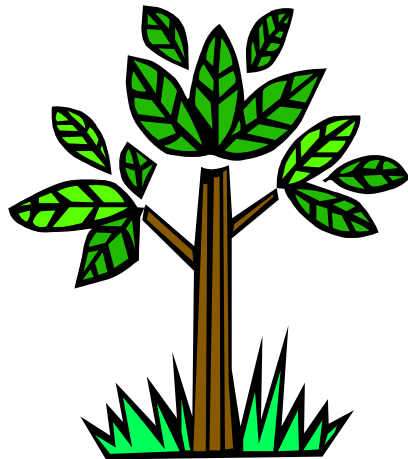


Beelddenken *bij kinderen*

Boom

of



Inhoudsopgave

Inhoudsopgave	2
1. Theoretische achtergrond	4
1.1. Waar komt de term beelddenken vandaan?.....	4
1.2. Wat is beelddenken?.....	4
2. Signaleren en observatie	6
2.1. Signaleringslijst beelddenkers.....	7
3. Onderzoek	9
3.1. Het wereldspel.....	9
4. De praktijk	11
4.1. De beelddenker in de klas.	11
4.2. Hoe leert een beelddenker (uit ‘beelddenken hoe ga je daar mee om’)	13
4.3. Leren via ordening	13
4.4. Wat is de invloed van beelddenken op de verschillende vakken?	15
4.5. De leerkracht	18
4.6. De beelddenker heeft ondersteunend onderwijs nodig:	19
4.7. Contact met ouders.....	21
5. Praktijk onderzoek	23
5.1. Enquête.....	23
5.2. Conclusie.....	24
6. Persoonlijke reflectie	25
7. Bronnen	27
7.1. Boeken.....	27
7.2. Internet	27
8. Bijlage	28
8.1. Krantenartikel.....	28

Inleiding

*Doe je ogen dicht en denk aan het woord: boom. Wat zie je?
De meeste mensen zien dan de letters B-0-0-M voor zich.
Een beelddenker ziet echter een prachtige boom, met bruine stam,
groene bladeren, wuivend in de wind.*



Bovenstaande was het eerste wat ik las toen ik bij toeval op een site kwam over beelddenken. Natuurlijk probeerde ik het bovenstaande direct uit en wat zag ik het beeld van een boom. Mijn interesse was gewekt, hier wilde ik meer van weten. Is het zo simpel om erachter te komen of iemand een beelddenker is? Om op deze vraag een antwoord te vinden ben ik gaan zoeken op internet naar meer informatie. Ik kwam erachter dat beelddenken hoort bij mensen. Ieder mens denkt op zijn tijd in beelden. Het te veel in beelden denken is in de dagelijkse praktijk moeilijk te constateren. Bij ouders en leerkrachten is er vaak weinig over bekend, waardoor het signaleren en herkennen van beelddenken moeilijk is.

Kinderen die beelddenken, kunnen op school problemen krijgen op het gebied van taal, rekenen, tekstbegrip, concentratie en werktempo. Door het vroegtijdig herkennen en erkennen van het beelddenken kunnen veel (leer)problemen voorkomen worden.

In Nederland wordt nog volop onderzoek gedaan naar beelddenken maar het wordt nog niet als iets wetenschappelijk aanvaard en dus ook niet als handicap. Mensen die in beelden denken hebben dus ook geen recht op extra voorzieningen in het onderwijs. Het hangt dus van de begeleiding van de leerkracht af in hoeverre een beelddenker geholpen kan worden binnen het reguliere onderwijs. Om een beelddenker te begeleiden binnen het reguliere onderwijs is het dus van belang dat een leerkracht weet wat beelddenken is en hoe je hier mee om kunt gaan in de dagelijkse onderwijspraktijk. Om dit verder uit te zoeken heb ik besloten om het onderwerp beelddenken te nemen voor mijn differentiatie opdracht ten behoeve van mijn afstuderen op de Pabo.

Mijn onderzoeksvragen zijn:

- 1. Wat is beelddenken en hoe herken je een beelddenker?***
- 2. Hoe kun je als leerkracht omgaan met een beelddenkend kind in de klas?***

1. Theoretische achtergrond

1.1. Waar komt de term beelddenken vandaan?

Begin dertiger jaren constateert de Haagse logopediste Maria Krabbe dat een aantal kinderen uit haar praktijk, anders communiceren. Bovendien stelt ze vast dat er een discrepantie is tussen hun taalvaardigheid en hun vaardigheden op andere terreinen. Dit gegeven doet haar vaststellen dat er kinderen zijn die op een andere manier met informatie omgaan. Zij zoekt naar een theorie van waaruit ze de kenmerken van deze kinderen met elkaar in verband kan brengen. Die theorie vindt ze in hun manier denken.

Ze noemt dit fenomeen “beelddenken”; een denken in beelden en gebeurtenissen. Dit in tegenstelling tot “taaldenken” dat een denken in woorden en begrippen is. Na haar overlijden werd haar werk voortgezet door Nel Ojemann, Montessori-leerkracht, remedial teacher en docente aan de Universiteit van Groningen.

1.2. Wat is beelddenken?

Beelddenken betekent letterlijk: denken in beelden en gebeurtenissen.

Elk mens wordt als beelddenker geboren. In de loop van de basisschool ontwikkelen de meeste kinderen zich in de richting van taaldenken. Enkelen blijven de voorkeur geven aan het denken in beelden. Deze voorkeur voor beelden is aangeboren en meestal erfelijk bepaald. Vroegtijdige signalering is van groot belang om het kind op de juiste manier te kunnen begeleiden zodat problemen binnen het onderwijs voorkomen kunnen worden.

In het boek **Woordblindheid en beelddenken** beschrijft drs. Ojemann Krabbe's zienswijze. Krabbe ontleedt het 'woord' in:

- een begrip;
- een klank;
- een spraakbeweging, die bij het uitspreken door de persoon in kwestie wordt gevoeld en door de ander kan worden gezien;
- een figuurtje, het geschreven of gedrukte woord;
- een schrijfbeweging.

Bij lezen onderscheidt Krabbe:

- spellend lezen: de letters worden verklankt en daarna tot woord aaneengeregen;
- herkendend lezen: de woorden worden op grond van woordkennis snel opgepakt;
- anticiperend lezen: dit berust op een combineren van bestaande kennis. Het is meer een veronderstellen wat er staan zal, dan zien wat er staat.

Beelddenkers zien gedachten als een film aan zich voorbij trekken met een snelheid van 32 beelden per seconde! Bij taaldenkers worden slechts twee woorden per seconde verwerkt. Davis (*auteur van het boek De Gave van Dyslexie*) veronderstelt dat de beelddenker geen last heeft van al die beelden omdat het waarnemen heel snel gaat. De tijd is te kort om zich bewust te worden van wat er gebeurt. Hij stelt dat een prikkel $1/25^{\text{e}}$ seconde in het bewustzijn moet zijn om het op te merken. De perceptiegrens ligt bij een snelheid van $1/36^{\text{e}}$ seconde. Beelddenken vindt plaats met een frequentie van 32 beelden per seconde. Deze snelheid is korter dan nodig voor de bewustwording en langer dan de onbewuste grens van 36. Het beelddenken voltrekt zich dus op het niveau van het onbewuste. Iemands hersenen krijgen de gedachte, maar hij is er zich niet van bewust. De persoon wordt zich bewust van het resultaat van zijn gedachteproces zodra dat beschikbaar komt, maar hij is zich niet bewust van het proces zelf. Hij weet het antwoord zonder te weten waarom dat het antwoord is.

Beelddenkers behoren veelal tot het non-verbale type, ze denken vooral in beelden en minder in taal/begrippen. Ze merken veel op van wat ze zien en onthouden beelden en details en kunnen precies aangeven wat er gebeurde, ze kunnen situaties als een film voor zich zien. Beelddenkers hebben een totaalbeeld in hun hoofd en weten hoe het één en ander in elkaar zit, ze zetten bijvoorbeeld losse onderdelen van een brommer zetten ze schijnbaar moeiteloos in elkaar. Als ze een klein element van het geheel zien, weten ze de rest al. Dat maakt dat ze dikwijls niet meer luisteren, niet meer bij de les zijn, dromerig worden gevonden en bezig zijn met de eigen voorstellingen en ideeën.

