



HoGent

faculteit Mens en Welzijn

Vos is anders

Hoe kunnen kleuters in het gewone onderwijs, die in de klas zitten met een leerling met beperking, inzicht en begrip krijgen voor het 'anders' zijn

Jitske Van Coillie

Bachelorproef voorgedragen tot het bekomen van de graad van

Bachelor in de Orthopedagogie: Algemene Orthopedagogie

Promotor:
Leen Poppe

Academiejaar 2016-2017

1^{ste} zittijd

*Deze bachelorproef is gemaakt door **(Jitske Van Coillie)**, student aan de Hogeschool Gent, ter voltooiing van de bacheloropleiding Orthopedagogie. De standpunten die in deze bachelorproef zijn verwoord, zijn louter het persoonlijke standpunt van de individuele auteur en reflecteren niet noodzakelijkerwijs de mening, het officiële standpunt of het beleid van de Hogeschool Gent.*



HoGent

faculteit Mens en Welzijn

Vos is anders

Hoe kunnen kleuters in het gewone onderwijs, die in de klas zitten met een leerling met beperking, inzicht en begrip krijgen voor het 'anders' zijn

Jitske Van Coillie

Bachelorproef voorgedragen tot het bekomen van de graad van

Bachelor in de Orthopedagogie: Algemene Orthopedagogie

Promotor:
Leen Poppe

Academiejaar 2016-2017

1^{ste} zittijd

VOORWOORD

Voor u ligt de bachelorproef 'Vos is anders'. Als studente in de opleiding Bachelor in de Orthopedagogie aan de Hogeschool Gent heb ik een boeiend proces meegemaakt met het samenbrengen van praktijkervaringen uit de stageperiodes en de theoretische kennis vanuit de opleiding.

Graag wil ik alle betrokkenen bedanken voor hun waardevolle inbreng bij deze bachelorproef. In het bijzonder bedank ik mijn promotor Leen Poppe, mijn vriend, mijn gezin, de mentoren van de stageplaatsen en de gezinnen die ik heb begeleid op de stageplaatsen.

INHOUDSOPGAVE

Inleiding	3
1 Het inclusieverhaal.....	4
1.1 De vier fundamenteën.....	4
1.2 Quality of life	5
1.3 Inclusie	7
1.4 Het M-decreet.....	10
1.4.1 De 'M' staat voor maatregelen	10
1.4.2 Waarom veranderen?	10
1.4.3 Krachtlijnen van het M-decreet.....	10
1.4.4 Wat is er gebeurd sinds 21 maart 2014?.....	13
1.5 Inclusief onderwijs.....	15
1.5.1 Loslaten van wat moet	15
1.5.2 De Big Five van inclusief onderwijs.....	16
1.6 Besluit.....	18
2 Mijn eigen kleinschalig onderzoek.....	19
2.1 Inleiding	19
2.1.1 De drijfveer voor het onderzoek	19
2.1.2 Onderzoeksvraag en methodologie	20
2.2 De resultaten van het onderzoek	21
2.2.1 Vraag 1	21
2.2.2 Vraag 2.....	21
2.2.3 Vraag 3.....	22
2.2.4 Vraag 4.....	22
2.2.5 Vraag 5.....	23
2.2.6 Vraag 6.....	23
2.3 Discussie	25
2.4 Conclusie.....	27
3 Project 'Vos is anders'.....	28
3.1 Inleiding	28
3.2 Fase 1 Voorbereiding.....	29
3.2.1 Waarom kies ik voor dit project?	29
3.2.2 Hoe komt dit project tot stand?.....	31
3.2.3 Waarom kies ik voor deze doelgroep?	32
3.2.4 Kleuters	34
3.2.5 Specifieke ondersteuningsnoden	37
3.2.5.1 Inclusieleerling Wolf.....	37
3.2.5.2 Inclusieleerling Aedan.....	38

3.3	Fase 2 Uitvoering.....	39
3.3.1	Stap 1 Het conceptverhaal.....	39
3.3.2	Stap 2 Feedbackmoment.....	42
3.3.3	Stap 3 Definitieve versie van het verhaal.....	43
3.3.4	Stap 4 Illustraties.....	44
3.3.5	Stap 5 Oefenen.....	45
3.3.6	Stap 6 De methodiek testen.....	46
3.4	Fase 3 Evaluatie.....	47
3.5	Besluit.....	49
	Besluit.....	50
	Bibliografie.....	51

INLEIDING

'Vos is anders' is de titel van mijn bachelorproef en tevens de titel van het voorleesverhaal dat ik heb ontwikkeld. Ik beslis om dezelfde titels te gebruiken daar het verhaal een product is dat voortkomt uit de bachelorproef en omdat deze elkaar aanvullen, ondersteunen en samen als geheel bestaan.

Mijn probleemstelling: 'Hoe kunnen kinderen in het gewone kleuteronderwijs, die in de klas zitten met een leerling met beperking, inzicht en begrip krijgen voor het 'anders' zijn?' speelt in op de nood die komt vanuit het werkveld. Leerkrachten en begeleiders in de onderwijssector geven aan dat er nood is aan concrete instrumenten om in de schoolse context inclusie mogelijk te maken. Om een steentje te kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van inclusief onderwijs in de stagescholen, ontwerp ik een methodiek die op een speelse manier kinderen in interactie brengt over het 'anders' zijn en de daarbij horende gevoelens.

Om de structuur van mijn bachelorproef te verduidelijken werk ik met een metafoor, namelijk de metafoor van het huis.

Een eerste stap in het bouwen van een huis zijn de funderingen die gemaakt worden. Een huis heeft een stevige basis nodig om vervolgens verder op te kunnen bouwen. Net zoals een bachelorproef een degelijke theoretische basis nodig heeft vooraleer er praktijkgericht gewerkt kan worden. Door de vier elementaire begrippen kwaliteit van bestaan, inclusie, het M-decreet en inclusief onderwijs te bespreken, leg ik een stabiele theoretische fundering in het eerste deel van de bachelorproef.

Nadat de basis gelegd is, wordt het huis gebouwd. Alle betrokkenen bij inclusief onderwijs, bouwen mee aan het huis. Deze personen zijn de leerlingen met een beperking, de ouders, de leerkrachten, het ondersteunend team en de klasgenoten. In het maken van een bachelorproef zijn theoretische invalshoeken nodig als basis. Een bachelorproef met als centraal thema inclusie heeft echter nood aan de inbreng van persoonlijke ervaringen, gevoelens, gedachten, meningen en inzichten. Daarom vind ik het een meerwaarde om via een onderzoek de bouwers van het huis te betrekken en hun visie te benutten in het tweede deel van de bachelorproef.

Als de fundamenteen en het huis er staan, moet het huis bewoond worden. De bewoner van het huis is het project 'Vos is anders'. In het derde en laatste deel van de bachelorproef wordt gekeken naar hoe de methodiek ontstaat, evolueert, uitgevoerd en geëvalueerd wordt.

Met deze metafoor rond ik de inleiding af zodat ik samen met u kan beginnen aan de boeiende reis doorheen deze bachelorproef.

1 HET INCLUSIEVERHAAL

1.1 DE VIER FUNDAMENTEN

Mijn bachelorproef start met de uitwerking van vier elementaire basisbegrippen. Ik begin met een toelichting van het begrip 'Quality of Life'. De uitgangspunten van het theoretisch model, dat ontwikkeld werd door Robert L. Schalock, bespreek ik met in het achterhoofd de link naar het volgende basiselement, namelijk inclusie. Het besef van Quality of Life in de maatschappij en Quality of Life voor iedereen, leidden tot de eerste stappen richting inclusie.

Inclusie is het tweede basisaspect waarover ik uitleg zal geven. Een poging om het uitgebreide en subjectieve begrip 'inclusie' te definiëren volgt. Daarna leg ik de focus op de link tussen het model van Schalock en de kernelementen van inclusie. Vervolgens bespreek ik inclusie op een speelse manier door het begrip en zijn betekenis te verduidelijken aan de hand van het verhaal van Jérôme Ruillier.

Vanuit deze twee elementaire componenten vertrek ik naar twee specifiekere thema's, namelijk het alom bekende M-decreet en het bijhorende begrip inclusief onderwijs. Bij deze aspecten maak ik een inhoudelijke bespreking en ga ik verder in op gevolgen, veranderingen, kritieken en betrokkenen.

Het idee achter dit eerste hoofdstuk is voornamelijk om een theoretisch kader aan te reiken aan de lezers en mezelf. Rond elk van de vier kernthema's zou ik een bachelorproef op zich kunnen schrijven. Ik vind het echter belangrijk om een persoonlijk resultaat te kunnen leveren en daarom presenteer ik een korte maar krachtige theoretische basis en vervolg ik met diepgaandere praktijkgerichte hoofdstukken.

1.2 QUALITY OF LIFE

Één van de grote namen binnen de ontwikkeling van 'Quality of Life' of 'Kwaliteit van Bestaan' is Robert L. Schalock. Om het fenomeen Quality of Life (QoL) te verduidelijken maak ik gebruik van het theoretisch model van Schalock. De bewuste keuze voor het model van Schalock is niet enkel gemaakt door zijn bekende naam en herkenbaarheid vanuit de opleiding, maar eerder door zijn holistische visie die aandacht schenkt aan het individu en diens context. Het betrekken van de context is elementair als ik vervolgens het begrip inclusie wil linken en bespreken.

Allereerst, wat is Quality of Life? Een concrete definitie bestaat niet. Het begrip is te subjectief hiervoor en bovendien kan het op duizend verschillende manieren ingevuld worden, afhankelijk van cultuur, levensfase of persoonlijkheid. Een omschrijving van het begrip is passender om de ruimheid ervan te bevatten. Professor Schalock omschrijft het concept QoL als volgt: Kwaliteit van Bestaan...

- a) is multidimensioneel en wordt beïnvloed door persoonlijke- en omgevingsfactoren en hun onderlinge interacties
- b) heeft dezelfde componenten voor iedereen
- c) heeft subjectieve en objectieve aspecten
- d) wordt bevorderd door zelfbepaling, bronnen, levensdoelen en een gevoel van erbij horen (Claes, Van Hove, van Loon, Vandevelde, & Schalock, 2010).

Deze vier bepalingen over de beschrijving van het concept QoL zijn voor mij nog steeds allesomvattend. Schalock geeft een nog duidelijker beeld over Kwaliteit van Bestaan in zijn theoretisch model. In het schema wordt duidelijk dat een kwaliteitsvol leven uit acht verschillende domeinen bestaat. Elk domein wordt daarbovenop geïllustreerd met een aantal indicatoren of voorbeelden. Dit zijn specifieke opvattingen, houdingen en omstandigheden die een indicatie vormen voor het welzijn van een persoon. De evaluatie van deze indicatoren is de huidige Kwaliteit van Bestaan van die persoon (Schalock, Keith, Verdugo, & Gomez, 2010).

De onderstaande tabel geeft het model van Schalock weer. De acht domeinen worden ondergebracht in drie verzamelende factoren. De verschillende domeinen worden vervolgens toegelicht aan de hand van de indicatoren.

Factor	Domein	Indicatoren
Welbevinden	Emotioneel welbevinden	Een gevoel van veiligheid rond gevoelens en het zijn, een algemene tevredenheid rond het zelfbeeld, de afwezigheid van stress of stressgerelateerde symptomen...
	Lichamelijk welbevinden	Een algemene gezondheid, een gedifferentieerd aanbod aan dagelijkse activiteiten, de mogelijkheid om vrije tijd in te vullen zoals gewenst...
	Materieel welbevinden	De mogelijkheid om te werken (al dan niet in een beschutte werkplaats), een indien nodig aangepaste woning, een positieve financiële status...
Onafhankelijkheid	Persoonlijke ontwikkeling	De mogelijkheid om onderwijs te volgen, competenties te kunnen behalen, prestaties te mogen

		leveren...
	Zelfbepaling	Een bepaalde mate van zelfstandigheid verkrijgen, waarden en normen bepalen, zelf keuzes maken...
Sociale participatie	Interpersoonlijke relaties	Een ondersteunend netwerk onderhouden, de mogelijkheid om vriendschappen te sluiten, gepaste ondersteuning te krijgen...
	Sociale inclusie	Integratie in de maatschappij, participatie in de samenleving en bij activiteiten, sociale ondersteuning verkrijgen...
	Rechten	Mensenrechten (zoals waardigheid en respect) en juridische rechten (zoals burgerschap) naleven

Figuur 1: tabel met het theoretisch model van QoL volgens Schalock (geciteerd in Claes, 2015).

Nu ik de basis van Kwaliteit van Bestaan heb overlopen, wil ik de link leggen naar inclusie. Bepaalde domeinen van het model doen reeds denken aan inclusie, zoals emotioneel welbevinden, persoonlijke ontwikkeling, sociale inclusie en zelfbepaling. Vooraleer ik een koppeling tussen de twee aspecten kan maken, is een verduidelijking van het begrip inclusie nodig. Ik wijd het volgende hoofdstuk volledig aan inclusie en leg tenslotte de link met het theoretisch model van Schalock.

1.3 INCLUSIE

Inclusie is een complexe term en valt niet simpel te definiëren. Het is een begrip dat op vele manieren geïnterpreteerd kan worden, daarom kies ik ervoor om verschillende definities en visies te bespreken. Zo behoud ik een brede en objectieve kijk.

Ik ga van start met de definitie die ik heb opgezocht in het woordenboek Van Dale.

Inclu'sie (<Lat.), v. (-s), insluiting (Kruyskamp, 1976).

Inclusie wordt simpelweg insluiting genoemd.

Vanuit de orthopedagogische context is dit specifiek gezien de insluiting van achtergestelde groepen in de samenleving aan de hand van gelijkwaardige rechten en plichten (Vogels, 2017). Het begrip achtergestelde groepen gaat veel ruimer dan enkel personen met een fysieke of verstandelijke beperking. Het breidt zich uit tot personen in armoede, ouderen die in rusthuizen worden weggestopt, personen met een geschiedenis van psychopathologieën en noem maar op. Waar ik de nadruk op wil leggen, is de vernoeming van rechten én plichten, geven én nemen. Deze vernoeming maakt voor mij duidelijk dat er een wederkerige relatie is met equivalente rechten en plichten.

De wederkerige relatie is één van de kenmerken van inclusie volgens Ouders Voor Inclusie. Volgens hen dienen er vier kenmerken aanwezig te zijn, vooraleer er over inclusie gesproken kan worden (Ouders voor inclusie, 2015).

1. Het eerste kenmerk is participatie, specifiek uit zich dat in erbij horen en deelnemen aan de samenleving met gelijke rechten
2. Met het tweede aspect verbondenheid bedoelt men sociaal en emotioneel verweven zijn
3. Het derde kenmerk is als persoon en omgeving aan elkaar geven en van elkaar nemen, met andere woorden, waar er sprake is van wederkerigheid
4. Als laatste is er erkenning, zoals het aanvaarden van het 'anders' zijn en niet enkel de beperkingen accepteren, maar ook de mogelijkheden en de groeikansen

In deze weergave van de betekenis van inclusie komen enkele aspecten uit de vorige definitie terug, zoals de wederkerige relatie of de participatie aan de maatschappij. De component die mij het meeste blijft is de laatste. Ik vind het heel belangrijk dat Ouders Voor Inclusie de component 'erkenning' heeft toegevoegd. Bij inclusie ligt de nadruk op de aanvaarding van diversiteit, van mogelijkheden en beperkingen. Vooraleer men verschillen in mogelijkheden en beperkingen kan aanvaarden, moet datgene dat 'anders' is, erkend worden.

Inclusie Vlaanderen kan nog meer aspecten toevoegen aan de verduidelijking van het begrip inclusie. Zij beschrijven inclusie als een stap verder dan integratie. Bij integratie moet de persoon met een beperking zichzelf integreren, terwijl bij inclusie de maatschappij ook inspanningen moet leveren. Er is dan sprake van een tweerichtingsverkeer. Inclusie Vlaanderen geeft aan dat inclusie zoveel meer is dan enkel inclusief onderwijs. Deze uitspraak bewijst nogmaals dat inclusie vertrekt vanuit Quality of Life, dat ook meerdere domeinen beslaat. Hun definitie sluit af met de boodschap dat inclusie een filosofie is, een manier van denken, een manier om naar de wereld te kijken (Inclusie Vlaanderen, 2017).

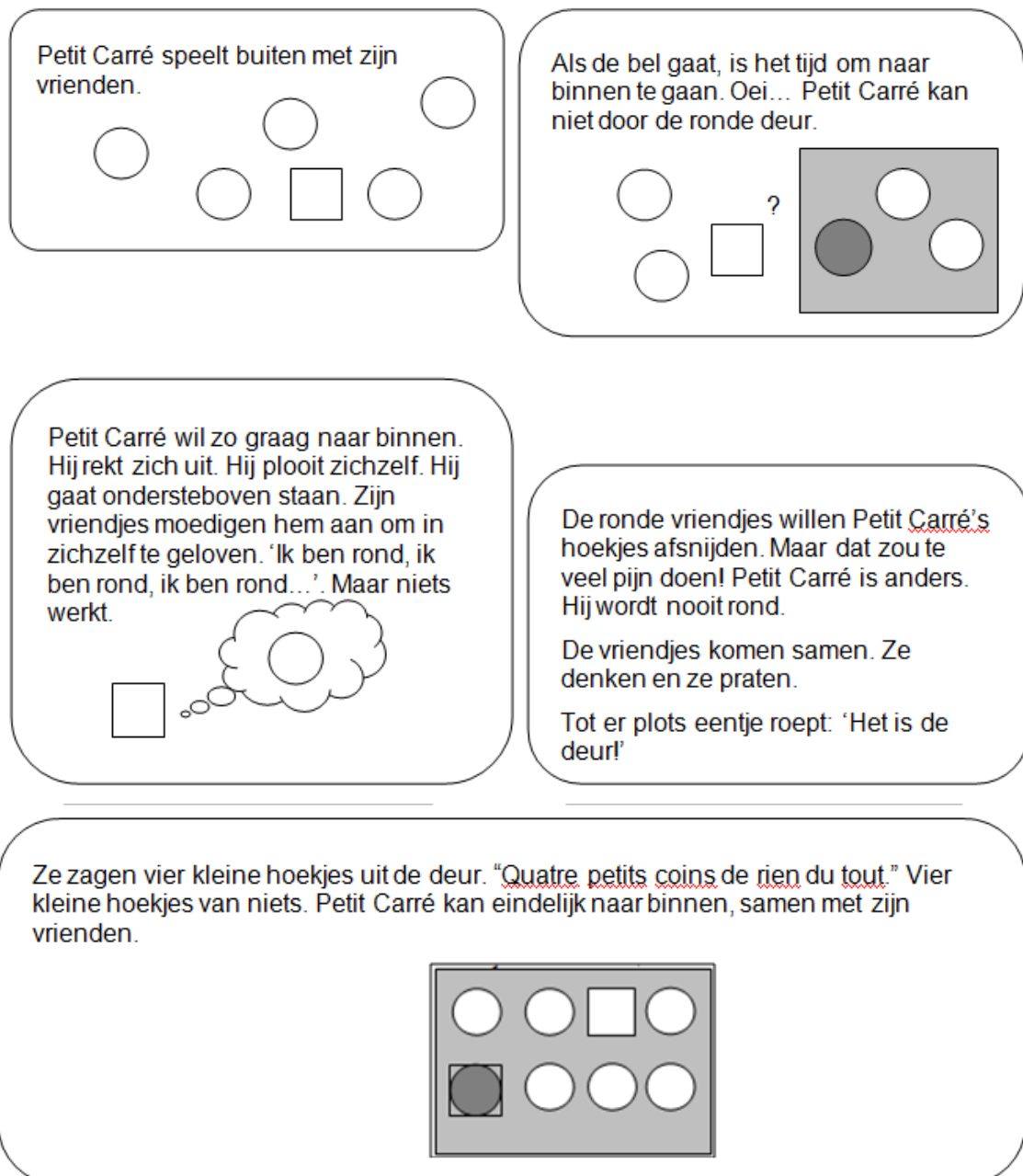
Aansluitend hierbij wil ik verder in pikken op de link tussen Quality of Life en de kerndoelstellingen van Inclusie Vlaanderen. Hiermee wil ik aantonen dat inclusie zo veel meer is dan wat op het eerste zicht lijkt. Inclusie heeft namelijk invloed op bijna alle domeinen van QoL. Bovendien kan ik aantonen dat het theoretisch model van Schalock niet louter theoretisch is, maar mensen pusht om verder te denken, verder te proberen en om te inspireren. In de onderstaande tabel heb ik de acht domeinen van QoL volgens Schalock verbonden met de kerndoelstellingen van inclusie volgens Inclusie Vlaanderen.

Domeinen van QoL volgens Schalock	Bijhorende kerndoelstellingen van Inclusie Vlaanderen
Emotioneel welbevinden	
Lichamelijk welbevinden	<ul style="list-style-type: none"> • Recht op een zinvolle dagbesteding of werk (betaald of onbetaald) in een gewone of beschermende omgeving
Materieel welbevinden	<ul style="list-style-type: none"> • Recht op een volwaardig inkomen dat in staat stelt een leven in de maatschappij op te bouwen • Recht op wonen met ondersteuning die aangepast is aan de behoeften en gericht is op een zo groot mogelijke zelfstandigheid
Persoonlijke ontwikkeling	<ul style="list-style-type: none"> • Recht op passend onderwijs (gewoon of buitengewoon, aangepast aan de beperkingen en mogelijkheden)
Zelfbepaling	<ul style="list-style-type: none"> • Recht op een volwaardige keuze op vlak van vrijetijdsbesteding
Interpersoonlijke relaties	<ul style="list-style-type: none"> • Recht om op te groeien in het gezin of in een zo goed mogelijk vervangend en aanvullend milieu • Recht op een volwaardig relationeel en familiaal leven
Sociale inclusie	<ul style="list-style-type: none"> • Participatie- en beslissingsrecht in alle aangelegenheden die hen aanbelangen • Recht op een beleid dat voldoende specifiek, inclusief en gecoördineerd is
Rechten	<ul style="list-style-type: none"> • Recht op een menswaardig leven

Figuur 2: vergelijkende tabel geïnspireerd op elementen uit de theorie van Schalock en de website van Inclusie Vlaanderen (Claes, 2015) (Inclusie Vlaanderen, 2017).

