

# **Ecologische pedagogiek**



## **Essaybundel**

in het kader van domein 3 van de Hogere Kaderopleiding Pedagogiek

Esther Pelgrom  
Gretha Meinen  
Albert Ligtenberg  
Dick Idema  
Evelien Huis in't Veld  
Liesbeth Hoekstra  
Jan Glorie  
Willy Bos

Januari 2006

## Inhoudsopgave

Inhoudsopgave	2
Inleiding	3
Onze competente leerkracht is niet te meten! Gretha Meinen	5
Onze school in een turbulente omgeving. Dick Idema	8
We vieren verschillen! Albert Ligtenberg	10
De leerkracht op onze school roept agressie op. Jan Glorie	13
Onze school accepteert de zorg voor ieder kind, maar onze leerkrachten mogen niet het kind van de rekening worden. Willy Bos	15
Een verhaal over uitzonderlijke zorg. Evelien Huis in't Veld	17
Onze leerkracht zet CITO buiten de deur. Esther Pelgrom	19
Onze leerkracht luistert naar het verhaal van het kind...!!! Liesbeth Hoekstra	21
Literatuurlijst	24

## Inleiding

Inleiding bundel essays Ecologische Pedagogiek (domein 3)

### **De school in 2010**

Hoe ziet onze school er over pakweg 5 jaar uit? Waar halen we de inspiratie vandaan om onze school te ontwikkelen?

Een essay schrijven, met het gemeenschappelijke doel de virtuele school van 2010 vorm geven. Dat was het doel dat wij ons als leden van het leerteam stelden, na overleg met onze coach Cees Grol. De ecologische pedagogiek diende daarbij als theoretisch uitgangspunt. Ecologische pedagogiek is als werkconcept voorgesteld door Bronfenbrenner (1977). Het individu wordt door hem gezien als het product van een interactie tussen psychologische, biologische en sociale processen. Er wordt een dynamische relatie verondersteld tussen het individu en interne en externe factoren.

Toen we als leerteam het onderwerp ecologische pedagogiek voor het eerst bespraken, was juist een door minister Maria van der Hoeven geschreven notitie over zorgplicht en de afschaffing van Speciaal Onderwijs in 2010 verschenen. Dat bracht ons tot de vraag wat we wensen voor de school in 2010. Waar liggen onze ambities? Hoe ecologisch zal (moet) onze school dan zijn?

Als leerteam hebben we ons verdiept in allerlei onderwerpen rond de (ecologische) pedagogiek. We hebben onze eigen ervaringen en ambities ingebracht in discussies. Uiteindelijk heeft slechts een klein deel daarvan zijn weerslag gevonden in de geschreven essays. We hebben elkaar bij het schrijven stevig ondervraagd en de inhoud beoordeeld op Correspondentie, Consistentie en Correctheid.

De essays zijn sterk persoonlijk en subjectief gekleurd. De stelling, voorafgaand aan elke gefingeerde pedagogische situatie, is bedoeld om te prikkelen en kan goede diensten bewijzen als inleiding op de discussie. De essays zijn niet waarde vrij, maar zijn juist bedoeld om de lezer uit de veilige, vertrouwde paradigma's te lokken. Ze zijn ontstaan vanuit de vraag hoe het onderwijs er in 2010 uit zal zien. Wat is er in vergelijking met de huidige situatie veranderd? Ze nodigen de lezer uit om een eigen visie in het toekomstig leerlandschap van het onderwijs in te nemen. Elke stelling maakt iets los bij de lezer: een vrijblijvende middenpositie kan eigenlijk niet...

De werkplaatsen Ecologische Pedagogiek en Testen en testconstructie, beide voor studenten van de leerroute ecologische pedagogiek georganiseerd door het Seminarium, hebben ons materiaal opgeleverd voor het schrijven van de essays. Daarnaast vormden persoonlijke

ervaringen en casusbeschrijvingen uit de literatuur een belangrijke inspiratiebron.

Als vervolg op de essays maken we als leerteam een film, waarin we verschillende aspecten van onze virtuele school willen verbeelden. De filmbeelden zullen de ideeën uit de essays 'op locatie' tonen en als gezamenlijk project gebruikt worden voor de eindopdracht van domein 3: Ecologische (ortho) Pedagogiek.

Namen, die de essays een betrouwbaar en realistisch aanzien moesten geven, zijn gefingeerd en elke overeenkomst berust op toeval. Met een vleugje inlevingsvermogen kan elke collega in onderwijsland tal van namen invullen. De eigen naam misschien op de eerste plaats?

De levendige discussie die wij als leerteam voerden op 16 januari 2006 in Meppel betekent voor ons geen eindpunt, maar start van de 'bouw van onze virtuele school'.

We hopen dat de lezer het net zo vergaat.

Leerteam

Willy Bos

Jan Glorie

Liesbeth Hoekstra

Dick Idema

Gretha Meinen

Evelien Huis in 't Veld

Albert Ligtenberg

Esther Pelgrom

## **Onze competente leerkracht is niet te meten!**

Gretha Meinen

Er is tegenwoordig veel te doen over competentie gericht onderwijs.

De docenten moeten over verschillende competenties beschikken om een goede docent te kunnen zijn. Daarbij worden de diverse competenties ook nog weer ingedeeld in bekwaamheidsniveaus. (beginners, gevorderden, experts).

De geleerden zijn er nog niet over eens hoe je het begrip competentie moet definiëren.

De een zegt: " Vul maar bekwaamheid in, dan komt het wel goed"; een ander noemt een ellenlange definitie op waar echt geen detail vergeten is. " Een competentie betreft het vermogen om op basis van aanwezige kennis, vaardigheden en houdingen adequaat te handelen in complexe beroepssituaties en het vermogen om keuzes en beslissingen die tijdens dat handelen gemaakt worden te kunnen verantwoorden en erop te kunnen reflecteren".

Nou, er is helemaal niets vergeten! Waterdicht en spijkerhard!

Echter beoordelen we wel allemaal op dezelfde wijze? Hoe valide en betrouwbaar is eigenlijk het beoordelen van competenties?

Kun je een vakmanschap als het leraarschap wel in vakjes indelen? In plakjes hakken?

Of komt er nog meer voor kijken?

Onze competente leerkracht is niet te meten! Al wordt er aan alle kanten geprobeerd dit voor elkaar te krijgen!

Ook in de leerlingenzorg heb je bepaalde competenties nodig. Afgelopen week kreeg ik als IB-er een lijst met competenties voorgeschoteld. Nou, ik moet nogal wat kunnen!

Het bestaat uit vijf categorieën: Leidinggeven, coachen, beleid voorbereiden, coördineren, beheren. Deze vijf categorieën zijn weer onderverdeeld in kleinere onderdelen.

Als voorbeeld neem ik leidinggeven: De voortgang van leerlingprestaties monitoren, hierover in overleg treden met leerkrachten en hulpverleners en deze stimuleren tot verbetering. De doorgaande lijn in het specifieke onderwijsaanbod op leerlingniveau bewaken en bevorderen

Enz., enz. Ik mag dus deze conclusie trekken: Als ik al deze competenties haal, dan ben ik een goede leerkracht.

Toch mis ik iets in dit relaas: ik mis eigenschappen als begrip, gevoel, betrokkenheid, empathie, nieuwsgierigheid, motivatie etc. Dit zijn elementaire eigenschappen die juist in het vak van leerkracht een grote rol spelen

Uit literatuur blijkt dat er ook andere elementen een rol spelen. Zo blijkt dat er in ieder geval een positief pedagogisch klimaat in de klas moet heersen. Een pedagogisch klimaat kan positief genoemd worden wanneer aan de psychologische basisbehoeften: relatie, competentie en autonomie van de leerlingen wordt voldaan. Dit houdt in dat de leerlingen zich veilig voelen, zelfvertrouwen hebben en het gevoel hebben zelfstandig te kunnen functioneren.

Zorg voor leerlingen veronderstelt een leraar die weet waar hij mee bezig is, die weet wat hij wil, wat hij kan en welke hulp hij eventueel nodig heeft. En die rekening houdt met de drie basisbehoeften van zijn leerlingen.

*Een voorbeeld uit de praktijk:*

*Jochem zit in groep vier en is bezig met het maken van sommen; het wil echter niet zo goed lukken; hij vindt het moeilijk: de sommen over het tiental heen gaan iedere keer weer fout.*

*Hij hangt onderuitgezakt op zijn stoel en kijkt naar buiten. "Kom Jochem, doorwerken, ik zie dat je nog maar drie rijtjes af hebt, de andere kinderen zijn al bijna klaar!" Jochem schrikt: "Die rotsommen ook, hij kan het toch niet".*

We zien hier een leerling die een slechte concentratie en werkhouding heeft en niet erg gemotiveerd is. Ook kan het zijn dat hij een rekenprobleem heeft.

