

# VISIE en PEDAGOGISCH PROJECT

## De Letterdoos

( aangepast 2014 )

### 1.Situering

Basisschool De Letterdoos is gelegen in de Gentstraat te Oostakker. De omgeving wordt voornamelijk bevolkt door arbeidersgezinnen die in de buurt werkzaam zijn. De laatste tijd zijn er ook heel wat nieuwe jonge gezinnen die zich in nieuwe wijken in de buurt komen vestigen. De school is geëvolueerd naar twee onderbouwen en twee bovenbouwen kleuteronderwijs. De lagere school is verder uitgegroeid tot zes klassen. De school recruteert vooral kinderen uit de onmiddellijke omgeving van de school maar de laatste jaren ook van Gent, de kanten van Meulestede. Deze mensen komen dan ook af op ons pedagogisch project, onze visie.

### 2.Uitgangspunten

**Een mens, groot of klein, heeft van nature uit behoefte aan autonomie, verbondenheid en competentiegevoel.**

#### 2.1 Meervoudige intelligentie

De Letterdoos is uitgebouwd tot een MI-school. Dit betekent dat de algehele werking afgestemd wordt op het MI-concept: het onderwijsleerproces, materialen & infrastructuur, wijze van evalueren en rapporteren, ...

Basis vormt de theorie van Gardner die verder geconcretiseerd werd door Spencer en Miguel Kagan. ( Het complete MI boek Deel 1,2 en 3 – 2006 )

De school werkt in jaarklassen systeem en stelt wel de belangrijkheid van taal en wiskunde voorop. Het doel van MI op onze school is om de kinderen zo ver mogelijk te krijgen via hun intelligenties en zo hun zwakheden aan te pakken.

Kinderen zijn niet slim of dom maar hebben een uniek intelligentiepatroon. Bovendien zijn al die intelligenties in zekere mate rekbaar.

Kinderen kunnen werken vanuit hun sterke kanten (het matchen van hun intelligenties) en werk maken van hun minder sterke kanten (het stretchen van intelligenties). Ze respecteren zichzelf en de andere(n). Er is ruimte voor waardering (het vieren van intelligenties).

Het wordt vanzelf duidelijk dat iedereen per definitie verschillend is. 'Anders' zijn is niet 'minder' zijn. Automatisch wordt de meerwaarde van samenwerking duidelijk. Je vult elkaar aan, motiveert elkaar, ...

We dagen ieder kind uit opdat het zo ver mogelijk ontwikkelt binnen zijn eigen kunnen.

## **2.2 Coöperatief werken**

We willen het coöperatief werken uitbouwen zowel op klas- als schoolniveau. Het MI-kader geeft vele praktische handvaten om hier werk van te maken. Kinderen kunnen elkaars sterktes benutten. Het samen vieren/waarderen zorgt voor onderlinge verbondenheid. Heel wat MI-werkvormen vragen samenwerking, zelfstandigheid. Bij presentaties, samenwerking, ... wordt steeds een respectvolle basishouding verwacht.

We willen komen tot een hechte schoolgemeenschap. Op teamniveau betekent dit dat de uitgangspunten van MI die toegepast worden op kinderen ook op volwassenenniveau aangewend worden.

Bij heel het MI-gebeuren worden ouders betrokken. Zij worden geïnformeerd, kunnen mee participeren in activiteiten, mee denken over mogelijke uitwerkingen, het leggen van linken met de eigen thuissituatie, ...

## **2.3 Aandacht voor zorgverbreding**

Ook ten aanzien van zorgverbreding wordt het MI-kader als ondersteunend ervaren. Het zorgt voor een andere beeldvorming bij kinderen en volwassenen. Je bent niet eenvoudig dom of slim maar je hebt een uniek patroon aan intelligenties. Het 'positieve' wordt sterk beklemtoond. Je kunt je eigen sterktes en die van anderen benutten.

Speciale aandacht gaat in onze school naar welbevinden, betrokkenheid en verbondenheid.

Naast het 'preventieve' hebben we ook oog voor het 'remediërende'. Het komt voor dat, ondanks de aangeboden ondersteuning, er toch nog problemen zijn tussen onderwijs en kind. In deze gevallen wordt in overleg gezocht naar extra-maatregelen.

Ook op langere termijn kan MI behulpzaam zijn bij het maken van bewuste keuzes. Je krijgt immers zicht op jezelf, je latere toekomstperspectieven (verdere scholing en beroepskeuze) en dit op een respectvolle manier.

## **2.4 Aandacht voor reflectie**

*"In de school vinden gedrag- en prestatiebeoordeling van een kind zoveel mogelijk plaats vanuit de eigen ontwikkelingsgeschiedenis van dat kind en in samenspraak met hem."*

De term 'breed evalueren' verwijst naar een brede evaluatie die rekening houdt met een veelheid aan factoren. Het is kijken naar de persoon in zijn geheel met al zijn talenten en mogelijkheden, vanuit verschillende invalshoeken, met verschillende instrumenten, en in verschillende contexten. Breed evalueren heeft de bedoeling meer kansen en mogelijkheden te creëren tot het ontwikkelen van competenties bij kinderen en jongeren en in het bijzonder bij kinderen en jongeren uit kansarme milieus. In die zin sluit breed evalueren perfect aan bij het competentiegerichte evalueren. Het werken aan en het opvolgen van competentieontwikkeling bij kinderen en jongeren vraagt immers een brede en open kijk op manieren om die ontwikkeling in kaart te brengen.

Competentiegericht (competentie= interne bekwaamheid; mentale mogelijkheid) evalueren vertrekt vanuit een onderwijsmodel dat gedreven wordt door talent en ambitie en niet door achterstanden. Capaciteiten in kaart brengen krijgt bijgevolg een volwaardige plaats. Onderwijs mag niet in de eerste plaats uitgaan van de tekorten maar moet zich richten naar de mogelijkheden, zodat in een sfeer van een open dialoog ontwikkelingen kunnen vastgehouden worden. Voor kansarmen is het een verademing om niet steeds geconfronteerd te worden met wat ze niet kunnen, maar gestimuleerd te worden in wat binnen hun mogelijkheden ligt.

Capaciteiten in kaart brengen veronderstelt een breed beeld vormen van leerlingen aan de hand van verschillende evaluatievormen en observatie-instrumenten. Breed observeren krijgt een belangrijke plaats binnen het competentiegericht evalueren. Vanuit deze observaties wordt een stevige basis gelegd voor gerichte begeleiding en feedback.

Toch mogen we niet uit het oog verliezen dat er tekorten zijn. Maar de aanpak richt zich in de eerste plaats op het versterken van het zelfbeeld via het stimuleren van de talenten.

Vanuit een positief zelfbeeld is er immers een betere basis om in tweede instantie de aandacht te richten op remediërende activiteiten.

Uiteraard moet elke evaluatie ook de evolutie met betrekking tot de te behalen cruciale competenties kunnen blootleggen. Hebben de leerlingen effectief in voldoende mate de noodzakelijke competenties ontwikkeld die aansluiten bij de toekomst die ze voor zichzelf voor ogen hebben en bij de talenten die in hen schuilen?

# 3. Concretisering

## 3.1 Meervoudige intelligentie

### ***MI op teamniveau***

Uitbouwen van een gedeelde visie en werken vanuit deze visie.

“We maakten als team een gezamenlijke keuze om met Coöperatief Leren en Meervoudige Intelligentie aan de slag te gaan. We helpen en ondersteunen elkaar tijdens het traject door middel van studiedagen, nascholingen, collegiale consultatie en video interactie begeleiding.”