In de bovenstaande tabel heb ik bij het eerste domein 'emotioneel welbevinden' geen kerndoelstelling gematcht. Dit heb ik bewust gedaan om twee verschillende redenen. De eerste reden is een louter praktische, daar de kerndoelstellingen concreter konden ingevuld worden bij de andere domeinen. De tweede reden komt voort uit de eerste. Ik maakte de kritische bedenking, 'Waarom passen de verschillende kerndoelstellingen beter bij de andere zeven domeinen?'. Volgens mij overkoepelt het domein 'emotioneel welbevinden' alle andere aspecten en worden de zeven domeinen telkens teruggebracht naar dat ene overkoepelende element. Om dit duidelijk te maken geef ik enkele specifieke voorbeelden. Progressie op vlak van wonen of werken (materieel welbevinden) bevordert het emotioneel welbevinden. Omgekeerd, als alles goed gaat met het emotioneel welbevinden, is het gemakkelijker om vooruitgang te boeken op domeinen zoals interpersoonlijke relaties en zelfbepaling.

Het hoofdstuk Inclusie heb ik besproken aan de hand van definities van invloedrijke organisaties en met de hulp van het model van Schalock heb ik een betekenisvolle link tussen QoL en inclusie kunnen maken. Dit zijn beide leerrijke aspecten, maar in dit thema wil ik een stukje verder gaan dan uitsluitend theorie. Ik wil het verhaal dat mij inspireert en enthousiasmeert aanbieden. Het verhaal legt op een ongecompliceerde manier uit wat inclusie is, daarmee aantonend hoe eenvoudig inclusie zou moeten zijn. Ik ben het verhaal tegengekomen in de brochure van Ouders voor Inclusie, die verantwoordelijk is voor de vertaling. Voordat ik verder ga, raad ik aan om de titel van het verhaal op te zoeken op Youtube, er bestaan namelijk heel wat inspirerende en verduidelijkende filmpjes over 'Quatre petits coins de rien du tout' van Jérôme Ruillier. Ik doe mijn best om het verhaal zo authentiek mogelijk weer te geven (Ruillier, 2015).



Figuur 3: een interpretatie van het verhaal 'Quatre petits coins de rien du tout' van Jérôme Ruillier.

Dit is inclusie. Dit is zo evident, treffend, eenvoudig en hartverwarmend. Iedereen kan dit verhaal ontdekken, verwerken en leren uit de grote wijsheid die dit kleine verhaal voortbrengt.

1.4 HET M-DECREET

1.4.1 *De 'M' staat voor maatregelen*

In het 'decreet betreffende maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften', of kort gezegd, het M-decreet, staat de hoofdletter 'M' voor maatregelen. Dat zijn maatregelen voor leerlingen die specifieke onderwijsbehoeftes hebben (M-decreet, 2015). We moeten hierbij verder denken dan enkel leerlingen met een beperking, zoals autisme spectrumstoornis, dyslexie of een auditieve beperking. Ook leerlingen die trager leerstof opnemen hebben meer nood aan herhaling of letten beter op als er visuele stimulaties zijn. Het M-decreet is er voor iedereen.

1.4.2 *Waarom veranderen?*

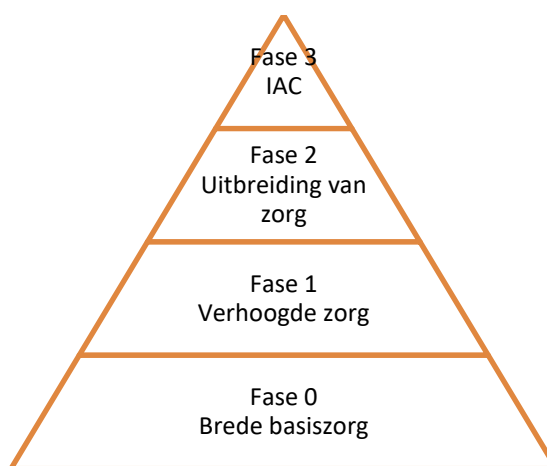
Het hele idee van het M-decreet is mooi, maar velen vragen zich af of die hervorming wel nodig is, of het niet gewoon een besparingsmaatregel is. Een besparingsmaatregel waar kinderen de dupe van zijn. Het idee komt echter niet vanuit een besparingsvisie, maar door verschillende redenen. Hoe de overheid de uitvoering van het idee heeft aangepakt, daar zwijg ik nog over. Ik wil eerst de beweegredenen van de verandering bespreken.

Uit onderzoek werd duidelijk dat België veel leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het buitengewoon onderwijs heeft, in vergelijking met andere Europese landen. Hierdoor blijft het aantal leerlingen in het buitengewoon onderwijs groeien. Er blijkt bovendien dat België, meer dan andere landen, kiest voor de segregatieve optie van buitengewoon onderwijs. Buitengewoon onderwijs heeft een stevige plaats in onze maatschappij, terwijl inclusief onderwijs dat helemaal niet heeft. Nochtans heeft Vlaanderen zich geëngageerd om inclusie een plaats te geven in de samenleving. Dat ligt zelfs vast in verschillende decreten, zoals het decreet over Vlaamse Gelijke Kansen en Behandelingsbeleid van 2008 en het VN-verdrag inzake de Rechten van Personen met een Handicap van 2009. Het wordt dringend tijd dat inclusief onderwijs een gerechtvaardigde plaats in de maatschappij krijgt. Om het inclusief onderwijs waar te maken, komt het M-decreet. Dat decreet regelt hoe het gewone onderwijs kan omgaan met leerlingen die (door een beperking) niet zomaar de lessen kunnen volgen (Klasse, 2015).

1.4.3 *Krachtlijnen van het M-decreet*

We weten al dat de 'M' staat voor maatregelen en dat het decreet bedoeld is om voordelen te scheppen voor iedereen. In dit deelhoofdstuk geef ik de grote lijnen en de drijfveren achter het M-decreet weer. Er zijn welgeteld zes krachtlijnen die ik uitgebreid zal bespreken. Om deze zes aspecten uit te leggen, raadpleeg ik de uitvoerige brochure van Klasse en vind ik aanvullingen op de websites van het M-decreet en van Onderwijs Vlaanderen. Al de informatie over de onderstaande krachtlijnen haal ik uit deze drie bronnen: (Klasse, 2015) (M-decreet, 2015) (Onderwijs Vlaanderen, 2015).

We gaan van start met de eerste krachtlijn '**Eerst gewoon dan buitengewoon**'. Hier is het principe van kracht dat men zich eerst inzet om het kind op een gewone school te houden, in plaats van hen te verbannen naar het buitengewoon onderwijs. Dit wordt gedaan door te kijken naar wat het kind nodig heeft om te leren en niet door zich af te vragen wat er mis is met het kind. De school moet zoeken naar redelijke aanpassingen en een volhardend zorgbeleid uitbouwen. Indien deze maatregelen niet voldoende helpen, wordt er geopteerd voor buitengewoon onderwijs. Een zorgbeleid uitbouwen gebeurt aan de hand van een zorgcontinuüm. Het zorgcontinuüm bestaat uit vier fasen.



Figuur 4: het zorgcontinuüm.

Bij de nul fase 'Brede basiszorg' biedt de school aan alle leerlingen een krachtige leeromgeving aan. De school en zijn leerkrachten werken stimulerend en volgen de leerlingen systematisch op. Ze werken actief aan het verminderen van risicofactoren en aan het versterken van beschermende factoren. Dit wordt verondersteld een basis te zijn die geldig is in alle scholen voor alle leerlingen.

De eerste fase 'Verhoogde zorg' betekent dat de school extra maatregelen neemt zodat de leerling het gemeenschappelijke curriculum kan blijven volgen. Deze maatregelen staan beter bekend als de STICORDI-maatregelen. STICORDI is de afkorting van STImuleren, COmpenseren, Remediëren en DIspenseren. Bij een volgende krachtlijn van het M-decreet ga ik hier verder op in.

In de tweede fase 'Uitbreiding van zorg' krijgt het Centrum voor Leerlingenbegeleiding (CLB) een werkzame rol en onderzoekt de specifieke situatie samen met de leerling, diens ouders en leerkrachten. Het CLB stelt, indien nodig, een gemotiveerd verslag op waarbij ze staven om de zorg uit te breiden naar GON-begeleiding. Dankzij dit gemotiveerd verslag kan de leerling in het gewone onderwijs blijven en het gemeenschappelijk curriculum volgen, met uiteraard de nodige hulp van het zogenaamde geïntegreerd onderwijs (GON).

Als derde en laatste fase is er het IAC, dit is de afkorting van Individueel Aangepast Curriculum. Een IAC is mogelijk als de leerling een verslag heeft voor toegang tot het buitengewone onderwijs. Met een IAC volgt de leerling, zoals de naam het al verklaart, een aangepast curriculum en niet het gemeenschappelijke. Hierdoor krijgt de leerling de kans om op een gewone school te blijven en volledig op zijn eigen tempo de weg af te leggen.

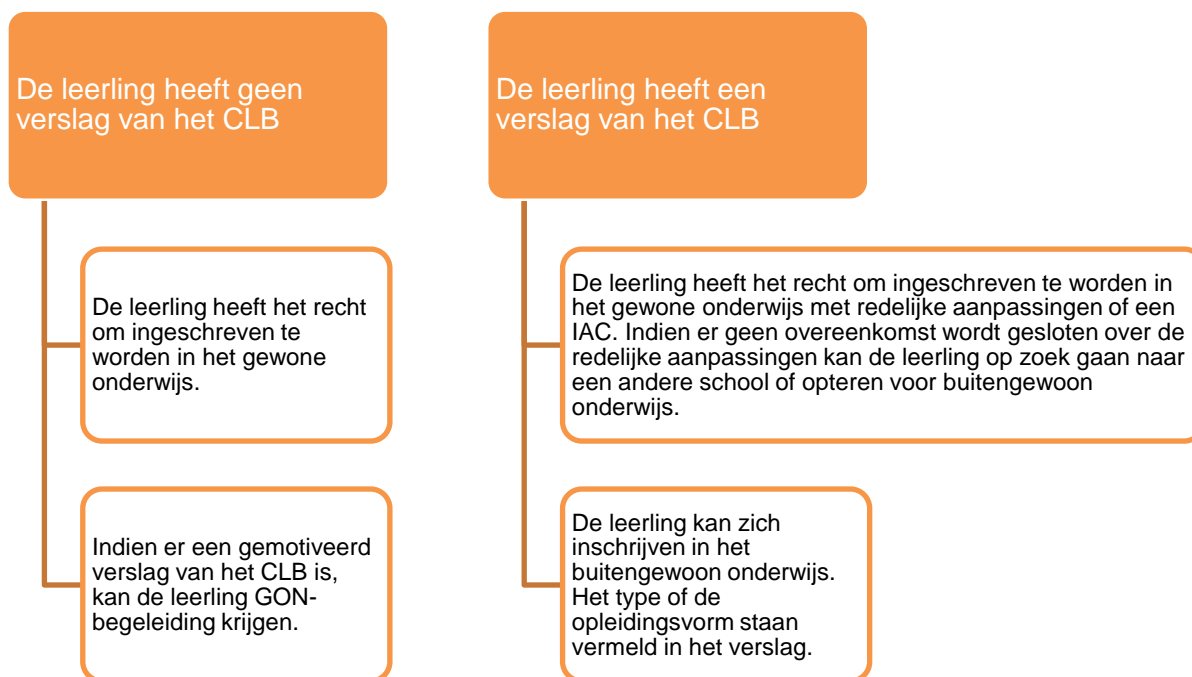
De tweede krachtlijn '**Recht op redelijke aanpassingen**' is hierboven in het zorgcontinuüm, bij verhoogde zorg, kort aan bod gekomen. De gewone school moet aantonen dat ze samen met ouders en het CLB, naar redelijke aanpassingen zoekt. Die redelijke aanpassingen zijn iets waar kinderen met specifieke onderwijsbehoeften recht op hebben. Deze krachtlijn sluit aan bij het principe van Universal Design for Learning (UDL). De UDL beschrijft dat men leerstof aanbiedt op een manier die toegankelijk is voor een diverse leerlingengroep door te variëren in materialen, methodes en manieren van evaluatie.

De redelijke aanpassingen zijn ook gekend onder de naam STICORDI-maatregelen. Het STImuleren gaat over de leerling motiveren en enthousiasmeren door leerstof persoonlijk te maken of door in te spelen op de leefwereld, door positieve aandacht te schenken of te belonen. COmpenserende maatregelen laten technische hulpmiddelen zoals een laptop, een aangepaste stoel of bepaalde software toe. Remediëren is leerlingen individueel extra hulp aanbieden. Als laatste biedt DIspenserende maatregelen vrijstellingen van onderdelen van het curriculum of de gelijkwaardige vervanging van onderdelen van het programma.

Wat dat die redelijke aanpassingen 'redelijk' maakt, bepaalt de school. De school kan rekening houden met de kostprijs van de aanpassing, de impact die de aanpassing heeft

op de klas, hoe lang en hoe veel de leerling de aanpassing kan gebruiken, de gevolgen van de aanpassing voor de levenskwaliteit van de leerling en de omgeving en het al dan niet ontbreken van gelijkwaardige alternatieven.

De derde krachtlijn '**Recht op inschrijven in een gewone school**' stelt dat elk kind het recht heeft om zich in te schrijven in een gewone school. De school mag een leerling die het gemeenschappelijk curriculum aankan met redelijke maatregelen of een leerling die een IAC volgt, niet weigeren. De inschrijving kan pas verbroken worden na een gesprek tussen de school, het CLB en de ouders. De inschrijvingsprocedure lijkt ingewikkeld, maar een praktisch stappenplan kan verduidelijking brengen.



Figuur 5: stappenplan van de inschrijvingsprocedure.

De vierde krachtlijn gaat over de '**Nieuwe types in het buitengewoon onderwijs**'. Ik zal in een vergelijkende tabel weergeven hoe de types vroeger georganiseerd werden en aantonen wat er veranderde vanaf het schooljaar 2015-2016.

Hoe het vroeger was
Type 1 Kinderen met een licht mentale beperking
Type 2 Kinderen met een verstandelijke beperking
Type 3 Kinderen met een gedrags- of emotionele stoornis
Type 4 Kinderen met een motorische beperking
Type 5 Zieke kinderen
Type 6 Kinderen met een visuele beperking
Type 7 Kinderen met een auditieve beperking of een spraakstoornis
Type 8 Kinderen met ernstige leerstoornissen

Er zijn twee grote veranderingen aangebracht in dit typesysteem. De eerste verandering is het type basisaanbod. Hierbij worden type 1 en type 8 afgebouwd en samengebracht in het type basisaanbod. Kinderen die in het type basisaanbod worden ondergebracht hebben de mogelijkheid om na positieve evaluatie door te stromen naar het gewone onderwijs.

De tweede grote verandering is de toevoeging van type 9. Een type voor kinderen met autisme spectrumstoornis (ASS) die geen verstandelijke beperking hebben en ondanks redelijke aanpassingen niet in het gewone onderwijs terecht kunnen.

Figuur 6: vergelijkende tabel tussen de types van het buitengewoon onderwijs, vroeger en nu.

De vijfde krachtlijn gaat over de **'Nieuwe toelatingsvoorwaarden voor het buitengewoon onderwijs'**. Concreet houdt deze krachtlijn in dat een kind enkel naar het buitengewoon onderwijs kan gaan met een verslag van het CLB. Er is daadwerkelijk een verschil tussen een verslag en een gemotiveerd verslag van het CLB. Een verslag geeft je toegang tot het buitengewoon onderwijs en een gemotiveerd verslag zorgt voor de mogelijkheid tot GON-begeleiding. Het CLB kijkt eerst of alle mogelijke maatregelen in de gewone school werden genomen, vooraleer door te verwijzen naar het buitengewoon onderwijs.

De zesde en laatste krachtlijn **'Ondersteuning voor het gewoon onderwijs'** legt de focus op de verhoogde ondersteuningsnood van het gewoon onderwijs. Het is logisch dat door de verschuiving van leerlingen, die van het buitengewoon naar het gewoon onderwijs stromen, er mensen en middelen vanuit het buitengewoon onderwijs meestromen. Dit heet de waarborgregeling en die regeling zorgt ervoor dat personeel, lestijden en expertise verschuiven met de leerlingen. Met deze laatste krachtlijn maak ik de overgang naar de bespreking van een tijdlijn met actuele elementen over de veranderingen die het M-decreet teweeg bracht.

1.4.4 *Wat is er gebeurd sinds 21 maart 2014?*

In het najaar van 2014 werden de eerste stappen van de uitvoering van het M-decreet genomen. Dat begon met de rolbepaling van het Centrum voor Leerlingenbegeleiding in verband met de opmaak van de verslagen, de toepassing van het M-decreet op de inschrijvingen in het gewoon onderwijs en de installering van type 9 (Klasse, 2015).

In 2015 werd de concrete begeleiding voor gewoon en buitengewoon onderwijs opgestart en werd er toezicht gehouden op de leerlingenaantallen. De begeleiding voor het gewoon onderwijs werd gerealiseerd door pedagogische competentiebegeleiders, een inclusienetwerk van scholen die veel ervaring hebben en specialisten in te schakelen. De ondersteuning van het buitengewoon onderwijs werd gecentraliseerd rond de invoering van de twee nieuwe types (Klasse, 2015).

In het voorjaar van 2016 werd de waarborgregeling toegepast. Als er minder kinderen naar het buitengewoon onderwijs gaan, worden de vrijgekomen mensen en lestijden ingezet in de ondersteuning van leerlingen met specifieke behoeften in het gewoon onderwijs. Om die verdeling 'vlot' te laten verlopen, worden de metingen van de concrete leerlingenaantallen in het gewoon en buitengewoon onderwijs gebruikt (Klasse, 2015).

Minister van onderwijs Hilde Crevits geeft aan dat in het voorjaar van 2017 een evaluatie volgt van het M-decreet. Er was de voorbije jaren veel ophef over het M-decreet, in pro en contra situaties. Ik bespreek drie artikelen uit de kwaliteitskrant DeMorgen om opinies weer te geven in deze context. Ik doe dit kort en bondig daar ik mijn eigen onderzoek heb uitgevoerd waar ik meer aandacht aan visies en opinies wijd. Toch wil ik even stilstaan bij de actualiteit in Vlaanderen over het M-decreet.

"Elk kind met een beperking heeft recht op de juiste ondersteuning, zoals beloofd." "Wat een win-winsituatie zou kunnen zijn, is nu een lege doos." "Leerkrachten kunnen amper het hoofd boven water houden." "Het M-decreet voelt aan als een besparingsoperatie." "Ik voel me gefrustreerd en in de steek gelaten door het decreet." (DeMorgen, 2016).

"Scholen en ouders kampen met frustraties. Leerkrachten zijn overbevraagd en krijgen niet genoeg ondersteuning." "De overheid moet haar verantwoordelijkheid nemen." "Emotionele getuigenissen duiken steeds vaker op." "Waarborgregeling, GON-begeleiding en co-teaching zijn principes waarop regulier onderwijs rekent om vol te houden. Helaas is het niet overall mogelijk door geld tekort." "We moeten het M-decreet goed uitvoeren, want zo'n goodwill krijg je maar één keer." (DeMorgen, 2016).

"Het M-decreet zal niet snel verdwijnen omdat Vlaanderen heeft beloofd aan de Verenigde Naties om werk te maken van inclusief onderwijs én omdat elke onderwijskoepel achter het principe staat". "Door buitengewoon onderwijs te laten bestaan houdt men segregatie in stand." "Er moet gewerkt worden aan de lerarenopleiding. Toekomstige leerkrachten

moeten voorbereid worden op de diversiteit die ze later in hun klas zullen tegenkomen. Inclusie is nog te vaak een keuzevak.” (DeMorgen, 2016).

Ik heb deze fragmenten uit de artikelen geselecteerd omdat ze volgens mij helder weergeven wat de huidige struikelpunten zijn van het grote publiek (en van mij). Ik zie veel overeenkomsten met de elementen uit de artikelen en de resultaten van mijn eigen onderzoek. Er heerst een algemeen gevoel van onzekerheid en frustratie. Velen staan achter het concept, maar niet achter de manier waarop het op dit moment wordt uitgevoerd. Ik hoop van harte dat in de komende jaren de uitvoering van het M-decreet op punt gesteld wordt en dat het inclusief onderwijs volledig wordt ondersteund. Ik blijf positief en ik blijf geloven. Gedurende de stageperiode heb ik mijn steentje bijgedragen om inclusie en inclusief onderwijs mogelijk te maken. De drie leerlingen die ik begeleidde hebben een plaatsje in mijn hart gekregen en ik koester de hoop dat zij in de komende jaren blijven goed opgevangen worden, door een hopelijk beter georganiseerd onderwijssysteem.

1.5 INCLUSIEF ONDERWIJS

1.5.1 Loslaten van wat moet

Om de bedoeling van inclusief onderwijs te verhelderen ga ik niet aan de slag met een opgezochte definitie of omschrijving, zoals ik dat heb gedaan bij de voorgaande thema's. Ik probeer om zelf een interpretatie van het doel van inclusief onderwijs (ION) te schetsen aan de hand van een gevolgde vorming en een bijhorende zelfreflectie (UGent, 2016).

In het begin van de stageperiode werd ik uitgenodigd om een vorming over inclusief onderwijs en inclusiestage bij te wonen. Deze vorming was heel inspirerend, voornamelijk de getuigenis van een moeder bleef me bij. Door bij verdere stage-ervaringen te reflecteren over mijn eigen handelen en de link te leggen met de gevolgde vorming, werd me duidelijk waar inclusief onderwijs werkelijk voor staat. De slogan die erbij gepaard gaat, luidt als volgt: 'Loslaten van wat moet'. Deze slagzin verklaart dat inclusie niet gaat over het kind met een beperking forceren om alle dingen te doen die de andere kinderen doen. Inclusie is het kind ondersteunen en laten participeren op zijn eigen tempo en op zijn eigen manier. Ik zal twee verduidelijkende voorbeelden geven. Het eerste voorbeeld komt uit de vorming en gaat als volgt:

Een kind met beperking kon niet deelnemen aan het klassikaal dictee. De leerling kon niet schrijven en kon niet snel genoeg stempelen om mee te volgen. De juf wilde graag het kindje betrekken bij het dictee, maar wist niet hoe. Zij vond het belangrijk dat de inclusieleerling deelnam aan het dictee op een eigen manier. Uiteindelijk mocht het kind helpen met het dictee door het te dicteren woord te herhalen voor iedereen.

Dit is een uitstekend voorbeeld van 'loslaten van wat moet', omdat de juf het kind niet forceert om te stempelen of te schrijven, maar het kind laat participeren op een creatieve manier. Het tweede voorbeeld haal ik uit mijn eigen stage:

Ik had een memoryspel in het thema herfst gemaakt om te spelen met een groepje leerlingen. Bij memory liggen alle kaarten omgekeerd op tafel, door beurtelings twee kaarten om te draaien, probeer je de paren te vinden. De inclusieleerling draaide telkens één kaart om, in plaats van twee. Ik wilde het kind een tweede kaart laten omdraaien door aan te wijzen wat de mogelijkheden waren. De leerling wilde dit niet doen. Ik vroeg of iemand van de andere kinderen wist waar het dubbele kaartje lag. Een kind wist het, draaide het juiste kaartje om en gaf het aan de inclusieleerling. Die was heel blij dat hij ook een punt had verdiend.

