



**PROFESSIONELE BACHELOR IN HET ONDERWIJS
LAGER ONDERWIJS**

Bachelorproef

“We are all different but the same.”
Een sprookje, fantasieverhaal of
juist een echt hier-en-nu-verhaal?

De kracht van verhalen inzetten om
effectief en doelgericht in te spelen op
diversiteit binnen het onderwijs.

Lore Koopmans

Lore Koopmans

Voorwoord

Een bachelorproef schrijven vormt samen met verschillende stage-ervaringen een belangrijk onderdeel van het derde en laatste opleidingsjaar van de lerarenopleiding 'leerkracht lager onderwijs' aan de Hogeschool PXL. In het kader van deze bachelorproef werkte ik dan ook rond de volgende centrale vraag: "Hoe kunnen leerkrachten voorlezen en werken rond diversiteit optimaal integreren in de lesaanpak van de derde graad van het basisonderwijs?"

Gedurende een heel schooljaar heb ik aan dit onderzoek gewerkt. Het heeft mij dan ook heel wat nieuwe inzichten bijgebracht zowel op het gebied van voorlezen als van diversiteit. Ik wil daarom ook graag enkele mensen bedanken die samen met mij dit hele leerproces doorlopen hebben.

In de eerste plaats wil ik mijn promotor, Katrien Daerden, bedanken voor de feedback en de verschillende tips die ze me doorheen het hele onderzoeksproces gegeven heeft. Met vragen kon ik ook steeds bij haar terecht.

Daarnaast gaat mijn dank uit naar mijn externe partner, Gil Geron van Narrata vzw. Haar enthousiasme en gedrevenheid prikkelden mij om mezelf ook steeds beter in de verschillende onderwerpen te verdiepen. We bouwden een fijne samenwerking op die berustte op wederzijds vertrouwen.

Verder wil ik ook mijn ouders en mijn vrienden bedanken op wie ik steeds kon rekenen. Zij hebben me gedurende de hele opleiding gesteund en ook tijdens deze 'laatste loodjes' kon ik steeds bij hen terecht.

Inhoudsopgave

Voorwoord.....	3
Inhoudsopgave.....	4
Inleiding.....	6
1 Oriënteren en richten.....	7
1.1 Praktijkprobleem	7
1.2 Onderzoeksdoel.....	8
1.3 Onderzoeksvraag en deelvragen.....	8
2 Plannen.....	9
3 Verzamelen en analyseren.....	10
3.1 Waarom is voorlezen belangrijk?.....	10
3.1.1 Algemene ontwikkeling.....	10
3.1.2 Waarom voorlezen naast zelf lezen belangrijk is	14
3.1.3 Waarom voorlezen belangrijk is om in te spelen op diversiteit.....	15
3.1.4 Voorlezen is én blijft belangrijk	17
3.2 Wat gebeurt er in onze hersenen wanneer we luisteren naar een verhaal?.....	19
3.3 Waarom is het voor scholen belangrijk om aandacht te besteden aan diversiteit? ..	21
3.3.1 Het ontstaan van het groeiende beeld van diversiteit	21
3.3.2 Aandacht voor burgerschapsvorming – leren voor diversiteit.....	24
3.3.3 Gelijke kansen voor alle leerlingen – leren in diversiteit.....	26
3.3.4 Commercieel denken	27
3.4 Welke elementen zijn belangrijk voor het kiezen van een goed boek?	29
3.4.1 Het huidige aanbod van boeken.....	29
3.4.2 Handvaten voor het kiezen van een goed boek.....	31
3.5 Wat is het profiel van de ideale leerkracht om optimaal te kunnen inspelen op diversiteit door middel van verhalen?	34
3.5.1 De leraar als coach	34
3.5.2 Mogelijke werkvormen.....	39
4 Ontwerpen	43
4.1 Omschrijving	43

Lore Koopmans

4.2	Organisatie en bevindingen try – out	45
4.3	Feedback op het ontwerp	46
5	Conclusie	47
6	Discussie.....	49
7	Reflectie	50
	Bibliografie	51
	Referentielijst – Persoonlijke communicatie.....	56
	Bijlagen	57
	Bijlage 1: Enquête “Voorlezen in de derde graad van het lager onderwijs”	57
	Bijlage 2: Enquête “Diversiteit in het onderwijs”	61
	Bijlage 3: Observatiecriteria.....	63
	Bijlage 4: Test + peilingsvragen les zonder verhaal (continenten en werelddelen).....	64
	Bijlage 5: Test + peilingsvragen les mét verhaal (De droom van Johannes Kepler)	68
	Bijlage 6: Jaarplanning	73

Inleiding

Mensen verschillen op talloze manieren van elkaar. Denk aan verschillen in interesse, economische achtergrond, leeftijd, huidskleur, fysieke toestand en nog zoveel meer. Toch lijkt onze samenleving zich vooral te focussen op het culturele aspect van diversiteit. Meer bepaald op aspecten zoals etniciteit en religie. Aangezien de samenleving diversiteit nog vaak vanuit een 'wij-zij-denken' benadert komen hier dan ook vaak hevige reacties op.



Multicultureel beleid op school verkleint de kloof tussen leerlingen met diverse achtergronden

Onze diverse samenleving brengt heel wat uitdagingen met zich mee en lijkt ons tot op heden nog eerder te verdelen in plaats van ons met elkaar te verbinden. Het lijkt erop dat het kijken naar het individu op zich en het zoeken naar verbinding tussen elkaars verschillen eerder nog een houding is waarvan we alleen nog maar kunnen dromen.

De kinderen van vandaag zijn de toekomst van morgen. Het is dan ook de taak van het onderwijs om deze kinderen klaar te stomen voor het kritisch participeren in een steeds evoluerende en diverse maatschappij. Een manier om kinderen hierop voor te bereiden is door vele verhalen voor te lezen. Verhalen bieden immers een blik op de wereld om ons heen en zijn gunstig voor de algemene ontwikkeling van onze leerlingen. Toch valt het op dat voorlezen vaak afneemt naarmate kinderen ouder worden en zelf kunnen lezen. In de derde graad van het lager onderwijs blijft voorlezen dan ook vaak uit.

Het doel van deze bachelorproef is om een manier te vinden waarop we de kracht van voorlezen en verhalen kunnen inzetten om van het samen leven en leren met oog en respect voor elkaars verschillen een echt hier-en-nu verhaal te maken. Er wordt dan ook gezocht naar een antwoord op de volgende onderzoeksvraag: "Hoe kunnen leerkrachten voorlezen en werken rond diversiteit optimaal integreren in de lesaanpak van de derde graad van het basisonderwijs?"

In paragraaf 3.1 wordt het belang van voorlezen in verband met de algemene ontwikkeling van kinderen onderzocht. Daarna beschrijft paragraaf 3.2 ook welk effect luisteren naar verhalen heeft op onze hersenen. Paragraaf 3.3 legt uit waarom het voor scholen belangrijk is om in te zetten op diversiteit. Vervolgens geeft paragraaf 3.4 je een blik op het huidige aanbod van boeken en worden er ook handvaten meegegeven voor het kiezen van een goed boek. Tenslotte beschrijft paragraaf 3.5 welke competenties belangrijk zijn voor de leerkracht als coach om optimaal in te spelen op diversiteit door middel van verhalen en welke werkvormen hierbij functioneel zijn.

Voor het uitwerken van deze bachelorproef werkte ik samen met Narrata vzw. Dit is een centrum voor de bevordering van voorlezen en vertellen. Narrata gelooft sterk in de kracht van verhalen en probeert door middel van verschillende vormingen en projecten ouders, leerkrachten, opvoeders... te stimuleren om zoveel (en zo goed) mogelijk voor te lezen. Op die manier krijgen kinderen de kans om te leren genieten van verhalen en hun eigen leesidentiteit te ontdekken.

1 Oriënteren en richten

1.1 Praktijkprobleem

De laatste jaren krijgt het begrip 'diversiteit' binnen onze maatschappij steeds meer aandacht. Wat echter opvalt is dat de aandacht hierbij vooral uitgaat naar het culturele aspect van diversiteit. Vooral deelaspecten zoals etniciteit of religie worden in de verf gezet. Vaak lokken dit soort onderwerpen in onze maatschappij hevige reacties uit. Vele vooroordelen en discriminerende reacties in verband met deze aspecten van diversiteit blijven dan meestal ook niet uit. Dit terwijl diversiteit naast deze aspecten, ook zoveel meer omvat. Het begrip wijst op alle verschillen tussen mensen. Mensen kunnen naast in religie en in huidskleur nog op zoveel meer vlakken van elkaar verschillen: sociaal-economische status, gender, interesse, lichamelijke en/of fysieke toestand etc.

Hoewel onze maatschappij vanuit dit opzicht dan ook altijd al divers is geweest, wordt ze toch steeds meer divers. Het is dan ook de taak van de scholen om leerlingen voor te bereiden op het kritisch participeren in deze democratische, steeds veranderende en diverse maatschappij. Hierbij is het ook belangrijk dat ze niet in de valkuil trappen van een te gerichte focus enkel op culturele verschillen, maar juist inspelen op alle verschillen tussen leerlingen om zo het zoeken naar verbinding mogelijk te maken.

Aangezien (kinder)boeken ons een blik geven op de wereld om ons heen en diverse kinderboeken leerlingen ook laten kennismaken met verschillende wereldbeelden, zijn het zeer geschikte instrumenten om in te zetten in je lesaanpak. Door deze verhalen voor te lezen breng je ze tot bij de kinderen en kan je focussen op diversiteit en mindset. Toch zien we in de onderwijspraktijk dat er in de eerste en de tweede graad van het lager onderwijs nog wel regelmatig voorgelezen wordt, maar dat de frequentie ervan sterk afneemt in de derde graad van het lager onderwijs (Broekhof & de Pater, 2013). Voorlezen lijkt af te nemen naarmate leerlingen zelf (goed) leren lezen. Daarnaast zorgt de structuur en de overladenheid van het hedendaagse onderwijsprogramma ervoor dat veel leerkrachten de tijd niet meer lijken te vinden om voor te lezen. In een leeromgeving waar steeds nieuwe competenties aangeleerd moeten worden om in de steeds complexer wordende samenleving te kunnen blijven functioneren en in een leerstofjaarklassensysteem waarin de vakken gescheiden voorkomen en aangebracht worden met behulp van een methode is vaak maar weinig plaats voor het luisteren naar een goed boek, althans zo lijkt het (Greven & Letschert, 2005, pp. 8-9).

Dat is jammer want het zijn de leerlingen die er het grootste nadeel van ondervinden wanneer er in de klas weinig of nooit voorgelezen wordt. Het luisteren naar verhalen is namelijk niet zomaar een ontspannend tussendoortje. Voorlezen is ook goed voor de algemene ontwikkeling van kinderen. Zo stimuleert het niet alleen de taalontwikkeling. Voorlezen bevordert ook de cognitieve ontwikkeling, de muzische ontwikkeling, de literaire ontwikkeling, de sociaal-emotionele ontwikkeling en biedt verschillende mogelijkheden om in te spelen op diversiteit en burgerschapsvorming.

1.2 Onderzoeksdoel

Het doel van dit onderzoek is om voorlezen en werken rond diversiteit efficiënt te integreren in de lesaanpak van leerkrachten van de derde graad van het lager onderwijs. Om aan dit doel te werken wil ik graag een lespakket ontwerpen dat volledig is opgebouwd rond voorlezen en het werken in, rond en met diversiteit.

Om dit doel te realiseren is het belangrijk om na te gaan wat nu juist de meerwaarde is van werken met verhalen en inzetten op voorlezen in plaats van op zelfstandig lezen. Daarnaast is het wenselijk om te onderzoeken en te kaderen waarom het voor scholen precies van belang is om in te zetten op diversiteit. Wil ik handvaten bieden voor leerkrachten om de kracht van verhalen te gebruiken om effectief en gericht in te spelen op diversiteit, dan is het ook van belang dat ik het huidige aanbod van boeken, de competenties van de leraar als coach en mogelijke werkvormen onder de loep neem.

1.3 Onderzoeksvraag en deelvragen

Om mijn onderzoeksdoel te bereiken, zal ik een antwoord proberen te vinden op de volgende onderzoeksvraag: "Hoe kunnen leerkrachten voorlezen en werken rond diversiteit optimaal integreren in de lesaanpak van de derde graad van het basisonderwijs?"

Bij deze vraag heb ik de volgende deelvragen geselecteerd:

1. Waarom is voorlezen belangrijk?
2. Wat gebeurt er in onze hersenen wanneer we luisteren naar een verhaal?
3. Hoe ziet het huidige aanbod van kinderboeken eruit?
4. Waarom is het voor scholen belangrijk om aandacht te besteden aan diversiteit?
5. Wat is het profiel van de ideale leerkracht om optimaal te kunnen inspelen op diversiteit door middel van verhalen?

2 Plannen

Onderzoeksvraag:			
Hoe kunnen leerkrachten voorlezen en werken rond diversiteit optimaal integreren in de lesaanpak van de derde graad van het basisonderwijs?			
Deelvragen	Onderzoeksactiviteit	Hulpmiddel	Periode
Deelvraag 1: Waarom is voorlezen belangrijk?	Een bronnenonderzoek naar het belang van voorlezen voor (oudere) kinderen i.v.m. hun ontwikkeling.	Bestuderen	Oktober 2020
	Een enquête afnemen bij leerkrachten (en zorgpersoneel) van de derde graad inzake voorlezen in de klas.	Bevragen	November 2020 – januari 2021
Deelvraag 2 : Wat gebeurt er in onze hersenen wanneer we luisteren naar een verhaal?	Een bronnenonderzoek naar het effect van verhalen op ons brein.	Bestuderen	November 2020
Deelvraag 3 : Hoe ziet het huidige aanbod van kinderboeken eruit?	Een bronnenonderzoek naar het huidige aanbod (divers?) van kinderboeken en naar handvaten voor het kiezen van goede boeken.	Bestuderen	Februari 2021
Deelvraag 4 : Waarom is het voor scholen belangrijk om aandacht te besteden aan diversiteit?	Een bronnenonderzoek naar het belang voor scholen om in te zetten op diversiteit.	Bestuderen	December 2020
Deelvraag 5: Wat is het profiel van de ideale leerkracht om optimaal te kunnen inspelen op diversiteit door middel van verhalen?	Een bronnenonderzoek naar mogelijke werkvormen en de leraar als coach in een leerproces waarin d.m.v. verhalen ingespeeld wordt op diversiteit.	Bestuderen	Maart 2021
	Een enquête afnemen bij leerkrachten (derde graad), zorgpersoneel en directie inzake aandacht voor en houding tot diversiteit (op school)	Bevragen	December 2020 – Februari 2021
Ontwerp	Ontwerp uitwerken		Maart 2021 – april 2021
	Ontwerp uittesten		April 2021

3 Verzamelen en analyseren

3.1 Waarom is voorlezen belangrijk?

3.1.1 Algemene ontwikkeling

Voorlezen heeft een positieve invloed op de algemene ontwikkeling van kinderen. Door middel van de verschillende functies in (kinder)boeken kan er door voor te lezen aan verschillende ontwikkelingsdoelen gewerkt worden.

Een eerste én belangrijk ontwikkelingsdomein dat door middel van verhalen (verder) ontwikkeld kan worden is de taalontwikkeling. Taal is namelijk dé toegangspoort tot andere ontwikkelingsdomeinen. Wie niet goed kan lezen of zich niet goed kan laten voorlezen krijgt weinig input en beperkt zich ook in de ontwikkeling van competenties met betrekking tot andere ontwikkelingsdomeinen (Schiepers et al., 2020, pp. 51-52). Jos Walta verwoordt het in zijn boek 'Open Boek' als volgt: *"Prentenboeken zijn ware schatkamers voor de taalontwikkeling."* (Walta, 2011, p95). Door voor te lezen vergroot je namelijk de kennis van de verhaalstructuur bij leerlingen, bevordert je de ontwikkeling van de zinsbouw en wordt woordenschatkennis vergroot (Walta, 2011, p. 95) .

Het taalgebruik in boeken (denk aan woordenschat, zinsconstructies) verschilt namelijk sterk met het taalgebruik in dagelijkse situaties. Wanneer aan kinderen verhalen worden voorgelezen, komen ze in contact met een ander soort van woordenschat. Op die manier maken ze kennis met nieuwe woorden en komen ze in aanraking met meer complexe en meer gevarieerde zinnen (Iedereen Leest, 2018).

Dit dagelijks algemeen taalgebruik (DAT) dat bestaat uit vrij eenvoudig taalgebruik, concreet is en geïntegreerd is in het hier-en-nu wordt ook wel thuistaal genoemd. Het vormt de basis voor het vervolgens verwerven van een meer complexere taal of schooltaal die je niet zomaar in alledaagse taal gebruikt en die cognitief academisch taalgebruik (CAT) wordt genoemd. De meeste leerlingen beheersen het algemeen dagelijks taalgebruik maar zullen hulp nodig hebben van de leerkracht bij het verwerven van de schoolse taal. Leerlingen met een andere thuistaal dan het Nederlands (NT2-leerlingen) kunnen zelfs nog gebaat zijn met extra hulp bij het verwerven van de alledaagse taal (Schiepers et al., 2020, pp. 270-272).

Boeken kunnen omwille van hun rijk taalaanbod als hulpmiddel ingeschakeld worden in het woordenschatonderwijs. Huizenga en Robbe (2015) stellen in hun boek "Taalonderwijs ontwerpen" verschillende werkvormen en hulpmiddelen voor om in te zetten op woordenschatonderwijs. Verhalen aanbieden aan de hand van de voorleescyclus is hier één van en kan een manier zijn om kinderen deze schoolse (en alledaagse) taal te laten verwerven. In deze voorleescyclus worden alle stappen van het vierfasenmodel voor woordenschatonderwijs doorlopen om kinderen zo de betekenissen van nieuwe woorden aan te leren.

In deze cyclus wordt er tijdens de introductie van het boek een gunstige beginsituatie gecreëerd waarin beroep wordt gedaan op de voorkennis van de leerlingen (voorbewerken). Daarna wordt het verhaal een eerste keer interactief voorgelezen en maken de leerlingen kennis met de betekenis van de nieuwe woorden (semantiseren). Vervolgens oefenen de leerlingen tijdens verschillende verwerkingsactiviteiten individueel of in groepjes op de receptieve beheersing van de nieuwe woorden (consolideren). Daarna leest de leerkracht het verhaal een tweede keer voor en worden de leerlingen aangespoord om de nieuwe woorden te gebruiken (controleren) om vervolgens tijdens andere verwerkingsactiviteiten

gericht te oefenen op de productieve beheersing van de woorden (consolideren). Op het einde van deze cyclus presenteren de leerlingen hetgeen ze rond het (prenten)boek hebben gedaan, gemaakt en geleerd (controleren) (Huizenga & Robbe, 2015, pp. 214-217).

Daarnaast heeft voorlezen volgens Schiepers et al. (2020, pp.118) ook een positief effect op de luistervaardigheden en daarmee ook op het begrijpend lezen. Tijdens het voorlezen oefenen de leerlingen namelijk op het geconcentreerd en begrijpend luisteren. Ze proberen datgene wat ze horen, te koppelen aan eventuele voorkennis om de tekst te begrijpen. Begrijpend luisteren is dus essentieel als voorbereiding op het begrijpend lezen. Bovendien zorgt ook een rijke woordenschat die verkregen kan worden door middel van verhalen voor een beter tekstbegrip, wat bevorderlijk is voor het begrijpend lezen. Bovendien bevordert voorlezen niet alleen de luister- maar ook de spreekvaardigheid. Het verwerven van een rijkere, meer gevarieerde woordenschat door het luisteren naar verhalen stelt kinderen in staat om deze woordenschat ook te hanteren tijdens het spreken. Op die manier leren ze zich mondeling vlot en begrijpelijk uit te drukken (van Riet, 2005, p.35).

Volgens Imberechts (2018) vergroot voorlezen ook de literaire competenties van je leerlingen. Door hen via talrijke voorleesmomenten kennis te laten maken met verschillende auteurs, genres en soorten boeken raken ze wegwijs in het aanbod van boeken en leren ze hun leesvoorkeuren kennen. Een tweede literaire competentie omvat het verkrijgen van inzicht in verhalen en teksten. Dit inzicht wordt vergroot wanneer je verschillende verhalen aanbiedt en er ook met je leerlingen over spreekt (zie ook paragraaf 3.5.1). Dit ruime aanbod en praten over boeken leert leerlingen ook kritischer kijken naar boeken en helpt hen bij het vormen van een eigen oordeel over een boek.

Ook kun je door voor te lezen volgens Daerden (2018a) werken aan verschillende andere ontwikkelingsdoelen. Zo draagt de informatieve functie in verhalen vaak bij tot de cognitieve ontwikkeling van kinderen. Deze functie in kinderboeken heeft als doel de behoefte aan kennis en de nieuwsgierigheid van kinderen te bevredigen. Boeken kunnen kinderen wijzer maken, ze kunnen bijdragen tot de ontwikkeling van kinderen en ze kunnen de taal van de lezer/luisteraar verrijken. Non-fictie boeken komen hieraan tegemoet, denk hierbij bijvoorbeeld aan boeken als “Het allesboek over je lichaam” van Marian van Gog, “Onmogelijk” van Catarina Sobral of het boek “Monsterlijke microben” van Marc van Ranst.

Anderzijds bevatten fictie boeken ook vaak informatieve elementen. Vaak gaat het dan om realistische elementen die verweven zijn met een fictief verhaal. We denken hierbij voornamelijk aan genres als historische verhalen, verhalen over andere culturen of zogenaamde ‘probleemboeken’ (Daerden, 2018a). Zo beschrijft het boek “Donderkop”, geschreven door Sylvia Vanden Heede een verhaal dat zich tien jaar na de Eerste Wereldoorlog afspeelde. In dit fictieve verhaal maken de lezers en/of luisteraars kennis met verschillende voorwerpen die de Eerste Wereldoorlog kenmerken. Denk aan voorwerpen zoals: een pinhelm, loopgraven, eerste linies, kogels, blindgangers etc. Aan de hand van gedetailleerde omschrijvingen, tekeningen en in de klas eventueel met wat extra uitleg van de leerkracht krijgen deze woorden voor de lezer en/of luisteraar betekenis.

In het prentenboek “Bij mij thuis”, geschreven door Somalia Bakali maak je kennis met het dagelijks leven en de gewoontes van Sepp en Aicha. Aicha komt uit Marokko terwijl Sepp en zijn ouders gewoon uit de westerse stad afkomstig zijn. Je komt meer te weten over hun manieren van eten, hun gezinssamenstelling, hun gewoontes... Terwijl Aicha haar dagelijks leven vergelijkt met dat van Sepp ontdek je als lezer/luisteraar waarin het westerse gezin met dat van het moslimgezin verschilt, maar ook waarin ze op elkaar gelijken. En er zijn meer gelijkenissen dan je denkt! In een ander boek, “Timur”, geschreven door Gaby Rasters,

Lore Koopmans

maken de lezers en/of luisteraars via een wondermooi verhaal over vriendschap en eigenwaarde kennis met het syndroom van Down.

Toch mogen we ook de andere genres niet vergeten, want ook daar kunnen kinderen tussen de regels door heel wat informatie vergaren (Daerden, 2018a). Denk maar aan griezelverhalen als “Gruwelijk grappige griezelverhalen” geschreven door Tosca Menten waarin kinderen kennismaken met verschillende weetjes en begrippen als ‘lintworm’ en ‘vegetariër’. Een ander voorbeeld (voor de oudere kinderen) is “De volgelingen van satan”, geschreven door Patrick Lagrou, waarin je wat meer te weten komt over witte hekserij. Denk aan dierenverhalen waarin je impliciet ook kennis meekrijgt over de bouw of het karakter van verschillende dieren of denk aan boeken met een zeer (fantasie)rijke woordenschat zoals de boeken van Roald Dahl.

In zijn boek ‘Leesbeesten en boekenfeesten’ vertelt van Coillie (2004, p. 137) dat de emotionele functie in verhalen bijdraagt tot de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen. Wanneer we een verhaal lezen of wanneer we naar een verhaal luisteren, duurt het meestal niet lang vooraleer we ons proberen te identificeren met (meestal) het hoofdpersonage. Via een indirecte typering brengt de auteur de personages uit het verhaal tot leven. Dit betekent dat de lezer/luisteraar tijdens het lezen/luisteren het personage vormgeeft aan de hand van het beschreven gedrag, de beleving en de taal van het personage. Afhankelijk van deze elementen laten de personages een bepaalde ‘indruk’ na op de lezer/luisteraar.

