatie die ik heb gevonden? Kan ik ook nog andere meningen/invalshoeken vinden? Weet ik nu wat belangrijk is en wat daarbij een rol speelt? Hoe kan ik deze informatie logisch indelen? Kan ik nog andere conclusies trekken? Kan ik het je nog op een andere manier uitleggen?
evalueren	Welke stelling kan ik hierbij bedenken? Zijn mening is anders, wat kan ik hieruit concluderen? Hoe kan ik dit waarderen? Hoe reageer ik op wat een ander vertelt en welke vragen stel ik dan? Langs welke lat kan ik deze informatie leggen? Is deze bron betrouwbaar? Hoe heb ik gecheckt of mijn informatie klopt? Hoe kan ik voor afwisselende werkstukken/blogs zorgen? Ik heb nu een antwoord, maar waarom is het eigenlijk zo?
creëren	Wat kan ik bedenken voor...? Wat is origineel zijn? Ik heb een eerste versie van mijn idee. Hoe kan ik dit nog beter maken? Welke vraag kan ik bedenken om dit te onderzoeken? Ik ga op onderzoek uit: wat zou er gebeuren als...? Is daar ook een formule voor te bedenken? Kan ik hier een spel/blog/prezi/... voor bedenken? Is er een manier te vinden die nog niet eerder gebruikt is? Welke tip heb ik aan de onderwijsgevende?

Bronnen

Anderson, L.W., Krathwohl, D.R., Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J., Wittrock, M.C. (2001). *A taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Pearson, Allyn & Bacon.

Gaarder, J. (1994). *De wereld van Sofie. Roman over de geschiedenis van de filosofie*. Antwerpen: Houtekiet/Fontein.

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.

Marzano, R. J. & Heflebower, T. (2012). *Teaching and Assessing 21st Century Skills*. Bloomington: Marzano Research Laboratory.

Marzano, R. J. & Pickering, D. (2003). *Classroom management that works*. Alexandria (VA): ASCD.

Rancièrè, J. (2007). *De onwetende meester. Vijf lessen over intellectuele emancipatie*. Leuven: Acco.

Robinson, K. (2011). *Out of our minds. Learning how to be creative*. Chichester: Capstone Publishing Ltd.

Autonomie én structuur bieden in een diverse klas

Alle leerlingen zijn verschillend, maar één ding hebben zij gemeen: hun psychologische basisbehoeften. Dit zijn de behoeften aan autonomie, competentie en sociale verbondenheid. Als leraar heb je een belangrijke rol in het vervullen van deze behoeften; het vraagt autonomie-ondersteuning, structuur en relatie. Het ondersteunen van alle drie de behoeften tegelijkertijd, blijkt voor veel leraren een uitdaging. Vooral het bieden van zowel autonomie als structuur blijkt lastig. In dit artikel lees je manieren waarop je dit wel kunt realiseren.

Leerlingen hebben drie psychologische basisbehoeften: autonomie, competentie en verbondenheid (Deci & Ryan, 1985). Wanneer leraren deze drie behoeften ondersteunen bij hun leerlingen, dan wordt dit ‘behoefte-ondersteunend onderwijs’ genoemd. Leraren kunnen de basisbehoefte aan autonomie ondersteunen door leerlingen inspraak te geven, keuzes te bieden en uit te leggen waarom iets belangrijk is om te leren. De behoefte aan competentie kan ondersteund worden door het bieden van structuur. Dat houdt in dat je een veilige leeromgeving biedt met duidelijke regels en kaders en daarnaast leerlingen passende begeleiding en ondersteuning biedt bij het leren. Hierdoor weten leerlingen wat er van hen verwacht wordt en voelen ze zich zekerder. De behoefte aan verbondenheid kan ondersteund worden door te werken aan goede relaties met de leerlingen en aan een goed klasklimaat zodat leerlingen zich verbonden voelen met jou als leraar en met medeleerlingen. Onderzoek laat zien dat behoefte-ondersteunend lesgeven bijdraagt aan een betere motivatie om te leren en een beter welbevinden in de klas. In de praktijk blijkt echter dat veel leraren het lastig vinden om alle drie de basisbehoeften van leerlingen te ondersteunen. Vooral in klassen met veel diversiteit kan dit een uitdaging zijn.

Verschillen in behoefteondersteuning

Leraren verschillen in de mate waarin zij behoefte-ondersteunend onderwijs bieden. Daarnaast laat recent onderzoek zien dat er ook grote verschillen

zijn tussen leerlingen binnen dezelfde klas in de mate waarin hun drie basisbehoeften ondersteund worden. In andere woorden, leraren bieden sommige leerlingen in hun klas veel autonomie, structuur of verbondenheid en andere leerlingen juist minder (Domen, 2017). Sommige leerlingen krijgen veel autonomie, maar weinig structuur en andersom. De verwachtingen die leraren hebben van leerlingen blijken hierin een grote rol te spelen (Hornstra et al., *in press*). Als een leraar hoge verwachtingen heeft van een leerling, biedt de leraar vaak wel veel autonomie, maar weinig structuur. Een leerling van wie de leraar lagere verwachtingen heeft, krijgt juist minder autonomie en meer structuur.

Verwachtingen zijn niet altijd accuraat

Onderzoek heeft laten zien dat de verwachtingen die leraren van leerlingen hebben niet altijd accuraat zijn. Zo kunnen verwachtingen bijvoorbeeld worden beïnvloed door (onbewuste) vooroordelen (Van den Bergh et al., 2010). Iedereen heeft bepaalde vooroordelen en deze kunnen onbewust je handelen als leraar beïnvloeden. Als leraar denk je wellicht dat Tim niet goed kan omgaan met autonomie omdat zijn ouders laag opgeleid zijn en hij dat van huis uit niet gewend is, maar misschien klopt dat beeld helemaal niet. Bovendien kan Tim niet leren omgaan met autonomie als hij dat ook niet geboden krijgt.

Daarnaast weten we uit onderzoek dat alle leerlingen profiteren van veel autonomie, structuur en verbondenheid. Ze raken dan gemotiveerder om te leren en gaan zich meer inzetten (Stroet, Opdenakker, & Minnaert, 2013). Leerlingen van wie je lage verwachtingen hebt, zelfs als die lage verwachtingen terecht zijn, kunnen minder gemotiveerd raken wanneer hun basisbehoeften niet optimaal ondersteund worden. Hierdoor kan een zogenaamd *self-fulfilling prophecy effect* optreden: doordat Tim maar weinig autonomie krijgt en de leraar er bovenop zit, raakt Tim minder gemotiveerd en gaat minder zijn best doen. Tim gaat zich gedragen in overeenstemming met de lage verwachting. Voor de leerlingen van wie je als leraar hoge verwachtingen hebt, bestaat er juist het risico dat ze wel veel autonomie krijgen, maar te weinig structuur. Wanneer deze leerlingen passende leerstof op hun niveau krijgen aangeboden is het ook

Het aanbieden van een complexe opdracht

Je kan als leraar een complexe open opdracht aanbieden aan de leerlingen waarbij ze zelf mogen bepalen hoe ze de opdracht willen aanpakken. Tegelijkertijd kan je de leerlingen de keuze geven of ze gebruik willen maken van een stappenplan waarin leerlingen wordt uitgelegd hoe ze de opdracht kunnen aanpakken, bijvoorbeeld waar ze geschikte bronnen kunnen vinden. Het stappenplan biedt de benodigde structuur aan de leerlingen die de opdracht lastig vinden. Doordat leerlingen zelf mogen kiezen hoe ze de opdracht willen aanpakken en of ze het stappenplan willen gebruiken, ervaren ze daarnaast ook autonomie. Daarbij kan je als leraar leerlingen die de opdracht moeilijk vinden maar niet uit zichzelf vragen om het stappenplan, aanmoedigen om hier toch gebruik van te maken en leerlingen die het stappenplan niet nodig lijken te hebben aanmoedigen om het eerst zelf te proberen. Op deze manier zorg je dat alle leerlingen zowel autonomie als structuur ervaren.

belangrijk dat er heldere doelen en verwachtingen zijn en dat zij instructie en begeleiding ontvangen. Anders voelen ze zich wellicht aan hun lot overgelaten en kunnen zij minder gemotiveerd raken.

Autonomie én structuur bieden

Leraren denken vaak dat autonomie zal leiden tot chaos en dat autonomie en structuur niet goed samengaan (Jang et al. 2010). Echter, autonomie en het bieden van structuur kunnen heel goed gecombineerd worden en leerlingen hebben hier juist het meeste baat bij. Een leraar kan structuur bieden door duidelijke kaders te scheppen, lesstof op maat te bieden en passende begeleiding op het niveau van de leerling en tegelijkertijd autonomie bieden door binnen de gestelde kaders betekenisvolle keuzes aan te bieden, uit te leggen waarom de leerstof zo belangrijk is of leerlingen inspraak te geven bij de aanpak van de opdracht. Andere voorbeelden vind je in de kaders.

Bijwonen van (verlengde) instructies

Voorafgaand aan het geven van instructie kan je leerlingen zelf laten kiezen of ze de instructie bij willen wonen. Als leerlingen de stof al beheersen mogen ze zelf vast verder werken. Je kan vooraf een aantal vragen stellen die leerlingen helpen om te kiezen of het voor hen zinvol is om de instructie bij te wonen (‘Wie vind dit onderwerp nog lastig?’, ‘Hoe heb je de oefeningen de vorige keer gemaakt?’). Door leerlingen keuze te geven ervaren ze autonomie. Het stellen van de vragen biedt de leerlingen structuur. Daarnaast kan je structuur bieden door leerlingen die de instructie nodig hebben – maar er voor kiezen om deze niet bij te wonen – aanmoedigen om toch aan te sluiten en leerlingen die de stof al lijken te beheersen aanmoedigen om eerst te proberen zelf aan de slag te gaan.

De weekplanner

Bij het opstellen van de weektaak kan je leerlingen inspraak geven en met ze overleggen welk type taken ze graag zouden maken of waar ze nog aan moeten werken. Door dit met de leerlingen zelf af te stemmen ervaren ze autonomie. Als leraar kan je daarnaast sterkere en meer zelfstandige leerlingen meer open opdrachten aanbieden, terwijl de wat zwakkere leerlingen kortere en meer gestructureerde taken krijgen. Door het afstemmen van de taken kan je leerlingen voldoende structuur bieden bij hun weektaak.

Naar een motiverende leeromgeving

Iedere leerling is anders en vraagt een andere aanpak. Toch hebben alle leerlingen behoefte aan autonomie, structuur en verbondenheid. De wijze waarop je dit realiseert, kan wel per leerling verschillen. De ene leerling ervaart autonomie doordat zij keuzes aangeboden krijgt, een andere leerling juist ervaart autonomie wanneer de leraar laat zien wat ze kan leren van een bepaalde opdracht. Door autonomie en structuur te combineren, je bewust te zijn van eventuele vooroordelen en daarnaast oog te blijven houden voor individuele verschillen ontstaat een motiverende leeromgeving voor alle leerlingen, waarin leerlingen met verschillende prestatieniveaus en achtergronden tot hun recht kunnen komen.

Meer informatie over het bieden van autonomie en structuur? Lees de handleiding 'Motiverend lesgeven' op http://www.uu.nl/motiverend_lesgeven.