Dit is een goed voorbeeld van de neiging om het kind te laten volgen in het 'moeten'. De inclusieleerling speelde het spel niet zoals het 'moest'. In plaats van de leerling te verplichten een tweede kaart om te draaien, liet ik hem deelnemen op zijn eigen manier. Het feit dat hij kon participeren op een manier waar hij zich goed bij voelde, zorgde dat hij plezier had en op een inclusieve manier samen met zijn klasgenoten een spel kon spelen.

Ik gebruik deze slagzin en uitleg voor inclusief onderwijs, omdat ik besef dat ikzelf ook schuldig ben aan het kind te doen 'moeten'. Het is een logische eerste reactie om te denken dat de inclusieleerling twee kaarten moet omdraaien of dat hij moet schrijven op een dictee. Het is aangeleerd dat het zo hoort, maar het is cruciaal dat we ons denken omdraaien en kijken vanuit hoe leerlingen op een individuele manier kunnen participeren. Ik merk dat leerkrachten en ouders vaak kijken vanuit de 'moeten'-visie. Vergelijkende uitspraken zoals: 'alle kinderen kunnen dat en de inclusieleerling kan dat niet' of 'als de kinderen bezig zijn met schrijven en de inclusieleerling kan niet schrijven, moet die maar iets anders doen', komen mij niet onbekend voor. Deze opmerkingen zijn niet kwaad bedoeld, maar komen voort vanuit de visie dat iedereen hetzelfde moet kunnen. Gelukkig steekt het inclusief onderwijs daar een stokje voor en zal het onderwijs in de toekomst veel meer geïndividualiseerd worden.

1.5.2 De Big Five van inclusief onderwijs

Nu ik het doel van inclusief onderwijs heb verduidelijkt, wil ik de werking ervan behandelen. Een groot deel van de werking van inclusief onderwijs komt overeen met wat ik heb besproken in het hoofdstuk van het M-decreet. Om onnodige herhaling te vermijden, leg ik in dit hoofdstuk de focus op de betrokkenen en welke rol zij vertolken. De geselecteerde informatie, die ik bij de onderstaande personen bespreek, is gebaseerd op de gegevens van de website van de UGent (Onderzoeksteam Inclusief Onderwijs, 2015).

Net zoals de buffel, de leeuw, de olifant, het luipaard en de neushoorn de savannes in Afrika overheersen, zijn het kind, de ouders, de leerkrachten, het team van ondersteuning en de klasgenoten de spilfiguren in inclusief onderwijs. Samen vormen zij de Big Five van inclusief onderwijs.

De meest centrale figuur in het inclusief onderwijs is **het kind**. Net zoals alle andere kinderen heeft de inclusieleerling een eigen persoonlijkheid, eigen interesses, eigen mogelijkheden en beperkingen. De beperkingen functioneren niet als een label. Het kind wordt niet gelijkgesteld aan de beperking. In plaats daarvan wordt gekeken vanuit de mogelijkheden, die dienen als aanknopingspunten om samen te spelen, te leren en te leven. Dit wil niet zeggen dat er geen aandacht geschonken wordt aan de beperkingen. Het betekent dat het kind in zijn geheel telt. Het kind in zijn geheel aanschouwen, omvat het zien van de mogelijkheden en het respecteren van de beperkingen.

Binnen het inclusief onderwijs zijn twee elementen van belang voor het kind. Enerzijds is dat participeren, anderzijds is dat leren. Bij participeren gaat het niet over exact hetzelfde doen zoals de anderen, maar op je eigen manier met dezelfde activiteit bezig zijn. Participatie is een streefdoel van inclusief onderwijs, tevens is het een zoektocht naar in welke mate participeren haalbaar is voor de leerling. Het evenwicht behouden tussen participeren en het inlassen van rustmomenten is cruciaal. Bij het tweede element, leren, wordt met verschillende aspecten rekening gehouden. Er worden verbindingen gelegd tussen waarin het kind is geïnteresseerd, wat de ouders belangrijk vinden dat hun kind leert, wat zinvol is om te leren in het toekomstperspectief en wat de klasgenoten leren.

De kinderen hebben zelf een grote invloed op hun inclusieproces. Een aantal factoren, die in het kind zelf liggen, zijn bepalend voor de slaagkans van de inclusiewerking. Sociale vaardigheden, veerkracht, motivatie en aansluiting met de andere leerlingen zijn enkele van de elementen die bevorderend werken. Er wordt uiteraard niet verwacht dat een kind deze vaardigheden in z'n eentje verwerft. Een wisselwerking tussen het kind, de omgeving en ondersteuners lijkt ideaal.

Rond het kind is **het gezin** dat bestaat uit één of twee ouder(s) en al dan niet broer(s) en/of zus(sen). Ouders geloven in de mogelijkheden van hun kind. Keer op keer worden ze echter geconfronteerd met het anders zijn van hun zoon of dochter. Ze leren daarom kracht te halen uit kleine vorderingen en evoluties. Door de zoektocht naar een volwaardig leven voor hun kind, worden ouders dichter bij elkaar gebracht. Ouders onderling als partners, maar ook andere ouders, die net als hen, kiezen voor inclusief onderwijs. Een bewuste keuze, maar eentje die vaak door de buitenwereld ter verantwoording wordt geroepen. Een bondgenoot zoals een ondersteuner of een ervaren leerkracht, helpt hen om de keuze en het kind te verdedigen.

Brussen (=broers en zussen) dragen bij aan de zorg en voelen zich verantwoordelijk. Ze zijn vaak toleranter en hebben meer geduld met hun broer of zus met een beperking, maar moeten de mogelijkheid krijgen om hun grenzen aan te geven. Voor ouders is het belangrijk om de aandacht te verdelen. De vele aandacht en zorg die gaat naar het kind met beperking, proberen ze te compenseren door individuele aandacht te bieden aan hun andere kinderen.

De derde persoon die aan bod komt, is **de leerkracht**. Een leerkracht heeft een gewichtige, niet evident te vervullen rol in inclusief onderwijs. Die aanzienlijke verantwoordelijkheid gaat gepaard met een aantal attitudes die de leerkracht dient te bezitten. Hieronder vallen aspecten zoals een open houding, een positieve ingesteldheid en de bereidwilligheid om bij te leren met de daarbij horende zelfreflectie. Naast deze 'plichten', hebben leerkrachten recht op bepaalde zaken, dit betreft onzekerheden, twijfels of vragen kunnen uiten, de tijd krijgen om een band op te bouwen met de inclusieleerling, respect krijgen voor de persoonlijke stijl en erkenning ontvangen voor hun inzet.

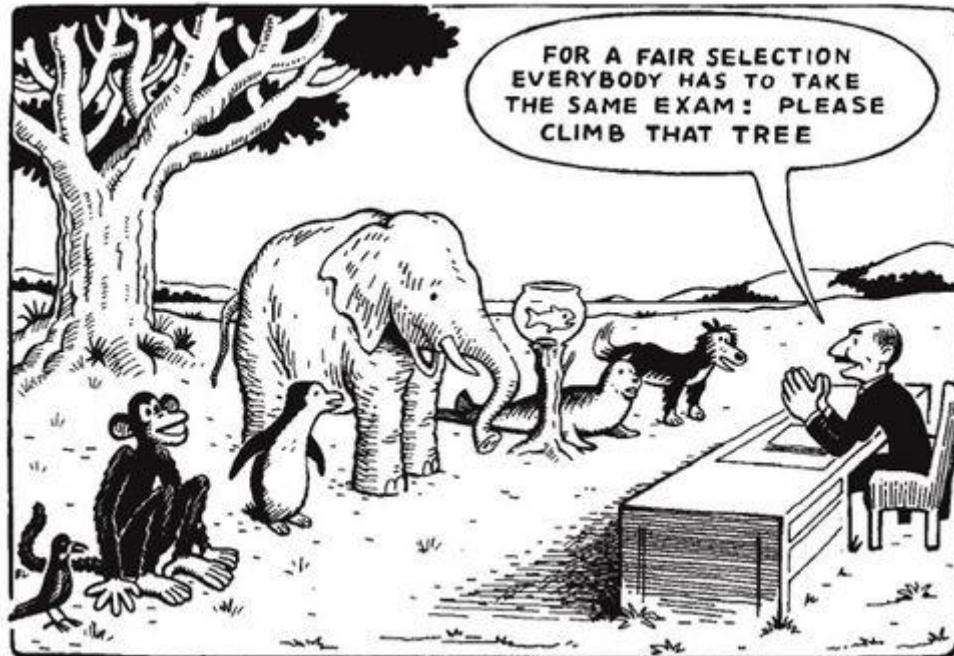
Naast deze aspecten heeft de leerkracht nog twee taken te vervullen. Ik noem het onzichtbare taken omdat deze niet meteen in het hoofd springen als men denkt over inclusief onderwijs. De eerste is de taak van het rolmodel binnen de schoolgemeenschap. De leerkracht speelt een onvoorstelbaar grote rol in de beeldvorming die ontstaat rond het kind met beperking, zowel naar medeleerlingen, als ouders, als medeleerkrachten. Het tweede element is eerder een verborgen element, waar de leerkracht pas na ervaring achter komt. Dit is de meerwaarde en de doorstroming van visie en methoden naar andere kinderen. Een inclusieleerling in de klas helpt de leerkracht om te differentiëren en aandacht te hebben voor ieder uniek kind. Bovendien kan de leerkracht de manier van werken en denken met inclusieleerlingen doortrekken naar andere kinderen.

Als voorlaatste bespreek ik **het team van ondersteuners**. Een team ziet er bij elke situatie anders uit en kan bestaan uit het kind zelf, de ouders, de leerkracht, directie, een GON of ION begeleider, logotherapeut, kinesist, personen van het CLB, grootouders, Persoonlijk Assistentie Budget assistenten, personen van het revalidatiecentrum, vrijwilligers, zorgcoördinatoren of studenten. Een team kan heel divers zijn en die diversiteit zorgt voor een rijkdom aan expertises. Ondanks de diversiteit dient er een gemeenschappelijk visie te zijn van waaruit het team samen naar oplossingen kan zoeken en op een respectvolle manier informeel en formeel kan overleggen. In het team staat een volwaardig partnerschap met de ouders centraal daar zij de levenskeuze maken voor inclusie. Daarbij dient het welbevinden van alle leden in het oog gehouden te worden, regelmatige schouderklopjes en een positieve ingesteldheid zijn een must. Bij het welbevinden hoort de ruimte om fouten te mogen maken en indien nodig van richting te veranderen.

"Last, but not least", zijn **de klasgenoten**. Kinderen hebben het gemakkelijker dan volwassenen om over de beperking heen te kijken en de klasgenoot te aanvaarden. Kinderen zijn een bron van ondersteuning, maar ze worden vaak over het hoofd gezien. Klasgenoten helpen elkaar, lossen samen problemen op, leren van elkaar en motiveren elkaar. Die hulp mag niet overschat worden, maar zeker niet onderschat. Om positieve sociale relaties tussen de leerlingen onderling te stimuleren, zijn er een aantal factoren die kunnen helpen. Voldoende interacties aanbieden, een volwassen rolmodel, de nodige informatie geven, kinderen inschakelen als ondersteuners of buddy's en samen activiteiten doen, zijn allemaal elementen die een positief effect hebben op het ontwikkelen van sociale relaties. Over de manier waarop de nodige informatie gegeven wordt, wil ik iets toevoegen. Een punt van aandacht hierbij is dat alle soorten moeilijkheden en onderwerpen bespreekbaar gesteld worden en liefst op een natuurlijke manier. Dat wil zeggen op een moment dat een bepaalde situatie zich voordoet. Een onderwerp bespreken kan ook op een geplande manier door bijvoorbeeld een verhaal te vertellen, een activiteit te geven of een groepsgebesprek in te lassen. Hierbij kan ik mijn eigen project linken, waar ik een verhaal vertel om gevoelige onderwerpen bespreekbaar te maken. Meer daarover in hoofdstuk drie.

1.6 BESLUIT

Om me te helpen een besluit te vormen rond deze theoretische basis en om op een constructieve manier te bespreken wat mij is bijgebleven, raadpleeg ik een cartoon. Ik bied de lezers eerst de cartoon aan, om vervolgens te reflecteren over de betekenis van de afbeelding en deze te linken met de essentie van de voorgaande hoofdstukken.



Figuur 7: Cartoon (Russell, z.j.).

Deze cartoon geeft op een grappige manier kritiek op het huidige onderwijssysteem waarin helaas iedere leerling wordt verondersteld hetzelfde te 'moeten' kunnen. Aan de hand van de afbeelding wil ik de nood aan een andere onderwijsvisie beklemtonen. Wij, zijnde de ouders, de leerkrachten, de leerlingen..., hebben nood aan onderwijs dat individueel gericht is, dat een veilige haven schept om ons eigen pad te zoeken en dat differentiatie biedt.

Want, neen, wij zijn niet allemaal apen die perfect de boom kunnen inklimmen. Wij zijn olifanten, duiven, honden, vissen, mieren en pinguïns met ieder onze eigen mogelijkheden en beperkingen. En ja, wij hebben nood aan gedifferentieerd onderwijs.

2 MIJN EIGEN KLEINSCHALIG ONDERZOEK

2.1 INLEIDING

2.1.1 *De drijfveer voor het onderzoek*

Thema's zoals Quality of Life, inclusie, M-decreet en inclusief onderwijs wekken heel wat commotie op in de maatschappij. Politieke krantenartikelen, emotionele verhalen op sociale media en resultaten van wetenschappelijke onderzoeken worden verslonden door het publiek. Iedereen heeft iets te zeggen, zeker als het over de toekomst van het kind gaat.

Ook op de stagescholen wervelden uiteenlopende meningen in het rond. Na elke Canvas-reportage of interview met één of andere invloedrijke ziel laaiden de discussies op. Ouders die in de gangen vroegen aan elkaar of ze het nieuws al hadden gehoord. In de leraarskamers werd voor eens niet gemopperd over de slappe koffie, maar over de sterke invloed van inclusie. Verzorgend en ondersteunend personeel werpen verontruste blikken naar de almaar vermoeiender ogende toekomst. Op dat moment besloot ik om niet meer als een schaap de media te volgen, maar om het heft in eigen handen te nemen. Ik wilde weten hoe de mensen, waarmee ik in aanraking kwam, denken over inclusief onderwijs. Ik stelde een bondige vragenlijst op die ik rondstuurde naar alle betrokkenen, namelijk kleuterjuffen, ouders van leerlingen, GON-begeleiders, stagiaires van de lerarenopleiding en verzorgend personeel.

Ik had een responsratio van 40 op 60, waarmee ik mijn streefdoel had bereikt. Ik wilde minstens de helft van de vragenlijsten ingevuld terugkrijgen. De reden voor de geringe non-respons plaats ik bij de taalbarrière bij één van de scholen waar de enquête werd uitgedeeld. Verder zal ik niet langer ingaan op de non-respons, maar richt ik de aandacht op de respons. Door de envelop te coderen, wist ik welke resultaten van de ouders kwamen en welke van de groep leerkrachten en ondersteuners. Ik was benieuwd of er een groot verschil zou zijn tussen de antwoorden van de twee groepen. Ik hoopte dat sociaal wenselijke antwoorden zouden uitblijven en de veiligheid van anonimiteit naar pure mening zou leiden.

In het volgende hoofdstuk bespreek ik de resultaten van mijn eigen kleinschalig onderzoek. Ik presenteer telkens kwestie per kwestie en welke gedachtegang ik in mijn achterhoofd hield voor de specifieke vraagstelling. Daarna behandel ik een selectie van de verzamelde antwoorden en maak ik vergelijkingen tussen de groep van de ouders en de groep van de leerkrachten en ondersteuners. Als laatste geef ik een algemeen beeld weer doorspekt met mijn eigen visie.

2.1.2 Onderzoeksvraag en methodologie

Vooraleer ik de resultaten van het onderzoek prijsgeef, wil ik de aandacht vestigen op de totstandkoming van het onderzoek door de onderzoeksvraag en de onderzoeksmethode te beschrijven.

Met de onderzoeksvraag *“Hoe ervaren de verschillende betrokkenen van op de stageplaatsen inclusief onderwijs in hun specifieke setting?”* in het achterhoofd, ga ik van start met het onderzoek. Ik kom tot deze onderzoeksvraag door hetgeen ik aankaart in ‘de drijfveer van het onderzoek’ om te vormen naar een concrete vraag.

Het onderzoek plaats ik binnen het interpretatief onderzoeksparadigma wegens het praktijkgerichte aspect, de subjectiviteit van het onderzoek en de kwalitatieve benadering.

Als onderzoeksstrategie kies ik bewust voor een mengelmoes van een vergelijkend onderzoek en een gevalstudie. Verschillende aspecten uit een vergelijkend onderzoek kan ik gebruiken om de groep van de werkrachten binnen onderwijs te vergelijken met de groep van ouders. Waarom ik anderzijds voor de gevalstudie kies lijkt me duidelijk, daar ik het onderzoek enkel uitvoer binnen de specifieke setting van de twee stagescholen. Ik combineer de sterktes van beide onderzoeksstrategieën binnen mijn eigen onderzoek.

Met de vragenlijst als onderzoeksmethode en de zorgvuldig bepaalde onderzoeksdoelgroepen kan ik aan de slag gaan. De volledige vragenlijst vindt u terug als bijlage, de resultaten van het onderzoek komen uitgebreid aan bod in het volgende hoofdstuk.

2.2 DE RESULTATEN VAN HET ONDERZOEK

2.2.1 Vraag 1

Het ijs wordt gebroken met de eerste vraag: *‘Wat vindt u ervan dat er een leerling met beperking in de klas zit?’*. Ik vind het belangrijk om te beginnen met een persoonlijke vraag, iets waarmee iedereen zich kan associëren en kan in meeleven.

De meerderheid beantwoordde deze stelling positief. Daarbij benoemden ze verschillende argumenten om hun mening te verduidelijken.

- De kinderen leren omgaan met verschillen en kunnen veel van elkaar leren
- Er wordt een sfeer van aanvaarding gecreëerd
- Iedereen is welkom, met al hun mogelijkheden en beperkingen
- Er is respect voor elkaar
- De maatschappij is divers, door inclusie leren de kinderen al van jongs af aan om te gaan met diversiteit
- Het is een meerwaarde voor beide partijen
- Iedereen hoort erbij

Ook al kruiste de majoriteit (36 op 40) van de deelnemende personen het positieve antwoord aan, toch gaven vele leerkrachten en ouders enkele -terechte- bedenkingen.

- Andere kinderen mogen niet de dupe worden
- Er moet voldoende ondersteuning zijn
- Er moet voldoende aandacht overblijven voor iedereen
- De groep leerlingen is beter niet te groot
- Dit is heel afhankelijk van de klasgroep
- Leerkrachten moeten de juiste bijscholingen volgen

Leerkrachten argumenteerden voornamelijk vanuit de visie ‘er moet meer ondersteuning zijn’. Ouders hanteerden eerder opinies die het welbevinden van de kinderen aanging. Blijft er voldoende aandacht voor iedereen? Is de leerkracht wel capabel om leerlingen met beperking op een gepaste manier te ondersteunen? Tevens toonden enkele ouders begrip voor de keuze van de ouders van de inclusieleerling om hun kind in het gewone onderwijs te laten participeren.

2.2.2 Vraag 2

Bij de tweede vraag *‘Vindt u dat leerlingen met beperking de kans moeten krijgen om in een gewone school onderwijs te volgen?’* wil ik me richten op het aspect van buitengewoon onderwijs versus inclusief onderwijs. Het woord ‘kans’ heb ik bewust verwerkt in het formuleren van deze vraag.

Dat alle kinderen, ook kinderen met een beperking, een eerlijke kans verdienen, werd overtuigend beaamd door het merendeel van de deelnemers (37 op 40).

- Alle kinderen verdienen een eerlijke kans
- Kinderen met een beperking doen even hard hun best
- Kinderen met een beperking kunnen hierdoor een positieve evolutie meemaken
- Het is stimulerend voor de ontwikkeling van kinderen met een beperking
- Iedereen heeft recht op een inschrijving naar keuze

Iedereen verdient een eerlijke kans, maar er moet heel wat in werk gesteld worden om die kans eerlijk te maken. Hieronder is er een opsomming van welke aspecten de responsgroep in achtving neemt.

- Er moet voldoende ondersteuning zijn voor het kind met de beperking, de klasgenoten en de leerkracht
- Is de school adequaat aangepast aan de leerling met beperking?
- Wat is de capaciteit van de leerling met beperking? Kan hij/zij het aan?

- Er moet een jaarlijkse evaluatie zijn rond draagkracht van de school en de klas
- Niet iedereen voelt zich goed in het gewone onderwijs
- Bijhorende aangepaste uitleg voor de klasgenoten is elementair
- Het is afhankelijk van de beperking van het kind en van de mogelijkheid tot deelname aan activiteiten.

Algemeen werd er overeengestemd dat het kind met een beperking en zijn welbevinden op de voorgrond komt. Velen hielden daarbovenop rekening met de draagkracht en de bekwaamheid van de school, de leerkrachten en de medeleerlingen.

2.2.3 Vraag 3

Met de derde vraag *'Denkt u dat het beter is voor kinderen met een beperking als ze naar een gewone school gaan?'* Vraag ik naar inleving in het welbevinden van het kind. Wat denken ouders, leerkrachten en ondersteuners dat de positieve of negatieve effecten zijn van inclusie op een leerling met een beperking?

Bij het verwerken van de resultaten merkte ik bij de meeste deelnemers een innerlijke tweestrijd op. Dat zie ik aan de hand van de cijfergegevens waar 28 mensen positief reageren, 8 personen ongunstige bevindingen doen en 4 personen (bewust?) niet reageren. Velen begonnen met een positieve, hoopvolle boodschap om dan over te schakelen naar bezorgdheden en vraagtekens. Ik bespreek eerst de optimistische kant van de tweestrijd.

- Kinderen leren omgaan met iedereen, ongeacht hun onderlinge verschillen
- Sommige kinderen hebben baat bij een Individueel Aangepast Curriculum (IAC)
- Kinderen met beperking in een gewone school brengen bij tot een sfeer van aanvaarding
- Een wereld vol diversiteit wordt als normaal beschouwd
- Voor kinderen zonder beperking houdt dit ook voordelen in. Ze leren om elkaar te helpen, niet te discrimineren en empathisch te zijn

Hieronder geef ik de meest voorkomende bezorgdheden weer.

