



Nederlands  
Jeugdinstituut



# Inventarisatie inclusieve middelen

door Marliesa Cnossen

© **2017 Nederlands Jeugdinstituut** Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op enige andere wijze zonder voorafgaande schriftelijke toestemming.

Het Nederlands Jeugdinstituut heeft dit rapport geschreven in samenspraak met het programma Pedagogisch PACT

**Auteur(s)**

Marliesa Cnossen

**Nederlands Jeugdinstituut**

Catharijnesingel 47

Postbus 19221

3501 DE Utrecht

Telefoon 030 - 230 63 44

Website [www.nji.nl](http://www.nji.nl)

E-mail [info@nji.nl](mailto:info@nji.nl)

# Inhoudsopgave

<b>Inleiding</b> .....	<b>5</b>
<b>Vier hulpmiddelen om inclusiever te werken</b> .....	<b>6</b>
<b>1 Het IKC: Index for inclusion</b> .....	<b>7</b>
1.1 Achtergrond en oorsprong .....	7
1.2 Aan de slag .....	8
1.3 Openen van de dialoog.....	8
1.4 Wegnemen van barrières .....	8
1.5 Invoeren in het eigen onderwijsconcept.....	9
<b>2 Het opbouwen van een curriculum: Universal Design for Learning</b> .....	<b>10</b>
2.1 Achtergrond en oorsprong .....	10
2.2 Drie principes, negen richtlijnen .....	11
2.2.1 <i>Principe I: Bied de informatie op verschillende manieren aan.</i> .....	11
2.2.2 <i>Principe II: Zorg voor verschillende mogelijkheden tot het demonstreren van de kennis en vaardigheden.</i> .....	11
2.2.3 <i>Principe III: Zorg ervoor dat leerlingen zich op verschillende manieren betrokken voelen.</i> .....	12
2.3 Aan de slag .....	12
2.4 Invoeren in het eigen onderwijsconcept.....	12
2.5 Succes stories.....	13
<b>3 De didactische aspecten: Mediërend Leren</b> .....	<b>14</b>
3.1 Achtergrond en oorsprong .....	14
3.2 Aan de slag .....	15
3.3 Invoeren in het eigen onderwijsconcept.....	16
3.4 Success stories.....	16
<b>4 De pedagogische inhoud: Social Emotional Learning</b> .....	<b>17</b>
4.1 Achtergrond en oorsprong .....	17
4.2 Aan de slag .....	18
4.3 Invoeren in het eigen onderwijsconcept.....	19
4.4 Succes stories.....	20
<b>5 Ter afsluiting</b> .....	<b>21</b>



# Inleiding

Inclusief werken binnen het onderwijs en de opvang, begint langzaam meer weerklank te krijgen in Nederland. Sinds de ratificering van het internationale VN-Verdrag inzake de Rechten van Personen met een Handicap in 2016, en de wijziging van de nationale Wet gelijke behandeling op grond van handicap of chronische ziekte begin 2017, stelt onze Staat zich ten doel voor alle kinderen gelijk onderwijs en opvang te willen creëren.

Momenteel zijn een aantal pioniers zich op dit gebied aan het bekwamen. Dit krijgt zijn vorm op verschillende manieren. Inclusiever werken blijkt de meeste kans van slagen te hebben als onder de professionals een bepaalde visie, grondhouding en innerlijke overtuiging leeft. Mensen in het werkveld moeten overtuigd zijn van de inclusie gedachte, wil het nieuwe concept slagen (het European Agency for Development in Special Needs Education, 2012).

Dit is niet altijd makkelijk, het vergt een vorm van maatwerk in het werkveld. Met de achterliggende gedachte van talentontwikkeling voor iedereen, gaat de professional aan de slag. Voor professionals in het onderwijs en in de opvang is het fijn om houvast te hebben tijdens het werken met de grote diversiteit in de groep. Het doel van dit onderzoek is een inventarisatie te maken van tools en methodieken die ingezet kunnen worden, om het maatwerk binnen de inclusieve setting te waarborgen, en binnen de setting een vorm van gelijk handelen en gelijke taal te helpen creëren.

Voordat er gesproken kan worden over het eventuele gebruik van een inclusieve methodiek of aanpak, zal een school, opvang of IKC moeten kijken naar het huidige onderwijsconcept, didactisch concept of visie. Vanuit welke invalshoek kijken de professionals naar het kind. De **Index for Inclusion** is hier een handig en praktisch hulpmiddel voor. De Index opent een startend dialoog over de eigen setting, waarden en obstakels. Het waarom en wat van inclusief werken kan onderzocht worden, samen met de professionals. Vervolgens kan men inhoudelijk kijken naar het rooster en het curriculum. Welke (eind)doelen stellen de professionals op voor de kinderen. Door het gebruik van **Universal Design for Learning** kijkt een professional hoe het inclusief werken in de groep, vorm krijgt. Vervolgens, of beter nog, gelijktijdig, wordt de rol van de professional onderzocht. Hoe verhoudt de professional zich tot het kind en de (leer)stof of speelleeromgeving. De inzichten van het **Mediërend Leren** kunnen binnen een in ontwikkeling zijnde IKC, helpen hoe de professionals de dagelijkse activiteiten aanbieden aan het kind. En tot slot, wordt er uiteengezet hoe het **Sociaal en Emotioneel Leren** binnen een setting vorm kan krijgen. Uitgaande van vijf basiscompetenties kan een methode gevonden worden, passend bij de visie en de cultuur van de setting.

Dit is geen onuitputtelijke lijst. Wellicht zijn er andere hulpmiddelen en methodieken die kunnen aansluiten in dit rijtje. Toch is deze eerste aanzet gegeven, om zo de dialoog rond het inclusiever werken, te openen.