Bronnen

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.
- Domen, J. (2017). *Differentiëren in Autonomie en Structuur en de Relatie met Leerlingmotivatie* (Master thesis). Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Hornstra, L., Stroet, K., Van Eijden, E., Goudsblom, J., & Roskamp, C. (in press). Teacher expectation effects on need supportive teaching, student motivation, and engagement: A self-determination perspective. *Educational Research and Evaluation*.
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588–600.
- Stroet, K., Opdenakker, M.C., & Minnaert, A. (2013). Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation and engagement: A review of the literature. *Educational Research Review*, 9, 65–87.
- Van den Bergh, L., Denessen, E., Hornstra, L., Voeten, M., & Holland, R. W. (2010). The implicit prejudiced attitudes of teachers: Relations to teacher expectations and the ethnic achievement gap. *American Educational Research Journal*, 47(2), 497–527.

Leestips

- Hornstra, L., Weijers, D., Van der Veen, I., & Peetsma, T. (2016). *Motiverend lesgeven. Handleiding voor docenten*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Ros, A., Castelijns, J., Loon, A., & Verbeeck, K. *Gemotiveerd leren en lesgeven: De kracht van intrinsieke motivatie*. Bussum: Coutinho.
- Vansteenkiste, M. & Soenens, B. (2017). *Vitamines voor groei: Ontwikkeling voeden vanuit de Zelf-Determinatie Theorie*. Leuven: Acco.
- Vanhoof, J., Broek, M. van de, Penninckx, M., Donche, V., & Petegem, P. van (2012). *Leerbereidheid van leerlingen aanwakkeren: Principes die motiveren, inspireren én werken*. Leuven: Acco.

Drs. Karin Diemel is docent bij de master Educational Needs van Fontys OSO en promoveert binnenkort op het thema 'pedagogische sensitiviteit', k.diemel@fontys.nl

Pedagogische sensitiviteit ontwikkelen

Pedagogische sensitiviteit is een complex begrip dat soms als een ongreepbare eigenschap van leraren wordt gezien. Het lijkt te gaan over iets dat je als leraar hebt of niet hebt, een soort van X-factor. Als dit zo is, kun je het dan ontwikkelen? In dit artikel ga ik in op tastbare processen die een rol spelen in pedagogische sensitiviteit van leraren én op aanknopingspunten die kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van pedagogische sensitiviteit. Vier processen vormen hierbij de focus: waarnemen, interpreteren, reageren en aandacht voor de relatie.

Leraren zijn professionals die gaan voor hun leerlingen. Zij willen dat het met ál hun leerlingen goed gaat, dat zij het fijn hebben en dat zij zich optimaal ontwikkelen. Dit vraagt nogal wat. In de dynamiek van klassensituaties moeten zij immers direct handelen, terwijl ze vaak niet goed kunnen voorspellen wat de uitkomst zal zijn. Deze dynamiek dwingt een leraar om in een *split second* te overwegen wat passend is voor leerlingen in een situatie. Hiervoor is pedagogische sensitiviteit nodig.

Pedagogische sensitiviteit nader bekeken

Het begrip pedagogische sensitiviteit is afkomstig uit de ontwikkelingspsychologie, waarin het gaat over de gevoeligheid van de ouder voor wat zijn of haar kind hier en nu nodig heeft in zijn groei naar een zelfstandige volwassene (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978). In het onderwijs gaat pedagogische sensitiviteit over de gevoeligheid van de leraar voor wat leerlingen in klassensituaties nodig hebben in hun ontwikkeling (Van Manen, 2014). Hier zit een aantal dubbele bewegingen in. Ten eerste wil de leraar voor leerlingen zorgen in het hier en nu voor wat het later gaat worden. Daarnaast dient de leraar

zich te verantwoorden voor de onderwijsdoelen. Hij heeft ook zelf een ideaalbeeld en tenslotte heeft hij te maken met het belang van een leerling tegenover de belangen van de anderen. Dit maakt pedagogische sensitiviteit van de leraar complex; pedagogisch sensitieve intenties zullen, in de dynamiek van de klassensituatie, niet door iedereen altijd zo gevoeld worden.

Vier processen

Aanvoelen is een belangrijk kenmerk van pedagogische sensitiviteit. Dit aanvoelen gebeurt in contact, in het opmerken en duiden van kleine signalen. Op grond hiervan wordt pedagogische sensitiviteit beschreven als het overzien van een onderwijssituatie en het doorzien van de pedagogische relevantie ervan, om te begrijpen welk handelen passend is. Hierbij worden signalen van leerlingen in een situatie afgewogen tegen doelen in vorming en onderwijs (Diemel, in druk). In deze omschrijving kunnen vier processen onderscheiden worden: waarnemen, interpreteren, reageren en aandacht hebben voor de relatie.

1. Waarnemen

Een pedagogisch sensitieve waarneming is betrokken bij leerlingen en alert, met oog voor kleine signalen. Een leraar dient onbevangen te zijn in een situatie, omdat hij signalen probeert op te nemen, te begrijpen om te weten wat er in de leerling(en) omgaat. Onze zintuigen ontvangen en verwerken voortdurend prikkels. Lang niet altijd ontvangen we prikkels bewust. Om prikkels te kunnen verwerken zijn we selectief. Er zijn geregeld signalen die leraren ontgaan, zij moeten selecteren, dat kan ook niet anders. Leraren verschillen daarbij in het opmerken van signalen; sommige merken meer op dan andere. De ervaring van een leraar, de dynamiek en de complexiteit spelen een rol bij het waarnemen en het selecteren van signalen. Het handelen van leraren moet volgen uit het waarnemen. Dit betekent dat leraren stil moeten durven staan bij hun waarnemen. Je kunt elkaar of jezelf vragen: *Hoe neem ik waar, wie of welke signalen trekken mijn aandacht en waarop ben ik minder gericht?*

2. Interpreteren

Het tweede proces is een open, empathische interpretatie van signalen. Een sensitieve interpretatie betekent de bereidheid om onbevangen naar signalen in de klas te kijken en zich bewust te willen zijn van (voor)oordelen of aannames die er zijn bij een signaal van een leerling. De leraar dient zich te verplaatsen in de leerling om deze te kunnen begrijpen. Naast alert zijn speelt bij interpreteren een ander aspect. De eigen ervaringen van een leraar spelen een rol bij interpretaties en kunnen deze vervormen, als een leraar zich niet bewust is van zijn eigen aannames, behoeften of normen en waarden. Als leraren stil willen staan bij hun interpretaties dan kunnen vragen hierover behulpzaam zijn. *Wat betekent een signaal van een leerling of een situatie in de klas voor mij? Wat doet dit met mij? Heb ik er een opvatting over? Wil of kan ik begrijpen wat de leerling ermee bedoelt, of wat hij van mij vraagt?*

3. Reageren

Een reactie in een pedagogische situatie wordt gestuurd door wat de leraar nodig en passend vindt voor de betrokken leerling(en). In zijn respons kan een leraar afwegen of het passend is om nú te re-

ageren, of later, of niet. Bovendien kan hij bewust kiezen om verbaal of non-verbaal te reageren en corrigerend of bevestigend. Hoe dan ook, in een situatie wordt doorgaans direct een besluit genomen en achteraf zal blijken hoe passend het was. Een pedagogisch sensitieve respons heeft een goede timing en een passende respons. Kortom: het juiste doen op het goede moment (Van Manen, 2014). De reactie van de leerling laat zien of een pedagogisch sensitieve bedoeling is overgekomen. Door expliciet na te vragen aan een leerling hoe een reactie overgekomen is en of deze begrepen wordt, kan een

Zullen we opnieuw beginnen?

Uit mijn tijd als leraar in het speciaal onderwijs herinner ik me Sven, een jongen met het hart op de tong, spontaan, levendig en grappig. Het was zo'n leerling die dagelijks meerdere keren gecorrigeerd werd, omdat hij zichzelf en andere leerlingen belemmerde met impulsieve acties. Als hij werd terechtgewezen bleef hij soms vrolijk en spontaan, maar werd toenemend ook boos en opstandig, omdat hij een berisping of straf onterecht vond. Het zat mij dwars, dat hij zo vaak gecorrigeerd moest worden. Hoewel ik wist dat zowel hij als wij onze (re)acties nu eenmaal niet konden helpen, zag ik ook steeds die teleurstelling in zijn ogen als hij weer een berisping of straf kreeg.

Toen Sven bij mij in groep 5 zat, kregen we een prettig contact en ik probeerde rekening te houden met hoe Sven was. Op een gegeven moment liep hij tijdens een groepsactiviteit door de klas en verstoorde een groepje leerlingen, die daarop fel reageerden en tegen hem riepen. Ik werd opgeschrikt uit een gesprekje met andere leerlingen en reageerde direct op wat ik dacht te zien. Zonder na te vragen wat er precies speelde. Ik sommeerde Sven om naar de gang te gaan en voelde de ogen van Sven spreken. Ik wachtte even, ging toen naar de gang en zei tegen hem: "Kun je mij vertellen wat daar net gebeurde, ik zag het eigenlijk niet goed." Sven legde het uit. Hij moest wat pakken en zei hen gedag. Dat had ik niet goed opgemerkt en begrepen, wat ik hem teruggaf. Ik zei hem tot slot: "Dat ging even niet goed hè, wat ik deed? Zullen we allebei opnieuw beginnen?" Achteraf vroeg ik me af of we elkaar niet vaker zouden moeten helpen om niet te snel te zijn.

leraar hierover concrete informatie krijgen. Vragen als: *Hoe reageer ik op leerlingen? Ben ik me bewust van de impact van mijn reageren op een leerling? Weet ik hoe zij het beleven? Hoe check ik dat?* kunnen behulpzaam zijn.

4. Aandacht voor de relatie

Het vierde proces gaat over dynamiek in relaties. In een relatie tussen leraar en leerlingen is er afwisselend sprake van verwijderingen en verbindingen. Pedagogisch handelen van leraren is een proces dat spanning kent; te allen tijde een harmonieuze relatie willen behouden hoeft de ontwikkeling van de leerling niet altijd ten goede te komen. Een correctie of een conflict is soms nodig en kan leiden tot een tijdelijke verwijdering in een relatie. Een leerling kan hiermee leren zich aan te passen als dat van hem gevraagd wordt, om zichzelf te reguleren. Het gaat erom dat een leraar steeds voor een nieuwe verbinding wil zorgen met het oog op het evenwicht in een relatie. Een pedagogische sensitieve leraar dient de dynamiek van verwijdering en verbindingen in de relatie met leerlingen te kunnen herkennen en hiermee kunnen omgaan. Vragen die helpen om dit proces te beschouwen zijn: *Hoe werk ik aan harmonieuze relaties met leerlingen? Hoe ga ik om met spanningen die er ontstaan in deze relaties? Hoe herstel ik een relatie met een leerling na een verwijdering?*

Samenwerken aan het ontwikkelen van pedagogische sensitiviteit

Uit het voorgaande blijkt dat pedagogische sensitiviteit in verschillende processen tot uiting komt. Het toont zich in kleine momenten van het opmerken van signalen in klassensituaties, hieraan betekenis geven en daarop afstemmen waarbij de impact van een reactie wordt erkend door de leraar. Hoewel het doorgaans de bedoeling is van een leraar om passend af te stemmen, hoeft dit niet altijd zo te worden ervaren door leerlingen. Daarom is het voor de bewustwording en versterking van pedagogische sensitiviteit van grote betekenis om erover in gesprek te gaan, met leerlingen en met collega's. Het blijkt dat leraren het gesprek met collega's over het omgaan met leerlingen in klassensituaties van

meerwaarde vinden (Diemel & van Swet, 2016). Beelden van deze situaties blijken daarbij een behulpzaam middel, omdat deze echt meer zeggen dan woorden. Met collega's in gesprek gaan over hoe je waarneemt, hoe je interpreteert, vanuit welke motieven je handelt en hoe je daarbij oog hebt een evenwichtige relatie met leerlingen draagt bij aan bewustwording en ontwikkeling van pedagogische sensitiviteit.