In beelden wordt informatie gelijktijdig aangeboden. Deze informatie omzetten in taal, vraagt om een analyse en versnippering van het beeld in woorden. Het ordenen van informatie (letters, woorden, zinnen, agenda, omgeving) is een probleem waar veel beelddenkers tegen aanlopen. Hierdoor kunnen ze symptomen van dyslexie ontwikkelen.

Beelddenken is een BEGRIJPEND denken, een BELEVEND denken. Dat wat begrepen, gezien en ervaren kan worden, dat is tastbaar/leerbaar. Het onthouden van wat geleerd wordt, wordt vergemakkelijkt wanneer het gevisualiseerd of uitgevoerd ervaren wordt.

2. Signaleren en observatie

Ojemann heeft verschillende levensfasen beschreven, waarin ze kenmerken beschrijft waar we op moeten letten en welke signalen aanleiding geven tot een eerste voorzichtige veronderstelling. Ik beperk me hierbij tot de fase van de eerste levensjaren en die van de basisschoolleeftijd te beschrijven. Ojemann beschrijft ook de kenmerken voor het kind in het voortgezet onderwijs en voor volwassenen.

De eerste levensjaren

Kernmerkende verschijnselen voor deze fase:

- Het kind leert vooral door te kijken.
- Kijkend naar hun bewegingen maken ze zich een beeld van de bewegingen en vergeten daarbij de omgeving (ergens tegenaan lopen).
- Een verlate spraakontwikkeling, onvolledige zinnen.
- Niet gericht op luisteren maar op kijken.
- Plotseling ineens goede zinnen.
- Mondmotorische ontwikkeling later en anders (soms kwijlen en grimassen).
- Andere ontwikkeling van het lichaamsschema vanwege het primaat van het zien in vergelijking met het inwendige spiergevoel.
- Moeite met begrippen met betrekking tot eigen lichaam als links en rechts.
- Kans op frustratie, verzet, driftig worden en paniecreactie als de omgeving geen rekening houdt met de intensiviteit van het beleefde imitatiegerichte wereldspel.

De basisschoolleeftijd.

Kenmerkende verschijnselen voor deze fase:

- De spraak in de onderbouw is soms nog niet conform leeftijdsniveau.
- Spreken is dikwijls nauwelijks verstaanbaar en niet naar buiten gericht.
- Het woordgebruik is (beeld)typisch (eigen woorden).
- Het kind snapt de aanwijzingen en opdrachten niet direct (heeft tijd nodig om zich er een beeld van te vormen).
- Het kind is emotioneel kwetsbaar, soms dromerig, in zichzelf gekeerd, spelend en volgens de schoolnorm niet oplettend, maar pikt toch veel op als toeschouwer.
- Het kind snapt vooral figuurlijke taal (bij wijze van spreken) niet en dit leidt tot misverstanden. Dat lijkt soms onwil, maar is onmacht.
- Het kind is gevoelig voor sfeer en trekt zich aan wat voor anderen is bedoeld.
- Het kind blijft langer kinderlijk dan gemiddeld en doet misschien kinderachtig.
- De motorische vaardigheden zowel van de fijne als de grove motoriek kunnen achter zijn.

Vanuit bovenstaande kenmerken moet men niet direct de conclusie trekken tot mogelijke ontwikkelingsstoornissen. Eerder moet men denken aan ontwikkelingsvertraging of ontwikkelingsachterstand, die langzamerhand wel wordt ingehaald.

Om een duidelijk beeld te krijgen of een kind een beelddenker zou kunnen zijn heb ik een signaleringslijst toegevoegd. Deze maakt het mijns inziens makkelijker om een eventuele beelddenker te signaleren.

2.1. Signaleringslijst beelddenkers.

Spreken

- Zwakke articulatie.
- Onduidelijk praten (binnensmonds gemompel).
- Struikelen over woorden (denken gaat sneller dan praten).
- Verhaspelen van woorden.
- Veel gebaren maken bij het vertellen.

Luisteren

- Gericht luisteren blijft achter bij ontdekkend zien.
- Vertraagde of te snelle reactie op aanwijzingen en opdrachten.
- Luisteren met een “half oor”.
- Moeite met het verwerken van mondelinge informatie (onthouden van instructies, bij langdurige instructies de “rode draad” kwijtraken).
- Veel misverstanden (té letterlijk opvatten wat er wordt gezegd; standjes – voor anderen bedoeld – persoonlijk opvatten).

Taalontwikkeling

- Moeite met het koppelen van woorden aan beelden.
- Woordvindingsproblemen (dinges, die, dat...).
- Eigen/aardig woordgebruik.
- Weinig lijn in de verhalen die het kind vertelt (grote gedachtesprongen, achteraan of zomaar ergens midden in het verhaal beginnen, verhalen hangen als los zand aan elkaar).
- Vrij beperkte, maar wel originele woordenschat.

Motorische ontwikkeling

- Slechte fijne motoriek.
- Verhoogd ongeluksvatbaar.
- Onhandig.
- Geen ritme- of maatgevoel.

Oriëntatie in tijd en ruimte

- Gebrekkig tijdsbesef.
- Moeite met oriëntatie in de ruimte.
- Links en rechts verwarren.
- Moeite om zaken op (volg)orde te houden.

Overige kenmerken

- Vertraagde ontwikkeling (cognitief/affectief/ lichamenlijk).
- Té kinderlijk gedrag (jong voor de leeftijd).
- Clownesk gedrag.
- Oververmoeid, zeker als de vakantie nadert.
- Korte spanningsboog (concentratieproblemen).
- Veranderlijk, gemakkelijk af te leiden.
- Wisselend prestatiepatroon.
- Moeite met het afmaken van dingen.
- Moeite om de aandacht te verdelen.

- Afhankelijk van omstandigheden (systematiek/structuur uit de omgeving).
- Impulsief/ associatief.
- Onverwacht heldere vragen en oplossingen voor problemen.
- Inzicht ontstaat als bij toverslag (*Aha-erlebnis*).
- Groot doorzettingsvermogen (uit lijfsbehoud).
- Fantasieverhalen, op het leugenachtige af.
- Moeite met het verwoorden van gevoelens/emoties.
- Veel fantasie, vindingrijk, origineel.
- Tot het uiterste doorgevoerde hobby's.
- Dromerig/teruggetrokken (eigen wereldje).
- (Over)gevoelig/emotioneel kwetsbaar.
- Te resoluut optreden om onzekerheid te verbergen.
- Faalangst.
- Overdreven rechtvaardigheidsgevoel.
- Hoge empathie/sociaal zeer bewogen.
- Staat vaak wat alleen tussen broertjes/zusjes.
- Lage frustratiedrempel.
- Koppig/halsstarrig.
- Rommelig/chaotisch.
- Moeite om zich aan afspraken en regels te houden.
- Ongedisciplineerd (tekort aan zelfdiscipline).
- Vergeetachtig.

Werkhouding

- Neiging om snel tevreden te zijn over eigen prestaties.
- Onvermogen om eigen handelen kritisch te bekijken.
- Weerstand tegen nakijken van gemaakt werk (zelf controleren, eigen prestaties nog eens onder de loep nemen).
- Gevoel al klaar te zijn met het (huis)werk als er eigenlijk nog maar net een eerste gooi naar gedaan is.
- Te gehaast tempo met als motto "af is af".
- Afraffelende, vluchtige manier van werken: vlug, vlug en nog eens vlug.
- Moeite om het (huis)werk helemaal af te maken.
- Moeite om zaken te ordenen (b.v. agenda).
- Moeite om zaken systematisch aan te pakken.

Bron: praxisbulletin, januari 2003

3. Onderzoek

Als vanuit de observatie en signalering het vermoeden bevestigd wordt dat men mogelijk met een beelddenker te maken heeft, is het mogelijk het kind verder te laten onderzoeken om tot de diagnose beelddenker te komen. Welke onderzoeken er gedaan worden en hoe de diagnose gesteld wordt leest u in het onderstaande stuk.

