

Deze tekst bevat een toelichting op een thema dat aan bod komt in:

# **EHBI 2.0. Eerste Hulp Bij Instructie**

*Wat elke onderwijsprofessional moet weten over de fundamenteën van de basisvaardigheden*

Wied Ruijsenaars en Cécile Ruijsenaars-Elshoff (2023).

Antwerpen/'s Hertogenbosch: Gompel&Svacina

© 2023 A.J.J.M. Ruijsenaars & C.Th.G. Ruijsenaars-Elshoff

EHBI 2.0: Uitwerking QR-11



## **QR-11 Begripsomschrijvingen**

Ter Inleiding

Toelichting op de belangrijkste termen/begrippen in EHBI 2.0

## Ter inleiding

In EHBI 2.0 komen termen en begrippen voor in de betekenis die algemeen gangbaar is in de onderwijsliteratuur. Onderstaande lijst geeft een overzicht van de belangrijkste termen/begrippen met een korte omschrijving van de betekenis die ze hebben in EHBI 2.0. Ze vullen de definities aan die beschreven staan in QR-10. Een begripsomschrijving is minder dwingend dan een definitie. De definities in QR-10 zijn sterk leidend voor de inhoudelijke keuzes die in EHBI 2.0 zijn gemaakt. Om die reden zijn verwijzingen naar QR-10 opgenomen.

## Toelichting op de belangrijkste termen/begrippen in EHBI 2.0

|                                 |  |
|---------------------------------|--|
| Automatiseren:                  | Zie QR-10 (Definities)   |
| Basisvaardigheden:              | In <i>EHBI 2.0</i> gaat het om vaardigheden in lezen, spellen (foutloos schrijven) en rekenen/wiskunde. In <i>EHBI 2.0</i> gaan we uit van deze strikte opvatting. Elders wordt het ook wel uitgebreid met vaardigheden in burgerschap en digitale vaardigheden.   |
| <i>Fundamenten van de ... :</i> | De verschillende typen kennis (zie QR-10: Definities) hebben in verschillende stadia van de leerontwikkeling een waarneembare kwaliteit. De kwaliteit van deze (voor)kennis (declaratief, procedureel, metacognitief) bepaalt de kwaliteit van de fundamenteen.  |
| <i>Technische ... :</i>         | Technisch lezen, spellen en rekenen (zie QR-10: Definities).   |
| Cognitief repertoire:           | Alle cognitieve kennis en vaardigheden waarover een individu op elk moment vlot en foutloos kan beschikken.  |
| Compenserende middelen:         | Alle ondersteunende middelen die de negatieve invloed van een tekort of beperking gedeeltelijk of helemaal kunnen wegnemen. In <i>EHBI 2.0</i> bepleiten we een vroegtijdige inzet van compenserende middelen.   |
| Consensus:                      | Gezamenlijk (als team) dezelfde opvatting/visie hebben.  |
| Diagnostisch gesprek:           | Een interactief middel dat onderwijsprofessionals kunnen inzetten om voor één of meer leerlingen een antwoord te zoeken op de vraag óf en waarom er een probleem is en welke instructie het meest geschikt is om het aan te pakken. Het diagnostisch gesprek is een combinatie van diagnostiek en behandeling. Drie typen kennis kunnen aan de orde komen.   |
| Didactische competentie:        | In <i>EHBI 2.0</i> is het de deskundigheid in het kennen van de verbanden tussen en kunnen omgaan met Kennis, Kwaliteit van kennis, en Instructieprincipes.  |
| Didactische principes:          | De uitgangspunten die gebruikt worden bij het geven van uitleg en aanleren van kennis/vaardigheden. Bijvoorbeeld: de les starten met het activeren van de voorkennis; niet twee onderwerpen door elkaar behandelen; controleren of de uitleg begrepen is; frequent en kort het nieuw geleerde laten herhalen; aanleren wat de beste zelfcontrole is. De didactische principes worden soms voorzien van een bijvoeglijk naamwoord om een bijzondere betekenis aan te geven: specifieke ... ('nauwkeurig omschreven'); passende ... ('op <u>dit</u> leerproces afgestemde'); effectieve ... ('aangetoond werkzame'). |
| Didactische school:             | De aanduiding van een groep aanhangers van een kenmerkende algemene onderwijsvisie en benadering. Bijvoorbeeld: de realistische benadering; het traditionele onderwijs; de antroposofische onderwijsvisie. <i>EHBI 2.0</i> is toepasbaar binnen elke didactische school.   |
| Eenduidig model:                | Een op één manier te interpreteren schema of afbeelding als hulpmiddel bij het uitvoeren van een taak. Voorbeelden zijn: een gestructureerde getallenlijn; een stappenschema voor het optellen/afrekken tot 100 met de rijgprocedure; een stappenschema voor het schrijven van regelwoorden met -d/-t aan het eind van een woord. Begin eenduidig, varieer later.  |