Kinderen die "achterblijven" zijn in hun gedrag moeilijk te herkennen als leergierig en strevend naar competentie en zelfstandigheid. Zij maken eerder een passieve indruk. Maar het zegt vermoedelijk meer over het onderwijsaanbod, over de organisatie hiervan en over de manier waarop wij met deze kinderen omgaan, dan over de kinderen zelf. Gezien vanuit hun motivationele basisbehoeften reageren zij in zekere zin adequaat. Zij hebben ervaren dat de kans op succes in school klein is, je kan het wel proberen, maar teleurstelling is vaak het resultaat. Het kind gaat iets anders doen en de leerkracht spreekt van een slechte werkhouding.

De kinderen dagdromen wat, zijn met alles bezig, behalve met hun werk en zijn gewoonweg storend. De leerkracht schrijft de problemen toe aan de leerling. De leerling op zijn beurt schrijft de oorzaak van het probleem toe aan de leraar en aan zichzelf. De leerkracht en de leerling denken beiden dat ze aan de situatie weinig kunnen veranderen.

Hoe komt het toch dat de leerling, als deze niet meekomt of lastig is, altijd als probleemdruager wordt gezien. Ook de leerkracht heeft een probleem; het lukt hem niet om de resultaten van de leerling op een hoger plan te brengen. "Probleemkinderen" worden door leerkrachten niet gemakkelijk of met plezier geholpen. Ze krijgen veel controle, maar positieve aandacht en extra instructie komen ze tekort, zo kun je in onderzoek lezen.

We meten ontwikkeling met testen en toetsen en vergelijken leerlingen met elkaar. Want immers meten is weten, zo redeneert men in onderwijsland.

Echter: goed onderwijs is uitzicht geven op zelf kunnen

Kinderen helpen om zichzelf te helpen

Kinderen de uitdaging geven en zelf laten sturen in hun eigen onderwijsproces."Wat denk jij vandaag te kunnen maken en hoe?"

Niet het feit of een leerkracht wel alle competenties in huis heeft is van belang; echter ook het in huis hebben van zaken als empathie, mensen kunnen motiveren, enthousiasme enz. zijn van groot belang. om goede zorg te kunnen verlenen.

Niet de leerkracht staat centraal maar de leerling.

De leerling is de spil waarom alles draait; zeker in de ecologische pedagogiek.

Natuurlijk zitten er wel goede elementen in competentie gericht leren. Door alle facetten van het onderwijsvakmanschap te belichten kom je tot een goed inzicht in je vak.

Echter naar mijn mening wordt er toch een belangrijk deel vergeten door de intermenselijke kant van de zaak niet te benoemen.

Juist persoonlijkheidskenmerken als enthousiasme, motivatie, empathie..... maken dat een leerling wel de "move" gaat maken en een intrinsieke motivatie gaat ontwikkelen.

Zonder deze kwaliteiten kun je geen competente leerkracht zijn, echter deze kwaliteiten zijn niet te meten!

Eén ding weet ik zeker: Met mijn competente leerkracht komt het ook met Jochem goed!

## Onze school in een turbulente omgeving

Dick Idema

Stelling: Onze school is deel van de gemeenschap en die begint niet om half negen en eindigt niet om half vier

Op de school in ons dorp botert het al geruime tijd niet zo tussen team en ouders. De belangen worden tegen elkaar uitgespeeld. Komt de ouderraad met een voorstel om een buurtfeest op het plein te organiseren, dan staat het team direct klaar met een stormvloed aan tegenargumenten. Komt het team met het initiatief om een 'onderwijs-informatiedag' te plannen, dan spuien de ouders zoveel mogelijk tegenargumenten om het feest niet door te laten gaan.

Ik ving het gesprek op tussen Femmy, de enthousiaste leerkracht van groep 8 en Petra, een betrokken ouder en voorzitter van fanfare Excelsior. Beiden willen ze barrières en vastgeroeste stellingen doorbreken. Hoe krijgen ze hun belangen op elkaar afgestemd? Ik wil u enkele flarden van hun gesprek niet onthouden.

Femmy:

*"Vanaf de oprichting van onze school in 1978 werken we als personeelsteam aan het pedagogisch klimaat, maar we betrekken ouders, buurt en andere netwerken niet in het gesprek daarover. Het lijkt wel alsof we moedwillig hoge muren tussen buurtvereniging, instellingen van de gemeente en ouders hebben opgetrokken. Zelfs de discussie "is naschoolse opvang eigenlijk wel zo nodig" heeft veel kwade gezichten opgeleverd. Ik vond en vind dat we daarmee ouders en kinderen te kort doen. We bieden nu eindelijk ruimte voor tussenschoolse opvang, de ouders organiseren het zelf, maar we staan als team niet te trappelen om met deze gekwalificeerde "oppassers" regelmatig contact te houden. Zij regelen zelf de financiën en de organisatie, dus dat is dan hun zaak, lijkt de redenering. En dat terwijl er mogelijkheden zijn om de school ook open te stellen voor naschoolse opvang tot vijf uur.*

*Ook de contacten met de bibliotheek verlopen stroef. Ik ben erg voor een vergaande samenwerking, dus niet alleen tijdens de kinderboekenweek, maar ik krijg mijn collega's niet zover. Het lijkt wel alsof er een diepgeworteld wantrouwen is. Als je goede afspraken maakt, kan er natuurlijk veel meer. Onze leerlingen zijn graag op school. Toen we de vrije binnenkomst (vanaf kwart over 8) hadden geregeld, kon je zien dat ze zelfstandig gingen lezen, spelen, computeren, technisch lego bouwen. We hadden binnen een mum voor elke groep een ouder geregeld die extra toezicht wilde houden. Stagiaires verleenden hand en span diensten en de overbuurman wilde zijn groentetuin wel ter beschikking stellen als schooltuintje. Een oud-teamlid gaat sinds vorig jaar regelmatig met de bovenbouwgroepen de natuur in. Betere biologielessen zijn niet te bedenken. Excelsior houdt drie keer per jaar een soort open huis... in onze school. De EHBO in ons dorp geeft "kinder-ehbo" en de zus van Petra komt schilderen met de kinderen van de onderbouw. Toen het asielzoekerscentrum moest sluiten werd de protestactie vanuit school, samen met gemeentebestuurders, georganiseerd. Toen kon er dus opeens wel veel, en dat werd door alle instanties zeer gewaardeerd.*

*Ik zou dit nog verder willen uitbouwen. De schooldeuren open zetten en het dorp als leefgemeenschap laten integreren in onze school."*

Petra:

*“Weet je wat het hele punt is: de meeste mensen denken nog in het oude stramien. De school zorgt voor onderwijs en alles buiten de schoolmuren heeft niets met onderwijs te maken. Gelukkig zie je wel verbeteringen, maar de lokale overheid lijkt nog in afgebakende disciplines te denken. Sportclubs krijgen subsidie van de gemeente, maar het organiseren van een voetbaltoernooi laten ze aan de school over. De Vijverhof, het verzorgingshuis op loopafstand van de school, vindt elke inbreng van kinderen leuk voor de ouderen en leerzaam voor de kinderen. Daar is toch nog veel meer uitwisseling mogelijk dan de jaarlijkse opvoering van de musical. Jammer dat veel mensen nog zo in ‘‘particuliere koninkrijkjes’’ denken. Mijn zus heeft het goede voorbeeld gegeven met haar schilderlessen, maar ze moest daarvoor wel eerst toestemming vragen bij de school voor musische vorming, waar ze in de avonduren docent is. Alsof school en muziekschool elkaars concurrenten zijn!*

*En ik had de docent voor muzikale vorming helemaal in de gordijnen toen ik hem vertelde dat wij als muziekvereniging aan de onderbouw een workshop slagwerk wilden presenteren. Ik kreeg letterlijk te horen: ‘Excelsior moet zijn doel niet voorbij lopen.’*

*Ja, we mogen wel op komen draven om de wandelaars van de avondvierdaagse binnen te halen.*

*Merk je hoe weinig oog er is voor het welzijn van de kinderen? Elke instantie lijkt zich af te schermen. Waar is de creativiteit gebleven om van de school een echte leefgemeenschap te maken? Ik word er soms zo moedeloos van. Toch hebben we al best wat bereikt en we blijven doorgaan, in het belang van onze kinderen.’’*