Voor meer informatie kunt u terecht bij Bureau Ojemann, www.ojemann.nl.

Bureau Ojemann werkt onder auspiciën van Stichting Ojemann. De Stichting Ojemann heeft tot doel “ Het bewaren en verspreiden van het pedagogische en didactische gedachtegoed van mevrouw Drs. P.C. Ojemann, in relatie tot leerproblemen in het algemeen en beelddenken in het bijzonder“ Op de site van Bureau Ojeman staan diverse adressen van mensen die het individueel onderwijskundig onderzoek t.b.v. beelddenken af kunnen nemen.

Onderzoek naar beelddenken bestaat uit het wereldspel en een individueel onderwijskundig onderzoek. Om een goed beeld te krijgen van de beginsituatie, worden de volgende onderdelen afgenomen:

- technisch lezen;
- spelling;
- begrijpend lezen;
- rekenen;

Het didactisch onderzoek bij kleuters wordt aangepast aan de leeftijd van het kind. Met behulp van diverse spelmaterialen wordt de aanleg en schoolrijpheid bepaald. De resultaten van het wereldspel en het individueel onderwijskundig onderzoek geven informatie waarmee een handelingsplan opgesteld kan worden.

3.1. Het wereldspel

Nel Ojemann zocht naar een non-verbaal onderzoeksinstrument waarmee men kan vaststellen of een kind in meer of mindere mate in beelden denkt en waarmee het kind als risicoleerling opgemerkt kan worden. Zo'n preventief, non-verbaal onderzoeksinstrument vond zij in het “wereldspel”, een verzameling houten figuren waarmee in de psychiatrische wereld al tientallen jaren gewerkt werd. Nel Ojemann deed jarenlang onderzoek, vormde en standaardiseerde haar wereldspel en kwam tot een normering die tot op de dag van vandaag gebruikt wordt door bevoegde beelddenksignaleerders.

Het Ojemann wereldspel bestaat uit 160 elementen die men buitenshuis kan aantreffen, zoals huizen, mensen, bomen, (wilde en tamme) dieren, hekken en heggen, verkeersborden en auto's. Geen enkele categorie mag dominant zijn. Er wordt in principe niet gespeeld met het materiaal: er wordt een product verwacht!



Het kind krijgt de opdracht om “een dorp” te bouwen. De onderzoeker observeert, noteert en laat het kind ongestoord bouwen.

Zowel het handelen (tijdens het bouwen) als het resultaat (het dorp) wordt meegenomen in de normering. Het construeren van een dorp doen mensen op grond van het beeld dat ze in hun geheugen hebben vastgelegd. Het wereldspel doet een beroep op het kind om het geheel op een eigen manier te ordenen. Het wereldspel is daarmee een uitdrukingsvorm en afspiegeling van de manier waarop de persoon organiseert.



De afneming is individueel en niet verbaal; het verdient de voorkeur om het dorp twee keer te laten bouwen met een tussenperiode van ongeveer twee weken.

De drie belangrijkste aspecten van het Ojemann-wereldspel zijn:

1. het cognitieve aspect (hoe verkent het kind de wereld om zich heen?);
2. het sociaal-emotionele aspect (hoe beleeft het kind zijn wereld?);
3. het pedagogische aspect (hoe hanteert het kind zijn wereld, hoe gaat het ermee om?).

Volgens Ojemann zou het onderzoek gegevens bieden die wijzen op stagnaties en belemmeringen in het leerproces. De handleiding die erbij wordt gebruikt, heeft tot doel het gemaakte dorp in een aantal omschreven categorieën te beschrijven, die passen binnen een begrippenkader dat naar onderwijs leersituaties verwijst.

Het wereldspel is als diagnostisch middel niet gangbaar. Het is niet geïkt en sterk afhankelijk van de persoon die diagnosticeert. Toch geeft het mogelijk wel extra informatie aan de onderzoeker, zodat de deskundige met een aan zekerheid grenzende waarschijnlijkheid durft te veronderstellen dat er sprake is van beelddenken.

Ojemann stelt dat het eindproduct bij alle kinderen in zekere mate in overeenstemming met de kenmerken van een bepaalde leeftijd zijn. Het bouwsel kan leeftijdsovereenkomstig zijn of overeenstemmen met een oudere of jongere leeftijd. Daarnaast kan het niveau van handelen per kind verschillen kan er een sterke voorkeur voor een koppelende, rangschikkende of groepeerende handelwijze bestaan.

Het *Ojemann-wereldspel* is alleen te koop via het auteursrechthebbende *Bureau Ojemann* dat de officiële eenjarige opleiding “signaleren van beelddenken” verzorgt, en het Samenwerkingsverband Beelddenken in de Praktijk van Anneke Bezem en Marion van de Coolwijk, die met hun eendaagse studiedag veel remedialteachers en leerkrachten een praktisch handvat geven voor beelddenkende leerlingen.

4. De praktijk

4.1. De beelddenker in de klas.

De onderbouw

Kinderen die de voorkeur blijken te geven aan het denken in beelden, hebben een aantal overeenkomsten. De spraakontwikkeling komt over het algemeen wat later op gang. Er wordt vaak binnensmonds gesproken, in gebroken zinnen. De woordenschat is beperkt, maar origineel. Het struikelen over hun eigen woorden en springen van de hak op de tak is nog zo'n overeenkomst. Het denken gaat sneller dan het spreken en de chronologische vertellijn wordt losgelaten. De motorische ontwikkeling verloopt meestal ook wat trager. Zowel knippen en plakken als leren fietsen en zwemmen vragen veel geduld. Gedragmatig kunnen zich problemen voordoen, wanneer het kind het gevoel krijgt dat het nooit iets goed kan doen. Hopelijk worden de resultaten van alle ontwikkelingsaspecten; sociaal- emotioneel, sensomotorisch en cognitief verwerkt in het leerlingvolgsysteem. Zodat in de onderbouw van de basisschool al duidelijk is geworden wat de sterke en zwakke kanten van het kind zijn. Bij de overgang naar groep 3 zal de leerkracht zich buigen over het beeld van de leerling dat op het punt staat van het leren van lezen, taal en rekenen. Bij de beelddenker is mogelijk aan een aantal voorwaarden nog niet voldaan.

De periode groep drie tot en met acht

In groep 3 wordt gestart met aanvankelijk lezen, schrijven en rekenen. In deze periode ontstaan de eerste problemen met lezen. Later kunnen zij ook stagnaties vertonen met taal. Letters en cijfers worden in een bepaalde volgorde achter elkaar geplaatst. Er wordt een groot beroep gedaan op het analytisch vermogen en de fijne motoriek. Beelddenkende kinderen hebben meer tijd nodig om tot automatiseren te komen dan de andere kinderen uit de klas. Ze hebben moeite met ordening in tijd en ruimte. Hierdoor kunnen ze symptomen dyslexie ontwikkelen. Links of rechts, eu of ue, b of p kunnen voor een ruimtelijk denkend kind een groot probleem opleveren. Bovendien maken ze veel zogenaamde oriëntatiefouten, d.w.z. de verkeerde letter koppelen aan een bepaalde klank. Beelddenkers concentreren zich op overeenkomsten tussen bepaalde letters. Ze nemen globaal waar. Hierdoor worden de verschillen over het hoofd gezien.

Bij rekenen hebben kinderen vaak problemen met automatiseren. De sommen tot 20, de volgorde van de cijfers en de tafels kunnen problemen opleveren. Vaak heeft de beelddenker een eigen rekenstrategie ontwikkeld die over het algemeen nogal omslachtig is. Beelddenkers zijn bijzonder associatief. Tijdens de uitleg lijken ze vaak weg te dromen, waardoor ze de instructie dreigen te missen. Begrijpend lezen, verhalen vertellen en tekenen zijn gebieden waarop de meeste uitblinken. Ook bij vakken als wereldoriëntatie en geschiedenis kunnen zij zich beelden voorstellen.