“We hebben deskundige hulp (begeleiding door PBD), maken tijd vrij voor het zelf maken van materialen, en zorgen ervoor dat we goede afspraken maken over de 'borging'.”

“We beseffen dat het een meerjarenplan is en geven elkaar de ruimte om ‘natuurlijk’ bezig te kunnen zijn.”

“We blijven inzetten op pedagogische inhoudelijke teamvergaderingen om elkaar te ondersteunen, aan te pakken en samen te verfijnen van de concrete uitwerkingen op allerlei vlak.”

### ***Infrastructuur, inrichting & materialen***

Verzamelen en maken van materialen: opdrachtkaarten, stappenplannen, ...

Aankleding van de klassen, hoeken, ...

“ We zetten als team in op het aanmaken van MI kaarten, verbonden aan de te beogen leerplandoelen, zowel voor het gebruik in de klas als voor in de leercentra.”

“Bij het aanmaken van verhalende ontwerpen worden ook hier de principes van meervoudige intelligentie toegepast en de leerplandoelen eraan gekoppeld.”

“De klassen en de school worden, in de beperkte ruimte die we hebben, optimaal ingezet en gebruikt om aan de slag te gaan volgens onze kijk op werken met MI en worden alsoo ook voorzien van kleuren en pictogrammen die de verschillende talenten benadrukken.”

“We zorgen dat MI zichtbaar is in elke klas en MILO een gekend figuur is in onze school!”

### ***Matchen, stretchen en vieren***

Matchen: gebruik maken van aanwezige sterktes in gewone les, projecten, individuele werkstukken, ...

‘Matchen’ is leerstof koppelen aan sterke intelligenties.

Stretchen: alle intelligenties laten toenemen (rekening houden met rekbaarheid). Dit geldt zowel voor de meer als minder ontwikkelde talenten.

‘Stretchen’ is het ontwikkelen van alle intelligenties.

Vieren: ruimte maken voor waardering (presentaties, mentorrol geven, toewijzing aan groepjes, ...)

Bij 'vieren' leren alle leerlingen de eigen intelligenties en die van anderen te respecteren en te waarderen.

### ***Didactische structuren, leercentra, projecten, verhalend ontwerpen, werkstukken en ateliers***

Kinderen hebben van nature een onderzoekende houding. Ze willen ontdekken, beleven en ervaren. Juist de ervaring en de reflectie op de ervaringen biedt waardevolle en fundamentele leermomenten. Kinderen ondervinden zelf de gevolgen van hun handelen en het handelen van anderen en leren verbintenissen leggen tussen oorzaak en gevolg.

Leerkrachten moeten situaties creëren waarin tegemoet gekomen wordt aan behoeftes van kinderen.

Er moet door de leerkracht een rijk milieu gerealiseerd worden waarin kinderen volop kunnen ontdekken, beleven en ervaren. Een rijk milieu kan op diverse manieren worden ingevuld. Zo kunnen er in een klas aantrekkelijke en uitdagende hoeken gemaakt worden, de leerkracht kan door middel van interactieve (kring)gesprekken tot denken en doen aanzetten, maar ook activerende werkvormen zijn onmisbaar in een rijk milieu. Laten we de werkvormen eens nader bekijken en inzoomen op diverse werkvormen die we in onze school gebruiken.

#### **Didactische structuren:**

Wat is een didactische structuur?

1. Gereguleerd interactieproces tussen docent en leerlingen, dikwijls binnen groepjes van twee of vier leerlingen.
2. Eenmaal bekend is de structuur zo goed als op elk onderwerp, bij iedere leerstof, binnen elk vak of thema te gebruiken.
3. Makkelijk in te bouwen in een les(fase).

Deze didactische structuren zijn gestructureerde coöperatieve werkvormen voor het aanbieden van leerstof, elk inspeland op één of enkele van de acht intelligenties die door Gardner bij ieder mens onderscheiden worden. Hierdoor veranderen de werkvormen van de lessen, maar de inhoud en de huidige lesmethoden blijven gehandhaafd.

Het gaat hierbij namelijk om een variatie in werkvormen, waarbij bij dezelfde leerstof een beroep wordt gedaan op de verschillende intelligenties van de kinderen. Met het inzetten van elke didactische MI structuur koppelen we leerstof met sterke intelligenties van bepaalde leerlingen, waardoor ze makkelijker leren en beter presteren. Tegelijkertijd worden ook de zwakke kanten van andere leerlingen verder ontwikkeld. Kortom, zo komen sterke kanten van alle kinderen aan bod en leren ze ook hun minder sterke kanten te ontwikkelen.

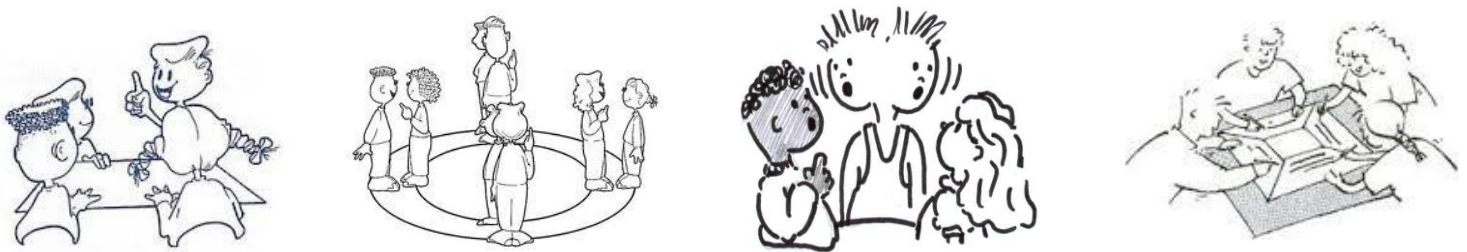
In deze aanpak leren leerlingen door ze te laten samenwerken. Maar wel op een gestructureerde manier zodat alle leerlingen betrokken zijn en zoveel mogelijk tegelijkertijd actief zijn. De leerkracht heeft hierbij een regisserende rol. Met het concept meervoudige intelligentie en gestructureerd coöperatief leren worden de volgende doelen bereikt:

- Leerlingen worden uitgerust voor een samenleving waarin ze veel zelfstandig in teamverband moeten werken en leven.
- Leerlingen leren meer geconcentreerd en bewuster doordat ze in interactie met elkaar zijn. Dit levert hogere leerprestaties op.

- Zowel de individuele cognitieve vaardigheden (gedachten en ideeën uitwisselen, reflecteren) als de sociale cognitieve vaardigheden (discussiëren, gericht luisteren naar elkaar) worden gestimuleerd.
- Sterke kanten van leerlingen worden benut.
- Leerlingen worden zich bewust van hun talenten en van die van anderen. Hierdoor neemt het respect voor elkaar toe en het zelfvertrouwen.
- Leerlingen leren via verschillende ingangen, niet alleen cognitief.
- Aan de basisbehoeften relatie, competentie en autonomie wordt op een natuurlijke en geïntegreerde manier tegemoet gekomen.

Het is de rol van de leerkracht om de structuur zo te regelen dat:

- alle leerlingen inhoudelijk een bijdrage leveren;
- er daadwerkelijk geleerd wordt;
- iedereen uit de groep straks een antwoord kan geven;
- alle leerlingen betrokken zijn bij het leren;
- alle leerlingen actief deelnemen aan het leerproces;
- leerlingen geen gelegenheid krijgen om met anderen mee te liften, om achterover te leunen of af te haken.



