

Basisonderwijs geven aan kinderen in kansarmoede

1. Kijken vanuit verschillende brillen

1.1. Probleemstelling

In het voorbije decennium is het percentage van personen die leven in kansarmoede in ons land sterk gestegen. Samen daarmee steeg ook de vraag naar wat we er als samenleving kunnen aan doen. Het aantal initiatieven dat werd opgestart is haast niet meer te overzien, het aantal artikels erover geschreven niet meer bij te houden. Ook vanuit de overheid is de belangstelling groot en worden organisaties, gemeenten, OCMW's, ... aangemoedigd en ondersteund om de kansarmoede zoveel mogelijk uit ons maatschappijbeeld te verwijderen.

Het onderwijs kon zich niet buiten deze discussie houden. Een rondvraag naar wat scholen al doen voor hun leerlingen in kansarmoede levert een waslijst op van activiteiten en zorgmaatregelen. De leerkrachten hebben een groot hart voor deze kinderen.

Ondanks de vele inspanningen die al worden geleverd, moet men zich de vraag stellen of die allemaal, samen met de grote financiële middelen die ter beschikking worden gesteld, leiden tot het bereiken van de doelstelling: verminderen van de kansarmoede. De cijfers zeggen neen, onderzoek naar de redenen dringt zich op. Of om het met een uitspraak van een kritische persoon in kansarmoede te zeggen: 'Kansarmoede is een hele industrie geworden, vele mensen verdienen er hun boterham mee, maar de kansarme is er nog niet beter van geworden!'

1.2. Weten waarover het gaat

Kansarmoede is een containerbegrip dat vele ladingen dekt. Een paar elementen uit de internationale literatuur kunnen dit illustreren. Zo is er sprake van stedelijke kansarmoede versus kansarmoede op het platteland of van situatiegebonden kansarmoede versus transgenerationele kansarmoede (Jensen, ...). Een paar kenmerken:

Situatiegebonden kansarmoede	Transgenerationele kansarmoede
<p>Mensen die in kansarmoede komen omwille van gebeurtenissen in hun leven:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crisis: vb. rampen, echtscheiding, gezondheidsproblemen,... • Verlies: vb. overlijden • Gezondheidsproblemen • Kenmerk: meestal tijdelijk van aard 	<ul style="list-style-type: none"> • armoede die minstens 2 generaties overspant. • Er zijn te weinig vaardigheden en basishoudingen ontwikkeld om uit de armoede te geraken en in de 'middenklaswereld' te kunnen functioneren.

Kansarmoede op het platteland	Stedelijke kansarmoede
<ul style="list-style-type: none"> • verborgen armoede, • weinig toegang tot de hulpverlening, • weinig werkgelegenheid 	met extra veel stressfactoren. Vb. teveel mensen bij elkaar, teveel geluid, geweld, randcriminaliteit,...

Deze twee vergelijkingen vinden we ook terug in België. Naast deze algemeen erkende vormen, kan men ook niet om de feiten heen dat veel migratiegezinnen ook kansarmoede als extra probleem hebben. Kansarmoede gelijkstellen aan migratie is echter een foute inschatting van het probleem. Men kan eerder stellen dat die migratiegezinnen vanuit twee hoeken problemen kunnen ontwikkelen: vanuit de specifieke problematiek van migratie (taal, cultuur, regels, waarden en normen, ...) en daarbovenop de specifieke kenmerken van kansarmoede als extraatje!

In dit artikel focussen we vooral op de kinderen uit transgenerationale kansarmoede.