Leren doe je niet van half negen tot half vier, schoot mij te binnen. In mijn optiek is leren: natuurlijk (levend) leren. En dat vraagt een andere manier van denken (paradigmashift) over onderwijzen en leren. In de brede school, die ik voor ogen heb, is plaats voor een breed netwerk van voorzieningen in en rond de school. Weg met de barrières! In onze school, die weer een echte buurtschool moet worden, werken buurt, onderwijs en sport- en muziekvereniging samen. Wij kunnen een van de 1000 scholen in 2010 zijn waar de school weer in het centrum van de belangstelling staat. Dat is goed voor ons als team, dat werkt uitnodigend voor de kinderen en dat geeft het dorp weer gemeenschapsgevoel. Onze leerlingen leren in een betekenisvolle context. Dan is er een grote kans op transfer van kennis en kunnen ze zich breed ontwikkelen. Voor hen bestaan die ‘volwassen’ barrières niet. Zij vinden het leuk om met ouderen fruitmandjes te maken of om van een gastdocent les te krijgen. Zij leren maar wat graag van een muziekinstructeur of een gepensioneerde automonteur. Zij zijn dus al een flink eind op weg met de ecologische school. Nu wij nog. Het paradijs bereiken we niet (direct), maar de tijd is rijp om voorwaarden te scheppen en aan de slag te gaan.

In de supermarkt kwam ik Petra tegen. Ze zwaaide en riep iets, maar ik kon het niet goed verstaan. Ze kwam wat dichterbij en stak haar duim op: “T is voor mekaar! Willem, onze druminstructeur, gaat de eerste slagtechnieken leren aan alle leerlingen van groep 3 en Lammie gaat aan de meisjes van de middenbouw een majorette demonstratie geven. Goed he!”

## We vieren verschillen

Albert Ligtenberg

Onze ecologische school accepteert de zorg voor ieder kind.

*Naomi zit in groep 6 en is een meisje met veel beperkingen. Ze zit in een rolstoel en kan alleen maar communiceren met klanken. Ze geniet van het samenzijn met de andere kinderen. Ze wil nu bijvoorbeeld zelf eten, omdat ze dat tijdens het overblijven ziet van de andere kinderen. Het voorbeeld van de andere kinderen doet haar goed. Naomi doet dingen die we nooit gedacht hadden. In de weektaak van de klasgenootjes van Naomi staat iedere week de opdracht om 10 minuten een spelletje met Naomi te spelen. De medeleerlingen hebben bovendien een aantal lichte verzorgingstaakjes rond Naomi, zoals het meenemen naar de gymles. Voor de pauze is niets geregeld, maar ik heb nog geen pauze gezien dat Naomi alleen stond. Er is zelfs een speciaal spel door de groep ontwikkeld, dat je alleen maar kan spelen met Naomi.*

Al een aantal jaren is in Nederland het speciaal onderwijs afgeschaft. Hoewel scholen daarna nog ruim de tijd kregen om de invulling van zorgplicht en opvang van alle leerlingen, op eigen manier, te regelen is het nu zover dat we daadwerkelijk kunnen spreken van Inclusief onderwijs in Nederland. Inclusief onderwijs betekent onderwijsintegratie van alle kinderen in de buurt. Je staat open voor hoogbegaafde kinderen, maar ook voor kinderen met een lichamelijke of verstandelijke handicap. Wij vinden dat elk kind de mogelijkheid moet krijgen om dicht bij huis naar school te gaan, zodat het daar kinderen uit de buurt kan ontmoeten. Het voorbeeld hierboven illustreert wat we als school willen zijn: een inclusieve school, waar omgaan met verschillen ons visitekaartje is.

De leerstof blijft hetzelfde als op iedere andere basisschool, maar voor het kind met de verstandelijke handicap wordt de les langzaam opgebouwd. Op die manier kan het kind op eigen niveau meedoen.

*Laatst werden er in de klas werkstukken over water gemaakt. De gehandicapte leerling ging toen daadwerkelijk met water aan de gang. Door water te voelen en met waterverf aan de slag te gaan.*

Zo willen we omgaan met verschillen. Het aanbieden van leerstof binnen een context en op eigen niveau, en naar de mogelijkheden van de leerling staat daarbij centraal

Bij elk kind met een speciale onderwijsvraag kijken we eerst of we dat kind ook goed kunnen opvangen. Dat hangt niet alleen af van onze voorzieningen, maar ook van de invloed op andere kinderen. Een heel luidruchtig kind gaat moeilijk samen met een kind met ADHD. Dan heb je alweer extra opvangruimte nodig. Daar hangt vaak een kostenplaatje aan, dat we niet zelf in de hand hebben. Er volgen ook kinderen met Downsyndroom, een motorische handicap of gedragsproblemen onderwijs op onze school. Zij hebben geen eigen klassenassistent. Hun lesprogramma wordt samengesteld door de leerkrachten, in overleg met de ouders en de intern begeleiders.

Accepteren we iedereen? Ja. Soms komen we wel kinderen tegen waarvan we ouders adviseren om het kind op een andere school te plaatsen. Gewoon omdat ze op die school meer specialisme voor dit kind in huis hebben, of de voorzieningen

voor het betreffende kind beter zijn. Kiezen ouders toch voor onze school, dan kijken we dan kijken we samen naar de mogelijkheden en onmogelijkheden; naar de kansen die er liggen. Wat kunnen we wel en niet bieden. We proberen dan in elk geval een zo goed mogelijk onderwijsarrangement samen te stellen.

Er is in korte tijd veel veranderd. Het is nog maar enkele jaren geleden dat we het onderstaande verhaal konden lezen:

*"Ik vraag mezelf ook regelmatig af waarom ik er zoveel energie in stop om Leonie op een gewone middelbare school te krijgen. Maar altijd weer is het antwoord dat ik geen betere oplossing weet. Een school voor speciaal voortgezet onderwijs is niet de beste keus voor haar. We stoppen dan een ontwikkeling die, doordat ze wel naar de basisschool is gegaan, in gang is gezet."*

*Aan het woord is Gerard Verkleij, vader van de 14-jarige Leonie die het syndroom van Down heeft. Leonie heeft de reguliere basisschool afgerond, maar zit nu al meer dan een jaar thuis omdat er in en rond haar woonplaats Montfoort geen middelbare school zit die haar wil aannemen.*

*De ouders van Leonie hebben al heel veel middelen in de strijd gegooid. Ze zijn op televisie geweest en premier Balkenende heeft persoonlijk de zaak bij minister van Onderwijs Maria van der Hoeven onder de aandacht gebracht. Maar ondanks die inspanningen is er nog niets veranderd. Leonie krijgt nu les van haar moeder. Maar dat is niet genoeg, zegt Mariette Verkleij: "Leonie wordt lui en niet meer uitgedaagd. Op school krijgt ze positieve prikkels. Dan gaat ze het gedrag van haar klasgenootjes imiteren en ervaart ze de normale omgangsvormen." (Website [www.schoolvooredereen.nl](http://www.schoolvooredereen.nl) , 2005)*

Vergeet niet dat het in dit verhaal dus al ouders betrof die zelf veel deden om hun kind op een reguliere school te plaatsen. Dat Leonie naar een "gewone" basisschool ging en niet naar een speciale school was zelfs al heel bijzonder en maar voor weinig kinderen weggelegd.

We hebben de organisatie van inclusief onderwijs binnen onze basisschool inmiddels goed vormgegeven. Natuurlijk heeft elk kind zijn/haar eigen bijzondere onderwijsbehoeften. Dat geldt toch gewoon voor ieder kind. Natuurlijk wil je daar bij elk kind zo goed mogelijk aan tegemoet komen

Binnen de school vindt integratie voor een deel van de kinderen plaats in "gewone" groepen. Deze kinderen worden begeleid door casemanagers, speciale leerkrachten en speciale onderwijsassistenten, in samenwerking met de leraren van de school. Inmiddels zijn er enkele speciale groepen voor kinderen met ernstige spraak-taalmoelijkheden, twee groepen voor zeer moeilijk lerende kinderen, drie groepen voor kinderen met psychiatrische problemen en vier groepen voor kinderen met complexere hulpvragen. De speciale groepen bestaan uit maximaal 12 kinderen en hebben naast een leerkracht de ondersteuning van een onderwijsassistent. Dat lijkt misschien bijzonder, maar er zijn ook groepen voor leerlingen met motorische achterstanden (Gym extra) en voor kinderen met weinig creatieve impulsen (Kunst anders). En alle kinderen keren steeds weer terug in hun basisgroep, die gebaseerd is op leeftijdsgenoten. Er is een nauwe samenwerking met de ouders, jeugdzorg, logopedisten, fysiotherapeuten, speltherapeuten, etc..