**Leercentra**: hoeken in de klas, hoeken en ruimtes in de school

- Werkplekken waar leerlingen zich bezig kunnen houden met de verschillende Intelligenties

Een leercentrum is de combinatie van een fysieke leeromgeving, een (basis)bibliotheek, ICT- en onderwijsondersteuning. Door het flexibel en modulair karakter van zo'n leercentrum kunnen gelijktijdig verschillende activiteiten plaatsvinden (groepswork, individuele studie, presentatieoefeningen, hands-on sessies, enz.) zonder dat deze activiteiten storend op elkaar inwerken. We gebruiken er telkens de ruimte met computers, werktafels, een leeshoek. Je kunt er informatie opzoeken, lessen inoefenen, samenwerken, internetten, studeren, noem maar op. Er is onder andere oefenmateriaal voor de ruimtelijk visuele intelligentie, natuur, lichamelijk kinestetische doelen, muzische intelligentie, taal, wiskunde en het intra- of interpersoonlijk werken!.

Je kan er:

- verder oefenen op wat je in de les geleerd hebt
- uitbreiding van werken maken
- extra uitdagingen aangaan
- informatie opzoeken
- intelligenties stretchen

▪ ...

**Projecten**: deelgroepen, klasniveau, schoolniveau

Werken met projecten beoogt het aanmoedigen van de zelfstandigheid van de student. De leerling doet niet alleen kennis op, maar leert sociale en communicatieve vaardigheden en leert leren leren. Het werken met projecten doet beroep op de zelfstandigheid en zelfverantwoordelijkheid van de leerling. Projectwerking is maatschappelijk relevant en stelt groepsleren en probleemgestuurd werken centraal. Leerlingen leren zo de basis van hun toekomst: beroepsspecifieke vraagstukken analyseren en oplossen. Daarvoor zijn nodig vergaderen, een vergadering leiden, rapport schrijven en sociale vaardigheden: spreken in groep, assertiviteit, luisteren, anticiperen... Naast deze sociale leerdoelen zijn er technische aspecten: hoe klinkt een probleemstelling, hoe verzamel je informatie, hoe pak je een interview aan, hoe zorg je voor een concreet product dat tegemoet komt aan het gestelde probleem? De integratie van theorie en praktijk is belangrijk. Het is een werkvorm die wil emanciperen.

Een verdere definiëring is lastig omdat projectonderwijs op verschillende manieren in de praktijk wordt ingevuld. Zo is soms sprake van een werkvorm en in een ander geval van onderwijsvorm. Soms is het thema reëel soms is het simulatie. Soms is de structuur los en soms is die vast. Soms wordt er sterk door de docent gestuurd en soms is er sprake van zelfsturing. Soms wordt het project gestart vanuit een vak en soms vanuit alle vakken. Soms wordt een groep gezien als een som van individuen, soms wordt het leren en werken in de groep zelf als belangrijkste onderdeel beschouwd.

### **Voorwaarden**

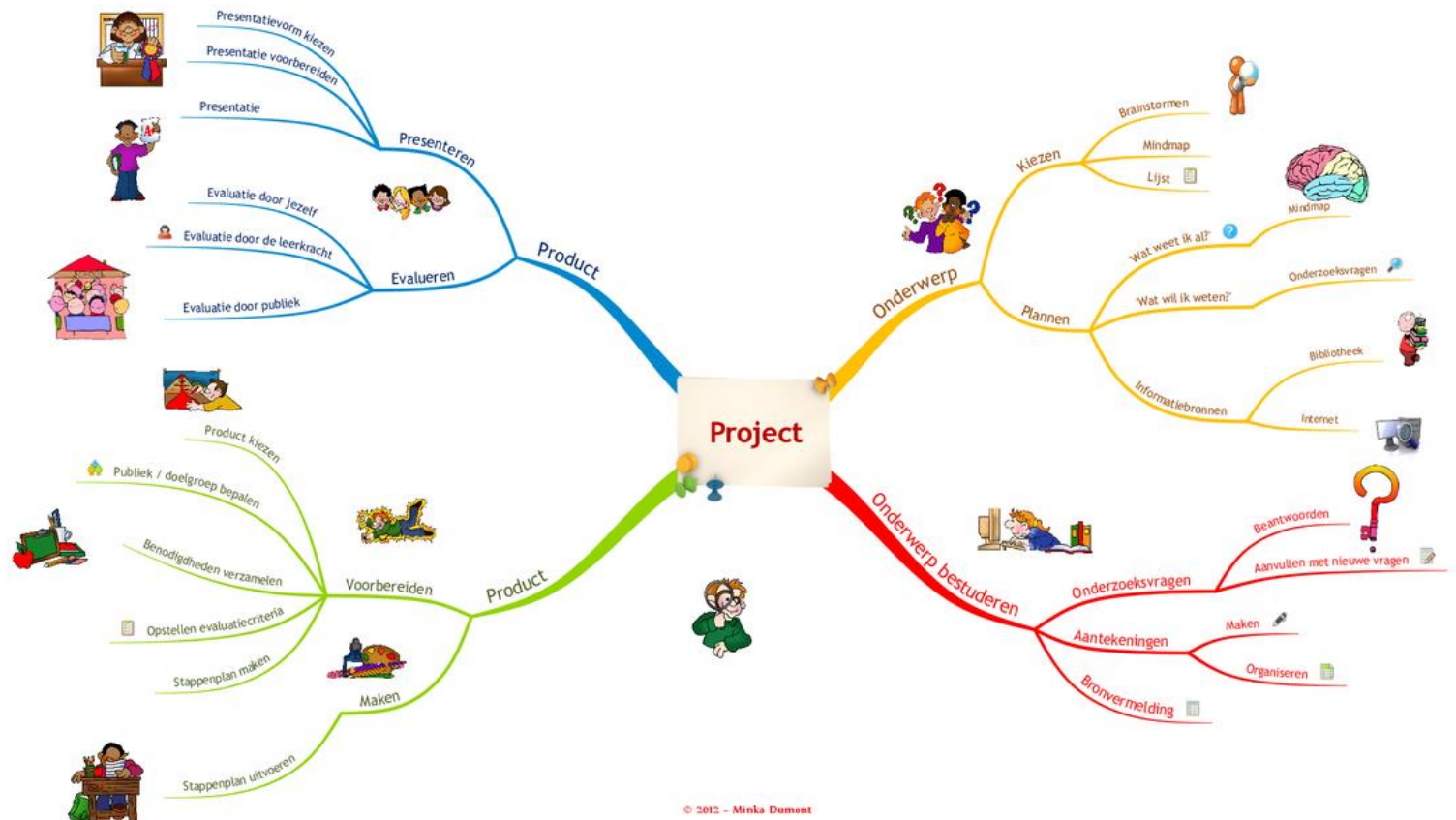
De lerende dient over inhoudelijke voorkennis te beschikken (zie referentie Leirman 1977) daarover zijn het de meeste wetenschappers eens.

- voldoende basiskennis en oriëntatie vooraf op de aangereikte onderwerpen
- een gedegen doelstelling kunnen opstellen
- de doelen en het werk kunnen (onder)verdelen
- diepgaande reflectie op het groepsdynamica kunnen plegen
- over voldoende studievaardigheden als opzoeken en rapporteren bezitten.