## Referentie

- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Teacher Education for Inclusion. Profile of Inclusive Teachers*. Odense, Denmark/ Brussels, Belgium: European Agency for Development in Special Needs Education.



## Vier hulpmiddelen om inclusiever te werken

Voor het realiseren van een meer inclusief concept waarbij gemeenschappelijk handelen en gemeenschappelijke taal centraal staan, worden achtereenvolgens de volgende vier hulpmiddelen onderbouwd en beschreven:

- 1 Index for Inclusion
- 2 Universal Design for Learning
- 3 Mediërend Leren
- 4 Social Emotional Learning

Deze hulpmiddelen zoomen in op verschillende aspecten binnen een school, opvang of IKC.



# 1 Het IKC: Index for inclusion

De Index for inclusion (Nederlandse vertaling: Index voor inclusie) is een praktisch document. Het is een zelfbeoordelingsinstrument en een hulpbron tot het ontwikkelen van een inclusiever beleid voor onderwijs en IKC. Door inclusie te bevorderen, wordt uitsluiting verminderd. Een school, IKC of lokale gemeenschap kan de *Index* gebruiken als tool om verschillende aspecten van het handelen en werken te beoordelen en het inhoudelijke *waarom* en *wat* van een IKC beter te begrijpen en bepalen. De school, de ruimtes, de klaslokalen, het speelplein, de gemeenschap en de schoolomgeving worden meegenomen in deze beoordeling. Het spreekt niet alleen de professionals werkzaam binnen de setting aan, ook de ouders en kinderen dragen bij aan een het nieuw geformuleerde plan (Booth & Ainscow, 2015).

## 1.1 Achtergrond en oorsprong

In 2000 werd de eerst versie van de "Index for Inclusion: developing learning and participation in schools" aangeboden aan alle scholen voor primair en secundair onderwijs in Engeland. De *Index* is in drie jaar tijd ontwikkeld, in een team van leraren, ouders, leden van het ministerie en leden van organisaties die zich uitspreken in het belang van mensen met een beperking en/of handicap.

De *Index* is ontwikkeld als hulpbron voor de setting die inclusiever wil werken. Het helpt bij het zoeken naar de volgende stap in de ontwikkeling van die setting. De materialen uit de *Index* zijn zo ontwikkeld dat het zal voortbouwen op de kennis en kunde van de professionals werkzaam in de desbetreffende setting. Vaak wordt inclusie in verband gebracht met kinderen met special needs of een handicap. Vanuit de gedachte een setting op te bouwen voor *alle* kinderen, is deze *Index* ontstaan. Booth & Ainscow (2002), schrijven het volgende: "Inclusion involves change. It is an unending *process* of increasing learning and participation for all students. It is an ideal to which schools can aspire but which is never fully reached. But inclusion happens as soon as the process of increasing participation is started. An inclusive school is one that is on the move".

De *Index* betreft een drietal dimensies bij het proces van evaluatie. De dimensies van inclusieve ontwikkeling zijn volgens de *Index*: een **inclusief beleid** voeren, het ontwikkelen van een **inclusieve praktijk** en het creëren van een **inclusieve cultuur**. Werken met deze dimensies zorgt voor een kader tot verandering. Elke dimensie is opgedeeld in twee domeinen, die samen het planningskader vormen voor de setting. Binnen de domeinen is een scala aan indicatoren opgesteld. Deze indicatoren zijn omgezet in vragen die leiden tot reflectie en dialoog op het eigen handelen en werken. De organisatie kiest een vertrekpunt binnen een domein en probeert van daaruit vernieuwing door te voeren (Booth & Ainscow, 2015).



## 1.2 Aan de slag

Het gebruik van de *Index* zal per setting verschillen, er is niet één 'goede' manier. Settings gebruiken de *Index* om schoolvernieuwing in te voeren. Uit (internationale) ervaring blijkt dat het gebruik van de *Index* leidt tot het zetten van kleine stappen.

Vele kleine veranderingen die aanzetten tot een hogere betrokkenheid van alle leden binnen de setting. Het hebben van een reflectieve houding ten opzichte van inclusie door het openen van de dialoog en het wegnemen van bepaalde barrières, kunnen bijvoorbeeld stapjes zijn naar een inclusievere setting (Booth & Ainscow, 2002).