Jensen (...) beschrijft vanuit zijn werk de volgende veel voorkomende kenmerken van gezinnen in kansarmoede:

- Emotionele en sociale beperkingen
- Acute en chronische stressfactoren
- Cognitieve dysfuncties
- Gezondheidsproblemen en moeilijke toegang tot gezondheidszorg
- Veiligheidsproblemen
- Tekorten in de huisvesting
- Tekorten in de tewerkstelling
- Administratieve chaos

Deze opsomming strookt met het algemene beeld dat mensen hebben over kansarmoede. Minder bekend zijn de volgende factoren:

het voortdurend achtervolgd worden door:

- wat niet lukt: Al te vaak wordt van mensen in kansarmoede gezegd dat ze niet willen. De realiteit is dat geen enkele mens kiest voor een leven in kansarmoede. Omwille van het onvoldoende ontwikkeld hebben van de noodzakelijke vaardigheden en basishoudingen die nodig zijn om dingen te laten lukken, bereiken initiatieven veel te weinig hun einddoel, met ontgoocheling of een gebrek aan doorzetting tot logisch gevolg.
- wat niet kan: Veel mensen in kansarmoede zoeken naar mogelijkheden om hun leven te verbeteren. De maatschappij waarin ze leven stelt eisen op gebied van arbeid, verzorging, huisvesting, ... Arbeid bijvoorbeeld vraagt een diploma, het voldoende beheersen van de taal of 'middenklas'

sociale vaardigheden, administratieve vaardigheden, ... Mensen in kansarmoede bezitten niet de nodige kwalificaties om op de officiële arbeidsmarkt een plaats te krijgen.

- wat opgeëist wordt: De ondersteuning die gezinnen in kansarmoede krijgen is niet vrijblijvend. Ze legt hen extra druk op. Gezinnen worden afhankelijk van de agenda van de hulpverleners. Dat kan veel tijd en energie opsloppen.
- wat (weer) wordt afgenomen: De angst voor wat kan afgenomen worden (woning, water, elektriciteit, kinderen, ...), kan mensen in kansarmoede blokkeren. Wanneer het ook effectief gebeurt, gaat al hun aandacht en energie aan het terug verwerven van wat werd afgenomen.

1.3. Bevraging van leerkrachten

In de zoektocht naar de essentiële kenmerken waaraan het basisonderwijs voor kinderen in kansarmoede kan voldoen, is het goed om te beginnen met wat er nu al gebeurt en de reden waarom dit gebeurt. In het boek 'een eerlijke kans' (Janssens, Trimbos, 2014) hebben de auteurs in 7 basisscholen, werkend binnen zeer verschillende maatschappelijke contexten (stad, platteland, randstad, buitengewoon) de vraag gesteld wat de scholen al doen voor de kinderen in kansarmoede. Het aantal initiatieven is zeer groot en hartverwarmend. En toch blijken ook in deze scholen die kinderen uit te vallen op leergebied en krijgen ze al te vaak de stempel probleemgedrag mee. De logische vraag die daaruit volgt is waar dan wordt tekort geschoten. De auteurs zijn daarom begonnen met de 157 leerkrachten van die scholen individueel te bevragen naar de bril waardoor zij kijken naar kinderen in kansarmoede en de gevolgen ervan voor het leven en leren op school. De gestelde vragen waren:

- Wat zijn volgens jou algemene kenmerken van kansarmoede?*
- Wat zijn volgens jou specifieke kenmerken van kansarme kinderen?*
- Wat zijn volgens jou de gevolgen van kansarmoede op het leren en leven van kinderen op de basisschool?*
- Hoe pak jij concreet de gevolgen uit de vorige vraag aan (schrijf wat je feitelijk doet, niet wat je vindt dat zou moeten)?*
- Zijn er dingen die je op school voor deze kinderen zou willen doen, maar waar je niet aan toekomt? Wat zijn de redenen waarom dat niet gebeurt?*

De antwoorden op de eerste 2 vragen geven aan dat leerkrachten de 'klassiekers' van de kansarmoede kennen. De meest gegeven antwoorden op beide vragen gaan over woning, gezondheid, kleding, voeding, sociaal isolement en taalachterstand. Dit zijn in de algemene literatuur ook de meest besproken thema's. Het is een geruststellende gedachte dat leerkrachten deze algemene thema's kennen. Het is dan ook logisch dat scholen hun hulp aan de kinderen en ouders in kansarmoede vooral vanuit deze noden inrichten.

