

# Nieuwsbrief leren

leren en studeren op de basisschool

nummer 18

oktober 2003

Lieven Coppens

Wil je deze nieuwsbrief ook ontvangen? Dat kan. Stuur een email naar [nieuwsbrief.leren@skynet.be](mailto:nieuwsbrief.leren@skynet.be) met daarin jouw emailadres en de vermelding "Nieuwsbrief leren". Let wel: deze nieuwsbrief wordt enkel via email verstuurd!

*Nec dominus, nec servus*

De nieuwsbrief van september werd zeer positief onthaald. Dat bleek wel uit de reacties en de vele nieuwe inschrijvingen. Na het beluisteren van sommige verhalen lijkt het me wel nodig het volgende te benadrukken:

- ⊘ De nieuwsbrief wordt bewust door mij alleen samengesteld. Ik wil niet *schatplichtig* zijn aan een bepaalde strekking, organisatie, koepel, ... maar kunnen schrijven wat ik wil. De nieuwsbrief is dan ook mijn *eigenzinnige en soms koppige visie* op wat er in het basisonderwijs leeft en mijn *manier van permanente bijscholing*...
- ⊘ De nieuwsbrief is *niet bedoeld als een Leidraad* voor andere mensen, al dan niet collega's uit de centra voor leerlingenbegeleiding. De visieteksten geven enkel mijn persoonlijke ideeën weer over bepaalde thema's. Ik heb niet de pretentie te beweren dat het nu zo moet zijn. De nieuwsbrieven kunnen en mogen dus nooit gebruikt worden om van anderen iets af te dwingen. Ik respecteer de visie van ieder ander, en het staat ieder vrij met de inhoud van deze nieuwsbrief iets te doen. Is de nieuwsbrief een *Treffpunt* om over bepaalde dingen tot een open gesprek te komen, dan ben ik blij dat dit kan. Ik wil echter niemand iets opleggen...
- ⊘ Laten we ons met zijn allen hoeden voor het adagium "'t heeft in de Gazet gestaan, dus 't is waar..." Het laatste woord over het onderwijs zal immers nooit gezegd worden...

Om het nogmaals met de titel te zeggen: niemands meester, niemands slaaf!

Lieven

## Schitterend vanzelfsprekend

In het vakblad JSW<sup>1</sup> las ik een schitterend artikel over rekenonderwijs bij kinderen met ernstige leerproblemen. De belangrijkste stellingen van dit schrijven wil ik jullie niet onthouden. Voor de volledige tekst verwijs ik echter naar het artikel zelf<sup>2</sup>.

Eerst en vooral: het artikel werd geschreven vanuit de context van het ZML-onderwijs in Nederland dat voor ons overeenkomt met het bijzonder lager onderwijs van het type 1. In het Vlaamse onderwijskader van Gok I, II en binnenkort III, waar concepten als curriculumdifferentiatie aan belang winnen, worden dergelijke inhouden langzaam maar zeker belangrijk. Als ouders van dergelijke kinderen voor het regulier onderwijs kiezen, dan is men daar als CLB en school maar beter op voorbereid... Voor de auteurs moet het nut van het rekenen voor de moeilijk lerende kinderen in de maatschappij worden gezocht. Het gaat telkens over handelingen die in het dagelijkse leven van pas komen. Je kunt ze dus maar beter goed geleerd hebben. Met andere woorden: de auteurs houden hier een betoog tegen het traditionele en te abstract gericht rekenonderwijs voor kinderen met ernstige leerproblemen. Ze pleiten voor een soort rekenonderwijs dat de zelfredzaamheid van de kinderen in het omgaan met cijfers bevordert. Hier zou ik graag de term *functionele gecijferdheid* tegenover de traditionele term *gecijferdheid* plaatsen. Enkele voorbeelden:

Functionele gecijferdheid	Gecijferdheid
Bus 5 rijdt naar UZ Gent	$18 + . = 35$
Een stuk metaal van precies 115 mm snijden	$1 \text{ ha} = 10\,000 \text{ m}^2$

<sup>1</sup> *Jeugd in School en Wereld*

<sup>2</sup> TER HEEGE H., TER PELLE J., *Als rekenen onzinnige kennis is. Reken-wiskundeonderwijs aan ZML-kinderen herzien.* JSW, jaargang 87 nummer 8, pp. 36-39.