Bronnen

- Ainsworth, M., Blehar, S., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Diemel, M.C.H.L. (in druk). *Een onderzoek naar pedagogische sensitiviteit in het onderwijs*. Proefschrift Universiteit van Humanistiek / Fontys Hogescholen.
- Diemel, K., & Swet, J. van (2016). Professionele sensitiviteit. Leraren en hun oog voor het perspectief van anderen, ouders en andere professionals. *Zorgbreed*, 13(4), 14-19.
- Van Manen, M. (2014). *Weten wat te doen, wanneer je niet weet wat te doen. Pedagogische sensitiviteit in de omgang met kinderen*. Driebergen: Nivoz.

Naar een inclusieve, positieve pedagogiek

In dit artikel probeer ik een aantal ingrediënten neer te leggen voor een inclusieve en positieve pedagogiek. Een pedagogiek die kinderen en jongeren ondersteunt gelukkig te worden, mee te doen, hun talenten te ontwikkelen en zelf regie te voeren, ondanks de sociale, fysieke en emotionele uitdagingen die het leven soms met zich meebrengt. De Nederlandse en Vlaamse samenleving zijn in de eenentwintigste eeuw meer divers dan ze ooit zijn geweest. Wetenschappers spreken over superdiversiteit die in de reguliere, alledaagse omgeving alle betrokkenen voor nieuwe uitdagingen stelt. Savater heeft het met 'verrukkelijk verschillend zijn' over diversiteit als een verrijking voor mensen persoonlijk, voor de samenleving als geheel. en over de waarden die het vreedzaam samenleven mogelijk maken.

waardoor kinderen bijvoorbeeld in armoede opgroeien. Dit kan leiden tot blijvende maatschappelijke en sociaal-economische uitsluiting en achterstelling van bepaalde groepen kinderen en jongeren.

Kinderen en jongeren zijn kwetsbaar bijvoorbeeld wegens een bepaald label. Voor hen hebben we de variabele 'neurodiversiteit' toegevoegd als uitbreiding van 'mogelijkheden en belemmeringen'. Het begrip neurodiversiteit kan een alternatief bieden voor de wijze waarop we aankijken tegen leerlingen met autisme, ADHD, dyslexie of dyscalculie. Het verwijst naar de oneindige variatie wat betreft menselijk neurocognitief functioneren en gedrag (Hofmeester, 2017). Het gebruik ervan kan eraan bijdragen dat wij ons steeds meer bewust worden dat het standaardbrein niet bestaat en ons afvragen of het ons (en onze leerlingen) helpt hun gedrag te karakteriseren als een stoornis. Zo kunnen wij ons er meer bewust van zijn dat zij zich, door hun specifieke neurologische 'bedrading', soms moeilijker in kunnen voegen in de min of meer gestandaardiseerde maatschappelijke omgeving die wij hebben ontwikkeld, bijvoorbeeld in het onderwijs. In essentie betekent rekening houden met neurodiversiteit dat we meer gaan voor talentontwikkeling en minder focussen op waar leerlingen niet zo goed in zijn als gevolg van belemmeringen die zij ook ervaren.

Bij de invoering van passend onderwijs in Nederland en het M-decreet in Vlaanderen wordt van scholen verwacht dat zij meer kinderen en jongeren met complexe ondersteunings-, begeleidings- en/of zorgvragen opnemen en aansluiten op 'wat zij wel kunnen'. De ratificatie van het VN-verdrag ten aanzien van de rechten van personen met een handicap uit 2006 (België in 2009, Nederland in 2016) zal dit proces versterken. Beide landen verplichten zich met ratificatie om een inclusief onderwijssysteem te realiseren op alle onderwijsniveaus. Dit betekent dat in de toekomst nog meer kinderen en jongeren met een beperking reguliere scholen zullen bezoeken. Dit zal

wennen zijn voor hen, maar ongetwijfeld ook voor hun leeftijdgenoten en hun ouders en de betrokken professionals. Om deze transitie tot een succes te maken, kunnen leraren baat hebben bij een inclusieve en positieve pedagogiek. De kaders daarvoor worden gegeven door de democratische rechtsstaat. Banks et al (2005) constateren dat de democratische rechtsstaat een kwetsbaar systeem is en dat we kinderen en jongeren bewust moeten maken van wat de rechtsstaat voor hen betekent en wat de instandhouding en verdere ontwikkeling ervan van hen vraagt. Zij verbinden daartoe de begrippen onderwijs, diversiteit en burgerschap en reiken vier vragen aan die het hart zouden kunnen vormen van een inclusieve en positieve pedagogiek en die leerlingen helpen vanuit de dialoog na te denken over:

- ~ Wat bindt ons?
- ~ Waarin verschillen wij van elkaar?
- ~ Hoe zijn we lokaal, regionaal, nationaal en internationaal met elkaar verbonden?
- ~ Hoe zorgen we er met elkaar voor dat de mensenrechten gerespecteerd worden en wat is er nodig om vreedzaam samen te leven in een inclusieve maatschappij waarin elk mens tot zijn/haar recht mag en kan komen?

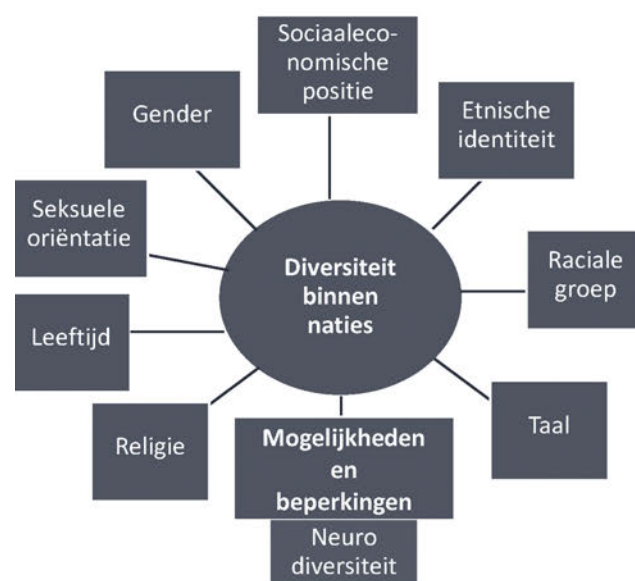
Superdiversiteit

Deze superdiversiteit zien we ook terug in onze scholen. Het gaat dan naast etniciteit of land van herkomst ook om variabelen zoals verblijfsstatus, arbeidsmarktpositie en opleidingsniveau van de ouders, religie, de thuistaal, gender en beperking. En om de effecten hiervan op intermenselijke relaties, maatschappelijke instituties en de kansen voor alle mensen om erbij te horen, zich actief te ontwikkelen en bij te dragen aan de samenleving.

Banks et al (2005) onderscheiden acht diversiteitsvariabelen die ons helpen meer gevoelig te worden voor deze superdiversiteit (zie figuur 1) waardoor we in staat zijn in te spelen op verschillen tussen leerlingen.

Individen en groepen mensen kunnen zich op diverse kruispunten in het model bevinden: mensen zijn bijvoorbeeld, niet enkel vrouw, man of anderszins, maar behoren ook tot een bepaalde etnische groep of religieuze gemeenschap. Een combinatie van variabelen kan voor verschillende kinderen en jongeren leiden tot andere uitkomsten, zoals betere of slechtere kansen op school of op de arbeidsmarkt.

Recente studies in Vlaanderen (Unia Interfederaal Gelijkekansencentrum, 2017) en Nederland (HBSC, 2017; Stevens et al., 2018) laten zien dat de kansenongelijkheid tussen bepaalde groepen kinderen en jongeren groter wordt en dat dit voor een groot deel toe te schrijven is aan deze diversiteitsvariabelen,



Figuur 1. Diversiteitsvariabelen (een bewerking van Banks et al., 2005)

Een inclusieve, positieve pedagogiek

Een inclusieve en positieve pedagogiek kan aan de basis staan van een meer inclusief onderwijssysteem. Het begrip inclusief onderwijs is echter niet eenduidig gedefinieerd. Algemeen geaccepteerd lijkt het idee dat inclusief onderwijs een proces van onderwijsverbetering en -vernieuwing veronderstelt waardoor alle kinderen uiteindelijk de mogelijkheid krijgen naar school te gaan in de buurt waar zij

opgroeien. De school waar ook broertjes, zusjes en vriendjes naartoe gaan en waar alle kinderen zich gezien, gehoord, gewaardeerd en geaccepteerd weten en gelukkig kunnen zijn, ongeacht hetgeen ze meebrengen.

Martin Seligman, de grondlegger van de positieve psychologie stelde aan honderden ouders over de hele wereld steeds dezelfde vraag: Wat wil je het liefst voor je kind? De meest gehoorde antwoorden waren: 'geluk', 'zelfvertrouwen', 'gezondheid' en 'tevredenheid'. Zo eenvoudig is het, maar tegelijkertijd weten we hoe lastig het soms is om aan deze verwachting te voldoen in het onderwijs. Dit vraagt vanuit een inclusieve en positieve pedagogiek bijvoorbeeld om meer aandacht voor de niet-cognitieve kwaliteiten van kinderen en jongeren en voor het gezamenlijk focussen op persoonlijke groei; zelfacceptatie; autonomie; doelgerichtheid; empathisch (leren) denken en handelen; het ontwikkelen van positieve relaties met leeftijdgenoten en volwassenen; het herkennen, erkennen en (leren) waarderen van diversiteit; en kunnen omgaan met en inspelen op de eisen van een complexere wordende omgeving.

Hebben alle leerlingen de ervaring dat hun leraren niet alleen respect hebben voor de verschillen die zich voordoen in de klas, maar dat zij daar ook rekening mee willen houden? Dat zij die verschillen positief waarderen en daar actief gebruik van willen maken om het leren en meedoen van alle leerlingen te optimaliseren? Ervaren zij een inclusieve en positieve pedagogische attitude die gericht is op de ontwikkeling van de klas als een lerende gemeenschap waaraan elke leerling naar vermogen kan en mag bijdragen en de kans en de ruimte krijgt mee te doen en zich te ontwikkelen?

Een inclusieve en positieve pedagogiek staat voor de overtuiging dat de groep, de hele school, een gemeenschap is die samen op weg is. Dat alle kinderen en jongeren leerbaar zijn, zich kunnen en willen ontwikkelen en iets willen bereiken. Dat meer bereikt wordt door samen te werken en te focussen op de mogelijkheden die elke leerling heeft. Dat een diversiteit aan groeieringsvormen meer oplevert dan werken met niveaugroepen. Dat formatieve feedback (ook van medeleerlingen) essentieel is voor het leerproces van elke leerling en dat 'moeite met leren' een uitdaging

vormt voor het pedagogisch en didactisch handelen van de leraar.

Daarbij beseffen we dat een dergelijke werkwijze uiterst complex is en veel van leraren vraagt. Zij hebben ondersteuning nodig van collega's en andere professionals en van hun leerlingen en de ouders van deze leerlingen. Het PACT-project (Doornenbal et al., 2017) in Nederland laat bijvoorbeeld zien dat interprofessionele samenwerking reële kansen en mogelijkheden biedt om inclusieve speelleeromgevingen te creëren voor kinderen van 0-7 jaar. Daarbij blijkt een gedeelde pedagogische visie, in onze termen een inclusieve en positieve pedagogiek, voorwaardelijk. Het PACT-project laat ook de meerwaarde zien van de inclusiepedagoog op een school: een goed opgeleide professional die collega's in de school ondersteunt en begeleidt bij het omgaan met en inspelen op verschillen, waarbij vroegtijdig signaleren van problemen en preventief werken uitgangspunt zijn. Onderdeel hiervan is een intensieve en gelijkwaardige interprofessionele samenwerking met de ouders en leerlingen.