|                       |  |
|-----------------------|--|
| Effectief:            | Iets is effectief als daarmee het doel bereikt wordt. In de onderwijsliteratuur wordt doorgaans bedoeld dat dit empirisch bewezen is in een goed gecontroleerde experimentele opzet.   |
| Emotionele belasting: | In leersituaties ontstaan gevoelens en subjectieve belevingen bij het uitvoeren van leertaken. Wanneer dit negatieve gevoelens zijn, dan kan dit als belastend worden ervaren.   |
| Executieve functies:  | Bedoeld worden de functies die een rol spelen bij het uitvoeren van taken, over het algemeen in de betekenis van psychologische functies zoals: aandacht, planning en controle. Het zijn geen losse modules in de hersenen, maar het zijn netwerken die geactiveerd worden tijdens (onder andere) het lezen-/spellen-/rekenen-in-uitvoering. Bekend is dat de frontale hersenen hierbij een rol spelen. Training van het lezen, spellen of rekenen is van invloed op de executieve functies. <i>Taakgerichte</i> instructie die inspeelt op functies als aandacht, planning en controle blijkt vruchtbaar. Voor de effectiviteit van het afzonderlijk trainen van executieve functies met een significante invloed op het lezen-/spellen-/rekenen-in-uitvoering bestaat geen overtuigend bewijs. |
| Feedback:             | Het is in leersituaties binnen het onderwijs de terugkoppeling over de kwaliteit van wat geleerd is. Dat kan de kwaliteit van het resultaat zijn, de kwaliteit van het proces, maar ook de kwaliteit van de persoonlijke inzet.  |
| Frequentie:           | <i>Oefening baart kunst</i> . Niet te lang, maar vaak en gespreid. Het is een van de meest effectief gebleken principes om iets nieuws te leren, zeker om het niveau van volledige automatisering te bereiken.   |
| Fundamenten:          | In <i>EHBI 2.0</i> de pijlers van de basisvaardigheden lezen, spellen en rekenen. De fundamenten komen tot stand in een leerproces waarin de kwaliteit van de lees-, spelling-, en rekenkennis geleidelijk wordt opgebouwd. Dit gebeurt vanuit losstaande (geïsoleerde) deelvaardigheden naar vaardigheden die worden opgenomen in het vaste cognitieve repertoire. Ze gaan als vanzelf deel uitmaken van het dagelijks leven. De verschillende typen kennis die daarbij betrokken zijn en de kwaliteit daarvan zijn de fundamenten waarop de kwaliteit van de basisvaardigheden berust en waar de verklaring ligt voor opvallende prestaties (zie QR-2 en QR-10).   |
| Instructie:           | Zie QR-10 (Definities)   |
| Instructieprincipes:  | Zie QR-10 (Definities)   |
| Kennis (type ...):    | Zie QR-10 (Definities)   |
| Feiten (declaratief): | De vraag <i>Wat is ...?</i> is een vraag naar feitenkennis.  |
| Procedures:           | Op de vraag <i>Hoe doe je ...?</i> is het antwoord een procedure.  |
| Metacognitie:         | Bij <i>Waarom? Waartoe? Wanneer? Wat denk je over ...?</i> vraag je naar <i>kennis over ...</i> (de letterlijke vertaling van <i>meta</i> -cognitie).  |
| Kennistriangel:       | In <i>EHBI 2.0</i> is dat de driehoek (tri-angel) die de onderlinge relatie aangeeft tussen Kennis, Kwaliteit van kennis en Instructieprincipes. Deze drie begrippen staan centraal bij de drie vragen die elke onderwijsprofessional zichzelf <i>altijd</i> en <i>telkens opnieuw</i> moet stellen bij het (laten) geven van instructie in de basisvaardigheden: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Om welke <u>kennis</u> gaat het bij deze leerinhoud, deze taak of dit probleem?</li> <li>b) Wat is de <u>kwaliteit</u> van de beschikbare voorkennis of gewenste nieuwe kennis?</li> <li>c) Hoe is via <u>instructie</u> de optimale kwaliteit van die kennis te bereiken?</li> </ul>  |