### **Voordelen**

- Verhoogt de betrokkenheid van de lerende
- Plaatst het geleerde in de "echte" wereld
- Sluit aan en bouw voort op de passie, interesses en belangen van de studerende
- Zorgt voor een zinvolle en authentieke context om te leren
- Dompelt de lerende onder in de complexiteit van de alledaagse wereld
- Onderzoekt "echte" problemen dus zonder een vooraf bepaalde oplossing
- Laat studenten het voortouw nemen en legt bij hen de kritische keuzes en beslissingen
- Stelt hoge eisen aan het ontwikkelen en tonen van essentiële vaardigheden en kennis
- De lerende werkt multidisciplinair

- Genoeg kansen voor reflectie en zelfevaluatie
- Het levert resultaten op waar daadwerkelijk de maatschappij wat aan kan hebben



## Verhalend ontwerpen:

Steve Bell ontwikkelde in Schotland een bijzondere benadering van onderwijs; 'Storyline Approach to Education'. Het is een benadering die goed werkt en onze leerkrachten gebruiken deze nu bij het geven van wereldoriëntatie in combinatie met muzische vorming. Bij ons staat de methode bekend als "Verhalend Ontwerpen".

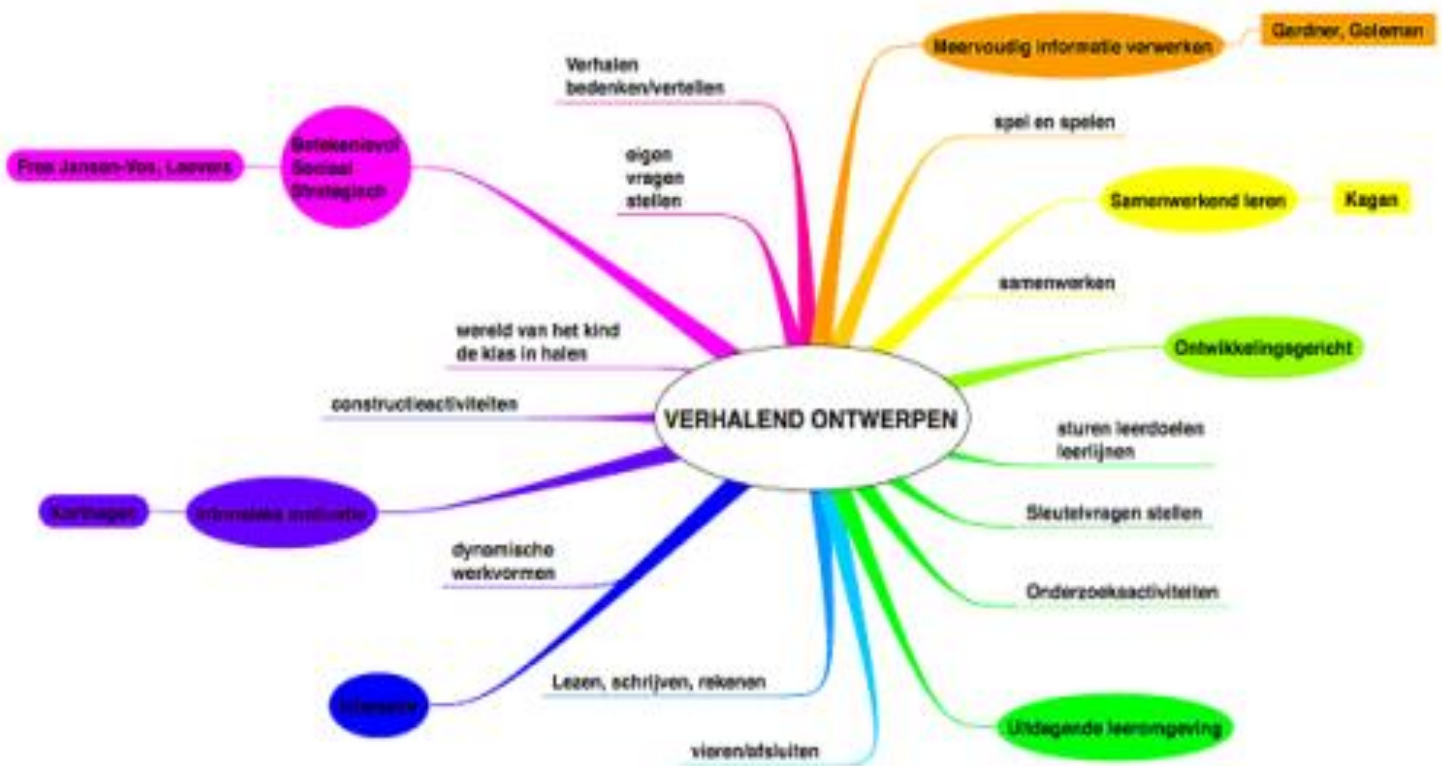
In een Verhalend Ontwerp verlopen de leeractiviteiten als een verhaal, een verhaal dat door de leerlingen zelf voor een groot deel wordt ingevuld of afgemaakt. Kenmerkend voor deze vorm van onderwijs is de betrokkenheid van de leerlingen en de samenhang tussen de verschillende vakken in zinvolle contexten. Er wordt ingehaakt op de werkelijkheid van de leerlingen. Leerlingen worden aangesproken op wat ze kunnen en krijgen ruimte voor eigen beslissingen en het nemen van initiatieven.

Hoewel het voor de kinderen lijkt alsof zij de hele les en het verhaal bepalen, speelt de leraar een ontzettend belangrijke rol. De leraar zorgt ervoor dat er een leeromgeving ontstaat die de leerlingen uitnodigt tot activiteiten. Ook biedt hij structuur waar nodig. Hoewel de lesinhouden veel vrijheid aan leerlingen bieden, verlopen de lessen planmatig en is er een inhoudelijke voorbereiding door middel van een draaiboek.

Het onderwerp wordt geïntroduceerd door de leraar; een goede start is dus erg belangrijk. De vijf belangrijke componenten van een Verhalend Ontwerp zijn: (1) de verhaallijn, (2) de episodes, (3) de sleutelvragen, (4) de incidenten, en (5) het wandfries. De verhaallijn vormt de rode draad van het project. Deze is onderverdeeld in episodes en binnen deze episodes worden de leerlingen actief.



Om de grote lijn goed te kunnen aanhouden is het belangrijk een duidelijk plot of intrige te bedenken. Dat helpt om de samenhang tussen de episodes vast te houden. De uitwerking van het thema, gestuurd door sleutelvragen, is voorbehouden aan de leerlingen. Leerlingen worden dus beschouwd als experts en onderzoekers.



**Werkstukken:** product onder vorm van tekst, logboek, ...

- MI werkstukken (waarbij leerlingen gebruik maken van elkaars sterke kanten in het plannen van werkstukken, het voorbereiden, uitvoeren en het presenteren)

Een werkstuk is eigenlijk niet meer dan een bijzondere vorm van informatie verstrekken. Alle regels die gelden bij het schrijven van een uiteenzetting gelden hier dus ook. Alleen: het is meer. Je hebt voor een werkstuk meestal zelf onderzoek gedaan naar een bepaald onderwerp en de onderzoeksresultaten moet je in een uitgebreider verslag, een **werkstuk presenteren**.

Een goede planning, zowel van je onderzoek als van het schrijven van het werkstuk, is van groot belang.

**Werkstuk** kan verwijzen naar:

- Paper (werkstuk / spreekbeurt), wetenschappelijke tekst van beperkte lengte, over het algemeen geschreven in opdracht
- Praktische opdracht, klein onderzoek of een ontwerpopdracht
- Kunstwerk, een werk van een creatieveling

**Ateliers:** intelligenties van leerkrachten (en kinderen) aanwenden om klasoverschrijdend te werken

Door zoveel mogelijk leerdomeinen aan bod te laten komen, kan je ervoor zorgen dat er voor elk wat wils is.