Interprofessionele samenwerking en positieve gezondheid

Interprofessionele samenwerking in het onderwijs kan omschreven worden als een partnerschap waarin een team van professionals, leerlingen en hun ouders in een participerende, samenwerkende en gecoördineerde aanpak werken aan gezamenlijke besluitvorming rondom vraagstukken van gezondheid, welzijn, meedoen, leren en ontwikkelen (Van Zaalen, et al 2018). Om dit partnerschap vorm en inhoud te geven heeft Machteld Huber (2016) voor de gezondheidszorg een nieuwe term geïntroduceerd, namelijk 'positieve gezondheid'. Dit begrip lijkt bruikbaar binnen een inclusieve en positieve pedagogiek.

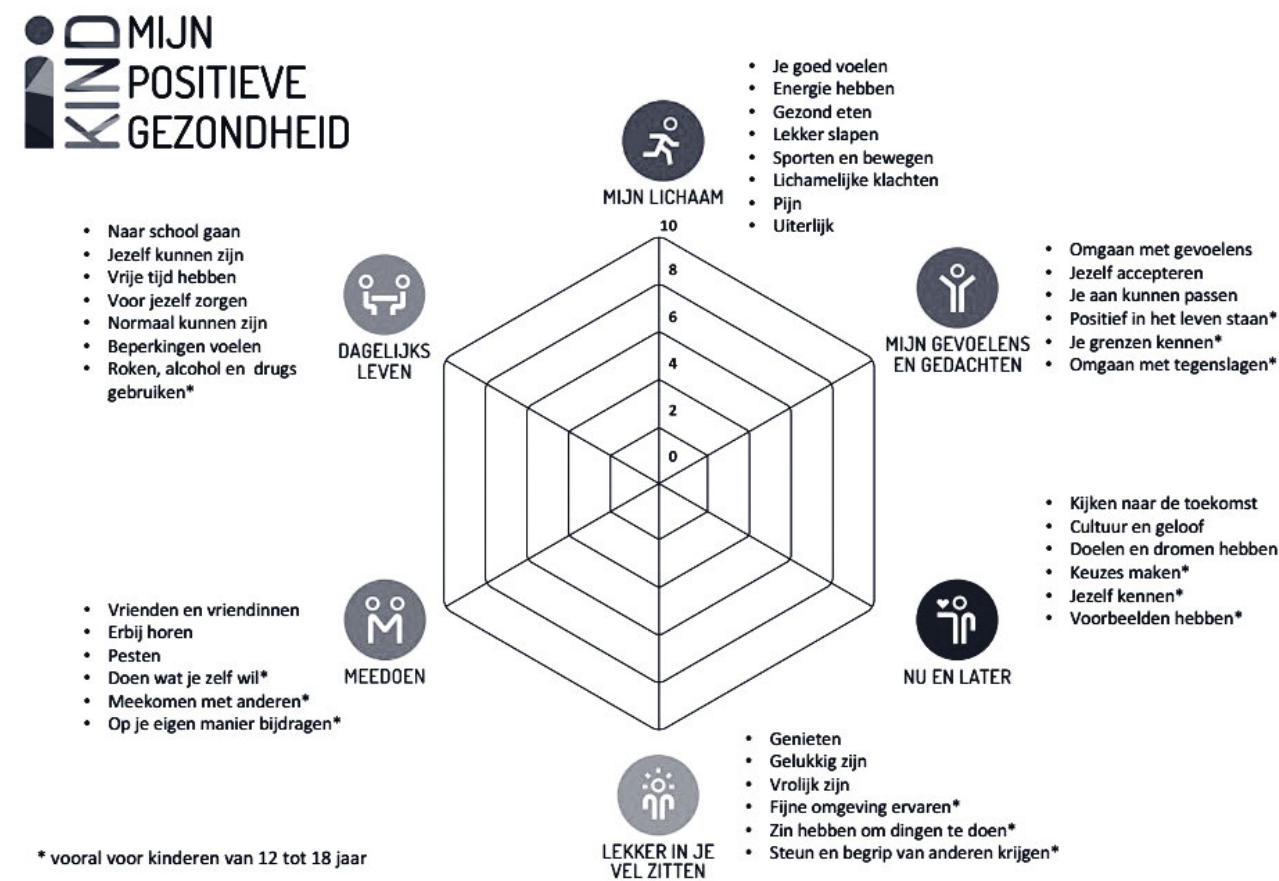
De Wereldgezondheidsorganisatie definieerde gezondheid tot voor kort als 'een toestand van compleet welbevinden, lichamelijk, psychisch en sociaal'. Huber constateert dat dit voor veel mensen een onbereikbaar en verstikkend ideaal is, omdat er in onze samenlevingen steeds meer mensen zijn die chronisch ziek zijn of een beperking hebben. Het begrip positieve gezondheid is een dynamischer concept en

is door Huber gedefinieerd als: "Het vermogen om je aan te passen en je eigen regie te voeren, in het licht van de sociale, fysieke en emotionele uitdagingen van het leven." Om deze regie te kunnen voeren, zijn bijvoorbeeld interprofessioneel samenwerken, veerkracht ontwikkelen en verantwoordelijkheid leren nemen belangrijk. Om dit als volwassene te kunnen doen moeten leerlingen al op school de ruimte en mogelijkheden krijgen om die regie te leren voeren.

Eigen regie en de stem van leerlingen en hun ouders

Om cliënten in de gezondheidszorg te helpen zelf regie te voeren, heeft Huber het begrip positieve gezondheid uitgewerkt in een gespreksmodel met behulp waarvan mensen de eigen gezondheid en

welbevinden in kaart kunnen brengen langs zes dimensies: lichaamsfuncties, mentaal welbevinden, zingeving, kwaliteit van leven, sociaal-maatschappelijk participeren en dagelijks functioneren. Dit sluit aan bij belangrijke verdragen die Nederland en Vlaanderen hebben geratificeerd, zoals de universele verklaring van de rechten van het kind uit 1989 en het VN-verdrag inzake de rechten van personen met een handicap uit 2006. Beide verdragen benadrukken het recht van kinderen en jongeren gehoord en gezien te worden. Hun opvattingen en overwegingen doen ertoe en zij behoren geraadpleegd te worden bij alle beslissingen die hun leven beïnvloeden. Voor volwassenen is het serieus nemen van kinderen en jongeren niet altijd vanzelfsprekend. De Nederlandse kinderombudsman Margrite Kalverboer zei hierover (Van Walsum, 2016): "Volwassenen denken vaak dat ze geluisterd hebben naar kinderen, maar ze hebben alleen



Kind.mijnpositievegezondheid.nl

Kindtool versie 1.0 – ontwikkeld door: iPH, kind&ziekenhuis, Wilhelmina Kinderziekenhuis, Gemeente Utrecht, Universiteit Utrecht, UMCG

Figuur 2. Gespreksmodel Mijn positieve gezondheid voor kinderen (Bron: Van de Putte, 2017)

gehoord wat kinderen zeiden. Wát ze zeiden, hebben ze niet werkelijk geregistreerd. Daardoor krijgen kinderen vaak niet de begeleiding die ze nodig hebben.” Het gespreksmodel ‘positieve gezondheid voor kinderen’ (zie figuur 2) biedt mogelijkheden om van kinderen zelf te horen hoe zij denken over hun gezondheid en welbevinden in de school en daarbuiten en wat daarin mogelijk stimulerend en belemmerend werkt.

Vanzelfsprekend stelt het gebruik van dit gespreksmodel eisen aan het pedagogisch denken en handelen van de leraar, zoals: een vertrouwensrelatie ontwikkelen, gebaseerd op wederzijds respect; een oprechte nieuwsgierigheid laten zien naar wat kinderen of jongeren er zelf van vinden; een uitnodigende houding; oplossingsgerichte gesprekstechnieken en het gebruik van *people first language* (Schuman, 2013). Deze ‘mensen-eerst-taal’ helpt ons te vermijden dat we de persoon gelijkstellen met de diagnose die hij of zij heeft: ‘Die autist bij mij in de klas’. Kinderen en jongeren zijn zoveel meer dan de diagnose die zij hebben gekregen. Bij een inclusieve en positieve pedagogiek hoort een respectvol communiceren over onze leerlingen (en hun ouders).

Wij hebben in de eigen onderwijspraktijk, zowel bij Heliomare als binnen Hogeschool Utrecht, ook positieve ervaringen opgedaan met het gebruik van instrumenten die vallen onder *Person Centered* of *Person Driven Planning* (Van Zaalen et al., 2018). Vooral het gebruik van *One Page Profiles* (mooi voorbeeld <https://www.youtube.com/watch?v=t0DNl8z6xPw&t=13s>), door ons vertaald als ‘Mijn Unieke Profiel’, is een laagdrempelige werkwijze om in gesprek te gaan met leerlingen, hun ouders en voor hen belangrijke anderen. De focus is opnieuw een positieve en inclusieve invalshoek vanuit drie concrete vragen, gebruikmakend van de krachtbronnen die de leerling zelf en zijn omgeving in kunnen brengen en de regie bij de leerling latend, zoals: Wat waarderen anderen in jou? Wat is voor jou belangrijk? Wat werkt voor jou en hoe kunnen we dat versterken? Wat heb jij nodig om een goed leven te hebben en hoe kunnen we jou daarbij helpen?

Het geluk van onze kinderen en jongeren

Een laatste vraag waar we bij stil willen staan is: Is het geluk van onze leerlingen beïnvloedbaar? Martin Seligman hoorde van ouders dat het geluk van hun kinderen op de eerste plaats komt. De vraag die wij willen stellen is of een meer inclusieve en positieve pedagogiek bijdraagt aan het geluk van kinderen. Kun je leren gelukkiger te zijn? Pedagoog Rinka van Zundert (2012) is daar redelijk stellig in. Zij zegt: “Ik geloof dat mensen een enorm potentieel in zich hebben om terug te kunnen veren na tegenslag en om van het leven te kunnen genieten.” Zij houdt een wetenschappelijk gefundeerd pleidooi voor gelukstrainingen voor leerlingen. Haar conclusie: kinderen die lekker in hun vel zitten doen het beter op school. Ruut Veenhoven (Eimers, z.d.) sluit hierbij aan: “We denken dat pakweg veertig procent van de gerapporteerde verschillen in geluk [ook, HS] te maken heeft met aangeleerde vaardigheden.” Dan Siegel (2018) adviseert scholen om naast aandacht voor de cognitieve basis, vooral tijd en energie te stoppen in het leren van de vaardigheden om een waardevol leven te leiden en onze ‘mentale gezondheid’ of ‘welbevinden’ te vergroten. Het gaat om *Reflection*, *Relationships* en *Resilience*: Reflecteren in de zin van ‘naar binnen leren kijken’. Relaties als de verbinding realiseren met anderen met daarin een belangrijke rol voor ‘empathie ontwikkelen voor anderen’. En veerkracht ontwikkelen zoals positief staan ten opzichte van uitdagingen en leren terugveren na een teleurstelling, Kortom: werken aan positieve gezondheid.

Sonja Lyubomirsky (2009) kiest een vergelijkbare invalshoek. Zij vindt dat kinderen, mensen, gelukkiger kunnen worden als zij bepaalde levensvaardigheden ontwikkelen. Het gaat dan om bijvoorbeeld te leren

1. optimisme te cultiveren,
2. in sociale relaties te investeren en die te koesteren,
3. activiteiten te doen waar je echt plezier aan beleeft,
4. vast te houden aan hetgeen je graag wilt bereiken,
5. copingstrategieën te ontwikkelen,
6. te onderzoeken wat zingeving (spiritualiteit) voor je kan betekenen en
7. goed voor je lichaam te zorgen.