Bij de plaatsing van een gehandicapt kind op onze school wordt zowel gekeken naar de mogelijkheden die de school kan bieden als naar de beperkingen die een handicap met zich mee kan brengen.

Alle kinderen zijn welkom, dus ook alle kinderen met een ernstige handicap die voorheen aangewezen waren op scholen voor speciaal onderwijs.

We merken steeds weer dat deze kinderen prima met elkaar kunnen omgaan, dat ze elkaar helpen, ondersteunen en van elkaar leren. Voor de leerkrachten is het geweldig om met al die verschillen om te gaan. We zijn af van dat eindeloze gezoek naar het gemiddelde om daar zoveel mogelijk leerlingen dichtbij te krijgen, zodat we ze hetzelfde aan konden bieden.

We genieten van verschillen. We vieren ze. Want het is fantastisch voor de leerlingen om elkaar te accepteren in al die verschillen. Het is fantastisch voor leerkrachten om met al die verschillende leerlingen te werken.

## **De leerkracht op onze school roept agressie op.**

Jan Glorie

*Karel is een wat schuchtere jongen die niet veel zegt en niet veel vraagt. Hij reageert met schouderophalen als hij aangesproken wordt. Als je wilt weten wat hem bezig houdt komt er niet veel uit, hij weet het niet. Er is niet veel dat hij echt leuk vindt, maar ook niet veel waar hij echt een hekel aan heeft. Kortom, emotioneel nogal vlak.*

*Waar is zijn agressie, motivatie, gedrevenheid gebleven?*

Er zijn een aantal oorzaken aan te wijzen voor de weinig actieve houding van leerlingen, met name jongens. Tegelijkertijd kunnen deze oorzaken ook aangewezen worden voor het op andere momenten excessieve gedrag van jongeren.

In het onderwijs is ongeveer 75 % van de leraren vrouw. Uit diverse publicaties blijkt dat het grote invloed heeft op de wijze waarop het onderwijs vorm krijgt. In veel gevallen worden kinderen beloond, gecompimenteerd wanneer zij voldoen aan "vrouwelijk" gedrag: niet vechten, duwen, schreeuwen, slaan, schoppen, dingen afpakken, enz. Wij verwachten van kinderen om vooral verbaal hun gebied af te bakenen en de hiërarchie te bepalen. Ook willen we dat zij zich vooral fijnemotorische vaardigheden eigen te maken.

Een gevolg hiervan is dat vooral jongens in de problemen komen. Een belangrijk deel van hun persoonlijkheid en identiteit wordt afgewezen. Daardoor kunnen ze emotioneel in de knel raken. De wijze waarop zij met emoties omgaan keuren we vervolgens ook weer af.

Bij leerlingen met een verstandelijke beperking is de invloed van de eisen in het basisonderwijs nog groter. Ze hebben meer moeite hebben met leren. Hun taalontwikkeling is minder en hun motorische vaardigheden zijn beperkter.

Ze kunnen vaak gewoon niet anders, hebben geen alternatieven. Hun beperkingen maken dat zij vaak primair reageren op de uitdagingen en prikkels om hen heen.

Deze kinderen komen door de eisen die aan hen gesteld worden extra in de knel.

Het aanleren van nieuwe strategieën kost ze meer tijd en moeite dan "normale" leerlingen. Daardoor raken ze extra gefrustreerd.

De social/culturele context waaruit een kind komt speelt in 2 vormen een belangrijke rol.

Niet elk milieu is verbaal ingesteld. De afwijzing van agressie kan een afwijzing inhouden van de sociale cultuur en (de opvoedingsstrategie van) de ouders. Daardoor zal zo'n leerling nieuwe gedragsvormen maar moeilijk accepteren, loyaal als hij is aan zijn ouders.

In bepaalde culturen zijn de gedragsrollen van mannen en vrouwen strikt gescheiden. Een jongen zal vrouwelijke gedragsvormen afwijzen. Doet hij dit niet, dan "gaat hij af" voor zijn mannelijke klasgenoten. Het kan zelfs zo zijn dat de meisjes uit dezelfde cultuur het "vrouwelijke gedrag" niet accepteren.

We zijn in ons onderwijs erg gericht op het onderdrukken van agressie, terwijl agressie juist positief kan zijn voor de ontwikkeling van een kind.

*Hoe krijgen we hem agressief? Want dat is wat ik wil.*

Agressie is emotie. Agressie bevat wilskracht. Agressie geeft ontlading aan spanningen. Agressie geeft lucht. Agressie geeft duidelijkheid. Agressie geeft een doel.

Maar agressie is niet alleen dat waar we direct aan denken: vechten, schoppen, slaan, schelden. Agressie is ook verzet, niet willen, niets doen, burgerlijke ongehoorzaamheid.

Maar vooral ook: agressie is een vorm van communicatie. Alleen is deze vorm in onze strak gereguleerde maatschappij weggedrukt. Het gevolg is dat jongeren, veelal jongens, niet goed geleerd hebben om met hun agressie als communicatievorm om te gaan. Hierdoor vinden de excessen plaats. Alle onderdrukte spanningen vinden dan een uitweg op het moment dat agressie gebruikt gaat worden, met overacting tot gevolg. En dan zijn we verbaasd dat er "zinloos geweld" plaats vindt! Vanuit het oogpunt van de dader is het uitermate zinvol! Vanuit maatschappelijk oogpunt is het verwerpelijk, en vanuit het oogpunt van het slachtoffer is het afschuwelijk.

*Door hem uit te dagen, het hem lastig te maken, kun je proberen een opening te vinden naar zijn emoties. Kan ik hem kwaad krijgen? Gaat hij mij tegenwerken? Raakt hij geïrriteerd? Uiteraard mag het ook een medeleerling zijn die dit bereikt!*

*En als het dan gebeurt, als die agressie naar boven komt, hij het gevecht aangaat, dan wordt de grens bepaald door de veiligheid van Karel zelf en zijn omgeving (een blauwe plek en slaan op tafels of schoppen tegen prullenbakken zijn nog toegestaan). Als hij verbaal tekeer gaat: prima! Gaat hij in verzet? Uitstekend!*

Als leraar op deze school kan deze situatie een wenselijke zijn: de leerling laat gedrag zien dat gevoed wordt door emotie. En hij mag dit, nee sterker nog, het moet! Dit in tegenstelling tot wat de leerling geleerd heeft. Hiermee ontstaat een opening om emoties, gevoelens en wensen bespreekbaar te maken. Hij wordt nu eens niet afgekeurd om zijn "agressieve" gedrag. Hij wordt in de gelegenheid gesteld om op een andere wijze dan de verbaalcognitieve, in communicatie te treden met zijn omgeving. Er wordt recht gedaan aan zijn mogelijkheden en beperkingen. Ook kan het een erkenning inhouden van zijn sociale context.

Dit alles biedt nieuwe kansen. Kom maar op met die agressie!

## **Onze school accepteert de zorg voor ieder kind , maar onze leerkrachten mogen niet het kind van de rekening worden.**

Willy Bos

*Guido heeft een autistische stoornis. Zijn leven kwam moeizaam op gang. Pas op zijn vierde begon hij te praten. Guido was op school niet te handhaven., hij kende geen pijn, bezeerde zichzelf en kon geen contact maken. Stilzitten in een stoel was al helemaal een opgave.*

*Zijn ouders besloten thuis onderwijs te regelen. In het gezin kwam een legertje begeleiders, docenten en een orthopedagoog over de vloer, vijf dagen in de week.en hij volgde een dieet.*

*De afgelopen 2 jaar heeft hij therapie gevolgd bij een Praktijk voor Neurofeedback en Psychologische Hulpverlening. Inmiddels is Guido 9 jaar en het gaat een stuk beter met hem.*

Guido is een van de kinderen die vanaf 2010 een plekje moet kunnen vinden op de gewone basisschool omdat onze onderwijsminister de scheiding tussen basisschool en speciaal onderwijs wil opheffen. De ouders van Guido gunnen hun kind al eerder zo'n plekje dicht bij huis. Op die manier hoeft hij niet weggebracht worden met een busje naar een speciale school en kan Nick zoals ieder ander kind in zijn eigen dorp vriendjes maken en een leven opbouwen.