- Het is lastig voor een kind met beperking om zich te meten met andere kinderen
- Het gevoel van nooit ergens de beste in te zijn, is niet bevorderlijk voor een kind
- Het kan een meerwaarde zijn voor sommige kinderen, terwijl het voor andere kinderen enorm frustrerend kan zijn
- Het kan negatieve gevolgen hebben voor de andere kinderen of voor de leerkracht
- Indien er niet voldoende aanpassing of ondersteuning is, kan dit negatieve gevolgen geven voor iedereen

2.2.4 Vraag 4

Bij de vierde stelling besloot ik om de meest actuele vraag te stellen *'Vindt u dat het inclusief onderwijs genoeg ondersteuning en genoeg middelen krijgt om het mogelijk te maken?'*. Het M-decreet en inclusief onderwijs zijn onderwerpen die de voorbije maanden talrijk in het nieuws aanwezig zijn geweest.

De responsgroep was voldoende op de hoogte van alle hoogtepunten uit mediaberichten want het luidde eensgezind (36 op 36): 'Ik vind dat inclusief onderwijs MEER ondersteuning moet krijgen'. Veel deelnemers gaven niet enkel de vaststelling 'op papier is het een mooi verhaal, in de praktijk is het echter anders', maar gingen verder in op de kwestie en reikten verscheidene ideeën aan om die ondersteuning en middelen concreter in te vullen.

- Meer middelen voor alles wat met onderwijs te maken heeft. De kinderen zijn de toekomst en op de toekomst mag niet bespaard worden
- Het M-decreet lijkt een vermomde besparing, ten nadele van de kinderen
- Om kwalitatief onderwijs voor iedereen mogelijk te maken is er nood aan meer ondersteuning en begeleiding

- Inclusief onderwijs moet meer middelen krijgen, op z'n minst de beloofde middelen
- Betere begeleiding en ondersteuning voor leerkrachten zal voor minder frustraties en burn-out zorgen
- Er is meer nodig dan enkele uren in de week. Fulltime ondersteuning is veel beter.
- Er moet begeleiding zijn voor de leerkrachten, maar ook voor de ouders.

2.2.5 Vraag 5

Na alle voorgaande vragen over de leerling met beperking en inleving in diens welbevinden, wilde ik me ook richten tot het welzijn van de klasgenoten. Met de vraag *'Denkt u dat het feit dat er een kind met beperking in de klas is, een positieve invloed heeft op uw zoon/dochter/de andere kinderen?'* polste ik naar de gedachten van ouders en leerkrachten over dat specifieke onderwerp.

Een geringe groep deelnemers ervaart geen positieve of negatieve invloed op hun kinderen, terwijl een enkeling negatieve elementen ondervindt (8 op 40).

- Onbekend is onbemind (hierbij veronderstel ik dat deze uitspraak bedoelt dat een leerling met beperking 'vreemd' of onbekend is en daarom onbemind)
- Mijn kinderen tonen een zekere minachting tegenover het kind met beperking omdat zij wel gehoorzaam of flink zijn, in tegenstelling tot de inclusieleerling die soms stout is of niet luistert naar de juf
- Mijn zoon speelt niet met de klasgenoot met een beperking, omdat die niet kan wat hij wel kan. Daarom heeft hij geen behoefte om met hem te spelen

Het merendeel van de responsgroep ervaart inclusief onderwijs als een positief, stimulerend gegeven (32 op 40).

- De kinderen leren omgaan met elkaar en met diversiteit
- Iedereen is anders en iedereen hoort er bij
- Elkaar aanvaarden zoals we zijn
- Inclusief onderwijs bereidt mijn kind voor op het volwassen zijn met minder vooroordelen of terughoudendheid tegenover minderheidsgroepen
- Sommige kinderen helpen graag klasgenoten die het wat moeilijker hebben
- Onze dochter weet dat die leerling 'anders' is, ze vindt het dan extra leuk om eens alleen te spelen met haar klasgenootje
- Leren rekening houden met elkaar
- Iedereen accepteren, ongeacht afkomst, beperking of uiterlijk

2.2.6 Vraag 6

Als afsluiter van de enquête wil ik de deelnemers de ruimte geven om ervaringen te delen met de vraag *'Heeft u positieve of negatieve ervaringen in verband met inclusie?'*. Deze vraag leverde heel wat gevoelige en persoonlijke verhalen op.

"Een juf vertelt over hoe dat enkele kleuters uit haar klas eerst heel weigerachtig waren ten opzichte van de inclusieleerling, gelukkig kwam er een positieve evolutie toen ze hem beter leerden kennen. Ze vonden het fijn om hem te helpen en deden hun best om hem te aanvaarden. De leerkracht gaf mee dat er veel afhankelijk is van de klas en de leerling met beperking."

"Mijn tante heeft een fysieke beperking. Hierdoor kijkt ze op een andere manier naar het leven en dat inspireert mij."

"Mijn kindje vertelt dat zijn inclusief klasgenootje sommige dingen nog niet kan, maar dat het niet erg is. Ik vind het positief dat er niet wordt aangeleerd dat iedereen alles moet kunnen. Hij vertelt soms over de grappige dingen die de inclusieleerling doet, zonder daarbij te vernoemen dat hij anders is, maar dat hij zo doet omdat hij zo is."

“Mijn jongens vinden het fijn dat hun buurmeisje, die een beperking heeft, ook gewoon naar school gaat, zoals hen. Ze leren dat ‘andere’ mensen ook normaal behandeld moeten worden.”

“Je krijgt zoveel liefde van een kind met een beperking.”

“Ik vind alle inclusiewerkingen, zoals onderwijs of speelpleinwerking, heel positief. Ik ben vooral fan als de brussen (= broers en zussen) worden betrokken. Voor familieleden van een persoon met een beperking is dit aspect echt noodzakelijk.”

2.3 DISCUSSIE

In dit hoofdstuk overloop ik vraag per vraag wat mijn bevindingen, bedenkingen en inzichten zijn.

- Vraag 1 *‘Wat vindt u ervan dat er een leerling met beperking in de klas zit?’*

Wat mij blijft uit de reacties is de stelling ‘Leerkrachten moeten de juiste bijscholingen volgen’. Hierbij wil ik kritisch stil staan bij de opleidingen die leerkrachten volgen. Studenten in de lerarenopleiding krijgen inclusie aangeboden als een keuzevak. Kunnen of moeten leerkrachten in het werkveld vormingen en bijscholingen volgen over inclusief onderwijs? Deze beperkte mogelijkheden die leerkrachten krijgen zijn voor mij een enorm struikelpunt. Veel leerkrachten en studenten geven zelf aan dat ze er te weinig van kennen. Inclusief onderwijs wordt op dit moment niet enkel mogelijk gemaakt door werkrachten van het buitengewoon onderwijs die overstappen, maar nog zo veel meer door de leerkracht die week in en week uit te maken krijgt met de inclusieleerlingen. Ondersteuning moet ruimer gezien worden dan enkel een extra juf in de klas, maar moet breder bekeken worden als in het curriculum in de leerkrachtopleiding aanpassen, het mogelijk maken, of zelfs verplichten, om leerkrachten vormingen en bijscholingen te laten volgen.

- Vraag 2 *‘Vindt u dat leerlingen met beperking de kans moeten krijgen om in een gewone school onderwijs te volgen?’*

Bij de reacties vind ik het heel positief dat het welzijn van het kind op de eerste plaats gezet wordt. Het is in de eerste plaats het kind met beperking die zich goed moet voelen. Daarom is het belangrijk om geval per geval te bekijken en niet alle situaties over dezelfde kam te scheren. Een individuele aanpak is een vereiste binnen inclusief onderwijs.

- Vraag 3 *‘Denkt u dat het beter is voor kinderen met een beperking als ze naar een gewone school gaan?’*

Het ene deel van de antwoorden vol bezorgdheden, twijfels en vraagtekens komt volgens mij vooral naar boven door onwetendheid. Ik denk dat veel onzekerheden rond het welbevinden van de leerlingen komen uit een gevoel van onbekendheid. Iedereen wil het beste voor zijn kinderen, als ouder en als leerkracht, maar velen weten niet precies welke invloed inclusieleerlingen hebben op het hele gebeuren en omgekeerd. Volgens mij is het een noodzaak om vormingen of infomomenten aan te bieden aan alle ouders en leerkrachten, niet enkel aan de ouders of de leerkrachten die te maken krijgen met een inclusiekindje. Zo wordt er nog meer een algemene sfeer van begrip, acceptatie en inleving gecreëerd.

Om mijn algemene mening te formuleren haal ik inspiratie uit de vorige vraag, waar ik besluit dat een individuele aanpak een must is. Of dat leerlingen met een beperking die in een gewone school onderwijs volgen beter is dan leerlingen met een beperking in het buitengewoon onderwijs, is een stelling waar je geen zwart-wit antwoord op kan geven. Per leerling dient bekeken te worden wat voor die persoon de beste route lijkt. Sommige leerlingen zijn geholpen met de veilige, vertrouwde omgeving van een buitengewone school, anderen voelen zich juist uitgesloten van de rest van de maatschappij. Bepaalde leerlingen lopen verloren in een gewone school, terwijl sommigen het heerlijk vinden om met vriendjes samen te spelen en samen te leren. Ik kan niet besluiten of het ene beter is dan het andere. Ik kan enkel deze uiteenlopende visies weergeven. Iedereen heeft andere ervaringen, andere inzichten en daarom moet dit individueel bekeken worden. Ook ik heb een hoop situaties meegemaakt waardoor ik me gerechtvaardigd voel om mijn opinie te beschrijven. Ik bewonder wat het buitengewoon onderwijs doet, maar in mijn hart steun ik inclusief onderwijs honderd procent. Ik ben niet akkoord met hoe het nu verloopt, maar ik steun het concept en ik steun wat er van kan gemaakt worden. Het inclusief onderwijs heeft zo veel meer nodig dan wat het nu krijgt.

- *Vraag 4 'Vindt u dat het inclusief onderwijs genoeg ondersteuning en genoeg middelen krijgt om het mogelijk te maken?'*

Bij de bedenkingen die reeds aan bod zijn gekomen, wil ik enkele concrete aspecten toevoegen. Ten eerste over de manier van ondersteuning die zou moeten aangeboden worden. Ik sluit me aan bij de visie dat de huidige begeleiding van enkele uurtjes per week helemaal niet voldoende is. Het concept van een fulltime ondersteuner in de klas zou volgens mij wonderen doen. Er zou veel meer individuele aandacht zijn voor ieder kind en er zou een zware druk van de schouders van de leerkracht vallen. Het artikel op de website van Klasse bevestigt deze indruk. In het vierde leerjaar van basisschool De Horizon staan twee juffen voor de klas. Juf Martine ondersteunt juf Natasja fulltime. Het is hun gezamenlijke verantwoordelijkheid om met alle kinderen de leerdoelen van een les te bereiken. Ze werken op een creatieve en gelijkwaardige manier samen. Deze twee dames zijn een inspiratie en een voorbeeld voor iedereen (Deboes, 2015).

Om verder in te gaan op de manier van ondersteuning, maak ik nog enkele bedenkingen. Ik vind dat ondersteuning breder moet gaan dan louter ondersteuning in het klasgebeuren. Ondersteuning voor leerkrachten is een must, maar ook klasgenoten, ouders van de inclusieleerling en ouders van de medeleerlingen verdienen gepaste ondersteuning. Deze laatste groep vernoem ik, omdat ik merkte vanuit de verwerkte resultaten van de vragenlijst dat veel ouders onzekerheden hebben hieromtrent. Ze geven aan dat ze niet altijd gepast reageren of vaak niet weten wat ze moeten zeggen als hun kind thuiskomt met verhalen over de inclusieleerling. Ze weten dikwijls niet hoe ze kunnen praten met de ouders van een inclusieleerling, zonder ongepaste vragen te stellen of hen te kwetsen. Een eenvoudige basisvorming zou hier veel ouders vooruit kunnen helpen. Weg met de taboesfeer in de aard van 'Oei, dat kindje heeft een beperking, daar mogen we niet over praten'. Gelukkig ervaren kinderen dat taboe-element minder en gaan zij gewoon samen spelen met elkaar. Wij, als volwassenen, zouden dat ook eens moeten proberen.

- *Vraag 5 'Denkt u dat het feit dat er een kind met beperking in de klas is, een positieve invloed heeft op uw zoon/dochter/de andere kinderen?'*

Ik vond het schitterend om te lezen dat zoveel gezinnen een ingesteldheid van pro-inclusie en pro-diversiteit bezitten. Voor de gezinnen die nog niet volledig overtuigd zijn en bepaalde bezorgdheden hebben, ligt de oplossing opnieuw in aangepaste ondersteuning. Meer betrokkenheid tussen ouders en leerkrachten en ouders onderling werkt volgens mij ook bevorderlijk, dat zie ik genoeg in scholen die vanuit een alternatieve visie werken, zoals Freinetonderwijs of leefscholen. In een school die toegankelijk is voor ouders (anders gezegd: waar men niet wordt weggestuurd aan de schoolpoort) heerst eerder een sfeer van aanvaarding, elkaar een handje toesteken en opvoedingservaringen delen.

- *Vraag 6 'Heeft u positieve of negatieve ervaringen in verband met inclusie?'*

Het lezen van de vele openhartige verhalen was hartverwarmend. Na het lezen van de innemende verhalen werd ik geïnspireerd om zelf mijn ervaringen te delen. Ik heb reeds enkele ervaringen met inclusie achter de rug. De twee stageperiodes vanuit de opleiding Orthopedagogie reken ik als de meest bijblijvende ervaringen. Hiernaast heb ik het kennen en kunnen van inclusie verworven op vormingen rond inclusie, inclusieve speelpleinwerkingen, vroegere stage-ervaringen als niet-orthopedagoog en gewoon als persoon in deze maatschappij. Wat mij steeds opnieuw raakt, is hoe simpel kinderen inclusie ervaren en hoe moeilijk volwassenen het maken. Kinderen gaan eenvoudigweg samen spelen, ongeacht hoe anders ze zijn. Volwassenen daarentegen gaan niet gewoon doen, maar denken, debatteren, twijfelen en piekeren. Ik begrijp dat er een zekere mate van organisatie nodig is om inclusie mogelijk te maken. Er is heel wat meer mee gepaard dan enkel doen, er is geld, middelen en tijd voor nodig. Toch frustreert het me dat zoiets zo simpel als 'iedereen hoort erbij' zo moeilijk te verwezenlijken is.

2.4 CONCLUSIE

Dit onderzoek heeft me verrijkt met al de indrukken, opinies en verhalen, die ik heb gelezen. Ik heb mijn wenkbrauwen gefronst en mijn ogen open getrokken. Ik heb inzicht verworven in standpunten waarmee ik het niet eens ben en ik heb resultaten verwerkt met een glimlach op mijn gelaat. Vanuit dit onderzoek heb ik geleerd hoe de echte mensen erover nadenken. Niet hoe politici of uitheemse professoren denken, maar hoe de ouders en de leerkrachten, waarmee ik in aanraking ben gekomen, zich voelen.

De resultaten van dit onderzoek beantwoorden mijn onderzoeksvraag *“Hoe ervaren de verschillende betrokkenen van op de stageplaatsen inclusief onderwijs in hun specifieke setting?”* Iedereen heeft iets te zeggen over inclusief onderwijs en aan de hand van dit onderzoek kon iedereen iets zeggen.

Naargelang de resultaten gestaag binnenstroomden, vond ik het prachtig om te ontdekken dat de balans tussen positieve en negatieve resultaten in onevenwicht was, met overwegend positieve reacties. Eerlijk gezegd verwachtte ik een pak meer negatieve responsen. Dat de media een negatief gekleurd beeld tegenover inclusief onderwijs schept, wil duidelijk niet zeggen dat alle mensen er werkelijk zo over denken.

Ik besluit met een positieve en kritische noot. Bij inclusief onderwijs dient het welbevinden van het individuele kind met zijn eigen route op de voorgrond te staan, ondersteuning in inclusief onderwijs moet heel wat ruimer bekeken worden en we mogen de simpelheid van inclusie niet uit het oog verliezen. Bij deze simpelheid van inclusie verwijs ik graag terug naar het verhaal van Jérôme Ruillier.

“Quatre petits coins de rien du tout”

3 PROJECT 'VOS IS ANDERS'

3.1 INLEIDING

Het theoretische hoofdstuk en het kleinschalige onderzoek tonen veelvuldig aan dat werkbare instrumenten nodig zijn in de praktijksituatie. Daarom ga ik aan de slag met het ontwerpen van een methodiek die gebruikt kan worden door leerkrachten en klasgenoten. Deze methodiek krijgt concreet vorm als een interactief voorleesverhaal genaamd 'Vos is anders'. In dit hoofdstuk schets ik het doorlopen proces bij het ontwerpen, het uitvoeren en het evalueren van het project.

Ik richt me eerst op de voorbereidende fase waarbij een theoretische en persoonlijke verantwoording aan bod komen voor de keuze van het project en de keuze van de doelgroep. Vervolgens ga ik dieper in op de ondernomen stappen die de uitvoering van het project mogelijk maken. In het hoofdstuk bespreek ik verder uitgebreid de doelgroep kleuters, diens concrete behoeften en de specifieke ondersteuningsnoden van de inclusieerlingen.

In de uitvoerende fase leg ik de focus op het project, met name een verduidelijkend stappenplan dat weergeeft welke stappen genomen werden. Ik probeer om bij dit stappenplan niet louter technische aspecten aan te halen, maar tevens een inzicht te bieden in het bijhorende denkwerk.

Bij de derde en laatste fase maak ik een kritische evaluatie en een zelfreflectie. Ik creëer ruimte om de gekregen feedback, die ontvangen werd van verschillende betrokkenen, een gewichtige plaats te geven in dit evaluerend hoofdstuk. Na de bespreking van de opinies van deze betrokkenen, wil ik de reacties van het testpubliek beschrijven en interpreteren. Het testpubliek bestaande uit de twee klassen waar ik stage heb gelopen. Ten slotte wil ik mijn eigen gevoelens, gedachten en kritische bedenkingen delen.

3.2 FASE 1 VOORBEREIDING

3.2.1 *Waarom kies ik voor dit project?*

In de bacheloropleiding Orthopedagogie krijgen wij, als student, de uitdaging om naast het schrijven van een theoretische paper tevens een project te ontwerpen. Ik wil een methodiek ontwikkelen die enerzijds nuttig is voor het specifieke stagewerkveld en die anderzijds mij als persoon en als begeleider aanspreekt. Deze balans in evenwicht houden is belangrijk, want wat ben je immers met een methodiek die niet gebruikt kan worden in het werkveld of een methodiek waar je zelf, als begeleider, niet ten volle achter staat?

Wat is de nood van het werkveld?

Vooraleer ik kan kijken naar wat mij aanspreekt en wat ik graag wil doen, moet ik kijken naar wat nuttig is voor het werkveld van inclusief onderwijs. Wat mij opvalt uit stage-ervaringen en uit opzoekingen in diverse mediaberichten, is dat voornamelijk leerkrachten hoge ondersteuningsbehoeften hebben. Voor deze doelgroep is de ommezwaai naar inclusief onderwijs vaak niet evident. Leerkrachten zijn tenslotte niet opgeleid om kinderen met een beperking te ondersteunen, laat staan dat ze kennis hebben over omgaan met hun specifieke behoeften en hoe ze de inclusieleerling kunnen includeren in het klasgebeuren.

In De Standaard vind ik hierbij aansluitend een aantal interessante vaststellingen in het artikel 'Inclusief onderwijs staat of valt met leerkracht'. In dit artikel wordt kritiek gegeven op het kennen en kunnen van de leerkrachten in verband met inclusief onderwijs. Als inclusief onderwijs wil slagen is er een mindshift nodig bij leerkrachten, zij moeten open staan voor bijscholingen, voor een andere manier van lesgeven en met een open geest kijken naar inclusie. Geen evidente switch, zeker omdat diversiteit geen onderdeel uitmaakt van het curriculum van leerkrachten (Goethals, 2015).

De website over inclusie van de Universiteit van Gent bevestigt de bevindingen rond de nodige mindshift van leerkrachten. Inclusief onderwijs is een uitdaging, maar dat betekent niet dat de leerkracht alle antwoorden klaar moet hebben. Het betekent echter wel dat leerkrachten zich openstellen, een positieve ingesteldheid hebben en een zekere bereidheid om te leren bezitten. Inclusie UGent vult daarbij aan dat een leerkracht de ruimte moet krijgen om angsten, vragen en twijfels uit te drukken, de kans moet krijgen om een vertrouwensrelatie op te bouwen met de leerling met beperking en steun kan en mag ontvangen vanuit verschillende hoeken (Onderzoeksteam Inclusief Onderwijs, 2015).

Als laatste wil ik een interview met Dirk Van Damme uit het tijdschrift Klasse bespreken. Dirk Van Damme is een topman bij de OESO (= een intergouvernementele Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling) waar hij onderwijssystemen van verschillende landen onderzoekt en vergelijkt. Hij geeft zijn kritische visie rond leerkrachten weer in dit boeiende interview. Van Damme schetst een somber beeld over de Vlaamse leraren, die volgens hem goed zijn, maar in een traditionele, achterhaalde visie op het beroep. In die visie geldt het beeld van de individuele leerkracht die gesteld is op zijn individuele autonomie en zeker geen pottenkijkers in zijn klas aanvaardt. De kracht van team-teaching gaat volledig voorbij aan de Vlaamse leerkrachten. De voordelen van samenwerken, samen nadenken en een collectieve verantwoordelijkheid dragen, worden genegeerd, enkel maar om die begeerde individualiteit niet te verliezen. Van Damme geeft tevens aan dat niet enkel het traditionele beeld van de leerkracht een probleem is, maar dat het gebrek aan differentiatie in het onderwijssysteem zorgt voor een watervaleffect op de leerlingen. Hiermee bedoelt Van Damme dat leerkrachten eerst de focus legden op excellente leerlingen en nu differentiëren door de aandacht te vestigen op de middenmoot leerlingen. Maar dat is niet wat differentiatie betekent, differentiatie betekent je blikveld veranderen en de diversiteit van ALLE leerlingen analyseren, begrijpen en ermee omgaan (Lesaffer, 2015).

Nu ik de drie waardevolle artikelen heb besproken, kan ik besluiten dat de ondersteuningsnood bij leerkrachten heel hoog ligt. Zij krijgen bovendien veel kritiek op hun dak, terwijl de goodwill vaak bij leerkrachten aanwezig is. Dat de inwerkstelling van de vernieuwde visie in het onderwijs rond diversiteit en inclusie stroef verloopt, is jammer. Blijven zeuren lost echter niets op, daarom besluit ik om vanuit de nood van het werkveld een instrument te ontwikkelen dat de leerkrachten in het kleuteronderwijs helpt om te gaan met diversiteit in de klas en de bijkomende struikelblokken die leerkrachten en leerlingen ervaren door deze diversiteit.