Schrijven lukt ook niet echt goed. Bij het schrijven kost het hun meer dan gewone inspanning om de lettervormen te automatiseren de letters rollen nooit vanzelf uit hun pen. Thuis en op school heeft men de indruk dat dit kind wel kan leren maar lui is of niet genoeg zijn best doet. Beelddenkers hebben het moeilijk op school en het leren gaat niet zo snel als we zouden willen, maar we weten nu ook dat dit geen onwil is, maar onmacht.

Sociaal emotioneel

Sociaal gezien hebben zij meestal andere omgangsmethoden. Vaak is er een communicatieprobleem, "anderen begrijpen mij niet", of "ik moet altijd alles 3x uitleggen" omdat anderen hun gedachtesprongen of snelle praten niet kunnen volgen. Dit leidt vaak tot vereenzaming of zelfs afsluiting van de buitenwereld.

Het direct beantwoorden van vragen is soms moeilijk omdat ze even tijd nodig hebben om een antwoord te formuleren. Er gaan zoveel gedachten door hun hoofd dat het niet makkelijk is daar direct de juiste uit te pikken. Regelmatig beginnen anderen dan alvast de zin voor ze af te maken... Dit werkt erg demotiverend waardoor zij zich terugtrekken uit gesprekken of discussies.

Beelddenken hebben meestal een "apart" soort humor. Figuurlijke taal snappen ze niet. Zoals een moeder een mooi voorbeeld gaf: Als je zegt "wie het hoogste gooit, mag beginnen" dan vliegen de dobbelstenen tegen het plafond. Ook hier is het dus van belang dat men op de hoogte is van de andere manier van denken. Ook voor klasgenoten is het goed te weten dat iedereen anders is en dat een beelddenker anders denkt.

Door het vroegtijdig signaleren van beelddenken kan zo snel mogelijk hulp geboden worden!

4.2. Hoe leert een beelddenker (uit ‘beelddenken hoe ga je daar mee om’)

- Door te zien hoe iets moet, hoe een ander iets doet (mogen meekijken hoe een andere een taak maakt, welke werkstructuur wordt er gebruikt).
- Door eigen ervaring en handelen.
- Associatief; relateren aan wat al bekend is, een plaatje erbij geven een voorbeeld geven.
- Op inzicht en begrip.
- Stereotype herhalen wat voorgedaan is. Wordt het begrepen dan kan er flexibel/ creatief mee omgegaan worden.
- Door ordening (zie verder 4.3 leren via ordening).
- Door schematiseren. Voor het maken van een schema is het nodig, dat ze bepaalde kenmerken selecteren en in tekening/ kaart brengen. Door deze bewerking wordt het zichtbaar voor de beelddenker.
- Door het nut van de dingen, van dat wat als leerstof aangeboden wordt, te zien/ ervaren.
- Door eerst het totale plaatje te zien, door eerst te zien wat het moet worden. Pas daarna kunnen details waargenomen worden. Het is nodig om eerst het kader, de verbanden te zien. Voorbeeld: het is nodig om eerst de strekking van het verhaal te kennen, pas daarna kunnen de details waargenomen worden cq kan er gelezen worden.
- Door tijd te krijgen om te vertalen van woorden naar beelden en andersom.
- Door feedback.

Het is goed om meteen na instructie na te gaan of de opdracht begrepen is en of bekend is wat en hoe iets gedaan moet worden. Dit kan klassikaal of individueel nagegaan worden door de leerkracht. Indien gekozen wordt voor een individuele aanpak dan kan de leerkracht naar de leerling toe gaan en hem/haar laten vertellen of voor laten doen wat er volgens hem/haar gedaan moet worden (herhalen/ begrijpen van de instructie) en hoe dit dient te gebeuren (werkstructuur).

De vraag die hierbij essentieel is, is “hoe zie jij dit?” Verder is het van belang om na te gaan of de gebruikte woorden/ begrippen bekend zijn. Het kan nodig zijn om te laten zien waar woorden voor staan. Kan de leerling dit niet goed vertellen of laten zien dan is het zinvol om terug te gaan naar wat nog wel gezien wordt en wat niet meer. Vanaf dat punt kun je dan het beste een verhaal vertellen, een voorbeeld geven, de leerling iets laten doen/ ervaren. Wanneer de leerling blokkeert dan ziet hij/zij iets niet. Doorgaan heeft dan geen zin!

4.3. Leren via ordening

Ordening van de leerstof

Om de lesstof die het kind krijgt te ordenen is het noodzakelijk dat de leerkracht hierbij helpt. De leerkracht kan het kind helpen door een stappenplan te maken. Bij voorkeur wordt dit stappenplan samen met het kind gemaakt.

1. eerst doe je dit,
2. dan dat,
3. etc.

Aanbevolen wordt om gebruik te maken van afbeeldingen met daaraan gekoppelde woorden. Daarnaast kun je ervoor kiezen om per vak het betreffende kaartje een eigen kleur te geven. Op het opdracht vel zou dan een rondje met de zelfde kleur kunnen worden gezet. De leerling wordt zo in staat gesteld de juiste werkstructuur bij de juiste opdrachten te gebruiken, waardoor de zelfstandigheid van de leerling bevordert. Door hiermee te oefenen wordt de werkstructuur geïnternaliseerd. Daarnaast helpt het als de leerling naast een andere leerling zit die zelf in staat is zijn werkstructuur te maken en waarbij hij/zij mag meekijken. Dit biedt de mogelijkheid om ook eens te zien hoe een opdracht uitgevoerd moet worden. Dit is geen afkijken van het antwoord maar van de werkstructuur!

Ordening van de leesstof

Ten behoeve van de ordening bij het leren lezen kan het zinvol zijn om te werken met een leesliniaal. Door middel van een leesliniaal wordt de leerling geholpen om zich te richten op details. Het gebruik van een leesliniaal of leesvenster mag echter niet meer zijn dan een hulpmiddel en zal soms wel en soms niet nodig zijn. Veelal kan de leerling dit zelf aangeven.

Ordening van de rekenstof, de getallen

Ons getalstelsel kan problemen opleveren, omdat een getal in onze taal niet chronologisch naar de waarde uitgesproken wordt. We gaan niet consequent van groot naar klein zoals bijv. de Engelsen dat doen. Om hierin ordening aan te brengen is het mogelijk om de diversiteit in waarde aan te geven door middel van kleurenschakering.

Voorbeeld:

Alle eenheden geven we de kleur groen. 1
Alle tientallen de kleur rood. 11
Alle honderdtallen de kleur geel. 111

Dit helpt bij het leren kennen van de waarde van getallen. Tevens kan het voor de leerling overzichtelijk zijn om de sommen onder elkaar te zetten. Indien nodig in kleur.

Ordening van de dag

Wat wordt er wanneer gedaan. Liefst via afbeeldingen en gekoppeld aan woorden. Hierbij kan gebruik gemaakt worden van de dagritme kaarten. De symbolen kunnen ook op het bord gezet worden.

Ordening van de tijd

Het aanleren van het begrip week zou gedaan kunnen worden door middel van een wekklok. Hierop staan de dagen van de week eventueel in verschillende kleuren of met verschillende afbeeldingen die de verschillende dagen typeren. De leerling kan aan het begin van de dag de wijzer op de goede dag zetten. Hierdoor krijgt het meteen een beeld van wat er van die dag in grote lijnen verwacht mag worden.

Ordening van de seizoenen

Het leren van de jaargetijden zal soepeler verlopen wanneer daarbij aangesloten wordt bij de belevingswereld van de kinderen. Het kind zoekt samen met de leerkracht naar plaatjes die gekarakteriseerd worden bij de woorden lente, zomer, herfst en winter.

Bijvoorbeeld de lente wordt gekarakteriseerd door bomen die weer blad krijgen. De kleur groen, afbeelding een boom die blad krijgt.