De Nederlandse *Stichting Leerplanontwikkeling* (SLO) is hier op gesprongen. In samenwerking met een aantal scholen is ze op zoek gegaan naar een nieuwe aanpak voor het reken- en wiskundeonderwijs, gericht op die *functionele gecijferdheid*. Er werden nieuwe lijnen uitgezet en er werden activiteiten uitgedacht die pasten binnen die nieuwe visie. Op basis van deze activiteiten kwam men tot een vijftigtal lessen. Op basis van deze lessen kwam men vervolgens tot *leerlijnen*. Een *leerlijn* moet hier begrepen worden als een planningsvolgorde van onderwijsactiviteiten op het niveau van de school. Al gauw bleek dat deze leerlijnen te herleiden waren tot drie essentiële leerstofgebieden. Leerstofgebieden en leerlijnen zijn in onderstaand schema terug te vinden.



Leerstofgebied	Leerlijn
Rekenen	Optellen en aftrekken tot 20
	Rekenen met geld
Meten	Metten van lengte
	Wegen
	Bepalen van inhouden
	Klokkijken en tijdsbesef
Meetkunde	Dagindeling en kalender
	Ruimtelijke oriëntatie
	Twee- en driedimensionale vormen
	Informatiebeheer

Zeer belangrijk in dit schema is ook de extra leerlijn *informatiebeheer*. Deze slaat op het leren hanteren van tabellen en schema's die informatie aanbieden.

Zoals gezegd, dit soort leerlijnen kan tegemoet komen aan de eis van curriculumdifferentiatie die het inclusief onderwijs vroeg of laat zal stellen. Het is immers zonneklaar dat kinderen met leermoeilijkheden of beperkte verstandelijke mogelijkheden die tijdens of na het lager onderwijs overgaan naar het 1<sup>e</sup> leerjaar B van het secundair onderwijs:

- ⌘ meer gebaat zijn bij het correct leren hanteren van één oplossingsstrategie dan bij het geconfronteerd worden met een gamma aan oplossingsstrategieën waarbij ze het noorden verliezen;
- ⌘ meer gebaat zijn bij het correct kunnen toepassen van maten en afmetingen dan bij het theoretisch jongleren met maateenheden;
- ⌘ meer gebaat zijn bij het kunnen hanteren van plannen en modellen dan het foutloos kunnen tekenen van een spiegeling of een projectie;
- ⌘ meer gebaat zijn bij het juist kunnen lezen van tabellen dan bij het kunnen classificeren van de veelhoeken;
- ⌘ meer gebaat zijn bij...

In die zin vind ik in de eindtermen wiskunde hier en daar toch inhouden die niet voor alle leerlingen haalbaar zijn en in het kader van het GOK zelfs niet voor alle leerlingen wenselijk:

- ⌘ *[De leerlingen]*

*1.18 kunnen in eenvoudige gevallen de gelijkwaardigheid tussen kommagetallen, breuken en procenten vaststellen en verduidelijken door omzettingen<sup>1</sup>*

Op zich wordt hier een mooie aanzet gegeven om tot "handig rekenen" te komen. Alleen moet men hiervoor over heel wat basiskennis beschikken om de voorgestelde handelingen te kunnen uitvoeren. Enkele daarvan zijn:

- getalwaarde op basis van positie;

<sup>1</sup> DEPARTEMENT ONDERWIJS, *Ontwikkelingsdoelen en eindtermen. Informatiemap voor de onderwijspraktijk.* Departement Onderwijs, Afdeling Informatie en Documentatie, Brussel, 1998, pp.108.



- betekenis van de komma in een decimaal getal;
- betekenis van een breuk;
- betekenis van verschillende termen;
- betekenis van een percentage;
- betekenis van het begrip "verhouding";
- omzetten van een breuk naar een decimaal getal;
- berekenen van een breuk;
- verbanden leggen tussen verschillende referentiekaders.