|                            |  |
|----------------------------|--|
| Kwaliteit van kennis:      | Zie QR-1 (Definities).   |
| Geïsoleerd:                | Losse kennisfeiten zijn vlot (in één stap) en foutloos beschikbaar.  |
| Geïntegreerd:              | De kennis is vlot en foutloos te koppelen aan wat al eerder is geleerd en is toepasbaar in een vergelijkbare taak en context.  |
| Gegeneraliseerd:           | De kennis is vlot en foutloos toepasbaar in andere typen taken en contexten (situaties, verhalen).   |
| Geconsolideerd:            | De kennis behoort tot het vaste kennisrepertoire dat onder alle omstandigheden is aan te spreken, vrijwel onbewust en ongevoelig voor afleiding of spanning. Door ervaring is er verdere uitbreiding.  |
| Leerinhoud:                | <p>Dit kan een hele brede betekenis hebben, zoals ‘technisch lezen’, maar ook specifiek, zoals: ‘het lezen van klankzuivere woorden, het lezen van losse lettertekens, het op tempo lezen van de medeklinkers, ...’.</p> <p>Het is belangrijk om de leerinhoud waar de gekozen instructieprincipes (QR-5) zich op richten niet alleen inhoudelijk te beschrijven, maar ook te kunnen benoemen in termen van type kennis (QR-2) en gewenste kwaliteit/mate van automatisering (QR-1).</p>   |
| Leerproces:                | Zie QR-10 (Definities)   |
| Leren:                     | Zie QR-10 (Definities)   |
| Lezen, spellen, rekenen:   | Zie QR-10 (Definities)   |
| Metacognitie(f):           | <p>Kennis over de kennis. Het is een paraplubegrip dat aangeeft dat een leerling kennis heeft over de eigen kennis, het eigen leerproces en het eigen proces-in-uitvoering. Bij het begrip <i>kennis</i> (zie eerder) staat daarover: Bij <i>Waarom? Waartoe? Wanneer? Wat denk je over ...?</i> vraag je naar <i>kennis over ...</i> (de letterlijke vertaling van <i>meta</i>-cognitie). Metacognitie heeft een duidelijke relatie met motivatie en is de opbrengst van een leerproces. Metacognitie kun je niet apart oefenen of trainen, maar is altijd gekoppeld aan het leren van nieuwe kennis of vaardigheden.</p> |
| Motivatie:                 | Is een gevolg van het ervaren van waardering en succes bij het leren van nieuwe kennis of vaardigheden. Het ervaren van waardering en succes stimuleert tot meer. Er is een relatie met feedback.  |
| Onderwijsprofessional:     | Iedereen die beroepsmatig betrokken is bij het proces van instructie en leren (onderwijsgevende (met assistent-), Intern Begeleider, coördinator, remedial teacher, consulent, specialist, gedragskundige, ...).   |
| Onderwijsgevende:          | In <i>EHBI 2.0</i> is dit de leerkracht/leraar/docent (met assistent).   |
| Opvallende leerprestaties: | Leerprestaties die opvallend positief of negatief afwijken van de verwachting die is gebaseerd op de individuele ontwikkeling of op de prestaties van een relevante vergelijkingsgroep.  |
| Respons:                   | In <i>EHBI 2.0</i> is dit de reactievorm (van motorisch naar mentaal) die wordt uitgelokt door de vorm van de taakaanbieding (stimulus).   |
| Stimulus:                  | In <i>EHBI 2.0</i> is dit de aanbiedingsvorm (van concreet naar mentaal) van een taak.   |
| Taakanalyse:               | Zie QR-10 (Definities)   |