4.4. Wat is de invloed van beelddenken op de verschillende vakken?

Taal

Het kind moet accepteren dat letters klanken vertegenwoordigen en woorden beelden. Dat kan door de zogenaamde levende letters (m = mmm/lekker). Het leesplankje van Hoogeveen was een synthesemethode die via plaatjes woorden met plaatjes verbond en daarna analyseerde om ze per stuk te bekijken en te benoemen. Deze methode is geschikt voor beelddenkers omdat het eerst de plaatjes met de woorden verbind, en daarna de woorden gaat analyseren.



Leesplankje van Hoogeveen

Bij beelddenken zal veel aandacht besteed moeten worden aan het koppelen van tekens en woorden aan concrete (door het kind zo mogelijk zelf gekozen) beelden. Letters los van de context beschouwen is vreemd voor een beelddenker. Letters en cijfers in een bepaalde vorm die soms weinig verschilt van een andere, en soms bijna naar een gelijke klank verwijst is voor de beelddenker verwarrend. De beelddenker wil zich het beeld van alle kanten kunnen bekijken. Dat bracht Davis op het idee om dyslectische kinderen een van klei gemaakt alfabet te laten maken. Tastend, voelend, beeldend vormen van letters en woorden daaraan de klank gekoppeld maakt het hanteerbaar en begrijpelijk.

Lezen

Na de fase van het voorbereidend en aanvankelijk lees/taalonderwijs, volgt die van het herkendend lezen. Kinderen hebben van letters woorden gemaakt en uit woorden letters en de daarbij behorende klanken geanalyseerd. De snelheid waarmee letterklanken tot woorden worden, is steeds groter totdat een leerling in zichzelf al hoort wat het voor zich ziet. Deze overgang van spellend lezen tot herkendend lezen gaat vooral via het feedback systeem. Dat wil zeggen dat het zichzelf hoort zeggen wat het zegt en het woord voor zich ziet. Het komt veel voor dat een beelddenker, waar de klank iets achterloopt bij het zien, al verder kijkt dan wat het uitspreekt, zodat de koppeling niet goed tot stand komt. Door het gebruik van leesvensters en bijwijzen wordt de leerling gedwongen te kijken naar wat het verklankt. Het hardop lezen bevordert het stillezen. Het kind hoort al in zichzelf wat het zou lezen en dat in zichzelf horen wordt steeds minder nadrukkelijk.

Beelddenkers die vooral geïnteresseerd zijn in de inhoud en de leesstrategie verwaarlozen, zijn geneigd om zo snel mogelijk screenend te lezen. Het gaat het niet om hoe het er staat maar om wat er staat en wat voor beleving dit oproept. Hardop lezen kan voor hen een vervelende en frustrerende bezigheid zijn. Een oplossing voor het niet snel kunnen lezen, is gokken wat er staat, radend lezen, veronderstellen dat het er staat omdat het goed past in de film die zich in het hoofd van de beelddenker ontstaan is.

Spelling

En dan moet je ook nog leren schrijven wat je zegt. Woorden leren die je anders schrijft dan je het zet, met regels voor wat niet mag en wat juist wel moet volgens de spellingsregels en grammatica. Krabbe gaat in op de koppeling tussen spreekuitspraak en schrijfspraak. Ze laat het naast elkaar maar wel verbonden aan elkaar aanleren, zoals veel leerlingen zelf ook wel doen als ze een moeilijk of vreemd woord moeten leren (zoals in bureau in zichzelf horen en zoals je het schrijft bu-re-au). Om de leerling inzicht in spellingsregels te laten krijgen is het goed om samen met de leerling een categorieënschrift aanleggen, met zelfgekozen ‘kapstokwoorden’.

Een moeilijkheid bij spellen en zuiver schrijven is ook het gebruik van punten, komma’s, hoofdletters en de indeling in alinea’s. Dat vraagt om inzicht en structuur van het taalschrijfsysteem en dat is er niet en spreekt hen ook niet aan. Ze zijn tevreden als het er maar zo’n beetje staat.

Schrijven

Aangezien het beelddenkende kind niet snel een schijfmotorisch beeld verinnerlijkt en automatiseert omdat de beweging zoals bij het aanleren van bewegingen als lopen, ook via het zien van de beweging tot stand moet komen en minder via de proprioceptiviteit, dat deel van de zintuigen waarmee het voelen van de spier- en gewrichtservaringen wordt benoemd. Schrijfonderwijs vraagt een extra aanbod van het maken van grote bewegingen in de lucht, het maken van de bewegingen in zand en met verf. Het zien moet de beweging ondersteunen en veel herhaling zal de koppeling tussen zien en inwendig spiergevoel op termijn tot stand brengen. Ook bewust analyseren van de lussen, stokken en krullen en deze apart oefenen moet systematisch gebeuren, want het beelddenkende kind analyseert niet uit zichzelf.

Aangezien het inprenten en automatiseren van de schrijffletters een moeilijk proces is, verdient het aanbeveling een vast schrijfpatroon aan te leren en deze niet meer te veranderen. Lang gebruikmaken van letterdozen en de stempeldoos is een mogelijkheid om het maken (via drukwerk) van woorden en de woordbeelden te ondersteunen, waar de schrijfbeweging te veel aandacht vraagt ten koste van het woordbeeld. Het is ook raadzaam om de beelddenkende leerling niet te snel aan elkaar te laten schrijven.

Rekenen

De problemen die een beelddenkend kind heeft bij het aanleren van de letters, namelijk de kloof tussen beeld en teken, speelt bij rekenen ook een rol. Het verband tussen zichtbare hoeveelheid en cijfers kan problemen opleveren. Bij slechte rekendidactiek blijven hoeveelheidbegrip, getalbegrip en de bewerkingstekens leeg. Het kind leert via trucjes en kan soms vrij goed sommen maken omdat het weet wat het moet doen zonder te snappen waarom hij het doet. De voorstelling van hoeveelheden, van verschillen in grootte en van de onderlinge verhouding tussen getallen komt niet tot stand door te weinig handelend bezig zijn.

De beelddenker die rekenen onder controle heeft gekregen, kan antwoord geven op de vragen: ‘Wat zie je, wat gebeurt er bij je van binnen’. Sommige kinderen zien een telraam met ballen, blokken of blokjes met of zonder kleur in hoeveelheden die zijn aangegeven. De ‘eigen weg’ van de leerling is de keuze van het beeld dat wordt onthouden en wat hem specifiek aanspreekt. Beelddenkers tellen vaak lang op hun vingers. Vaak zullen hulpmiddelen zoals honderdvelden, appels en peren goed dienst doen.

‘De tafel van Pythagoras’ biedt de kinderen inzicht in de structuur van de tafels. Door bij het rekenen de kinderen hier gebruik van te laten maken, prenten ze de tafels makkelijker in. Belangrijk is daarbij dat ze voldoende tijd krijgen om de tafels in te prenten en ‘de tafel van Pythagoras’ zo lang mogen gebruiken als voor hen nodig is.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	4	6	8	10	12	14	16	18	20
3	6	9	12	15	18	21	24	27	30
4	8	12	16	20	24	28	32	36	40
5	10	15	20	25	30	35	40	45	50
6	12	18	24	30	36	42	48	54	60
7	14	21	28	35	42	49	56	63	70
8	16	24	32	40	48	56	64	72	80
9	18	27	36	45	54	63	72	81	90
10	20	30	40	50	60	70	80	90	100

De tafel van Pythagoras

Krabbe noemt een voorbeeld van een jongen die getallen, hoeveelheden en bewerkingen in gedachten uitvoerde met auto's op parkeerplaatsen. Honderden auto's stonden in rijen van tien opgesteld en iedere honderd op een eigen gedeelte van de parkeerplaats. Bij rekenen kwamen de hele zaak in actie. Hoeveelheden werden in links en rechts gesplitst (bijv. 7 auto's rijden, drie naar rechts en vier naar links). Hijzelf was de verkeersagent die een goed overzicht hield. In gedachten ging het allemaal zeer geordend en systematisch maar als hij de getallen moest opschrijven ging het hem toch duizelen.