Veel kinderen uit het type 8 onderwijs hebben al problemen met deze inhouden. Nog meer kinderen uit het type 1 onderwijs ervaren deze als onoverkomelijke hindernissen. Dit staat in schril contrast met de volgende ontwikkelingsdoelen – die dus niet door iedereen kunnen en moeten bereikt worden – van type 1:

- 44 *De leerling begrijpt eenvoudige breuken;*
- 45 *De leerling hanteert een eenvoudige breuk;*
- 46 *De leerling leest eenvoudige decimale getallen met betrekking tot zijn leefwereld;*
- 47 *De leerling ontwikkelt inzicht in eenvoudige procenten<sup>1</sup>.*

#### ☞ [De leerlingen]

- 4.1 *kunnen met concrete voorbeelden aantonen dat er voor hetzelfde wiskundig probleem met betrekking tot getallen, meten, meetkunde en ruimtelijke oriëntatie, soms meerdere oplossingen mogelijk zijn afhankelijk van de wijze waarop het probleem wordt opgevat<sup>2</sup>.*

Laat ons eerlijk zijn. Als we dit proberen met een aantal van de zwakkere leerlingen, dan zijn ze elke structuur die ze nodig hebben om een wiskundig probleem op te lossen kwijt. Zwakkere kinderen hebben meer baat bij één duidelijke oplossingsmethode die ze feilloos kunnen uitvoeren en die ze kunnen herkennen in de aangeboden problemen. In die zin geloof ik meer in ontwikkelingsdoelen als de volgende:

- 93 *de leerling gebruikt mnemotechnische hulpmiddelen bij het automatiseren;*
- 94 *de leerling haalt relevante gegevens uit een wiskundige context<sup>3</sup>.*

Iedere school, of ze nu buitengewoon is of regulier, laadt bij de inschrijving van een leerling een heuse resultaatsverplichting ten opzichte van ouders en leerling op haar schouders. In de ontwikkelingsdoelen voor het buitengewoon onderwijs en de eindtermen voor het reguliere onderwijs worden die resultaten vastgelegd.

Een ernstig gevaar dat in het gelijke onderwijskansenbeleid schuilt, is dat ouders kinderen, die in het buitengewoon onderwijs zouden terecht zijn gekomen, in het reguliere onderwijs inschrijven, maar niet akkoord gaan met één van de belangrijkste peilers van dit gelijke kansenonderwijs, de curriculumdifferentiatie. Deze curriculumdifferentiatie leidt bijna altijd tot een apart leertraject voor de leerling, zeker als deze al op jonge leeftijd (eerste graad lager onderwijs), toegepast wordt.

De ouders zijn er in de ruim verspreide brochure *Gelijke onderwijskansen voor elk kind... scholen maken er werk van<sup>4</sup>* goed van op de hoogte gebracht dat een attest voor buitengewoon onderwijs type 8 absoluut geen reden kan zijn voor een school om het kind door te verwijzen. Wat ik echter in diezelfde brochure

<sup>1</sup> DEPARTEMENT ONDERWIJS, Informatiemap voor de onderwijspraktijk buitengewoon onderwijs. Deel 4: buitengewoon onderwijs type 1.

Departement Onderwijs, Afdeling Informatie en Documentatie, Brussel, 1999 pp. 377-378.

<sup>2</sup> DEPARTEMENT ONDERWIJS, Ontwikkelingsdoelen en eindtermen. Informatiemap voor de onderwijspraktijk. Departement Onderwijs, Afdeling Informatie en Documentatie, Brussel, 1998, pp.112.

<sup>3</sup> DEPARTEMENT ONDERWIJS, Informatiemap voor de onderwijspraktijk buitengewoon onderwijs. Deel 4: buitengewoon onderwijs type 1.

Departement Onderwijs, Afdeling Informatie en Documentatie, Brussel, 1999 pp. 384.

<sup>4</sup> DEPARTEMENT ONDERWIJS, Gelijke onderwijskansen voor elk kind... scholen maken er werk van! Departement onderwijs, Afdeling Informatie en Documentatie, Brussel, 2002, 20 pp.



nauwelijks terugvind is dat deze aanwezigheid in het reguliere onderwijs kan (en soms moet) mogelijk gemaakt worden door curriculumdifferentiatie en een afzonderlijk leertraject.