## 1.3 Openen van de dialoog

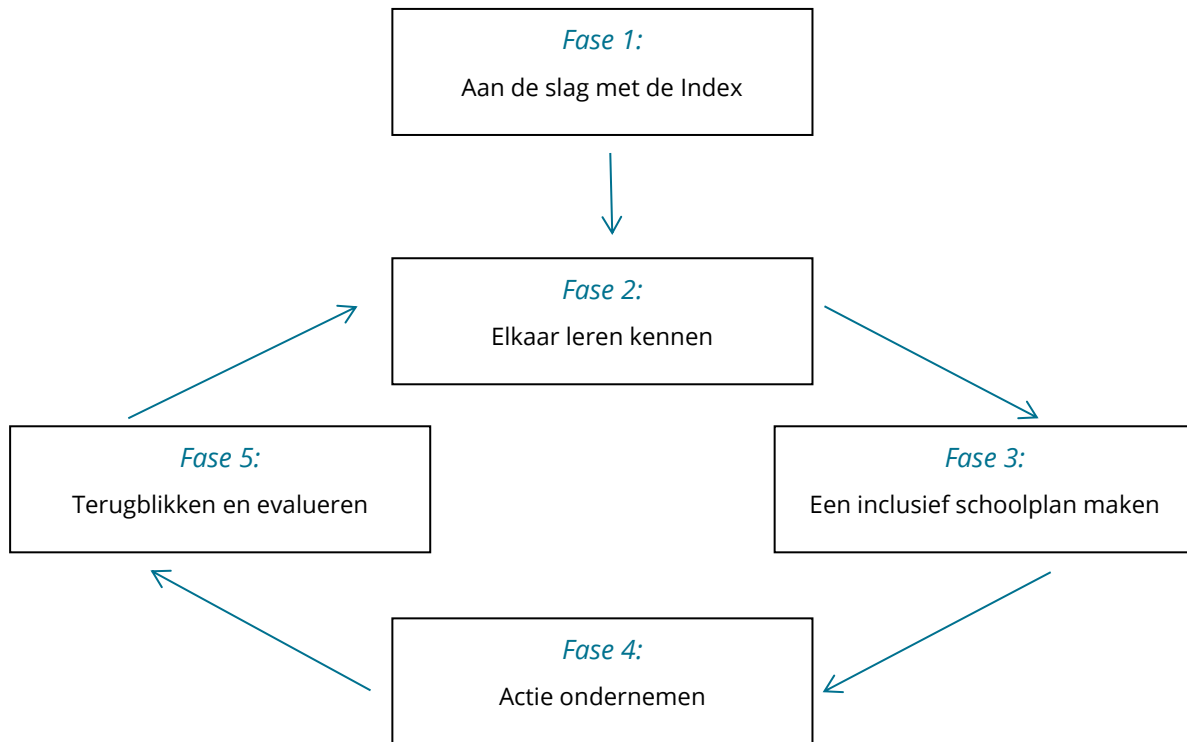
De *Index* heeft als belangrijk doel de dialoog rondom inclusie te openen. Door een reeks vragen te stellen, reflecteert het werkveld op het eigen handelen. De *Index* haalt een uitgebreid aantal thema's aan. Het is aan de gebruiker om hier een selectie in te maken. De ene setting verschilt van de andere met de daarbij behorende verschillende hulpvragen. Samen met de professionals in de desbetreffende setting, moet onderzocht worden wat aangepakt, beschreven en uitgevoerd wordt (Booth & Ainscow, 2015).

Inclusie gaat over iedereen in die gemeenschap. Waar gewenning ontstaat om het te hebben over minderheidsgroepen, wordt niet gewerkt aan de inclusieve gedachte. De *Index* beschrijft 16 waarden die nodig zijn voor het komen tot inclusieontwikkeling; *gelijkheid, rechten, participatie, gemeenschap, respect, voor diversiteit, duurzaamheid, geweldloosheid, vertrouwen, mededogen, eerlijkheid, moed, vreugde, liefde, hoop/optimisme en schoonheid*. Waarden zijn belangrijk voor het creëren van een bepaalde cultuur. Als een setting waarden ontwikkeld, begrijpt en juist implementeert, zal de omgeving en de cultuur van de setting veranderen (Booth & Ainscow, 2015).

## 1.4 Wegnemen van barrières

Barrières kunnen ontstaan op elk aspect van een setting. De meest voorkomende barrière is die van de taal. Het herhaaldelijk benoemen en labelen van kinderen kan het leren en participeren in de weg staan, immers dit kan leiden tot een lagere verwachting. De *Index* stelt zich ten doel deze en andere (toegang gebouwen, schoolorganisatie, cultuur en beleid, relaties onderling etc.) barrières weg te nemen door te kijken naar de mogelijkheden. Middelen worden gemobiliseerd om de barrières bij het leren en participeren weg te nemen. De *Index* helpt de setting om juist de diversiteit te waarborgen door ook hier de dialoog in te zetten (Booth & Ainscow, 2015).





Figuur 1. Aan de slag met de Index (gebaseerd op Booth & Ainscow, 2015, p. 52)

## 1.5 Invoeren in het eigen onderwijsconcept

De Index is inzetbaar in elke setting die zich ten doel stelt inclusiever te willen werken. De veelzijdigheid aan vragen en het kaderen in dimensies en domeinen, zorgt voor een op maat te realiseren plan. Door als setting samen met professionals, ouders en kinderen de dialoog aan te gaan, kan een meer gemeenschappelijk handelen en een gemeenschappelijke taal ontstaan. De uitgave van de Nederlandse vertaling van de Index is een samenwerking van een aantal Belgische en Nederlandse organisaties. De Index is te bestellen via <http://ipass.khleuven.be/Index-voor-inclusie>. Ipass kan daarnaast de onderwijssettingen ondersteunen bij het inzetten van de Index. Stichting Perspectief is de Nederlandse licentiehouders van de Index. Op <http://www.indexvoorinclusie.nl/index.php> is extra informatie te vinden over het werken met de Index.

### Referenties

- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion developing learning and participation in schools*. the Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Booth, T. & Ainscow, M. (2015). *Index voor Inclusie, werken aan leren en participeren op school*. Leuven: UC Leuven Limburg. (Nederlandse vertaling en publicatie).





## 2 Het opbouwen van een curriculum: Universal Design for Learning

Internationaal, maar ook nationaal wint Universal Design for Learning (UDL) aan naamsbekendheid. UDL wordt gezien als een manier om effectief en efficiënt les te geven aan alle kinderen. Alle kinderen hebben een set aan vaardigheden, gedragingen, behoeften en interesses. Aan de opvoeder/onderwijzer de taak om de kinderen tot succesvolle leerlingen te maken. Elk individu is anders en vraagt om een andere benadering. Universal Design for Learning kan gebruikt worden om het inhoudelijke hoe van het curriculum vorm te geven binnen een IKC of onderwijssetting.