**Durf experimenteren, compleet nieuwe technieken uitproberen of aanbieden, inspelen op talenten van kinderen, leerkrachten en externen.**

Ateliers is de organisatievorm die past bij activiteit in het concept meervoudige intelligentie. Hier hebben de kinderen keuze uit een aanbod van activiteiten die bijzondere materialen, bijzondere ruimtes en soms speciale begeleiding behoeven. Bij deze activiteiten ligt de klemtoon op het doen, het handelen, het actief bezig zijn. Het is deze bij uitstek aanwezige actiecomponent dat aanleiding geeft tot het scheppen van bijzondere voorwaarden welke moeilijk in een klasverloop te realiseren zijn. Ateliers bevat een ruim pakket van vakgebieden zoals wereld/omgeving verkenning, expressieve activiteiten als drama, dans en muziek, handvaardigheid, textiele werkvormen, techniek, kunstzinnige vorming, tekenen, fotografie etc.

Het woord ateliers roept activiteit op die naast het expressieve en artistieke ook betrekking hebben op sportbeoefening, omgang met techniek op ambachtelijk werk, op het uitvoeren van (wetenschappelijke) experimenten.

### **Actief leren**

Ateliers in de school bieden kinderen de mogelijkheid om actief te leren. Ateliers zijn er op gericht dat kinderen lijfelijk bezig zijn, dus niet enkel hun rechter- of linkerhand en hun hoofd gebruiken. Als kinderen al hun zintuigen gebruiken, worden leermomenten intenser beleefd. Ook biedt de werkvorm ateliers de kans aan kinderen om kennis te maken met nieuwe technieken en materialen. Zo ontdekken kinderen en leerkrachten waar hun talenten liggen en op welke manier zij 'knap' zijn (theorie Meervoudige Intelligentie, Spencer Kagan). Dit kan het zelfvertrouwen en de intensiteit van genieten enorm vergroten. Als laatste wil ik de meerwaarde noemen van het samenwerken met kinderen van verschillende leeftijden. Want ateliers behoren in heterogene leeftijdsgroepen uitgevoerd te worden. Kinderen leren zo met elkaars mogelijkheden rekening houden.

### **Hoge betrokkenheid**

Bij kinderen met grote intrinsieke motivatie, spreken we over een hoge betrokkenheid. Een hoge betrokkenheid is onmisbaar voor fundamentele ontwikkeling. Wanneer kinderen nauwelijks betrokken zijn bij hetgeen ze doen, zullen de opgedane ervaringen niet beklijven. Ateliers stimuleren hoge betrokkenheid omdat kinderen ten eerste hun eigen keuze mogen maken wat betreft het atelier dat ze gaan volgen en ten tweede omdat er aanspraak wordt gedaan op de onderzoekende houding van kinderen en de behoefte om lijfelijk bezig te zijn. Hoge betrokkenheid is een variabele die is af te meten aan een aantal aspecten, zoals: geconcentreerd en "tijdvergeten" bezig zijn, energie, creativiteit & complexiteit, nauwkeurigheid, mimiek en houding, verwoording, doorzetting, reactietijd.

### ***Externe communicatie van MI***

Ouderniveau: ouders worden geïnformeerd over MI en de gevolgen voor de onderwijsleersituaties waarin de kinderen gebracht worden. ... Informeren over lopende projecten, ... Houden van "forums" om de ouders te laten zien wat de kinderen "bezig houdt", waar de kinderen trots op zijn, wat de kinderen geleerd hebben...

Ouders aanspreken op hun talenten en de talenten van ouders inzetten op de school, in de klassen, bij de kinderen...

Buurtniveau: schoolprofiel (MI-school) bekend maken (buurtorganisaties en sleutelfiguren uit de onmiddellijke buurt informeren), deelnemen aan evenementen op buurtniveau, contacten met buurtorganisaties ... Lokale handelaars/ bedrijven betrekken bij de school, uitnodigen naar de school, bezoeken van de kinderen aan lokale instanties, eigen dorp (deelgemeente) verkennen en de school sterk deel laten uitmaken van de gemeenschap...

## 3.2 Coöperatief werken

Coöperatief Leren is een onderwijsleersituatie waarin de leerlingen in kleine heterogene groepen op een gestructureerde manier samenwerken aan een leertaak met een gezamenlijk doel. Tijdens dit samenwerken is het (eigen) product niet alleen belangrijk maar ook het leerproces van de groep. Leerlingen leren met elkaar en van elkaar.

Vijf basiskennmerken zijn typerend en bepalend voor coöperatief leren:

1. positieve wederzijdse afhankelijkheid
2. individuele verantwoordelijkheid
3. directe interactie
4. samenwerkingsvaardigheden
5. evaluatie van het groepsproces

<b>Coöperatief op klasniveau</b> : aandacht voor werkvormen die samenwerking vragen maar ook zelfstandigheid, klasraad/conflicthantering, ..
--

### Evaluatie van het groepsproces

Na de opdracht wordt er altijd geëvalueerd. Ten eerste wat de groepsleden samen gemaakt hebben en wat ze ervan geleerd hebben. Ten tweede hoe de samenwerking ging, wat ging er goed en waar moet de volgende keer op gelet.

Voorwaarde is dat kinderen kunnen werken met uitgestelde aandacht, dat ze de werkvormen van Coöperatief Leren aangeleerd krijgen en dat er voldoende materialen voorhanden zijn. Alle materialen zijn coöperatief te gebruiken als je het maar wilt zien. Materialen hebben wij gevonden bij de methode, maar ook los van de methode.

Sport en spelmateriaal valt er ook onder. Ook deze zijn in te zetten voor het samenwerkend leren

“We hebben bij de keuze van onze methode Taal, zijnde “de taalbende”, Coöperatief Leren als één van de uitgangspunten gebruikt.”

<b>Coöperatief op schoolniveau</b> : schoolraad, forum ( kan kleinschalig worden aangepakt...)
--

Bij ons op school zie je in de lokalen stoplichten, planborden, instructietafels, veel materialen voor verdieping van de lesstof, reminders. Bij doorvragen zal je constateren dat wij in ons didactisch handelen zo dicht mogelijk bij de competentie van de kinderen aansluiten. Er worden werkvormen gehanteerd zoals: de placemat methode, flitsen, denken delen en uitwisselen, om de beurt. Via eigen ontworpen reminders is dit voor de kinderen herkenbaar aanwezig.” De leerlingen kennen de begrippen schoudermaatje en oogmaatje.”

Op allerlei daarvoor geschikte momenten zie

je dat afgeweken wordt van de werkvormen die adaptief onderwijs hadden aangebracht. Je ziet vaak groepen in 4-tallen werken of je ziet kinderen door de klas

lopen voor “mix en koppel” vormen.

**Coöperatief met ouders/buurt:** oudercomité, infomomenten naar ouders & buurt, actief betrekken van ouders bij projecten, ...

### **Ouderhulp**

Ateliers kunnen enkel gerealiseerd worden met ouderhulp. Het diverse aanbod moet goed begeleid worden en dat kun je niet alleen. Ouders zijn nodig voor het begeleiden van een atelier, het ondersteunen van kinderen, het vervoeren van kinderen naar ateliers en meer. Ouders moeten gevraagd worden om te helpen bij ateliers. Dat kan door middel van briefjes. Maar een bijeenkomst waarin het doel, het verloop en de meerwaarde van ateliers uiteengezet wordt, levert meer ouderhulp en motivatie op. Zo'n bijeenkomst laat namelijk zien wat er van ouders verwacht wordt en ook wat niet verwacht wordt en dat zorgt voor laagdrempeligheid.