De belangrijkste vraag m.b.t. het beeld waarmee de leerkrachten kijken naar kinderen in kansarmoede was de derde. De top 11 van meest gegeven

antwoorden bij die vraag was (tussen haakjes staat het aantal leerkrachten dat het antwoord formuleerde) :

1. Minder ondersteuning van thuis (71)
2. Minder ontwikkelingskansen (27)
3. Financieel (niet kunnen deelnemen aan activiteiten die geld kosten) (24)
4. Sociale isolatie (20)
5. Kans op leerachterstand (15)
6. Geen goede structuur (thuis en leren) (15)
7. Laag zelfbeeld (14)
8. Probleemgedrag (13)
9. Niet in orde met opdrachten (13)
10. Risico op gepest worden/pesten (12)
11. Weinig interesse voor school (12)

Bij deze lijst mogen een paar bedenkingen worden geformuleerd:

- a) 6 van de 11 antwoorden (1, 2, 3, 4, 6, 9) zijn sterk gerelateerd aan de thuissituatie. Het meest gegeven antwoord wijst duidelijk met de vinger naar de ondersteuning van thuis. De valkuil van dit antwoord ligt hierin dat leerkrachten daardoor zouden kunnen besluiten dat de oorzaak van het mislukken van deze kinderen op school vooral te wijten is aan de ouders en zichzelf daardoor uit de wind zetten.
- b) Twee antwoorden spreken over gedrag (8 en 10). Wanneer we bijvoorbeeld zien welk percentage kinderen in het buitengewoon onderwijs type 3 (gedrags- en emotionele problemen) ook kinderen in kansarmoede zijn, dan kunnen we niet anders dan besluiten dat deze kinderen inderdaad ook problemen hebben met aangepast gedrag. Het verschil tussen het verwachte gedrag op school en het aangeleerde gedrag thuis blijkt groot. Leerkrachten spreken over 'onaangepast' gedrag. Daarbij stelt zich de vraag of scholen nog mogen verwachten dat alle kinderen weten welk gedrag de school verlangt en dat ze dat ook kunnen uitvoeren. Indien het antwoord op deze vraag onzeker is, zullen scholen veel meer tijd moeten besteden aan het aanleren van gedrag en er minder bestraffend moeten mee omgaan.
- c) Het is positief te noemen dat een laag zelfbeeld (7) en risico op gepest worden (deel van 12) regelmatig worden vermeld. Met deze elementen komen we immers veel dichterbij de onderliggende redenen van de problemen die kinderen in kansarmoede ondervinden bij het leren en leven op school, zoals blijkt uit het volgende deel:

1.4. Interviews van personen in kansarmoede.

Hoe leerkrachten denken over kinderen in kansarmoede werd duidelijk door de bevraging. Er restte nog de belangrijke vraag of die 'bril' dezelfde is als deze waarmee de personen in kansarmoede kijken naar hun eigen onderwijservaringen. Om hierop een antwoord te krijgen werd een beroep gedaan op ervaringsdeskundigen in kansarmoede en sociale uitsluiting. Vanuit hun vierjarige opleiding hebben deze mensen diepgaand leren reflecteren. De

persoonlijke ervaringen over hun onderwijsloopbaan enerzijds en hun ervaringen nu met eigen kinderen, gaf een heel andere 'bril' om naar kinderen in kansarmoede en hun leren en leven op school te kijken. In de vele uren interview die werden afgenomen kwamen thema's als financiële noden, voeding, kleding, ... kortom de belangrijkste thema's die de leerkrachten naar voor schoven, amper ter sprake. Bij deze mensen ging het over de gevolgen van stress, van aan de kant gezet worden (uitsluiting), van het ontwikkelen van een gekwetst zelfbeeld, van andere taal en gewoontes, van vaardigheden en basis-leerhoudingen die te weinig ontwikkeld waren om in de 'middenklasscholen' mee te kunnen. De elementen die nu naar boven kwamen, strookten veel meer met o.a. internationale onderzoeksgegevens zoals we die bij Jensen vinden (...).