Geschiedenis

Zolang geschiedenis wordt tot films van gebeurtenissen uit het verleden, heeft de beelddenker geen probleem. Als het aankomt op voorstellingen plaatsen in de tijd en om jaartallen zal hij weer plaatjes moeten maken en het jaartal in het plaatje moeten passen. Op deze manier zijn jaartallen in te prenten. Ordening in de tijd vraagt meestal meer dan het plaatsen op de tijdbalk. Bij het lezen is het handig een woordspin te maken voordat de beelddenker begint met lezen. Een woordspin zorgt ervoor dat hij eerst gaat nadenken wat hij al over het onderwerp weet. Door eerst een woordspin te maken en daarna de tekst te lezen kan een beelddenker datgene wat gelezen wordt direct koppelen aan datgene wat hij al weet.

Aardrijkskunde

De beelddenker leert de topografie uiteraard door de atlaskaart in zich op te nemen door kijken, kijken en nog eens kijken. Volgens Krabbe moet de kaart zijn: in kleuren, niet te klein, niet te vol en altijd hetzelfde. De kaart moet inclusief de namen worden vastgelegd in het geheugen van de beelddenker. In gedachten vergroten of verkleinen, er een boekje van maken, atlas beelden over elkaar leggen en de overeenkomsten zien, is voor beelddenkers geen probleem. Ze kunnen ook in gedachten als een vliegtuig boven de kaart zweven en zien hoe het eruit ziet.

4.5. De leerkracht

De leerkracht met een overgrote meerderheid van taaldenkers in de klas zal de didactiek moeten aanpassen ter versterking van de begripkennis bij beelddenkers. Visualiseren levert voor veel kinderen gewoonlijk meer op dan verbaliseren.

Door de nog grote onbekendheid met het begrip beelddenken, worden veel beelddenkers niet als zodanig herkend en ontstaan er met de jaren op de basisschool steeds grotere leer- en/of gedragsprobleem. In het onderwijs bestaat een discrepantie tussen de manier waarop leerstof wordt aangeboden en de manier waarop de beelddenker informatie verwerkt. De beelddenker vraagt een aangepaste aanpak van de leerkracht.

De leerkracht helpt de beelddenker door voor de instructie oogcontact te zoeken en daarna een korte instructie te geven aangevuld met tekeningen of schema's op het bord. De beelddenker moet inzicht hebben in het belang van de opdracht en het einddoel.

Een aangepaste aanpak voor beelddenkers :

- inzicht gaat vooraf aan automatisering;
- aandacht voor overeenkomsten en verschillen;
- verwerking met behulp van visuele, tactiele en motorische oefeningen;
- vaak en kort oefenen;
- afkijken mag.

De houding van de leerkracht, van een goede leerkracht mag je het volgende vragen:

- bereidheid zich in te leven en aan te passen aan de vraagstelling;
- goed kijken en luisteren naar wat de leerling aangeeft als “zijn eigen weg”;
- stimuleren van het scheppen van een passend beeld om het begrip en de tekens te onthouden. Plezier in de creativiteit van de beelddenker en waardering voor de vondsten;
- tempo aanpassen om de vertaalslag te maken. Steeds sneller leren toepassen van vereenvoudigde beelden;
- leren structuur en ordening aan te brengen door het samen maken van schema's, stappenplannen en werkstructuren;
- werken via inzicht en begrip, niet het opdreunen op instampen van leerstof;
- niet vooral van buitenaf aanschouwelijk materiaal voorzetten, maar zelf afbeeldingen zoeken en maken, er handelend en ervarend gevoel voor krijgen en als zodanig bevorderen dat het iets van zichzelf wordt.

4.6. De beelddenker heeft ondersteunend onderwijs nodig:

Ondersteunend

Het is allereerst van groot belang er achter te komen hoe de ‘beelddenker’ denkt; de wereld ervaart. Dit betekent regelmatig middels gesprekjes/observatie nagaan hoe de leerling te werk gaat. Dit geeft de leerkracht informatie over waar het misgaat in het proces / de werkwijze / de oplossing. Het is dan mogelijk een gerichte aanwijzing te geven die past in het denkproces en/of de beleving van de leerling.

Voorbereidend:

De leerling moet weten waarheen hij op weg is, wat het einddoel is. De leertaak moet overzichtelijk zijn. Voorbereidend onderwijs is oriënteren, prestatie vrij, met veel ruimte voor concreet handelen exploreren.

Aanvullend:

Voor de beelddenker moet hulp op maat aangeboden worden. Als hij niet met een bepaald systeem uit de voeten kan, zijn aanpassingen noodzakelijk. Heeft een beelddenker in een hogere klas nog niet de bewerkingen van 1-10 geautomatiseerd, werk dan met getallen tussen 100 en 1000, meer passend bij zijn leeftijd. Het lijkt ook zinvol om bijvoorbeeld de kosten van boodschappen op te tellen. Dit spoort een beelddenker meer aan te gaan rekenen dan met een gewone plus som. Wat wij als moeilijk zien, is vaak voor een beelddenker makkelijk en wat wij als eenvoudig ervaren, kan voor een beelddenker moeilijk zijn.

Corrigerend:

Samen met de leerling de gemaakte fouten bekijken. Vragen wat hij denkt dat fout is en hoe het anders moet. Kijken hoe hij tot deze oplossing gekomen is. Een correctie van een ander zegt een beelddenker vaak niets, hij moet weten wat er fout is en wat van hem verwacht wordt. Montessori materiaal kan in dit verband genoemd worden. In het materiaal is een zelfcorrigerende factor ingesloten. De leerling kan zijn fouten zelf ontdekken.

Compenserend:

Als blijkt dat het schrijven te lang duurt en moeizaam gaat, moet je het op een andere manier aanpakken. Met knippen, plakken, stempelen en invullen komt de beelddenker sneller vooruit. In een zin kun je een symbool gebruiken i.p.v. een moeilijk woord. Voor schoolse zaken wordt een beelddenker sneller moe dan een ander. Hij compenseert vaak door zo min mogelijk te doen. In plaats van zijn gedrag als luiheid te zien, kun je hem misschien helpen zijn manier tot een deugd te ontwikkelen. Een werkstuk mag bijvoorbeeld kort zijn als de inhoud voldoet aan de eisen van de opdracht. Het lezen met behulp van een cassette bandje kan een hulp zijn met het op gang brengen van het lezen. Later kan met het lezen van een literatuurlijst uitkomst bieden als het lezen te vermoeiend is.

De beelddenker moet ook ervaren dat inzicht alleen niet voldoende is om kennis te hanteren. Het gebeurt vaak dat de beelddenker de indruk krijgt dat hij de leerstof voldoende begrijpt en beheerst maar met de overhoring haalt hij een onvoldoende. De beelddenker heeft oefening nodig in het maken van een proefwerk. Hij moet leren hoe hij zijn kennis aan anderen kan overdragen en hoe je de leerstof verdeelt, hoe je vragen aan jezelf moet stellen en met steekwoorden een overzichtelijke opsomming kan maken.

Remedial teaching:

Misschien is er extra hulp van de remedial teacher nodig, die met re-teaching en een andere benadering meer kan bereiken dan in de reguliere klassensituatie. Die zal ook meer mogelijkheden hebben om passende oplossingen te vinden en het kind bewust te leren worden van zijn sterke kanten. Extra hulp om achterstanden weg te werken volgens de benadering van de begripsdenker (met extra oefeningen, meer van hetzelfde) werkt waarschijnlijk niet. Er zal gebruik gemaakt moeten worden van de sterke kant.

De remedial teacher/ leerkracht moet uitgaan van de oplossingsmethode van de beelddenker. De remedial teacher/ leerkracht moet respect hebben voor de manier van denken van de beelddenker en daarop voortbouwen om de beelddenker op een hoger niveau te tillen. Help de beelddenker zijn strategieën te verruimen en meerdere oplossingen voor een probleem te vinden. De beelddenker heeft hulp nodig bij het automatiseren van kennis; inzicht in de te bereiken doelstelling is noodzakelijk.

Begeleiding op maat vraagt inzicht in het bijzondere. Veel beelddenkers lopen er tegenaan dat de omgeving hun wijze van verwerken van informatie niet begrijpt en zich dus ook niet in de speciale didactiek ervan kan verplaatsen.