Een ingewikkelde opdracht, voor ouders, leraren en andere opvoeders om dat vorm te geven. Waar het om gaat is dat we ideeën aangereikt krijgen die kunnen helpen alle leerlingen voor te bereiden op het vreedzaam samenleven in een meer diverse, meer democratische en meer inclusieve samenleving. Ideeën die passen binnen een zich ontwikkelende inclusieve en positieve pedagogiek.

Bronnen

- Banks, J.A et al. (2005). *Democracy and Diversity. Principles and Perspectives for Educating Citizens in a Global Age*. Seattle: Center for Multicultural Education, College of Education, University of Washington.
- Doornenbal, et al (2017). *Inclusie door interprofessionele samenwerking. Resultaten van de proeftuinen van PACT*. Amsterdam: Het Kinderopvangfonds.
- Eimers, D. (z.d.). Als ze maar gelukkig zijn. *J/M Ouders* <https://www.jmouders.nl/ouders/opvoedstijlen/zelf-vertrouwen/als-ze-maar-gelukkig-zijn> geraadpleegd op 19-09-2018.
- Hofmeester, N. (2017). Van medisch model naar neurodiversiteit. Verkregen op -2-10-2018 via <http://www.verborgenschatten.eu/wp-content/uploads/2017/06/I-en-W-Magazine-maart-2017-Van-medisch-model-naar-neurodiversiteit.pdf>.
- Huber, M et al (2016). Heroverweeg uw opvatting van het begrip ‘gezondheid’. *Nederlands Tijdschrift Geneeskunde*, 2016;160:A7720.
- Lyubomirsky, S. (2009). *De maakbaarheid van het geluk. Een wetenschappelijke benadering voor een gelukkig leven*. Amsterdam: A.W. Bruna Uitgevers.
- Savater, F. (2008). *De waarde van opvoeden. Filosofie van onderwijs en ouderschap*. Utrecht: Bijleveld.
- Schuman, H. (2013). Passend Onderwijs vanuit een internationaal perspectief. *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk*, jrg. 52, nr. 3-4, pp. 155-171.
- Siegel, D. <https://www.youtube.com/watch?v=Nu7wEr8AnHw&t=17s> , geraadpleegd op 21-09-2018.
- Stevens, G et al (2018). *HBSC 2017. Gezondheid en welzijn van jongeren in Nederland*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Van Dijk, M. (2016). ‘Kinderen moeten met zichzelf leren omgaan’. Interview met Machteld Huber en Elise van de Putte. *Kinderarts en Samenleving*, juli/augustus 2016, pp. 10-13.
- Van Zaalen, et al (2018). *Handboek interprofessioneel samenwerken in zorg en welzijn*. Bussum: Uitgeverij Coutinho. pp. 214-217.
- Van Zundert, R. (2012). Onderwijs kan mentale gezondheid bevorderen. In Van Campen, C., Bergsma, A., Boelhouwer, et al (Red.) (2012). *Sturen op geluk*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau, pp. 74-79.

Dubbelinterview met dr. Annet De Vroey (Vlaanderen) Kansen voor onderwijs in de ontwikkeling

Vlaanderen en Nederland; we delen dezelfde taal en herkennen ons in vele gebruiken en opvattingen over Europa en 'de wereld'. Daarnaast zijn er kleine en grote verschillen in hoe we met die wereld omgaan. In het onderwijs vertaalt zich dat op dezelfde manier: we herkennen ons in de visie op inclusie en omgaan met verschillen op school. Tegelijkertijd is de wijze waarop we daar vorm aan geven soms een beetje en soms heel verschillend. Wij bevragen twee gepassioneerde onderwijspecialisten op het gebied van inclusie en diversiteit: de Vlaamse orthopedagoog Annet De Vroey, verbonden aan Lerarenopleiding UC Leuven-Limburg, Heverlee en de Nederlandse orthopedagoog Marianne den Otter, verbonden aan Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg te Tilburg.

Sinds 2014 is in Nederland de Wet op Passend onderwijs van kracht. Scholen in primair en voortgezet onderwijs werken op basis van de gestelde doelen en beschikbare middelen aan een onderwijssysteem waarbinnen een passende plaats is voor elk kind. Een vergelijkbare Vlaamse wet: het zogenaamde M-decreet is sinds 2016 van kracht. Beide wetten kennen hun oorsprong in de VN Resolutie, artikel 24 (2006): "Gelijke rechten op onderwijs voor kinderen met en zonder beperking." Dat de praktijk weerbarstiger is dan de ambities op papier, is zowel in Vlaanderen als Nederland een herkenbaar gegeven. In de dagelijkse onderwijspraktijk doemt telkens de vraag op: hoe voorzien wij met elkaar in passend onderwijzen rekening houdend met diversiteit tussen leerlingen en met gelijke rechten voor alle leerlingen? In dit interview stellen wij beide experts steeds dezelfde vraag, waarbij ieder het accent op het onderwijs in hun land belicht.

Wat is jouw ideaalbeeld van inclusie? Hoe verhoudt zich dat tot waarderen van diversiteit?

Annet: "Zo weinig mogelijk nog leerlingen apart onderwijzen. We verkeren nu in een overgangssituatie die nooit definitief mag worden, want deze kent nog teveel uitsluitingsmechanismen. Waar je uiteindelijk

uit wil komen is een situatie waar alle kinderen een plek hebben. Het is een intensief leerproces naar gelijke behandeling en gelijke rechten in onderwijs. Er is sprake van een spanningsveld: inclusie is het doel, waarderen van diversiteit is het proces. Het staat of valt met het handelen van de onderwijsprofessionals. De bewustwording en het leerproces om de uitsluitingsprocessen uit te bannen."



Marianne den Otter

en drs. Marianne den Otter (Nederland) richting een inclusieve samenleving

Marianne vult aan: "In de VN-resolutie ligt de basis voor onze missie in het onderwijs: het streven naar gelijke rechten en behandeling met het inclusief onderwijs als vehikel, om bij te dragen aan een inclusieve samenleving. Chris Lloyd (voormalig lector inclusie bij Fontys OSO) redeneert vanuit de 'global society'; sinds het Wold Wide Web heb je je voortdurend te verhouden tot de rest van de wereld met diversiteit in identiteiten, culturen en opvattingen. Daar ligt dan ook de nieuwe opdracht: werken aan heersende opvattingen over culturele diversiteit. En hoe willen we daar vorm aan geven richting die inclusieve samenleving? Cultuur is van alle dag: burgerschapsonderwijs is vastgelegd in de wet en ondersteund door het ministerie van onderwijs zijn we het erover eens, dat we daarin nog niet geslaagd zijn."

"Ieder kind heeft het recht op ontwikkeling van de eigen talenten los van de beperkingen die er misschien ook zijn," benoemt **Marianne**. "Holtsword verwoordt het belang van voicing en opgroeien in een democratische gemeenschap als: 'Ertoe doen, er-

bij horen en meedoen'. Chris Lloyd benoemt 'Inclusive education' als complex, controversieel wat geen eenvoudige antwoorden heeft. Ieder kind van jongs af leren, dat iedereen talenten en kwaliteiten heeft die ertoe bijdragen, om samen te leven en te ontwikkelen in de maatschappij. Mijn ideaalbeeld van inclusie en waarderen van diversiteit is gestoeld op emanciperen en participeren. Mijn onderzoek binnen de kenniskring 'Leerkracht in samenwerken' richtte zich op het holistisch perspectief op opvoeden: hoe brengen we de hele mens tot ontplooiing? Een dragend begrip daarbij is 'voicing': luister je naar je innerlijke stem, durf daar uiting aan te geven en kom samen tot meerstemmigheid, waarbij elke stem telt."

Hoe wordt Inclusie vormgegeven in het Vlaams onderwijs?

Annet: "Het ingevoerde M-decreet leunt sterk op de gehanteerde terminologieën van het VN-verdrag. Een voorbeeld daarvan is de term 'anti-discriminatie'. Het was en is in Vlaanderen ongewoon om op die manier over onderwijs na te denken. Mensen staan voor de klas met heel veel idealen. Als besloten werd om een kind over te plaatsten naar het buitengewoon onderwijs, was dat vanuit de diepe overtuiging dat het de beste oplossing was. Nu zorgt het M-decreet voor eyeopeners: het maakt ons alert dat we niet te snel moeten oordelen. En dat we binnen onze eigen muren anders kunnen kijken naar oplossingen die het voor elk kind mogelijk maken om onderwijs te blijven volgen in het regulier of inclusief onderwijs. Om dat te ondersteunen wordt gewerkt volgens de principes van handelingsgericht werken en denken vanuit een zorgcontinuüm. Het zorgcontinuüm is een opeenvolging van fasen in de organisatie van de onderwijsomgeving; een praktijkgerichte uitwerking van hoe het (zorg)onderwijs vormgegeven kan worden met als doel te inspireren en ondersteunen voor kwaliteitsonderwijs. De school heeft de verplichting om leerlingen



Annet De Vroey

aan te nemen en de geschiedenis van de leerling mee te nemen. Het centrum voor leerlingbegeleiding ondersteunt de school en kijkt mee naar oplossingen van wat wel kan. Dit vraagt een leerproces van alle scholen, die in dat zorgcontinuüm samenwerken met een ondersteuningsnetwerk voor extra begeleiding.

Nu drie jaar na de start van het M-decreet en een jaar na de start van de ondersteuningsnetwerken en -teams, is er meer duidelijkheid over wat er in de nieuwe situatie nodig is aan ondersteuning. Er is in het werkveld nog veel zorg over de uitvoering van de wetgeving die aan de ene kant duidelijkheid biedt, maar anderzijds een grote discussie tussen voor- en tegenstanders doet oplaaien. De laatste groep zie je daar waar men nog steeds verrast lijkt te zijn dat deze wetgeving er gekomen is. Zij benadrukken dat het niet kan. Scholen waar dit nog sterk leeft, moeten nu wel mee in de wetgeving.

Het proces wordt gemonitord vanuit de Vlaamse overheid. Sinds de invoering van het M-decreet was in het basisonderwijs een daling zichtbaar van verwijzingen naar buitengewoon onderwijs. Momenteel is dat weer aan het stagneren en toenemen, doordat de ondersteuning de voorbije jaren nog onvoldoende georganiseerd was. Maar bijvoorbeeld ook omdat voor kinderen met een diagnose ASS voor wie in het verleden hoofdzakelijk ambulante begeleiding bestond, nu wel meer buitengewoon onderwijs wordt georganiseerd. Dat is een tegenstrijdigheid en ondermijnt eigenlijk de nieuwe wetgeving richting inclusie.”

Wat zie jij wat betreft inclusie in het onderwijs in Nederland?

Marianne: “In Nederland startte na het Salamanca convenant (1992) ‘Weer samen naar school (1992 – 2007)’. Een poging tot meer inclusief onderwijs wat resulteerde in meer adaptief onderwijs. In die jaren ging het voortgezet onderwijs niet mee en dat resulteert nu in harder werken om de wet op passend onderwijs werkelijk van de grond te krijgen in de VO-praktijk. Het heeft ruim acht jaar geduurd voor de inhoud van de VN-resolutie in de wetgeving (2006-2017) is opgenomen. Wetten voorzien nu wel sterker in onderwijsbehoeften van mensen met een beperking. Met name door nieuwe wetten als de participatiewet, de wet op gelijke behandeling, de jeugdwet en

de wet op Passend onderwijs worden we ons bewuster van de verschillen in (maatschappelijke) behandeling tussen mensen met een beperking en mensen zonder beperking. Dat wordt geïllustreerd door de vraag die werknemers met een beperking nu hardop stellen: ‘Waarom verdien ik minder voor hetzelfde werk?’ Inclusie in de vorm van Passend Onderwijs is geen vraag of je het wilt, het is antwoord geven op wat moet. Onderwijs richting een volwaardige plek in de maatschappij voor iedereen.”