De draagkracht van de scholen, waarvan sprake in deze brochure, wordt dikwijls mogelijk gemaakt door de bovenvermelde maatregelen. Het lijkt me dan ook logisch dat deze in het geïntegreerde ondersteuningsaanbod zouden opgenomen zijn als legitieme middelen om de gelijke onderwijskansen van de leerlingen te realiseren. Dit is helaas niet zo. Nu wordt er in deze brochure op een zeer summiere wijze aan de ouders verteld dat de scholen extra middelen krijgen om de gelijke onderwijskansen te realiseren. Dit kan, en zal, bij een (groot) aantal ouders de indruk wekken dat de school het nu maar moet klaren: ze krijgt extra middelen, dus er moet resultaat zijn. In het schema dat hiernaast afgebeeld staat zien we de drie peilers zoals ze door het departement worden voorgesteld:



- ⌘ *ondersteuningsaanbod,*
- ⌘ *recht op inschrijven,*
- ⌘ *rechtsbescherming.*

Ik had daar graag een vierde punt bijgezien:

- ⌘ *rechtsbescherming van de school.*

Waarom? In het belang van de leerling – en daar gaat het toch om – zou het de scholen moeten toegelaten zijn aan de ouders te vragen zich bij inschrijving akkoord te verklaren met de manier waarop ze dit geïntegreerde onderwijsaanbod willen realiseren. Dit kan echter alleen maar als de belangrijkste maatregelen zoals het opzetten van een individueel leertraject en curriculumdifferentiatie naar de ouders toe zouden beschreven staan als een fundamenteel recht van de school. Op die manier zou er kunnen gegarandeerd worden dat het gaat om onderwijs op maat van het kind en niet op maat van de ouders...

Een attest type 8 kan geen reden zijn tot doorverwijzing naar een andere school. Dit heeft voor de centra voor leerlingenbegeleiding belangrijke consequenties:

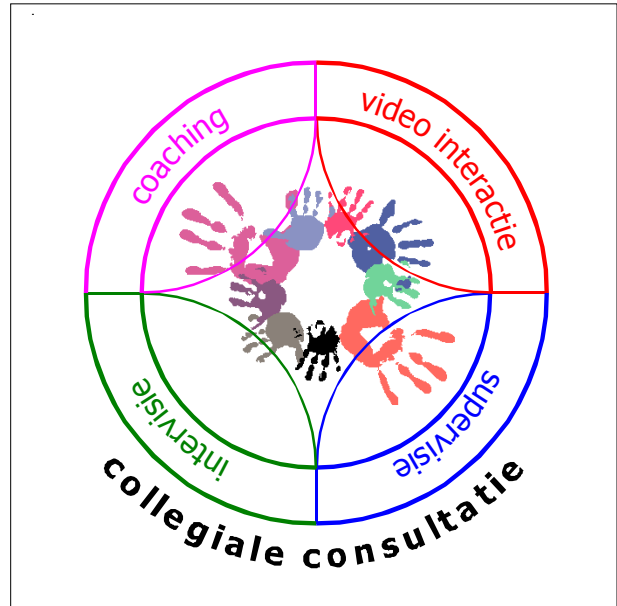
- ⌘ er moet dringend werk gemaakt worden van uniforme criteria om een kind naar type 8 te verwijzen. Deze criteria moeten een zekere strengheid bevatten, aangezien een reguliere school kinderen met een attest type 8 niet mag doorsturen. Concreet betekent dit dat kinderen die verwezen worden naar het type 8 onderwijs in principe de mogelijkheden moeten hebben van de kinderen die met succes in het reguliere onderwijs zitten;
- ⌘ minder nog dan voorheen kan het attest type 8 gebruikt worden om voor de ouders de pil van het verwijzen naar het buitengewoon onderwijs te verzachten. Een schrijven van een correct attest dringt zich hier op. Een vroegtijdige signalering van de problemen van een leerling kan het verwerkingsproces van de ouders tijdig op gang brengen. Op die manier krijgen de ouders ruim de tijd om de problemen van hun kind te aanvaarden en akkoord te gaan met de meest wenselijke oplossing<sup>1</sup>;
- ⌘ de emotionele en inhoudelijke omkadering die men thuis geeft aan zwakke leerlingen is niet altijd toereikend en kan niet altijd het gebrek aan mogelijkheden van een kind compenseren: wil men "geleerde" kinderen hebben en geen "opgefokte", dan zal men met deze mogelijkheden binnen een gezin zeer voorzichtig moeten omspringen. Nogmaals, het gaat over onderwijs op maat van de leerling en niet op maat van de ouders.

<sup>1</sup> Dit heeft trouwens ook consequenties voor de scholen van het regulier onderwijs. Wil men een terechte verwijzing naar het buitengewoon onderwijs door de ouders laten verwerken en aanvaarden, dan zal men de ouders tijdig en juist moeten informeren over de problemen van hun kind: gedurende een lange periode niets zeggen om dan een leerling bij hoogdringendheid – meestal omdat het emotioneel en/of gedragsmatig bij de leerling niet langer houdbaar is – te verwijzen zal bij de ouders blijven weerstand opwekken. Een weerstand die het CLB niet eenvoudig kan breken, ook al zou dat in het belang van de leerling zijn.