|                               |  |
|-------------------------------|--|
| Tweesporenbeleid:             | De erkenning en toepassing van het uitgangspunt dat in het instructie- en leerproces compenserende middelen aanvullend kunnen zijn bij de gangbare instructie en de manier van oefenen/herhalen. Compenserende middelen zijn alle ondersteunende middelen die de negatieve invloed van een tekort of beperking gedeeltelijk of helemaal kunnen wegnemen.   |
| Uitvoering                    |  |
| Lezen-in-uitvoering:          | Het daadwerkelijke lezen waarin de verschillende typen kennis in combinatie met elkaar tot een waarneembaar resultaat leiden.  |
| Rekenen-in-uitvoering:        | Het daadwerkelijke rekenen waarin de verschillende typen kennis in combinatie met elkaar tot een waarneembaar resultaat leiden.  |
| Spellen-in-uitvoering:        | Het daadwerkelijke spellen (foutloos schrijven) waarin de verschillende typen kennis in combinatie met elkaar tot een waarneembaar resultaat leiden.   |
| Verandering (stappen in ...): | <p>Er zijn zorgen over het niveau van de basisvaardigheden waarmee leerlingen het onderwijs (po en vo) verlaten. <i>EHBI 2.0</i> beschrijft een aantal stappen die gezet moeten worden om hierin verandering aan te brengen. Schematisch zijn deze (acht) stappen als volgt weer te geven:</p> <p><i>Zorg</i> → <i>Probleem</i> → <i>Verklaring</i> → <i>Aanpak</i> → <i>Conditie</i> → <i>Verwachting</i> → <i>Uitvoerend toetsen</i> → <i>Evaluatie</i>.</p> <p>De stappen zijn indien nodig cyclisch te herhalen.</p>   |
| Verklaring van leerprestatie: | Met het verklaren van leerprestaties bedoelen we dat we mogen veronderstellen dat een bepaalde reden of conditie de oorzaak is van afwijkende leerresultaten. Het opheffen ervan brengt een meetbare verandering tot stand. De veronderstelling is gebaseerd op wetenschappelijke kennis.  |
| Versnellen:                   | Pas wanneer nieuwe kennis foutloos kan worden opgeroepen, komt het vlotter paraat hebben van de kennis aan bod. Snelheid kan op twee manieren worden uitgelokt: door de stimuli korter aan te bieden (bijvoorbeeld door een woord of som maar kort te laten zien en meer tijd te geven voor het antwoord), of door de respons zo snel mogelijk te laten geven (bijvoorbeeld door de antwoordtijd te beperken, eventueel met het woord of de som nog in beeld).   |
| Volg- of observatiesysteem:   | Doorgaans is dit een leerlingvolgsysteem dat is gebaseerd op empirisch wetenschappelijk onderzoek bij grote groepen leerlingen. Het systeem brengt betrouwbaar de gemiddelde ontwikkeling in de basisvaardigheden in beeld, waarbij ook zichtbaar wordt of individuele prestaties positief of negatief opvallen ten opzichte van dat gemiddelde. De kwaliteit van de onderliggende kennis is er niet uit af te leiden.   |
| Werkgeheugen:                 | Het korte tijd kunnen vasthouden van informatie om 'er iets mee te kunnen doen'. Het werkgeheugen is geen losstaande module in de hersenen, maar een capaciteit om een bepaald type informatie kort vast te houden. Goed geautomatiseerde kennis is eenvoudiger even vast te houden om 'er iets mee te kunnen doen' dan niet-geautomatiseerde kennis. In het laatste geval kost het vasthouden meer aandacht, is de geheugenbelasting groter en neemt de kans op fouten toe. Zulke fouten, bijvoorbeeld in de basisvaardigheden, zijn niet het directe gevolg van een te beperkt werkgeheugen, maar van een tekort aan automatisering. Losstaand oefenen van het werkgeheugen heeft geen zin. Oefenen van het lezen, spellen en rekenen wel. |