Vaak ga je op zoek naar bepaalde gelijkenissen tussen jezelf en het personage of heeft het personage bepaalde eigenschappen waar jij bewondering voor hebt. Eens je deze gelijkenissen of eigenschappen gevonden hebt, neem je langzaam aan de rol van het personage over en leef je steeds sterker mee met dit personage. Je leeft jezelf zo hard in in het verhaal dat je jezelf bijgevolg ook even verliest in de wereld van het boek. Soms zijn er maar enkele gelijkenissen of eigenschappen nodig om jezelf te identificeren met een bloeddorstige moordenaar of een gewiekste drugsbarones. Lukt dit identificeren niet, dan is er een grote kans dat je jezelf maar weinig betrokken voelt bij het verhaal en dat het boek je dus ook niet echt zal aanspreken. Bijgevolg is de kans dat je het boek uitleest maar klein. Dit fenomeen van ‘identificatie met het personage’ geldt ook voor kinderen wanneer ze naar een verhaal luisteren. Dit lukt echter wel het best wanneer de leeftijd van de personages in de kinderboeken aansluit bij de leeftijd van jouw doelgroep. Opmerkelijk is dat kinderen zich makkelijk kunnen inleven in dieren (bijvoorbeeld in dierenverhalen) (Daerden, 2018a).

Meeleven met de personages uit het verhaal doet beroep op de emotionele ontwikkeling van kinderen. Het verrijkt het gevoelsleven van de lezer. Door zich in te leven in een ander leren ze de gevoelens van de ander beter te begrijpen en het biedt ook de ruimte om eventuele eigen emoties te verwerken (Daerden, 2018a). Bovendien stimuleert het samen beleven van een verhaal volgens Iedereen Leest (2018) ook de affectieve band tussen voorlezer en luisteraar(s).

De zingevende functie in kinderboeken zorgt er volgens Daerden (2018a) voor dat er via het verhaal bepaalde waarden en normen meegegeven worden. Dit kan expliciet gebeuren, bijvoorbeeld wanneer de moraal van het verhaal door de auctoriele verteller rechtstreeks wordt overgebracht op de lezer. Dit is vaak het geval bij sprookjes. Dit kan voor sommige mensen vrij opdringerig overkomen, wat het effect van deze manier van ‘moraliseren’ in vraag stelt. In de meeste kinderboeken worden waarden en normen dan ook eerder impliciet meegegeven. Dit gebeurt bijvoorbeeld door personages die elkaar expliciet waarden meegeven. Denk hierbij bijvoorbeeld aan een vader die in een verhaal tegen zijn zoon zegt dat het niet oké is om te liegen.

Lore Koopmans

Vaak staan in een verhaal ook de goede en de slechte personages tegenover elkaar. Meestal overwint het goede het kwade. Zo zullen Dolfje, Noura en Leo alle spannende avonturen en alle grillige personages die ze op hun pad tegenkomen steeds weten te overwinnen. Zo zullen Wiet Waterlanders en zijn vrienden in de boeken van Mark Tijsmans hun vijanden steeds een koekje van eigen deeg weten te geven en hun spannende avonturen tot een goed einde weten te brengen. Dit met de boodschap dat goed, voorbeeldig gedrag steeds wordt beloond en verwerpelijke gedrag wordt bestraft. Daarnaast speelt ook mee dat men door een identificatie met het hoofdpersonage, zoals eerder werd beschreven, vaak onbewust de impliciete waarden en normen van het hoofdpersonage overneemt (Daerden, 2018a).

De creatieve functie in verhalen stimuleert volgens Daerden (2018) de fantasie en de verbeelding van de lezer of luisteraar wat aansluit bij de muzische ontwikkeling van kinderen. Lege plekken in verhalen dagen de lezer of luisteraar uit om zelf een invulling te bedenken. Rijke of juist magere beschrijvingen in de tekst prikkelen de lezer of luisteraar om zich een persoonlijke voorstelling te maken van personages en/of gebeurtenissen in het verhaal. Prenten of afbeeldingen in het boek vragen soms een fantasierijke interpretatie. Een voorbeeld van een boek dat sterk beroep doet op de creativiteit van de (voor)lezer/luisteraar(s) is het prentenboek 'Migranten'. Het boek bevat geen tekst. Enkel de poëtische tekeningen, getekend door Issa Watanabe, vertellen het verhaal van een groep dieren, noodgedwongen op de vlucht.

Leesbevorderaar Geron (2020, 14 oktober – persoonlijke communicatie) voegt toe dat deze creativiteit in verhalen ervoor zorgt dat de lezer uitgedaagd wordt om anders te denken, andere perspectieven te kunnen zien, nieuwe dingen te verzinnen. Hierdoor wordt er ook sterk gewerkt aan het oplossingsgericht werken. Een aanbod van veel verschillende soorten verhalen met hun bijhorende contexten kunnen ervoor zorgen dat je breder gaat denken en in dat denken ook creatiever wordt.

Naast lege plekken in het verhaal of het gebruik van fantasierijke prenten besteden sommige auteurs ook aandacht aan een creatieve omgang met taal (Daerden, 2018a). Een zeer bekend voorbeeld is Roald Dahl, die met zijn verzonden woorden ongetwijfeld bij heel wat kinderen (en volwassenen misschien ook) een lach op het gezicht getoverd heeft. Woorden als 'mensbaksel', 'snoskommer' en 'droomblazer' klinken heel wat lezers vast bekend in de oren.

De creatieve functie in verhalen wilt de lezer/luisteraar volgens Daerden (2018a) loswrikken uit vaste patronen, wil het vanzelfsprekende van normen en waarden in twijfel trekken en wil de kennis anders bekijken. Fantasieverhalen doen dit bijvoorbeeld door een nieuwe werkelijkheid te creëren waarin je als lezer/luisteraar juist extra beroep moet doen op je verbeelding en je vermogen om creatief te denken. Deze functie wil de lezer/luisteraar uitdagen, want in je fantasie is alles mogelijk.

Ook de literair-esthetische functie in kinderboeken draagt bij tot de muzische ontwikkeling van kinderen. Deze functie in boeken heeft betrekking op de beleving en beschouwing van woordkunst (tekst) en beeldende kunst (illustraties) op zich. Door kinderen in aanraking te brengen met een gevarieerd aanbod van boeken, krijgen ze veel kans tot beleving en beschouwing van woordkunst en beeldende kunst. Hierdoor leren ze een eigen artistieke mening te vormen en kan het hen inspireren om met kunst bezig te zijn Boomsma (Geron, 2020, 14 oktober – persoonlijke communicatie). Een mooi voorbeeld van een boek waar deze functie duidelijk in aanwezig is, is de dichtbundel "Langs de Lange Lindelaan", geschreven door Arie en Romy.

Ten slotte bevatten boeken vaak ook een ontspannende functie. Deze functie is volgens Geron (2020, 14 oktober – persoonlijke communicatie) echter eerder een voorwaarde om het werken aan alle andere ontwikkelingsdoelen optimale kansen te geven. Deze functie zorgt namelijk voor spanning en humor in verhalen, enerzijds veroorzaakt door een dosering van informatie, onbeantwoorde vragen en spannende beschrijvingen, en anderzijds door een speelse taal, ironische figuren en grappige situaties. Hierdoor beleeft de lezer plezier aan het verhaal. Ontspanning en plezierbeleving zorgen ervoor dat onze hersenen de verhalen ook beter opnemen. Dit betekent dus dat wanneer we van verhalen belevingsgericht mogen genieten, we er ook meer van oppikken.

3.1.2 Waarom voorlezen naast zelf lezen belangrijk is

Wanneer mensen verhalen lezen zal er altijd een discrepantie zijn tussen het technisch leesvermogen en het inhoudelijk denkvermogen, aldus Geron (2020, 16 november – persoonlijke communicatie). Het leestechnisch vermogen wijst hier op het technisch lezen. De vaardigheid van het decoderen van woorden, het omzetten van geschreven taal in gesproken taal door letters aan bijhorende klanken te koppelen (Huizenga, 2017, p. 13). Het inhoudelijk denkvermogen wijst op het vermogen van de lezer om de inhoud van een verhaal te begrijpen en er betekenis aan te geven.

Vaak ligt dit inhoudelijk denkvermogen hoger dan het technisch leesvermogen. Dit zien we bijvoorbeeld terug in het eerste leerjaar wanneer kinderen leren lezen. De verhaaltjes die de leerlingen dan zelf leren lezen bestaan vaak uit korte zinnen, veelal bestaande uit klankzuivere eenlettergrepige woorden (Huizenga, 2017, pp. 102-105). Door de focus op het leestechnische, schieten deze boekjes op inhoudelijk vlak dan ook vaak te kort. De eerder oppervlakkige verhalen die in deze boeken voorkomen kunnen niet of onvoldoende instaan voor de variëteit aan gebeurtenissen, informatieve elementen, spanning etc. van meer complexe verhalen. Hierdoor is de kans groot dat heel wat kinderen na het zelf lezen van deze boekjes op hun honger zullen blijven zitten (Geron, 2020, 16 november – persoonlijke communicatie).

Geron (2020, 16 november – persoonlijke communicatie) voegt hieraan toe dat dit verschil in inhoudelijk denkvermogen en technisch leesvermogen altijd zal blijven meespelen. Ook bij oudere kinderen en zelfs nog bij volwassenen. Zo zijn sommige kinderen niet zo sterk in technisch lezen, waardoor de kans groot is dat ze vaker naar leestechnisch makkelijkere boeken grijpen die dan weer niet overeenkomen met hun inhoudelijk denkvermogen. Andere kinderen hebben misschien geen leesproblemen, maar zijn simpelweg gewoon meer geïnteresseerd in boeken of verhalen die op vlak van tekststructuur, woordgebruik etc. hoger liggen qua niveau dan hun eigen literaire competenties. Hierdoor wordt het zelf lezen van deze boeken bemoeilijkt.

Door juist die verhalen voor te lezen die voor kinderen nog net iets te complex zijn om zelf te lezen werken we volgens Chambers (2012) in de zone van naaste ontwikkeling van kinderen. In zijn boek 'Leespraat' benadrukt ook hij het belang van voorlezen aan oudere kinderen: "Het is een misvatting te denken dat voorlezen alleen maar nodig is in de eerste fasen van het leesonderwijs. Het leesproces is zo ingewikkeld en omvat zoveel meer dan technisch leren lezen dat voorlezen in alle jaren van het onderwijs noodzakelijk blijft." (Chambers, 2012, p46).

Wanneer we kinderen op school dus alleen laten lezen en er niet voor kiezen om ook regelmatig voor te lezen, pakken we die rijkdom die meer complexe verhalen vaak kunnen bieden van hen af zegt Geron (2020, 16 november – persoonlijke communicatie). We geven hen zo niet de kans om juist aan de hand van die complexere verhalen eerder genoemde ontwikkelingsdoelen (zie paragraaf 3.1.1) te verwerven.

Daarnaast zullen leerlingen boeken die niet aansluiten bij hun inhoudelijk denkvermogen, bij hun leefwereld al snel als 'saai' bestempelen. Hoe vaker dit voorkomt, hoe nefaster voor de leesmotivatie van de leerlingen. Leerlingen die het op leestechisch vlak moeilijker hebben en dus vaker boeken (moeten) lezen die niet aansluiten bij hun belevingswereld of denkniveau, zullen dan ook maar weinig intrinsiek gemotiveerd zijn om te lezen (Geron, 2020, 16 november – persoonlijke communicatie).

Door regelmatig voor te lezen, door veel én verschillende verhalen aan te bieden en door boeken voor te lezen die wél aansluiten bij de leefwereld en het inhoudelijk denkvermogen van het kind, kan je bij je leerlingen honger creëren naar verhalen. Laat ze kennismaken met de rijkdom die de verschillende verhalen kunnen bieden. Dit zal hun leesmotivatie hoogstwaarschijnlijk ten goede komen. Kinderen die vanuit jouw voorleesgedrag 'goesting' gekregen hebben in verhalen zullen veel meer intrinsiek gemotiveerd zijn om zelf ook boeken te gaan lezen.

3.1.3 Waarom voorlezen belangrijk is om in te spelen op diversiteit

Door regelmatig voor te lezen kunnen we de ontwikkeling van burgerschapsvorming bevorderen. Burgerschapsvorming wijst in deze bachelorproef op "het kritisch leren participeren in een democratische samenleving die gekenmerkt wordt door diversiteit en gemeenschappelijkheid" (van Koeven, 2019). (Voor)lezen en burgerschap staan namelijk in een sterke relatie staan tot elkaar.

Eerst en vooral kunnen we een goede taalontwikkeling volgens van Koeven (2019) als een voorwaarde beschouwen voor een optimale burgerschapsontwikkeling. Wie over geen of onvoldoende taalvaardigheden beschikt zal het bijgevolg moeilijk hebben om actief deel te nemen en goed te kunnen participeren in onze maatschappij. Daarom is het belangrijk om als school in te zetten op kwalitatief leesonderwijs waarin naast zelfstandig lezen ook voorlezen en het praten over boeken en verhalen een belangrijke plaats krijgt.

Boeken bieden een kijk op de wereld. Daarnaast bevatten ze ook vaak een emotionele functie die kan zorgen voor een hoge betrokkenheid bij het lezen van het verhaal en een identificatie met één of meerdere personages (zie paragraaf 3.1.1). Dit helpt leerlingen na te denken over hun eigen identiteitsontwikkeling en (de verhouding tot) die van anderen. Doordat leerlingen in verschillende verhalen kennismaken met diverse personages en situaties en zich bijgevolg ook inleven in deze personages, krijgen ze de kans om gebeurtenissen of situaties waar zij zelf al dan niet vertrouwd mee zijn eens via een ander oogpunt te bekijken. Op die manier leren ze meerdere perspectieven aan te nemen (van Koeven, 2019).

Leerlingen maken via de verhalen misschien ook kennis met situaties die voor hen niet zo bekend zijn, denk aan leven in armoede of leven in een gezin met twee papa's. van Koeven stelt dat het hierbij van belang is dat kinderen ontdekken dat hun persoonlijk referentiekader gevormd werd door de context waarin ze opgegroeid zijn en alles wat daarmee samenhangt (opvoeding, gebeurtenissen, vriendengroep, religie...) en dat dit referentiekader bepaalt hoe zij naar de wereld kijken. Deze bewustwording is erg belangrijk binnen de ontwikkeling van burgerschap. Vaak zal alleen (voor)lezen niet voldoende zijn om de inhoud van een boek te linken aan de eigen identiteitsontwikkeling en zal het wenselijk zijn om samen over de verhalen te praten. Dit komt meer uitgebreid aan bod in paragraaf 3.5.2.

Ook kunnen kinderen via de inhoud van de boeken die voorgelezen worden, kennis omtrent burgerschap verschaffen. Zo kunnen er in deze boeken thema's terugkomen zoals macht, vrijheid of vriendschap. Door dit soort boeken veelvuldig aan te bieden, voor te lezen en er samen over te praten, bouw je samen met je leerlingen de nodige (inhoudelijke) kennis op die wenselijk is om (nadien zelf) met dit soort verhalen aan de slag te gaan en inzichten omtrent burgerschap te verwerven (van Koeven, 2019).

Door het voorlezen van verschillende en diverse boeken geef je leerlingen dus de kans om kennis te maken met verschillende thema's en situaties zoals kansarmoede, verschillende gezinsstructuren, mentale en/of geestelijke beperkingen enzovoort. Rudine Sims Bishop (Reading Rockets, 2015), professor aan de Ohio State University stelt dat boeken tegelijkertijd kunnen fungeren als spiegels en als ramen. Boeken fungeren als spiegels wanneer kinderen zichzelf, hun eigen cultuur of hun eigen ervaringen erin herkennen. Boeken fungeren als ramen wanneer kinderen dankzij de personages en gebeurtenissen uit het verhaal kennismaken met andere culturen, situaties of perspectieven.

Beide functies zijn belangrijk. Boeken die bruisen van diversiteit zullen enerzijds heel wat kinderen ramen kunnen bieden waardoor leerlingen de wereld open leren benaderen, kritisch leren denken en leren omgaan met diversiteit. Anderzijds zullen deze boeken ook heel wat spiegels bieden voor een leerlingenpopulatie die steeds meer divers wordt. Door diverse verhalen aan te bieden zijn we dus in staat om veel meer in te spelen op de noden en de talenten van leerlingen als individu. Iedereen krijgt de kans om zich in één of meerdere verhalen die je voorleest te herkennen en zich daardoor als persoon verder te ontwikkelen. Op deze manier bieden we volgens diversiteitsexpert Gil Geron (2021, 9 februari – persoonlijke communicatie) "maatwerk" aan voor onze leerlingen.

Daarnaast zijn deze spiegels ook essentieel als we de leesmotivatie bij kinderen willen verhogen. Dera (2020) zegt in zijn artikel dat kinderen die weinig of nooit verhalen horen of lezen die aansluiten bij hun eigen achtergrond vaak ook niet gemotiveerd zullen zijn om zelf te lezen, wat de lees- en of taalontwikkeling niet ten goede zal komen. Omgekeerd is echter ook waar. Wanneer kinderen deze herkenning in verhalen wel zullen terugvinden zal dit de leesmotivatie (en bijgevolg mogelijks ook de taalontwikkeling) bevorderen. Zowel spiegels als ramen in boeken zijn dus belangrijk willen we kinderen een juist beeld geven van de eigen cultuur en van de samenleving waarin ze leven en willen we ook de leesmotivatie aanwakkeren.

3.1.4 Voorlezen is én blijft belangrijk

Zoals eerder in deze bachelorproef al besproken draagt voorlezen sterk bij tot de ontwikkeling van een kind. Het is dan ook van belang om al vroeg te starten met voorlezen. BoekStart, een Vlaams project dat gecoördineerd wordt door Iedereen Leest, benadrukt het belang van een vroege start bij voorlezen. Dit project zet zoveel mogelijk in op het stimuleren van ouders om liefst reeds in de babytijd en zelfs al voor de geboorte voor te lezen. Op die manier kan voorlezen stapsgewijs opgebouwd worden zodat kinderen naar verhalen leren luisteren. Dit kunnen luisteren naar verhalen biedt hen stevige bouwstenen voor hun verdere ontwikkeling (Boekstart & Iedereen Leest, z.j.).

Leesmonitor, een publicatie van Stichting Lezen (Stichting Lezen – Leesmonitor, 2021) geeft ons van een onderzoek naar een vroege start van voorlezen de volgende onderzoeksresultaten: “Hoe jonger kinderen zijn als hun ouders van start gaan met het voorleesverhaal, hoe groter hun woordenschat op 2-jarige leeftijd. Baby’s die worden voorgelezen, lopen op een leeftijd van 15 maanden voor in hun taalontwikkeling, en breiden deze voorsprong vervolgens verder uit [...] Kinderen die al jong worden voorlezen, hebben daar op school profijt van. Op 7- tot 10-jarige leeftijd hebben zij gemiddeld een rijkere woordenschat, een sterker leesbegrip en een hogere leesmotivatie.” In paragraaf 3.1.1 werden ook al de andere positieve effecten van voorlezen op de algemene ontwikkeling van kinderen besproken.

Daarnaast ontwikkelen kinderen volgens Felten, Broekroelofs en van de Kamp (2020) al op een jonge leeftijd bepaalde vooroordelen en opvattingen. Door de verschillende indrukken die ze opdoen in hun ruime omgeving (ouders, opvoeders, beeldvorming, vrienden...) nemen ze impliciet bepaalde vooroordelen en opvattingen over. Door de leerlingen diverse kinderboeken en verhalen voor te lezen geef je hen een voldoende breed en divers beeld van onze samenleving en laat je hen kennismaken met verschillende situaties, perspectieven en leefgewoonten.

Het is dan ook van belang dat je als leerkracht het voorlezen aan oudere kinderen verder zet. Enerzijds om in te spelen op de steeds aanwezige discrepantie tussen technisch lezen en inhoudelijk denken (zie paragraaf 3.1.2). Door het voorlezen van complexere verhalen op leesteknisch of literair vlak kom je tegemoet aan het inhoudelijk denkvermogen van oudere kinderen. Zo maak je het ook voor hen mogelijk om naast hun talige en literaire competenties ook andere ontwikkelingsdomeinen verder te ontwikkelen. Anderzijds kan je door diverse verhalen te blijven voorlezen aan oudere kinderen sterk inzetten op het kritisch denken en het denken vanuit een meervoudig perspectief. Hoe meer diverse verhalen kinderen te horen krijgen, hoe meer leerlingen kennismaken met verschillende aspecten van diversiteit en hoe uitgebreider hun kijk op de wereld wordt. Dit is zeer bevorderlijk voor hun blik op diversiteit en voor hun burgerschapsontwikkeling.

Echter blijkt uit een artikel van van Koeven (2008) dat veel leerkrachten uit de derde graad van het lager onderwijs aangeven dat ze te weinig tijd hebben om voor te lezen (bv. door de overladenheid van het onderwijsprogramma). Of ze gaan er (onterecht) van uit dat de kinderen liever zelf lezen. In het kader van dit onderzoek werd een enquête inzake voorlezen in de derde graad van het lager onderwijs afgenomen bij leerkrachten en zorgleerkrachten van de desbetreffende graad. Uit deze resultaten bleek tijdgebrek ook een belangrijke factor te spelen in het wel of niet voorlezen in de klas.

Lore Koopmans

Zo werd er de vraag gesteld welke reden(en) leerkrachten (zouden kunnen) tegenhouden om voor te lezen in de klas. Maar liefst 78,7% van de bevroagden ging volledig of gedeeltelijk akkoord met de stelling dat er te weinig tijd is om voor te lezen. Er werd ook gevraagd naar de reden waarom leerkrachten juist voorlezen. Wat positief is, is dat de stelling "De leerlingen vinden het fijn om voorgelezen te worden." door het meest aantal deelnemers werd aangeduid (71,30%). De leerkrachten konden bij deze vraag meerdere mogelijkheden aanduiden. Hoopgevend is het dan ook dat nog eens 59,17% aangeeft ervan overtuigd te zijn dat voorlezen bijdraagt aan een optimale ontwikkeling. Wat hieraan wel opmerkelijk is, is dat slechts 16,86% van de bevroagden aangeeft voor te lezen om bepaalde eindtermen of leerplandoelstellingen te behalen.

Toch zien ook heel wat leerkrachten voorlezen voornamelijk als een ontspannend moment. Dat blijkt volgens van Koeven (2008) uit een onderzoek van TNS NIPO dat in 2006 werd uitgevoerd omwille van De Nationale Voorleeswedstrijd. Daarin werden de volgende momenten het meest aangeduid als favoriete voorleesmomenten: het einde van de dag, tijdens het eten en drinken, bij speciale gelegenheden of na de pauze. Het is dus wenselijk om op zoek te gaan naar een manier om voorlezen zo te integreren in de lesaanpak dat andere les- of leerplandoelen niet voor dit voorleesmoment hoeven te wijken.

3.2 Wat gebeurt er in onze hersenen wanneer we luisteren naar een verhaal?

Al eeuwen lang dragen mensen informatie over via verhalen. Dit maakt dat de mens goed in staat is om info uit verhalen te halen en bijgevolg ook te categoriseren. Onderdelen uit het verhaal worden gekoppeld aan reeds bekende verhaalstructuren of herinneringen. Dit maakt dat ons geheugen de info die voorkomt in een verhaal veel gemakkelijker opslaat dan wanneer diezelfde info wordt opgesomd in de vorm van losse feiten (Driessen, 2016).

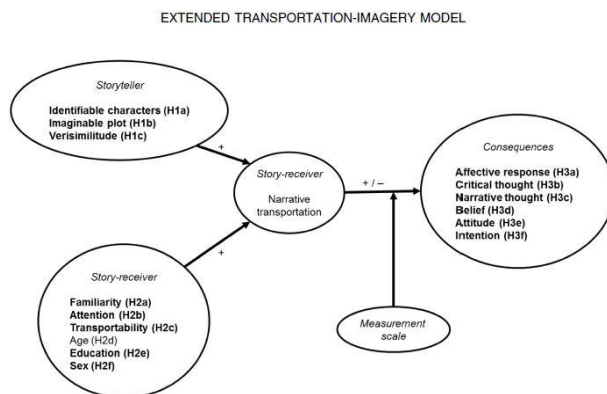
Deze 'verhalen' worden verder in dit onderdeel benoemd als 'narratieven' uitgaande van de definitie van narratieven die werd opgesteld door Leslie J Hinyard en Matthew Kreuter (2017): "A narrative is any cohesive and coherent story with an identifiable beginning, middle, and end that provides information about scene, characters, and conflict; raises unanswered questions or unresolved conflict; and provides resolution." Vrij vertaald betekent dit dat een narratief een samenhangend verhaal is dat bestaat uit een duidelijk begin, midden en slot en ons informatie geeft over de context van, de personages en conflicten in het verhaal. Het verhaal roept daarbij ook onbeantwoorde vragen of onopgeloste problemen op en voorziet hierbij ook een antwoord of een oplossing.