2. De gevolgen van kansarmoede op de ontwikkeling van kinderen.

2.1. Thema's selecteren.

Uit de interviews kwamen tientallen thema's naar voren, het ene al sterker dan het andere. Er moest een keuze worden gemaakt. Dat gebeurde door de ervaringsdeskundigen zelf. Ze kwamen tot de een selectie, waarbij volgende thema's als de belangrijke werden aangeduid:

- a) Stress
- b) identiteitsontwikkeling
- c) Ontwikkeling van taalachterstand
- d) Cognitieve dysfuncties
- e) Socio-emotionele verschillen

Voor een leerkracht is het belangrijk de achtergronden van deze thema's te kennen opdat hij/zij beter onderwijs kan organiseren voor de kinderen in kansarmoede. Daarom een beetje uitleg bij elk thema:

2.2. Stress

Ondanks de beladenheid van de term, is het belangrijk te blijven beseffen dat stress in normale omstandigheden een gezonde reactie van het lichaam is op een gebeurtenis, een confrontatie. De hersenen geven aan dat er gevaar dreigt en gaan het lichaam binnen die situatie sturen. Wanneer de persoon in een stress-situatie achteraf genoeg tijd krijgt om terug tot rust te komen, is stress een gezond gegeven. Erger wordt het wanneer een persoon zo vaak in stressvolle situaties belandt, dat er te weinig tijd is om te ont-stressen. Dit is erg afhankelijk van de persoonlijkheid van de persoon, de ene is veel stressgevoeliger dan de andere, maar evenzeer van de hoeveelheid aan stress-situaties waarin iemand belandt. Op dat ogenblik krijgt het lichaam niet meer de noodzakelijke tijd om te ontspannen en wordt de stress chronisch. Als de bedreiging (constant) groter is dan de capaciteit om erop te reageren dat stress een probleem wordt. De gevolgen ervan worden zwaar onderschat ook voor kinderen die in hun volle ontwikkeling zitten. De belangrijkste zijn:

- a) Stress zorgt voor ernstige concentratieproblemen
- b) Groot absentisme, letterlijk of alleen in de geest
- c) Verminderde creatieve-, cognitieve- en geheugenmogelijkheden

- d) Verminderde sociale vaardigheden en sociaal oordeel
- e) Verminderde motivatie, doelgerichtheid en inspanning
- f) Verminderde conditie
- g) Verhoogde kans op depressie
- h) Verminderde ontwikkeling en groei van hersencellen

Het hoeft geen uitleg dat de kans dat kinderen in kansarmoede vaak in stressvolle omgevingen opgroeien groot is. Bovenstaande kenmerken spelen hun rol bij hun leven en leren in de school.

2.3. Identiteitsontwikkeling

Wanneer je gesprekken voert met ervaringsdeskundigen in kansarmoede en sociale uitsluiting wordt het woord 'identiteitsontwikkeling' zeer dikwijls uitgesproken. Googelen met dat woord leidt automatisch tot Erikson die hierover zijn levenswerk heeft gemaakt. Veel inhoud uit zijn theorieën zijn achteraf overgenomen en verder uitgediept door o.a. Greenspan. Het is daarom goed stil te staan bij wat Erikson schreef.

Erikson beschrijft hoe een mens doorheen verschillende fasen leert omgaan met zijn omgeving. Zijn programma beslaat de hele levensloop. Binnen het kader van dit werk m.b.t. kinderen in de basisschool hebben we alleen rekening gehouden met de eerste 4 levensfasen:

Fase 1: vertrouwen versus wantrouwen (0 – 12 maanden).

In de eerste maanden van deze fase leert het kind tot rust komen binnen die grote hoeveelheid van prikkels die van buiten uit via de zintuigen naar de hersenen gestuurd worden. De baby heeft nog geen manieren om al die prikkels juist te interpreteren, daar is hij nog volop mee bezig, en kan dus alleen maar 'ervaren' wat die prikkels bij hem teweeg brengen (cfr. S. Greenspan). In een tweede stap binnen deze fase gaat het kind zijn meest belangrijke verzorgers herkennen en zich via communicatie met hen verbinden. Het kind zit volop in de hechtingsperiode. Wanneer dit alles goed verloopt, ontwikkelt het kind een fundamenteel vertrouwen in de wereld en de mensen rondom zich. Indien in deze fase problemen ontstaan, bijvoorbeeld bij het ontwikkelen van de hechting, dan zal de baby een fundamenteel wantrouwen ontwikkelen tegenover die wereld en de mensen om hem heen. Hij ontwikkelt de gedachte dat hij er niet mag van uitgaan dat er iemand is om hem te helpen wanneer iets fout loopt.