Wat spreekt mij aan?

Nu ik de ene kant van de balans (de nood vanuit het werkveld) heb verantwoord, wil ik stilstaan bij de andere kant van de balans waar ik op zoek ga naar een invulling van de methodiek op een manier die bij mij past. In de opleiding Orthopedagogie heb ik een variatie van methodieken aangereikt gekregen, waarbij één specifieke soort er voor mij uitsprong. Dit zijn de zogenaamde speelse methodieken waarbij op een creatieve manier aan de slag wordt gegaan met begeleidingstechnieken. Ik neem de ruimte om de verschillende speelse methodieken te presenteren aan de lezers om vervolgens de keuze voor twee van de speelse methodieken te verduidelijken aan de hand van mijn persoonlijke preferenties.

Een opsomming van de diverse speelse methodieken volgens Storme (2015):

- Gebruik maken van metaforen
- Benutten van tekeningen
- Gebruik maken van poppen
- Werken met prentenboeken
- Inschakelen van het (gezelschaps)spel

Ik overloop de twee methodieken die ik gebruik in het project. Er kan gewerkt worden met poppen om communicatie op een veilige manier te laten verlopen. Een poppenhuis kan gebruikt worden om een duidelijker zicht te krijgen op een gezinssituatie of teamcultuur. Verder kan er ook gewerkt worden met Duplopoppen om zicht te krijgen op interacties, conflicten of posities. Vervolgens komen prentenboeken aan bod, deze kunnen ondersteuning bieden tijdens gesprekken, om het inhoudelijke aspect van het gesprek gemakkelijker te verwerken en om moeilijke zaken visueel voor te stellen. Bovendien bieden prentenboeken een meerwaarde doordat deze een visualiserende verduidelijking brengen, ontschuldigend werken, zorgen voor (h)erkenning, moeilijke thema's bespreekbaar maken en een transfer naar de eigen situatie vlotter kan gemaakt worden (Storme, 2015).

Deze speelse methodieken zijn voornamelijk gericht op de leefwereld van kinderen. Daar ik wist dat ik stage zou lopen in het onderwijs en dat dit ofwel lager onderwijs zou zijn of kleuteronderwijs, maakte ik de enthousiaste keuze voor speelse methodieken. Dat speelse methodieken gericht zijn op de ondersteuning van kinderen klopt helemaal, maar dat wil niet zeggen dat speelse methodieken niet kunnen gebruikt worden in het begeleiden van volwassen personen. Dat lees ik in het boek 'Wederzijdse emotionele beschikbaarheid' van Erik De Belie, waar Chantal D'Haemers haar expertise deelt rond het werken met Duplopoppen in de sector volwassenen met een verstandelijke beperking en hun context. Tevens gebruikt zij deze methodiek in teamsupervisies. Een ware inspiratie in het creatief gebruiken van speelse methodieken (D'Haemers, 2013).

In de speelse methodieken spraken voornamelijk het werken met poppen en het werken met prentenboeken mij ongelooflijk aan. Ik besloot om mijn creativiteit los te laten op het ontwerpen van een prentenboek. De beweegredenen achter deze keuze zijn drievoudig. Ten eerste ben ik artistiek aangelegd op verschillende vlakken waarvan tekenen, schilderen, toneel spelen en schrijven eruit springen. Deze vier talenten kan ik uitstekend combineren in het maken van een prentenboek, dat geschreven en geïllustreerd moet worden en dat voorgelezen kan worden. Dit was voor mij het sterkste overtuigingspunt om aan de slag te gaan met deze speelse methodiek. De tweede reden bevindt zich in mijn

verleden, waar ik als kind niets liever deed dan wegkruipen in de fantasiewereld van boeken. Ik was toen al helemaal overtuigd, maar een aspect waar ik als hoofdanimator op een speelpleinwerking mee in aanraking kom, zorgde ervoor dat tot me doordrong hoe graag ik hiermee aan de slag wilde gaan. Het specifieke moment waarnaar ik wil verwijzen, zijn de kringmomenten waarbij ik af en toe een verhaal voorlees aan de kleuters en dan die kindergezichten, die glimmen van geluk, zie. Deze triade van overtuigingen zorgde ervoor dat ik stond te popelen om te beginnen aan het project.

Toch kon ik het werken met poppen niet loslaten. Voornamelijk door het effect dat poppen hebben op het stimuleren van een veilig en eerlijk gesprek. Ik wilde niet zomaar een boekje schrijven en dat voorlezen, ik wilde een interactief gesprek aangaan met de klas. Daarom besloot ik om bijhorend materiaal te betrekken bij het verhaal. Dit heb ik gedaan door drie knuffels te kopen die de drie hoofdpersonages weerspiegelden. In een verder hoofdstuk geef ik hier meer uitleg over.

Nu ik uitgebreid de keuze van het project heb verantwoord vanuit verschillende invalshoeken, wil ik de totstandkoming van het project beschrijven.

3.2.2 *Hoe komt dit project tot stand?*

In dit hoofdstuk leg ik de focus op de te bereiken doelstellingen, de boodschap die ik wil brengen en de doorslaggevende keuzes die ik heb gemaakt.

Welke doelstellingen wil ik bereiken?

Om te beginnen wil ik vastleggen wat ik wil bereiken met het project. Op die manier heb ik de probleemstelling *'Hoe kunnen kleuters in het gewone onderwijs, die in de klas zitten met een leerling met beperking, inzicht en begrip krijgen voor het 'anders' zijn'* geconstrueerd. Mijn bedoelingen zijn ten eerste om kleuters te stimuleren om inzicht te verwerven in leerlingen die 'anders' zijn, om begrip op te brengen voor deze leerlingen en om hun perspectief, hun mogelijkheden en hun beperkingen beter te begrijpen. Vervolgens wil ik de koppeling maken tussen enerzijds het stimuleren van begrip naar anderzijds het aanreiken van een instrument rond wat klasgenoten kunnen doen om elkaar te helpen en om voor elkaar te zorgen. Ik maak tevens de koppeling tussen wat ik als toekomstige begeleider belangrijk vind en wat aansluit bij de leefwereld van kleuters. Met deze twee elementen in het achterhoofd kom ik tot een verhaal vol liefde, elkaar helpen, erbij horen en samen werken. Ik wil benadrukken dat het bereiken van het doel van deze probleemstelling hoog gegrepen is, daarom leg ik de focus op het stimuleren en bevorderen van de gewenste effecten.

Welke doorslaggevende keuzes heb ik gemaakt?

Een eerste keuze gaat over het bepalen van de visie van waaruit ik wil werken. Ik heb besloten om twee verschillende visies te betrekken. Dit zijn de visies 'iedereen is anders' en 'het kind met beperking is anders'. De 'iedereen is anders' visie gebruik ik om aan te tonen dat ieder kind eigen talenten en eigen beperkingen heeft. De visie 'het kind met beperking is anders' betrek ik omdat ik het belangrijk vind om erkenning te geven aan de ouders, de leerkrachten en de klasgenoten rond het 'anders' zijn van de leerling met beperking. Het is zeker niet gemakkelijk om een evenwicht te vinden in het toepassen van deze twee uiteenlopende visies. Ik vind het echter van groot belang om vanuit deze twee verschillende visies te werken omdat dit visies zijn die leven bij de betrokkenen. Ikzelf wil niet zweren bij één van de twee zienswijzen, dus combineer ik de voordelen en de mogelijkheden van beide visies.

Een tweede belangrijke keuze had betrekking tot de uitwerking van het verhaal. Enerzijds heb ik beslist om een verhaal uit te werken waarin voorlezen en interactie centraal staan. Ik vind beide elementen van de balans belangrijk omdat door het voorlezen de kleuters met het verhaal kunnen meeleven en door de interactieve vragen de kinderen actief kunnen meedenken en hun inbreng kunnen leveren. Anderzijds kies ik om te werken met praktijkvoorbeelden die herkenbaar zijn voor de leerlingen. Daarom heb ik gedurende de stageperiode eerst een maand geobserveerd en vervolgens inspiratie gehaald uit mijn

observaties om veelvoorkomende situaties te verwerken in het verhaal. Ik kies bewust voor verwerkte praktijksituaties omdat het verhaal daardoor beter aansluit bij de leefwereld van kleuters.

Er zijn nog zo veel meer keuzes gemaakt, maar ik kan deze onmogelijk allemaal bespreken. Ik vind het belangrijk om in dit hoofdstuk stil te staan bij de visie en een paar voorbeelden van keuzes aan te reiken. Enkele keuzes worden nog verduidelijkt in volgende hoofdstukken, zoals de keuze van dieren versus kinderen. Verder worden de meeste aspecten duidelijk gemaakt in het hoofdstuk rond de uitvoering van het project.

Hiermee wil ik de verantwoording en totstandkoming van het project afronden om over te kunnen gaan naar de verantwoording van de keuze van de doelgroep en de ondersteuningsnoden van de doelgroepen te behandelen.

3.2.3 *Waarom kies ik voor deze doelgroep?*

Het project is gericht op twee verschillende doelgroepen. Enerzijds is het een werkinstrument voor leerkrachten en anderzijds is het een methodiek die gericht is op het werken met klasgenoten van een leerling met beperking. Ik werk met deze dubbele doelgroep omdat ik hiermee kan inspelen op de ondersteuningsbehoefte van de leerkracht, die ik uitgebreid heb besproken in hoofdstuk 3.2.1, en omdat de leerkracht (of ikzelf) met behulp van dit instrument klasgenoten kan stimuleren om inzicht te krijgen en begrip op te brengen voor het 'anders' zijn van de inclusieleerling.

Waarom ik kies om met de doelgroep leerkrachten en de doelgroep klasgenoten te werken, wil ik uitleggen aan de hand van twee theoretische linken. Enerzijds de Big Five van inclusief onderwijs, die ik eerder heb besproken in hoofdstuk 1.5.2 en anderzijds aan de hand van een schematische voorstelling van de verschillende betrokken bij een leerling met beperking uit het boek 'Inclusief onderwijs in de praktijk' van Mortier, De Schauwer, Van de Putte en Van Hove.

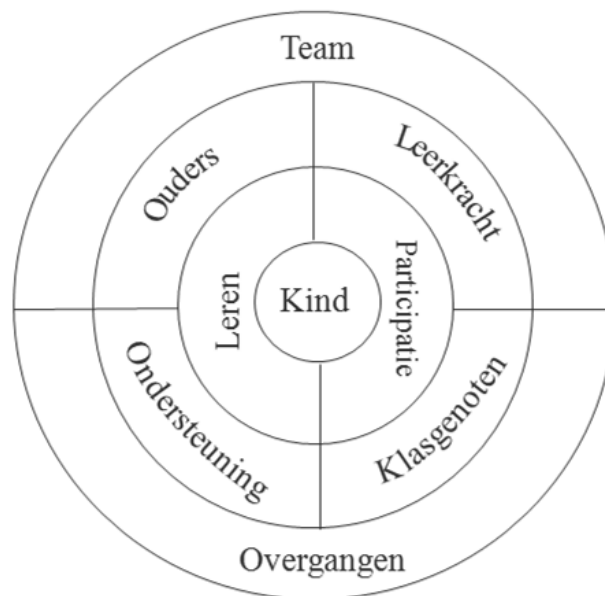
De Big Five van het inclusief onderwijs zijn het kind, de ouders, de leerkrachten, het team van ondersteuning en de klasgenoten. Daar ik tijdens mijn stage het meeste contact had met de leerkrachten en de klasgenoten, was dit voor mij een groot overtuigingspunt om met deze twee doelgroepen aan de slag te gaan. Bovendien zijn dit de twee doelgroepen waar huidig de minste ondersteuning aanwezig is en die de ondersteuning hard kunnen gebruiken. Bij de leerkracht is de ondersteuningsnood groot en heel zichtbaar aanwezig. Deze behoefte kwam vaak aan bod tijdens mijn contacten als stagiaire met leerkrachten. Zij gaven vaak aan dankbaar te zijn met een helpende hand in de klas. Zij kunnen als leerkracht geen beroep doen op externe hulpmiddelen zoals een team van ondersteuners dat wel kan doen. Daarom leg ik in mijn project de nadruk op de bruikbaarheid van het instrument voor leerkrachten. Vervolgens wil ik heel graag de klasgenoten meenemen in het project. Dat wil ik doen omdat zij vaak een 'vergeten' doelgroep zijn binnen inclusief onderwijs. Kinderen zijn een bron van ondersteuning, niet enkel naar de leerkracht toe, maar ook voor de leerling met een beperking. Kinderen kijken gemakkelijker over de beperking heen en gaan elkaar helpen en motiveren. De hulp van klasgenoten mag niet overschat worden, maar zeker niet onderschat. Juist daarom vind ik het belangrijk om kleuters, al van jongs af aan, te leren omgaan met diversiteit in de klas. Het prentenboek speelt perfect in op praktijkgerichte situaties waarin klasgenoten elkaar helpen en samen naar oplossingen zoeken.

Om deze bevindingen te staven, bekijk ik het wetenschappelijk onderzoek van Cecilia Aguiar en anderen in Portugal genaamd 'The social experiences of children with disabilities in inclusive Portuguese preschool settings'.

Aguiar et al beschrijven in hun onderzoek hoe vriendschappen, sociale aanvaarding en sociale netwerken een rol spelen in de beleving van kinderen met een beperking. Er wordt besloten dat hoe zwaarder de beperking van de leerling is, hoe moeilijker het is voor die kinderen om een sociaal netwerk op te bouwen. Zij krijgen vaker te maken met sociale afwijzing en isolatie (Aguiar, Ferreira, Correia, Fialho, & Pimentel, 2016). Een aspect van

het besluit dat mij opvalt, is dat als leerkrachten zich bewust zijn van de sociale status van de leerlingen met een beperking en daar op een positieve manier mee omgaan, het voor de klasgenoten makkelijker is om die leerling te aanvaarden. Naast de positieve omgang van de leerkracht met de inclusieleerling, spelen de kwaliteit van de klas en het begrip van de klasgenoten rond de beperking een grote rol in het bepalen van een gunstig verloop van inclusief onderwijs (Diamond, Hong, & Tu, 2008) (Aguiar, Moiteiro, & Pimentel, Classroom quality and social acceptance of preschoolers with disabilities, 2010). Ik kan onthouden dat zowel leerkrachten als klasgenoten een grote invloed hebben op het al dan niet slagen van inclusief onderwijs. Een motivatie om aan de slag te gaan met een methodiek die inspeelt op de beide doelgroepen.

In het boek 'Inclusief onderwijs in de praktijk' komt een schema aan bod dat de verschillende betrokkenen rond de leerling met beperking in het inclusief onderwijs weergeeft. Ik presenteer dit schema om vervolgens te verduidelijken met welke aspecten ik aan de slag ga in mijn methodiek.



Figuur 8: Schema van de verschillende betrokkenen in het inclusief onderwijs (Mortier, De Schauwer, Van de Putte, & Van Hove, 2010).

In het schema zie je rond het kind de woorden leren en participeren. In de methodiek van het prentenboek ga ik niet werken rond het schoolse leren, maar eerder rond het participeren. Uiteraard komt het aspect van leren omgaan met elkaar en leren omgaan met diversiteit wel te pas, maar dat reken ik niet bij het leren. In de tweede cirkel bevinden zich op gelijkwaardige plaatsen de ouders, de leerkracht, de klasgenoten en het ondersteunend team. Zoals ik aanhaalde in de vorige alinea, werk ik met de leerkrachten en de klasgenoten omdat deze het dichtst bij mijn stage-ervaringen aansluiten. De algemene methodiek van prentenboeken en mijn eigen project kunnen ongetwijfeld ook gebruikt worden door ondersteuners en ouders. Het zou echter te breed worden als ik alle betrokkenen bespreek, daarom leg ik de focus op de leerkracht en de klasgenoten binnen de schoolse context.

Hierbij rond ik de verantwoording van de keuze van de doelgroep af en ga ik over naar het volgende hoofdstuk waar ik de doelgroep kleuters bespreek.

3.2.4 Kleuters

In dit hoofdstuk richt ik me op de gekozen doelgroep, namelijk de klasgenoten van een leerling met een beperking. In mijn situatie gaat dit specifiek over twee kleuterklassen, waarvan de ene klas een gemengd eerste en tweede kleuter is en de andere klas een derde kleuter met enkele kinderen uit het tweede kleuter is. Deze gevarieerde klassen zorgen voor kleuters met een leeftijdsspanne van drie tot zes jaar. Ik wil er zeker van zijn dat de methodiek die ik ontwikkel, geschikt is voor alle leden van de doelgroep. Daarom ga ik op zoek naar literatuur in verband met de ontwikkeling van jonge kinderen vanuit een orthopedagogische invalshoek. Ik benadruk de orthopedagogische invalshoek, omdat ik niet studeer om een pedagoog of een kleuterjuf te worden, maar om een begeleider te worden. Ik wil kijken door de ogen van een orthopedagoog naar de doelgroep kleuters. Daarom ga ik van start met literatuur vanuit de opleiding Bachelor in de Orthopedagogie.

De Medts (2014) overloopt elf ontwikkelingsdomeinen binnen de ontwikkelingsfase van de kleuter. Ik beschrijf alle elf de domeinen, waarbij ik de domeinen die ik kan linken met de methodiek uitgebreider aan bod laat komen. Ook de domeinen die ik niet kan linken komen aan bod om een volledig beeld te kunnen presenteren.

– **Domein 1 lichamelijke ontwikkeling**

Kinderen zijn kleuters vanaf 2,5 à 3 jaar tot 6 à 7 jaar. Een andere manier om deze fase af te bakenen is de ontwikkeling van het gebit. Bij het begin van de kleutertijd is het volledige melkgebit gevormd en het einde van de kleutertijd wordt geïllustreerd door het verlies van de eerste melktand. In deze fase ontwikkelen kinderen lichaamsproporties die een gelijkenis vertonen met die van een volwassene.

– **Domein 2 motorische ontwikkeling**

De motorische ontwikkeling wordt gesplitst in de grove motoriek en de fijne motoriek. Bij de grove motoriek zijn voornamelijk de kwalitatieve veranderingen in de bewegingsactiviteiten opvallend. Dat wil zeggen dat kleuters activiteiten steeds beter kunnen uitvoeren door te oefenen. Tevens zijn kleuters op de leeftijd van drie jaar het meest actief van het hele leven. Bij de fijne motoriek komt de ontwikkeling trager op gang. Zaken zoals knippen met een schaar, bestek gebruiken, veters strikken, puzzels maken... worden volop geoefend.

– **Domein 3 perceptuele (of sensorïële) ontwikkeling**

De sensorïële ontwikkeling van kleuters is gelijkaardig aan die van peuters. Er wordt gebruik gemaakt van verschillende zintuigen om objecten waar te nemen en er is sprake van een globale waarneming.

– **Domein 4 seksuele ontwikkeling**

Een kleuter bevindt zich in de fallische, genitale of oedipale fase van de seksuele ontwikkeling waarbij geslachtsdelen centraal staan. Typisch in deze fase is het ontdekken van het eigen en andermans lichaam. Kleuters worden geconfronteerd met de oedipale crisis waarbij een identificatie met de ouderfiguur van hetzelfde geslacht plaatsvindt.

– **Domein 5 taalontwikkeling**

In de kleutertijd wordt de woordenschat uitgebreid en vindt het grootste deel van de taalontwikkeling plaats. Er is een niet te stoppen stroom van communicatie met de sociale omgeving die bestaat uit ouders, leeftijdsgenoten en andere volwassenen. De kwaliteit van taal en het denken worden met elkaar in verband gebracht. Abstracte begripvorming zoals tijdsbegrip, ruimtebegrip, kwantiteitsbegrip en causaliteitsbegrip, behoren tot de taalontwikkeling.

– **Domein 6 tekenontwikkeling**

Waar de peuter nog actief van het krabbelstadium geniet, gaat de kleuter over naar het schematisch stadium. Bij de kleuter speelt verstandelijk realisme, waar de kleuter tekent wat hij weet van de werkelijkheid. Dit staat tegenover visueel realisme, waar het lagere school kind de werkelijkheid tekent zoals hij die ziet.

Met dit verstandelijk realisme bij kleuters heb ik rekening gehouden in mijn eigen tekeningen. Ik kies bewust om geen ingewikkelde tekeningen vol prikkels en details te maken, maar om simpele en duidelijk herkenbare tekeningen te schetsen. Dit heb ik concreet uitgevoerd door geen achtergrond te tekenen, niet realistisch te tekenen en een beperkt aantal duidelijke visuele kenmerken te gebruiken.

– **Domein 7 sociaal-emotionele ontwikkeling**

In de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters komen gehechtheid, het begrijpen van wat anderen denken en vriendschappen aan bod. De sociale omgeving van de kleuter breidt uit waardoor de gehechtheid stillerjes aan afneemt. Het intern werkmodel (= een idee in het hoofd van het kind over hoe interacties met anderen verlopen) dat gebaseerd is op ervaringen met de hechtingsfiguur en belangrijke anderen, zorgt voor de basis van nieuwe hechtingsrelaties.

Bij het begrijpen van wat anderen denken, bespreek ik eerst de Theory of Mind (= iemands kennis en opvattingen over de mentale wereld). Kleuters kunnen zich in anderen verplaatsen en kunnen het onderscheid maken tussen mentale verschijnselen en de fysieke actualiteit. Dat wil zeggen dat kleuters iets kunnen voorstellen dat er niet is en dat ze kunnen doen alsof het echt is. Deze ontwikkeling is van belang voor het inleven in het prentenboek en het stimuleren van de fantasie in het beleven van het verhaal. Het tweede aspect bij begrijpen van wat anderen denken, zijn de sociale cognities (= het denken over de sociale werkelijkheid, over andere mensen, de relaties tussen mensen en de regels in de omgang tussen mensen). Door de vorderingen in de ontwikkeling van dit aspect versnelt de sociale ontwikkeling van kleuters en is er meer en intensiever contact met leeftijdsgenoten.

Als laatste komt het ontstaan van vriendschappen aan bod. De vriendschap tussen kleuters is toevallig, niet duurzaam en oppervlakkig. Ze ontstaat voornamelijk door het samen doen en het samen spelen. Naarmate de kleuters ouder worden, evolueert de vriendschap naar een stabiele band waar ze elkaar vertrouwen, elkaar steunen en gemeenschappelijke interesses hebben. Dit begrip rond vriendschappen is belangrijk om het verhaal te begrijpen en te beleven. De jongste kleuters ervaren vriendschap op een compleet andere manier dan de oudere kleuters. Toch merk ik, bij het voorlezen van het verhaal, dat beide groepen kleuters inzicht in het verhaal en de onderliggende boodschap van vriendschap hebben.