Ook in ons dagelijks leven maken we volgens van Zoelen (2017) frequent gebruik van narratieven. In onze communicatie met anderen wisselen we voortdurend verhalen uit. Deze verhalen worden vaak gekenmerkt door het beschrijven van een specifieke gebeurtenis die meegemaakt werd door bepaalde personages in een specifieke situatie. Zoals hierboven uitgelegd is dit ook hetgeen waarin een narratief zich onderscheidt van een andere boodschap.

Volgens Driessen (2016) heeft het feit dat mensen informatie in de vorm van een narratief veel beter kunnen onthouden dan info weergegeven in de vorm van een opsomming, te maken met de narratieve transportatie die plaatsvindt bij het horen of lezen van een verhaal. Hoe meer een tekst de eigenschappen van een verhaal bezit, hoe beter de lezer of luisteraar in staat is om zich het verhaal te visualiseren. Hij plaatst de tekst in de ruimte en maakt zich een visuele voorstelling van personages en objecten. Deze elementen uit het verhaal koppelt hij aan reeds bekende structuren en/of ervaringen uit het eigen leven zoals herinneringen en eigen kennis (Driessen, 2016).

Uit onderzoek van Driessen (2016) blijkt dat deze innerlijke voorstelling van het verhaal waarbij nieuwe elementen gekoppeld worden aan de eigen ervaringen transportatie mogelijk maakt. Transportatie wijst hier op het onderdompelen van de lezer of luisteraar in de wereld van het verhaal. De ontspannende functie in boeken speelt hierbij dan ook een belangrijke rol. Deze functie wil de lezer of luisteraar namelijk door middel van spanning en humor laten genieten van het verhaal én volledig meenemen in het verhaal waardoor de beleving wordt vergroot (zie paragraaf 3.1.1).

Vindt deze transportatie in hoge mate plaats, dan zal de lezer of luisteraar ook in hoge mate opgaan in het verhaal. Hierdoor is de kans groot dat hij de wereld rondom zich voor een tijdje vergeet. Een 'transportatie' naar de verhaalwereld vindt plaats en de focus bij de lezer of luisteraar ligt dan ook sterk bij het verhaal. Het visueel voorstellen van het verhaal en de mogelijkheid tot het associëren van bepaalde elementen uit dit verhaal met het eigen leven zorgt ervoor dat de lezer of luisteraar zich gaat inleven in het verhaal waardoor hij de inhoud ook beter zal onthouden. Dit in tegenstelling tot een informatieve tekst waarin voornamelijk feiten naar voren worden geschoven en waarin verdere narratieve kenmerken ontbreken (Driessen, 2016).



Figuur 1: The Extended Transportation-Imagery Model (van Laer et al., 2014, p. 801)¹

Wat vaak gepaard gaat met deze narratieve transportatie is een identificatie met één of meerdere specifiek(e) personage(s) uit het verhaal. Daar waar de lezer of luisteraar zich in het geval van narratieve transportatie zal inleven in het verhaal, zal hij zich bij identificatie eerder gaan inleven in een of meerdere personages. Dit fenomeen werd reeds toegelicht onder het deeltje 'de emotionele functie' onder paragraaf 3.1.1. Vooraleer deze identificatie kan plaatsvinden zal er wel eerst sprake moeten zijn van narratieve transportatie. De lezer of luisteraar zal eerst voldoende ondergedompeld moeten zijn in de wereld van het verhaal alvorens hij de doelen en gevoelens van het personage kan overnemen (van Zoelen, 2017).

Uit het onderzoek dat Leonie Driessen voerde omtrent het beter onthouden van de lesstof door narratieve transportatie bleek het volgende: "Kortom, de Aanwezigheid van een narratief in de lesstof verhoogt indirect de mate van Herinnering van de lesstof, via Transportatie. Met dit indirecte effect wordt de mate van Transportatie (naar de wereld van de lesstof) aangewezen als Mediator." (Driessen, 2016).

Wat opmerkelijk is, is dat er in de marketing- en reclamewereld al volop wordt ingezet op het gebruik van narratieven. Bedrijven willen door middel van verhalen waarachter een zekere marketingboodschap verscholen zit hun doelgroep overtuigen om hun producten te kopen. Het inzetten van verhalen wordt hier veelal omschreven met het begrip storytelling. Onderzoek naar het gebruik van narratieven in het onderwijs ter bevordering van het onthouden van de lesstof is volgens Driessen (2016) echter nog niet zo populair.

Dit is dus een interessant gegeven wanneer we op zoek zijn naar een manier om voorlezen en inspelen op diversiteit te integreren in de lesaanpak. Door middel van verhalen doen kinderen heel wat kennis op over de wereld. Door het narratieve karakter van deze verhalen zouden kinderen dan ook veel beter in staat moeten zijn om deze kennis of inhoud van de verhalen te onthouden. Dit maakt het koppelen van leerstofonderdelen aan een verhaal of het aanbieden van leerstofonderdelen in de vorm van een verhaal zeer interessant.

Ook bekijken kinderen in verhalen door middel van identificatie met personages de wereld door de ogen van verschillende personen in verschillende situaties en leefomgevingen. Hierdoor maken ze kennis met diverse thema's en situaties en leren ze verschillende standpunten en perspectieven aannemen. Dit biedt toegangspoorten om in te spelen op diversiteit en te werken rond burgerschap.

¹ *Noot.* Overgenomen uit "The Extended Transportation-Imagery Model: A Meta-Analysis of the Antecedents and consequences of Consumers' Narrative Transportation", door van Laer et al., 2014, *Journal of Consumer Research*, p. 801 (<https://www.jstor.org/stable/10.1086/673383>)

3.3 Waaron is het voor scholen belangrijk om aandacht te besteden aan diversiteit?

3.3.1 Het ontstaan van het groeiende beeld van diversiteit

Vooraleer we overgaan tot het belang van aandacht voor diversiteit op school, wordt er in een notendop eerst even gekaderd hoe het beeld rond diversiteit op het eind van de 20ste en aan het begin van de 21ste eeuw ontstaan is.

Doorheen onze geschiedenis brachten kolonisaties, economische migratie, vluchtelingen etc. heel wat migratiestromen op gang. Toch lijkt de migratiestroom die plaatsvond midden en eind vorige eeuw en aan het begin van de huidige eeuw volgens Repáraz, Ardjosemito-Jethoe & Rijk (2017) een grote invloed te hebben gehad op de samenleving van nu en het beeld rond diversiteit dat wij vandaag de dag hanteren.

Na de Tweede Wereldoorlog kwamen heel wat buitenlandse gastarbeiders naar België om hier te komen werken in de mijnen, de industrie, de bouw- en dienstensector. Oorspronkelijk werden deze arbeiders beschouwd als tijdelijke migranten, maar na enige tijd besloten deze mensen zich in ons land te vestigen. Gezinsherenigingen en gezinsvormingen vonden plaats. Zo groeide in de jaren 80 en 90, maar ook in het begin van onze huidige eeuw het aantal 'Nieuwe Vlamingen'. Hiermee worden de kinderen en kleinkinderen bedoeld van de immigranten die in Europa geboren zijn en misschien zelfs nog nooit in het land van herkomst van de (groot)ouder(s) zijn geweest (Repáraz, Ardjosemito-Jethoe & Rijk, 2017, p. 12). Daarnaast vermelden Repáraz, Ardjosemito-Jethoe & Rijk (2017, pp. 7-10) ook vele oorlogen (onder ander in het Midden-Oosten) en politieke onderdrukking als reden waardoor er steeds meer mensen op de vlucht sloegen en op zoek gingen naar een veilige plek om te wonen.

Dit ging gepaard met globalisering, verbeterde mobiliteit en de opkomst van nieuwe informatietechnologie. Het werd voor mensen gemakkelijker om zich te verplaatsen, zich met elkaar te verbinden en zo hun verschillende leefwerelden, gewoontes, interesses... dichter bij elkaar te brengen. Mensen uit verschillende werelddelen kunnen nu bijna moeiteloos met het land van herkomst communiceren. Zo zijn ze op hetzelfde moment zowel hier aanwezig als in het land van herkomst, met als gevolg dat het steeds moeilijker wordt om één nationaliteit of één identiteit aan mensen toe te schrijven. In de literatuur wordt dit benoemd met de term 'transnationaliteit' (Repáraz, Ardjosemito-Jethoe & Rijk, 2017, p. 11-13). Dit zorgt ervoor dat er niet enkel een toename is van mensen met een migratieachtergrond, maar ook de diversiteit binnen de verschillende groepen van mensen lijkt toe te nemen. Dit fenomeen krijgt de term 'superdiversiteit' (Repáraz, Ardjosemito-Jethoe & Rijk, 2017, pp. 11-13).

Op zich is het dus niet onlogisch dat heel wat mensen het woord 'diversiteit' meteen linken aan etniciteit of multiculturaliteit. Toch moeten we verder kijken dan dat. Repáraz, Ardjosemito-Jethoe & Rijk (2017, p. 13) benadrukken ook de verscheidene emancipatiebewegingen die doorheen de geschiedenis hebben plaatsgevonden. Een bekend voorbeeld is het feminisme dat streeft naar gelijke rechten voor vrouwen en mannen. Een ander voorbeeld is de LGBT-beweging die streeft naar de sociale gelijkheid en gelijke rechten voor LGBT-mensen (lesbian, gay, bisexual en transgender). Ook dit zijn belangrijke aspecten van diversiteit die dankzij het emancipatorische proces doorheen onze geschiedenis wat meer aandacht hebben gekregen.

Lore Koopmans

Zoals de term 'superdiversiteit' in een van de voorgaande alinea's ook al aangeeft zijn er echter nog veel meer verschillen tussen mensen. In het boek "Diversiteit in de samenleving" lezen we het volgende: "*Diversiteit is een breed en gelaagd begrip. De breedte betreft de vele verschillende categorieën die diversiteit omvat, onder andere etniciteit, gender, leeftijd, sociaaleconomische positie, fysieke en psychische gesteldheid. De gelaagdheid heeft betrekking op andere mogelijke dimensies van diversiteit dan alleen de culturele, zoals een sociale, fysieke, psychologische, juridische en politieke dimensie.*" (Repáraz et al., 2017, p. 26). Mensen kunnen op heel veel verschillende vlakken van elkaar verschillen, maar ook met elkaar overeenkomen. Deze visie wordt onder andere ondersteund door het kruispuntmodel, een model dat verder in dit onderzoek nader wordt toegelicht. Diversiteit is dus een ruim begrip dat we misschien eerder moeten gebruiken als werkwoord dan als zelfstandig naamwoord.

Diversiteit is namelijk geen vaststaand gegeven. Dagelijks verandert er wel iets. Volgens diversiteitsexpert Gil Geron (2021, 9 februari – persoonlijke communicatie) zijn veranderingen immers altijd de drijfkracht geweest van onze samenleving. Een voorbeeld van een veelbesproken maatschappelijke verandering is de klimaatopwarming. Mensen verschillen in de manier hoe ze hierover denken en in de manier hoe ze hiermee omgaan. Ook dit zijn voorbeelden van diversiteit. Namelijk de verschillende houdingen en denkwijzen van mensen tegenover een maatschappelijk probleem. Een ander recent voorbeeld van een toename aan diversiteit als gevolg van een maatschappelijke verandering is de komst van de corona-epidemie. De media werd overstelpt met talloze standpunten en opvattingen niet alleen van epidemiologen maar ook van politici, dokters en andere burgers. Plots leek er een nieuwe verdeling van onze samenleving te ontstaan, bestaande uit de zorgkundigen, de jongeren, de kappers, de horeca... Weliswaar met binnen elke groep ook weer verschillende meningen, opvattingen, interpretaties...

Sinds de komst van het vaccin lijkt de bevolking zich dan weer opgesplitst te hebben in twee groepen, namelijk de mensen die vóór het vaccin zijn en de zogenaamde 'anti-vaxxers'. Hoewel het zo op het eerste zicht misschien niet lijkt, schuilen er achter deze twee tegenpolen ook weer heel wat verschillende denkbeelden en beweegredenen die, indien er op een correcte en respectvolle manier mee omgegaan wordt, zouden kunnen leiden tot interessante discussiestof, wat op zijn beurt weer nieuwe inzichten zou kunnen geven (Geron, 2021, 9 februari – persoonlijke communicatie).

Geron (2021, 9 februari – persoonlijke communicatie) benadrukt dat we in een steeds veranderende, diverse maatschappij leven die omwille van de digitalisering en verbeterde informatietechnologieën ook steeds meer gericht is op het individu in plaats van op de groep. Datgene dat vroeger door de mens uitgevoerd werd gebeurt nu door computers of machines en de taken van de mensen veranderen. Dit vergt andere vaardigheden van mensen. Deze vaardigheden noemen we de 21^e-eeuwse vaardigheden (zie figuur 2).



Figuur 2: 21e-eeuwse vaardigheden (SLO., 2021)²

Kunnen omgaan met diversiteit is erg belangrijk binnen het idee van deze 21^e-eeuwse vaardigheden: “Om goed te kunnen samenleven is het van belang, om kennis te hebben van verschillen in sociale en culturele opvattingen en daarmee rekening te houden in het handelen.” Daarom is het belangrijk dat scholen hierop inzetten.

Kinderen ontwikkelen op kleuterleeftijd echter al bepaalde vooroordelen en opvattingen. Enerzijds is dit te verklaren aan de hand van de cognitieve ontwikkeling van kleuters. Ze leren op jonge leeftijd al heel erg veel. De indrukken die ze opdoen categoriseren ze dan ook in vereenvoudigde categorieën. Mensen indelen in meerdere categorieën is voor hen nog heel erg moeilijk wat maakt dat ze hen vaak opdelen in één categorie op basis van oppervlakkige kenmerken. Dit maakt dat verschillen worden uitvergroot en vooroordelen en stereotypen in de hand worden gewerkt (Felten, Broekroelofs & van de Kamp, 2020).

Anderzijds nemen ze volgens Felten, Broekroelofs & van de Kamp (2020) ook heel wat vooroordelen en gedragingen over uit hun omgeving. Ouders, vriendjes, beeldvorming etc. spelen mede een grote rol in de ontwikkeling van een bepaalde houding ten opzichte van diversiteit. Worden deze vooroordelen gevoed of wordt er niets rond gedaan, dan zullen ze ook niet vanzelf verdwijnen naarmate kinderen ouder worden. De school dient dan ook haar verantwoordelijkheid op te nemen en op de nieuwsgierigheid en verwondering die een kind eigen is in te spelen om het werken in, rond en met diversiteit mogelijk te maken.

² Noot. Overgenomen uit 21^e-eeuwse vaardigheden, door SLO., 2021. (<https://www.slo.nl/thema/meer/21e-eeuwsevaardigheden/>)

3.3.2 Aandacht voor burgerschapsvorming – leren voor diversiteit

Om aan de eerder genoemde 21^e-eeuwse vaardigheden tegemoet te komen zetten scholen de laatste jaren steeds meer in op actief burgerschap.

GO!:

“Het GO! wil zijn leerlingen maximaal voorbereiden om als actieve burgers deel te nemen aan de samenleving van vandaag én morgen en die ook actief mee vorm te geven. In het PPGO! krijgt actief burgerschap een centrale plaats om het ‘Samen leren samenleven’ concreet waar te maken.” (GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, z.j.).

Katholiek Onderwijs Vlaanderen:

“Burgerschap in een katholieke dialoogschool is meer dan het naleven van waarden, normen, regels en afspraken. In een katholieke dialoogschool willen we leerlingen – vanuit de schooleigen identiteit – inspireren om hun verantwoordelijkheid voor elkaar en voor de samenleving op te nemen. We willen hen inspireren om niet enkel deel te nemen aan deze samenleving, maar om deze mee vorm te geven en te veranderen, om ook anderen te inspireren.” (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2021).

Ook het OVSG geeft aan aandacht te besteden aan actief burgerschap onder andere met hun ‘beginselverklaring van neutraliteit’ in het kader van actief pluralisme (OVSG, z.j.).

Dit betekent dat scholen kinderen willen voorbereiden op een actieve deelname in een steeds veranderende, pluriforme samenleving. Kunnen omgaan met diversiteit is hierbij een belangrijk doel. ‘Respect’ lijkt hierbij een van de kernbegrippen. We leven in een open democratie waarin het belangrijk is om fair en rechtvaardig te leren omgaan met diversiteit en waarin het belangrijk is voor kinderen om te ontdekken dat mensen niet ondanks maar juist dóór hun onderlinge verschillen vaak goed kunnen samenwerken. Daarnaast wordt het samenwerken in heterogene groepen gezien als een sleutelcompetentie voor het werken in een mondiale open kenniseconomie (Steunpunt Diversiteit & Leren, z.j.).

In een verslag van de Vlaamse Onderwijsraad wordt het omgaan met diversiteit als competentie als volgt omschreven: “de handelingsbekwaamheid om oordeelkundig om te gaan met de dynamiek en complexiteit van allerlei vormen van diversiteit in de alledaagse omgeving en de mondiale samenleving. Het verwijst naar het vermogen om in wisselende situaties de eigen persoonlijkheid en identiteit op een kritische en bewuste manier te ontwikkelen in interactie met uiteenlopende gesocialiseerde individuen, zonder iemand op grond van persoonskenmerken uit te sluiten, te ontwijken of te stereotyperen.” (Van Avermaet, 2012).

In het verslag van Van Avermaet (2012) lezen we dat onderzoeken als TIMMS en PISA aantonen dat Vlaanderen zeer goed scoort op het gebied van kennisoverdracht. Het gaat hier over kennis die als essentieel beschouwd wordt voor het optimaal functioneren in een groeiende kenniseconomie. Deze medaille heeft echter ook een keerzijde. Er is namelijk een grote kloof in score tussen jongeren met een lage en jongeren met een hoge sociaal-economische status. Bepaalde sociaal-economische groepen lijken meer kans te hebben op goede schoolse prestaties dan een andere groep.

Lore Koopmans

Daarbij lopen we volgens Van Avermaet (2012) ook het risico dat vakken die in eerste instantie weinig of niet lijken bij te dragen aan deze vorm van kennisontwikkeling maar weinig aandacht krijgen of op lange termijn zelfs dreigen te verdwijnen. Dit zou jammer zijn, want een samenleving die deze economische belangen wilt blijven behartigen heeft volgens Van Avermaet (2012) ook nood aan innovatieve, creatieve en kritische burgers die op een respectvolle wijze in dialoog willen gaan en op een positieve manier kunnen omgaan met verschillen.

Daarom is het voor scholen belangrijk om naast het oefenen van kennis en vaardigheden nodig voor het leven in een kenniseconomie ook in te zetten op het omgaan met diversiteit in alle vakken. Onderwijs met veel aandacht voor burgerschapsvorming en kinderen daardoor op een positieve manier leert omgaan met diversiteit versterkt juist die competenties die nodig zijn in een kenniseconomie die nood heeft aan creatieve en innovatieve ideeën. Een harmonieuze samenwerking tussen onderwijs gericht op burgerschapsvorming en onderwijs gericht op 'winst' lijkt de norm voor het onderwijs van de 21ste eeuw. In het onderwijs kan je het best inzetten op 'leren voor diversiteit' door leeromgevingen te creëren waarin dialoog en betekenisvol leren centraal staan (Van Avermaet & Sierens, 2012).

Uit de resultaten van het internationaal vergelijkend ICCS-onderzoek (Sampermans et al., 2017) blijkt dat Vlaanderen over het algemeen een stap in de goede richting heeft gezet wat betreft onderwerpen rond burgerschapseducatie en burgerzin in vergelijking met een vorige editie van dit onderzoek afgenomen in 2009. Hoewel dit onderzoek (voor de Vlaamse leerlingen) werd uitgevoerd bij leerlingen van het tweede jaar van het secundair onderwijs (1ste graad) zijn de resultaten toch vermeldenswaardig aangezien burgerschapsvorming niet iets is dat pas 'start' in het secundair onderwijs. Het vindt zijn wortels reeds in de kleuterklas en ontwikkelt verder in de lagere school. De manier waarop er in de lagere school met burgerschapsvorming wordt omgegaan heeft dus ook zijn invloed gehad op de resultaten van de scholieren uit de eerste graad van het secundair onderwijs die deelnamen aan dit onderzoek.

Uit de resultaten van het onderzoek (Sampermans et al., 2017) blijkt dat de politieke kennis van de Vlaamse scholieren gestegen is ten opzichte van de politieke kennis die de scholieren vertoonden in 2009. Hoewel deze politieke kennis gestegen is, scoort Vlaanderen dan weer onder het internationaal gemiddelde wat betreft democratische participatie. Wel hebben de scholieren meer politiek vertrouwen dan in 2009. Dit houdt in dat ze meer vertrouwen hebben in instellingen zoals de regering, het parlement of de rechtbanken. Tenslotte blijkt uit het onderzoek ook dat de scholieren toleranter geworden zijn voor etnische diversiteit. Daar waar de houding van de rest van Europa tegenover immigranten verhardt (onder andere door de vluchtelingenproblematiek) neemt Vlaanderen een meer tolerante houding aan. Hierbij is het wel belangrijk om te weten dat Vlaanderen op dit onderdeel in 2009 heel erg slecht scoorde. Dit maakt dat Vlaanderen voor dit onderdeel niet langer als laatste staat in Europa, maar nu dus eerder een middenpositie bekleedt. Tegenover gendergelijkheid nemen de scholieren volgens het onderzoek wel een heel erg positieve houding aan en scoren we zelfs hoger dan het internationaal gemiddelde (Sampermans et al., 2017).

We zijn dus op de goede weg, maar er is zeker nog ruimte voor verbetering!

3.3.3 Gelijke kansen voor alle leerlingen – leren in diversiteit

Naast een positieve bijdrage aan de ontwikkeling van burgerschapsvorming, heeft de school ook een andere maatschappelijke verantwoordelijkheid. Namelijk het creëren van gelijke kansen voor alle leerlingen op een succesvolle schoolloopbaan. Aandacht besteden aan diversiteit dient hiervoor gezien te worden als een noodzakelijke voorwaarde (Steunpunt Gok, 2018).

Volgens het Steunpunt voor Gelijke Ontwikkelingskansen (Steunpunt GOK, 2018) gebeurt dit het best in omgevingen waarin leerlingen met een diverse achtergrond (sociaal-economisch, cultureel, interesse, gender...) de mogelijkheid krijgen om door middel van hun inbreng, hun verschillende perspectieven het onderwijsleerproces te verrijken. Het scheppen van een krachtige leeromgeving speelt hierin een belangrijke rol. Een krachtige leeromgeving met heterogene groepen die interactie en participatie uitlokt, betekenisgericht leren stimuleert, levensechte contexten aanbiedt en zelfsturing mogelijk maakt bevordert de kwaliteit van het onderwijsaanbod en verhoogt het leerrendement bij alle leerlingen. Door op zoek te gaan naar wat leerlingen aanspreekt en onderwijsleersituaties te creëren die aansluiten bij de leefwereld van de kinderen bied je hen de mogelijkheid om hun verschillende ervaringen, denkwijzen, handelingswijzen, kennisgebieden... uit te drukken en te gebruiken in het leerproces.

Wanneer je ervoor zorgt dat diezelfde leeromgeving ook participatie en interactie uitlokt zodat kinderen op een positieve manier met elkaar in dialoog kunnen gaan, van elkaar kunnen leren en samen kunnen reflecteren vergroot je volgens Steunpunt Diversiteit en Leren (z.j.) de kans dat alle leerlingen hun talenten kunnen ontplooien. Het is aan de leraar om het informeel en alledaags leren van kinderen te vervlechten met het formeel leren zodat alle kinderen, ook diegenen uit sociaallyzwakke groepen, hun reeds aanwezige kennis en vaardigheden optimaal kunnen benutten om vervolgens tot leren te kunnen komen. De verscheidenheid aan ervaringen, gezichtspunten, leerbronnen en leerstijlen in een groep wordt op deze manier niet langer als 'hinderlijk' beschouwd, maar eerder als leerrijk en verrijkend. Dat is leren in diversiteit. De aanwezige diversiteit zien én aanwenden als verrijkend gegeven in het onderwijsleerproces.

De basishouding van het schoolteam is hierbij heel belangrijk. Op de website van Steunpunt Diversiteit & Leren vinden we een bondige, maar duidelijke uitleg over die basishouding terug: "Schoolteams ontwikkelen een basishouding waarin ze ten aanzien van 'afwijkende' opvattingen, overtuigingen, identificaties en levensvormen niet uitgaan van 'hun grote gelijk', maar ernaar streven via dialoog en onderhandeling verschillende, mogelijk tegenstrijdige perspectieven op leren en opvoeding met elkaar te verenigen en op grond daarvan gezamenlijke afspraken te maken zodat kinderen tot meer en beter leren kunnen komen en beter met diversiteit kunnen omgaan." (Steunpunt Diversiteit & Leren, z.j.).