Fase 2: zelfstandigheid tegenover schaamte en twijfel (2 – 3 jaar)

De baby wordt peuter. Hij wordt aangemoedigd om zo zelfstandig mogelijk onderzoekend gedrag te ontwikkelen. Vanuit het basisvertrouwen dat de baby in de vorige fase ontwikkelde, heeft hij hiervoor ook veel goesting. Hij weet immers dat wanneer het fout loopt er zijn 'verzorgers' er voor hem zullen zijn. Hij mag zich dus riskeren.

Ouders en opvoeders kunnen in deze fase te overbezorgd en daardoor verstikkend zijn, of het kind aan zijn lot overlaten. In beide gevallen ontstaat bij het kind twijfel over wat hij doet: mag het of mag het niet, word ik ervoor gewaardeerd of niet? De boodschappen van de opvoeder zijn onduidelijk, hetgeen die twijfel vergroot. Wanneer deze twijfel niet wordt weggenomen, integendeel wordt vergroot door steeds nieuwe ervaringen, zal het kind in deze

fase uiteindelijk met een basisgevoel van schaamte de volgende ontwikkelingsfase instappen.

Op het einde van elke eerste interview werd de vraag gesteld aan de ervaringsdeskundigen welk het basisgevoel was dat ze zich herinneren uit hun kindertijd, en los van elkaar antwoordde iedereen hetzelfde: schaamte!

Fase 3: initiatief tegenover schuldgevoel (3 – 6 jaar)

Het kind komt in de fase waarin het de wereld wil ervaren. Tijdens deze pre-operationele fase (Piaget) toont het ondernemingszin, het neemt voortdurend nieuwe initiatieven die toelaten om de wereld te ontdekken en er orde in te krijgen. Kinderen die in deze zoektocht worden gehinderd omwille van enerzijds te weinig ruimte en mogelijkheden krijgen om ervaringen op te doen, of anderzijds bij die ontdekkingstocht te weinig structuur en veiligheid krijgen aangeboden, ontwikkelen vanuit de eerdere fase van schaamte verder een schuldgevoel. Kinderen in kansarmoede ervaren reeds in deze periode dat ze door andere kinderen en volwassenen aan de zijlijn worden gezet, ze horen er niet bij en dat wordt hen in vele situaties duidelijk gemaakt. De sociale uitsluiting wordt stilaan een feit.

Fase 4: vlijt tegenover minderwaardigheid (7 – 12 jaar)

In de hersenen van het kind komt een zekere rust. We komen in de periode dat hersenstructuren volop de kans krijgen om zich te ontwikkelen. Schoolse vaardigheden, basiskennis binnen verschillende terreinen, een basishouding die het leren bekrachtigt, zijn de elementen die worden aangepakt en gevormd. Hiervoor is vertrouwen in het eigen kunnen noodzakelijk; het positieve zelfbeeld van het kind is in deze fase cruciaal. Het kind krijgt vertrouwen in zichzelf en ervaart zichzelf als de moeite waard. Kinderen die onvoldoende bekrachtigd worden en regelmatig negatief worden benaderd of beoordeeld, ontwikkelen een laag zelfbeeld. Het gevolg hiervan is dat ze opdrachten, uitdagingen niet aandurven en ze omzetten in vermijdingsstrategieën die door opvoeders vaak als 'lui gedrag' worden geïnterpreteerd.

De theorieën van Erikson zijn al vaak kritisch benaderd. Hedendaagse psychologen hebben zijn ontwikkelingsfasen op een eigen wijze opnieuw opgepakt en ingevuld. Het voorbeeld van de ontwikkelingsstappen van S. Greenspan is hiervan een goed voorbeeld.