Om een verdiepende blik te werpen op het ontstaan en het behouden van vriendschappen, bespreek ik een artikel van Goldman, een expert in de ontwikkeling van jonge kinderen en een onderzoekster verbonden aan de universiteit van Noord Carolina. Vriendschappen kunnen gestimuleerd worden door ouders en leerkrachten, maar de vriendschap tussen twee kinderen ontstaan meestal vanuit zichzelf. Er zijn drie tekenen als een vriendschap ontwikkelt. Het eerste signaal is als twee kinderen vaak samen zijn en samen spelen. Het tweede signaal is als twee kinderen vaak hetzelfde doen, hetzelfde spelen, elkaar imiteren en praten over het 'wij'. Het derde teken is het positieve aspect, waar de twee kinderen samen lachen, samen plezier beleven en regelmatig positief gedrag uiten. Deze drie signalen ontstaan uit zichzelf, maar kunnen gestimuleerd worden door ouders en leerkrachten. Kinderen die sociaal minder sterk zijn of een beperking hebben, kunnen deze extra aanmoedigingen gebruiken. Ouders en leerkrachten kunnen kinderen helpen met vriendschappen te sluiten door een 'play date' te organiseren, twee kinderen samen leuke taken te laten uitvoeren, ruimte creëren zodat kinderen zich kunnen afzonderen met hun vriendje of kinderen toestaan om luidruchtig en gek te spelen. Hoe luidruchtiger het eraan toe gaat, hoe meer kans dat de kinderen vrienden worden (Goldman, 2007).

– **Domein 8 spelontwikkeling**

Spelen is een voorwaarde voor de ontwikkeling van motoriek, cognitie en sociaal-emotionele aspecten, zoals bewegingen oefenen, inzichten verwerven, leren omgaan met mensen en leren omgaan met gevoelens. Er bestaan verschillende soorten spelen. Bij kleuters komen het bewegingsspel, het constructiespel en doe-alsofspelletjes aan bod. Bij de oudere kleuters begint het samenspelen en het eenvoudig regelspel te ontluiken.

– **Domein 9 cognitieve ontwikkeling**

Volgens Piaget bevindt de kleuter zich in de preoperationele fase waar geïsoleerde acties op een symbolisch niveau kenmerkend zijn. De jongere kleuter (van 2,5 tot 4 jaar) beschikt over het preconceptueel denken, dat gekenmerkt is door het misleiden door waarneming en begripszwakte. Deze periode wordt gecombineerd met een sterke toename van het gebruik van waarneming en geheugen. De oudere kleuter (van 4 tot 7 jaar) bezit het intuïtief denken. Kenmerkende aspecten van het intuïtief denken bij kleuters zijn finalisme (bvb. waarom zijn er sterren aan de hemel?), fenomenalistisch causaliteitsdenken (bvb. mama is ziek omdat ik gisteren één snoepje te veel heb gegeten), vreemde associaties maken (bvb. het wordt donker want wij moeten slapen) en magisch denken (bvb. ik mag enkel op de grijze tegels lopen, anders gebeurt er een ongeluk).

Vygotsky legt de nadruk op sociale en culturele factoren waardoor de cognitieve ontwikkeling het resultaat is van sociale interacties. Dit is tegenstrijdig met de theorie van Piaget. Vygotsky ontwikkelde daarbij de zone van naaste ontwikkeling, dat is het niveau waarop een kind een taak bijna zelfstandig kan uitvoeren en met behulp van een competentere persoon de taak kan voltooien.

– **Domein 10 persoonlijkheidsontwikkeling**

Volgens Erikson bevindt de kleuter zich in de derde fase van de persoonlijkheidsontwikkeling. De kleuter doorgaat de crisis initiatief versus schuldgevoel. Hierbij ontwikkelen ze het besef dat ze zelfstandige personen zijn en eigen beslissingen kunnen nemen. Ouders kunnen hierbij het kind stimuleren in het initiatief nemen of onafhankelijkheid tegenhouden, wat leidt tot schuldgevoelens bij de kinderen.

Bij de persoonlijkheidsontwikkeling komt het zelfbeeld en de genderontwikkeling aan bod. Het zelfbeeld is de identiteit of de eigen opvattingen over jezelf als persoon. Kleuters hebben een individualistisch zelfbeeld en gaan zichzelf vaak overschatten, doordat ze zich niet vergelijken met anderen. Kleuters maken de evolutie van het beschrijven van uiterlijke kenmerken, bezittingen en activiteiten naar het schetsen van capaciteiten, karaktertrekken en motieven bij het beschrijven van zichzelf.

Bij de genderontwikkeling van kleuters komt de genderidentiteit aan bod. Al sinds de peutertijd weten kinderen meestal of ze zich een jongen of een meisje voelen. Kleuters kiezen vaak voor leeftijdsgenootjes van hetzelfde geslacht om mee te spelen, al ligt de basis van deze keuze eerder bij de interesses en het gedrag. Oudere kleuters kiezen vaker om samen te spelen met iemand van hetzelfde geslacht.

– **Domein 11 morele ontwikkeling**

Een kleuter doorloopt verschillende fasen in verband met de ontwikkeling van het geweten. De jongere kleuters (van 2,5 tot 3 jaar) ervaren trots, schaamte en een besef van goed en fout. De oudere kleuters (van 4 tot 6 jaar) bezitten een extern geweten, waarbij de omgeving het onderscheid tussen goed en fout maakt (bvb. papa zegt dat kindjes pijn doen niet mag). Bij moreel gedrag hoort empathie. Kleuters kunnen anderen helpen, troosten, beschermen, waarschuwen en dingen delen. De morele ontwikkeling van jonge kinderen wordt vaak onderschat. In mijn methodiek speel ik in op de morele ontwikkeling van kleuters. Ze worden gestimuleerd om na te denken over goed en fout, over fouten verbeteren en over elkaar helpen.

Dankzij deze beknopte bespreking van de elf ontwikkelingsdomeinen heb ik een duidelijk beeld over hoe de ontwikkeling van kleuters in elkaar zit. Hierdoor weet ik dat mijn methodiek probleemloos kan gebruikt worden. De kleuters begrijpen het verhaal, hebben

inzicht in de achterliggende boodschap en kunnen meedenken over hoe vrienden elkaar kunnen helpen en steunen. Ik wil hierbij de bespreking van de doelgroep klasgenoten afronden en overgaan naar de centrale figuur in het inclusieverhaal, namelijk de leerling met een beperking.

3.2.5 Specifieke ondersteuningsnoden

Eerst en vooral wil ik dit hoofdstuk starten door de bewust gekozen titel te verklaren. Ik kies voor de titel 'specifieke ondersteuningsnoden' en niet voor een titel in de aard van 'het kind met beperking'. Dat doe ik vanuit de inclusiegedachte en als protest tegen het stigmatiserende labeltjes kleven.

Aan de hand van twee artikelen uit kwaliteitskranten wil ik verder ingaan op het kleven van labels bij personen met een problematiek. Het eerste artikel komt uit De Morgen en is getiteld 'Iedereen psychiatrisch patiënt?'. Het is een kritisch artikel dat commentaar levert op de toenmalig nieuwe DSM-5. De DSM-5 is de zogenaamde psychiatrische bijbel die een poging doet om mentale stoornissen af te bakenen aan de hand van criteria. De DSM werkt hokjesdenken in de hand, iedereen krijgt een etiket opgeplakt. Etikettering kan valse hoop geven en een probleem benoemen is echter geen oplossing (De Morgen, 2012). Waarom dan nog tijd en moeite steken in het benoemen? De focus leggen op de ondersteuningsnood en van daaruit vertrekken, lijkt mij veel productiever.

Het tweede artikel komt uit De Standaard en heeft als titel 'Denken dat elke stoornis meetbaar en kwantificeerbaar is, is een stoornis'. Het artikel gaat over de ironische brief van Paul Verhaeghe, een klinisch psycholoog en psychoanalyticus aan de UGent, die kritiek geeft op de DSM-5 en het daarbij horende hokjesdenken. Hij geeft commentaar op de makers van de DSM die labels kleven, psychische stoornissen verzinnen en aanzetten tot overconsumptie van medicatie. Hij gaat zo ver in zijn betoog dat hij gebruikers van de DSM zelf gestoord noemt. Verhaeghe benoemt spottend een nieuwe stoornis PEED (= pseudo efficiency and effectivity disorder) waarbij de patiënt lijdt aan het waanidee dat alles meetbaar en kwantificeerbaar is, lijdt aan registratiedwang, gevoelig is aan veranderingen en een voorspelbare omgeving eist, een onbegrijpelijke taal uitkraamt en lijdt aan grootheidswaanzin. Deze 'stoornis' is uitermate besmettelijk en schadelijk voor de omgeving, besluit Verhaeghe (De Standaard, 2014). Dankzij instrumenten zoals DSM en de instelling van onze hulpverlening, lijkt het onmogelijk om iemand te kunnen helpen die geen label heeft. Alsof dat label een handleiding is om personen te begeleiden.

Ik word aangespoord door kritische denkers, zoals Verhaeghe, om zelf kritisch stil te staan bij wat ik schrijf in deze bachelorproef. Vandaar de bewuste keuze voor een titel waar ik met mijn inclusievisie volledig achter sta. Ik beschrijf de twee leerlingen die ik heb begeleid tijdens de stageperiode. Ik bespreek hun persoonlijkheid, hun mogelijkheden, hun ondersteuningsbehoeften en op welke manier ik deze kinderen heb ondersteund tijdens het brengen van de methodiek. Om de privacy van de leerlingen en hun context te beschermen, werk ik met pseudoniemen.

3.2.5.1 Inclusieleerling Wolf

Wolf is een jongen van vijf jaar die in de tweede kleuterklas zit. Hij is actief, speels en een lachebekje. Op de speelplaats speelt hij met vrienden die hij voornamelijk kent van vorig jaar. In de klas speelt hij vaak met de treinen en is hij steeds enthousiast om te schilderen of te tekenen. Tijdens de kringmomenten verliest hij regelmatig zijn aandacht, soms heeft hij extra motivatie nodig om terug te focussen. Wolf houdt van een duidelijke structuur, korte opdrachten en een veilige houvast. Op school komt elke week de GON-begeleider om samen met hem te werken rond enkele schoolse vaardigheden zoals leren lezen en leren rekenen, rond adaptieve vaardigheden zoals zelf handen wassen, zelf naar toilet gaan, zelf de jas aan doen en zelf schoenen uitdoen, ook rond de sociale vaardigheden wordt vlijtig gewerkt. Als ik in de klas kom, is Wolf telkens enthousiast om samen met 'zijn' juf spelletjes te spelen. Al snel werd ik voor hem een vertrouwenspersoon bij wie hij zichzelf kan zijn en waar hij steun vindt.

In het uitwerken van het verhaal heb ik rekening gehouden met enkele kenmerkende aspecten in de ondersteuningsbehoeften van Wolf.

- **Herhaling en herkenning** bieden Wolf een houvast tijdens de begeleiding. In de methodiek van het prentenboek kies ik voor herkenbare situaties. Op die manier is Wolf betrokken bij het verhaal en kan hij de context beter begrijpen.
- De '**special effects**' helpen Wolf om geconcentreerd te blijven en zijn aandacht bij de les te houden. Tijdens het voorlezen van het verhaal maak ik gebruik van een levendige intonatie, handgebaren, een uitgesproken mimiek, grote prenten waar het verhaal duidelijk op te zien is en knuffels om het verhaal driedimensionaal uit te beelden.
- Door de **interactieve** delen in het prentenboek, krijg ik reacties vanuit de medeleerlingen. Wolf imiteert zijn klasgenoten en wordt zo uitgedaagd om mee te gaan in de interactie.

3.2.5.2 Inclusieerling Aedan

Aedan is een zesjarige jongen uit de derde kleuterklas. Aedan heeft een levendige fantasie waar hij graag anderen in betreft. Aedan vertoeft vaak in zijn eigen wereld en hij houdt ervan om die wereld te delen met zijn klasgenoten. Hij kan eindeloos vertellen over de thema's die hem bezighouden. Hij vindt het belangrijk dat er goede afspraken over de dagindeling worden gemaakt. Iets doen dat onverwacht aangekondigd wordt, is niet simpel. Aedan heeft veel nood aan een veilige haven. In de klas is dat de juf, zij hebben dan ook een sterke band. Daarom zijn momenten waar de juf niet bij hem kan zijn moeilijk, dit gaat van de turnles tot de speeltijden. Tijdens spelmomenten kiest hij gevarieerd en wat hem op dat moment prikkelt, werkbundels invullen kan hij heel goed met de nodige sturing en afspraken. De kringmomenten verlopen moeilijker, de grote groep kinderen en de verspreide aandacht van de juf zijn daar de oorzaak van.

Tijdens het voorbereiden van het verhaal heb ik bepaalde aspecten van de ondersteuningsnood van Aedan ingecalculleerd.

- Door **neutrale situaties** die herkenbaar zijn te gebruiken, kan Aedan meegaan in het verhaal. Zijn levendige fantasie maakt het niet gemakkelijk om een thema aan te kaarten dat niet past binnen zijn verbeelding. Dit verduidelijk ik aan de hand van een voorbeeld. *Aedan is in zijn fantasie bezig met het thema bouwen, daarom komt het thema kunst dat in de klas aan bod komt, niet binnen bij hem.* Om ervoor te zorgen dat Aedan het verhaal kan volgen, maak ik gebruik van neutrale situaties. Een neutrale situatie is iets dat dagelijks voorkomt en niet enkel in een specifiek thema past. Bijvoorbeeld: in de kring zitten, schilderen, buiten spelen...
- Goede **afspraken** rond het voorlezen van het verhaal maken, is niet evident. Voor Aedan is het vreemd dat de juf niet op haar plaats in de kring zit, maar ik. In het begin weerhoudt hem dat van mee te volgen.
- De **interactieve vragen** die bij het verhaal horen, worden ijverig beantwoord door de klasgenoten. Dat prikkelt Aedan om zijn aandacht te vestigen op het verhaal en zijn inbreng te leveren.

Ik hoop dat ik dankzij deze twee minimale beeldvormingen een inzicht in de praktijksituaties heb kunnen geven. Ik wil beklemtonen dat de elementen waarmee ik rekening heb gehouden in de methodiek niet louter voor de inclusieerlingen zijn. De aanpassingen zijn gunstig voor alle leerlingen. Dat is ook waar inclusie voor staat, maatregelen die voordelig zijn voor iedereen. Met deze beeldvormingen wil ik Fase 1 afronden en overgaan naar het volgende hoofdstuk Fase 2 Uitvoering.

3.3 FASE 2 UITVOERING

In dit hoofdstuk bespreek ik de zes verschillende stappen die ik heb doorlopen bij het uitvoeren van het project. Ik heb het over de ontwikkeling van het conceptverhaal, het vragen en ontvangen van feedback, de verwerking van de feedback en de concrete aanpassingen, de tekeningen ontwerpen, het voorlezen inoefenen en ten slotte de methodiek testen. Door dit stappenplan te beschrijven, wil ik de lezers een inzicht bieden in de technische, ondernomen stappen en tevens in het bijhorende denkwerk.

3.3.1 Stap 1 Het conceptverhaal

Oorspronkelijk zou het verhaal over 'De bril van Annie' gaan. Daar de bachelorproef 'Vos is anders' heet, is het duidelijk dat het verhaal van Annie niet is geselecteerd. Ik beschrijf kort het concept van 'De bril van Annie' om vervolgens aan te geven waarom ik uiteindelijk voor een ander idee heb geopteerd.

Annie is een meisje dat in de kleuterklas van meester Rob zit. Samen met de andere kleuters maakt Annie van alles mee in de klas en op de speelplaats. Annie is een beetje anders dan de andere leerlingen, ze heeft namelijk een heel speciale bril. Door die bril beleeft ze de wereld rond haar op een andere manier. De speciale bril maakt het voor Annie niet altijd gemakkelijk om alles mee te doen op dezelfde manier zoals de andere kinderen. Ze ondervindt enkele tegenslagen en uiteindelijk wordt het haar te veel. Ze gooit haar bril af. Een vriendje van Annie probeert haar te troosten en zet haar bril op zijn neus. Het vriendje ziet wat Annie ziet en begrijpt haar moeilijkheden. Ze beloven om elkaar steeds te helpen en om nog dikkere vrienden te worden.

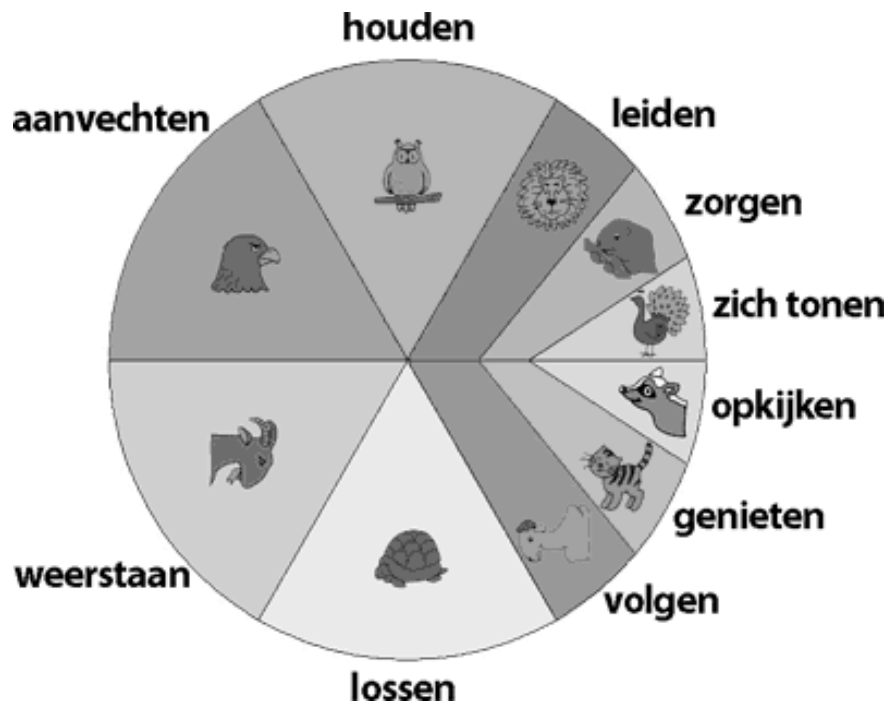
Alhoewel het verhaal van Annie een heel aantrekkelijk concept is, zijn er verscheidene redenen waarom ik een alternatief wil ontwerpen. Allereerst ontdekte ik een praktisch argument. Blijkbaar ben ik helemaal niet goed in het tekenen van kinderen. Aangezien ik graag het verhaal zelf wil illustreren vormt dit een vervelend probleem. Als tweede bedenking sta ik stil bij de speciale bril van Annie die haar beperking symboliseert. De bril is zichtbaar en valt iedereen op, terwijl een beperking niet altijd zichtbaar of duidelijk is. Daarbij aansluitend geef ik als derde argument dat door enkel Annie een speciaal kenmerk te geven, een stigma gecreëerd wordt. Iedereen heeft mogelijkheden en beperkingen en dat is een boodschap die ik wil meegeven via het verhaal. Om deze drie voorgaande problemen in één klap weg werken, beslis ik om gebruik te maken van dieren als personages. Door te werken met dieren worden enerzijds mijn tekenkunsten niet op de proef gesteld en wordt anderzijds de zichtbare beperking in de vorm van een bril weggewerkt in één van de vele mogelijkheden en beperkingen die bij alle personages terug te vinden zijn. Als vierde en laatste bedenking reflecteer ik over het einde van het verhaal. Het conceptverhaal eindigt met het opzetten van de bril waarbij de klasgenoot inzicht en begrip verwerft in de moeilijkheden die Annie ervaart. In de realiteit kan men niet de beperking eventjes opzetten en zo de moeilijkheden begrijpen. Om die reden wil ik werken vanuit een oplossingsgerichte visie waar specifieke situaties worden aangereikt en samen naar oplossingen wordt gezocht. Op deze manier zorg ik voor een slot dat duidelijk en begrijpbaar is voor de doelgroep. Tevens worden de kinderen door het alternatieve einde gestimuleerd om na te denken, elkaar te helpen en elkaar te accepteren.

Nu ik kritisch heb stil gestaan bij het eerste ontwerp en de nodige veranderingen, presenteer ik de opbouw van het alternatieve conceptverhaal.

De personages

De keuze van dierlijke personages wil ik verduidelijken aan de hand van de Axenroos. De Axenroos is een model ontworpen door Ferdinand Cuvelier om interacties tussen mensen te typeren. Het is een handelingsgericht instrument om te praten over interacties en deze te verbeteren. Om het praten te vergemakkelijken, krijgen de verschillende interactieposities een totemdier. Het gebruik van dieren zorgt ervoor dat de methodiek aantrekkelijk is voor kinderen en in het onderwijs gebruikt kan worden om kinderen sociale


vaardigheden aan te leren. Het gebruik van dieren zorgt voor een bepaalde afstand, die volgens mij handig is om te praten over problemen. Het is eenvoudiger om schildpad, bever en leeuw een probleem te laten oplossen, dan om te denken aan de eigen probleemsituatie. Aan dieren kunnen eenvoudig kenmerken toegeschreven worden. Deze voordelen van werken met dieren gebruik ik in het conceptverhaal.



Figuur 9: de Axenroos (Cuvelier, 1976).

De Axenroos bestaat uit tien totemdieren die elk gekenmerkt worden door één eigenschap (Cuvelier, 1976). In de onderstaande tabel maak ik een vergelijking tussen de tien totemdieren van Cuvelier en de acht dieren die ik heb gekozen. Ik kies om te werken met typische Europese bosdieren omdat deze meer aansluiten bij de leefwereld van kleuters.

Het dier	Kenmerken van het dier	Link met de Axenroos
	De uil staat alleen en houdt een bepaalde afstand van de andere dieren. Dit lijkt me een gepast kenmerk voor een leerkracht. De uil wordt vaak geassocieerd met wijsheid, een andere eigenschap die aansluit bij een leerkracht.	De uil (<i>houden</i>) is het enige dier dat ik behoud uit de Axenroos.
Wolf	De wolf neemt de leiding en speelt de baas over de groep. Hij kan goed uitleg geven, voorstellen doen en advies geven.	De leeuw (<i>leiden</i>).