### 2.1 Achtergrond en oorsprong

Universal Design for Learning (UDL) is een beweging die zijn oorsprong vindt in Amerika. Voordat de Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) in 1990 inwerking trad, was het gangbaar om te kijken welke aanpassingen leerlingen met beperkingen konden krijgen, om het algemeen onderwezen onderwijs te kunnen volgen. De aanpassingen die werden gedaan bestonden uit; opzetten van speciale klassen, materialen ter ondersteuning of vormen van Remedial Teaching. Vanaf eind jaren 80 beseften de medewerkers van het Amerikaanse Centre of Applied Special Technology (CAST), dat niet de leerling, maar juist de omgeving een falende factor was (CAST, 2017). Uitgaande van de gedachte dat het curriculum “disabled” was en niet de leerling, begon een zoektocht naar de componenten voor een leeromgeving voor alle kinderen.

Geïnspireerd door de term “universal design” gebruikt in de architectuur door Ron Mace, begon CAST te werken aan het onderzoeken en ontwikkelen van het Universal Design for Learning (UDL). De omgeving en de materialen die gebruikt worden in een onderwijssetting moeten zo breed toepasbaar zijn, dat alle leerlingen er baat bij hebben. Volgens CAST moet een curriculum niet gebaseerd zijn op een bepaald “gemiddelde”. Het gedachtengoed dat in elk klaslokaal verschillen en diversiteit de norm zijn en niet de uitzondering, werd er gewerkt aan een manier om een flexibel curriculum op te zetten (CAST, 2011).

CAST onderzocht het leren op verschillende dimensies; pedagogisch, neurowetenschappelijk en cultureel (Alchin, 2012). Binnen het neurowetenschappelijk onderzoek naar leren werd duidelijk, dat leren plaatsvindt op verschillende plekken in de hersenen en dat individuen op verschillende manieren leren. Drie basisprincipes ontstonden:

- Representatie, het wat van het leren;
- Actie en Expressie, het hoe van het leren en;
- Betrokkenheid, het waarom van het leren (CAST, 2012).

Binnen deze principes zijn negen richtlijnen opgesteld waaraan in de basis van de opzet van een curriculum, aandacht aan moet worden besteed.





Figuur 2. Drie principes van UDL (Axters en Dedock, 2013)

## 2.2 Drie principes, negen richtlijnen

Zoals hierboven aangegeven ontstond vanuit de neurowetenschappelijk onderzoek, drie principes onderverdeeld in richtlijnen. Hieronder wordt per principe een uitleg beschreven en een weergave gegeven van de bijbehorende richtlijnen.

### 2.2.1 Principe I: Bied de informatie op verschillende manieren aan.

Leerlingen verschillen in de manier waarop zij nieuw te leren lesstof waarnemen en begrijpen. Het uitgangspunt bij dit eerste principe is de te leren informatie op verschillende manieren te presenteren aan de leerlingen.

Bied informatie aan opneembaar door verschillende zintuigen;

- 1 Verduidelijk informatie en breng structuur aan (bijvoorbeeld door gebruik van taal, wiskundige uitingen of symbolen);
- 2 Bied verschillende mogelijkheden tot het opdoen van kennis.
- 3 Leerlingen leren met behulp van deze richtlijnen verbinding te leggen met en tussen de te leren lesstof (CAST, 2011).

### 2.2.2 Principe II: Zorg voor verschiene mogelikheden tot het demonstreren van de kennis en vaardigheden.

Leerlingen verschillen in de manier waarop zij omgaan met de geleerde lesstof en hoe zij dit tot uiting brengen. Het gebruik van verschillende symbolen, talig of wiskundig, kan voor die ene leerling net het verschil maken. Het uitgangspunt bij dit principe is door het gebruik van verschillende strategieën, oefeningen en organisatorisch beslissingen, de informatie op verschillende manieren te laten uiten.

- 4 Bied mogelijkheden om op verschillende manieren met de lesstof om te gaan;
- 5 Bied mogelijkheden om op verschillende manieren het geleerde aan te laten tonen;
- 6 Ondersteun bij het begrijpen van het leren lesmateriaal (CAST, 2011).



### 2.2.3 Principe III: Zorg ervoor dat leerlingen zich op verschillende manieren betrokken voelen.

Leerlingen verschillen in de mate van betrokkenheid en motivatie tijdens het leren. Dit wordt beïnvloed door verschillende factoren; neurologische, culturele, persoonlijke betekenis, achtergrondkennis, etc. Uitgangspunt bij dit laatste principe is, om verschillende opties te bieden voor het stimuleren en motiveren van het leren.

- 7 Speel in op de interesses van kinderen;
- 8 Creëer en versterk doorzettingsvermogen bij kinderen;
- 9 Bied mogelijkheden voor zelfregulatie (CAST, 2011).

Deze principes en richtlijnen zorgen volgens CAST, voor een vorm van onderwijs die opleiden tot vindingrijke, strategische en gemotiveerde leerlingen.

## 2.3 Aan de slag

Leerkrachten worden gezien als de ontwerpers van het curriculum. Een curriculum opgezet volgens de richtlijnen van *UDL*, doet recht aan de behoeften van alle leerlingen. Niet onderwijs onder de noemer van one-size-fits-al, maar echt maatwerk. CAST (2011), benoemt drie belangrijke componenten van het curriculum: doelen, methoden, materialen en beoordeling van het geleerde.

Ten eerste worden binnen het *UDL*-curriculum doelen beschreven vanuit erkenning van de diversiteit tussen leerlingen. Het gaat niet uit van gemiddelden, maar stelt zich ten doel van iedere leerling een "expert" te maken. Ten tweede wordt binnen het *UDL* geprobeerd om zoveel mogelijk differentiatie aan te brengen binnen de aanpak/methode die gekozen is. *UDL*-methodieken zijn aangepast op de behoeften van die groep. Ten derde zijn de materialen die gebruikt worden in een *UDL*-curriculum, flexibel en gevarieerd. Verschillende soorten media worden gebruikt om het leren tot een succes te maken. En tot slot worden bij *UDL*-beoordelingen/evaluaties zoveel mogelijk barrières weggenomen, om zo nauwkeurig mogelijk de kennis, vaardigheden en de betrokkenheid van de leerlingen te meten (CAST, 2011). Door kritisch naar het eigen curriculum, de leerdoelen, de methoden, de materialen en de beoordeling te kijken, kan op een meer *UDL* gewaarborgde manier worden gewerkt.