Onze school accepteert de zorg voor ieder kind, dus ook die van Guido, omdat ook wij het belangrijk vinden dat ieder kind zoveel mogelijk in zijn eigen omgeving kan opgroeien en naar school kan gaan.

Op dit moment zijn veel scholen en ook de onze nog niet zo ingericht dat dit mogelijk is. WSNS heeft er wel voor gezorgd dat er meer kinderen op de basisschool zijn gebleven, maar gepoogd moet worden zoveel mogelijk kinderen een plaats te bieden.

Een eerste voorwaarde hiervoor is een ontwikkelingsgerichte benadering:

Niet de leerstof staat centraal, maar de leerling die op zoek is naar een uitdagende leeromgeving. Er zijn verschillen en daar moet adaptief op ingespeeld worden. We zijn telkens op zoek naar een optimale leefomgeving voor het kind om het zo effectief mogelijk te laten functioneren.

Een tweede voorwaarde is het willen en kunnen omgaan met kinderen die speciale zorg nodig hebben. Tot nu kozen leerkrachten bewust voor lesgeven in het speciaal onderwijs. Deze keuze verdwijnt en iedereen zal geconfronteerd worden met leerlingen die speciale hulp nodig hebben. Op dit moment bezit niet iedereen de kennis en vaardigheden om hier mee om te gaan. Omdat de leraar als de sleutelfiguur wordt gezien in het succesvol omgaan met problemen, moet eerst bekwaamheidsontwikkeling centraal staan. Overeenkomstig het nieuwe beroepsbeeld moeten leerkrachten opgeleid worden tot experts.

We lopen daarbij tegen 2 problemen aan: Hoe kan kennis, vergaard door middel van wetenschappelijk onderzoek ,een bijdrage leveren aan het verbeteren van het handelingsrepertoire van leraren en hoe kunnen we er voor zorgen dat de taak van de leerkracht niet verzwaard wordt.

Het afstandsprobleem staat implementatie van wetenschappelijke kennis in de weg. De generaal op de heuvel kan niet ingrijpen en de sergeant op de grond mist het overzicht.

Een mogelijke oplossing voor het eerste probleem is het introduceren van een werkwijze waarbij de inhoud van de scholing mede wordt bepaald door de problemen die zich voor doen in de praktijk

Het accepteren van alle kinderen mag niet leiden tot een verhoogde werkdruk bij de leerkrachten. Op dit moment ligt er al veel op het bord van de leerkracht. Terwijl de klassen niet kleiner worden, nemen de problematieken toe. Vaak zie je dat als er sprake is van problemen in de maatschappij, de school wordt aangeduid als het instituut om de problemen op te lossen.

De leerkracht wordt het kind van de rekening als zij geacht wordt deze problemen op te lossen zonder dat er iets tegenover deze taakverzwaring staat. Er zal voldoende ondersteuning moeten komen, de expertise die er is zal naar de school gebracht moeten worden, de klassen zullen verkleind moeten worden en er zal tijd vrij gemaakt moeten worden voor scholing en overleg.

Als we de financiën er voor krijgen, kan en gaat onze school aan deze voorwaarden voldoen, zodat we de zorg van al onze kinderen kunnen accepteren. We zullen passend onderwijs bieden aan alle leerlingen die aangemeld worden. Het kan zijn dat leerlingen in een reguliere klas terecht komen, maar een plaats in een speciale zorgklas is ook denkbaar.

Mochten we om welke reden dan ook een kind niet bij ons op school kunnen plaatsen, zorgen we voor een goede plek binnen ons samenwerkingsverband of in bijzondere gevallen daarbuiten.

Deze nieuwe wet gaat veel geld kosten. Hopelijk wordt de geldkraan na een aantal jaren niet teruggedraaid zoals nu bij WSNS het geval is. De school zal dan zelf de rekeningen voor goede zorg moeten betalen en in dat geval worden kind en leerkracht toch het kind van de rekening.

*Guido en zijn ouders hebben nog een lange weg te gaan. In een gesprek met moeder krijg ik te maken met een ouder die alles uit de kast wil halen voor haar kind, maar ook een realistisch beeld heeft van alle problemen.:*

*“Eerst moet aan alle voorwaarden voldaan worden wil de missie slagen, maar we gaan ervoor. Onze slogan is : Gewoon waar het kan en speciaal waar het moet.”*

*Ik wens hen veel succes.*

## Een verhaal over uitzonderlijke zorg.

Evelien Huis in't Veld

"Onze school accepteert de zorg voor ieder kind."

*Dat vertelde ik de ouder die bij mij verhaal haalde over het feit dat Janneke, een klasgenootje van haar dochter, op kwade momenten de klas uit mocht. Dit om naar haar verzorg cavia te gaan om daar weer tot rust te komen. De moeder vond het te gek voor woorden, want zo zei zij "Mijn dochter vindt pony's erg leuk, We kunnen dus binnenkort een pony op school verwachten?"*

*Dit voorval gebeurde een jaar of vier geleden. Janneke zat toen in groep 6 en vertoonde problemen op het gedragsmatige vlak. Wanneer ze dacht dat zij iets niet begreep of zich niet begrepen voelde, kon ze exploderen, zomaar. Haar klasgenoten begrepen al evenmin veel van haar gedrag en reageerden op het laatst onverschillig op het getier van Janneke. Sommigen schamperden of lachten schielijk achter hun handen.*

*Thuis was het met Janneke al niet veel beter gesteld en de ouders wisten zich geen raad meer met haar. Er volgden veel gesprekken met leerkrachten om samen te kijken wat we voor Janneke konden betekenen. Een plan werd uitgestippeld. Janneke zou worden getest. De ouders zouden thuis voor opvoedkundige hulp zorgen. De school zou intern een oplossing zoeken voor het exploderende gedrag van Janneke. We wisten dat Janneke heel rustig werd met een cavia op schoot. Samen met Janneke hebben we besloten om een cavia in school te halen waar zij, op het moment dat het kwade gevoel boven kwam borrelen, naar toe kon gaan om rustig te worden. De cavia heeft ongeveer een half jaar bij mij in het kantoorje gestaan. Na dat half jaar heeft de moeder de cavia opgehaald en mee naar huis genomen. Waarom?... Omdat Janneke de cavia gewoon niet meer nodig had en een modus had gevonden om rustig te blijven. Tegelijkertijd werd Janneke omringd door hulp. Hulp voor de ouders was opgestart. Het onderzoek had diagnose NLD gesteld. Daardoor vonden de ouders meer rust. Ze begrepen Janneke beter en konden haar daardoor goed opvangen. Janneke hield een spreekbeurt over NLD voor de groep en de klasgenoten konden haar accepteren zoals ze was. Sindsdien gaat het goed met Janneke.*

*De cavia is inmiddels overleden. Het diertje zou eens moeten weten wat voor rol hij in de zorg voor Janneke heeft gespeeld. Hij kan trots zijn.*

Het bovenstaande succesverhaal staat voor mij model voor een goede zorgverlening op school. Het is een schoolvoorbeeld van het samen met alle betrokkenen de juiste zorg voor het kind zoeken en aanbieden. Niets kan dan gek genoemd worden. Zelfs het in school halen van een cavia behoort dan tot de mogelijkheden. Het kon omdat de school alle mogelijkheden open hield. Ze zorgt ervoor dat alle kinderen binnen de vier beschermende muren de juiste zorg krijgen. De school die niet met procedures zwaait, wanneer blijkt dat een kind om uitzonderlijke zorg vraagt.

Wat is uitzonderlijke zorg? De school geeft hier het antwoord op. Uitzonderlijk betekent niet-gangbaar. Wat gangbaar is en wat niet bepaalt de school. Mogen we ook spreken van acceptabel en niet-acceptabel? Hebben we het dan over

acceptabele en niet-acceptabele zorgvormen? Vreemde woorden voor het simpele feit dat een kind op school zorg nodig heeft en dat het ene kind meer uitzonderlijke zorg nodig heeft dan het andere. Ik durf daarom te beweren dat de school het maar eens moet omdraaien. Niet praten over wat zijn de grenzen van wat acceptabel is, maar dat de school de deuren wagenwijd openzet voor alle vormen van zorg hoe uitzonderlijk die ook mag zijn. En dat de school zich verplicht om samen met alle betrokkenen, die zeggen het goed voor te hebben met het kind, te zoeken naar de beste zorgvorm. Hoe uitzonderlijk die ook mag zijn.