## **3.3 Aandacht voor zorgverbreding**

### **Meervoudige intelligentie:**

beeldvorming en bewustmaking van eigen intelligenties, ieder is uniek, ieder heeft sterktes en minder sterke punten, de kunst is de uitwisseling, het leren elkaar ondersteunen met eigen sterktes en het aanvaarden van ondersteuning via de anderen hun sterktes.; dit leidt tot het “stretchen” van andere, minder ontwikkelde intelligenties;

### **Welbevinden, betrokkenheid en verbondenheid:**

de volledige bewustwording van kind en volwassene in het “uniek” zijn en de kunst om de intelligenties te matchen, stretchen en vieren leidt tot welbevinden, betrokkenheid en verbondenheid? Cfr; projecten, werkstukken, voorstellingen

### **Uitbouw van het remediërende naast het preventieve:**

door alle intelligenties aan te wenden via MI structuren, werkstukken, projecten... en te werken aan opbouw en ondersteuning van minder sterke en sterke intelligenties onderling en individueel, proberen we zowel preventief als remediërend bezig te zijn. Daar waar dit niet voldoende blijkt wordt gezocht naar andere maatregelen.

MI is daarmee een aanvulling op al bestaande differentiatievormen, met het grote voordeel dat er geen nieuwe methoden en leerstof bedacht en ontwikkeld hoeven te worden. Bij elke les werk je, door didactische structuren in te zetten, met een gestructureerde aanpak waardoor je de les kan optimaliseren tot een les die alle intelligenties aanspreekt. Zonder complex georganiseerd kan er zo direct in de groep worden omgegaan met verschillen tussen leerlingen.

### **Doorstroming en oriëntering:**

er wordt gestreefd naar een diepgaande bewustwording van het eigen intelligentiepatroon wat een invloed heeft op de latere studie- en/of beroepskeuze. Een grote zelfkennis leidt tot bewuste keuzevorming.

### 3.4 aandacht voor reflectie

#### Evaluëren

Breed evalueren betekent onder andere **verschillende soorten evaluatie** in kaart brengen wat een leerling al kan. De traditionele toets is nog steeds een onderdeel van de evaluatiepraktijk, maar wordt aangevuld met andere manieren van beoordeling (assessment). Voorbeelden hiervan zijn portfolio's, observatiewijzers, self-assessment, etc. Het inzetten van verschillende soorten evaluatie geeft de leraar een breed beeld van welke vaardigheden en competenties een leerling al beheerst.

Maar breed evalueren is meer dan enkel veel verschillende evaluatie-instrumenten gebruiken. Het gaat ook om, na het inwinnen van informatie, een weloverwogen **keuze** te kunnen maken voor een **evaluatievorm** op een bepaald moment, in een bepaalde context, voor een specifiek doel en een specifieke doelgroep. Breed evalueren is geen alles-of-niets-verhaal, maar een verhaal van gradaties waar een schoolteam **gaandeweg** aan kan verder schrijven. Het hoeft niet tijdrovend te zijn, maar het kan net tijdwinst opleveren. Doordat bijvoorbeeld de taaklast gespreid wordt door de permanente evaluatie en doordat ook leerlingen aan het werk gezet worden voor de verbetering van hun eigen taken, wint de leerkracht tijd.

In essentie zijn er **drie verschillende functies** van evaluatie:

a. **Informereren** over de ontwikkeling van een leerling

° om leerlingen, ouders, collega's van het schoolteam of andere instanties in te lichten

b. **Ondersteunen** van de ontwikkeling van een leerling

- om de ontwikkeling van leerlingen beter te kunnen ondersteunen
- om leerlingen inzicht te doen krijgen in hoe ze hun eigen leerproces kunnen stimuleren
- om de efficiëntie van het eigen onderwijs in te schatten en waar nodig bij te sturen
- om met ouders of andere partners na te denken over hoe zij de leerling buiten de school kunnen ondersteunen

c. **Beslissingen nemen** in functie van doorstroom, instroom, zittenblijven, studiekeuze, doorverwijzing of externe hulpverlening

Op elk overgangsmoment voor verdere studiekeuze zou een schoolteam een profiel moeten kunnen schetsen van alle leerlingen. In zo een profiel staan de talenten, sterktes en relatieve zwaktes, interesses, ambities en motivatie beschreven. Die informatie zou met ouders en leerling uitgebreid moeten worden besproken met het oog op het maken van keuzes.

#### Feedback geven

Leerlingen leren dag in dag uit en dit op verschillende manieren: door te lezen, opzoekwerk te verrichten, taken uit te voeren, teksten te schrijven ... Vaak leert een leerling nog het

meest wanneer hij of zij in interactie kan gaan met anderen. Feedback van medeleerlingen, een stagementor, de leerkracht of anderen kunnen leerlingen bevestigen in hun leerproces, hen aanmoedigen om op de ingeslagen weg verder te gaan, dieper doen nadenken, helpen bijsturen waar nodig. Feedback kunnen geven en ontvangen is een essentiële vaardigheid voor jonge mensen op school en daarbuiten maar ook in hun latere leven. Je kunt leerlingen helpen die vaardigheid onder de knie te krijgen door hen vaak en doordacht feedback te geven, hen aan elkaar ook veel feedback te laten geven en hen hierin met raad en daad bij te staan.

## Portfolio

Een portfolio is een dossier aan de hand waarvan leerlingen hun competentie in een bepaald leergebied kunnen aantonen. Het is een persoonlijke verzamelmap waarin de leerlingen eigen geselecteerde producten van zichzelf bewaren. Het aanleggen van een portfolio is een evaluatievorm die vooral geschikt is om een proces in kaart te brengen en die de leerling ten volle betreft bij hun leerproces.

### We gebruiken verschillende soorten portfolio's:

- *Beste-werkportfolio of presentatieportfolio*: dit is een werkje waarmee de leerling uitpakt met wat volgens hem zijn beste prestaties zijn, waar hij/zij trots op is.
- *Leerdoelenportfolio*: dit is een werk dat wordt opgehangen aan een of meerdere leerdoelen, zoals een doelstelling van een leerplan of een eindterm = MI rapport
- *Taalportfolio*: in de taalmethode vindt men een taalportfolio, een instrument om de zelfreflectie over de taalcompetentie te stimuleren. Leerlingen kunnen zichzelf evalueren en aanduiden op welk niveau ze zich voor welke vaardigheid en welke specifieke doelstelling bevinden. Ze kunnen het kader verschillende keren invullen wanneer ze bij zichzelf een evolutie voor een bepaalde doelstelling hebben opgemerkt. Doordat leerlingen reflecteren over hun taalcompetentie ontwikkelen ze ook hun leercompetentie. (in opbouw)

### Kenmerkend zijn voor een portfolio in een schoolcontext:

1. Een portfolio is een verzameling van het werk van leerlingen.
2. Elke leerling stelt zelf zijn portfolio samen. Omdat ook de leerling actief betrokken wordt bij het evaluatieproces is een portfolio een geschikt instrument om breed te evalueren.
3. In een portfolio wordt groei of ontwikkeling gedocumenteerd.
4. Essentieel is de reflectie op het leerproces door de leerling zelf. Omdat ook de leercompetenties van de leerling centraal staan en er niet enkel aandacht is voor al dan niet verworven competenties, is een portfolio een geschikt instrument om breed te evalueren. De leerling kan zichzelf (leren) inschatten aan de hand van 'ik kan' statements.
5. Instructie en begeleiding door een leerkracht.  
De leerkracht is een onmisbare schakel in het leerproces van de leerling. Hij laat de leerlingen niet aan hun lot over, maar overloopt samen met hen de criteria waaraan moet voldaan worden, toont voorbeelden van hoe een goed portfolio er mogelijk kan uit zien en rekt voldoende tijd uit om de leerlingen te laten reflecteren. Bij die reflectie ondersteunt hij hen en zorgt dat zij tot nieuwe inzichten komen door de juiste vragen te stellen. Ook bij het presenteren van hun portfolio, treedt de leerkracht op als coach.