	Het konijn toont waardering voor anderen. Zij vraagt naar het bijzijn van anderen en kan goed luisteren. Zij is behulpzaam en zorgt voor anderen.	Een combinatie van de wasbeer (<i>opkijken</i>) en de bever (<i>zorgen</i>).
Eend	De eend is de beste vriend van de wolf. Hij vraagt de anderen om hulp en geniet van de aandacht die hij krijgt.	De poes (<i>genieten</i>).
Egel	De egel is onzeker en verlegen. Zij volgt de leidinggevend en voert opdrachten plichtsgetrouw uit.	Een combinatie van de schildpad (<i>lossen</i>) en de kameel (<i>volgen</i>).
	De beer is graag alleen en bekijkt alles van op een afstand. Anderzijds staat de beer graag klaar voor anderen en biedt hij zijn hulp aan.	Een combinatie van de uil (<i>houden</i>) en de bever (<i>zorgen</i>).
	De vos weerstaat anderen en durft 'neen' te zeggen. Hij laat zich geen hulp opdringen.	De steenbok (<i>weerstaan</i>).
Roodborstje	Het roodborstje kwettert vaak over zichzelf, legt gemakkelijk contacten met de andere dieren en is kritisch naar de dieren die het stramien niet volgen.	Een combinatie van de pauw (<i>zich tonen</i>) en de havik (<i>aanvechten</i>).

Figuur 10: een vergelijkende tabel tussen de dieren uit het verhaal en de totemdieren van de Axenroos.

De personages zijn bepaald en daarmee start het verhaal. De eerste pagina's bevatten een korte voorstelling van ieder personage waarbij enkele typerende eigenschappen aan bod komen. Vervolgens ga ik aan de slag met het verdere verloop van het verhaal.

Het verloop van het verhaal

Uit alle observaties die gedurende de eerste maand van de stageperiode plaatsvonden, selecteer ik enkele veelvoorkomende situaties die zich voordoen op beide stageplaatsen. Ik kies bewust om met situaties te werken die ik zelf heb geobserveerd. Dit doe ik om in te spelen op de leefwereld van de kinderen en een zekere herkenbaarheid te garanderen. Ik kom tot vijf situaties die aansluitend zijn bij beide klassen.

- De eerste scène gaat over Vos, het hoofdpersonage, die niet luistert naar de juf. Roodborstje verkiest Vos' stoutmoedigheden.
- De tweede situatie gaat over een kringmoment waarbij Vos niet uit zijn woorden raakt om iets te vertellen.
- De derde scène gaat over Eend en Wolf die Vos uitlachen om zijn in hun ogen miserabele schilderkunsten.
- De voorlaatste situatie vindt plaats op de speelplaats waar enkele dieren ruzie maken omdat ze te wild spelen.
- Het laatste tafereel omschrijft Vos die tijdens het hoekenwerk alleen speelt.

Het einde van het verhaal

Om het verhaal af te ronden worden alle situaties overlopen, om deze vervolgens om te draaien naar een positieve boodschap. Ik ben niet helemaal tevreden over de manier waarop dit einde in elkaar zit. Helaas vind ik geen inspiratie om het op een andere manier aan te pakken en besluit ik om feedback te vragen aan ervaringsdeskundigen.

3.3.2 Stap 2 Feedbackmoment

Het krijgen en verwerken van feedback vind ik ontzettend belangrijk in het ontwerpen van een methodiek. Ik kan zelf kritisch nadenken en verbeteringen aanbrengen, maar het toevoegen van inzichten van andere personen brengt een meerwaarde aan een werkstuk. Om het met een citaat te zeggen: 'When you talk, you are only repeating what you already know. But if you listen, you may learn something new.' De Dalai Lama wil hiermee het belang van luisteren naar anderen aantonen. Luisteren naar de visies, inzichten en meningen van anderen biedt een verrijking en daarvan wil ik gretig gebruik maken bij het ontwerpen van het verhaal.

Ik stuur mijn verhaal door naar een gevarieerde groep ervaringsdeskundigen. De leden van deze groep zijn: een familielid die leerkracht Nederlands is in het secundair onderwijs om de taalkundige puntjes op de i te zetten, een familielid die leerkracht is in het kleuteronderwijs om haar mening te kunnen geven over de haalbaarheid van het niveau van het verhaal tegenover het begripsniveau van de kleuters, de promotor van mijn bachelorproef, de ouders van de twee inclusieerlingen, de leerkrachten van de twee klassen en de mentoren van de drie stageplaatsen. Ik werk de methodiek uit voor de twee stageplaatsen die gesitueerd zijn in het kleuteronderwijs, dat wil echter niet zeggen dat ik geen waardevolle inbreng kan vragen aan de derde stageplaats, waar ik een studente uit het hoger onderwijs begeleid.

Werkelijk iedereen wil zijn bijdrage leveren aan het verhaal en de boodschap die het verhaal brengt. Ik laat me niet overrompelen door alle verschillende visies, vragen en antwoorden en beslis om alle feedback op een rijtje te zetten. Vervolgens bekijk ik met welke opmerkingen ik concreet aan de slag kan gaan. Ik kom tot de volgende opsomming:

- De voorstellingen van alle dieren mogen uitgebreider gemaakt worden. Geef alle dieren verschillende eigenschappen en beschrijf Vos uitgebreider dan enkel 'Vos is anders'.
- Het verhaal kan een actieve toets gebruiken. Dit kan concreet uitgewerkt worden door opdrachten te koppelen aan de situaties.
- De interactie die gekoppeld is aan het verhaal is goed gevonden. Op die manier zorg je ervoor dat de kinderen begrijpen wat er wordt voorgelezen.
- De visie 'enkel Vos is anders' overheerst de visie 'iedereen is anders'. Vanuit de inclusievisie zou je meer aandacht moeten besteden aan de visie 'iedereen is anders'.
- Door in de situaties te vertellen over wat Vos verkeerd doet en wat Vos kan doen om het op te lossen focus je te veel op integratie. Leg de focus op wat wij (= de dieren) kunnen doen om Vos te helpen en dan bereik je inclusie.
- In het verhaal situatie per situatie bespreken. Eerst alle situaties overlopen om pas op het einde oplossingen aan te reiken, komt te laat.

3.3.3 Stap 3 Definitieve versie van het verhaal

In dit onderdeel ga ik verder in op de zes opmerkingen en hoe ik deze concreet heb verwerkt.

– De voorstelling van de dieren

Bij het conceptverhaal worden acht dieren beschreven aan de hand van een uiterlijk kenmerk en een eigenschap. Bijvoorbeeld: *Egel is verlegen. Zij durft niet veel te vertellen in de klas en als ze bang is, rolt ze zich op tot een stekelig bolletje.* Bij de voorstelling van Vos wordt hij enkel beschreven als 'anders'. De reden waarom ik de voorstelling van Vos zo kort houd, is omdat ik vind dat zijn persoonlijkheid uitgebreid aan bod komt in het verhaal. Veel personen vinden het echter jammer dat Vos geen beschrijving krijgt net zoals de andere dieren. Een bijkomende opmerking is dat de andere omschrijvingen te beknopt zijn. Velen geven aan dat een langere voorstelling per dier inspeelt op de fantasie en een duidelijker beeld scheidt.

Van een diepgaandere voorstelling ben ik zeker een fan. Ik stelde mezelf echter de kritische vraag, hoe ik acht dieren kan voorstellen op een uitgebreide manier zonder het verhaal langdradig te maken. Ik besluit dat ik het belangrijker vind om een uitvoerige beschrijving te geven van enkele dieren, dan om veel dieren slechts oppervlakkig aan bod te laten komen. Ik halveer het aantal dieren van acht naar vier en houd hierbij juf Uil, Beer, Vos en Konijn over. Deze vier vrienden kan ik uitgebreid beschrijven aan de hand van hun typerende uiterlijke kenmerken en bijhorende eigenschappen. Door gebruik te maken van minder dieren schep ik meer duidelijkheid en diepgang in het verhaal.

– Een actieve toevoeging

Het verhaal dat ik schrijf is geen klassiek verhaal waarbij zitten en luisteren van de orde is. Het is een speels verhaal waar veel interactie met de groep vereist is. Een actieve toevoeging in de vorm van kleine opdrachten of activiteiten vind ik heel toepasselijk en een meerwaarde voor het verhaal. Ik bekijk het verhaal en denk na over mogelijke passende opdrachten. Ik bedenk vier opdrachten die makkelijk uit te voeren zijn, aansluiten bij het verhaal en een speelse toets geven aan de methodiek. De eerste opdracht situeert zich bij de voorstelling van Vos. Vos kan goed gekke bekken trekken, kunnen de kinderen dat ook? De tweede opdracht speelt in op de eerste situatie die zich voordoet in het verhaal. De boodschap bij die situatie is dat alle dieren flink moeten luisteren naar juf Uil. Door het spelletje 'Jantje zegt' om te vormen naar 'Juf zegt' kunnen de kinderen uit de klas bewijzen dat zij goed kunnen luisteren. De derde activiteit is een uitdaging voor de doelgroep kleuters. Het spel sluit aan bij de situatie waar de dieren Vos en zijn schilderij uitlachen. Ik daag de kleuters uit om elkaar een compliment te geven. Als laatste geef ik een warme boodschap mee door de kinderen, net als de dieren in het verhaal, een dikke berenknuffel te geven.

De activiteiten zorgen voor extra interactie met de klas en voor een aanvullende speelsheid. De actieve toevoeging zorgt ervoor dat de kinderen langer geconcentreerd kunnen luisteren. Het betreft de leerlingen en helpt hen om inzicht te krijgen in het verhaal.

– Het interactieve deel

De interactieve vragen zijn al deels vastgelegd in het conceptverhaal. Ik krijg veel positieve reacties op deze vooraf bepaalde interacties. Daarom beslis ik om tijd te steken in het uitbreiden en structureren van de geplande wisselwerkingen. In totaal zijn er vier interactiemomenten met telkens vier soorten vraagstellingen. De eerste stelling vraagt naar meer informatie over de situatie. De tweede vraag gaat telkens over de gevoelens van de dieren die gepaard gaan met die situatie. De voorlaatste stelling maakt een terugkoppeling naar het 'echte' leven of klasgebeuren. De vierde opgave vraagt om een mogelijke oplossing van de situatie. Door bij elke situatie dezelfde structuur te hanteren, ben ik er zeker van dat alle leerlingen mee zijn met het verhaal.

– ‘Iedereen is anders’ versus ‘Vos is anders’

Zoals eerder uitgelegd in hoofdstuk 3.2.2 kies ik bewust voor een combinatie van de twee visies om enerzijds erkenning te geven aan de ouders, de leerkrachten en de klasgenoten en anderzijds om aan te tonen dat ieder kind talenten en beperkingen heeft. Het is niet gemakkelijk om een evenwicht te vinden in het toepassen van deze twee uiteenlopende visies. Dat merk ik bij de evaluatie van het conceptverhaal. Het verhaal leunt veel zwaarder door naar de visie ‘Vos is anders’, dat uit zich in de verhaallijn die benadrukt dat enkel Vos iets anders doet. Om de balans terug in evenwicht te brengen herwerk ik het verhaal op een manier die toont dat elk dier mogelijkheden en beperkingen heeft.

– Integratie versus inclusie

In het conceptverhaal komt Vos aan bod als een personage dat veel verkeerd doet en zelf oplossingen moet bedenken om zijn ‘fouten’ te herstellen. Dat concept vertrekt echter vanuit een verouderde invalshoek die integratie heet. Om vanuit de inclusievisie te werken, moeten een aantal aanpassingen gebeuren. In het definitieve verhaal leg ik veel meer de focus op samen nadenken over oplossingen en elkaar ondersteunen. Dat laat zich concreet zien in de manier van het beschrijven van de situaties en in de interactieve vragen. In de interactieve delen wordt telkens gevraagd naar wat Konijn of Beer kunnen doen om Vos te helpen en niet naar wat Vos kan doen om het terug goed te maken.

– Situaties en einde

In het conceptverhaal zit het verloop iets anders in elkaar. Er worden enkele situaties beschreven en pas op het einde van het verhaal worden alle oplossingen aangehaald. Om verschillende redenen is deze opstelling niet goed. Eerst en vooral duurt het te lang vooraleer concrete oplossingen worden aangereikt. Daarbij samenhangend komen er te veel negatieve aspecten aan bod gedurende het verhaal. Bovendien wordt het einde van het verhaal te zwaar en te intens. Om het verhaal beter volgbaar en luchtiger te maken wordt telkens één situatie aangekaart en daarbij aansluitend een oplossing bedacht. Zo verweven de positieve elementen doorheen het verhaal en is er plaats voor een opgewekt en hartverwarmend einde.

Het verhaal heeft een ware metamorfose meegemaakt dankzij de talrijke feedback. Ik ben heel dankbaar voor de vele personen die hun bijdrage hebben geleverd bij het laten groeien van het project. Iedere mening is een meerwaarde en alle kritische bedenkingen hebben ervoor gezorgd dat mijn verhaal op en top inclusie is. Nu het verhaal geschreven en herwerkt is, is het tijd voor de volgende stap.

3.3.4 *Stap 4 Illustraties*

Het maken van de tekeningen is een fase waar ik reikhalzend naar uit kijk. Alvorens ik kan beginnen met het effectieve tekenen moet ik stilstaan bij enkele voorbereidende stappen.

Om van start te gaan bepaal ik wat ik precies wil tekenen. Ik beslis om met een beperkt aantal tekeningen te werken zodat ik de kinderen niet overspoel met een overdaad van prenten. Het verhaal is reeds opgedeeld in handige stukken, zoals de voorstellingen van de dieren en de verschillende situaties die aan bod komen. Ik leg tien diverse illustraties vast. Deze bevatten een introductiebeeld, vier maal een close-up van de dieren bij de voorstellingen, vier maal een sfeerbeeld van de voorkomende situaties en een afsluitende afbeelding.

Ik heb vastgelegd wat ik wil tekenen dus kan ik overgaan naar hoe ik het tekenen wil aanpakken. De tekeningen dienen simpel, helder, duidelijk en kleurrijk te zijn. Deze vereisten vind ik belangrijk om na te leven omdat op die manier de tekeningen duidelijk zijn voor alle leeftijden. Hierbij geef ik enkele concrete voorbeelden. Ik vul het simpel zijn door de dieren groot te tekenen in verhouding met de achtergrond. De dieren krijgen enkele duidelijke uiterlijke kenmerken en worden niet aangevuld met details. Om de helderheid van de illustraties te bewaken maak ik gebruik van een zuivere witte achtergrond. Enkel een basiselement zoals een boomstronk komt af en toe in beeld. De

duidelijkheid van de tekening respecteer ik door telkens een evidente link te leggen tussen de afbeelding en de tekst. Ten slotte maak ik gebruik van enkele felle basiskleuren om de tekeningen in te kleuren. Kleurrijke prenten prikkelen kinderen om te kijken en om mee te volgen.

Niet enkel in de tekeningen houd ik rekening met de vier vereisten, ik trek deze eveneens door naar het materiaal dat ik hanteer. Simpelheid, helderheid, duidelijkheid en kleurrijkheid worden in stand gehouden door aan de slag te gaan met vijf ecoline brush pennen en één zwarte stift. Ik kies voor vijf kleuren die ik kan gebruiken om de dieren en eveneens het bos in te kleuren. Dat zijn de kleuren groen, sierra, rood, geel en goud. Ik heb veel tijd gestoken in het uitzoeken van het materiaal en uiteindelijk heb ik gekozen om te werken met ecoline brush. Ecoline is een soort vloeibare waterverf en de ecoline brush is een stift gevuld met die vloeibare waterverf. Het is een stift die gemakkelijk in de hand ligt, handig is voor het inkleuren van grote en kleine oppervlakken en gemakkelijk foutjes corrigeert dankzij de waterverfbasis. De zwarte tekenstift is een simpele stift met goede recensies van professionele illustrators.

3.3.5 Stap 5 Oefenen

De stappen van de tekst schrijven en de tekeningen schetsen zijn achter de rug. Tijd om te beginnen aan de voorlaatste stap vooraleer het verhaal in de klassen kan geïntroduceerd worden. Mijn project is een voorleesboek en om het verhaal goed over te brengen naar de kinderen toe, dient het grondig ingeoefend te worden.

Om intonatie, mimiek, gesticulatie en stemgebruik in te oefenen besluit ik om te vertrouwen op mezelf en mijn ervaringen van op de Stedelijke Academie voor Podiumkunsten. Om de voorleestechneken te perfectioneren film ik mezelf terwijl ik oefen. Zo kan ik de opnames bekijken, eruit leren en vervolgens evolueren naar betere versies. Uiteindelijk wil ik een zekere spontaniteit behouden tijdens het voorlezen en komen deze oefenmomenten slechts sporadisch voor.

Bij het oefenen merk ik dat de prenten en de voorleescapaciteiten een belangrijke ondersteuning zijn bij het voorlezen. De leerlingen moeten bij dit verhaal niet enkel luisteren en kijken, maar ook actief meewerken. Deze actieve inspanning wordt gevraagd aan de hand van de interactieve stellingen die telkens aansluiten bij het verhaal. Om deze interactie op een speelse en begrijpelijke manier aan te pakken betrek ik een tweede speelse methodiek. In een vorig hoofdstuk komt de speelse methodiek van handpoppen gebruiken aan bod en geef ik aan dat die methodiek mij inspireert. Ik ga op zoek naar een extra ondersteuningsmiddel in de vorm van een pop om het voorlezen van het verhaal te ondersteunen. Ik heb het grote geluk om in een winkel knuffels te vinden van de drie hoofdpersonages, namelijk Vos, Konijn en Beer.



Figuur 11: Knuffels van de hoofdpersonages uit het boek 'Vos is anders'.

Deze drie knuffels hebben twee doelen. Eerst en vooral ondersteunen de knuffels het verhaal tijdens het voorlezen en tijdens het interactieve aspect. Tijdens het beantwoorden van de vragen mogen de kinderen de knuffels vasthouden en gebruiken om uit te beelden wat ze willen vertellen. Tevens helpt het de kinderen om te denken aan 'Wat zou Konijn doen?' als ze effectief Konijn in hun handen hebben. Het gebruiken van knuffels is

bovendien een veilige manier om te praten over gevoelens. Het tweede doel van de knuffels gaat over de momenten na het voorlezen. De knuffels mogen gebruikt worden om mee te spelen en observaties tonen aan dat de leerlingen gelijkaardige verhalen naspelen met de figuren. Door het spelen en het imiteren blijft de boodschap van het verhaal langer hangen.

3.3.6 *Stap 6 De methodiek testen*

Na het doorlopen van een reeds moeizaam en leerrijk proces ben ik ten slotte bij de laatste stap beland: de methodiek testen in de twee klassen waar ik stage volg. Om de uitvoering van de methodiek zo vlot als mogelijk te laten verlopen, maak ik concrete afspraken met de twee leerkrachten. Samen met hen bespreek ik welke dag en welk moment geschikt zijn om het verhaal voor te lezen. Ik kijk vol spanning uit naar het testen van het verhaal. De resultaten van het brengen van de methodiek bespreek ik uitgebreid in Fase 3 Evaluatie.

3.4 FASE 3 EVALUATIE

In dit hoofdstuk schrijf ik een evaluatie over het project. Om structuur aan te brengen in de evaluatie laat ik drie groepen personen aan bod komen. Als eerste bespreek ik de opmerkingen van de leerkrachten. Die feedback zal enkel gaan over de aspecten na het testen van het verhaal, omdat de tussentijdse feedback al aan bod is gekomen in het stappenplan rond de uitvoering. Vervolgens zijn de leerlingen aan de beurt. Deze groep verdeel ik nogmaals in drie leeftijdscategorieën, namelijk kinderen uit het eerste kleuter, het tweede kleuter en het derde kleuter. In deze groep leg ik de focus op de reacties en de interacties tijdens het brengen van de methodiek. Daarna wijd ik de aandacht aan de twee inclusie leerlingen, Wolf en Aedan. Ten slotte maak ik een kritische zelfreflectie waar de voorbereiding, het stappenplan en de uitvoering aan bod komen.

De leerkrachten

De leerkrachten, de ouders en de mentoren hebben uitgebreid hun mening kunnen geven op het tussentijdse feedbackmoment. Uit die eerste reacties heb ik veel geleerd. Wat mij blijft zijn voornamelijk de verschillende invalshoeken op inclusie en de meerwaarde van de toevoeging van die diversiteit in het verhaal. Nadat het verhaal in de klas verteld was, hadden de leerkrachten de kans om opnieuw feedback te geven. De twee juffen zijn onder de indruk dat ik het verhaal zelf geschreven en geïllustreerd heb. Het eindresultaat mag er wezen. Het concrete materiaal zoals de prenten en de knuffels vinden beide leerkrachten een meerwaarde. Zij geven aan dat hoe meer materiaal je meebrengt, hoe meer kinderen geprikkeld worden om hun aandacht bij de les te houden. Als laatste opmerking geven zij mee dat het verhaal heel praktisch en flexibel is. Daarmee bedoelen ze dat de essentie van verhaal behouden wordt en dat het niveau van vertellen en het niveau van de interactieve vragen gemakkelijk aan de verschillende leeftijden kan worden aangepast.

De leerlingen

Bij de leerlingen uit de eerste kleuterklas speelt veel enthousiasme bij de opdrachten en de gemakkelijke vragen. Bijvoorbeeld: trek eens een gekke bek, welk dier is dit, wie is er verstopt achter de boom... Voornamelijk zaken waar iedereen spontaan antwoordt of meedoet, vallen in de smaak. Bij de moeilijkere vragen of opdrachten durven de kleinsten minder aan het woord komen. Indien ze aangeduid worden, doen ze steeds hun best om mee na te denken. De kleuters maken minder vlot de link naar het grotere concept, maar dat is ook helemaal niet nodig. De boodschap van lief zijn voor elkaar en elkaar een dikke berenknuffel geven, begrijpen ze heel goed en dat is voldoende.

De kinderen uit de tweede kleuterklas zijn ijverig en beantwoorden gretig de vragen. De moeilijkere stellingen die vragen naar oplossingen en inleving zijn zeker niet eenvoudig, maar dat weerhoudt hen niet om hun best te doen en te proberen. Het is echter moeilijk voor hen om een 'gewenst' antwoord te formuleren. Met de nodige sturing van mijn kant kunnen ze dit toch klaarspelen. De leerlingen kunnen de link tussen het verhaal en hun eigen gedrag leggen. Daar zijn ze volkomen eerlijk in, ze geven zelfs voorbeelden waarin ze vertellen dat zij ook een kletskaus zijn, dat zij eens een kindje hebben uitgelachen of dat zij een vriendje hebben geholpen. De kleuters uit de tweede kleuterklas begrijpen heel goed wat hoort en wat niet hoort in de situaties en uiten hun oprechte bijhorende gevoelens.