Dan pas kun je kijken en beslist niet eerder, wat de school daarin kan en mag betekenen. Dat houdt in dat je de protocollen en procedures ruimer moet opstellen en dat het zelfs wel eens kan betekenen, dat deze papierwinkel in de prullenbak kan. Want uitzonderlijke zorg is die zorg waar er maar weinig van is. Uitzonderlijke zorg is een op maat gesneden zorg en voor ieder kind anders.. En een protocol of procedure is een handleiding waar we de probleemkinderen langs kunnen leggen als een soort meetlat. "Hoeveel zorg heeft dit kind met dit probleem nodig?", "Kan iemand even kijken wat ons protocol daarover zegt?", "Och, wat jammer nou, helaas kunnen we niets voor uw kind betekenen, ons protocol voorziet hier niet in". Punt, over en sluiten.

Toch zijn we in de tijd dat het "rugzakje" zijn intrede deed, met z'n allen bang gemaakt voor onverwachte zorgvragen waar we niet op bedacht dachten te zijn.

Wee je gebeente als een ouder een kind wilde aanmelden en er is sprake van een gedragsstoornis. Of een kind met een zwaar lichamelijke beperking. Stel je een ouder voor die niet wenst te wijken en coûte-que-coûte haar/zijn kind op school bij jou wil aanmelden. Hebben we toen niet duidelijk meegekregen om je als school goed in te dekken tegen deze stijfkoppige en tegen beter in wetende ouders? Voor de rechtbank zouden we gesleept worden.

Deze beelden zorgden ervoor dat we meteen op school aan de slag gingen om het aan alle kanten procedureel dicht te timmeren. We zorgden ervoor dat kinderen met een uitzonderlijke zorgvraag meteen bij de voordeur geweigerd konden worden. Met in de hand ons rechtmatig document. Wegwezen hier.

Nu zijn we een aantal jaren verder en is het schrikbeeld gelukkig aan het vervagen. De school heeft door eigen ervaring geleerd dat de leerkrachten het vertrouwen hebben in hun eigen professionele houding en dat zij in staat zijn om naar ouders te luisteren en het oordelen te laten. De school is beter in staat is om aan te geven wat de mogelijkheden zijn in plaats van de onmogelijkheden. Het ziet het als een voorecht om uitzonderlijke hulp te mogen bieden. De school kan zijn eigen creativiteit gebruiken om de zorg uitzonderlijk te maken voor kinderen die dat nodig hebben. De grens van wat mogelijk is, is nog lang niet bereikt en ik vind daarom dat de school zich moet verplichten op zoek te gaan naar de grenzen van het uitzonderlijke.

Dat maakt de school zelf uitzonderlijk.

U wilt weten wat mijn antwoord was op de vraag van die ene ouder over haar dochter met de pony? Heel simpel... dat wanneer zou blijken dat haar dochter geholpen zou zijn met een pony op school, wij alle mogelijkheden open zouden houden. Maar dat zij zich gelukkig mocht prijzen met zo'n fijne, evenwichtige en uitzonderlijke dochter.

## Onze leerkracht zet CITO buiten de deur.

Esther Pelgrom

Vorige week had ik een gesprek met een leidster van een Montessori bovenbouwgroep. Zij liep vast, ze zag het niet meer zitten. Hoe kan ik, in godsnaam, zorgen dat al die kinderen aan het werk zijn? Ik doe veel te lang over mijn individuele ronde. Mijn bespreekstapel is elke ochtend torenhoog. En de kinderen kijken ook nog niet eens in hun werkboekje, om te zien wat er in ieder geval moet gebeuren. Ik loop iedere dag opnieuw achter de feiten aan.

Wat een organisatorisch probleem kunt u in eerste instantie denken. Toch koos ik niet de weg samen te zoeken naar oplossingen. Ik wilde weten wat hieronder zat. Waarom lukt het deze leidster niet?

Ik vroeg verder en zo kwam ik erachter, dat de leidster niet meer durft te genieten van de kinderen. De grapjes waar ze vroeger om kon lachen, maakte ze nu niet meer. Geen tijd! En toen kwam de aap uit de mouw. Zo druk met dat wat de kinderen allemaal moeten kunnen ..... omdat de CITO volgt in februari. En stel je voor, dat ze nu weer al die uitvallers had. Ze schrok er zelf van, toen ze ontdekte, dat dat de oorzaak was. Angst voor de CITO. Angst om afgerekend te worden. En daardoor verkrampen en niet meer kunnen vertrouwen in de kinderen.

Ik ben benieuwd waarom de CITO binnen is gelaten in zo'n school. Is de voordeur wagenwijd open gezet? Of is hij stiekem door de achterdeur geglipt? Op sloffen binnen gekomen en nu rond warend op haar spikes. Angst zaiend bij het personeel. De leidster, die ik sprak werkt op een Montessori school. Al jaren. Begin 1900 heeft Maria Montessori haar eigen methode ontwikkeld d.m.v. observeren. Een observerende houding van de leidster maakt het mogelijk te onderzoeken, wat het kind nodig heeft om zich te ontwikkelen. Te vertrouwen op je eigen observaties en daar het kind mee te begeleiden. Het kind de ruimte te geven in vrijheid te leren.

Aan dat vertrouwen ontbreekt het nogal eens. En wat is dan makkelijker om aan de hand genomen te worden? Iemand, die voor je uit zoekt hoe het zit. Die antwoord geeft op de vraag: Wat heeft dit kind nodig? Wat kan dit kind?

En tarara ..... daar kwam de CITO. Een leerlingvolgsysteem met prachtige toetsen op reken- en taalgebied. Te meten is vanaf nu, wat elk kind kan. Mooie score in A, B, C, D of E. Scoor je een D of E, dan moet er iets gebeuren. De leidster maakt een handelingsplan. Het kind oefent tot het er bij neer valt en de score wordt hoger. Op naar de volgende toets!

Dat we nu juist antwoord krijgen op dat wat het kind niet kan, nemen we op de koop toe. De inspectie likte ondertussen zijn baarden. Een mooi meetinstrument om alle scholen onderling te vergelijken.

Dat er ondertussen voorbij wordt gegaan aan de mogelijkheden van het kind lijkt me duidelijk. Maar niet alleen aan het kind wordt voorbij gegaan. Waar is het vertrouwen in de leidster? In haar oog voor het kind. In haar mogelijkheden te zien, wat dit kind op dit moment nodig heeft.

Vandaar dat wij op onze school de CITO elegant de deur hebben gewezen. Niet via de achterdeur. Maar door de voordeur, bewust afscheid nemend. Een ieder mag het weten.

En hoe weten wij nu wat onze kinderen kunnen? En wat ze nodig hebben? Ik zou zeggen, vraag het de kinderen zelf. Zij weten het. Want volgend op de observaties van de leidster volgt altijd een gesprek met het kind. Even weten, of het klopt wat

gezien is. Taal geven aan het geobserveerde. Maar ook taal geven aan het kind. Zodat het kind weet en kan vertellen, wat het weet. En nog niet weet. En wat het heel erg graag zou willen leren.

Moet er dan niets? Natuurlijk wel. Er zijn basisvaardigheden, die we ons allemaal eigen moeten maken. En dat moet een kind zelf doen. De leidster helpt waar nodig, maar het kind doet het. Het kind werkt en leert.

En maken de kinderen dan helemaal geen toetsen meer? Ja wel hoor. Als een kind bijvoorbeeld zijn topo heeft geleerd, pakt het kind zelf een toets om te weten of het goed genoeg is. Ter zelfcontrole. Om direct feedback te krijgen op het geleerde.

Om erachter te komen wat een kind kan, gebruiken we 3 keer per jaar een test. En wat is nu het verschil tussen een test en een toets vraagt u zich af. Heel kort geformuleerd meet een toets de output na de input. Terwijl een test de ontwikkeling laat zien. Een rekentest bestaat bijvoorbeeld uit een rij sommen, steeds moeilijker op een bepaald gebied. Waar staat het kind in zijn ontwikkeling?

Deze testen nemen we af om er achter te komen of onze observaties kloppen. Testen om te zien, waar het kind verdere begeleiding in nodig heeft. En om te zien waar het kind zich in ontwikkeld heeft. Maar ook om het kind te laten zien, of haar eigen ideeën kloppen. "Ik dacht, dat ik de tafels al goed kende. Maar nu kom ik erachter, dat ik de tafel van 7 eigenlijk niet nog helemaal niet goed ken." Of ze komen er achter, dat het tempo niet hoog ligt. Of dat ze weer even een stukje moeten herhalen.