Is er dan nu ook meer aandacht voor maatwerk?

Marianne: “Met de wet ‘Weer samen naar School’ kreeg ieder kind een persoonsgebonden budget ‘rugzak-financiering’ naargelang de persoonlijke ondersteuningsbehoeften. Nu kennen we de ‘vereveningsopdracht’: uitgangspunt is een landelijke maat voor leerlingen met een beperking op gebied van gedrag, cognitie of fysiek. Ieder samenwerkingsverband heeft het bovengenoemde budget gekregen met de boodschap zelf te onderzoeken voor wie de ondersteuning nodig is en in welke vorm. Het samenwerkingsverband bepaalt dus hoe de financiering van de ondersteuning vorm krijgt, waarbij geen enkele leerling tussen wal en schip raakt. De besturen moeten verantwoorden hoe ze dat ten uitvoer brengen in het schoolondersteuningsprofiel. Deze beide partijen zitten nog niet op een lijn. Dat vormt een risico voor de doelgroepen met speciale ondersteuningsbehoeften. Ze zijn minder beschermd en hun onderwijs is minder gewaarborgd nu het budget niet langer persoonsgebonden is.” Daarop haakt **Annet** direct aan: “Herkenbaar hoe het nu in Vlaanderen gaat: ook bij ons is er sprake van een gesloten budget waar de borging een uitdaging is.”

Marianne: “Een positieve opbrengst van de wet op Passend onderwijs sinds 2014 is goed zichtbaar in de basisondersteuning en het omgaan met diversiteit. De eerste periode van vier jaar is geëvalueerd en daarover liggen mooie uitkomsten waar we voor de volgende vier jaar van kunnen leren. Door het continuüm in ondersteuning, zoals Annet noemt in Vlaanderen, ontstaat een beter beeld van het regulier onderwijs waar men beter in staat is opbrengstgericht te onderwijzen en om te gaan met diversiteit. De komende vier jaar ligt voor het Nederlands onderwijs de uitdaging in een transparante uitwerking van de verdeling van de beschikbare gelden. Er zijn mogelijkheden voor basis- en zware

ondersteuning met Onderwijsarrangementen light, medium en intensief, om leerlingen in de extra ondersteuning scherper in beeld te houden en ook bij deze doelgroep passend te blijven arrangeren. Het ministerie geeft aan, dat dit beter gemonitord moet worden. We moeten zicht krijgen op aantallen leerlingen waar het om gaat en hun ontwikkelingsperspectieven: opstellen van een individueel ontwikkelingstraject per leerling.”

Samenwerkingsverbanden en ondersteuningsnetwerken

Marianne: “Voor de financiering van extra ondersteuning volgens de vereveningsopdracht hebben de samenwerkingsverbanden de keuze voor een middenverdeling tussen het school-expert-leerlingmodel. De gelden worden ingezet voor versterking van het systeem, het expertisemodel, waar wordt ingezet op professionalisering van het team en het leerlingmodel, dat voorziet in de individuele ondersteuningsbehoeften van het kind. Samenwerkingsverbanden die alleen in een leerlingenmodel investeerden, zetten alleen middelen in op individuele ondersteuning. De combinatiemodellen ontwikkelen zich meer systeemgericht richting brede ondersteuningsprofielen met experts. Zij zoeken een verdeling tussen school, expert en leerling.”

Annet: “Ook dit is vergelijkbaar met de taakopvatting van de Vlaamse samenwerkingsverbanden en ondersteuningsnetwerken; zij werken enerzijds richting leerlingen en anderzijds richting scholen. Zij zetten in op ondersteuning van de leraren en experts binnen de zorgstructuur van de school en dragen op die manier bij aan de ontwikkeling van het systeem, om het onderwijs voor alle leerlingen vorm te geven. Dat brengt met zich mee dat de nadruk uitdrukkelijk niet meer ligt op leerlinggerichte begeleiding. Voor ouders is dat soms moeilijk te begrijpen. Zij putten zekerheid uit een vaststaand aantal uren voor de ondersteuning van hun kind en moeten in het nieuwe systeem accepteren, dat scholen/teams samen beslissen hoe de begeleiding wordt vorm gegeven voor alle leerlingen. Anderzijds moeten ouders wel worden betrokken bij afspraken rond ondersteuning.”

De weg naar inclusief onderwijs?

Marianne: “Bij de inrichting van passend onderwijs ontstond de discussie of we over zouden gaan naar

volledig inclusief onderwijs. Het is een inhoudelijke dialoog, waarin de geldstromen tussen regulier en speciaal een belangrijke rol spelen. Zo zijn we in Nederland blijven werken in een duaal systeem van speciaal en regulier onderwijs. Reguliere scholen mogen kiezen uit 4 modellen: het netwerkprofiel, een smal of breed ondersteuningsprofiel of het volledig inclusieve profiel. De smalle profilering behoudt de mogelijkheid voor scholen, om leerlingen met een complex vraagstuk te verwijzen naar speciaal onderwijs.”

Annet: “In Vlaanderen is een vergelijkbare discussie aan de hand omtrent de verwachting van het VN-verdrag dat wij evolueren naar een inclusief onderwijsstelsel. Met het M-decreet wordt ondersteuning nu op een andere manier geregeld dan vroeger, en ook anders dan in het buitengewoon onderwijs. We gaan er op een andere manier mee om en verwachten dat daarmee het aantal verwijzingen zal verminderen. We hebben meer zicht op hoe verwijzingen tot stand komen en zijn ons bewuster van onze verantwoordelijkheid daarin. Toch is niet iedereen het erover eens dat dit moet leiden tot een inclusief onderwijsstelsel. Terwijl eigenlijk het engagement er is om onderwijs juist wel meer inclusief in te richten. We zijn er nog niet, zoals ik aan het begin zei: het is een proces. De maatschappelijke verantwoordelijkheid van het onderwijs is om alle leerlingen gepast onderwijs te bieden. In de woorden van Marianne: het streven naar emancipatie en participatie. Als scholen voor een strak model kiezen beperken ze de mogelijkheden voor een meer inclusieve vorm van onderwijs. Laten we ons bewust blijven van het proces met als doel het evolueren naar een meer inclusief onderwijsstelsel.”

Wat is er nodig om dichter bij het ideaalbeeld te komen?

Annet: “In Vlaanderen is er meer ruimte nodig voor de professionalisering van leraren. Het vraagt een heel andere kijk op leren. Er zijn projecten geweest, om dit te faciliteren, maar niet iedereen hoefde daaraan mee te doen. We moeten zorgen voor voldoende aanbod en ruimte voor leraren, bijvoorbeeld in de vorm van vrijstelling van lesgeven, om een bijscholing te ontvangen. Zo kunnen we onderwijsmensen meer bewust maken van die evolutie naar inclusie en hen leren daar ook vorm aan te geven. Nu is de wer-

kelijkheid dat er vaak geen vervanging geregeld kan worden, waardoor leraren het zelf in eigen beheer en tijd moeten organiseren. Er zou, vergelijkbaar met Nederland, een financiële stimulans gegeven moeten worden rond het evidence-based werken, waarbij we bekijken: hoe gaan we aan de slag en wat levert dat op? Laat praktische problemen niet prevaleren boven de noodzaak van verandering. Haal de vrijblijvendheid weg en prioriteer verdere professionalisering van leraren bij onderwijsvernieuwing.”

Marianne sluit daarop aan: “Palmer spreekt van een lemniscaat: wij moeten de hele dag van binnenuit naar buiten brengen wie je bent als leraar in je praktijk. Omgekeerd beïnvloedt die praktijk voortdurend ons binnenste. Dag in dag uit is dat een schikken en herschikken van ervaringen, waardoor we onze authenticiteit kunnen ontwikkelen. Een kind is geholpen bij goede didactiek en pedagogiek dus dat buitenste, de leeromgeving en de kennis van de leraar moet er goed uitzien. Draag in de professionalisering bij aan zowel het buitenste van de leraar in de vorm van kennis, maar zeker ook aan het binnenste ‘wie ben ik als leraar’.”

Wat geef je de leraar die dit leest mee?

Annet: “Ga vooral onderling praten over wat goed gaat. Zoek ruimte in de schooluren voor intervisie over wat er al wel is en ga samen kijken naar wat kunnen we doen om het te versterken. Creëer een cultuur waar we samen vanuit reflectie kunnen werken om de durf te ontwikkelen om handelingsbekwaam te blijven en beter te worden. Maak het met elkaar leren en ontwikkelen eigen en onderzoek samen welke kleine stappen kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van inclusief onderwijs.”

Marianne: “Start om zo authentiek mogelijk op zoek te gaan naar het unieke en eigene van ieder kind en probeer de lol en verwondering van dat kind te zien. Start met kijken naar wat het kind wel in huis heeft, voordat je zicht krijgt op aandachtspunten. Probeer bij eventuele beperkingen het kind op natuurlijke wijze te faciliteren om het tot ontplooiing te brengen.

En aansluitend op Annet, deel de passie voor je beroep door mooie voorbeelden te delen. Collectieve identiteit kun je creëren door de individuele verhalen met elkaar te delen en te verbinden. Voer dialoog over wat je missie is, je waarden en opvattingen als het gaat over optimaal onderwijs voor ieder kind. Als je de individuele waarden met elkaar verbindt, kom je tot de collectieve waarden en zo krijgt een collectieve identiteit een stem. Je voelt dit in een school, een school die aanvoelt als een warm bad. Zo ontstaat een mooie plek voor elke leerling.”

Tot slot

We danken Annet en Marianne hartelijk voor hun persoonlijke en passionele antwoorden op de vragen. We hebben mooie overeenkomsten en verschillen gehoord tussen de onderwijssystemen van Vlaanderen en Nederland. De cirkel is rond; van ideaalbeeld tot wat je als leraar nou kunt doen om door diversiteit te waarderen tot inclusief onderwijs te komen.

Meer lezen?

- M-Decreet: <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/grote-lijnen-van-het-m-decreet>
- Passend Onderwijs: <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs>
- Booth, Tony & Ainscow, Mel (2016). Index voor inclusie. Werken aan leren en participeren op school. 3de editie. (L. Vandenbroucke, H. Boonen, A. De Vroey en H. Luts, vert.). Heverlee: UC Leuven-Limburg.
- De Vroey, A., Roelandts, K., Struyf, E., & Petry, K. (2016). Inclusive classroom practices in secondary schools. Towards a universal teaching approach. In B. De Wever, R. Vanderlinde, M. Tuytens, A. Aelterman (Eds.) *Professional learning in education. Challenges for teacher educators, teachers and student teachers*. Ghent, Academia Press. pp.179-202.
- Otter, M. den. (2016). Een inclusieve leraar. *Zorg Primair, themanummer Passend onderwijzen = inclusief denken*. 17e jrg. Pag. 6-9.
- Otter, M. den & Zon, A. van (2016). Bouwen aan relatienetwerken. *Platformpraktijkontwikkeling.nl*.

Dr. Hélène Leenders is associate lector en **dr. Paul Mutsaers** is lector van het lectoraat Diversiteit en (Ortho) Pedagogisch Handelen bij Fontys Hogeschool Pedagogiek, h.leenders@fontys.nl / p.mutsaers@fontys.nl

Lessen uit Limburg Diversiteit waarderen in het primair onderwijs

Deze ouders hebben al zoveel aan hun hoofd. Het is zo lastig thuis. Dan kunnen ze er niks bij doen. Dan zeg ik ‘ik neem iets van je over. Ik ga in ieder geval voor het kind zorgen, zo goed mogelijk’ (leerkracht stimuleringschool).