### Een portfolio kan voor volgende doelen dienen:

- Bevorderen van **zelfinzicht** van leerlingen in hun eigen leerproces

- Bevorderen van het gevoel van **eigen verantwoordelijkheid** van leerlingen over hun leerproces

- Bevorderen van de **leermotivatie** doordat er wordt ingezoomd op succesvolle leeruitkomsten. Hierdoor vergroot ook het zelfvertrouwen van de leerlingen.

- **Monitoren van de groei en ontwikkeling** van leerlingen

Binnen de visie is het niet alleen de leerkracht die de leerlingen beoordeelt, maar ook de **leerlingen** zelf nemen een **actieve rol** op in het evalueren (van elkaar en) van zichzelf. Door zichzelf te evalueren krijgen leerlingen een beter zicht op het proces dat ze doormaken, op hun **sterktes en werkpunten** en op wat nog nodig is voor hen om een taak of opdracht tot een goed einde te brengen. Inzicht in het eigen leerproces is niet alleen van belang voor de verdere ontwikkeling van leerlingen, het zorgt ook voor een grotere **betrokkenheid** van de leerling bij zijn eigen leerproces.

- Ontwikkelen van leercompetenties – leren leren

- de **leeruitkomsten beoordelen** en **presenteren aan/communiceren met** anderen.

Enkele voordelen van het werken met een portfolio op een rijtje:

- De combinatie van zelfsturing, selectie, reflectie en communicatie zorgen voor **leerervaringen van een hogere orde**.

- Een portfolio is bij uitstek geschikt om **competenties** te evalueren, d.w.z. een geïntegreerd en nauwelijks van elkaar los te koppelen geheel van kennis, vaardigheden en attitudes.

Drie aandachtspunten bij gebruik van portfolio's

1. **Vergelijk de leerling niet** met anderen, maar enkel met zijn eigen ontwikkelproces. Dat betekent niet dat je de leerling geen score kan toekennen, maar dat zijn resultaten niet bepaald worden in vergelijking met bijvoorbeeld een klasgemiddelde, maar wel met zijn eigen vooruitgang.

2. Werken met portfolio's kost tijd. Het opvolgen, feedback geven, medeleerlingen betrekken, gesprekken met leerlingen voeren ... kan tijd in beslag nemen. Maar het leerrendement maakt het de **tijdsinvestering** waard.

3. Bij oudercontacten wordt dit interessante (illustratie)materiaal gebruikt om de ontwikkeling van de leerling aan te tonen.

Zie evaluatiebeleid!

## Connectie tussen Meervoudige Intelligentie en andere onderwijsconcepten:

Aan de slag gaan met **Handelingsgericht werken** past geheel in de visie van MI. Onze school stapte in vanaf het schooljaar 2007-2008!

### Kenmerken

HGW gaat niet uit van individueel onderwijs, waarbij klassikale werkvormen worden afgewezen. Het is voor een leerkracht bijna onmogelijk te hanteren als elk kind een individueel programma heeft. Daarbij komt dat kinderen bij interactie en discussies veel van elkaar leren. En bij klassikale activiteiten kan de leerkracht prima rekening houden met de verschillende onderwijsbehoeften.

HGW gaat niet uit van de veronderstelling dat een kind zich eerst goed moet voelen en dan pas succesvol kan leren. Natuurlijk is welbevinden noodzakelijk voor succesvol onderwijs, maar het is niet perse een voorwaarde waar eerst aan voldaan moet worden, voordat een kind kan leren. Als een leerling zich inzet voor een uitdagende opdracht, kunnen het zelfvertrouwen en de zelfstandigheid groeien. Dit onderstreept het belang om te zorgen voor een uitdagende leeromgeving, die afgestemd is op de verschillende onderwijsbehoeften van leerlingen.

HGW vindt het aansluiten bij de zone van naaste ontwikkeling goed, maar ziet wel een gevaar. Als een leerkracht gaat afwachten tot een kind aan een bepaalde vaardigheid of ontwikkeling toe is, dan kan dat remmend werken. De leerkracht moet beseffen dat hij een grote rol speelt in het leerniveau van het kind.

Bij HGW zijn de gesprekken met leerlingen heel belangrijk. Onder andere omdat de leerlingen vaak zelf goed kunnen aangeven wat ze nodig hebben, wat ze goed kunnen en wat ander moet. Ook zijn de oplossingen die de kinderen zelf aandragen vaak het eenvoudigst. Daarbij komt dat de leerling zich meer inzet voor zijn eigen idee dan voor een opgelegde maatregel.

### Leerkrachtvaardigheden

Bij HGW is de basishouding van de leerkracht heel belangrijk. Zijn visie, waarden en overtuigingen geven richting aan het handelen. Hieronder komt een ideaalbeeld van de leerkracht, bedoelt als reflectiekader. De leerkracht beseft dat hij een rolmodel is. Hij is positief ingesteld en heeft hoge verwachtingen. Hij is geduldig, beslist en consequent. Hij vraagt om feedback en reflecteert op zijn houding en handelen. De leerkracht gaat goed om met de verschillen tussen leerlingen. De leerkracht geeft een heldere, kwalitatief goede instructie, die stapsgewijs is opgebouwd. De instructie is gevarieerd, met interactie. Hij geeft vooraf het lesdoel aan en evalueert dat aan het einde van de les. Hij controleert steeds of de leerlingen het begrijpen. Hij geeft gericht feedback. Hij weet veel van het vak en de leerlijnen. Hij vertaalt deze kennis op een betekenisvolle manier. Ook is goed klassenmanagement van groot belang, want dat kan problemen voorkomen en ervoor zorgen dat alles soepel loopt. Hierbij hoort dat de leerkracht alert is, de touwtjes goed in handen heeft, flexibel is en de leertijd effectief benut.



2012-2013

Naast aandacht voor de talenten van kinderen is ook de manier van communiceren met elk verschillend individu belangrijk. Daarom gaan we ook het principe van **PCM** in het achterhoofd houden en hanteren bij zorgkinderen. Deze bijscholing en uitwisseling via comeniusproject werd ons aangeboden in het schooljaar 2012-2013. Het is een duidelijke en bruikbare aanvulling bij onze MI gedachte.

Met elke jongere moet anders gecommuniceerd worden, elke jongere kan gemotiveerd worden, alleen heeft elkeen zijn eigen specifieke motivatoren.