Staat het schoolteam zelf of staan bepaalde leden van het schoolteam echter niet achter de visie rond diversiteit die de school hanteert, dan is er een grote kans dat bij die mensen ook deze basishouding zal ontbreken. Wanneer deze basishouding ontbreekt bij het 'leren in diversiteit' zal hoogstwaarschijnlijk ook het effect van gehanteerde werkvormen, inhouden, leermaterialen... omtrent diversiteit afnemen. Een goede communicatie tussen alle leerkrachten van het lerarenteam waarbinnen ruimte is voor overleg en aandacht wordt besteed aan ieders belangen is dan ook belangrijk bij het tot stand brengen van de visie (rond diversiteit) van de school en/of bij het tot stand brengen van een (diversiteits)beleid. In paragraaf 3.5.1 wordt de basishouding van de leerkracht verder uitgewerkt.

Aangezien onze samenleving volgens diversiteitsexpert Gil Geron (2021, 9 februari – persoonlijke communicatie) stilaan verandert van een meer groepsgerichte naar een individugerichte benadering is het ook belangrijk dat de school meer inspeelt op de individuele noden, interesses en talenten van kinderen. In veel scholen probeert men hieraan tegemoet te komen door bijvoorbeeld in te zetten op het hanteren van verschillende werkvormen of op binnenklasdifferentiatie. We blijven echter vaak denken vanuit het bestaande systeem en doen hier vervolgens kleine aanpassingen aan. De vraag is echter of deze aanpassingen voldoende effectief blijven wanneer er in een continu evoluerende samenleving steeds nieuwe vaardigheden nodig zijn.

Een voorbeeld van een school die het roer helemaal heeft omgegooid is Agora, een school voor secundair onderwijs in Roermond. Aan de hand van challenges (dit zijn persoonlijke vragen van leerlingen over bepaalde onderwerpen) bereiden de leerlingen een eigen project voor. De leerkracht treedt hier op als coach. Voor het uitwerken van dit project kunnen leerlingen kiezen om zelfstandig te werken of ze kunnen (voor bepaalde onderdelen van het project) ook samenwerken met andere leerlingen. Wanneer hun werk af is presenteren de leerlingen het eindproduct en volgt een reflectiegesprek met de coach. De leerlingen bepalen dus hun eigen leertraject aan de hand van hun persoonlijke interesses. Er wordt sterk uitgegaan van een visie op leren waarbij er vertrokken wordt vanuit de intrinsieke motivatie van kinderen (Nikée Roermond).

3.3.4 Commercieel denken

Een andere reden waarom het belangrijk is voor scholen om aandacht te besteden aan diversiteit is simpelweg omwille van commerciële redenen. Want doet een school dit niet, dan lopen ze de kans om heel wat leerlingen te missen. Aangezien het commercieel denken in heel wat bedrijven al menigmaal wordt toegepast, wordt dit principe eerst toegelicht in de bedrijfscontext om vervolgens de link te leggen naar de schoolse context.

In een artikel van Jeroen Mirck lezen we het volgende: “Diversiteit is geen modegril, maar een onmisbare eigenschap van bedrijven om hun doelgroep in de volle breedte te begrijpen. En daar dus ook meer geld mee te verdienen.” (Mirck, 2018). Wanneer bedrijven inzetten op een divers personeelsbeleid, bereiken ze verschillende groepen in de samenleving en is de kans bijgevolg ook groot dat ze een omvangrijke en diverse klantengroep aantrekken.

Een divers personeelsbeleid met diverse medewerkers zorgt er namelijk voor dat mensen met verschillende talenten, met verschillende inzichten, met verschillende meningen... samenwerken aan één doel. In zo'n diverse groep wordt er vaak kritischer naar de dingen gekeken, worden vaak innovatieve ideeën naar voren geschoven en worden er ook vaak creatieve oplossingen voor problemen bedacht. Ook kan een goede samenwerking waarbij men elkaar leert kennen en elkaars verschillen worden geapprecieerd bijdragen aan een positieve sfeer op de werkvloer (Thomas, 2019). Dit alles bevordert volgens van Beek & Henderikse (2015) de kwaliteit van de producten en diensten en maakt dat men dichter kan aanleunen bij de wensen van diverse klantgroepen waardoor nieuwe klanten zich meer aangesproken voelen. Deze betere dienstverlening resulteert in een grotere klanttevredenheid en dus ook een hogere opbrengst voor bedrijven.

Lore Koopmans

Enkele voorbeelden van bedrijven die sterk inzetten op diversiteit zijn Torfs, JBC en Colruyt. Zo heeft Torfs het project 'Hayat' op poten gezet. Op de website van Hayat vinden we de volgende informatie terug: *“Hayat, samen werkt het!” is een project om een betere dialoog tot stand te brengen tussen overheidsinstellingen, Ngo's, Belgische bedrijven en bevolkingsgroepen met een migratieachtergrond in België.*” (Torfs, z.j.). Ook willen ze van diversiteit het nieuwe normaal maken en streven naar inclusie van iedereen die voldoet aan de kwaliteitsnormen van Torfs ongeacht afkomst, religie, seksualiteit...

Winkelketen Colruyt probeert in te zetten op diversiteit door onder andere arbeidsgehandicapten aan te werven om taken uit te voeren die passen binnen hun mogelijkheden, rekening te houden met de feesten uit verschillende culturen bij de planning van vakantiedagen (ramadan, carnaval...), een nultolerantie te hanteren tegen racisme, taallessen Nederlands en Frans aan te bieden, een opleiding voor interculturele communicatie op poten te zetten etc. (Scholliers et al., 2010). JBC zette een tijdje geleden in op diversiteit met hun unisex collectie ZulupaPUWA voor kinderen en tieners. Bij de tienercollectie stonden vooral de woorden 'respect' en 'diversiteit' centraal. Bij de kindercollectie klonk de boodschap: "We are all different but the same". (Jbc, z.j.)

Hetzelfde geldt voor scholen. Willen scholen een zo groot en divers mogelijk publiek bereiken, dan zullen ze ook moeten inzetten op een sterk uitgebouwd diversiteitsbeleid. Hoe divers een beleid is, kan je vaak al terugvinden in het aanbod van de school. Wanneer scholen aangeven dat ze enkel met tablets werken of heel wat verschillende schooluitstappen organiseren haken sommige ouders omwille van de kosten misschien al snel af. Maar ook het aanbod buiten het curriculum is belangrijk om diversiteit te creëren. Vaak zetten scholen sterk in op één aspect, zoals sport of kunst. Sommige kinderen zullen afhaken als je enkel sport aanbiedt of als er juist heel erg weinig sportactiviteiten georganiseerd worden (Heitzmann, 2019a).

Ook een divers leerkrachtenteam is belangrijk, waarin ieder zijn of haar eigen talenten heeft en waarin men elkaar kan (en mag!) aanvullen. Ook hier kan de variëteit aan talenten en perspectieven leiden tot een sterke samenwerking in een positieve sfeer met een innovatief en kwalitatief aanbod tot gevolg.

3.4 Welke elementen zijn belangrijk voor het kiezen van een goed boek?

3.4.1 Het huidige aanbod van boeken

Vooraleer ik overga tot het bespreken van de elementen die belangrijk zijn voor het kiezen van een goed boek neem ik eerst het huidige aanbod van kinderboeken onder de loep. Hoe is het gesteld met de aanwezige diversiteit binnen (kinder)boeken, maar ook binnen de auteurs van deze boeken?

Wat opvalt is dat het overgrote deel van de auteurs die een grote rol spelen in het Nederlandse literatuuronderwijs vooral bestaat uit mannelijke, witte, niet-westerse auteurs. Dit wordt onder andere bevestigd in een onderzoek door Jeroen Dera (2019) naar de inhoud en waardering van literatuurlijsten voor het schoolvak Nederlands op Havo en VWO dat gepubliceerd werd in het onderzoeksrapport “De praktijk van de leeslijst” in samenwerking met Iedereen Leest. Uit het onderzoek van Dera (2020) bleek dat van de 15.743 titels opgenomen in de leeslijsten maar liefst 11.412 boeken werden geschreven door mannen en 3.579 boeken door vrouwen. Daarbij werden 14.346 boeken geschreven door westerse auteurs en slechts 623 boeken door niet-westerse auteurs. Wanneer er enkel gekeken werd naar de boekproductie uit de 21ste eeuw leek hier wel een kleine verandering in te komen. 6.355 boeken van westerse auteurs staan dan tegenover 532 boeken van niet-westerse auteurs.

Dat dit fenomeen zich niet enkel voordoet binnen de Nederlandse maar ook binnen de Vlaamse literatuurlijsten valt misschien wel al te raden maar lezen we onder andere ook terug in het volgende artikel gepubliceerd in De Standaard: “De literaire canon heeft meer sokkels nodig” (Speet et al., 2021). Dat dit fenomeen zich ook voordoet binnen de schrijvers van kinderboeken lezen we terug in het verslag van de inspiratiedag over diversiteit en lezen, georganiseerd door het Vlaams Fonds voor de Letteren en Iedereen Leest (Iedereen Leest & Vlaams Fonds voor de Letteren, 2016). Wat daaruit volgt is dat de helden uit deze kinderboeken dan ook vaak witte jongens zijn en dat er nog steeds heel wat ouderwetse rolpatronen en stereotypen in deze boeken voorkomen. Zo zal in heel wat verhalen een gezin bestaan uit een gelukkig huwelijk tussen vader en moeder, waarbij de moeder de grootste rol heeft in het huishouden en de vader naast zijn werk vaak bezig is met hobby's of andere bezigheden (Haket, 2015).

Daarnaast wordt ook het ontbreken van een culturele diversiteit in kinderboeken in heel wat bronnen aangekaart. Zo schreef mediawetenschapper Reza Kartosen-Wong in een artikel omtrent diversiteit in kinderboeken dat verscheen in Het Parool het volgende: “Wie op zoek is naar Nederlandstalige kinderboeken die diversiteit en inclusie uitstralen, heeft het niet makkelijk. Kinderboeken met meisjes in een hoofdrol of verhalen die draaien om niet-witte hoofdpersonages zijn schaars. Nog steeds zijn de helden vooral witte jongens. Dat is niet bevorderlijk voor de sociaal-culturele ontwikkeling van alle kinderen.”, aldus Wong (2019).

Wong (2019) wees daarbij ook op het feit dat kinderen al op een jonge leeftijd (en vaak onbewust) bepaalde opvattingen en vooroordelen overnemen via bijvoorbeeld de opvoeding, het onderwijs en kinderboeken. Door diverse en inclusieve kinderboeken kan er een afbreuk worden gedaan aan diezelfde vooroordelen en opvattingen. Maar Reza Kartosen-Wong is niet de enige die drukt op het ontbreken van etnische en culturele diversiteit in kinderboeken. Ook in het verslag van de inspiratiedag diversiteit en lezen van Iedereen Leest & Vlaams Fonds voor de Letteren (2016) bespreken uitgevers, auteurs en andere betrokkenen de nog relatief vaak afwezige culturele diversiteit in kinderboeken.

Lore Koopmans

Opnieuw valt het op dat in de verschillende bronnen, wanneer het gaat om diversiteit in kinderboeken, de nadruk ligt op de culturele en/of etnische diversiteit. Hoewel over deze vormen van diversiteit ook in het verslag van de inspiratiedag diversiteit en lezen het meest gesproken wordt, duiden de volgende uitspraken toch ook op het belang van alle andere aspecten rond het begrip diversiteit: “Diverse stemmen aan de aanbodzijde worden gereflecteerd in de diversiteit in de verhalen zelf, waar diversiteit op zich ook op verschillende manieren wordt benaderd.” en “Werken rond diversiteit is dan ook eerder een sensibiliseren rond cultureel bewustzijn en meervoudige identiteit: iemand met een migratieachtergrond heeft een breder verhaal dan enkel migrant te zijn.” (Iedereen Leest & Vlaams Fonds voor de Letteren, 2016).

Hoewel etnische en culturele diversiteit belangrijke aspecten zijn van diversiteit is het toch belangrijk om ook oog te hebben voor alle andere dimensies rond dit begrip. In je klas situeren de verschillen tussen leerlingen zich namelijk niet enkel in het al dan niet hebben van dezelfde cultuur, huidskleur of afkomst. Denk ook aan verschillen op vlak van sociaal-economische status, gezinsstructuren, mentale of geestelijke beperkingen enzovoort. Vanuit het concept dat boeken zowel gezien kunnen worden als spiegels en/of als ramen is het dan ook belangrijk dat kinderboeken aandacht hebben voor al deze verschillen tussen mensen. Dit werd eerder al uitgebreid besproken in paragraaf 3.1.3.

Zoals eerder in deze paragraaf al aangegeven werd zien we de laatste jaren toch dat diverse kinderboeken in opmars zijn. Langzaam maar zeker worden de verschillende schakels in en rond de boekenindustrie zich bewust van het belang van diversiteit in kinderboeken. Zo deed de uitgeverij ‘Lantana Publishing’ haar intrede in de Britse uitgeverwereld: “*Diversiteit is immers een brede term die zich ontplooit op verschillende vlakken: etniciteit en afkomst, religie, fysieke of mentale beperking, socio-economische status en klasse, seksuele voorkeur... Boeken en uitgevers behandelden dergelijke thema’s vaak slechts in de marge, terwijl een verhaal net veel kansen biedt om de rijkdom van diversiteit zichtbaar te maken (thematiek, setting, ervaringen van personage...).* Boeken geven waarden door. Daarop wil Lantana Publishing expliciet inzetten, ook al zijn er veel drempels te overwinnen.” (Iedereen Leest & Vlaams Fonds voor de Letteren, 2016).

Ook in België zijn er een aantal initiatieven opgekomen die inzetten op het uitgeven en verspreiden van diverse kinderboeken. Een voorbeeld hiervan is Studio Sesam. Studio Sesam bestaat uit een divers team van schrijvers, illustratoren en andere krachten. Diversiteitsbewuste communicatie is hun troef. Samen werken ze aan kinderboeken waarin verschillende aspecten van diversiteit aan bod komen. Winny Ang, kinderpsychiater en één van de leden van de raad van bestuur zegt hierover in het verslag van de inspiratiedag diversiteit en lezen het volgende: “*Sommige verhalen doen dit misschien erg expliciet, bij andere verhalen is het diverse karakter eerder een evidentie. Beide zijn momenteel nodig, want we zijn maatschappelijk nog niet ver genoeg dat diversiteit als een evidentie wordt beschouwd.*” (Iedereen Leest & Vlaams Fonds voor de Letteren, 2016).

Enkele voorbeelden van diverse boekjes die Studio Sesam (z.j.) uitbracht zijn ‘Woordenwolken’ (Winny Ang), ‘Yanti’ (Haryanti Frateur) en ‘Stapelgek’ (Floor Tinga). ‘Woordenwolken’ is een verhaal over een meisje dat veel verhalen in haar hoofd heeft, maar bij wie de woorden blijven vastzitten in de kronkels van haar woordbuis. Een verhaal over selectief mutisme. In ‘Yanti’ wordt een Indonesisch meisje dat geadopteerd werd door een Belgisch gezin naarmate ze ouder wordt steeds nieuwsgieriger naar haar eigen roots. ‘Stapelgek’ vertelt het verhaal van een autistisch jongetje dat alles steeds maar op elkaar stapelt. Een verhaal om autisme bespreekbaar te maken.

Deze boeken zijn echter eerder bedoeld voor jongere kinderen (tot circa 10 jaar). Voor oudere kinderen uit de derde graad van het lager onderwijs kunnen boeken als “Het meisje dat nevel weefde” (Agnès de Lestrade), “Ze wisten er meer van” (Toon Tellegen), “Duijfe” (Inge Misschaert) en “Spreek je chocola?” (Cas Lester) interessant zijn. “Het meisje dat nevel weefde” gaat over een meisje dat met een diep gemis achterblijft na de scheiding van haar ouders. Ze weeft nevel en mist om haar verdriet te verbergen. Een ontroerend verhaal waarmee je met kinderen kan werken rond onderwerpen als: gemis, verdriet of een scheiding. In het boek “Ze wisten er meer van” van Toon Tellegen heeft elk dier zijn eigen kenmerken, eigenschappen of interesses. Geen elk dier is hetzelfde. Een ideaal verhaal om in te spelen op de diversiteit binnen je klas.

Het boek “Duijfe” lijkt op het eerste zicht misschien niet zo geschikt om te gebruiken in de derde graad. Toch is het naar inhoud een zeer interessant boek om in te zetten tijdens je lessen. Het verhaal gaat namelijk over een dorp dat door ruzies en vooroordelen verdeeld werd in twee delen: ‘Met’ en ‘Zonder’. Duijfe komt niet uit ‘Met’ maar ook niet uit ‘Zonder’. Ze leeft ergens tussen de twee helften in. Ergens en nergens. Het boek biedt vele kansen om met de leerlingen te werken rond vooroordelen en maatschappelijke en/of politieke kwesties zoals vluchtelingencrisis, oorlog etc. Het laatste voorbeeld “Spreek je chocola” is een verhaal over een meisje, Nadima, dat samen met haar gezin gevlucht is uit Syrië. Ze komt in de klas van het twaalfjarig meisje Jazz. Ze worden goede vrienden en maken samen heel wat mee. Een verhaal dat een blik geeft op het leven van iemand die moet vluchten, maar tegelijkertijd ook gaat over vriendschap, integratie en identiteit.

3.4.2 Handvaten voor het kiezen van een goed boek

Leerkrachten die voorlezen in de klas kiezen volgens Ganzeman (2020) vaak boeken die ze nog kennen vanuit hun eigen kindertijd, boeken die hoog aangeschreven worden door de Kinder- en Jeugdjury of simpelweg echte klassiekers waar de leerlingen uit hun klas wel al vertrouwd mee zijn. Uit de enquête in verband met voorlezen in de derde graad die ik afnam in het kader van dit onderzoek werd de volgende vraag gesteld: “Hoe kies jij voorleesboeken?” De bevroagden konden meerdere opties aanduiden. De keuzeoptie: “Ik kies een voorleesboek op basis van de inhoud”, werd het meeste aangeduid (77,22%). Deze optie werd echter wel gevolgd door de opties: “Ik kies boeken die geschreven zijn door een auteur die ik ken” (44,08%) en “Ik kies boeken die ik ken uit mijn eigen kindertijd” (41,12%).

Ongetwijfeld zullen heel wat van deze boeken goede boeken zijn die de kinderen flink wat leesplezier kunnen bezorgen. Toch zorg je door het lezen van deze boeken voor weinig vernieuwing. Meestal kennen de kinderen het boek of de auteur al en is de kans dat je de leeswereld van de kinderen vergroot bijgevolg klein (Ganzeman, 2020). Zo zullen er bijvoorbeeld niet veel kinderen zijn die nog nooit gehoord hebben van de schrijver Roald Dahl, van het personage ‘Dolfje Weerwolfje’ of van de boeken van Marc de Bel. Ga daarom zelf eens op zoek naar nieuwe boeken en/of naar (voor kinderen) nog vrijwel onbekende auteurs en breidt niet alleen dat van de kinderen, maar ook je eigen literair oeuvre uit. Boeken zoals “De kikkerbiljetjes van de koning”, “Avonturen van de dappere ridster” en “Het kattenmannetje” van schrijfster Janneke Schotveld kunnen al een eerste aanzet zijn naar een kennismaking met nieuwe, diverse boeken.

Lore Koopmans

Leesbevorderaar Gil Geron (2021, 10 april – persoonlijke communicatie) geeft hierbij de tip om ook eens boeken aan te bieden waar kinderen in eerste instantie zelf misschien niet voor zouden kiezen. Bijvoorbeeld omwille van de uiterlijke vormgeving, het genre of de inhoud van het verhaal. Op die manier breng je kinderen in aanraking met allerlei vormen van boeken waardoor ze eventueel nieuwe leesvoorkeuren leren kennen. Door bijvoorbeeld prentenboeken aan te bieden die geschikt zijn voor leerlingen uit de derde graad laat je de leerlingen ervaren dat dit soort boeken ook voor hen oké zijn om te lezen. Op die manier doorbreek je het taboe dat prentenboeken alleen maar voor jongere kinderen bedoeld zijn. Ook het aanbieden van verschillende genres van boeken kan kinderen helpen bij het oriënteren van hun 'leesgoesting'.

Een ander 'risico' van het voorlezen van oude of populaire kinderboeken is volgens Ganzeman (2020) dat de woordenschat, zinsstructuur en/of de verhaallijn die er in het boek gehanteerd wordt vaak overeenkomt met of lager is dan het leesniveau van de leerlingen zelf. Op deze manier is de kans klein dat je de leesontwikkeling van de leerling naar een hoger niveau tilt. Breng de beginsituatie van je leerlingen i.v.m. hun leesontwikkeling in kaart en ga vervolgens op zoek naar een verhaal dat net iets complexer is dan de verhalen die je leerlingen zelf al kunnen lezen. Op die manier geef je de leerlingen de kans om tijdens het voorleesmoment hun literaire competenties verder te ontwikkelen. Zo zullen kinderen uit de derde graad vooral gebaat zijn bij het voorlezen van verhalen met een moeilijkere woordenschat, veelvuldig gebruik van uitdrukkingen of figuurlijk taalgebruik of met meer dan één verteller, verhaallijn of tijdsniveau (van Riet, 2005, p. 35).

Verder kan het ook een keuze zijn om het boek dat je voorleest te laten aansluiten bij een bepaalde leerinhoud of bij een bepaald thema dat op dat moment bij jou in de klas heerst. Geef je een les(senreeks) over de Romeinen dan kan je bijvoorbeeld op zoek gaan naar een aansluitend boek zoals "Hoe ik per ongeluk gladiator werd", geschreven door Tim Collins. Heeft een leerling of hebben bepaalde leerlingen in jouw klas te kampen met een hevig gemis of met verdriet dan kan het verhaal over "Het meisje dat nevel weefde" geschreven door Agnès de Lestrade een mooie aanzet vormen om samen met je leerlingen te praten over verdriet en gemis. Door boeken en verhalen op deze manier in te zetten sluit je volgens Ganzeman (2016) aan op de belevingswereld en/of de ontwikkelingsfase van je kinderen en is de kans groot dat hun betrokkenheid bij het luisteren naar het verhaal vergroot. Dit hoeft echter niet. Je kan er ook voor kiezen om voor te lezen en de kinderen gewoon te laten genieten van het verhaal in het kader van leesbevordering. Vaak maakt het voorlezen van niet-eindtermgerichte verhalen iets los in een kind waardoor nieuwe leervragen vanzelf komen opborrelen (Geron, 2021, 10 april – persoonlijke communicatie).

Wanneer er in je klas ook anderstalige leerlingen zitten is het zeker ook interessant om te werken met meertalige boeken. Voor deze leerlingen is het namelijk eens zo belangrijk dat er via voorlezen ingezet wordt op hun (taal)ontwikkeling! Want wie de Nederlandse taal niet of onvoldoende beheerst heeft het volgens Schiepers et al. (2020, pp. 51-52) namelijk ook vaak moeilijk met het onder de knie krijgen van andere leerinhouden. Een manier om met deze meertaligheid om te gaan tijdens het voorlezen is het werken met een toniebox. Dit is een kindvriendelijke vierkante speaker. Door er aan de bovenkant een poppetje op te zetten waar een bijhorend verhaal aan gekoppeld is kunnen de leerlingen luisteren naar een verhaal. Je kan zelf ook verhalen inspreken, wat maakt dat je eenzelfde verhaal zowel in het Nederlands als in de thuistaal van het anderstalige kind kan laten afspelen.

Lore Koopmans

Nik-nak is een voorbeeld van een organisatie die meertalige kinderboeken aanbiedt. Ze zien meertaligheid als een troef binnen onze diverse maatschappij: "In de tweetalige boekjes van nik-nak zijn alle talen gelijkwaardig en is diversiteit vanzelfsprekend." (Nik-Nak, z.j.). Ze bieden vooral boekjes aan voor jongere kinderen, al zijn er toch ook enkele exemplaren die we ook in het lager onderwijs kunnen gebruiken. Het boek "Zeven blauwe koeien" zou bijvoorbeeld wel een leuke aanzet kunnen zijn voor een les rond de ruimte, dromen of ontgoocheling. Het werd uitgebracht in zeven verschillende versies waarvan telkens het Nederlands gecombineerd werd met een andere taal.

Een laatste belangrijk aandachtspunt bij het aanbieden van boeken in de klas is dat je best zorgt voor een gevarieerd aanbod. Door boeken aan te bieden die bestaan uit verschillende genres en verschillende thema's reik je je leerlingen diverse wereldbeelden, situaties en perspectieven aan waardoor ze in de verhalen niet alleen zichzelf herkennen maar ook de ander leren kennen. De verschillende en diverse verhalen bieden de leerlingen zowel heel wat spiegels om zichzelf in te herkennen als heel wat ramen om de rest van de wereld door te ontdekken (zie paragraaf 3.1.3) (Iedereen Leest & Vlaams Fonds voor de Letteren, 2016). Daarnaast draagt het aanbieden van verschillende boeken ook sterk bij tot de leesbevordering van leerlingen. Het helpt hen om te bepalen wat hun eigen leesvoorkeuren zijn. Soms is er maar net dat ene boek nodig om een kind (graag) te doen lezen.