Wat we uit bovenstaande zeker mogen afleiden is dat kinderen in kansarmoede grote ontwikkelingsrisico's lopen omwille van de situatie waarbinnen ze opgroeien. Vanuit de verhalen van deze kinderen weten we dat ook de houding van leerkrachten deze ontwikkelen sterk kan beïnvloeden, zowel ten goede als ten kwade.

2.4. Ontwikkeling van taalachterstand

Kinderen in kansarmoede ontwikkelen in een taalarme omgeving. De wijze van communiceren binnen die omgeving is anders dan deze die in de school wordt gehanteerd. In de 'talige school' is het woord dat wordt gezegd het belangrijkste element in de communicatie. In kansarmoede zijn lichaamstaal, mimiek en stemgebruik minstens even belangrijk en wordt een tekort aan woorden door die elementen gecompenseerd. Dat heeft tot gevolg dat kinderen in kansarmoede

met een aanzienlijk kleinere actieve woordenschat het eerste leerjaar binnenkomen dan kinderen uit de middenklasse. Het kind in kansarmoede heeft daardoor veel minder materiaal om de leerkracht te begrijpen, na te denken over wat wordt gezegd en antwoorden te formuleren op de vragen die worden gesteld. Wanneer leerkrachten hiermee geen rekening houden, spreken ze al te vaak over de hoofden van deze kinderen heen.

Onderzoek heeft aangetoond dat scholen die zich bewust inzetten om deze kloof binnen de taalontwikkeling binnen de kleuterschool zoveel mogelijk te verkleinen, grote successen kunnen boeken.

2.5. Cognitieve dysfuncties

Eric Jensen heeft het cognitieve functioneren van kinderen in kansarmoede diep onderzocht. Zijn besluiten liegen niet: kinderen in kansarmoede vertonen problemen in de ontwikkeling van de waarneming, het voorstellingsvermogen, de taalontwikkeling in zijn verschillende facetten, het afremmen van de impulsiviteit en het gebruiken van het werkgeheugen. Dit zijn stuk voor stuk noodzakelijke vaardigheden bij onderwijsleerprocessen. Het antwoord hierop ligt in het zwaar inzetten op 'leren leren', waarbij kinderen bewust worden gemaakt van deze verschillende vaardigheden en het belang ervan binnen hun leren. Wanneer dit niet gebeurt vormen deze dysfuncties voortdurende hindernissen in het leren op zich.

Het gaat bij deze dysfuncties niet over intelligentie! Kinderen in kansarmoede kunnen best evenveel potentieel hebben als kinderen uit de middenklasse. Het probleem ligt in de wijze waarop binnen de verschillende ontwikkelingsfasen van het kind dit potentieel wordt aangesproken en de kans krijgt om te ontwikkelen. De omgeving speelt hier een veel belangrijkere rol dan de aanleg.

2.6. Socio-emotionele verschillen

Onze scholen zijn 'middenklasscholen'. Ze vertrekken vanuit de cultuur van de middenklasse. De waarden, normen, overtuigingen, gedachten, taal, handelingen, communicatiestijl, rituelen, verwachtingen, rollen die leerkrachten hanteren, verschillen in sterke mate van de thuiscultuur van kinderen in kansarmoede. De confrontatie zorgt voor beide partijen, het kind en de leerkracht, voor frustratie. De leerkracht weet dat zijn eigen cultuur veel meer kansen biedt op lange termijn voor het kind in kansarmoede, en dat kind komt terecht in een vreemde wereld waarvan het de normale geplogenheden niet kent. Het is gedoemd om in de fout te gaan.

Voor leerkrachten is het belangrijk om te beseffen dat cultuur transgeneratieel wordt aangeleerd. Ouders leren hun kinderen de verschillende cultuuraspecten aan, vaak onbewust. Het gedrag dat kinderen aangeleerd krijgen van thuis uit zorgt ervoor dat ze zich binnen hun eigen groep kunnen ontwikkelen. Wanneer ze zich anders gaan gedragen, of anders gaan denken dan hun eigen groep, riskeren ze vreemden te worden binnen de eigen omgeving.