## 2.4 Invoeren in het eigen onderwijsconcept

*UDL* Nederland volgt de internationale successen van *UDL* en heeft zich ten doel gesteld het in Nederland meer op de kaart te zetten. Door het uitvoeren van inspiratiesessies, e-courses of een materialencheck wordt er gekeken in de desbetreffende setting in hoeverre er al sprake is van een *UDL*-benadering en waar verbeterpunten liggen. Op de website: <http://www.udlnederland.nl> is meer achtergrondinformatie te vinden.



## 2.5 Succes stories

In het Koersplan van obs Laterna Magica te Amsterdam, staat beschreven dat de professionals werkzaam binnen het IKC bezig zijn met het beheersen en eigen maken van de principes en ontwerpvaardigheden van *UDL* (Hoitink & van Valkengoed, 2016).

Voorbeelden van *UDL* in de praktijk zijn te vinden op de website van Vrije Basisschool Heilig Hart Hevelerlee: <https://www.basisschoolhhh.be/lagere-school/udl/>

UDL Nederland zet een pilot uit voor het implementeren van *UDL* in vijf basisscholen en twee Pabo's in het schooljaar 2017-2018. Op <https://www.in1school.nl/kennis-ondersteuning/item/leren-voor-iedereen-met-universal-design-for-learning> geeft in1school extra informatie.

### Referenties

- Alchin, G. (2012). An introduction into Universal Design for Learning. <http://www.gregalchin.com>
- Axters, B. & Dedock, M. (2013). UDL-richtlijnen voor het vak Nederlands. <http://www.dpbbrugge.be/secundair/dipebe/20132014/documenten/Nederlands/nederlands.pdf>
- CAST (2011). Universal Design for Learning (UDL) Guidelines: Full-Text Representation
- Version 2.0. Wakefield, MA.
- CAST (2017). CAST Timeline. Wakefield, MA. <http://www.cast.org/about/timeline.html#.WRxK18aiE6g>
- Hoitink, A. & Valkengoed, A. van (2016). Koersplan 2016-2019, Laterna Magica 0-18 jaar. <http://www.obslaternamagica.nl/corp/downloads/2655.pdf>



## 3 De didactische aspecten: Mediërend Leren

De gedachte dat men in een inclusieve setting hoge verwachtingen heeft van alle kinderen, vindt zijn weerklank in het Mediërend Leren (ML). Het uitgangspunt van ML is dat alle kinderen recht hebben om zich te ontwikkelen en dat er geen sprake is van een zogenaamd *leerplafond* bij kinderen. De opvoeder richt zich op de cognitieve functies die nodig zijn om tot leren te komen. Door een bepaalde positieve interactiewijze na te sterven worden kinderen gestimuleerd om het zelfstandig denken en het initiatief nemen te ontdekken. Leren hoe je moet leren, met de leerkracht, pedagogisch medewerker of ouder als belangrijke opvoeder.

### 3.1 Achtergrond en oorsprong

Het concept Mediërend Leren heeft een sterke ideologische benadering, die uitgaat van optimisme, en heeft een wetenschappelijke basis.

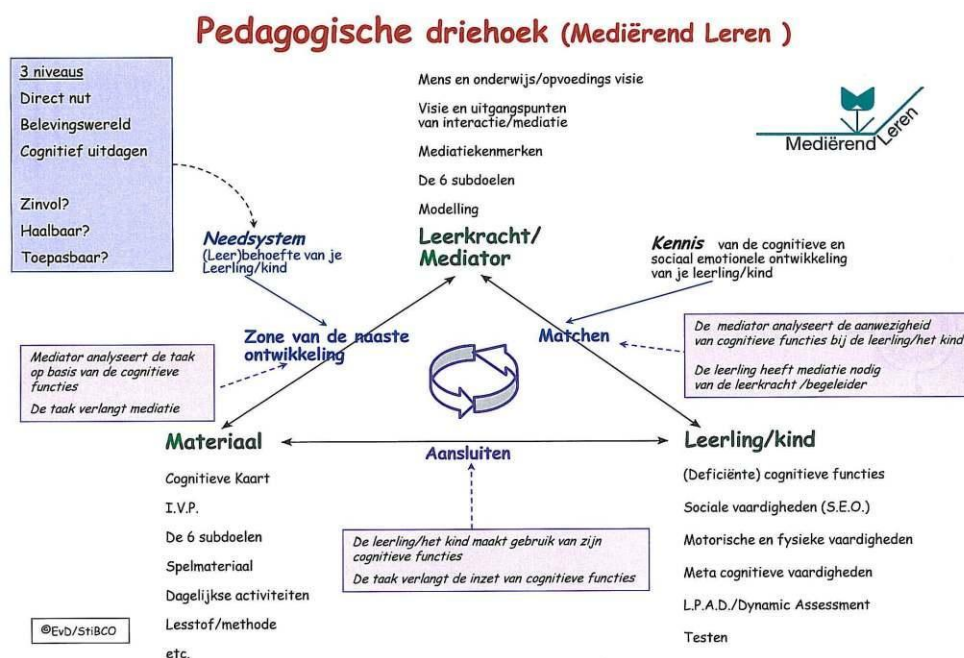
*ML* vindt zijn oorsprong in de ontwikkelingspsychologie; een wetenschapsgebied dat zich onder andere bezighoudt met de vraag: hoe verloopt de ontwikkeling van mensen, waarom zou er een ontwikkeling zijn en wat houdt de ontwikkeling gaande. Ontwikkeling kan worden gezien als verandering en vooruitgang. Binnen de ontwikkelingspsychologie, bestaan vele theorieën naast elkaar, allen met een eigen model van ontwikkelingsprincipes en redeneerregels (Kohnstamm, 2002). Het *ML* behoort tot een stroming van de positieve ontwikkelingspsychologie, met als uitgangspunt het *samen* ontdekken en leren door gebruik te maken van ieders krachten en kwaliteiten, waaronder de cognitieve functies (van Dijk & van Doorn, 2016).