Er bestaan ook heel wat digitale tools die je kunnen helpen om geschikte boeken te vinden. Zo kan je op de website www.boekenzoeker.be boeken zoeken op leeftijd, soort, thema, dikte etc. Ook de Narrata Voorleesapp kan je gebruiken als richtinggever bij het zoeken naar goede boeken!

3.5 Wat is het profiel van de ideale leerkracht om optimaal te kunnen inspelen op diversiteit door middel van verhalen?

Uit de enquête inzake “Diversiteit in het onderwijs” die bij leerkrachten, zorgleerkrachten en directie afgenomen werd in functie van dit onderzoek, bleek dat maar liefst 66,67% van de bevroegden bij het horen van het woord ‘diversiteit’ meteen aan multiculturaliteit denkt. Toch blijkt uit deze enquête ook dat er al heel wat acties genomen worden om te werken rond diversiteit. Enkele voorbeelden zijn het inzetten op een talentenbeleid, op meertaligheid en op differentiatie. Het voorzien van differentiatie is onder de bevroegden binnen deze steekproef de voornaamste manier waarop er in de lesaanpak gefocust wordt op diversiteit.

Om in je klas doelgericht en effectief in te zetten op alle aspecten van diversiteit door het gebruik van verhalen, wordt er in deze deelvraag onderzocht welke competenties de leerkracht als coach zoal nodig heeft en welke werkvormen zich hiertoe lenen. Wetende dat ‘de ideale leerkracht’ mogelijks niet bestaat wordt er in deze paragraaf toch gestreefd naar het ideaalbeeld. Ondanks het feit dat dit ideaalbeeld van de leerkracht zo goed als onmogelijk is om te bereiken, biedt het toch steeds een doel om naar te streven.

3.5.1 De leraar als coach

Adequaat omgaan met diversiteit in de klas vraagt zowel van de leerkracht als van de leerlingen een open, onbevooroordeelde basishouding die gericht is op dialoog. Iedereen heeft vooroordelen. Dit is ook menselijk. Het categoriseren, het indelen van de verschillende indrukken die we in onze omgeving opdoen in soorten is een reflex van ons brein. We koppelen steeds bepaalde ervaringen of waarnemingen aan anderen. Dit om te voorkomen dat het brein overvoerd wordt met indrukken en om ervoor te zorgen dat de hersenen de massa aan prikkels die binnenkomt kunnen verwerken. Wel moeten we er ons van bewust zijn dat het categoriseren vaak overgaat in generaliseren of veralgemenen. Het is daarbij belangrijk om te beseffen dat de gedachteconstructies die je maakt misschien niet altijd helemaal correct zijn (Heitzmann, 2019b).

Je bewust worden van de vooroordelen die je hebt en ze vervolgens in vraag stellen zal volgens diversiteitsexpert Geron (2021, 9 februari – persoonlijke communicatie) zo’n open en tolerante houding alleen maar ten goede komen. Het is dan ook belangrijk dat je leerlingen zo veel mogelijk aanzet tot het aannemen van een kritische en onderzoekende houding. Leer hen bepaalde opvattingen in vraag stellen, leer hen argumenteren en leer hen samen zoeken naar oplossingen. Lessen waarin je met kinderen gaat filosoferen lenen zich hier enorm toe, maar deze vaardigheden kunnen zeker ook in andere lessen aan bod komen.

Zo’n open, onbevooroordeelde basishouding strookt zowel met de talige- als met de muzische grondhouding. Een leerkracht met een talige grondhouding aanvaardt elk kind zoals het is, waardeert wat het kind al kan in en met taal en aanvaardt ook hetgeen het kind nog niet kan. Andere thuistalen worden omarmd in plaats van afgeweerd. Hij zorgt voor een positieve en veilige leeromgeving waarin leerlingen voldoende kunnen én durven oefenen om zo tot een optimale taalontwikkeling te komen. Hij stelt hoge verwachtingen aan elke leerling en laat zich hierin niet leiden door bepaalde vooroordelen of negatieve verwachtingen. Wanneer de leerlingen deze grondhouding overnemen zullen ze in harmonie kunnen leren met én van elkaar wat de taalontwikkeling enkel ten goede komt (Schiepers et al., 2020, pp. 28-30).

Lore Koopmans

Een muzische grondhouding verwacht volgens Crul (2013, pp. 50 – 59) zowel van leerkrachten als van leerlingen dat ze de wereld op een onbevangen en speelse manier benaderen, vol bewondering en verwondering. De muzische grondhouding benadrukt ook het inzetten van de volledige persoon. Niet enkel het denken staat hierbij centraal, maar ook het voelen en het streven. Wanneer je muzisch gaat werken werk je ook aan heel wat attitudes. Naast de persoonlijke attitudes zoals durf, vertrouwen en verbeeldingskracht staan ook sociale attitudes centraal. Kinderen leren via kunst communiceren en er vindt interactie plaats. Ze leren respect opbrengen voor elkaars muzische uitingen en leren ze te accepteren. Ook leren ze zonder vooroordelen te kijken naar en te genieten van hetgeen er zich rondom hen afspeelt.

Laten we deze grondhoudingen waarin het werken aan waarden en attitudes zoals vertrouwen, interactie, acceptatie, respect en verwondering centraal staat opentrekken naar alle leergebieden en domeinen. Want willen we in onze klas op een positieve en constructivistische manier omgaan met diversiteit, dan komen deze attitudes zeker van pas. Alles begint volgens del Barrio en de Graaff (2006) namelijk met een open houding en nieuwsgierigheid naar de ander. De ander als mens behandelen met zijn eigen kwaliteiten en kwetsbaarheden zonder hem daarbij te zien als lid van één groep. De ander serieus nemen, hem vertrouwen schenken en je betrokkenheid tonen. Contact zoeken met de ander en het contact proberen te onderhouden. Zo kunnen we bouwen aan een basishouding van gelijkwaardigheid die nodig is wanneer we de diversiteit om ons heen positief willen benaderen.

Naast een bewustwording van je houding is het als leerkracht ook belangrijk om je bewust te worden van je manier van denken. Het is van belang om rekening te houden met het feit dat de leerlingen in je klas niet over één maar over verschillende deelidentiteiten beschikken. Een leerling in je klas is meer dan alleen ‘die leerling met autisme’. Achter de stempel die deze leerlingen vaak opgedrukt krijgen schuilen nog tal van andere kenmerken die deze leerling maken tot wie hij of zij is. Denk aan persoonlijke interesses, gezinssituaties, vaardigheden etc. Wanneer je naar al deze verschillende eigenschappen of ‘deelidentiteiten’ van personen leert kijken zal je er ook meer bewust van worden dat niet iedereen hetzelfde is. Ook niet diegenen die door onze maatschappij vaak één bepaalde stempel opgedrukt krijgen.

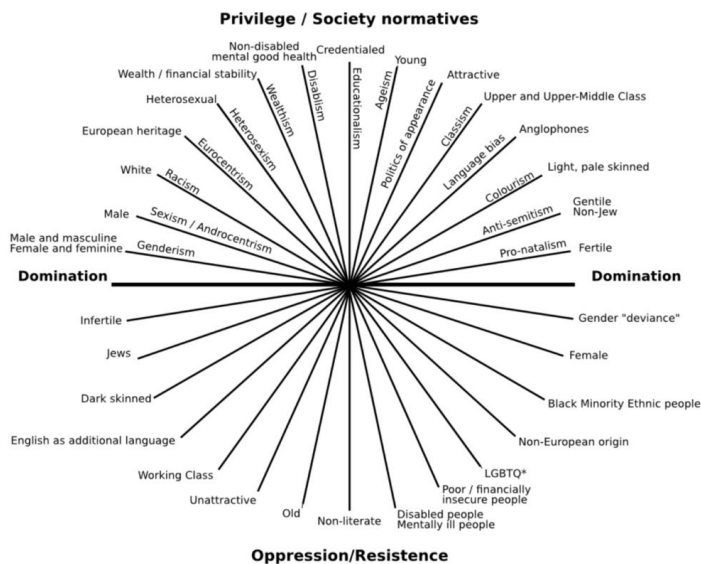
Deze manier van denken wordt ondersteund door het kruispuntmodel. Dit model is gericht op kruispuntdenken, ook wel intersectionaliteit genoemd. Het is een benadering die uitgaat van een samenvloeiing van discriminatie op meerdere vlakken (denk aan gender, klasse, etnische groep etc.) en het samenspel tussen deze verschillende discriminatiegronden in kaart brengt (Withaecx et al., z.j.).

Intersectionaliteit vond zijn oorsprong in de spreuk “Aint I a woman?” van Sojourner Truth oftewel Isabella Baumfree waarmee ze in 1851 tijdens een publiek debat voor het eerst een verband legde tussen de emancipatiestrijd van Afro-Amerikanen en de strijd voor vrouwenrechten. Ze wilde hiermee duidelijk maken dat zwarte vrouwen tijdens hun emancipatiestrijd niet enkel gediscrimineerd werden op basis van geslacht of etniciteit, maar dat het juist ging om een samenspel van discriminatie gebaseerd op deze twee deelidentiteiten. Later werd het begrip ‘intersectionality’ oftewel ‘intersectionaliteit’ geïntroduceerd door Kimberlé Crenshaw een Amerikaanse juriste, burgerrechtenactivist, hoogleraar en filosofe. Zij legde toen nog vooral de nadruk op de kruising tussen etniciteit en gender. Nadien verruimden andere academici het intersectioneel denken tot een kruising van meerdere assen (deelidentiteiten) zoals sociale klasse, opleidingsniveau, leeftijdsgroep etc. (Withaecx et al., z.j.).

Op onderstaande figuur kan je zien dat er op de verschillende assen verschillende deelidentiteiten worden weergegeven. De deelidentiteiten die we terugvinden boven de lijn zijn volgens Agentschap integratie & inburgering (2019) de identiteiten waardoor je in onze maatschappij meer 'power' ervaart. Dit zijn deelidentiteiten zoals 'jong', 'man', 'heteroseksueel', 'hoge en middenklasse' en dergelijke. De deelidentiteiten onder de lijn zijn vaak identiteiten waar je jezelf voor moet verantwoorden zoals 'LGBTQ', 'geen Europese origine' of 'armoede'.

Over alles wat zich onder deze lijn bevindt wordt in onze samenleving gesproken. Deze deelidentiteiten passen meestal niet zo goed binnen ons referentiekader. Met dit referentiekader bedoelen we het geheel van waarden en normen die je doorheen je levensloop (opvoeding, media, onderwijs, vrienden etc.) hebt opgebouwd en die bepalen door welke bril jij naar de wereld rondom je kijkt (Agentschap integratie & inburgering, 2019).

Alles wat zich boven deze lijn situeert zien wij volgens Agentschap integratie & inburgering (2019) in onze samenleving echter als 'de norm'. De groep van mensen met deelidentiteiten die overeenstemmen met die van de norm is in onze samenleving dan ook het sterkst vertegenwoordigd in leidinggevende posities. Op deze dominante groep is onze samenleving dan ook het meest ingesteld waardoor zij ook zullen kunnen genieten van een aantal voordelen of privileges binnen onze maatschappij. Zo zal je bijvoorbeeld zien dat een jonge, blanke, heteroseksuele man met een vrouw en twee kinderen zich bij het zoeken naar werk wellicht minder vaak zal moeten verantwoorden dan een zwarte vrouw op leeftijd uit een kansarm gezin.



Figuur 3: Intersectioneel model (Scharwachter, 2020)³

³ Noot. Overgenomen uit *Zet je intersectionele bril op*, door S. Wachters, 2020 (https://www.pipamag.nl/identiteit_inclusiviteit/zet-je-intersectionele-bril-op/)

Lore Koopmans

Het is dan ook belangrijk om ons ervan bewust te zijn dat deze heersende normen, deze ordeningsprincipes, een grote impact hebben op het leven en het functioneren van mensen in onze samenleving. Zo zal het al dan niet beschikken over bepaalde deelidentiteiten ervoor kunnen zorgen dat iemand bepaalde kansen in onze samenleving wel of niet zal krijgen. Onze positie zal veelal afhangen van de mate waarin onze verschillende deelidentiteiten voldoen aan de geldende normen binnen de maatschappij (Agentschap integratie & inburgering, 2019).

Deze verschillende dimensies (gender, geloof, leeftijd...) zijn dus wel degelijk machtsgeladen en er bevinden zich machtsverschillen zowel tussen de verschillende assen als tussen het ene en het andere uiterste van eenzelfde as. Toch zijn we ons van deze machtsverhoudingen niet altijd bewust. Alles wat tot 'de norm' behoort lijkt vanzelfsprekend en wordt niet benoemd. De deelidentiteiten daarentegen die niet beantwoorden aan deze norm worden door onze samenleving in de verf gezet. Zo zullen velen bij het horen van het woord 'cultuur' vaak eerder denken aan het woord 'allochtoon' dan aan begrippen die bij ons tot de norm worden gerekend (Agentschap integratie & inburgering, 2019). Daarnaast benadrukt Withaecx et al. (z.j.) ook de grote invloed die deze ordeningsprincipes hebben op ons gedrag en ons denken. We behandelen een jonge man vaak anders dan een oudere vrouw of we merken misschien ook een verschil op in onze omgang met een kansarme laaggeletterde vrouw en een erkende gediplomeerde vrouw met een hoge status.

We bekijken onze maatschappij volgens diversiteitsexpert Gil Geron (2021, 9 februari – persoonlijke communicatie) dan ook zeer sterk vanuit een zekere meerderheid en een minderheid. Toch zullen we van dit normaliserend denken moeten afstappen. Er komt namelijk een moment dat de samenleving zo divers wordt, dat er geen sprake meer is van 'de meerderheid'. Ooit zullen we op een punt komen dat er zoveel verschillen zijn, dat er geen 'mainstream groep' meer bestaat. Het is dus raadzaam om te stoppen met het kijken naar mensen in groepen en meer te focussen op mensen als individuen.

Het kruispuntdenken biedt hier een oplossing voor. Het zorgt ervoor dat we gaan kijken en denken vanuit een multidimensioneel perspectief. We gaan in ons kijken en denken rekening houden met alle deelidentiteiten die tot eenzelfde persoon (kunnen) behoren. De handleiding voor intersectioneel denken die opgesteld werd door Ella vzw verwoordt het als volgt: "Kruispuntdenken is een manier van denken over verschil die vertrekt vanuit de samenhang en verwevenheid van kenmerken die mensen en groepen doen verschillen van elkaar. Dit perspectief stelt dat wij mensen geen maatschappelijk vrij-zwevende subjecten zijn, maar allen een maatschappelijke positie toegewezen krijgen aan de hand van factoren zoals gender, etniciteit, klasse, nationaliteit, seksualiteit,... (Lutz, 2002)." (Withaecx et al., z.j.). Ieders positie wordt bepaald door een kruising van verschillende assen op meerdere vlakken. Tussen deze verschillende ordeningsprincipes vindt dus steeds een wisselwerking plaats. Niemand is alleen maar man, alleen maar vrouw, alleen maar kansarm etc. Naar personen kijken vanuit een en-en perspectief is dus een belangrijke vaardigheid wil je verschillende vormen van uitsluiting tegengaan (Withaecx et al., z.j.).

Belangrijk om te weten is dat dit 'normdenken' ontstaat door hetgeen ons aangeleerd wordt. Geron (2021, 9 februari – persoonlijke communicatie) benadrukt dat jij als leerkracht wel degelijk het verschil kan maken. Door in je klas deze manier van denken te hanteren en je leerlingen ook met deze manier van denken te laten kennismaken kan je samen met je leerlingen werken rond multiperspectiviteit. Hoe meer boeken je in de klas voorleest rond bijvoorbeeld kinderen met autisme, hoe groter de kans dat leerlingen zullen ontdekken dat er achter deze grote stempel ook heel wat andere 'identiteiten' of kenmerken van een persoon schuilen.

Lore Koopmans

Zo is het personage met autisme in het ene boek misschien een jongen die extreem veel moeite heeft met verandering, maar daarnaast ook heel erg creatief is en een grote interesse heeft voor dans en toneel. In een ander boek is het personage met autisme misschien zeer perfectionistisch ingesteld en heeft hij/zij een grote passie voor sport. Leerlingen zullen ontdekken dat elke persoon anders is, ook personen die in hun ogen misschien eerder tot 'éénzelfde groep' gerekend werden en bijgevolg dan ook dezelfde stempel opgedrukt kregen. Door op zoek te gaan naar verhalen waarin jongeren zich anders voelen zullen leerlingen - wanneer ze zich kunnen inleven in het personage of kunnen identificeren met het personage - waarschijnlijk makkelijker empathie vinden voor de persoon of de situatie in kwestie.

Ten slotte is het naast een bewustwording van onze houding en onze manier van denken ook belangrijk om rekening te houden met de manier waarop we communiceren. In een omgeving waarin we steeds op een open, positieve en respectvolle manier willen omgaan met ieders verschillen dienen we op zoek te gaan naar een manier van communiceren die verbinding mogelijk maakt. We baseren ons hiervoor op de theorie van het geweldloos communiceren ontwikkeld door Marshall Rosenberg.

In zijn theorie legt Rosenberg (2014) het verschil in taal en communicatie uit aan de hand van een jakhals en een giraf. De jakhals staat hierbij voor een veroordelende en aanvallende manier van communiceren. Hij luistert niet naar de ander. De jakhals lokt gewelddadige communicatie uit en zal dan ook eerder in conflict treden met anderen dan dat hij de verbinding aangaat. Heel wat mensen hebben de neiging om (vooral in conflictsituaties) te communiceren vanuit hun eigen oordeel, hun eigen blik op bepaalde zaken. Helaas zal op die manier een verdieping in de waarden en behoeften van de ander bemoeilijkt worden en blijft die verbinding vaak uit.

De giraf daarentegen staat op zijn beurt voor een liefdevolle en empathische communicatie waarbij men uitgaat van het onbevooroordeeld en begripvol luisteren naar de ander. De giraf heeft daarbij oog voor de behoeften van de ander, stelt vragen om die behoeften beter te begrijpen en zoekt samen met zijn gesprekspartner naar oplossingen om aan ieders behoeften te voldoen. Op die manier zal de giraf eerder in verbinding treden met zijn omgeving, daar waar de jakhals van zijn omgeving vervreemd (Rosenberg, 2014).

Deze laatstgenoemde manier van communiceren (zoals de giraf dat doet) is ook waar het bij geweldloos communiceren om draait. In een eerste stap vertel je de ander wat je waarneemt en niet strookt met jouw behoeften of niet bijdraagt aan jouw welzijn. Hierbij berust je je enkel op de feiten en niet op jouw eigen interpretatie van die feiten. Daarna beschrijf je het gevoel dat door het waarnemen van deze situatie in jou naar boven komt, weliswaar zonder daarbij de schuld in de schoenen van de ander te schuiven. Door open kaart te spelen over het gevoel dat een bepaalde situatie bij jou naar boven brengt zal de ander sneller bereid zijn begrip en empathie te tonen in plaats van zich te verzetten. In een derde stap druk je uit welke behoefte er bij jou achter dat gevoel verborgen zit zonder hierbij bepaalde eisen te stellen aan de ander. Als je man steeds erg laat thuiskomt van zijn werk en je dat verdrietig maakt heb jij misschien behoefte aan wat meer quality time met je man of gezin. Een laatste stap is om een concreet voorstel te doen waarmee je niet alleen tegemoet komt aan jouw behoeften, maar misschien ook aan die van de ander (Rosenberg, 2014, p. 11).

Door deze manier van communiceren in je klas toe te passen kan je dus werken aan een verbindend klasklimaat waarin je oog hebt voor ieders behoeften ongeacht alle verschillende deelidentiteiten die elk kind maken tot wie hij/zij is. Door te luisteren naar ieders (verschillende) gevoelens en behoeften die schuilen achter een bepaalde situatie werk je ook aan het ontwikkelen van multiperspectiviteit. Je leert hoe mensen op een verschillende manier naar bepaalde zaken kijken en over bepaalde zaken denken. Het kan erg verrijkend zijn om je even los te maken van je eigen perspectief en de zaak eens langs een andere kant, vanuit iemand anders' perspectief te bekijken. Daarnaast maak je, door het gesprek op een verbindende manier aan te gaan, ruimte voor dialoog en laat dat nu net dé gespreksvorm zijn waarin diversiteit het meest tot haar recht komt (Diversiteit In Actie, z.j.-a)!

Door je leerlingen vaak voor te lezen, hen in aanraking te brengen met veel verschillende verhalen en samen met hen over deze verhalen na te denken en te praten, geef je hen de mogelijkheid om hun blik op de wereld te verbreden. Dit kan hen helpen om hen tijdens een gesprek, een discussie of een ruzie de rol van de giraf aan te nemen, in plaats van terug te vallen op het snauwende en oordelende karakter van de jakhals.

3.5.2 Mogelijke werkvormen

Er bestaan heel wat verschillende werkvormen die geschikt zijn om in de klas met verhalen aan de slag te gaan. Daarom wordt in deze paragraaf de focus gelegd op die werkvormen die voornamelijk geschikt zijn om (door middel van voorlezen) in te spelen op diversiteit.

Wanneer je verhalen voorleest is het belang dat je de luisteraars bij het verhaal betreft. Een efficiënte werkvorm wanneer je door middel van verhalen wilt inspelen op diversiteit is dan ook het interactief voorlezen. Interactief voorlezen is volgens Daerden (2018b) namelijk meer dan expressief voorlezen. Terwijl je voorleest maak je ook ruimte voor interactie met je leerlingen door hen verschillende soorten vragen te stellen. Deze interactie kan plaatsvinden tussen de leerkracht en de leerlingen enerzijds, maar anderzijds ook tussen de leerlingen onderling.

Deze werkvorm vergt van de leerkracht echter wel een grondige voorbereiding. Belangrijk is dat je eerst aandacht besteed aan de keuze van je boek (zie paragraaf 3.4.2). Vervolgens voorzie je best ook een inleidend gesprek waarin je peilt naar de voorkennis van de leerlingen. Daarna neem je zelf het verhaal grondig onder de loep. Hierbij is het niet alleen belangrijk dat je het verhaal zelf al eens een keer leest, ook dien je goede interactiemomenten in te plannen en verschillende soorten vragen voor te bereiden (Daerden, 2018b).

Deze vragen kunnen peilen naar de informatie die in het boek weergegeven wordt of naar de algemene kennis (informatievragen). Ze kunnen de leerlingen ook aanzetten tot nadenken of redeneren (denkvragen). Ze kunnen de leerlingen uitdagen om over hun eigen ervaringen te vertellen (belevingsvragen) of om een mening uit te spreken (evaluatie- of beoordelingsvragen). Ook de woordverklaringen van moeilijke woorden uit het verhaal en eventuele weetjes bij het verhaal bereid je op voorhand voor (Daerden, 2018b).

Lore Koopmans

Door vaak interactief voor te lezen zet je volgens Daerden (2018b) ook sterk in op leesbevordering. Leerlingen maken kennis met het aanbod van boeken en met verschillende auteurs. Ze krijgen ook inzicht in de opbouw van verhalen, leren meningen te vormen over verhalen en krijgen ook de kans om te genieten van verhalen. Daarnaast is het voorlezen van verhalen gunstig voor de algemene ontwikkeling van kinderen (zie paragraaf 3.1.1). Door interactief met de verhalen aan de slag te gaan betrek je de leerlingen sterk bij het verhaal en laat je hen afhankelijk van de inhoud van de verhalen nadenken over verschillende thema's (zie paragraaf 3.1.3).

Een andere interessante werkvorm is het praten over boeken volgens de theorie van Aidan Chambers. Hierbij gaat de leerkracht samen met de leerlingen in gesprek over een gelezen of beluisterd verhaal. Niet alleen de inhoud, maar ook de manier waarop kinderen het verhaal ervaren hebben wordt in het gesprek besproken. Dit samen spreken over boeken kan niet alleen het leesplezier ten goede komen, maar bevordert ook de literaire competenties van kinderen. Zo maken leerlingen, door regelmatig samen over verschillende boeken te praten, kennis met een gevarieerd aanbod van boeken en auteurs. Ook krijgen ze meer inzicht in verschillende verhaalstructuren en leren ze kritisch naar boeken te kijken om hierover vervolgens een mening te formuleren. Volgens Chambers reikt het echter nog veel verder: "Door kinderen aan te moedigen 'goed' over hun leeservaringen te praten, help je hen zicht te krijgen op wat zij met hun leven willen en kunnen." (Chambers, 2012, pp. 87-88).