4.7. Contact met ouders

Voor de beelddenker is het noodzakelijk zijn omgeving stabiel is. Duidelijke afspraken tussen school en thuis zijn noodzakelijk. Wederzijdse openheid en vertrouwen tussen ouders en leraren komen de beelddenker ten goede. Liefdevolle, duidelijke begeleiding waarin een consequente lijn gevolgd wordt, geeft de beelddenker veiligheid en rust.

Zelfdiscipline is voor een beelddenker moeilijk, maar zelfdiscipline is wel de belangrijkste les die een beelddenker kan leren. Het is belangrijk dat een beelddenker het nut en de voordelen van routine en discipline ervaart. Naar de buitenwereld toe moet de beelddenker zich aan bepaalde regels houden om sociaal te functioneren. Hij is de enige die zichzelf ertoe kan zetten te werken, te leren en zelf iets van zijn leven te maken. De jonge beelddenker heeft nog veel hulp nodig met discipline en routine.

De leerproblemen die de beelddenker op school ervaart spelen ook een rol in de thuissituatie. De leerkracht heeft niet alleen te maken met de beelddenker in de klas, maar ook met zijn ouders. Ojemann schrijft de beelddenker is ons lastigste kind, maar ook ons liefste kind. Het zijn niet uitsluitend de schoolse problemen die om een oplossing vragen, maar ook thuis ervaren de ouders problemen. Het kost energie om de beelddenker aan regels te binden. Praten, uitleggen niets lijkt te helpen. Nooit hun spullen willen opruimen, alle lichten achter zich laten branden, kleren bij het uitkleden op een hoop gooien etc. Zie daar als ouder maar het geduld te bewaren. Belangrijk voor ouders is om te bekijken of de regels die men stelt ook werkelijk de strijd waard zijn. Is het echt belangrijk dan deze regels ook strak handhaven en er niet van afwijken. Deze duidelijkheid heeft een beelddenker nodig.

Problemen in de thuissituatie kunnen komen doordat een beelddenker alles wat er gezegd wordt letterlijk opvat. Standjes die voor een ander bedoeld zijn worden door de beelddenker persoonlijk opgevat, ook hierdoor kunnen misverstanden ontstaan. De beelddenker blijft langer dan anderen kinderlijk, zo niet kinderachtig. Ook de moeizame gang van zaken op school zorgt voor teleurstelling bij het kind maar zeker ook bij de ouders. Het laat ontwikkelde inzicht in het eigen lichaam zorgt ervoor dat zij onhandig blijven. Ook hier geldt weer het is geen onwil maar onmacht, het kind kan er niks aan doen.

Beelddenkers zijn snel afgeleid, want net als ze ergens mee bezig zijn, zien ze al weer iets nieuws om te doen. Dat laatste is wel eens lastig voor ouders. De opdracht: *'doe je jas uit, ruim je tas op en kom naar de keuken om wat te drinken'*, is onmogelijk voor een beelddenker. Terwijl hij naar de opdrachten luistert, ziet hij het beeld van de jas aan de kapstok, de tas in de kast en het glas drinken in de keuken voor zich. Op het moment dat hij zijn jas uittrekt, denkt hij alles al gedaan te hebben en gaat rustig met zijn lego spelen. De andere opdrachten lijken vergeten.

Ouders van beelddenkertjes zijn wel eens radeloos.

“Waarom luister je nou nooit?” is een veel gehoorde wanhoopskreet. Maar het is geen onwil, maar onmacht! Een simpele oplossing is om de opdrachten mondeling te laten herhalen. Het uitspreken van wat je moet doen helpt een beelddenker om beter te onthouden.

Het is voor een leerkracht en ouders belangrijk te weten dat de zes die een beelddenker haalt beoordeelt moet worden alsof het een acht is. Dit is belangrijk voor het zelfvertrouwen van het kind. De beelddenker heeft veiligheid nodig om hem vertrouwen in zich zelf te geven.

Voor ouders betekent dit dat ze het beelddenkende kind niet moeten overvragen, ze lopen al op hun tenen. Prestaties die het kind levert moeten beloont worden, juist omdat er op school al zo weinig voldoening is over hun prestaties. De school moet niet in huis gehaald worden. Thuis moet een maximum aan veiligheid bieden.

5. Praktijk onderzoek

Voordat ik met dit verslag begon heb ik twee onderzoeksvragen geformuleerd waar ik in dit verslag antwoord op wil geven. Als je zo'n verslag wil maken, wil je natuurlijk ook dat het bruikbaar is. Ik heb dan ook geprobeerd om een verslag te maken waar een leerkracht in de praktijk wat aan heeft. Om te kijken of mijn verslag hieraan voldeed heb ik mijn onderzoeksvragen verwerkt in een enquête en deze vragen gesteld aan leerkrachten. Ik heb ervoor gekozen om veel verschillende leerkrachten van verschillende scholen de enquête te laten invullen. De leerkrachten die de enquête hebben ingevuld zijn werkzaam binnen het voortgezet speciaal onderwijs (ZMOK), speciaal basisonderwijs (ZMOK), voortgezet speciaal onderwijs (ZMLK) en binnen het reguliere basisonderwijs. Het doel van deze enquête was om een beeld te krijgen of leerkrachten bekend zijn met beelddenken en of ze weten hoe ze het onderwijs aan moeten passen ten behoeve van een beelddenker. Daarom heb ik de volgende vragen gesteld in de enquête.

5.1. Enquête

- Vraag 1: Heeft u wel is gehoord van beelddenken?
- Vraag 2: Wat is volgens u beelddenken?
- Vraag 3: Denkt u dat beelddenken veel voorkomt?
- Vraag 4: Heeft u wel is een beelddenkend kind in de klas gehad?
- Vraag 5: Weet u hoe u een beelddenker kunt herkennen?
- Vraag 6: Weet u hoe de diagnose beelddenken gesteld kan worden?
- Vraag 7: Als u wel eens een beelddenker in de klas heeft gehad, hoe kwam u erachter dat het een beelddenker is?
- Vraag 8: Houdt u rekening met de manier waarop u lesgeeft aan beelddenkers?
- Vraag 9: Gaat u als leerkracht individueel te werk met beelddenkende kinderen of is het schoolbreed geregeld?
- Vraag 10: Op welke manier betreft u de ouders bij de begeleiding van beelddenkende kinderen?

5.2. Conclusie

Ik heb 40 enquêtes verstuurd, daarvan heb ik er 32 ingevuld terug gekregen. Van de overige 8 leerkrachten heb ik geen enquête terug gekregen, zij gaven aan dat ze niet genoeg wisten van beelddenken en daarom de vragen niet konden beantwoorden. De conclusie die ik hieruit trek is dat een relatief groot gedeelte van de leerkrachten onbekend is met de term beelddenken. Van de overige reacties hebben de leerkrachten wel van beelddenken gehoord maar weten velen niet hoe je een beelddenker kunt herkennen. Wat opviel is dat leerkrachten die aangeven wel eens een beelddenker in de klas te hebben gehad vooral uit het speciaal onderwijs kwamen. Binnen het reguliere onderwijs zijn er weinig leerkrachten die weten hoe ze een beelddenker kunnen herkennen. Bijna alle leerkrachten die aangeven te weten wat beelddenken is geven aan dat beelddenkers gebaat zouden zijn bij visuele ondersteuning. Op de vraag of ze denken dat het veel voorkomt variëren de antwoorden van bijna nooit tot erg vaak. Hier is voor zover ik weet ook geen officieel onderzoek naar gedaan. Wel wordt er in de boeken over beelddenken uitgegaan van 2 beelddenkers per klas. Aan de hand van dat gegeven zou dus blijken dat beelddenken te weinig wordt herkend.