Het ontwikkelen en leren in bepaalde stimulerende contexten/omgevingen en de invloed van reacties uit de sociale omgeving, zijn punten van aansluiting binnen het *ML*. Het gebruik van de zone van de naaste ontwikkeling van Lev Vygotski (1896-1934), is een van de grondslagen uit het *ML*. Binnen het *ML* wordt deze zone *ontwikkelpotentieel* genoemd wat inhoudt; "alle denkhandelingen die een individu, samen met een competente ander, kan uitvoeren, waarbij de begeleider bouwt op de reeds aanwezige kennis; de zone van de actuele ontwikkeling" (van Dijk & van Doorn, 2016 p.39).

Daarnaast wordt het gedachtegoed van Reuven Feuerstein en Yaachov Rand binnen het *ML* als basis gezien. Het fenomeen mediated learning experience (MLE), wordt door Feuerstein en Rand als een andere manier van leren gezien dan het direct leren (Kozulin, Feuerstein & Feuerstein, 2001). Bij direct leren neemt het kind, zonder tussenkomst van een externe invloed, iets op uit het lesmateriaal. Het kind kan hier alleen van profiteren als zijn kennis en kunde van dit materiaal voldoende is. Echter, als een kind niet weet hoe hij het te leren materiaal eigen moet maken, loopt het vast. Bij MLE stelt de volwassene zich op als mediator tussen het kind en de te leren lesstof. "In the process of such mediation the adult selects and frames stimuli for the child, creates artificial schedules and sequences of stimuli, removes certain stimuli and makes the other stimuli more conspicuous." (Feuerstein, 1991, p.26).



Van Loo en van Doorn (2016), geven in hun boek een pedagogische driehoek weer, gebaseerd op de pedagogische driehoek van Van Dijk en van Doorn (2004), waarin de doelstellingen en de uitgangspunten van het ML uiteen worden gezet (zie figuur 1). De kern van het ML zit in de drie pijlers; de opvoeder/leerkracht, het individu/kind en de denk stimulerende omgeving/materiaal. Aan de drie pijlers wordt evenveel gewicht gehangen, immers het ene kan niet zonder het andere.



Figuur 3. De pedagogische driehoek (Van Dijk & van Doorn, 2016, p29)

## 3.2 Aan de slag

Uitgaande van het ontwikkelproces naast het leerproces, zorgt voor een andere focus. De holistische benadering van ML zorgt ervoor dat de opvoeder kijkt naar de hele mens en niet alleen de belemmering. De opvoeder is bij ML de tussenpersoon/mediator tussen leerstof en leerling en activeert het ontwikkelpotentieel bij het kind. De kwaliteit van deze interactie en de sociale omgeving is hierbij van groot belang.

Mediatie is een sleutelbegrip bij het ML. "Mediatie is een doelgerichte en gestructureerde wederkerige interactie tussen opvoeder en individu" (van Dijk & van Doorn, 2016 p.67). De wederkerigheid in deze interactie; de beïnvloeding van elkaars uitingen verbaal en non-verbaal, moet matchen en is een voorwaarde om verdere ontwikkeling te bereiken. Zonder wederkerigheid kan mediatie niet plaatsvinden.



Het denken van het kind wordt gevolgd door verschillende vragen te stellen; directe- en indirecte vragen, hoe- en wat vragen, korte vragen, open vragen. Daarnaast kan ook papegaaien, non-verbaal gedrag en uitdagende opmerkingen ingezet worden om het kind te stimuleren verder te denken. Het kind wordt bij *ML* gestimuleerd om zelf de oplossingen te bedenken, met tips van de opvoeder. De 'warme interactie' tussen opvoeder en individu moet hierbij altijd nagestreefd worden (van Dijk & van Doorn, 2016).

### 3.3 Invoeren in het eigen onderwijsconcept

Mediërend Leren bouwt niet voort op vaste materialen. Het is een concept of een denkwijze in plaats van een methode, te gebruiken voor alle mensen (van Loo & van Doorn, 2016). Het is toe te passen en in te voeren in ieders eigen kindcentrum/school. *ML* moet gezien worden als interactiestijl die bijvoorbeeld kan worden toegepast bij; vraag gestuurd begeleiden, passend onderwijs, inclusief onderwijs, ervaringsgericht leren, competentie gericht leren, opbrengstgericht werken, handelingsgericht werken, etc.

Stichting StiBCO is in Nederland de patenthouder van Mediërend Leren en geeft verschillende cursussen in het gebruik hiervan in de eigen praktijk. <https://www.stibco.nl/index.php/trainingen>

### 3.4 Success stories

In het blad van Greven & Hartholt (2016), worden twee succesverhalen beschreven. Basisschool De Korenaar en basisschool De Kroevendonk hebben hun leerkracht geschoold in het Mediërend Leren. Op succesvolle wijze hebben zij zich de interactiestijl van *ML* eigen gemaakt en passen dit toe in het dagelijks onderwijs.