Het 'Proces Communication Model' is gebaseerd op theorieën van Dr. Taibi Khaler. Communicatie komt aan bod in verschillende contexten dus eveneens in het onderwijs, meer specifiek in de interactie tussen leerkracht en leerling. Het model verschaft inzicht in zes types van persoonlijkheden die mensen kunnen bezitten. Deze persoonlijkheidstypes komen naar voor in taal en gedrag. Elk persoonlijkheidstype wordt gekenmerkt door een andere manier van waarnemen van de wereld, bepaalde karaktersterktes, voorkeurstijlen van communicatie en management, bepaalde psychologische behoeften, een soort van motivatie, een comfortabele omgeving, een specifiek gedragspatroon en leeractiviteiten. Belangrijk hierbij is dat een persoon een combinatie is van verschillende types. Toch zal er steeds één type zijn dat als het ware de basis van je persoonlijkheid vormt. **Het doel** van PCM is het identificeren van het basis persoonlijkheidstype van een persoon, om met deze kennis de communicatiestijl ten opzichte van die persoon te kunnen aanpassen. Optimale interactie wordt zo nagestreefd. PCM houdt nog veel meer in dan wat hierboven beschreven staat. Enkel wat relevant is voor een onderwijskundige context is opgenomen. Wij gebruiken dit model specifiek in de zorg voor de kinderen.

Vanaf het schooljaar 2013-2014 gingen we ook investeren in **systemdenken**. Ook hier hebben we een praktische aanvulling en meerwaarde in samenhang met MI.

**Wat is systemdenken?** De wereld om ons heen bestaat uit relaties, niet uit losse feiten, dingen, gebeurtenissen. Kinderen zijn van nature systemdenkers. Op school is het echter net, of we alle moeite doen, om aan het zien en begrijpen van samenhangen een einde te maken. Kennis is voor een groot deel gefragmenteerd, wordt verknipt aangeboden. In het voortgezet onderwijs gebeurt dit ook nog door verschillende leerkrachten die van elkaar niet weten wat men doet en hoe dat gebeurt. Bij systemdenken gaat het om het besef dat alles op een bepaalde manier met alles samenhangt. Het is het vermogen om deze relaties te zien en te begrijpen. Je zou het kunnen vergelijken met het hanteren van een zoomlens op een camera. Afwisselend zoomen we in en uit om behalve de details ook “the big picture” te kunnen zien.

Systemdenken kan onder meer het volgende voor ons betekenen:

- de wereld om ons heen leren we zien als één geheel i.p.v. als een optelsom van allemaal losse delen;
- ook zien we hoe onderdelen van een systeem samenwerken en elkaar beïnvloeden;
- we hebben oog voor onze eigen rol binnen een systeem en voor het feit dat ons gedrag bepaald wordt door hoe we tegen het systeem aankijken;
- we leren begrijpen dat onze wereld en ons leven voortdurend verandert: dat onze wereld dynamisch is en niet statisch;
- we worden ons meer bewust van onze mentale modellen, onze manier van kijken naar de wereld om ons heen;
- het helpt ons om beslissingen te nemen die een probleem werkelijk oplossen in plaats van alleen maar de symptomen te bestrijden.

**Waarom systemdenken in de klas?** Ontwikkelen van een lerende school en een lerende klas is onder meer noodzakelijk om beter te kunnen omgaan met het steeds complexer worden van onze samenleving. Hoe houden we het onderwijs boeiend, voor de kinderen én voor onszelf als leerkrachten? Voortdurend werken aan de vijf disciplines is daarbij een uitgangspunt: in de school én in de klas. Systemdenken met kinderen is één van de mogelijkheden die grote kansen biedt op boeiender en dus beter onderwijs in de 21e eeuw. Het kan een belangrijke rol spelen bij onze zoektocht naar “het nieuwe leren”.

**a. constructivisme**

Constructivisme is een theorie die een einde maakt aan het leren en onthouden van losse, door de leerkracht aangeboden feiten. Kinderen zijn geen vaten die gevuld

worden met allerlei informatie. Het is belangrijk dat lerende kinderen zelf hun kennis kunnen ontwikkelen. Kennis, die samenhangend en betekenisvol is en die daadwerkelijk leidt tot dieper inzicht. Uitgangspunt is niet het verdelen van de inhoud in vele kleine stukjes en die uitleggen, maar het bieden van kansen aan kinderen om zelf concepten op te bouwen, om zelf hun eigen werkelijkheid te "construeren".

**b. technologie en beeldcultuur** Onze woordcultuur wordt steeds meer vervangen door beeldcultuur. Kinderen groeien op met vele verschillende beelden: plaatjes, pictogrammen, animaties, enzovoort. Vooral de ontwikkeling en het toenemend gebruik van moderne technologie speelt daarbij een grote rol. In de klas zijn we nog grotendeels gericht op taal, zowel op het gesproken als op het geschreven woord. Kinderen die moeite hebben met taal hebben daardoor bij voorbaat achterstand. Systeemdenken kent een groot aantal visuele hulpmiddelen die het leren ondersteunen.

**c. interactie** We zijn op zoek naar mogelijkheden om het onderwijs steeds meer te laten aansluiten bij de pedagogische en didactische behoeften van het kind. Bij adaptief onderwijs gaat het onder meer om zaken als: coöperatief leren, communicatie en interactief leren. Leren is een sociaal proces: we leren het meeste van en met elkaar. Ook hierbij kan systeemdenken helpen. Gebruik maken van de hulpmiddelen van systeemdenken kan niet zonder coöperatieve werkvormen.

**d. meervoudige intelligentie** Een kind is niet zomaar "dom of slim". Elk kind heeft zijn eigen mix van minstens verschillende intelligenties die alle ontwikkeld kunnen worden. (Gardner, 1996.) Aan de school de opdracht om al deze intelligenties te ontwikkelen en om bredere leer te formuleren dan het doorgeven van feitenkennis en het aanleren van vaardigheden. Systeemdenken biedt vele kansen om aan te sluiten bij de verschillende intelligenties van kinderen.

**e. brain based teaching** Door hersenonderzoek weten we steeds meer over het functioneren en de werking van onze hersenen bij leren. Als we weten hoe onze kinderen het beste leren kunnen we daar in onze lessen rekening mee houden.

Enkele principes waar brain based teaching van uit gaat:

- de hersenen verwerken gehelen en delen gelijktijdig
- emoties zijn van groot belang bij het leren;
- leren wordt bevorderd door uitdaging en geremd door angst
- het zoeken naar betekenis is aangeboren;
- hersenen werken het beste in samenspel met andere hersenen; hersenen werken niet in met "waslijsten", maar in de vorm van "spinnen", hoe meer samenhangen er zijn, hoe beter iets geleerd en onthouden wordt

2014-2015 aan de slag met...

John Hattie: 'Visible learning is when teachers see learning throughout the eyes of the student. And when students see themselves as their own teachers.'

### **Leren zichtbaar maken**

Het werk van John Hattie, 'Leren Zichtbaar Maken', richt zich op de kern van ons werk: **de impact van ons onderwijs op het leren van leerlingen vergroten.**

Niet met een aparte methode, lessen of andere ingrijpende veranderingen. Maar door:

- **te kijken naar uw onderwijs door de ogen van de leerling;**
- **de impact die u heeft in beeld te brengen;**
- **de leerling een liefde voor leren bij te brengen.**

Hattie stelt dat elke leraar en elke school in staat is om de impact van het onderwijs zichtbaar te maken én te vergroten. Hij ontwikkelde daarvoor het programma Visible Learning Plus.

John Hattie is een onderwijswetenschapper, verbonden aan het Melbourne Education Research Institute en de Universiteit van Melbourne. Hij deed meer dan 1000 meta-analyses van 50.000 onderwijsonderzoeken waarbij van 240.000.000 leerlingen wereldwijd gegevens waren verzameld. De uitkomsten van zijn meta-analyses laten u op een andere manier kijken naar uw onderwijs, professionele ontwikkeling en opbrengsten deels ook verrassend en vernieuwend.

Wordt vervolgd...