Is die CITO van belang voor een goede schoolloopbaan? Haalt de juf dan uit het kind, wat erin zit? Om antwoord te geven op die vragen ga ik even een stapje terug in de tijd. Naar uw kindertijd wel te verstaan. Heeft u iets geleerd voordat u naar school ging? Echt geleerd?? Ik weet zeker van wel. Ik durf zelfs te beweren dat het misschien nog wel meer is dan daarna. In die eerste 4 levensjaren heeft u meer geleerd, dan welk willekeurig viertal jaren daarna in uw leven. Hoe deed u dat?

U deed dat zelf. U leerde door te zien wat er om u heen gebeurde, u oefende en u kon. De een wat eerder, de ander wat later. Maar u leerde. U deed het helemaal zelf. Ziet u hoe vaak ik het woord u gebruikt heb in de vorige zinnen? En hoe weinig ik het woord kind gebruikte in de zinnen rondom de CITO? En daar zit het hem in. We zijn vergeten, dat we zelf leren. Dat we zelf aan de slag moeten. Niet geheel onafhankelijk van onze omgeving. Die hebben we nodig om ons te ontwikkelen. Te zien wat allemaal kan. Maar niet nodig om te bepalen hoe! En wanneer! Dat is wat de CITO doet. Er is voor ons bepaald wanneer elk kind iets moet kunnen.

## Onze leerkracht luistert naar het verhaal van het kind...!!!

Liesbeth Hoekstra

*‘Als wij buiten spelen dan loopt de juf altijd rondjes op het plein. Samen met de andere juf van de andere klas. Ze kijken dan goed rond en letten op ons. Maar laatst had Richard heel mijn kasteel kapot getrapt en toen ik hem een klap gaf werd de juf boos op mij! Richard en Tom en Oscar doen altijd stom tegen mij. En juf ziet dat nooit. Nu heeft ze tegen mama gezegd dat ik altijd vecht op school, maar van mijn mooie kasteel heeft ze niets verteld.’*

(uit Denken, Voelen, Doen, door Deley en Beets-Kessens, 2004)

Tja, dat de juf niet alles ziet is heel begrijpelijk. Het is zelfs de vraag of dit nastrevenswaardig is. Ik vind van niet. Het is wel van belang dat je er bent als volwassene, daar op dat schoolplein, om te luisteren naar het verhaal achter die klap. Los van interpretaties en oordelen. Maar dat valt niet mee, want wij mensen zitten er over het algemeen vol van. En tijd om uit te vogelen hoe de vork in de steel zit hebben we vaak niet of nemen we niet. In veel gevallen denken we wel te weten wie de aanstichter van een incident is en reageren we met een *‘oh dat zal Mike wel weer zijn...!’*. We kennen onze pappenheimers toch...?

Het werkt voor veel mensen in onderwijsveld sneller om een kwestie in te schatten, in te grijpen en de boosdoener terecht te wijzen met een *‘maar dát mag toch niet...zul je dat niet meer doen?’* Mogelijk wat kort door de bocht, maar wel de kortste klap? Niet te wollig, maar aanpakken die hap! Er zijn tenslotte grenzen.

Is deze adhoc mentaliteit te verkiezen boven een meer sensitievere aanpak?

Ieder reageert vanuit zijn of haar eigen ervaringen en belevingswereld. Wat voor de één geldt als problematisch gedrag van een kind, kan door de ander worden ervaren als een incidentele uitspatting, waar je je niet druk om hoeft te maken.

In alle gevallen neem je als leerkracht je eigen verhaal mee en kleurt daarmee vaak onbewust het verhaal van het kind. Is dat erg? Zeker niet, mits men zich hier maar bewust van is en interpretaties probeert achterwege te laten. Maar dat is niet altijd even eenvoudig.

Ik wil u uitnodigen om te kijken naar een ander voorbeeld...

*Het is maandagmorgen. De kinderen van groep 8 komen druppelsgewijs de klas binnen.*

*Een kabbelend muziekje klinkt op de achtergrond. Juf Marieke zit in een ruime hoekbank, in een gezellige, huiselijke zithoek in de klas. Ze aanschouwt haar vijftien binnenkomende leerlingen. Sommigen komen bij haar in de zithoek zitten en vertellen hun weekendbelevissen. De computer wordt opgestart, gezelschapsspelletjes worden uit de kast gehaald, sommigen pakken een leesboek, anderen kletsen rustig met elkaar. Zomaar een start van de eerste dag van een week.*

*Er heerst een prettige sfeer in de klas van juf Marieke.*

*Dan ziet Marieke vanuit haar ooghoeken Tim en Bas in de gang. In de deuropening duwt Tim met zijn elleboog ruw tegen Bas aan. Bas reageert hierop door Tim een duw terug te geven en roept uit: “Kijk uit, joh...!!” Tim loopt met een boos gezicht naar zijn tafel, schuift deze hardhandig weg uit zijn tafelgroep en gaat met beide handen over zijn hoofd zitten. Hij reageert afwerend wanneer een paar meisjes uit*

*zijn klas komen informeren wat er aan de hand is met hem. Juf observeert, maar laat Tim met rust. Ze weet dat Tim afgelopen weekend met zijn moeder naar haar vriend is geweest. Deze vriend is rond de 60 jaar, heeft zelf twee volwassen kinderen die allang de deur uit zijn en zit niet te wachten op een aankomende puber. Hij wil de moeder wel, maar niet haar kind. Het botert bij lange na niet tussen Tim en de vriend van zijn moeder. Tim zijn moeder weet hier geen raad mee. Meestal komt Tim na zo'n weekend opgefokt op school.*

*Het is vijf voor negen. Juf Marieke zet de muziek uit en in een rustig tempo worden bezigheden gestaakt en beweegt ieder zich naar een groepje tafels. Juf hecht er waarde aan om gezamenlijk de schooldag te beginnen. De groepsleden van Tim vragen hem of hij weer in het groepje komt zitten. Tim 'blafft' ze af en schopt tegen zijn tafel. Vervolgens schuift hij deze nog verder weg en stopt zijn vingers in zijn oren. Dan loopt juf naar hem toe en zegt op een vriendelijke, maar duidelijke toon: "Ik weet niet wat er met je is, maar mocht je er over willen praten dan kan dat. Geef het zelf maar aan. In ieder geval accepteer ik niet dat je tegen tafels schopt of gaat schelden naar anderen in de klas die waarschijnlijk niet eens weten wat er met je is".*

*In de pauze, als iedereen naar buiten gaat, blijft Tim nog wat langer in de klas. Juf vraagt of hij iets wil bespreken met haar. Tim knikt. In de zithoek vertelt hij zijn verhaal.*

Juf Marieke observeert voordat ze handelt, daarbij houdt ze de privésituatie van Tim in haar achterhoofd. Ze sluit de mogelijke reacties op weekendervaringen niet uit. Ze identificeert zich niet met het negatieve gedrag van Tim, maar voelt zich wel betrokken. Ze wil er zijn voor Tim en heeft zijn welbevinden voor ogen.

Zit een kind niet lekker in zijn of haar vel dan kan dit belemmerend werken met betrekking tot het functioneren van dit kind. In het tweede voorbeeld geeft juf Marieke grenzen aan en nodigt Tim uit om zelf ook een stap zetten. Tim wil graag zijn verhaal delen met de juf waar hij een vertrouwensrelatie mee heeft en gaat in op haar uitnodiging.

In onze ecologische school, waarbij ons uitgangspunt is om niet over, maar met het kind te praten, is één van de uitgangspunten om samen met de kinderen sociaal-emotionele kwesties te onderzoeken vanuit de narratieve psychologie. Dit is de psychologie van het verhaal. Zo heeft ieder kind een eigen verhaal iedere dag weer, maar zeker ook de leerkracht. In de situatie van het eerste voorbeeld had de juf op zoek kunnen gaan naar het verhaal achter de klap en had het kind zich hoogstwaarschijnlijk begrepen gevoeld.

Ons uitgangspunt binnen onze organisatie is om vrijwel alle kinderen op te vangen, ook de geïndiceerde. Deze indicatiestelling is nodig om in aanmerking te komen voor een extra budget. Naast het classificatiesysteem DSM-IV (*Diagnostic and Statistical Manual of mental Disorders*) maakt de aan onze school verbonden psycholoog ook gebruik van de CBCL (*Child Behavior Check List*). Deze checklist is afgestemd op leeftijd en in te vullen door het kind zelf, de ouders en de leerkrachten. Dit kan het beeld van het kind en de situatie waarin hij of zij zich bevindt vollediger maken. Is het zakelijke deel rond, dan vergeten we de etiketten. Wij zijn van mening dat deze snel een eigen leven gaan leiden. Een overbeweeglijk (hyperactief) kind met een groot aandachtstekort kan, wanneer het voldoet aan de diagnostische criteria, in het DSM-IV verhaal, weliswaar een ADHD (*Attention Deficit Hyperactivity Disorder*) indicatie krijgen, maar ons uitgangspunt is om naast het classificatiesysteem, nodig voor extra financiële middelen, aansluiting te vinden op de behoeften van het kind.