#### Referenties:

- Dijk, P. van & Doorn, E. van (2004). *Ontwikkelingsgericht begeleiden in alledaagse situaties. Werkboek voor mensen met een verstandelijke beperking. Gebaseerd op de methode van Feuerstein*. Soest: Nelissen.
- Greven, A. & Hartholt, H. (2016). *Zo kan het ook scholen: vier scholen maken werk van inclusief onderwijs*. In1school.  
[https://www.in1school.nl/images/Publicaties/Zo\\_kan\\_het\\_ook\\_scholen\\_Magazine\\_2016\\_Digital.pdf](https://www.in1school.nl/images/Publicaties/Zo_kan_het_ook_scholen_Magazine_2016_Digital.pdf)
- Kohnstamm, R. (2002). *Kleine ontwikkelingspsychologie; het jonge kind*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Kozulin, A., Feuerstein, R. & Feuerstein, R. (2001). Mediated Learning Experience Paradigm in Teacher Training. In *Mediated Learning Experience in Teaching and Counseling*. Jerusalem: ICELP.
- Loo, F. van & Doorn, E. van (2016). *Basisboek Mediërend Leren; van medisch labelen naar het omgaan met verschillen*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.



## 4 De pedagogische inhoud: Social Emotional Learning

Binnen een school, opvang of IKC staat het kind als geheel centraal. Naast het aanleren van de schoolse vakken als taal, spelling, rekenen etc., moet er ook worden stilgestaan bij het sociaal en emotioneel leren (SEL). Door kinderen te stimuleren in hun sociaal-emotionele ontwikkeling, versterk je de mogelijkheid om vaardigheden, houding en gedrag op een ethische manier in te zetten tijdens de belevenissen van elke dag. Daarnaast kan het werken met groepen kinderen niet zonder het formuleren van een bepaalde pedagogische visie (van Overveld, 2017b).

### 4.1 Achtergrond en oorsprong

*Social Emotional Learning (SEL)*, in het Nederlands vertaald door Kees van Overveld tot sociaal-emotioneel leren, is een handreiking voor de wijze waarop de sociaal-emotionele behoeften van kinderen aangeleerd kunnen worden. Het leven van een kind speelt zich onder andere af in een klas en school, in een wijk en in de thuissituatie. *SEL* beschrijft dat binnen deze leefgebieden een kind levensvaardigheden opdoet waarbij cognitie, emotie en gedrag constant met elkaar in verbinding zijn. *SEL* pleit ervoor om sociaal-emotionele vaardigheden in het curriculum op te nemen. Om zo meer tegemoet te komen aan de totaalontwikkeling van het kind (van Overveld, 2017b).

Grondlegger van *SEL*: het Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL), ontstond als organisatie in 1994, wat zich ten doel stelde om hoge kwaliteit, evidence based, sociaal-emotioneel leren onderdeel uit te laten maken van verschillende onderwijsprogramma's van pre-school tot high-school. Sociale en emotionele vaardigheden zijn nodig om te functioneren in de samenleving, en scholen kunnen bepaalde risicogedragingen helpen voorkomen door te investeren in een effectief programma. Echter, te veel methoden en methodieken werden tegelijkertijd aangeboden op het gebied van sociaal-emotionele ontwikkeling, maar onderlinge samenhang werd niet gevonden of opgezocht. *SEL* stelde zich onder andere ten doel om de verschillende programma's voor sociaal-emotionele ontwikkeling te coördineren (CASEL, 2017b).

Daarnaast beschrijft CASEL vijf competenties; de ik-competentie, onderverdeeld in de competenties: besef van jezelf en zelfmanagement; de jij-competentie, onderverdeeld in de competenties: besef van de ander en relaties met anderen en tot slot de wij-competentie, onderverdeeld in de competentie: keuzes maken (CASEL, 2017a). Deze competenties verbeteren de houding en overtuiging van het kind zelf, van anderen en van de gemeenschap. Hierdoor worden relaties opgebouwd met leeftijdsgenoten en zullen er minder problemen en emotionele stress ontstaan. Wat vervolgens leidt tot een beter aanpassingsvermogen en leervermogen (van Overveld, 2017b).





## 4.2 Aan de slag

*SEL* is niet hetzelfde als sociaal-emotionele ontwikkeling. Ontwikkeling is een vorm van groei, *SEL* ziet toe op deze groei. Door het gebruik van de vijf competenties kan er een veilige leer- en leefomgeving ontstaan. Het aanbieden van deze competenties moet volgens van Overveld (2017a), klassikaal gebeuren, het gaat alle kinderen aan. Daarnaast is het inzetten van deze competenties bevorderlijk voor het creëren van een positief ingestelde, sociaalvaardige leerling.

De vijf competenties die centraal staan bij *SEL* zijn: Besef van zichzelf; Zelfmanagement; Besef van de ander; Relaties kunnen hanteren en Keuzes maken. Hieronder wordt per competentie weergegeven wat hieronder verstaan wordt, gebaseerd op het gedachtengoed van CASEL (2017a).

- Besef van zichzelf betekent dat een kind in staat is zijn eigen emoties, gedachten en waarden en hoe dit alles het gedrag beïnvloed, herkent. Het kunnen inschatten van de eigen sterke en zwakke punten, zonder het gevoel van zelfvertrouwen te verliezen;
- Zelfmanagement houdt in dat een kind de eigen emoties, gedachten en het gedrag, in verschillende situaties, succesvol kan reguleren. Hierbij hoort ook het omgaan met stress, het reguleren van impulsen en het zichzelf kunnen motiveren;
- Besef van de ander houdt in dat een kind zich kan verplaatsen in de ander en zich empathisch kan opstellen, ongeacht de (culturele) achtergrond van de ander. Hierbij sluit aan dat een kind sociale en ethische normen van gedrag begrijpt en naleeft;
- Relaties kunnen hanteren betekent dat een kind (gezonde) relaties aan kan gaan en kan onderhouden met verschillende individuen en/of groepen. Hierbij horen communicatieve vaardigheden als, luisteren, samenwerken en helpen. Ongepaste vormen als sociale druk moeten men vermijden;
- Keuzes maken houdt in dat het kind constructieve beslissingen kan nemen over het eigen gedrag en sociale interacties. Hierbij hoort het afwegen van consequenties van bepaalde acties en het meewegen van het eigen welzijn en dan van anderen.