Chambers (2012, pp. 93-97) onderscheidt drie manieren van delen: het delen van enthousiasme, het delen van moeilijkheden en het delen van patronen. Het delen van enthousiasme wijst voornamelijk op het praten over de positieve beleving van een verhaal. Leuke en boeiende elementen van het verhaal worden besproken, maar daarnaast is er ook aandacht voor de eerder negatieve elementen van een boek. Bij het delen van moeilijkheden bespreken mensen welke elementen in het verhaal ze niet zo goed begrepen of nog onduidelijk vonden. Samen proberen ze de betekenis van het verhaal te achterhalen. Het delen van patronen wijst op het zoeken naar samenhang en verbanden tussen elementen in het verhaal enerzijds. Anderzijds wijst het ook op het vergelijken van het verhaal met de werkelijkheid en/of met verhalen in andere boeken.

Het is de taak van de leerkracht om dit gesprek in goede banen te leiden. Dit doet hij/zij door een positieve lees- en leeromgeving te creëren waarin iedereen met respect naar elkaar luistert en ook de mogelijkheid krijgt om zijn of haar eigen mening te uiten. Het is niet zo dat de leerkracht over het enige juiste antwoord beschikt. Het is de lezer of luisteraar zelf die bij het praten over boeken als enige weet hoe hij of zij over het verhaal denkt of zich bij het verhaal voelt (Chambers, 2012, pp. 120-122). Om erachter te komen wat de lees- of luisterervaringen van de kinderen zijn gebruikt de leerkracht een simpel zinnetje, namelijk: "Vertel eens..." Hiermee toont de leerkracht aan oprecht geïnteresseerd te zijn naar hetgeen de leerling denkt of vindt. Dit in tegenstelling tot het gebruik van de waarom-vraag die je als leerkracht beter vermijdt. Dit soort vraag lokt namelijk een bepaalde verantwoording uit waardoor het gesprek vaak eerder de neiging heeft om stil te vallen (Chambers, pp. 123-124).

In het gesprek stelt de leerkracht vragen die je volgens Chambers (2012, pp. 155-163) kan opdelen in drie verschillende categorieën: basisvragen, algemene vragen en speciale vragen. Basisvragen bevragen kort de mening of de eerste indruk van de lezer of luisteraar over een verhaal en kunnen bij elk verhaal worden gesteld (Daerden, 2019). Chambers (2012, p. 159) geeft in zijn boek het volgende voorbeeld: “Wat vond je leuk, mooi of goed aan dit boek?” Algemene vragen kunnen enerzijds peilen naar verhaalbegrip, maar anderzijds kunnen ze ook wat dieper ingaan op de beleving en/of de mening van de lezer of luisteraar. Ook deze vragen kunnen bij elk boek worden gesteld (Daerden, 2019). Een voorbeeld is: “Was er iets in dit boek dat je zelf wel eens hebt meegemaakt?” (Chambers, 2012, p. 160). Tenslotte heeft Chambers (2012, p157-163) het over ‘speciale vragen’. Dit zijn eerder vragen op het gebied van taal, vorm en inhoud van een verhaal. Om kinderen deze bijzonderheden in verhalen te laten ontdekken maak je als leerkracht gebruik van ‘speciale’ vragen zoals: “Waar speelt het verhaal?” of “Wie vertelt het verhaal?” Deze vragen zal je als leerkracht moeten voorbereiden. Niet elk van dit soort vragen is bij elk boek toepasbaar.

Het spreken over boeken en verhalen is dus een ideale werkvorm waarmee je rond heel wat ontwikkelingsdomeinen kan werken. Zoals eerder in deze paragraaf al besproken werk je aan leesplezier en aan de literaire competenties van leerlingen. Daarnaast komen kinderen door samen over verhalen te praten vaak tot inzichten waar ze misschien nooit opgekomen waren indien ze het verhaal in hun eentje gelezen of beluisterd hadden. Door hun eigen mening luidop te verwoorden worden kinderen zich ook bewust van hun eigen denkwijzen, waarden en normen. Allemaal factoren die belangrijk zijn in functie van burgerschapsontwikkeling. Bovendien leren de leerlingen wanneer ze samen praten over boeken ook kritisch nadenken over boeken en leren ze hun mening omtrent een verhaal beargumenteren (Daerden, 2019). Wordt er aan de inhoud van het verhaal ook leerstof gekoppeld, dan kunnen er afhankelijk van die inhoud ook nog andere leerdoelen worden bereikt!

Dit samen praten en nadenken over verhalen brengt ons meteen bij een andere zeer efficiënte werkvorm om in te zetten op diversiteit, namelijk filosoferen. Door met kinderen te filosoferen oefen je ze in het kritisch denken. Ze leren hun eigen meningen te beargumenteren en tevens ook te luisteren naar de meningen van andere leerlingen. Dit kan verschillende nieuwe perspectieven bieden. Ook vraagt filosoferen van leerlingen een open en nieuwsgierige houding waarbij ze hun eigen (voor)oordelen soms best even aan de kant schuiven om oprecht naar de ander te kunnen luisteren. Door in een gesprek verder door te vragen op de argumenten van kinderen, ontdekken ze vaak ook hun eigen overtuigingen of hun eigen waarden en normen (Filosovaardig, z.j.). Zo goed als elk verhaal bevat wel een onderwerp of (maatschappelijk) thema om over te kunnen filosoferen. Denk aan thema's als vriendschap, rechtvaardigheid, macht etc. Met kinderen filosoferen over de verhalen die je voorleest is dus een ideale manier om in te zetten op diversiteit en burgerschapsvorming.

Daarnaast vind je op de website van Diversiteit in Actie (z.j.) zes didactische voorwaarden terug voor leren in diversiteit. Een eerste voorwaarde is ‘een veelzijdige en gevarieerde aanpak’ waarmee ze tegemoet willen komen aan diverse individuele leerstijlen, interactiewijzen en meervoudige intelligenties van kinderen. Ook binnenklasdifferentiatie behoort tot deze voorwaarde. Enkele voorbeelden hiervan zijn: differentiëren in werkvormen, soorten instructie, leerstijlen, inhouden etc.

Een tweede voorwaarde is ‘samenwerkend leren’. Door samen te werken met anderen wisselen leerlingen onder andere ervaringen, kennis en perspectieven uit waardoor ze samen tot leren kunnen komen. Dit zorgt ervoor dat ze nieuwe inzichten kunnen opdoen en waar mogelijk hun kennis kunnen verrijken. De leerlingen leren op deze manier van, door en met elkaar (Diversiteit In Actie, z.j.-b).

Lore Koopmans

'Heterogene groepsvorming' is een derde voorwaarde die Diversiteit In Actie (z.j.) voor leren in diversiteit. Wanneer we uitgaan van een definitie van diversiteit die wijst op de verscheidenheid, op alle verschillen tussen mensen, kan een groep in principe nooit echt volledig homogeen zijn. Wel kunnen groepen in meer of mindere mate heterogeen zijn. Interactie in heterogene groepen kan ervoor zorgen dat leerlingen door met elkaar in gesprek te gaan, te argumenteren, te onderhandelen... veel mogelijkheden krijgen om te leren omgaan met diversiteit.

Een vierde voorwaarde voor leren in diversiteit is 'leeromgeving verbreden'. Door het leren te laten plaatsvinden in een authentieke context komen leerlingen in aanraking met 'echte' problemen. Door daarnaast ook leeftijds doorbrekend te werken en het leren door te trekken tot buiten de school vergroot je de leerkansen van leerlingen en geef je hen ook heel wat kansen om verschillende ervaringen of indrukken op te doen (Diversiteit In Actie, z.j.-b).

Een vijfde en zesde voorwaarde die Diversiteit in Actie (z.j.) meegeeft is het breed observeren en het breed evalueren. Door een brede observatie breng je de diversiteit bij je leerlingengroep in kaart. Een brede evaluatie wil zeggen dat je om de leerlingen te evalueren gebruik maakt van een uitgebreid scala aan evaluatiestrategieën.

4 Ontwerpen

4.1 Omschrijving

In een enquête die werd afgenomen bij leerkrachten en zorgleerkrachten van de derde graad van het lager onderwijs (zie bijlage 1) stelden we de volgende vraag: “Wat houdt jou tegen of zou leerkrachten tegen kunnen houden om voor te lezen in de klas (5de en/of 6de leerjaar)?” Uit de resultaten bleek dat maar liefst 267 van de 339 bevroegden aangeven volledig of gedeeltelijk akkoord te zijn met de stelling dat er te weinig tijd is om voor te lezen (zie figuur 4). Ook uit literatuurstudie blijkt dit de voornaamste reden te zijn omdat leerkrachten vaak kampen met de druk om bepaalde leerplandoelen of eindtermen te behalen. Uit de literatuurstudie blijkt ook dat het feit dat leerlingen zelf al kunnen lezen of de gedachte dat kinderen liever zelf lezen ook vaak als reden wordt aangegeven om niet voor te lezen in de klas.

	HELEMAAL MEE EENS	KLOPT ONGEVEER	NIET MEE EENS	TOTAAL
er is te weinig tijd om voor te lezen	33.04% 112	45.72% 155	21.24% 72	339
ik heb te weinig tijd om een voorleesmoment voor te bereiden	17.40% 59	33.33% 113	49.26% 167	339
ik lees zelf niet graag	4.13% 14	9.44% 32	86.43% 293	339
ik heb te weinig kennis over boeken voor deze leeftijdscategorie	5.01% 17	30.68% 104	64.31% 218	339
ik voel me onzeker bij het voorlezen	4.42% 15	12.09% 41	83.48% 283	339
ik heb te weinig voorleesvaardigheden	3.24% 11	11.80% 40	84.96% 288	339
leerlingen van de derde graad hebben te weinig verhalenplezier	6.78% 23	31.86% 108	61.36% 208	339
ik heb te weinig creativiteit om boeken te integreren bij het behalen van de leerdoelen	5.01% 17	31.56% 107	63.42% 215	339
andere	0.00% 0	0.00% 0	0.00% 0	0

Figuur 4

Uit een tweede enquête (zie bijlage 2) met als onderwerp ‘diversiteit in het onderwijs’ die afgenomen werd in het kader van dit onderzoek blijkt dat maar liefst twee derde van de deelnemers bij het horen van het woord ‘diversiteit’ onmiddellijk denkt aan multiculturaliteit. Toch lijken leerkrachten in hun klas ook aan de slag te gaan met andere aspecten van diversiteit. De nadruk ligt dan wel vooral op aspecten die te maken hebben met eerder schoolse eigenschappen zoals leerstoornissen, interesse, talenten, anderstaligheid etc. Leerkrachten lijken wel bereid te zijn om met de diversiteit in hun klas aan de slag te gaan. 85,5% van de leerkrachten geeft namelijk aan open te staan voor het ‘anders zijn’. Gericht inzetten op voorlezen om door middel van de kracht van verhalen naast het werken aan leesbevordering en aan verschillende andere ontwikkelingsdoelen ook in te spelen op diversiteit gebeurt in ons onderwijs tot nu toe nog niet zo vaak.

Lore Koopmans

Narrata vzw en ikzelf geloven dat het voorlezen van boeken en verhalen bijdraagt aan de algemene ontwikkeling van kinderen en veel kansen biedt om in te spelen op diversiteit. Op basis van de eerder genoemde bevindingen en literatuurstudie heb ik dan ook een product uitgewerkt dat bestaat uit verschillende lessuggesties en één uitgewerkte les behorend bij de verhaaltjes uit het boek "Hadden de Grieken al raketten?", geschreven door Govert Schilling. Dit product heeft als doel om leerkrachten uit de derde graad handvaten te bieden en ideeën te geven om aan de hand van verhalen verschillende leerdoelen te bereiken en in te spelen op diversiteit.

Om dit ontwerp vorm te geven heb ik me enerzijds gebaseerd op het concept van de Storyline Approach, ook wel 'Verhalend Ontwerpen' genoemd (Greven & Letschert, 2005). Dit is een manier van leren waarbij je samen met de leerlingen een project opbouwt aan de hand van een verhaallijn die gebaseerd is op een boek of een door de leerkracht verzonden verhaal. Aan deze verhaallijn worden door middel van sleutelvragen leeractiviteiten gekoppeld die overeenstemmen met de te behalen eindtermen. De leerlingen hebben mee inbreng in het bepalen van deze leeractiviteiten. Deze manier van leren werd ontwikkeld in Schotland en wordt naast in Schotland zelf voornamelijk toegepast in Scandinavië, de Verenigde Staten en Nederland.

Anderzijds heb ik me gebaseerd op de resultaten van mijn enquêtes en mijn bronnenonderzoek. Omdat leerkrachten het gebrek aan tijd vanwege de druk in verband met het behalen van de leerplandoelen aangeven als voornaamste reden om niet voor te lezen (paragraaf 3.1.4), werden er verschillende leeractiviteiten in de verhalen vervlochten. Elk van deze leeractiviteiten beantwoordt aan één of meerdere eindtermen voor het lager onderwijs. Deze keuze maakte ik ook ervan uitgaande dat de kans bestaat dat leerlingen door het narratieve karakter van de verhalen en de beleving ervan beter in staat zijn om de gekoppelde leerinhoud te onthouden (paragraaf 3.2).

Hoewel het boek omwille van het onderwerp (ruimtevaart) eerder geschikt lijkt voor lessen wetenschappen & techniek, heb ik toch zoveel mogelijk verschillende leergebieden en domeinen in de lessuggesties proberen te verwerken. Dit om aan te tonen dat je met een beetje creativiteit heel wat kanten uit kan met een boek. Om de leerkrachten ook kennis te laten maken met geschikte (diverse) boeken voor kinderen uit de derde graad van het lager onderwijs bevat het document ook heel wat boekentips behorend bij de verhaaltjes uit het boek (paragraaf 3.4). Aan de boeken uit deze boekentips kunnen weer nieuwe lesideeën gekoppeld worden om ook met deze boeken in de les aan de slag te gaan.

Daarnaast geeft het ontwerp via de lessuggesties ook verschillende aanzetten om in te spelen op de diversiteit in de klas. Dit kan gebeuren door middel van verschillende werkvormen, maar ook de inhoud van de lessuggesties of bijgevoegde boekentips kan echt gericht zijn op het werken rond diversiteit in de klas. Op deze manier zien leerkrachten ook dat een boek dat er op het eerste zicht niet zo divers uit ziet, toch heel wat aangrijpingspunten kan bieden om in te spelen op diversiteit.

Het ontwerp bestaat voornamelijk uit lessuggesties en boekentips. Op die manier willen we leerkrachten de vrijheid geven om de verhalen en bijbehorende activiteiten naar hun eigen hand te zetten. De eigenheid van de leerkracht als coach is immers belangrijk in het onderwijsleerproces, zeker wanneer je door middel van de verhalen ook wil inspelen op diversiteit. Ook is het mogelijk om met eventuele inbreng van leerlingen omtrent het verhaal aan de slag te gaan. Aan de hand van één uitgewerkte les willen we leerkrachten wel een voorbeeld toereiken van een mogelijke manier om met de lessuggesties aan de slag te gaan.

Het ontwerp is terug te vinden als een aparte bijlage bij dit onderzoeksrapport onder de naam 'KoopmansLore_Ontwerp'.

4.2 Organisatie en bevindingen try – out

Omdat ik mijn uitgroei stage uitvoerde in de eerste graad van het lager onderwijs heb ik niet de kans gehad om mijn ontwerp gedurende een langere periode in eenzelfde klas te testen. Wél kreeg ik de kans een uitgebreide test uit te voeren in een graadsklas in de derde graad van Freinetschool De Toverfluit in Zonhoven.

Om de test zo representatief mogelijk te maken werden in deze klas in één week drie verschillende lessen met elkaar vergeleken die zich telkens binnen het leergebied wetenschappen & techniek of mens & maatschappij situeerden. Zo ging ik op maandagnamiddag in de klas observeren terwijl de klasleerkracht zelf een les techniek gaf. De leerlingen werkten in werkgroepen. Het observeren gebeurde aan de hand van vooropgestelde observatiecriteria. Deze criteria werden als bijlage toegevoegd bij dit onderzoeksrapport (zie bijlage 3). Elke les werd ook gefilmd zodat het mogelijk was om de lessen nadien te herbekijken en te vergelijken. Ik merkte tijdens deze les al op dat de leerlingen in deze klas erg leergierig waren, dat hun betrokkenheid hoog lag en ze vertrouwd waren met het werken in werkgroepen.

Op woensdagvoormiddag gaf ik zelf een les over het ontstaan van de continenten. Voor het geven van deze les maakte ik nog geen gebruik van een verhaal. Ik peilde aan het begin van de les naar de interesse van de leerlingen in verband met het onderwerp. Vervolgens vond er een klassikale instructie plaats gevolgd door het werken in werkgroepen. Op het einde van de les werd er een korte test over de leerstof afgenomen en vulden de leerlingen enkele peilingsvragen over de les in. Ook deze documenten zijn terug te vinden als bijlage bij dit onderzoeksrapport (zie bijlage 4). Deze les werd gefilmd en beoordeeld aan de hand van de observatiecriteria.

Op vrijdagnamiddag gaf ik de ontworpen les aan de hand van het verhaal 'De droom van Johannes Kepler' uit het boek "Hadden de Grieken al raketten?" Ik vertelde het verhaal interactief voor en vervolgens gingen we aan de slag met de bijhorende lesactiviteiten. Op het einde van de les werd er opnieuw een korte test over de leerstof afgenomen en vulden de leerlingen enkele peilingsvragen over de les in. Deze documenten zijn opnieuw terug te vinden als bijlage bij dit onderzoeksrapport (zie bijlage 5). Ook deze les werd gefilmd en vervolgens beoordeeld aan de hand van de vooropgestelde observatiecriteria. Deze les hebben we niet op één namiddag kunnen afronden. Dit had echter meer te maken met een verkeerde inschatting van de nodige tijd, dan met het 'verliezen' van leertijd door het werken met een verhaal. De leerlingen hebben in de namiddag namelijk wel aan verschillende doelen (mens & maatschappij, sociale vaardigheden, spreken & luisteren, begrijpend lezen, wetenschappen & techniek etc.) gewerkt.

Over het algemeen waren er weinig grote verschillen op te merken wat betreft het leerlinggedrag of de toetsresultaten. De kinderen in deze klas hadden van nature al een heel nieuwsgierige houding en waren ook vertrouwd met het eerder 'projectmatig werken'. De klasjuf gaf ook aan dat deze leerlingen bij dit soort lessen altijd erg betrokken en geïnteresseerd zijn. Ook de antwoorden op de peilingsvragen waren verdeeld. Zo werd er op het einde van de laatste les in de peilingsvragen gevraagd op welke manier de leerlingen het beste hadden kunnen leren. Ze moesten aangeven of dit het best gelukt was tijdens de les over de continenten of tijdens de les rond Johannes Kepler en waarom. De antwoorden

Lore Koopmans

hierop waren uiteenlopend. Zo duidden enkele leerlingen de les rond continenten aan omdat ze het onderwerp interessanter vonden of omdat ze hier al veel over wisten. Anderen duidden de les rond het verhaal van Johannes Kepler aan en gaven aan dat ze het leuk vonden om te werken rond een verhaal of dat ze de lesactiviteiten leuker vonden.

Het is dus vrijwel onmogelijk om op basis van deze try-out specifieke en valabele uitspraken te doen omtrent het effect van deze lesaanpak. Dit onderzoek was dan ook onvoldoende representatief. Hoewel de inhoud van de verschillende lessen qua leergebied wel bij elkaar aanleunden, blijft de inhoud toch verschillend. Het ene kind zal meer betrokken zijn bij een onderwerp rond techniek, een ander kind bij een onderwerp rond ruimte. Ook speelt de mate waarin de leerlingen in de klas vertrouwd zijn met het luisteren naar verhalen een grote rol. Klassen waarin tot nu toe niet of weinig voorgelezen werd zullen misschien anders reageren op deze lesaanpak dan klassen waarin door middel van voorlezen wel al veel honger naar verhalen gecreëerd werd. Wel kan dit kleinschalige onderzoek een aanzet vormen naar verder onderzoek in verband met een narratieve lesaanpak met de focus op diversiteit.

Daarom heb ik, aanvullend op dit onderzoek, feedback van leerkrachten uit het werkveld op dit ontwerp proberen te verzamelen. Het ontwerp werd online gepubliceerd op de website van Narrata vzw met de uitnodiging om eventuele feedback of tips bij het document achter te laten. Dit lieten we via mail weten aan alle leerkrachten die eerder al deelnamen aan enquêtes in verband met dit onderzoek. Ook schreef ik leerkrachten van de derde graad aan uit mijn eigen kennissenkring met de vraag om als kritische vriend te reageren op dit ontwerp.

4.3 Feedback op het ontwerp

In de onderstaande puntjes vat ik kort de verkregen feedback op het ontwerp samen die ik kreeg van leerkrachten uit de derde graad van het lager onderwijs.

- De leerkrachten gaven aan dat ze het fijn vonden dat ook ICT geïntegreerd werd in het ontwerp. Ze gaven de tip om naast opzoekwerk ook te oefenen op het uittypen van een tekst en het opslaan van een tekst in Microsoft Word, het doormailen van een e-mail etc. Op die manier leren de leerlingen ook verschillende facetten van ICT kennen.
- Een andere tip van de leerkrachten was ook wat vaker op muzisch taalgebruik in te zetten.
- Heel wat leerkrachten vonden de verschillende werkvormen interessant. Een tip die ik kreeg was om hieraan ook het klasdoorbrekend werken vaker toe te voegen in de lessuggesties.
- Volgens de leerkrachten biedt het ontwerp een stevige houvast voor leerkrachten die projectmatig rond dit boek willen werken. Ze geven ook aan dat ze het fijn vinden dat het ook erg uitgewerkt is naar de nieuwe leerplannen (Zill).
- De leerkrachten gaven ook aan dat wanneer je op deze manier rond een verhaal werkt, je de kinderen hoogstwaarschijnlijk ook zal kunnen motiveren om te lezen. Ook vonden ze het interessant dat er zoveel leergebieden aan de lessuggesties gekoppeld waren. Dit maakt het volgens hen mogelijk om meer te werken vanuit het boek in plaats van steeds te vertrekken uit werkbladen of methodes, wat de motivatie van de leerlingen in hun ogen zou vergroten.

5 Conclusie

Onze maatschappij is altijd al divers geweest. Verschillen tussen mensen hebben altijd al bestaan. Toch wordt onze maatschappij steeds meer divers. De globalisering die gepaard gaat met verbeterde mobiliteit en toenemende nieuwe informatietechnieken zorgt ervoor dat grenzen vervagen en mensen in contact komen met andere denkbeelden, nieuwe leefgewoonten en nog zoveel meer. Ondanks deze verscheidenheid aan verschillen wordt het begrip 'diversiteit' in onze samenleving vaak verengt tot het culturele aspect van dit begrip. De aandacht gaat vaak uit naar deelaspecten zoals religie en etniciteit. Omdat de samenleving vaak nog denkt vanuit het perspectief van een meerderheid en een minderheid en minder vanuit de mens als individu lokken dit soort onderwerpen dan ook vaak tegenstrijdige reacties uit.

Het is de taak van de school om leerlingen de nodige kennis, vaardigheden en attitudes bij te brengen om als kritische en volwaardige burgers te kunnen functioneren in deze steeds veranderende en diverse maatschappij. Belangrijk hierbij is om niet in de val te trappen door enkel aandacht te besteden aan multiculturele diversiteit, maar om juist op een positieve manier in te spelen op alle verschillen tussen mensen. Een ideale manier om hierop in te spelen is door verschillende en diverse boeken (interactief) voor te lezen aan je leerlingen. Aan de hand van deze boeken maken kinderen namelijk kennis met verschillende wereldbeelden en leren ze van perspectief te wisselen. Daarnaast draagt voorlezen ook nog eens sterk bij tot de algemene ontwikkeling van kinderen. Toch zien we dat de frequentie van voorlezen afneemt wanneer kinderen ouder worden en zelf kunnen lezen. In de derde graad van het lager onderwijs blijft voorlezen dan ook vaak uit.

Het doel van dit onderzoek was dan ook om op zoek te gaan naar een manier om voorlezen en werken rond diversiteit te integreren in de lesaanpak van leerkrachten uit de derde graad van het lager onderwijs. Hiervoor werd de volgende onderzoeksvraag geformuleerd: "Hoe kunnen leerkrachten voorlezen en werken rond diversiteit optimaal integreren in de lesaanpak van de derde graad van het basisonderwijs.