De oudste kleuters uit de derde kleuterklas begrijpen de essentie van het verhaal en zijn gemotiveerd om oplossingen te bedenken. Deze groep toont veel spontaniteit in verband met de opdrachten en het bedenken van oplossingen voor de situaties. De oplossingen komen vaak voort uit de kinderen zelf, zonder veel sturing nodig te hebben. Bij deze oudste groep blijft het verhaal bij. In de weken na het voorlezen van het verhaal refereren sommige kinderen naar de situaties, zoals Vos heeft toen ook sorry gezegd, je mag niet uitlachen of je zou beter iets liefs zeggen. Het verhaal en de onderliggende betekenis zijn perfect op het niveau van de kleuters.

Wolf uit de tweede kleuterklas luistert actief mee, voert enthousiast de opdrachten uit en probeert mee te denken over de vragen. Hij is heel aandachtig en stelt interesse in de personages. Als ik later controleer in welke mate het verhaal is bijgebleven, herkent Wolf de personages en kan hij over het einde, waar de dieren elkaar een knuffel geven, vertellen. Mijn verwachtingen over wat zou blijven hangen bij Wolf waren lager dan de praktijk heeft uitgewezen. Ik ben heel tevreden met de resultaten van het verhaal bij Wolf.

Aedan uit de derde kleuterklas bekijkt en beluistert het verhaal van op een veilige afstand. Hij luistert aandachtig en komt dichterbij om de prenten te bekijken. Hij toont interesse en imiteert de reacties vanuit de klas, zoals een gekke bek trekken of een dikke knuffel geven. Aedan bekijkt het verhaal vanuit een ander perspectief. Hierbij denkt hij vooral na over de grappige situaties zoals gekke bekken trekken of spelen in de blaadjes. De serieuze aspecten van het verhaal zoals iemand pijn doen, iemand uitlachen of zich niet goed voelen, komen minder aan bod in zijn vertellingen. Na bevraging wordt duidelijk dat Aedan voornamelijk de grappige zaken onthoudt en dat de achterliggende boodschap slechts op de achtergrond bestaat. Enerzijds lag het binnen mijn verwachtingen dat Aedan de boodschap van het verhaal in een bepaalde mate niet zou meekrijgen. Anderzijds ben ik heel tevreden dat Aedan veel aspecten van het verhaal heeft onthouden.

Zelfreflectie

Als laatste bespreek ik mijn eigen bedenkingen, gevoelens en gedachten bij het gehele project. Over het algemeen heb ik voornamelijk genoten van de boeiende reis die ik heb meegemaakt. Het ontwikkelen van het verhaal en het ontvangen van de vele positieve reacties rond het prentenboek waren verrijkend. Het voorlezen in de klassen heb ik als heel aangenaam ervaren. De interacties met de klas, het betrekken van de inclusieleerlingen en het voorlezen op zich, zijn beter meegevallen dan ik had verwacht. Vooral de interacties hebben mij positief verrast, de leerlingen hadden meer inbreng dan ik kon hopen. Het project ontwerpen is een indrukwekkende reis geweest, met de bijhorende ups en downs. Het concept waarmee ik ben begonnen is danig geëvolueerd en gegroeid, samenhangend met mijn visie en kennis rond inclusie. Ik heb aanzienlijk bijgeleerd over het thema inclusie en hoe dat thema leeft bij de mensen. Inclusie is een denkwijze, een levenswijze en een passie. Iets dat ik de volle honderd procent ondersteun en hoop mijn steentje aan bij te dragen. Dankzij de vele feedback en input van anderen werd ik groeimogelijkheden aangereikt en werd het verhaal wat het nu is. Het eindresultaat van het project is nog zoveel beter dan ik had durven dromen. Dus, ja, ik ben heel tevreden met het eindproduct en trots op mezelf voor het realiseren ervan.

Uiteraard wil ik kritisch reflecteren over het project en de uitvoering ervan. Er zijn een aantal aspecten waarbij ik wil stil staan, want niet alles verliep van een leien dakje. De feedback vragen van ervaringsdeskundigen is een heuse meerwaarde, de timing van de feedback was echter niet goed ingepland. Ik had namelijk al een gans verhaal uitgewerkt vooraleer ik de feedback vroeg en dat heeft mij uiteindelijk dubbel werk bezorgd. Een ander aspect zijn mijn eigen verwachtingen tegenover de methodiek. Ik hoopte om het prentenboek volledig af te hebben om het te kunnen voorlezen in de klassen. Deze verwachtingen waren te hoog gesteld en helemaal niet haalbaar. Ik heb me hierbij moeten neerleggen en het beste maken van een situatie die in mijn ogen niet ideaal was. Als laatste aspect heb ik bepaalde twijfels bij de illustraties. Zoals had ik niet beter met een achtergrond gewerkt, had ik de illustraties niet beter door een professional laten uitvoeren, had ik de dieren niet anders kunnen tekenen... Door de stap rond de tekeningen uit te schrijven, heeft dit me geholpen om in te zien dat ik bewuste keuzes heb gemaakt en niet mag twijfelen aan mezelf. Kleine twijfels en bedenkingen kwamen af en toe opduiken, het concrete uitschrijven helpt echter om te kijken naar de achterliggende gedachten en standvastig te blijven staan bij mijn doelbewuste keuzes.

Gedurende het gehele doorlopen proces van het ontwikkelen van de methodiek heb ik veel bijgeleerd over mezelf, mijn visie als persoon en als toekomstige begeleider. Ik hoop om de vele waardevolle momenten mee te nemen naar de toekomst en te mogen blijven leren.

3.5 BESLUIT

Om het derde en tevens het laatste hoofdstuk van de bachelorproef af te ronden, maak ik graag gebruik van een metafoor.

Je hebt een zaadje en dat plant je in een prachtige pot. Je omgeeft het zaadje met de beste voedingsbodem die je maar kunt vinden. Helaas kan het zaadje zonder water en zonder zonlicht niet groeien. Als het zaadje die broodnodige voedingsstoffen niet krijgt, gaat het dood. Krijgt het zaadje deze voedingsstoffen, dan kan het ontkiemen, groeien en een plantje worden.

Het zaadje is het prentenboek 'Vos is anders'. Ik plant het zaadje in de hoofden van de kinderen door het verhaal voor te lezen. De boodschap die het verhaal brengt, wordt gevoed door de interacties en het bijhorende nadenken. Als het verhaal wordt gebruikt in dagdagelijkse situaties en een vast instrument is dat de juf gebruikt om problemen op te lossen of om te praten over gevoelens, kan de boodschap van het verhaal ontkiemen en groeien in de hoofden van de kinderen. Als het verhaal niet meer wordt gebruikt en in de vergeetput sukkelt, gaat het verhaal en de boodschap, net zoals het zaadje, dood.

In de stageperiode heb ik slechts een zaadje kunnen planten. Ik hoop dat de boodschap van liefde, elkaar helpen, diversiteit, inclusie en elkaar aanvaarden, toch ontkiemt in enkele gedachten. Bij mij is die boodschap reeds een serieuze boom geworden. Ik kan er enkel op vertrouwen dat door het prentenboek en door de bachelorproef tenminste enkele zaadjes ontluiken.

BESLUIT

Om de bachelorproef af te ronden grijp ik terug naar waar ik ben begonnen, namelijk de probleemstelling. In dit besluit wil ik te weten komen of ik in deze bachelorproef al dan niet een antwoord op de probleemstelling heb geformuleerd.

‘Hoe kunnen kleuters in het gewone onderwijs, die in de klas zitten met een leerling met beperking, inzicht en begrip krijgen voor het ‘anders’ zijn?’

Om deze probleemstelling te kaderen ben ik aan de slag gegaan met het schetsen van een theoretische basis. In die basis staan de begrippen kwaliteit van leven, inclusie, het M-decreet en inclusief onderwijs centraal. Dankzij het theoretische hoofdstuk krijg ik een inzicht in bepaalde delen van de probleemstelling. Ik vind het korte, maar krachtige, hoofdstuk een waardevolle starter.

Vervolgens startte ik een onderzoek op om de opinies over inclusief onderwijs van ouders, leerkrachten en ondersteuners te verzamelen. De algemene indruk die blijkt uit het onderzoek is dat de inclusiegedachte veel steun krijgt, maar dat de concrete uitvoering helaas spaak loopt. De resultaten van het onderzoek zijn een motivatie om aan de slag te gaan met het ontwerpen van ondersteunend materiaal voor de stageplaatsen.

Als project kies ik om een methodiek te ontwerpen in de vorm van een interactief voorleesverhaal. Dit project ondersteunt enerzijds de leerkrachten en anderzijds de klasgenoten in het omgaan met inclusie. Het is een methodiek gericht op het bevorderen van concepten zoals er bijhoren, elkaar graag zien, samen oplossingen bedenken en praten over gevoelens.

Nu is de vraag of ik met deze drie hoofdstukken een antwoord heb geboden op mijn probleemstelling. Hoewel de eerste twee hoofdstukken eerder een informatieve achtergrond bieden, geven ze toch enkele inzichten in de probleemstelling. Een zicht in bijvoorbeeld de werking van inclusief onderwijs en de verschillende visies die in het onderzoek aan bod komen. Met het derde hoofdstuk presenteer ik een concreet antwoord op de probleemstelling. Dat hoofdstuk klaart uit wat ‘anders’ zijn precies is, hoe klasgenoten en leerkrachten ondersteund kunnen worden en hoe begrip en inzicht verworven en gestimuleerd kan worden.

Om dit besluit af te ronden wil ik enkele denkprocessen aanhalen die mij zijn bijgebleven.

Allereerst verliep de zoektocht naar de visie van waaruit ik mijn methodiek wilde schrijven stroef. De tweestrijd tussen de visies ‘iedereen is anders’ en ‘enkel vos is anders’ leefde bij de betrokkenen en mezelf. Deze moeilijkheid heb ik omgedraaid in een groeikans door de mogelijkheden van de beide visies te combineren en te benutten.

Ten tweede wilde ik met mijn bachelorproef een meerwaarde bieden aan de leerkrachten van de stageplaatsen. Leerkrachten worden vaak met een beschuldigende vinger aangewezen als het over het falen van inclusief onderwijs gaat. Terwijl bij vele leerkrachten de goodwill aanwezig is. Toch zitten vele leraren met de handen in het haar. Hoe kunnen ze in godsnaam kwaliteitsvol onderwijs bieden aan 25 kleuters, waarvan iedereen nood heeft aan een individuele aanpak? Met deze gedachte in het achterhoofd hoop ik dat mijn voorleesverhaal een moment kan creëren waar de focus ligt op samen zijn, elkaar graag zien en genieten van elkaars nabijheid.

Als laatste wil ik stilstaan bij het resultaat. Ik ben heel tevreden met het eindresultaat van het voorleesverhaal en de bachelorproef op zich. Beide delen hebben gedurende dit laatste jaar van de opleiding een boeiende evolutie meegemaakt. Ik heb gefoeterd en gevloekt bij het schrijven, maar voornamelijk heb ik geleerd, mezelf leren kennen en genoten.

Tot slot wil ik een laatste keer de eenvoudige boodschap van inclusie meegeven:

“Quatre petits coins de rien du tout”

BIBLIOGRAFIE

- Aguiar, C., Ferreira, M., Correia, N., Fialho, M., & Pimentel, J. S. (2016). *Social experiences of children with disabilities in inclusive Portuguese preschool settings*. Portugal.
- Aguiar, C., Moiteiro, A. R., & Pimentel, J. S. (2010, January/March). Classroom quality and social acceptance of preschoolers with disabilities. *Infants and young children*, pp. 34-41.
- Claes, C. (2014-2015). Orthopedagogische handelingsplanning [Syllabus]. Gent, België: Hogeschool Gent Bachelor in de Orthopedagogie.
- Claes, C., Van Hove, G., van Loon, J., Vandeveld, S., & Schalock, R. (2010). *Quality of Life Measurement in the Field of Intellectual Disabilities: Eight Principles for Assessing Quality of Life-Related Personal Outcomes*. Gent.
- Cuvelier, F. (1976). *De stad van Axen*. Kapellen: Uitgeverij Pelckmans .
- De Medts, L. (2014-2015). Ontwikkelingspsychologie [Syllabus]. Gent, België: Hogeschool Gent Bachelor in de Orthopedagogie.
- Deboes, T. (2015, december 15). De kracht van co-teaching in het M-decreet. *Klasse*. Geraadpleegd op 22 januari 2017 van <https://www.klasse.be/31383/kracht-co-teaching-m%E2%80%91decreet/>
- Denken dat elke stoornis meetbaar en kwantificeerbaar is, is een stoornis. (2014, april 30). *De Standaard*.
- D'Haemers, C. (2013). Supervisie als steun om ervaringsgericht te leren: 'een taal erbij'. In E. De Belie, & G. Van Hove, *Wederzijdse emotionele beschikbaarheid* (pp. 119-131). Antwerpen: Garant.
- Diamond, K., Hong, S.-Y., & Tu, H. (2008). *Context influences preschool children's decisions to include a peer with a physical disability in play*.
- Goethals, M. (2015, november 17). Inclusief onderwijs valt of staat met leerkracht. *De Standaard*.
- Goldman, B. (2007). What early educators and parents can do to support friendships in early childhood. *Children and families*.
- Iedereen psychiatrisch patiënt. (2012, december 6). *De Morgen*.
- Inclusie UGent. (2015). *De dagelijkse praktijk van inclusief onderwijs voor een kind in Vlaanderen*. Geraadpleegd op 16 januari 2017 van <http://www.inclusie.ugent.be/index2.html>
- Inclusie Vlaanderen (2017). *Wat is Inclusie Vlaanderen* . Geraadpleegd op 9 januari 2017, van <http://www.inclusievlaanderen.be/over-inclusie/wat-is-inclusie-en-wat-is-inclusie-vlaanderen/>
- Kruyskamp, C. (1976). *Groot Woordenboek der Nederlandse Taal*. Martinus Nijhoff; 's Gravenhage.
- Lesaffer, P. (2015, juni 29). Ons onderwijs is niet klaar voor de 21ste eeuw. *Klasse*.
- M-decreet. (2015). *M-decreet*. Geraadpleegd op 2 februari 2017, van <http://www.m-decreet.be/>
- M-decreet voelt voor ons eerder aan als besparingsoperatie. (2016, oktober 27). *DeMorgen*, p. 11.
- M-decreet onhoudbaar zonder extra middelen. (2016, december 9). *DeMorgen*.
- M-decreet blijft, maar niemand weet in welke vorm. (2016, december 10). *DeMorgen*.

- Mortier, K., De Schauwer, E., Van de Putte, I., & Van Hove, G. (2010). *Inclusief onderwijs in de praktijk*. Garant Uitgevers nv.
- Onderwijs Vlaanderen. (2015, februari). *Grote lijnen van het M-decreet*. Geraadpleegd op 20 februari 2017, van <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/grote-lijnen-van-het-m-decreet>
- Onderwijs Vlaanderen. (2015, februari). *Grote lijnen van het M-decreet*. Geraadpleegd op 20 februari 2017, van <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/grote-lijnen-van-het-m-decreet>
- Onderwijs Vlaanderen. (2015, februari 13). *Het ABC van het M-decreet*. Geraadpleegd op 23 februari 2017, van <http://onderwijs.vlaanderen.be/nl/het-abc-van-het-m-decreet-maatregelen-specifieke-onderwijsbehoeften>
- Onderzoeksteam Inclusief Onderwijs. (2015). *Inclusief Onderwijs*. Geraadpleegd op 8 januari 2017, van <http://www.inclusie.ugent.be/index2.html>
- Ouders voor Inclusie (2015). *Wat is inclusie?* Geraadpleegd op 16 januari 2017, van <http://www.oudersvoorinclusie.be/over-ovi/inclusie/>
- Ruillier, J. (2015, februari). Quatre petits coins de rien du tout. *Inclusie, waarom? Daarom!* Gent: Bilboquet.
- Russell, M. (z.j.) *For a fair selection everybody has to take the samen exam: please climb that tree*.
- Schalock, R., Keith, K., Verdugo, M., & Gomez, L. (2010). *Quality of Life Model Development and Use in the Field of Intellectual Disability*. New York: Sage.
- Storme, I. (2015-2016). Speelse methodieken [Syllabus]. Gent, België: Hogeschool Gent Bachelor in de Orthopedagogie.
- Update: M-decreet maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. (2015, januari 9). *Klasse*.
- Vogels, M. (2017, maart 29). *Van verzorgingsstaat naar vermaatschappelijking van de zorg: een geruisloze revolutie* [Powerpoint]. Gent. Hogeschool Gent.
- Vorming inclusiestage. (2016, oktober 13). Gevolgd op 13 oktober 2016. Universiteit Gent.

BIJLAGEN

Bijlage 1: Informed consent

Bijlage 2: Vragenlijst

Bijlage 3: Vos is anders

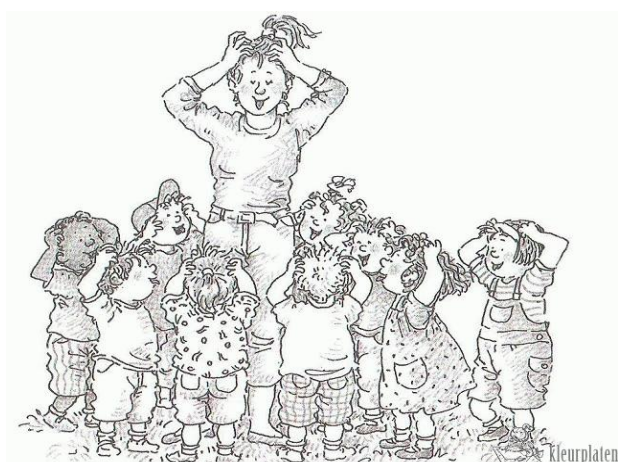
Bijlage 1 Informed consent

Beste ouder(s)

Ik ben xxx en gedurende drie maanden volg ik stage in het xxx . Tot aan de kerstvakantie kom ik wekelijks in de klas van juf xxx . Ik studeer Orthopedagogie aan de Hogeschool Gent. Mijn stage bestaat eruit om de leerlingen die extra aandacht nodig hebben te ondersteunen en een helpende hand te bieden aan de juf. Ik hoop op een fijne, leerrijke ervaring.



Dit jaar is mijn laatste jaar aan de Hogeschool wat betekent dat ik een bachelorproef maak. Mijn bachelorproef gaat over leerlingen met een beperking in een gewone school. Een belangrijk deel bestaat uit hoe de klasgenoten omgaan met de leerling met beperking. Om informatie te verzamelen over dit onderwerp zal ik gebruik maken van literatuur en observaties in de klas. Alles gebeurt volledig anoniem, dus de naam van uw kindje wordt nergens vermeld. Heeft u liever niet dat ik uw zoon of dochter observeer of vragen stel, laat dit zeker weten.



Als er vragen zijn, spreek me gerust aan!

Hartelijke groetjes,

xxx

Bijlage 2 Vragenlijst

Beste deelnemers

Ik ben xxx, laatstejaars student aan de Hogeschool Gent, richting Orthopedagogie. Dit jaar maak ik mijn bachelorproef met als onderwerp leerlingen met een beperking in het gewone onderwijs. Ik zou daarbij jullie hulp heel goed kunnen gebruiken. Ik kan theorie opzoeken, ik kan observeren, maar voor mij is het interessant om jullie mening te horen.

Ik heb een korte vragenlijst (slechts zes vragen) opgesteld om jullie opvattingen rond inclusie te weten te komen. Bij deze vragenlijst kan je zelf kiezen hoeveel tijd je erin steekt. Je kan simpelweg de antwoorden aankruisen, maar als je geïnteresseerd bent in het thema, kan je jouw mening schrijven in de daarvoor voorziene ruimte.

Als jullie de vragenlijst hebben ingevuld, gelieve deze terug aan mij te bezorgen. (de vragenlijst kan afgeleverd worden bij de klasjuf of bij mij als jullie mij zien)

GRAAG TEN LAATSTE OP 14 NOVEMBER 2016

Ik verwerk alle gegevens volledig anoniem, uw naam wordt nergens vermeld. De resultaten van de vragenlijst worden verwerkt in mijn bachelorproef.

Alvast bedankt voor uw deelname!

Vragenlijst

Deze vragenlijst gaat over inclusie. Inclusie is de insluiting in de samenleving van achtergestelde groepen (zoals mensen met een beperking) op basis van gelijkwaardige rechten en plichten. Dit is een moeilijke definitie die gewoon wil zeggen dat iedereen erbij hoort. Alle personen die deze vragenlijst te zien krijgen, hebben te maken met inclusie. In de klas zit namelijk een kindje met beperking.

Vraag 1 Wat vindt u ervan dat er een leerling met beperking in de klas zit?

- ik vind dit goed
- ik ben neutraal
- ik vind dit niet goed

Ruimte om opmerkingen te schrijven:

Vraag 2 Vindt u dat leerlingen met beperking de kans moeten krijgen om in een gewone school onderwijs te volgen?

- ik vind dat leerlingen met beperking deze kans mogen krijgen
- ik ben neutraal
- ik vind dat leerlingen met beperking naar een school voor buitengewoon onderwijs moeten gaan

Ruimte om opmerkingen te schrijven:

Vraag 3 Denkt u dat het beter is voor kinderen met beperking als ze naar een gewone school gaan?

- ik denk dat het een positieve invloed heeft als kinderen met beperking naar een gewone school gaan
- ik denk niet dat dit een invloed heeft
- ik denk dat het een negatieve invloed heeft als kinderen met beperking naar een gewone school gaan

Ruimte om opmerkingen te schrijven:

Vraag 4 Vindt u dat inclusief onderwijs genoeg ondersteuning en genoeg middelen krijgt om het mogelijk te maken?

- ik vind dat inclusief onderwijs nog meer ondersteuning moet krijgen
- ik vind dat inclusief onderwijs genoeg middelen en ondersteuning krijgt
- ik vind dat inclusief onderwijs juist minder ondersteuning moet krijgen

Ruimte om opmerkingen te schrijven:

Vraag 5 Denkt u dat het feit dat er een kind met beperking in de klas is, een positieve invloed heeft op uw zoon/dochter/de andere kinderen?

- ik denk dat dit een positieve invloed heeft op mijn kind/ de andere kinderen
- ik denk dat dit geen invloed heeft
- ik denk dat dit eerder een negatieve invloed heeft op mijn kind/ de andere kinderen

Ruimte om opmerkingen te schrijven:

Vraag 6 Heeft u positieve of negatieve ervaringen in verband met inclusie?

Voorbeelden ter inspiratie: mijn kind vertelde over een leuke ervaring met het kind met een beperking, mijn kind heeft soms ruzie met de leerling met een beperking, ik heb een familielid of een buur met een beperking...

Bijlage 3 'Vos is anders'
(*aparte bijlage*)