Hulp aan beelddenkers wordt zoals in alle ingevulde enquêtes aangegeven individueel gedaan, schoolbreed is er geen speciale aandacht voor. De problemen die beelddenkers ondervinden op school komen overéén met kinderen die dyslectisch zijn. Voor dyslexie is er veelal wel een protocol aanwezig op scholen, maar voor beelddenkers niet. Het zou dus zo kunnen zijn dat beelddenkers die problemen hebben met taal niet als beelddenker gediagnosticeerd worden maar als dyslectisch. Aan de hand van deze gegevens lijkt het mij zinvol om meer aandacht te besteden aan beelddenken. Het maken van dit verslag heeft voor mij dan ook zijn doel behaald. Vele leerkrachten hebben inmiddels al aangegeven mijn verslag te willen lezen omdat ze niet genoeg weten van beelddenken.

6. Persoonlijke reflectie

Mijn verslag ben ik begonnen met 2 onderzoeksvragen:

Wat is beelddenken en hoe herken je een beelddenker?

Hoe kun je als leerkracht omgaan met een beelddenkend kind in de klas?

Om op deze vragen antwoord te krijgen heb ik in veel gelezen over beelddenken. Daardoor had ik een beeld van wat beelddenken is en hoe je een beelddenker herkent. Om antwoord te krijgen hoe een leerkracht omgaat met een beelddenkend kind heb ik contact gezocht met diverse leerkrachten. Helaas kon ik geen leerkracht vinden die een beelddenker in de klas had, veelal omdat ze niet wisten wat een beelddenker was en hoe je ze kon herkennen. Dit gegeven wordt bevestigd in de enquête die ik gehouden heb onder 40 leerkrachten.

Om ervaringen uit de praktijk te zien en te horen heb ik contact gezocht met een collega binnen de Hoenderloo groep die bekend is met beelddenken en het wereldspel. Tijdens mijn bezoek aan Gerard, de orthopedagoog van de Glenn Millsschool heb ik kennis gemaakt met het wereldspel. Dit bezoek was vooral gericht op het kennismaken met het wereldspel en welke conclusies men stelt aan de hand van het gebouwde dorp. Gerard vertelde ook zijn ervaringen met beelddenken in zijn eigen praktijk. Ook vanuit dit gesprek kon ik concluderen dat er behoefte was aan praktische informatie hoe je als leerkracht om kan gaan met beelddenkers. Gerard vertelde nadat hij de diagnose beelddenken gesteld had het kind op school vaak nog niet adequaat geholpen kan worden omdat de leerkracht niet genoeg informatie heeft over beelddenken.

Na dit gesprek en de boeken die ik gelezen had herkende ik veel kenmerken en gedragingen bij een jongen die ik begeleid. Hij zit op dit moment in groep 4 en heeft enkele vakken op school waar hij moeite mee heeft. Hij draait vaak letters om bijvoorbeeld eu wordt ue, ook cijfers schrijft en leest hij vaak verkeerd 68 ziet hij wisselend als 68 of 86. Op dit moment ben ik met hem aan het oefenen om de tafels te automatiseren. Hiermee had hij duidelijk moeite, de tafel van één, tien, vijf en twee gaven niet veel problemen. Vanaf het moment dat de tafel van drie geleerd moest worden bleef hij achter bij de rest van de klas. Hij bleef tellen en automatiseerde niet, het inzicht had hij wel en de tafel van Pythagoras kon hij goed gebruiken. Hij had problemen als hij de tafel op moest zeggen voor de juf, hij viel door de mand omdat hij bleef tellen en dus niet snel genoeg de antwoorden kon geven.

Om het automatiseren met hem te oefenen heb ik kleine papiertjes op de trap gelegd met de tafel van drie erop. Op de eerste trede lag het briefje 1 x 3 en als hij het antwoord wist mocht hij verder naar de volgende trede. In het begin liep hij langzaam de trap op maar na 2 dagen kon hij de antwoorden snel geven. Door een trede over te slaan en van boven naar beneden te lopen oefende hij de tafels door elkaar. Dit heeft hem ontzettend geholpen en inmiddels doen we iedere week een andere tafel en heeft hij bij de juf bijna alle tafels inmiddels opgezegd. Hij loopt hierin weer gelijk en soms zelfs voor ten opzichte van zijn medeleerlingen. Hij verteld zelf dat als hij bij de juf staat om de tafel op te zeggen hij zich zelf in gedachten de trap op ziet lopen en zodoende het juiste antwoord weet.

Ook met schrijven heeft hij moeite in eerste instantie werd hiervoor altijd verwezen naar zijn minder ontwikkelde fijne motoriek. Zijn motoriek is inderdaad minder ontwikkeld maar bij het schrijven heeft hij naar mijn idee meer moeite omdat hij de letters niet geautomatiseerd heeft. Bij iedere letter die hij schrijft moet hij nadenken hoe de letter in elkaar zit, wanneer moet ik een bocht naar links of naar recht. Hierbij komen ook de problemen met oriëntatie in de ruimte weer terug, wat is nou links en welke kant is rechts? Dit viel mij pas laat op omdat hij vaak als hij iets op wil schrijven vroeg of ik het voor wilde schrijven. Toen ik dat een keer niet in schrijffletters maar in blokletters deed werd hij boos, zo kan ik het toch niet zei hij. Toen hij zijn schrijfles niet af had op school heeft hij hem mee naar huis gekregen. Ik kon hem toen observeren en zag dat hij bij veel letters na moest denken en naar een voorbeeld zocht hoe hij de letter schrijven moest.

Omdat ik had gelezen dat je kinderen kon helpen om de letters te automatiseren met behulp van het maken van klei letters ben ik dit met hem gaan oefenen. Hij kreeg hierdoor meer inzicht in hoe een letter in elkaar zat en deed beduidend sneller zijn schrijfwerkjes. Hij hoefde niet meer bij iedere letter na te denken. Dit heeft geleid tot meer inzicht in de letters en daardoor sneller schrijven maar zeker ook een betere concentratie. Om te zoeken naar een voorbeeldletter moest hij soms een aantal bladzijden terug in zijn schrijfschrift om een voorbeeld letter te vinden. Dit kost natuurlijk erg veel tijd en verklaarde voor een deel waarom hij altijd zo laat klaar was met zijn schrijfopdrachten. Het terugbladeren zorgde ervoor dat hij afgeleid werd door de dingen die hij in zijn schrift zag. Het kon gebeuren dat hij de hele schrijfles vergat en de sticker ging bekijken die hij tijdens het bladeren in zijn schrift tegen kwam. De mopperende juf die waarschijnlijk dacht dat hij bewust zat te treuzelen maakte op hem veel indruk en hij snapte werkelijk niet wat hij niet goed had gedaan.

Dit zijn enkele ervaringen die ik opgedaan heb nadat ik veel informatie over beelddenken verzameld had. Met bovenstaande voorbeelden wil ik aangeven dat de houding van de leerkracht van grote invloed kan zijn op het leerproces van de beelddenker. Een stukje begrip en inzicht maakt dat veel beelddenkers prima geholpen kunnen worden binnen het reguliere onderwijs. Noodzakelijk is dan wel dat leerkrachten op de hoogte zijn van de problematiek van beelddenkers en hier adequaat op kunnen reageren. Ik hoop dat mijn verslag daar een stukje bij kan helpen.

Ik heb met veel plezier gewerkt aan dit verslag en hoop dat diegene die het leest dit ook met veel plezier zullen lezen.

7. Bronnen

7.1. Boeken

Wat is beelddenken en hoe ga je ermee om. (1997)

T.A.A.M. Prinssen

Beelddenken in de praktijk. (2002)

Anneke Bezem, Marion van de Coolwijk

ISBN: 90. 808754.1.4

Denkbeelden over beelddenken (2003)

R. de Groot en C.J. Paagman

ISBN 90-807-72-631

Woordblindheid en beelddenken (1987)

P.C. Ojemann

ISBN 90-368-00-04

7.2. Internet

<http://beelddenken.pagina.nl>

<http://www.kindinbeeld.nl>

<http://www.bureaubezem.nl>

<http://www.beeldenbrein.nl>

<http://www.beeldenken.com>

<http://www.drieblad.nl>

<http://www.euronet.nl/~mjkbeeld/>

8. Bijlage

8.1. Krantenartikel

‘Beelddenker’ ontmoet nog veel onbegrip.
Bron de Gelderlander woensdag 1 juni 2005.