Om de huidige situatie omtrent voorlezen en diversiteit in het onderwijs in kaart te brengen werd er voor elk onderdeel (voorlezen & diversiteit) een bijhorende enquête afgenomen bij verschillende leerkrachten en zorgleerkrachten uit de derde graad van het lager onderwijs. Om vervolgens op zoek te gaan naar een antwoord op de onderzoeksvraag werd er een uitgebreide literatuurstudie uitgevoerd.

Hieruit bleek dat het voorlezen van verhalen een goede manier is om in te spelen op verschillende ontwikkelingsdomeinen van leerlingen. Zo draagt het niet alleen bij tot een goede taalontwikkeling, de verschillende functies in verhalen kunnen ook de cognitieve, de sociaal-emotionele, de literaire en zelfs de muzische ontwikkeling bevorderen. Daarnaast bieden ze ook heel wat mogelijkheden om te werken rond diversiteit en burgerschap. Hierbij is een gevarieerd aanbod van boeken en verhalen waarin kinderen zich voldoende kunnen herkennen echter wel van belang. Anders dreigt voorlezen zijn effect te verliezen. Het narratieve karakter van verhalen zorgt er dan weer voor dat de inhoud van verhalen beter onthouden kan worden. Dit kan meerdere leergebieden ten goede komen wanneer verhalen gekoppeld worden aan de leerinhoud. Toch is het gebrek aan tijd omwille van de druk omtrent het behalen van de eindtermen en leerplandoelen een vaak genoemde reden om niet voor te lezen in de klas.

Lore Koopmans

Ook bleek uit deze literatuurstudie dat het voor scholen belangrijk is om in te zetten op diversiteit en op burgerschapsvorming. Zij dienen hun leerlingen voor te bereiden op een kritische participatie in een steeds evoluerende samenleving. De samenleving is namelijk steeds meer aan het veranderen van groepsgericht naar individugericht. Dat de focus niet langer op de groep ligt maar op het individu, maakt dat we als individu veel sterker moeten worden. Scholen dienen daarom sterk in te spelen op de individuele noden van kinderen en voldoende aandacht te spenderen aan het bijbrengen van de 21e eeuwse vaardigheden. Leren omgaan met diversiteit is daar een belangrijk onderdeel van. Maar ook voor de school zelf is het belangrijk om in te zetten op diversiteit. Doen ze dit niet, dan is het publiek dat ze aantrekken minder groot en dreigt er de kans om heel wat leerlingen te mislopen.

Ten slotte blijkt de begeleidershouding van de leerkracht van groot belang in het coachingsproces van de leerlingen. Het kruispuntdenken moet zodanig veel deel uitmaken van de dagdagelijkse begeleiding zodat het ook ingebakken zit in de schoolcultuur. Op die manier kunnen we naar de leerling kijken in zijn totaliteit zonder hem in hokjes te plaatsen of een bepaalde stempel op te drukken. Zowel een muzische als een talige grondhouding zijn tevens van groot belang. Dit om onbevooroordeeld naar kinderen te kijken, om hen te waarderen om wie ze zijn en om wat ze kunnen en om een veilige leef- en leeromgeving te creëren waarin kinderen willen én durven groeien.

Op basis van deze bevindingen kwam een uitgewerkt pakket tot stand bestaande uit lessuggesties en één uitgewerkte les rondom het verhaal “Hadden de Grieken al raketten?” Met dit pakket willen we leerkrachten uit de derde graad van het lager onderwijs handvaten bieden om door (interactief) voor te lezen verschillende leerdoelen te bereiken en in te spelen op diversiteit in de klas.

Doordat verschillende leeractiviteiten verweven zijn met de verhalen proberen we tegemoet te komen aan het tijdgebrek dat leerkrachten vaak aangeven als argument om niet voor te lezen. Bovendien kan een narratieve lesaanpak het onthouden van de leerstof bevorderen.

Daarnaast bieden de verschillende lessuggesties uit het pakket heel wat mogelijkheden om qua werkvorm of inhoud in te spelen op de diversiteit in je klas. Bovendien bevat het document ook heel wat boekentips waaraan je eventueel weer nieuwe lesactiviteiten kan koppelen ter uitbreiding van je les of om in een andere les mee aan de slag te gaan.

6 Discussie

Als antwoord op de onderzoeksvraag: “Hoe kunnen leerkrachten voorlezen en werken rond diversiteit optimaal integreren in de lesaanpak van de derde graad van het basisonderwijs?” kwam er in dit onderzoek een uitgewerkt pakket tot stand bestaande uit lessuggesties en één uitgewerkte les rondom de verhalen uit het boek “Hadden de Grieken al raketten?” Met dit pakket willen we leerkrachten uit de derde graad van het lager onderwijs handvaten bieden om door (interactief) voor te lezen verschillende leerdoelen te bereiken en in te spelen op diversiteit in de klas.

Het boek zelf bestaat uit 43 verschillende verhaaltjes over de geschiedenis en de toekomst van de ruimtevaart. In dit pakket werden de titels van al deze verhaaltjes opgenomen en voorzien van bijhorende lessuggesties en boekentips. Aangezien tijdgebrek als gevolg van de druk om de leerplandoelen en eindtermen te behalen vaak werd aangehaald als reden om niet voor te lezen in de klas, verweefden we verschillende leeractiviteiten in deze verhalen. Deze leeractiviteiten omvatten verschillende leergebieden en bieden zo een uitgelezen kans om aan de opgelegde leerplandoelen en eindtermen te werken. Ook koppelden we aan deze lessuggesties heel wat werkvormen en inhouden om in te spelen op de diversiteit in de klas. De verschillende boekentips in het pakket bieden leerkrachten handvaten om zowel hun eigen literair oeuvre als dat van de kinderen uit te breiden en kunnen gebruikt worden ter uitbreiding van de les of om in een andere les mee aan de slag te gaan.

Dit ontwerp werd vervolgens ook getest in een graadsklas van de derde graad uit Freinetschool De Toverfluit in Zonhoven. Deze try-out gaf echter positieve, maar niet de gewenste en niet-representatieve resultaten. Toch denk ik dat dit onderzoek samen met de ontworpen output als een meerwaarde voor het onderwijs kan worden beschouwd. Het innovatief karakter situeert zich in het inzetten van een narratieve lesaanpak door voor te lezen en daarbij ook in te spelen op diversiteit. Voorlezen in de klas blijft naarmate kinderen ouder worden en zelf kunnen lezen vaak uit. Dit is zeker het geval in de derde graad van het lager onderwijs. Wanneer leerkrachten toch voorlezen wordt dit moment echter meer gezien als een ontspannend tijdverdrijf en minder als een manier om leerdoelen te bereiken. Tevens bieden deze verhalen omwille van de vele ramen en spiegels die ze de lezers of luisteraars bieden, een uitgelezen kans om tijdens je lessen in te spelen op diversiteit en te werken aan burgerschapsvorming.

In de toekomst zou vervolgonderzoek naar een narratieve lesaanpak met aandacht voor diversiteit dan ook zeer interessant, mogelijk en zinvol zijn. Ook kunnen we ons de vraag stellen of onderwijssystemen waarin wij als leerkracht functioneren het roer niet helemaal om moeten gooien. We blijven namelijk vaak denken vanuit het bestaande systeem en doen hier dan kleine aanpassingen aan, maar blijft ons dat wel lukken als we meer willen inspelen op de leerlingen als individu? Steeds vertrekken vanuit het kind en daarop inspelen met verhalen om tegemoet te komen aan individuele noden en talenten van leerlingen zou een hele efficiëntere manier kunnen zijn om door middel van een narratieve lesaanpak in te zetten op diversiteit.

Een advies naar scholen toe is om eens te kijken naar andere landen. In gebieden als Scandinavië en landen als Nederland, Schotland en de Verenigde Staten wordt deze narratieve manier van lesgeven al volop toegepast. Daarnaast kan het een goed idee zijn om leerkrachten door middel van bijscholing in de vorm van lerende netwerken, vormingen, postgraduatoren etc. meer bij te brengen over interactief voorlezen en diversiteit. De juiste vaardigheden, kennis en begeleidershouding van een leerkracht zijn namelijk van belang in het coachen van het leerproces van kinderen.

7 Reflectie

Om dit onderzoek vorm te kunnen geven heb ik doorheen dit hele proces de verschillende fasen uit de onderzoekscyclus voor praktijkonderzoek doorlopen. Dit heeft me niet alleen doen groeien in mijn rol als onderzoeker, maar zeker ook in de verschillende andere rollen die je als leerkracht dient te bezitten .

Mijn externe partner had een onderzoeksvoorstel ingediend dat mocht gaan rond voorlezen en diversiteit. Het verdere onderwerp was nog nader te bepalen. Dit trok meteen mijn aandacht omdat mij zelf, vanuit mijn omgeving en vanuit mijn prille ervaring in het onderwijs, al een aantal zaken waren opgevallen omtrent deze onderwerpen. Om een beter zicht te krijgen op de aard van mijn praktijkprobleem heb ik een verkennende probleemanalyse uitgevoerd door middel van de techniek mindmapping en een verkennende literatuurstudie. Door verdere verdiepende literatuurstudie in de fase van het richten kwam ik redelijk vlot tot het formuleren van mijn onderzoeksdoel en -vraag. Hoewel ik een duidelijk doel voor ogen had verliep het bronnenonderzoek niet altijd even vlot. Er zijn heel wat bronnen te vinden zowel rond (voor)lezen als rond diversiteit. Vaak had ik dan de neiging om te verregaande zaken in mijn bachelorproef te betrekken waardoor meer relevantere informatie soms minder aandacht dreigde te krijgen. Ik heb dan ook moeten leren om tijdens het bronnenonderzoek regelmatig terug te grijpen naar de hoofdvraag om bij de essentie van het onderzoek te blijven. Ook heb ik ondervonden dat een onderzoek op papier soms wel in verschillende aparte stapjes opgedeeld kan worden, maar dat deze verschillende stappen in de praktijk wel eens door elkaar kunnen lopen. Zo heb ik naargelang de vormgeving van mijn ontwerp nog enkele deelvragen moeten aanvullen of bijschaven. In de loop van dit onderzoeksproces groeide ik dan ook steeds in de rol van de leerkracht als onderzoeker.

Daarnaast heb ik ook op inhoudelijk vlak heel wat nieuwe inzichten opgedaan waardoor ik gegroeid ben in de rol van leerkracht als inhoudelijk expert. Zo was ik me voordien niet echt bewust van de rol die het aanbieden van diverse kinderboeken kan spelen in de ontwikkeling van kinderen. Doorheen mijn opleiding heb ik wel al kennis gemaakt met vele voordelen van lezen en voorlezen vooral op vlak van taalontwikkeling en leesbevordering, maar de link naar andere leergebieden en vooral naar diversiteit had ik nog niet zo expliciet gelegd. Ook omtrent het gegeven diversiteit heb ik veel bijgeleerd. De samenwerking met mijn externe partner Gil Geron als diversiteitscoach en als drijvende kracht achter Narrata vzw heeft mijn blik op voorlezen en diversiteit met betrekking tot het onderwijs echt doen verruimen en verrijken.

Verder heb ik tijdens mijn onderzoek ook gewerkt aan de rollen van coach en opvoeder. In mijn onderzoek ben ik namelijk op zoek gegaan naar een goede manier om voorlezen en werken rond diversiteit te integreren naar de lesaanpak van de derde graad van het lager onderwijs. Hierdoor ben ik heel wat te weten gekomen over het belang van een goede begeleidershouding en over verschillende mogelijke werkvormen. In de realisatie van mijn ontwerp ben ik vervolgens ook steeds op zoek gegaan naar concrete leeractiviteiten en werkvormen aansluitend bij de eindtermen en met oog voor het inspelen op diversiteit.

Het werken aan deze bachelorproef heeft mij geprikkeld om als toekomstige leerkracht in de eigen onderwijspraktijk ook zoveel mogelijk aan de slag te gaan met verhalen. Ik weet nu welke grote meerwaarde verhalen kunnen bieden in het leer- en ontwikkelingsproces van kinderen mits je ze op een goede manier inzet.

Bibliografie

- Agentschap integratie & inburgering. (2019). *Superdiversiteit zit in ons onderwijs*. [PowerPointpresentatie] Geraadpleegd op 15 februari 2021, via https://blackboard.pxl.be/bbcswebdav/pid-388446-dt-content-rid-2613257_1/xid-2613257_1
- Boekstart & Iedereen Leest. (z.j.). Wat is boekstart? *Boekstart.be*. Geraadpleegd op 9 april 2021, via <https://www.boekstart.be/wat-boekstart>
- Broekhof, K. & de Pater, N. (2013). *Kwestie van lezen deel 3. Voorlezen op de basisschool: Achtergronden en praktische tips voor leerkrachten*. [mediabrochure] Geraadpleegd op 10 oktober 2020, via <https://www.lezen.nl/wp-content/uploads/2021/01/kwestievanlezen3.pdf>
- Chambers, A. (2012). *Leespraat: De leesomgeving & Vertel eens*. Zoetermeer: NBD Biblion.
- Crul, K. (2013). *Zeppelin: Didactiek voor muzische vorming*. Kalmthout: Pelckmans.
- Daerden, K. (2018a). *Leesbevordering: De functies van kinderliteratuur*. [PowerPointpresentatie] Geraadpleegd op 11 oktober 2020, via https://blackboard.pxl.be/bbcswebdav/pid-214304-dt-content-rid-1817166_1/xid-1817166_1
- Daerden, K. (2018b). *Nederlands - Spreken & luisteren: Interactief voorlezen*. [PowerPointpresentatie] Geraadpleegd op 5 maart 2021, via https://blackboard.pxl.be/bbcswebdav/pid-214301-dt-content-rid-1817165_1/xid-1817165_1
- Daerden, K. (2019). *Met kinderen spreken over boeken: Aidan Chambers*. [PowerPointpresentatie] Geraadpleegd op 11 juni 2021, via https://blackboard.pxl.be/webapps/blackboard/execute/displayLearningUnit?course_id=16457_1&content_id=295887_1&framesetWrapped=true#
- del Barrio, A. & de Graaff, F. (2006). Respect voor diversiteit. In van Keulen, A. (Red.), *Partnerschap tussen ouders en beroepsleerkrachten: Handboek voor kinderopvang en onderwijs*, pp. 65-73. Amsterdam: SWP.
- Dera, J. (2019). *De praktijk van de leeslijst: Een onderzoek naar de inhoud en waardering van literatuurlijsten voor het schoolvak Nederlands op havo en vwo*. Geraadpleegd op 12 februari 2021, via https://www.lezen.nl/sites/default/files/praktijk_van_de_leeslijst_digitaal.pdf
- Dera, J. (2020, 24 november). De helaasheid der leeslijsten: over diversiteit in het literatuuronderwijs. *De Lage Landen*. Geraadpleegd op 29 november 2020, via https://www.de-lage-landen.com/article/de-helaasheid-der-leeslijsten-over-diversiteit-in-het-literatuuronderwijs?fbclid=IwAR2m-4e9fifTwchB6zyZyu76c_K1UeAnZdZHXXaZbtclSY-CwAx8XphyTHE
- Diversiteit In Actie. (z.j.-a). 6 didactische voorwaarden voor leren IN diversiteit. *diversiteitinactie.be*. Geraadpleegd op 8 maart 2021, via <https://diversiteitinactie.be/diversiteit/leren-in-diversiteit>
- Diversiteit In Actie. (z.j.-b). 6 didactische voorwaarden voor leren VOOR diversiteit. *diversiteitinactie.be*. Geraadpleegd op 8 maart 2021, via <https://diversiteitinactie.be/diversiteit/leren-voor-diversiteit>

Lore Koopmans

Driessen, L. (2016, juli). *Lesstof beter onthouden door narratieve transportatie: Het effect van narratieven en afbeeldingen in onderwijslesstof op de mate waarin de stof onthouden wordt*. [Masterscriptie, Radboud Universiteit Nijmegen] Geraadpleegd op 22 november 2020, via [https://theses.ubn.ru.nl/bitstream/handle/123456789/2401/Driessen%2C L.J.M. 1.pdf?sequence=1](https://theses.ubn.ru.nl/bitstream/handle/123456789/2401/Driessen%2C%20L.J.M.%201.pdf?sequence=1)

Felten, H., Broekroelofs, R., & van de Kamp, J. (2020). *Opgroeien zonder vooroordelen*. Kennisplatform integratie & samenleving. Geraadpleegd op 28 februari 2021, via https://www.kis.nl/sites/default/files/opgroeien_zonder_vooroordelen-def_0.pdf

Filosovaardig. (z.j.). *Filosoferen als invulling van burgerschapsvorming*. Geraadpleegd op 4 april 2021, via <https://filosovaardig.nl/blog/denken-over-onderwijs/filosoferen-als-burgerschapsvorming/>

Ganzeman, F. (2016, 26 januari). *Hoe kies je een boek?* Geraadpleegd op 7 februari 2021, via <https://leesbevorderingindeklas.nl/algemeen/boek-kiezen/>

Ganzeman, F. (2020, 10 januari). *Voorlezen in de bovenbouw*. Geraadpleegd op 7 februari 2021, via <https://leesbevorderingindeklas.nl/artikelen/voorlezen-in-de-bovenbouw/>

GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap. (z.j.). *Actief burgerschap*. www.g-o.be. Geraadpleegd op 24 december 2020, via <https://www.g-o.be/actief-burgerschap/>

Greven, J. & Letschert, J. (2005). *De storyline approach: over thematisch onderwijs in de vorm van verhalen*. Enschede: SLO, Stichting Leerplanontwikkeling. Geraadpleegd op 9 oktober 2020, via <https://research.utwente.nl/files/5150243/The-storyline-approach.pdf>

Haket, V. (2015). *Mama snijdt een komkommer, papa leest de krant: Rolpatronen in veel gelezen recente kinderboeken*. [PowerPointpresentatie] Geraadpleegd op 26 februari 2021, via <https://www.ru.nl/publish/pages/941865/onderzoek-rolpatronen-in-kinderboeken.pdf>

Heitzmann, G. (2019a). *Kritisch diversiteitsmanagement*. [PowerPointpresentatie] Geraadpleegd op 4 januari 2021, via https://blackboard.pxl.be/bbcswebdav/pid-468770-dt-content-rid-3170167_1/xid-3170167_1

Heitzmann, G. (2019b). *Kritisch in de samenleving: Vooroordelen en discriminatie*. [PowerPointpresentatie] Geraadpleegd op 10 januari 2021, via https://blackboard.pxl.be/bbcswebdav/pid-388447-dt-content-rid-2613258_1/xid-2613258_1

Hinyard, L. J., & Kreuter, M. (2007). *Using Narrative Communication as a Tool for Health Behavior Change: A Conceptual, Theoretical, and Empirical Overview*. Geraadpleegd op 27 november 2020, via https://www.researchgate.net/publication/6600974_Using_Narrative_Communication_as_a_Tool_for_Health_Behavior_Change_A_Conceptual_Theoretical_and_Empirical_Overview

Huizenga, H. (2017). *Taal & didactiek: Aanvankelijk en technisch lezen*. Groningen: Noordhoff.

Huizenga, H., & Robbe, R. (2015). *Taalonderwijs ontwerpen* (2de ed.). Groningen: Noordhoff.

Lore Koopmans

Iedereen Leest & Vlaams Fonds voor de Letteren. (2016). *Verslag inspiratiedag diversiteit en lezen*. Geraadpleegd op 2 december 2020, via https://www.expo.be/sites/default/files/atoms/files/VERSLAG_INSPIRATIEDAG_DIVERSITEIT_EN_LEZEN.pdf

Iedereen Leest. (2018, 25 juli). *De vele voordelen van voorlezen*. Geraadpleegd op 10 oktober 2020, via <https://iedereenleest.be/over-lezen/de-vele-voordelen-van-voorlezen>

Imbrechts, H. (2018). *Nederlands - lezen: Leesbevordering*. [cursus]. Hasselt: Hogeschool PXL Educatieve bachelor lager onderwijs.

jbc. (z.j.). ZulupaPUWA. *jbc.be*. Geraadpleegd op 29 december 2020, via <https://www.jbc.be/nl-be/mode/zulupapuwa-Respect-diversiteit/mode5.html>

Kartosen-Wong, R. (2019, 5 januari). "Diversiteit in kinderboeken is goed voor ieder kind". *Het Parool*. Geraadpleegd op 24 februari 2021, via <https://www.parool.nl/nieuws/diversiteit-in-kinderboeken-is-goed-voor-ieder-kind~b735fe29/?referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.ca%2F>

Katholiek Onderwijs Vlaanderen. (2021). Inspirerend burgerschap. *katholiekonderwijs.vlaanderen*. Geraadpleegd op 1 juni 2021, via <https://pro.katholiekonderwijs.vlaanderen/inspirerend-burgerschap/inspirerend-burgerschap>

Mirck, J. (2018). Diversiteit is geen modegril, maar een moneymaker. *www.marketingfacts.nl*. Geraadpleegd op 29 december 2020, via <https://www.marketingfacts.nl/berichten/diversiteit-is-geen-modegril-maar-een-moneymaker>

Niekée Roermond. (2014). Agora VMBO/HAVO/VWO. *niekee.nl*. Geraadpleegd op 16 april 2021, via <https://niekee.nl/agora-vmbo-havo-vwo>

Nik-Nak. (z.j.). NIK-NAK - tweetalige kinderboeken en meertalig materiaal. *nik-nak@*. Geraadpleegd op 14 april 2021, van <https://nik-nak.eu/>

OVSG. (z.j.). Beginselverklaring van neutraliteit. *ovsg.be*. Geraadpleegd op 24 december 2020, via <https://www.ovsg.be/gemeentelijk-onderwijs/beginselverklaring-neutraliteit>

Reading Rockets. (2015, 30 januari). *Mirrors, Windows and Sliding Glass Doors*. [YouTube video]. Geraadpleegd op 3 juni 2021, via https://www.youtube.com/watch?v=AAu58SNSyc&t=36s&ab_channel=ReadingRockets

Repáraz, L. R., Ardjosemito-Jethoe, S. E. R., & Rijk, K. (2017). *Diversiteit in de samenleving*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.

Rosenberg, M. (2014). *Geweldloos communiceren, hoe doe je dat?* Rotterdam: Lemniscaat.

Sampermans, D., Maurissen, L., Louw, G., Hooghe, M. & Claes, E. (2017). *ICCS 2016 Rapport Vlaanderen: Een onderzoek naar burgerschapseducatie in Vlaanderen. Eindrapport november 2017*. Onderwijs Vlaanderen & KU Leuven. Geraadpleegd op 23 december 2020, via <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?id=9952>

Scharwachter, S. (2020, 25 oktober). *Zet je intersectionele bril op*. https://www.pipamag.nl/identiteit_inclusiviteit/zet-je-intersectionele-bril-op/

Lore Koopmans

Scholliers, S., Tersago, G., Despeghel, P., Schmidt, J., Moornaert, S. & El Bouchttaoui, A. (2010). *Interculturele diversiteit: Maatwerk voor bedrijven en organisaties*. [mediabrochure] Geraadpleegd op (29 december 2020), via <https://www.esf-vlaanderen.be/sites/default/files/attachments/articles/maatwerk.pdf>

Schiepers, M., Versteden, P., Loman, J., Callebaut, I., Froyen, B., Hebbrecht, J., Imberechts, H., Moonen, E., Ringoet, E., Schutjes, E., Timmermans, S., Truyts, C., T'Sas, J., van Bergen, T., Vanherf, A., Van Houtven, T., & Vansteelandt, I. (2020). *Volop taal. Didactiek Nederlands voor de lagere school*. Gent: Owl Press.