Wanneer de school het kind in kansarmoede alle kansen wil geven om zich te ontplooiën in de 'middenklasmaatschappij', zal ze best aanvaarden dat het kind nog veel moet aangeleerd krijgen, dat er niet mag verondersteld worden dat het

alles weet, laat staan het kan. Dat vraagt veel tijd en een bewuste inzet om in het opzet te slagen.

Belangrijk hierbij blijft ook dat dit gebeurt in een sfeer van evenwaardigheid t.a.v. de thuiscultuur. De cultuur van kansarmoede is immers niet slecht, maar biedt het kind weinig kansen op een succesvolle toekomst in de grote maatschappij.

3. Naar oplossingen voor een probleem dat alsmaar groter wordt.

Wanneer leerkrachten beseffen dat kansarmoede voor de ontwikkeling van een kind veel meer impact heeft dan voeding, financies, kleding, gezondheid, ... dan kan nagedacht worden over wat hen te doen staat. Deze genoemde elementen zijn zeker belangrijk om de uitsluiting van het kind te vermijden, maar ontwikkeling gaat dieper en bevraagt het lesgeven zelf. Zowel inhoud als leerkrachtstijl kunnen daarbij worden in vraag gesteld. Binnen beide terreinen liggen nog veel onderzoeksmogelijkheden waarvan de vragen de volgende kunnen zijn:

- ✓ De dysfuncties zijn gekend, waar het precies bij deze dysfuncties fout loopt veel minder. Welke zijn de cognitieve functies, onderliggend aan deze vaardigheden, die goed werk verhinderen en hoe kunnen ze worden aangepakt binnen de klascontext?
- ✓ Welke inhouden, belangrijk voor deze kinderen, komen nu te weinig aan bod of worden te weinig uitgediept?
- ✓ Welke activiteiten zijn het meest geschikt om het leerproces van kinderen in kansarmoede te bevorderen, welke kunnen best worden vermeden?
- ✓ Welke leerkrachtstijl zorgt ervoor dat kinderen in kansarmoede zoveel mogelijk leren van de aangeboden leersituaties?

Een antwoord op deze vragen kan de weg tonen die scholen en leerkrachten best bewandelen om de kinderen in kansarmoede zo goed mogelijk te laten ontwikkelen tot volwassenen die een volwaardige inbreng hebben in de maatschappij. Dit artikel kan alleen maar sensibiliseren om die onderzoeken op gang te trekken, of anders gezegd: wordt vervolgd.

Bibliografie

Day, M. & Parlakian, R., *How Culture shapes social-emotional development. Implications for Practice in Infant-Family Programs*. Zero to three, 2004.

De Cirkel, *Uit het huis, uit het hart?* De Cirkel, 1996.

Gerhardt, S., *Waarom liefde zo belangrijk is. Hoe de liefde voor je baby zijn hersenen vormt*. Scriptum, 2009.

Greenspan, S.I. & Lewis, N.B., *Wat gaat er in dat hoofdje om? Hoe het denken van uw baby, peuter en kleuter zich ontwikkelt*. Lifetime, 1999.

Janssens, A., *Wat vraag ik aan mijn kind? 7 denkstappen om een probleem op te lossen. Een werkboek voor ouders, leerkrachten en therapeuten.* Acco, 2007.

Janssens, A. & Van Doorn, E., *Groeien doe je samen. Hoe stimuleer je de ontwikkeling van je kind?* Lannoo, 2012.

Jensen, E., *Teaching with poverty in mind. What Being Poor Does to Kids' Brains and What Schools Can Do About it.* ASCD, 2009.

Jensen, E., *Teaching with the brain in mind.* ASCD, 2005.

Rawlinson, R.M., *A mind shaped by poverty. Ten things educators should know.* iUniverse, 2007.

Tileston, D.W. & Darling, S.K., *Why Culture Counts. Teaching Children in Poverty.* Solution Tree, 2008.

Voor verdere informatie: Albert Janssens mail@CeSMOO.be www.CeSMOO.be