Kinderen in onze hedendaagse samenleving groeien op in een omgeving die ‘superdivers’ genoemd kan worden en dat geldt zowel voor de Randstad als voor provincies in de ‘periferie’, zoals Brabant en Limburg (Mutsaers & Swanenberg, 2012). Bij de ontwikkeling van beroepskwaliteiten van professionals in onderwijs en opvoeding dient daarom structureel aandacht te worden geschonken aan diversiteit. Het Lectoraat Diversiteit en (Ortho)Pedagogisch Handelen van Fontys Hogeschool Pedagogiek (FHP) beschouwt diversiteit als een fait accompli maar ziet tevens dat de omgang met diversiteit niet even gemakkelijk is voor een ieder. Wij zetten daarom in op de professionalisering van onderwijspersoneel en (professionele) opvoeders op het gebied van diversiteit. In overeenstemming met het superdiversiteitsparadigma beschouwen wij diversiteit als buitengewoon complex, gelaagd en multidimensionaal.

Door FHP werd samen met de Nieuwste Pabo te Sittard en de Universiteit Maastricht een tweejarige praktijkstudie uitgevoerd naar educatief partnerschap tussen ouders en leerkrachten op 90 basisscholen in Zuid Limburg (zie Leenders e.a. 2018a). In deze regio groeit ruim 20% van de kinderen op in gezinnen waarvan de ouders een zeer laag inkomen hebben en/of laag zijn opgeleid (landelijk 9% - CBS 2015) en is er sprake van generationele armoede en gerelateerde onderwijsachterstanden. Om de onderwijskansen van alle kinderen optimaal te benutten is een goede samenwerking tussen school en ouders onmisbaar. Een goed partnerschap met ouders vereist oprechte aandacht voor de nuances van verschillende sociale, culturele en economische omstandigheden van de leerlingen en hun ouders (Driessen

2013). Enkel dan kan een gedifferentieerde aanpak gekozen worden die past bij de specifieke ouderpopulatie van een school.

Lastige gesprekstema's en conflicten

In onze zoektocht naar betekenisvolle praktijkvoorbeelden hebben we ouders en leerkrachten gevraagd over welke thema's zij met elkaar spreken en hoe ze dat doen. Hoe komen ze er samen uit als er conflicten zijn? Ouders zijn daarover heel duidelijk: je moet een vertrouwensrelatie opbouwen *voordat* er dingen te bespreken zijn. Is de relatie al goed, dan kan vrijwel alles besproken worden. En ook al zijn er

Onderzoek

In onze studie hebben we onderscheid gemaakt tussen reguliere basisscholen, stimuleringscholen met een hoog percentage leerlingen met een lagere sociaal-economische achtergrond en laagopgeleide ouders, en scholen voor speciaal basisonderwijs.

Wij zijn nagegaan hoe leraren in gesprekken met ouders invulling geven aan educatief partnerschap (een zoektocht naar betekenisvolle praktijkvoorbeelden) en welke kenmerken van leraren, school en leerlingenpopulatie hierbij een rol spelen. Omdat leerkrachten zich vaak minder comfortabel voelen in het contact met ouders met een andere culturele of sociaal-economische achtergrond (Bakker e.a. 2013), is er in de interviews bijzondere aandacht uitgegaan naar migrantenouders en laagopgeleide ouders van oorspronkelijk Nederlandse komaf. We hebben nadrukkelijk gelet op de houdingsaspecten van leraren (cultuurresponsiviteit) tijdens betekenisvolle gesprekken (zoals intakegesprekken, oudergesprekken, huisbezoeken).

De semigestructureerde diepte-interviews zijn in 2015-16 en 2016-17 afgenomen met respectievelijk 27 ouders en 55 leerkrachten: 11 ouders en 20 leerkrachten van reguliere basisscholen, 8 ouders en 14 leerkrachten binnen het speciaal onderwijs, en 8 ouders en 21 leerkrachten in stimuleringscholen. De interviews zijn uitgevoerd door derdejaars studenten van beide betrokken hogescholen die daartoe getraind zijn door de onderzoekers in het project.

andere verwachtingen of conflicten, dan komt men er samen vaak wel uit (Leenders e.a. 2018b). Ook leerkrachten blijken gevoelige kwesties als vermoedens van mishandeling, misbruik of ernstige opvoedingsvragen met ouders te bespreken. Juist bij lastige gespreksthema's en omgaan met conflicten handelen leerkrachten op adequate wijze en passend bij de schoolpopulatie. Ze laten een proactieve en flexibele houding zien, beschermen de vertrouwensrelatie, hebben inlevingsvermogen in en compassie met ouders en stellen tegelijkertijd heldere en veilige grenzen waarmee ze het belang van het kind beschermen.

Wanneer het echt moeilijk wordt, zo lijkt het, verlaten leerkrachten hun *expertrol*, gaan zij naast de ouders staan en stellen de vraag: Hoe kunnen we het samen oplossen? Leerkrachten zouden zich meer bewust mogen zijn van hun goede houding in lastige situaties, zodat ze deze ook in de gewone omgang met ouders meer zouden kunnen inzetten (Leenders e.a. geaccepteerd).

In de interviews met leerkrachten zagen we ook dat leerkrachten in de omgang met ouders die sterk van henzelf verschillen, zich goed kunnen verplaatsen in de achtergrond en leefwereld van ouders. Ze trachten onbevooroordeeld te werk te gaan. In het volgende deel gaan we uitvoeriger in op deze houdingsaspecten van leerkrachten jegens ouders met een ander referentiekader dan zichzelf.

Omgaan met ouders met een ander referentiekader

Bij de analyse van houdingsaspecten van leerkrachten in het omgaan met ouders met een ander referentiekader, andere culturele of etnische achtergrond en/of andere thuistaal (inclusief dialect)

Voor de praktijk.

Ontwikkel cultuursensitieve gespreksvaardigheden

Het houden van gesprekken is een vaardigheid. Verdiep je in de verschillende sociaal-culturele achtergronden en houd rekening met de 'eigenheden' van de ander. Echte samenwerking kenmerkt zich door acceptatie en respecteren van verschillen. Het gaat hierbij niet alleen om culturele verschillen maar ook om verschillen in leefstijl en sociale verschillen. Ben je ervan bewust dat luisteren dikwijls belangrijker is dan praten.

Wil je er zelf mee aan de slag of met collega's? Laat je inspireren door zes trainingfilmmpjes op de website 'Educatief Partnerschap. Verschillende ouders, verschillende leerkrachten'. Deze bevatten kijkvragen en verdiepende opdrachten over veel voorkomende gespreksthema's met ouders.



is gekeken of zij blijk geven open te staan voor de gevoelens, behoeften en perspectieven van deze ouders. Tevens hebben we bestudeerd of leerkrachten zich verdiepen in de leefwereld van ouders, hun thuissituatie, thuistaal en of zij zich begripvol opstellen en rekening houden met (on)mogelijkheden van ouders.

Zes van de 22 geïnterviewde leerkrachten op reguliere basisscholen gaven hiervan positieve voorbeelden, tegenover 10 van de 14 leerkrachten uit het speciaal onderwijs en 17 van de 21 leerkrachten van stimuleringscholen. De voorbeelden kwamen van alle scholen voor speciaal onderwijs en alle stimuleringscholen. Op twee van de zes deelnemende reguliere basisscholen werden geen voorbeelden genoemd, hetgeen te verklaren is vanuit het lage aandeel lage SES en migrantenouders met kinderen in deze scholen.

We vonden geen negatieve houding van leerkrachten tegenover kwetsbare of incompetent ouders uit gezinnen die kampen met multiproblematiek, of jegens ouders van niet-westerse komaf. Alle leerkrachten blijken zich in voorkomende gevallen niet-veroorde-

lend op te stellen. In het onderzoek troffen we juist sensitieve en compassievolle leerkrachten aan die laagopgeleide en niet-westerse ouders stimulerend tegemoet treden.

Leerkrachten tonen compassie met ouders die het thuis moeilijk hebben, werkloos zijn of te maken hebben met financiële moeilijkheden ("Het raakt me dat u als alleenstaande moeder in zo'n situatie bent gekomen", aldus een leerkracht op een stimuleringschool). Dit is in het bijzonder het geval op de stimuleringscholen, waar begrip is voor ouders die vanwege een moeilijke situatie thuis geen energie hebben om hun kind te helpen met huiswerk of met extra taken in verband met een zorgplan ("Ik kan niet van moeder verwachten dat ze de structuur biedt die haar kind—met ernstige ADHD—nodig heeft met die vijf anderen die thuis rondrennen. Ik blijf in gesprek en geef kleine stapjes aan." – leerkracht stimuleringschool). Tevens is er begrip voor het feit dat ouders soms geen besef hebben van de problemen van hun kinderen ("En als je zelf heel druk bent en het kind gaat zich ook zo gedragen en school vindt het een probleemgeval, dan zie je dat zelf niet. Dat begrijp ik." – leerkracht stimuleringschool).

Als ouders andere opvoedidealen en -praktijken hebben vanuit hun culturele achtergrond is daar in alle voorkomende gevallen begrip voor, zelfs in de extreme gevallen. Zo begrijpt een leerkracht van een school voor speciaal onderwijs dat een alleenstaande Marokkaans-Nederlandse moeder haar manipulatieve zoontje niet makkelijk kan aanpakken (*“Ik zie ook wel dat de jongetjes prinsjes zijn in die cultuur,”* aldus de leerkracht). Een andere leerkracht van een school voor speciaal onderwijs deelde met ons een verhaal over een Somalisch-Nederlands gezin: *“Ze hadden allemaal toestanden en konden niet komen [naar school], dus ik rij zelf even langs, en dan kookt moeder Somalisch voor je, maar je kon niet over de leerling praten... Hij is een man, hij is de koning in huis.”* Een vader van het kamp, die stelt dat *“jongens bij hen geen huishoudelijke taken hoeven te doen”* wordt door de leerkracht van een stimuleringschool heel langzaam op weg geholpen om er anders tegenaan te kijken. Een leerkracht van diezelfde school die te maken kreeg met het verwijt dat ze discrimineert (*“De juf heeft wat tegen Chinezen, want die van ons mag niet naar de havo”*), geeft aan dit te begrijpen vanuit de taalbarrière en de hoge prestatieverwachting van deze ouders. Zij neemt de

tijd om het voor het kind op te nemen en te zorgen dat zijn ouders hem niet overvragen.

Een constante in de interviews is dat leerkrachten de tijd nemen. Waar het er in de stimuleringscholen vooral om gaat onzekere ouders vanaf het allereerste begin van de schoolcarrière aan de hand te nemen (bv. door boekjes voor thuis mee te geven of ouders te laten oefenen op school en dit de hele schooltijd van een kind vol te houden), benadrukken de leerkrachten in het speciaal onderwijs dat het acceptatieproces van ouders lang kan duren. Er wordt ook op gewezen dat de acceptatie van sommige ouders met een migratieachtergrond nog moeilijker is, vooral waar het gaat om zonen (*“Ik snap dat allochtone ouders nog extra moeite hebben als ze een zoon hebben die zich niet goed ontwikkelt. Ik laat altijd zien dat ik begrijp dat het tijd kost, maar dat hun kind er zelf niks aan kan doen,”* aldus een leerkracht in het speciaal onderwijs). Ouders worden ondersteund in het acceptatieproces (*“Moeder is alleenstaand. Ze mag altijd haar hart komen luchten”*) en leerkrachten begrijpen de weerstand van ouders als ze een handelingsplan moeten ondertekenen.