## Veel handen maken het werk complex?

Intussen zal het al voor iedereen duidelijk zijn geworden dat de functie van interne zorgbegeleider geen uitloopbaan is. Inhoudelijk en organisatorisch wordt er heel wat van hem gevraagd. Ook op menselijk vlak kan de functie de persoon niet onaangeroerd laten. Naar leerlingen, ouders en leerkrachten toe moet er heel wat gebeuren. Zo moet hij om het even welke vraag van om het even wie steeds ernstig nemen en er iets mee doen. Niet zijn perceptie van de gestelde vraag is belangrijk, wel de beleving van de vraagsteller zelf.

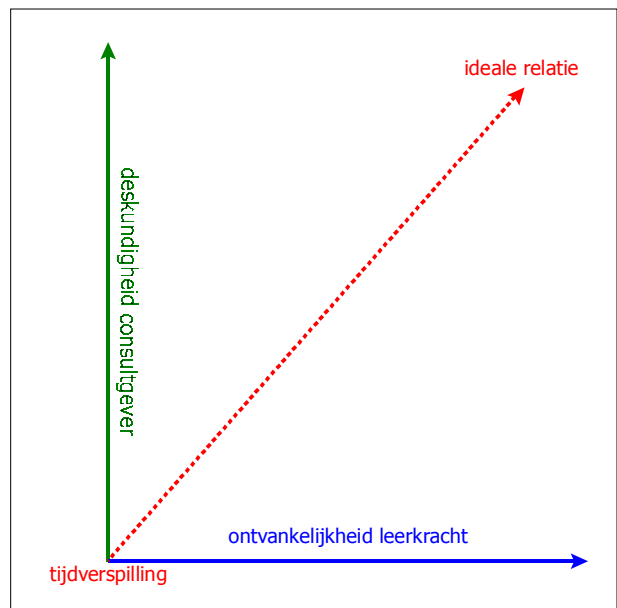
Deze open en onbevooroordeelde houding is noodzakelijk wel men de functie van interne zorgbegeleider versterken door hem een aantal methodieken aan te reiken om zijn collega's leerkrachten professioneel te ondersteunen. Eén van deze methodieken is de **collegiale consultatie**. Het gaat hier om een verzameling van een viertal methodieken die kunnen aangewend worden al naargelang de situatie.



- ⌘ **Coaching** wordt uitgevoerd door het team of door mensen van buiten het team. Het is een vorm van persoonlijke begeleiding en geen doel op zich. Coaching is altijd een antwoord op een leervraag van een persoon en verloopt volgens een bepaald protocol;
- ⌘ **Intervisie** is een gespreksvorm waar men in groep samen met collega's zaken die men in het werk tegenkomt systematisch doorpraat. Een dergelijke groep is bij voorkeur samengesteld uit collega's die in vergelijkbare situaties verkeren. De essentie van elk gesprek is hier bij voorkeur het eigen functioneren in het werk;
- ⌘ **Supervisie** is niet zo geschikt voor acute werkproblemen, maar wel ideaal voor veranderingen die men in de toekomst wil realiseren. Essentieel aan supervisie is dat de persoon zelf verantwoordelijk kan en wil zijn voor de inhoud van de supervisiegesprekken;
- ⌘ **Video interactiebegeleiding** is een individuele vorm waarbij het handelen van een persoon opgenomen wordt. Deze opnames dienen dan als uitgangspunt om zijn handelen bij te sturen of te versterken.

Collegiale consultatie is een methodiek, en mag dus niet verward worden met een gewoon collegiaal gesprek. Voor men zegt "wij doen dat al", moet men weten dat een informeel collegiaal gesprek een aantal nadelen heeft:

- ⌘ de vraag wordt niet systematisch en goed beluisterd;
- ⌘ de vraag wordt niet systematisch en goed geanalyseerd;
- ⌘ er wordt een beperkt aantal adviezen en tips gegeven die vaak te selectief zijn en berusten op de ervaring van diegene die de vraag beantwoordt;
- ⌘ er worden geen afspraken gemaakt voor vervolgesprekken, wat evaluatie en bijsturing onmogelijk maakt;
- ⌘ het resultaat is vaak onbevredigend voor de vraagsteller.