We gaan daarbij op zoek naar het verhaal van dit kind. Een zogenaamde 'hyperactieve' leerling krijgt veel gelegenheid om zijn (haar) energie kwijt te raken. Onze school beschikt over een ruim opgezet buitengebeuren waar kinderen naar hartelust in een natuurvriendelijke omgeving kunnen bewegen en onderzoeken. Ons terrein is voorzien van struik- en boompartijen en meanderende ondiepe slotjes, voorzien van keien en boomstammen over de sloten, waar naar hartelust gespeeld kan worden.

In onze ruim opgezette school is veel expertise aanwezig zowel op het gebied van creatieve en muzikale therapie, als vormen van spelbegeleiding of een therapeutische variant. Ook via deze weg kunnen we het kind ontmoeten in zijn of haar verhaal.

Juist in interactie tussen het kind en zijn of haar omgeving kan het tot leermomenten komen op allerlei gebieden. Dit vraagt onder meer een positieve luisterhouding, responsiviteit en pedagogische sensitiviteit van de volwassene.

Wij, als leerkrachten, hebben intuïtie (invoelen) naast onze kennis (denken) nodig om het kind te begrijpen en te begeleiden (handelen).

Ik durf rustig te stellen dat alle disciplines binnen onze school zich verbonden en betrokken voelen met elkaar, naast een kritische grondhouding. Wij voelen ons partner van de kinderen en niet alleen een kracht bij het leren. En juf Marieke is daar een mooi voorbeeld van.

## Literatuurlijst

Gebruikte literatuur:

Aalsvoort van der, G.M. & Ruijsenaars, A.J.J.M. (2000), Jonge risicokinderen, Achtergronden, onderkenning, aanpak en praktijk; Orthoreeks, Rotterdam: Lemniscaat

Brandsma, J, Smit, A. & Stralen, G. van (2005) Opleiding ecologische pedagogiek:bachelor en master. In: Tijdschrift voor Orthopedagogiek Nr. 4 april 2005

Bronfenbrenner, U. (1977), Towards an experimental ecology of human development. American Psychologist, 32, 513-531

Delfos, M.F. (2003) Kinderen en gedragsproblemen. Lisse: Swets & Zeitlinger B.V.

Delfos, M.F. (2001) Luister je wel naar mij? Gespreksvoering met kinderen tussen vier en twaalf jaar. Amsterdam: Uitgeverij SWP.

Delfos, M.F. (1997), Kinderen en gedragsproblemen, Een bio-psychologisch model met richtlijnen voor diagnostiek en behandeling. Lisse: Swets & Zeitlinger B.V.

Deley, T. & Beets-Kessens, A. (2004), Denken, Voelen, Doen, Tien verhalen van leerkrachten over jonge kinderen in sociaal-emotionele kwesties. Antwerpen, Apeldoorn: Garant

Deley, T. (2004), Denken, Voelen, Doen, Tien verhalen van leerkrachten over kinderen in sociaal-emotionele kwesties in het basisonderwijs. Antwerpen, Apeldoorn: Garant

Emst, A van, (2004)Koop een auto op de sloop. Paradigmashift in het onderwijs. Utrecht: APS

Guggenbühl, A. (1996) Fascinerend geweld: omgaan met agressie op school. Rotterdam: Lemniscaat

Haxe, M. & Nijboer, K. & Velderman, H. (2002), Kinderen met ernstige problemen, Standaarden voor de praktijk in het onderwijs. Antwerpen/ Apeldoorn: uitg. Garant

Heemstra-Hendriksen, L. (2006) Het verhaal van het kind. Utrecht: Thieme Meulenhoff bv.

Jansen H. (2005) Levend leren, ontwikkeling , onderzoek en ondersteuning binnen het pedagogische werkveld. Utrecht:uitgeverij Agiel

Jeninga, J. (2000)Tel dan eerst even tot 10: voorkomen van agressief gedrag. Amersfoort: CPS

Lingsma, M. en Scholten M. (2001) Coachen op competentieontwikkeling. Baarn: Nelissen

Niemeijer, M.H. & Gastkemper, M. & Kamps, F.H.M. (2000), Ontwikkelingsstoornissen bij kinderen, Opvoeding en behandeling in de heilpedagogie. Assen: Van Gorcum & Comp. B.V.

Olthof, J. & Vermetten, E. (1994), De mens als verhaal, Narratieve strategieën in psychotherapie voor kinderen en volwassenen. Utrecht: uitg. de Tijdstroom

Oostrik, H. en Ruigrok, J. (1999) Wie kiest er nou voor agressie? Houten: EPN

Pameijer, N.K. & Beukering, van J.T.E. (2004) Handelingsgerichte diagnostiek. Leuven / Voorburg: Acco

Ploeg, J.D. van der, en Mooij, T. (1998) Geweld op school: achtergronden, omvang, oorzaak preventie en aanpak. Rotterdam: Lemniscaat

Poullisse N. (2002) Een wankel evenwicht, de integratie van kinderen met een verstandelijke handicap in het reguliere onderwijs. Nijmegen: ITS

Prins, P., Pameijer, N. (Red.) (2002) Protocollen in de jeugdzorg. Richtlijnen voor diagnostiek, indicatiestelling en interventie. Lisse:Swets & Zeitlinger

Rigter, J. (2002), Ontwikkelingspsychopathologie, bij kinderen en jeugdigen. Bussum: uitg. Coutinho

Schoorl, P.M., et al. (2000) Inleiding in de theoretische orthopedagogiek. Hulpverleners bij opvoeden. Apeldoorn: Garant

Senge P. red,( 2004) Lerende Scholen – een vijfde Discipline-handboek voor onderwijzers, ouders en iedereen die betrokken is bij scholing. Den Haag: Academic Service

Stevens, L. (1997) Overdenken en doen. Een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs. 's-Gravenhage: Procesmanagement Primair Onderwijs.

Stein, A. (1996) Als kinderen agressief zijn: Hoe kunnen wij ze begrijpen en helpen. Tiel: Lannoo

Veltman, B. P. Th (red),(z.j.) Schoolagenda 2010 (Kennis van Educatie 2010). Den Haag: Mante Grafisch Ontwerpbureau

Verstegen, R. & Förster, R. (2002), Handelingsgerichte Procesdiagnostiek, de positieve samenwerkingsspiraal. Venlo

Wolf K van der (2003) In het hoofd van de meester, gedragsproblemen in de onderwijspraktijk in ecologisch perspectief. Utrecht: uitgeverij Agiel

Websites:

<http://www.allfie.org.uk/>

[www.bredeschool.nl](http://www.bredeschool.nl)

[http://www.caleidoscoop.be/inhouden/inhouden11/art11\\_6\\_06.html](http://www.caleidoscoop.be/inhouden/inhouden11/art11_6_06.html)  
[www.o-a.nl](http://www.o-a.nl)  
[www.humanbeing.demon.nl/humanbeingsweb/Bibliotheek/zorg\\_zwaarst.htm](http://www.humanbeing.demon.nl/humanbeingsweb/Bibliotheek/zorg_zwaarst.htm)  
<http://www.uni.edu/coe/inclusion/>  
<http://www.lcoj.nl/>  
[www.leerlingbegeleiding.nl](http://www.leerlingbegeleiding.nl)  
[www.onderwijsinspectie.nl](http://www.onderwijsinspectie.nl)  
[www.minocw.nl](http://www.minocw.nl)  
<http://www.minocw.nl/persberichten/9695>  
<http://www.minocw.nl/documenten/brief2k-2005-doc-39025.pdf>  
<http://www.minocw.nl/documenten/brief2k-2005-doc-39025d.pdf>  
<http://www.minocw.nl/documenten/brief2k-2005-doc-39025b.pdf>  
<http://www.platformwsns.nl/>  
[www.schoolvooredereen.nl](http://www.schoolvooredereen.nl)  
[www.vmbo.nl](http://www.vmbo.nl)  
<http://nl.wikipedia.org/wiki/Agressie>