SLO. (2021). 21e-eeuwse vaardigheden. Geraadpleegd op 3 juni 2021, via <https://www.slo.nl/thema/meer/21e-eeuwsevaardigheden/>

Speet, F., Loontjens, J., Uphoff, M. & Verbeke, A. (2021, 16 januari). De literaire canon heeft meer sokkels nodig. *De Standaard*. Geraadpleegd op 15 februari 2021, via https://www.standaard.be/cnt/dmf20210114_96919327

Steunpunt Diversiteit & Leren. (z.j.). *Steunpunt Diversiteit & Leren | Visie*. www.steunpuntdiversiteitenleren.be. Geraadpleegd op 14 februari 2021, van <https://diversiteitenleren.be/over-sdl/visie>

Steunpunt GOK. (2008). *Omgaan met diversiteit*. Geraadpleegd op 28 december 2020, via http://www.steunpuntgok.be/downloads/themabeschrijving_2008_diversiteit.pdf

Stichting Lezen - Leesmonitor. (2021). *Een vroege start met voorlezen loont en verdient vervolg*. Geraadpleegd op 12 februari 2021, van <https://www.lezen.nl/onderzoek/een-vroege-start-met-voorlezen-loont-en-verdient-vervolg/>

Studio Sesam. (z.j.). Studio Sesam | diversiteit in woord en beeld. studiosesam.be. Geraadpleegd op 17 april 2021, van <https://studiosesam.be/>

Thomas. (2019). De status van diversiteit in de wereld. www.thomas.co. Geraadpleegd op 29 december 2020, via <https://www.thomas.co/nl/resources/type/blogs/de-status-van-diversiteit-de-wereld>

Torfs. (z.j.). Hayat: Samen werkt het?. hayat.com. Geraadpleegd op 11 februari 2021, via <http://www.hayat.be/torfs/>

Van Avermaet, P. (2012). *Waarom diversiteit tot de kern van onderwijs hoort*. VLOR Vlaamse Onderwijsraad. Geraadpleegd op 23 december 2020, via <https://assets.vlor.be/www.vlor.be/attachment/verslag%204%20Vanavermaet.pdf>

Van Avermaet, P. & Sierens, S. (2012). *Van de periferie naar de kern: Omgaan met diversiteit in onderwijs*. Geraadpleegd op 23 december 2020, via https://www.researchgate.net/profile/Sven-Sierens/publication/303460277_Van_de_periferie_naar_de_kern_Omgaan_met_diversiteit_in_onderwijs/links/574d68dd08ae061b33026b9c/Van-de-periferie-naar-de-kern-Omgaan-met-diversiteit-in-onderwijs.pdf

van Beek, A., & Henderikse, W. (2015). *Goede voorbeelden culturele diversiteit*. Directie Integratie en Samenleving, Ministerie van SZW. Geraadpleegd op 29 december 2020, via <https://diversiteitinbedrijf.nl/wp-content/uploads/2015/09/Goede-voorbeelden-culturele-diversiteit.pdf>

Lore Koopmans

van Coillie, J. (2004). *Leesbeesten en boekenfeesten*. Zoetermeer: Nbd Biblion.

van Koeven, E. (2008, september). Voorlezen in de bovenbouw: Tijdverspilling of uitdaging? *JSW*, 93, pp. 34-37. Geraadpleegd op 10 oktober 2020, via [https://www.jsw.nl/wp-content/uploads/Archief/Artikelen/2008/93-01%20\(september%202008\)/jrg93_nr1_september2008_Koeven_Voorlezen_in_de_bovenbouw.pdf](https://www.jsw.nl/wp-content/uploads/Archief/Artikelen/2008/93-01%20(september%202008)/jrg93_nr1_september2008_Koeven_Voorlezen_in_de_bovenbouw.pdf)

van Koeven, E. (2019). *Kwestie van lezen deel 16. Lezen en burgerschap: Achtergronden en praktische tips voor docenten po en vo*. [mediabrochure] Geraadpleegd op 5 april 2021, via https://pro.debibliotheekopschool.nl/dam/lezen/20190222-folder_16lezenenburgerschap.pdf?utm_source=newsletter_346&utm_medium=email&utm_campaign=nieuws-van-de-bibliotheek-op-school-56

van Laer, T., de Ruyter, K., Visconti, L.M. & Wetzels, M. (2014). The Extended Transportation-Imagery Model: A Meta - Analysis of the Antecedents and Consequences of Consumers' Narrative Transportation. *Journal of Consumer Research*. Geraadpleegd op 28 november 2020, via <https://www.jstor.org/stable/10.1086/673383>

van Riet, J. (2005). *Voorlezen kan iedereen!* Zoetermeer: NBD Biblion.

van Zoelen, E. (2017). *De kunst van overtuigende verhalen: Een studie naar het effect van verhaalstructuur in een gezondheidsboodschap op overtuigingen, transportatie en emoties van lezers*. [Masterscriptie, Radboud Universiteit Nijmegen] Geraadpleegd op 25 november 2020, via https://theses.ubn.ru.nl/bitstream/handle/123456789/3902/Zoelen%2c_E.M._van_1.pdf?sequence=1

Walta, J. (2011). *Open boek* (1ste ed.). Eindhoven: Kinderboekwinkel De Boekenberg.

Withaecx, S., van den Brandt, N., Decoene, A., Fadil, N., Kalkan, B., De Graeve, S., De Bleeckere, N., Abegig, S., Dequeecker, I., Avci, S., Mouissat, S., Aziz, R. & Flora vzw. (z.j.). *Intersectioneel denken: Handleiding voor professionelen die intersectionaliteit of kruispuntdenken in de eigen organisatie willen toepassen*. Ella. Geraadpleegd op 20 februari 2021, via https://demos.be/sites/default/files/handleiding_intersectionaliteit_ella_vzw.pdf

Referentielijst – Persoonlijke communicatie

Geron, G. (2020, 14 oktober & 16 november; 2021, 10 april). (leesbevorderaar Narrata vzw). (Voorlezen in functie van de algemene ontwikkeling). Persoonlijke communicatie [gesprek].

Geron, G. (2020, 28 december; 2021, 9 februari). (diversiteitsexperte). (Het begrip diversiteit, het belang van het inspelen op diversiteit voor scholen & door middel van voorlezen inspelen op diversiteit). Persoonlijke communicatie [gesprek].

Lore Koopmans

Bijlagen

Bijlage 1: Enquête “Voorlezen in de derde graad van het lager onderwijs”

Beste leerkracht

Ik ben Lore Koopmans, een student aan de Hogeschool PXL. Ik zit in mijn derde en laatste jaar van de lerarenopleiding (educatieve bachelor lager onderwijs). In het kader van mijn bachelorproef werk ik samen met Narrata vzw aan een manier om voorlezen te integreren in de lesaanpak van leerkrachten in het lager onderwijs. We zijn er namelijk van overtuigd dat een narratieve lesaanpak positieve effecten heeft op het onthouden en het verwerken van de lesstof.

Vooraleer we hiermee aan de slag gaan, willen we graag een beeld schetsen van de rol/plaats van het kinderboek in het huidige basisonderwijs. Wij hopen door middel van uw antwoorden een beter beeld te krijgen op wat behoeftes zijn bij leerkrachten om meer te kunnen inzetten op voorlezen.

Deze enquête zal zo'n 15 minuten van uw tijd in beslag nemen. Het is mogelijk om de enquête anoniem in te vullen, maar tien respondenten maken kans op een uniek lespakket met bijhorend voorleesboek. Vergeet dan niet je naam in te vullen bij vraag zes. Een onschuldig hand zal de winnende deelnemers bepalen.

Heeft u na het invullen van deze enquête nog vragen? Aarzel dan niet om contact op te nemen met mijzelf via lore.koopmans@hotmail.com of met Narrata vzw via gil.geron@narrata.be.

Ik wil u heel erg bedanken voor uw deelname aan dit onderzoek!

Met vriendelijke groeten
Lore Koopmans en Narrata vzw.

Voorlezen in de derde graad van het lager onderwijs

1. Welke functie heb jij in het lager onderwijs?

- leerkracht 5de leerjaar
- leerkracht 6de leerjaar
- zorgleerkracht (o.a. voor de 3de graad)
- boekenjuf/-meester (o.a. voor de 3de graad)

Lore Koopmans

2. In onze school hebben we:

- een schoolbibliotheek
- leesouders (ouders die leerlingen van het 5de en/of 6de leerjaar begeleiden bij het lezen)
- voorleesouders (ouders die voorlezen aan leerlingen van het 5de en/of 6de leerjaar)
- Geen van de bovenstaande
- een leesbevorderingsproject (een project waarbij leerlingen van het 5de en/of 6de leerjaar bevorderd worden tot lezen)
- een voorleesbevorderingsproject (een project waarbij voorlezen aan leerlingen van het 5de en/of 6de leerjaar bevorderd wordt)

3. Hoe vaak lees je voor in de klas (5de en/of 6de leerjaar)?

- dagelijks
- enkele dagen per week
- wekelijks
- maandelijks
- enkele keren per schooljaar
- nooit

4. Waarom lees je voor in je klas (5de en/of 6de leerjaar)?

- Het is ideaal om lege momenten op te vullen (bv. 5 minuten voordat de bel gaat, wanneer een les vroeger afgelopen is dan gepland...)
- Ik lees gewoon zelf graag voor.
- De leerlingen vinden het fijn om voorgelezen te worden.
- Ik lees voor om bepaalde eindtermen/leerplandoelstellingen te behalen.
- Omdat ik ervan overtuigd ben dat voorlezen bijdraagt aan een optimale ontwikkeling. Geef hieronder meer toelichting hierover.
- Niet van toepassing.

Geef nadere toelichting:

5. Als je voorleest (5de en/of 6de leerjaar), hoe lang lees je dan (gemiddeld) voor?

- Ik lees niet voor.
- Minder dan 10 minuten.
- Tussen 10 en 20 minuten.
- Meer dan 20 minuten.

Lore Koopmans

6. Welke soorten boeken gebruik je om voor te lezen in

- | | |
|---|--|
| <input type="radio"/> prentenboeken | <input type="radio"/> informatieve boeken |
| <input type="radio"/> leesboeken (fictie) | <input type="radio"/> andere |
| <input type="radio"/> stripverhalen | <input type="radio"/> Geen van de bovenstaande |

7. Welke genres lees jij voor in de klas?

- | | |
|---|--|
| <input type="radio"/> detectiveverhalen | <input type="radio"/> sprookjes |
| <input type="radio"/> historische verhalen | <input type="radio"/> fantasieverhalen |
| <input type="radio"/> hier-en-nu-verhalen | <input type="radio"/> griezelverhalen |
| <input type="radio"/> oorlogsverhalen | <input type="radio"/> dierenverhalen |
| <input type="radio"/> verhalen over andere culturen | <input type="radio"/> dierenverhalen |
| <input type="radio"/> sciencefiction | |
| <input type="radio"/> Andere (geef nadere toelichting): | |
| <input type="text"/> | |
| <input type="radio"/> Geen van de bovenstaande | |

8. Hoe kies jij de voorleesboeken (voor 5de en/of 6de leerjaar)?

- | | |
|--|---|
| <input type="radio"/> Ik kies een voorleesboek op basis van de inhoud. | <input type="radio"/> Ik kies boeken die een boekenprijs gewonnen hebben. |
| <input type="radio"/> Ik kies een voorleesboek op basis van de vormgeving (cover, prenten, ...). | <input type="radio"/> Ik kies boeken met vernieuwende elementen. |
| <input type="radio"/> Ik kies boeken die ik ken uit mijn eigen kindertijd. | <input type="radio"/> Ik kies boeken die aansluiten bij de leerdoelen. |
| <input type="radio"/> Ik kies boeken die geschreven zijn door een auteur die ik ken. | |
| <input type="radio"/> Andere (geef nadere toelichting): | |
| <input type="text"/> | |

Lore Koopmans

9. Hoe pak jij het voorlezen (in het 5de en/of 6de leerjaar) aan?

- Ik lees vooraf zelf het boek en bedenk interacties.
- Ik lees het boek zonder voorbereiding en wijk niet af van de tekst.
- Ik lees het boek zonder voorbereiding en verzin interacties ter plekke.
- Ik lees het boek vooraf en koppel het verhaal aan muzische werkvormen.
- Andere (geef nadere toelichting):

10. Hoe reageren jouw leerlingen (van het 5de en/of 6de leerjaar) op voorleesmomenten?

- Bij elk verhaal zijn ze geïnteresseerd en betrokken.
- Afhankelijk van het verhaal zijn ze geïnteresseerd en betrokken.
- Ze reageren meestal passief volgend.
- Ze zijn meestal ongeïnteresseerd en tonen weinig betrokkenheid.

11. Wat houdt jou tegen of zou leerkrachten tegen kunnen houden om voor te lezen in de klas (5de en/of 6de leerjaar)?

- Er is te weinig tijd om voor te lezen.
- Ik heb te weinig tijd om een voorleesmoment voor te bereiden.
- Ik lees zelf niet graag.
- Ik heb te weinig kennis over boeken over die leeftijdscategorie.
- Andere (geef nadere toelichting):
- Ik voel me onzeker bij het voorlezen.
- Ik heb te weinig voorleesvaardigheden.
- Leerlingen van de derde graad hebben te weinig verhalenplezier.
- Ik heb te weinig creativiteit om boeken te integreren bij het behalen van de leerdoelen.

Lore Koopmans

Bijlage 2: Enquête “Diversiteit in het onderwijs”

Beste

Ik ben Lore Koopmans, een student aan de Hogeschool PXL. Ik zit in mijn derde en laatste jaar van de lerarenopleiding (educatieve bachelor lager onderwijs). U vulde eerder al een enquête in waarmee ik wilde nagaan wat de rol is van het kinderboek in het huidige basisonderwijs. Omdat ik samen met Narrata vzw een lesaanpak wil uitwerken die niet alleen het voorlezen integreert maar ook inzet op het werken rond diversiteit, wil ik graag nagaan hoe leerkrachten (en ander onderwijzend personeel) zoal staan ten opzichte van diversiteit. Daarom zou ik u willen vragen om deze (korte) enquête in te vullen: <https://nl.surveymonkey.com/r/NMDQBBV>.

Deze enquête is veel korter dan de voorgaande bevraging en zal slechts enkele minuten van uw tijd in beslag nemen.

Ik wil u alvast heel erg bedanken voor uw bijdrage aan dit onderzoek, hiermee doet u zowel mijzelf als de medewerkers van Narrata vzw enorm plezier!

Met vriendelijke groeten
Lore Koopmans & Narrata vzw.

Diversiteit in het onderwijs

* 1. Welke functie heb jij in 't onderwijs?

- leerkracht 5de leerjaar
- leerkracht 6de leerjaar
- zorgleerkracht
- directie

* 2. Als jij het woord 'diversiteit' hoort, waar denk je dan onmiddellijk aan?

- mensen met een lichamelijke of mentale beperking
- multiculturaliteit
- Overige (geef nadere toelichting)

Lore Koopmans

* 3. Welke acties worden er in jouw school ondernomen omtrent diversiteit?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Werken aan een diverse leerkachtenploeg | <input type="checkbox"/> Aanpassingen voorzien voor leerlingen met een beperking |
| <input type="checkbox"/> Aandacht schenken aan meertaligheid | <input type="checkbox"/> Aandacht voor de beeldvorming in didactisch materiaal |
| <input type="checkbox"/> Organiseren van multiculturele projecten | <input type="checkbox"/> Inzetten op differentiatie |
| <input type="checkbox"/> Inzetten op talentenbeleid | <input type="checkbox"/> Focus op diversiteit in het aanbod van de (voor)leesboeken |
| <input type="checkbox"/> Focussen op meervoudige identiteit in plaats van hokjesdenken | <input type="checkbox"/> In onze school worden er (nog) niet geen acties ondernomen |
| <input type="checkbox"/> Overige (geef nadere toelichting) | |

* 4. Duid aan hoe u als leerkracht omgaat met diversiteit? Ik heb aandacht voor

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Andere etniciteit | <input type="checkbox"/> Kinderen met leerstoornissen |
| <input type="checkbox"/> Andere levensbeschouwingen | <input type="checkbox"/> Verschil n.a.v. politieke invloeden |
| <input type="checkbox"/> Anderstaligheid | <input type="checkbox"/> Uiterlijk |
| <input type="checkbox"/> Genderverschil | <input type="checkbox"/> Lichamelijke beperking |
| <input type="checkbox"/> Verschil in conomische klasse | <input type="checkbox"/> Mentale beperking |
| <input type="checkbox"/> Verschillen in talenten | <input type="checkbox"/> Openstaan voor anders' zijn |
| <input type="checkbox"/> Verschillen in interesses | <input type="checkbox"/> Algemene aanpassingen doen om volwaardige participatie te bevorderen |
| <input type="checkbox"/> Verschil in gezinssamenstelling | <input type="checkbox"/> Individuele aanpassingen doen om volwaardige participatie te bevorderen |
| <input type="checkbox"/> Kinderen met gedragsstoornissen | <input type="checkbox"/> Voor mij (nog) niet van toepassing |

* 5. Op welke manier focus jij op diversiteit in je lesaanpak?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> In de beeldvorming | <input type="checkbox"/> ik voorzie een keuze-aanbod |
| <input type="checkbox"/> in de inhoud | <input type="checkbox"/> ik voorzie verschillende werkvormen |
| <input type="checkbox"/> in het didactisch materiaal | <input type="checkbox"/> ik denk bewust na over relationele samenwerking tussen de leerlingen |
| <input type="checkbox"/> ik voorzie differentiatie in de opdrachten | <input type="checkbox"/> voor mij (nog) niet van toepassing |
| <input type="checkbox"/> Geef nadere toelichting | |

Bijlage 3: Observatiecriteria

Observatiecriteria

	1	2	3	4	5
Verbale reacties zoals:					
Spontaan antwoorden geven					
Spontaan vragen stellen					
Spontaan opmerkingen maken					
Verbale reacties op de leerinhoud in de vorm van geluiden (lachen, schrikken (zuchtgeluid)...))					
Non verbale reacties zoals:					
Knikken (ja/nee)					
Gefocuste blik					
Mimiek aangepast aan lessituatie					
Andere signalen:					
Taakgericht werken					
Aandachtige houding (bv. rechtop zitten)					
Energie en vlot tempo					
Korte reactietijd					

*1 = niet aanwezig, 2 = zwak aanwezig, 3 = aanwezig, 4 = sterk aanwezig, 5 = zeer sterk aanwezig

Bijlage 4: Test + peilingsvragen les zonder verhaal (continenten en werelddelen)

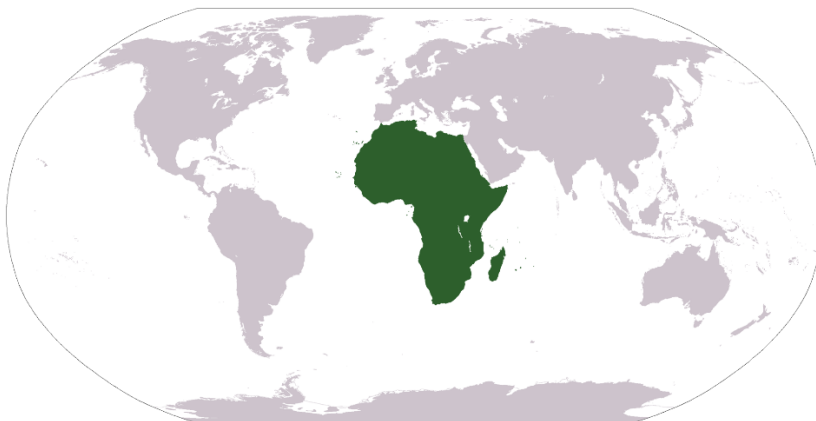
Test: continenten en werelddelen

1. Duid het juiste antwoord aan.



Dit is een werelddeel / continent.

2. Geef de naam van het getoonde werelddeel.



.....

Lore Koopmans

3. Zijn de stellingen juist of fout? Verbeter de stelling als je 'fout' aangeeft en licht je antwoord kort toe als je 'juist' aangeeft.

Vroeger bestond het landoppervlak uit één groot continent genaamd Pangea. JUIST/FOUT

.....

.....

De aarde bestaat uit verschillende lagen waarvan de binnenste lagen heel erg lage temperaturen bevatten. JUIST/FOUT

.....

.....

Een continent is een grote landmassa die niet of amper met andere landmassa's verbonden is. JUIST/FOUT

.....

.....

4. Welk werelddeel is het grootst?

.....

5. Leg in je eigen woorden uit hoe het komt dat de continenten van elkaar zijn losgekomen.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Peilingsvragen na de les: “Continente en werelddelen”

Vraag 1

Heb je vandaag iets nieuws geleerd? Zo ja, wat heb je bijgeleerd?

.....

.....

.....

.....

.....

Vraag 2

Wat vond jij interessant om te leren?

.....

.....

.....

.....

.....

Vraag 3

Welke dingen die jij tijdens deze les hebt geleerd zou je het liefst thuis vertellen? Maak een top 3.

.....

.....

.....

.....

.....

Lore Koopmans

Vraag 4

Wat uit deze les denk je dat je nog gaat kunnen gebruiken in je dagelijks leven? Waarom?

.....

.....

.....

.....

.....

Bijlage 5: Test + peilingsvragen les mét verhaal (De droom van Johannes Kepler)

Test: de droom van Johannes Kepler

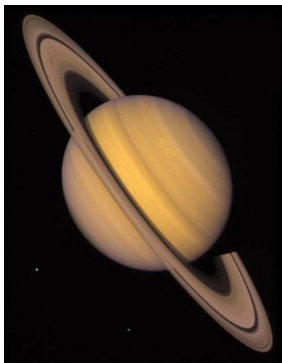
1. Duid het juiste antwoord aan.

Het verhaal van Johannes Kepler speelt zich af in het jaar 1608.

Dit jaartal situeert zich in de 15^{de} eeuw/16^{de} eeuw/17^{de} eeuw/18^{de} eeuw.

Dit jaartal situeert zich in de prehistorie/oudheid/middeleeuwen/nieuwe tijden/onze tijd.

2. Geef de naam van de getoonde planeet.



.....

3. Zijn de stellingen juist of fout? Verbeter de stelling als je 'fout' aanduidt en licht je antwoord kort toe als je 'juist' aanduidt.

Onderstaande brief is een voorbeeld van informeel taalgebruik.

JUIST/FOUT

Geachte heer Galilei

In deze brief wil ik u informeren over de vorderingen die ik maakte in mijn onderzoek over de maan.

...

.....
.....

Lore Koopmans

De aarde draait rond de maan. Samen draaien de maan en de aarde in een baan rond de zon.

JUIST/FOUT

.....

.....

Mars wordt ook wel de rode planeet genoemd.

JUIST/FOUT

.....

.....

4. In het fantasieverhaal van Johannes Kepler brengt de duivel Duracotus en Fioxhilde naar het zwevende eiland Levania. Wat blijkt Levania uiteindelijk te zijn?

.....

5. Leg in je eigen woorden uit het komt dat wanneer het bij ons dag is, het in Australië nacht is.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Lore Koopmans

6. Iets over de schaal.

De afstand tussen Genk – Hasselt = km (kaart België)

Op de kaart cm cm	
In de werkelijkheid cm cm	
 = km	= km	

Peilingsvragen na de les: “De droom van Johannes Kepler”

Vraag 1

Heb je vandaag iets nieuws geleerd? Zo ja, wat heb je bijgeleerd?

.....

.....

.....

.....

.....

Vraag 2

Wat vond jij interessant om te leren?

.....

.....

.....

.....

.....

Vraag 3

Welke dingen die jij tijdens deze les hebt geleerd zou je het liefst thuis vertellen? Maak een top 3.

.....

.....

.....

.....

.....

Lore Koopmans

Vraag 4

Wat uit deze les denk je dat je nog gaat kunnen gebruiken in je dagelijks leven? Waarom?

.....

.....

.....

.....

.....

Vraag 5:

Je hebt twee lessen bij mij gevolgd. Op welke manier heb jij het beste kunnen leren?

Kruis het antwoord aan dat voor jou past en vertel **WAAROM**.

- Tijdens de les over de continenten en werelddelen (klassikale instructie + groepswerk)

.....

.....

.....

.....

.....

- Tijdens de les over Johannes Kepler (verhaal + groepswerk + individueel werk)

.....

.....

.....

.....

.....

Bijlage 6: Jaarplanning

JAARPLANNER Bachelorproef 2020-2021

Weken AJ	Semester	Week van	LLO3					Maak hieronder je eigen planning i.f.v. het doorlopen van de onderzoeks cyclus.					
			maandag	dinsdag	woensdag	donderdag	vrijdag	maandag	dinsdag	woensdag	donderdag	vrijdag	
1	1	21/09/2020											
2	2	28/09/2020											
3	3	05/10/2020				C							
4	4	12/10/2020											
5	5	19/10/2020	djd stage graad nr keuze										
6	6	26/10/2020											
7		02/11/2020											
8	7	09/11/2020	Praktijkweek										
9	8	16/11/2020											
10	9	23/11/2020											
11	10	30/11/2020											
12	11	07/12/2020	obs BuBaQ										
13	12	14/12/2020	stage BuBaQ										
14		21/12/2020											
15		28/12/2020											
16	13	04/01/2021											
17	14	11/01/2021											
18	1	18/01/2021											
19	2	25/01/2021											
20	3	01/02/2021											

21		08/02/2021											
22	1	15/02/2021	Stage keuzemodule										
23	2	22/02/2021											
24	3	01/03/2021	Praktijkweken										
25	4	08/03/2021											
26	5	15/03/2021	Uitgroei stage										
27	6	22/03/2021											
28	7	29/03/2021											
29		05/04/2021											
30		12/04/2021											
31	8	19/04/2021	Praktijkweek										
32	9	26/04/2021	Uitgroei stage										
33	10	03/05/2021											
34	11	10/05/2021				V	V						
35	12	17/05/2021											
36	13	24/05/2021	V										
37	14	31/05/2021	Praktijkweken										
38	1	7/06/2021											
39	2	14/06/2021											
40	3	21/06/2021											

		vakantie en vrije dagen
		les
		examens