De ideale relatie waarbinnen men de volledige vruchten van de collegiale consultatie kan plukken, is deze waarbij de deskundigheid van de geconsulteerde zeer groot is en de consultant zich helemaal ontvankelijk opstelt. Dit heeft zijn consequenties:

- ⌘ de consultant moet bereid zijn de problemen voor te stellen zoals ze zijn;
- ⌘ de consultant moet in een aantal gevallen bereid zijn om te reflecteren over het eigen handelen;
- ⌘ de consultant moet bereid zijn om een vraag te laten exploreren, en niet altijd onmiddellijk een concreet en onmiddellijk uitvoerbaar antwoord te verwachten;
- ⌘ de consultant moet bereid zijn om meerdere alternatieven na elkaar uit te proberen;
- ⌘ de geconsulteerde moet over voldoende kennis beschikken om een probleem te verkennen, te analyseren en te begeleiden: het geven van een brochure over duimzuigen als de leerkracht een probleem van duimzuigen rapporteert, is geen vorm van collegiale consultatie;
- ⌘ de geconsulteerde moet zich permanent bijscholen;
- ⌘ de geconsulteerde moet er aandacht aan besteden alle betrokkenen bij een probleem te betrekken: vaak moeten ook de ouders actief in het begeleidingsproces betrokken worden;
- ⌘ de geconsulteerde moet zich bewust zijn van eigen kunnen en grenzen en liefst tijdig een probleem doorverwijzen naar externe hulpverleners;
- ⌘ de geconsulteerde moet een netwerk van externe hulpverleners uitbouwen waarmee frequent overleg mogelijk is.

In het nieuwe zorgmodel denk ik dat men best van bij het begin en onder deskundige begeleiding de collegiale consultatie op twee sporen opzet.

Eerst en vooral moeten de interne zorgbegeleiders voldoende en concreet gevormd worden om hun collega's te coachen. Dit kan op een zeer eenvoudige manier, waarbij het CLB, dat toch sinds jaren expertise op dit vlak heeft verkregen (met de methodieken van handelingsgerichte diagnostiek, planmatig handelen en consultatieve leerlingbegeleiding) als modelfunctie kan dienen.

Daarnaast moet er – voor zover dit nog niet zou gebeurd zijn – per regio werk gemaakt worden van intervisiegroepen voor interne zorgbegeleiders. Ook hier kan het CLB samen met de pedagogische begeleiding een modererende rol spelen.

In individuele gevallen moet er verder ook ruimte geschapen worden voor echte supervisie voor individuele zorgbegeleiders die toekomstgericht willen nadenken over het personaliseren van hun functie. Hiervoor beschikt men dan best over externe deskundigen met een voldoende binding met het werkveld en een uitgebreide concrete, inhoudelijke en methodische kennis van het basisonderwijs. Deze supervisors zullen zich dan ook – meer nog dan de interne zorgbegeleiders – permanent moeten bijscholen.

Wie meer wil te weten komen over collegiale consultatie verwijs ik graag naar een uitgave van het CPS (Christelijk Pedagogisch Studiecentrum) te Nederland. Binnen de onderwijsinnovatie *Weer Samen Naar School* schreef Henk Westerop een interessant werkje over deze consultatievorm<sup>1</sup>.

In dit boekje staat er naast een zeer interessant hoofdstuk over de collegiale consultatie ook een hoofdstuk over de rol van de leerkracht bij het project *Weer Samen Naar School*, dat zeer eenvoudig kan vertaald worden naar de Vlaamse situatie. Dit hoofdstuk gaat over:

- ⌘ motivatie,
- ⌘ relativeringen,
- ⌘ de lerende leerkracht,
- ⌘ competentie,
- ⌘ attributie,
- ⌘ machteloosheid in probleemsituaties.

Meer informatie over de uitgaven van het CPS kan je vinden op [www.cps.nl](http://www.cps.nl) of door een berichtje te sturen naar [cps@cps.nl](mailto:cps@cps.nl). Je kunt op de website de publicaties van het CPS ook online bestellen.

<sup>1</sup> WESTEROP H., *Kijk op eigen kunnen. Collegiale consultatie.* CPS, Hoevelaken, 1993, 89 pp, ISBN 90-6508-227-1.