Tevens brengen leerkrachten in het speciaal onderwijs bewust ouders met elkaar in contact om hen te leren omgaan met de stigma's die zij ervaren en om ervaringen te delen (*“Andere ouders weten wat het betekent om 24/7 een kind te hebben dat alle kanten opgaat”*). In de stimuleringscholen gebeurt dat vooral om migrantenouders elkaar te laten steunen, of als extra doorwerking van het VVE-thuisprogramma. Het doel is dan altijd om ouders langs die weg meer bij school te betrekken.

Tenslotte zien we dat leerkrachten van stimuleringscholen en in het speciaal onderwijs opvallend mild zijn tegenover ouders die boos of brutaal worden (*“Blaffende honden bijten niet. Soms schreeuwen ze wat, maar uiteindelijk is het hun onmacht.”* Of: *“Vader was boos op de situatie, niet op mij. Dan zeg ik: ‘Wat kan ik voor je betekenen, wat kan ik voor je wegnemen?’”*). En over een andere vader die een kort lontje heeft vanwege zijn situatie bij Jeugdzorg zegt een leerkracht: *“Als ik nog meer begrip voor de situatie zou hebben gehad zou hij niet zo zijn ontploft.”* Een moeder die regelmatig haar geduld verliest, mag in een apart kamertje plaatsnemen om te kalmeren.

Conclusies en discussie

Onze conclusies wijken af van ander onderzoek (bv. Broomhead, 2014) waaruit blijkt dat onderwijsprofessionals die te maken hebben met lage SES ouders en leerlingen met leer- en gedragsproblemen juist minder positief reageren op wat zij beschouwen als een chaotische en dysfunctionele thuissituatie van leerlingen en hun ouders. Wij sluiten juist aan bij de bevindingen van Bakker en collega's (2013): leerkrachten zijn wel degelijk in staat zich responsief op te stellen tegenover ouders met een andere achtergrond dan zichzelf en dat maakt dat ouders zich beter thuis voelen op school. Ook de positieve houding tegenover de thuistaal van migrantengezinnen geeft ouders dat gevoel. We zagen in de lerareninterviews veel voorbeelden van leerkrachten die bewust dialect spreken met laagopgeleide ouders en die tolken, familieleden, andere ouders, gebaren, of beeldmateriaal gebruiken om te communiceren met anderstalige ouders.

Zelf aan de slag

Wanneer je je als leerkracht zorgen maakt over leerproblemen of gedragsproblemen van een kind of wanneer er signalen zijn dat er sprake is van verwaarlozing of een onveilige thuissituatie, is het niet altijd gemakkelijk dit aan te kaarten in een gesprek met de ouders. Hoe kun je je zorgen kenbaar maken zonder aanvallend over te komen? Hoe zorg je ervoor dat je met de ouders samen komt te staan in het belang van het kind?

1. Bekijk het filmpje *Zorgen bespreken* op de website 'Educatief Partnerschap. Verschillende ouders, verschillende leerkrachten' en beantwoord de kijk- en reflectievragen.
2. Bespreek met een collega een casus van een gesprek met een ouder waarin je je zorg om een leerling hebt kenbaar gemaakt. Wat was de zorg en hoe heb je het gesprek aangepakt? Hoe reageerde de ouder? Hoe lukte het om de onderstaande vaardigheden toe te passen?
 - ~ Zorg aankaarten zonder aanvallend over te komen.
 - ~ Gepaste gevoelsreflecties geven.
 - ~ Het belang van het kind centraal stellen.
 - ~ De krachten van ouder benutten.
 - ~ De ouder als ervaringsdeskundige van het kind zien.
 - ~ Adequaate balans tussen engageren en positioneren hanteren.
 - ~ Je communicatie op de ouder afstemmen.
3. Wat ga je in een volgend gesprek anders doen?

Anderzijds realiseren leerkrachten zich dat te simpel taalgebruik ouders ook het gevoel kan geven dat ze dom zijn. Voor lage SES en migrantenouders geldt dat velen zich schamen voor hun laaggeletterdheid of taalachterstand. En om het nog wat complexer te maken: *“Niet de taalbarrière is de grootste uitdaging, maar het verwachtingspatroon vanuit de thuiscultuur. Marokkaanse jongens moeten naar de havo, want op het vmbo worden ze criminelen, denken ouders,”* zo vertelde een leerkracht werkzaam bij een stimuleringschool.

Dit laatste citaat stelt ons in staat om toch een kritische noot te plaatsen bij het hoofdzakelijk positieve en veelbelovende verhaal dat we in dit artikel hebben gepresenteerd. Ergens schuilt er een risico

in het cultuursensitief werken van de leerkrachten, dat een sterke betekenisverwantschap vertoont met het multiculturalisme-discours dat we kennen uit de hoogtijden van de Nederlandse welvaartstaat. En dat risico kan worden geduid met de term 'culturalisme' (Mutsaers e.a., 2014; Siebers e.a., 2015). Gedrag van ouders en kinderen wordt, met de beste intenties, cultureel verklaard (Marokkaanse jongens zijn prinsjes en Chinezen overijverig, omdat dat nu eenmaal zo werkt in de cultuur), terwijl het wellicht meer voor de hand ligt om verklaringen te zoeken in de maatschappelijke positie van gezinnen. In de woorden van de Scandinavische antropoloog Frederik Barth (1969): soms geven de *etnische grenzen* een betere verklaring voor sociaal gedrag dan de *culturele inhoud*. Het laatste citaat is treffend: niet een culturele drive om beter te presteren maar de angst voor een maatschappelijk discours dat Marokkaans-Nederlandse jongeren criminaliseert kan ten grondslag liggen aan de wens van Marokkaans-Nederlandse ouders om hun jongens te zien groeien in het onderwijs.

Bronnen

- Bakker, J., Denessen, E., Dennissen, M. en Oolbekkink-Marchand, H. (2013). *Leraren en ouderbetrokkenheid. Een reviewstudie naar de effecten van ouderbetrokkenheid en de rol die leraren hierbij kunnen vervullen*. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Barth, F. (1969). *Ethnic groups and boundaries: The social organisation of cultural difference*. Long Grove, IL: Waveland Press.

- Broomhead, K. (2014). 'A clash of two worlds'; disjuncture between the norms and values held by educational practitioners and parents of children with behavioural, emotional and social difficulties. *British Journal of Special Education*, 41(2), 136-150.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS), (2015). Bevolkingssamenstelling, kerncijfers. Verkregen van <http://statline.cbs.nl>
- Driessen, G. (2013). *De bestrijding van onderwijsachterstanden. Een review van opbrengsten en effectieve aanpakken*. Nijmegen: ITS.
- Leenders, H., Haelermans, C., De Jong, J. & Monfrance, M. (2018b). Ouders van basisschoolleerlingen in Zuid-Limburg over ouderbetrokkenheid - een pilot studie. *Pedagogiek*, 38 (1), 47-73. Voor de andere publicaties van Leenders zie: <http://educatief-partnerschap.nl/onderzoek/publicaties>
- Mutsaers, P. en Swanenberg, J. (2012). Super-diversity at the margins? Youth language in North-Brabant, the Netherlands. *Sociolinguistic Studies* 6(1): 65-89.
- Mutsaers, P., Siebers, H. en De Ruijter, A. (2014). Chapter 9. Becoming a minority: Ethno-manufacturing in The Netherlands. In Tripathy, J. en Padmanabhan, S. (red.) *Becoming minority: How discourses and policies produce minorities in Europe and India*, pp. 174-195. New Delhi: Sage.
- Siebers, H., Mutsaers, P. en De Ruijter, A. (2015). Ethno-productie in Nederland: Etniciteit en etnische discriminatie als gevolg van de Nederlandse politiek en media. In Davidović, M. en Terlouw, A. (red.) *Diversiteit en discriminatie: Onderzoek naar processen van in- en uitsluiting*, pp. 245-262. Amsterdam: Amsterdam University Press.



Autistisch gelukkig

Positief leven met autisme

S. Peeters

ISBN 978-90-8575-070-3 – 160 blz. – € 25,50

Van jongs af aan leren we ons plekje vinden in de samenleving. Ook mensen met autisme, al is dat voor hen een grotere uitdaging dan vaak wordt gedacht. We willen onszelf kunnen zijn, uit de bol gaan, en ons ontwikkelen tot wie we zijn. Voor mensen met autisme is dat niet anders. Hoewel 'gelukkig zijn' voor hen vaak wordt ingevuld vanuit andermans verwachtingen. In dit boek vertelt Sam Peeters, man met autisme en een fysieke beperking, over zijn zoektocht naar autistisch gelukkig zijn. Van anders-zijn naar leven met autisme, maatschappelijk aan- en inpassen, tot echt autistisch gelukkig, dit boek vertelt het dagelijkse leven van de auteur, met praktische tips en een flinke dosis humor. Of je nu veel weet over autisme of nog veel vraagtekens hebt, dit verhaal werpt een ander licht op leven met autisme.



Uitspraakkwartet

A. Vanderheyden

Garant – ISBN 978-90-441-3641-8 – € 35

Iedere taal heeft haar eigen uitspraak. Oefenen op de correcte uitspraak is belangrijk voor de verstaanbaarheid. Als je aan een medespeler 'de mier' vraagt maar hij/zij hoort 'de muur', zal je niet de correcte kaart krijgen. De focus van dit kwartetspel ligt op de vocalen en de diftongen omdat vele cursisten en kinderen hiermee problemen hebben. Al spelend leren ze de korte klanken, lange klanken en de tweeklanken correct uit te spreken, bovendien kunnen ze hun woordenschat nog uitbreiden. Dit spel is nuttig voor alle NT2-cursisten (Nederlands voor anderstaligen), jong en oud, maar ook voor moedertaalsprekende kinderen die moeite hebben met sommige klanken. Ook reeds gevorderde NT2-ers kunnen hun uitspraak, en verstaanbaarheid dus, verder verbeteren met dit leuke spel.



Het grote NT-2 Verbumspel

Oefen al spelend de vier werkwoordtijden

A. Vanderheyden

Garant – ISBN 978-90-441-3642-5 – € 49,50

Om NT-2-lessen boeiend en leerrijk te maken is een goede afwisseling in werkvormen erg belangrijk. Een spelvorm kan gebruikt worden op het einde van de les om reeds geziene leerstof in te oefenen of om woordenschat uit te breiden. Bovendien bevordert het de goede sfeer in de les. Het grote NT-2 Verbumspel bevat oefeningen voor het presens, het perfectum, het imperfectum en de imperatief. De kennis over verba wordt aan bruikbare uitdrukkingen gekoppeld, die de cursist in zijn dagelijkse conversaties kan gebruiken. Het spel is ook geschikt voor leerlingen lagere school (Nederlandse variant) en secundair onderwijs (Nederlandse variant) om op een leuke manier de werkwoorden in te oefenen en te herhalen.

Het spel bevat 2 ganzenborden, 1 slangenbord, praatplaten en correctie-sleutels. Het presens-ganzenbord dient om de basis van de Nederlandse taal vast te zetten, in te oefenen en creatief te gebruiken. Spelenderwijs correct zinnen leren maken dankzij tekeningen. Het perfectum-ganzenbord helpt de cursisten aan de hand van leuke tekeningen praten over gisteren of het voorbije weekend. Met het imperatief-slangenbord leren cursisten de imperatief te gebruiken door eenvoudige handelingen en posities vanuit de medische wereld te verwoorden. Aan de hand van de praatplaten kan de cursist vertellen over zijn eigen leven. De tekeningen dienen als ondersteuning bij de spreekoefening.