In figuur 4 is een schematische weergave te zien van de omschrijving van elke competentie in de Nederlands vertaalde versie van *SEL*.



	Competentie	Omschrijving
<b>Ik</b> competenties	Besef van jezelf	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kennis van je eigen lichaam</li> <li>• Gevoelens herkennen en benoemen</li> <li>• Zelfvertrouwen</li> </ul>
	Zelfmanagement	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Heftige emoties controleren</li> <li>• Doelgericht gedrag</li> <li>• Weten wanneer je hulp moet zoeken</li> </ul>
<b>Jij</b> competenties	Besef van de ander	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empathie</li> <li>• Je inleven in de ander</li> <li>• Diversiteit waarderen</li> </ul>
	Relaties met anderen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vrienden maken</li> <li>• Vrienden houden</li> <li>• Conflicten voorkomen en oplossen</li> </ul>
<b>Wij</b> competenties	Keuzes maken	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eerlijk onderhandelen</li> <li>• Goed zijn voor jezelf en de ander</li> <li>• Zelfreflectie</li> </ul>

Figuur 4. Sociaal- emotionele competenties (bron: Overveld, 2014).

Naast de competenties beschrijft van Overveld (2017b) een aantal ontwikkelingen binnen de sociaal-emotionele ontwikkeling. *SEL* onderschrijft dat het lastig is om een indeling te maken in leerlijnen, immers elk kind ontwikkelt zich op zijn/haar eigen manier. SLO en de CED-Groep hebben overzichten opgenomen met een globale indeling van ontwikkelingsperspectieven per leeftijdscategorie. De schrijvers van *SEL* hebben ook een indeling gemaakt in leeftijdsgroepen. Hiervoor verwijs ik naar het boek: Sociaal Emotioneel Leren van Kees van Overveld (2017b).

### 4.3 Invoeren in het eigen onderwijsconcept

*SEL* biedt een framework voor de manier waarop leerkrachten, opvoeders, families en gemeenschappen het sociaal-emotioneel leren tot uiting brengen. Het begeleiden de setting in het opbouwen van een curriculum en keuzes in het klaslokaal. Het toevoegen van de *SEL*-competenties in het strategisch beleidsplan en het zoeken naar een methodiek die passend is binnen deze visie, kan per setting verschillen (van Overveld, 2017b).

De visie op opvoeding, onderwijs en veiligheid moet meegewogen worden in de aanschaf van een bepaald programma voor sociaal en emotioneel leren. De pedagogische uitgangspunten moeten aansluiten bij de visie van de school en de waarden van het programma mogen niet in strijd zijn met de waarden van de setting, ouders en kinderen. In het boek: Sociaal Emotioneel Leren van Kees van Overveld (2017b), worden praktijkvoorbeelden gegeven van de weg naar een keuze voor een bepaald programma. Drie onderdelen horen bij het maken van deze keuze: voorbereiding op de keuze, implementatie van de keuze en verankering van het programma binnen de setting.



## 4.4 Succes stories

In het boek: Sociaal Emotioneel Leren van Kees van Overveld (2017b) staan verschillende voorbeelden van Nederlandse basisscholen die succesvol een programma met het framework van SEL hebben geïmplementeerd.

### Referenties

- CASEL (2017a). *Core SEL Competencies*. <http://www.casel.org/core-competencies/>
- CASEL (2017b). History. <http://www.casel.org/history/>
- Overveld, K. van (2014). *Een SEL-fie voor je leerlingen*. Kwink magazine voor sociaal-emotioneel leren, 1, 8-9.
- Overveld, K. van (2017a). *Pesten vraagt om een positieve groepsaanpak*. <https://keesvanoverveld.nl/pesten-vraagt-om-een-positieve-groepsaanpak.html>
- Overveld, K. van (2017b). *SEL, Sociaal Emotioneel Leren als basis*. Huizen/Kalmthout: Pica/Pelckmans Pro.



## 5 Ter afsluiting

Met deze eerste aanzet, tot het vormen van een lijst met inclusieve tools, is geprobeerd de in ontwikkeling zijnde onderwijsinstelling, opvangorganisatie, Intergraal KindCentrum (IKC), Kindcentrum (KC) of andere organisatie werkzaam met kinderen, een handreiking te bieden. Het vormen van een gezamenlijke visie, het creëren van gemeenschappelijk handelen en het uitspreken van een gemeenschappelijke taal, zijn hierbij belangrijke pijlers. Aanbevolen wordt om te starten met de Index for Inclusion. Deze praktische tool legt een basis voor de visie, de waarden, de cultuur en betreft de hele gemeenschap bij het vormen van nieuw, inclusief, beleid. De overige tools kunnen gebruikt worden als middel om de (specifieke) inhoud vorm te geven.

Zoals eerder gesteld, is dit geen onuitputtelijke lijst. Op internationaal vlak, wordt al meerdere jaren inclusief gewerkt. Toch is er een eerste keuze gemaakt voor deze vier tools. Dit lijken de eerste, internationaal overgewaaide en vertaalde, hulpmiddelen om het inclusief werken vorm te geven. Daarnaast blijkt dat een kleine groep inclusie pioniers sommige van deze tools in de eigen praktijk een plek hebben gegeven.

Een uitdaging voor anderen om deze lijst te uit te breiden, met als uiteindelijk doel een framework neer te zetten, waarbij elke setting zijn eigen manier van inclusief werken kan vormgeven.

