# Lesgeven in pedagogisch perspectief

# Digitale handleiding[1]

***Hildelien Verkuyl***

[1] Met dank aan Peter Ruit (Driestar Hogeschool, Gouda), Twan Brouns en Peter Hennissen (Hogeschool Zuyd, Sittard) voor hun suggesties ten behoeve van de inhoud van deze handleiding. Lisa Fase, Natasja Laan en Sylvia Schinkel (basisschool 't Koggeschip in Amsterdam) wil ik bedanken voor hun gastvrijheid. Thecla Hersbach (Centrum voor Creatief Leren in Sterksel) was bereid om een recente kaart van het eiland Île Lucie (zie deel 1.4 en paragraaf 6.1) te ontwerpen. Veel dank daarvoor!

# Inhoud


**1 Handleiding voor opleiders basis- en voortgezet onderwijs**

1.1 *Lesgeven in pedagogisch perspectief* is nu ook geschikt voor aanstaand leraren basisonderwijs

1.2 Het werken met *Lesgeven in pedagogisch perspectief*

1.3 Werkbijeenkomsten voor opleiders

1.4 Het (verhalend) ontwerpen van een school (tekst voor de opleider)

**2. Ondersteunende teksten voor aanstaand leraren basisonderwijs**

| | | |
|---|---|---|
| 2.1 | Paragraaf 4.7 | Een muurtje bouwen |
| 2.2 | Paragraaf 4.8 | Pedagogische situaties |
| 2.3 | Paragraaf 5.4 | Ethische en pedagogische dilemma's |
| 2.4 | Paragraaf 5.12 | Lesgeven aan een zogenaamd 'moeilijke' klas |
| 2.5 | Paragraaf 5.13 | Leerlingen die extra ondersteuning behoeven |
| 2.6 | Paragraaf 6.8.1 | Contacten met ouders/verzorgers |
| 2.7 | Paragraaf 6.8.2 | Contacten met ouders/verzorgers |

**3. Ondersteunende teksten voor aanstaand leraren voortgezet onderwijs**

| | | |
|---|---|---|
| 3.1 | Paragraaf 4.7 | Een muurtje bouwen |
| 3.2 | Paragraaf 4.8 | Pedagogische situaties |
| 3.3 | Paragraaf 5.4 | Ethische en pedagogische dilemma's |
| 3.4 | Paragraaf 5.6 | Een oriënterend gesprek met een individuele leerling |
| 3.5 | Paragraaf 5.7 | Een oriënterend gesprek met een leerling en diens ouders |
| 3.6 | Paragraaf 5.11 | Het begeleiden van een groep leerlingen |
| 3.7 | Paragraaf 5.12 | Lesgeven aan een zogenaamd 'moeilijke' klas |
| 3.8 | Paragraaf 5.13 | Leerlingen die extra ondersteuning behoeven |
| 3.9 | Paragraaf 6.8.1 | Contacten met ouders/verzorgers |
| 3.10 | Paragraaf 6.8.2 | Aandachtspunten tienminuten- of tafeltjesgesprekken |

**4. Vervangende paragrafen voor aanstaand leraren basisonderwijs**

| | | |
|---|---|---|
| 4.1 | Paragraaf 4.3 | Het (pedagogisch) voorbeeld |
| 4.2 | Paragraaf 4.11 | Toekomstplannen en persoonlijk profiel |
| 4.3 | Paragraaf 5.3 | De leef- en belevingswereld van leerlingen |
| 4.4 | Paragraaf 5.6 | Een oriënterend gesprek met een leerling |
| 4.5 | Paragraaf 5.7 | Een oriënterend gesprek met een leerling en diens ouders |
| 4.6 | Paragraaf 5.9 | Zin in leren? |
| 4.7 | Paragraaf 5.11 | Het begeleiden van een groep leerlingen |
| 4.8 | Paragraaf 6.3 | De toets als (hulp)middel |
| 4.9 | Paragraaf 6.4 | Schoolklimaat en pedagogisch klimaat |
| 4.10 | Paragraaf 6.6 | Veilige school |

# 1 Handleiding voor opleiders basis- en voortgezet onderwijs

## 1.1 *Lesgeven in pedagogisch perspectief* is nu ook geschikt voor aanstaand leraren basisonderwijs

De doelgroep van *Lesgeven in pedagogisch perspectief* (1ste druk 2002) heeft zich met de geheel herziene tekst (2012) verbreed: niet alleen aanstaand leraren en opleiders voortgezet onderwijs kunnen de aangereikte informatie en oefeningen benutten, maar ook aanstaand leraren en opleiders basisonderwijs. In een aantal gevallen was het echter niet mogelijk om een paragraaf te formuleren die (geheel) geschikt is voor beide doelgroepen tegelijk. Vanwege de eerste opzet in 2002 is er in deze uitgave voor gekozen om in die gevallen de inleidende tekst en oefeningen in het boek zélf te formuleren richting voortgezet onderwijs, terwijl in deel 4 van de digitale handleiding de paragrafen en oefeningen ten behoeve van aanstaand leraren basisonderwijs worden aangeboden. Dit geldt voor de paragrafen 4.3, 4.11, 5.3, 5.6, 5.7, 5.9, 5.11, 6.3, 6.4 en 6.6. Meestal wordt de hele paragraaf inclusief de oefeningen vervangen, in een enkel geval gaat het alleen om één of meer oefeningen.
De ondersteunende teksten die bij een aantal oefeningen worden aangereikt (deel 2 en deel 3), worden zo nodig ook toegespitst op basis- dan wel voortgezet onderwijs (zie par. 4.8, 5.4, 5.6, 5.7 en 5.13). Wanneer die teksten voor aanstaand leraren basis- en voortgezet onderwijs daarentegen hetzelfde zijn, wordt om herhaling te voorkomen in deel 3 (de ondersteunende teksten voor aanstaand leraren voortgezet onderwijs) verwezen naar deel 2 (de ondersteunende teksten voor aanstaand leraren basisonderwijs). Dit is het geval bij de paragrafen 4.7, 5.12, 6.8.1 en 6.8.2.

De informatie bij het ontwerpen van een school (par. 6.1) in deel 1.4 is bestemd voor de opleider en kan zowel voor opleidingsgroepen aanstaand leraren basisonderwijs als voor opleidingsgroepen aanstaand leraren voortgezet onderwijs benut worden. Met dit verschil dat aanstaand leraren basisonderwijs uiteraard een basisschool ontwerpen en de aanstaand leraren voortgezet onderwijs een school voor voortgezet onderwijs.

## 1.2 Het werken met *Lesgeven in pedagogisch perspectief*

In hoofdstuk 3 van het boek wordt nauwgezet omschreven welke keuze zowel opleiders als aanstaand leraren kunnen maken wanneer *Lesgeven in pedagogisch perspectief* benut wordt voor de voorbereiding op het pedagogische aspect van het leraarschap.

Veel opdrachten kunnen door aanstaand leraren zelf opgepakt worden, alleen of in (intervisie)groepjes. Andere opdrachten vragen om aansturing en reflectie in de opleidingsgroep. Bij de oefeningen van iedere deelparagraaf wordt aangegeven of deze meer geschikt zijn om alleen, in subgroepen, in een intervisiegroep dan wel in de opleidingsgroep opgepakt te worden. In hoofdstuk 7 wordt ervan uitgegaan dat studenten deelnemen aan een intervisiegroep: men ondersteunt elkaar bij het reflecteren op stage-ervaringen. Het hoofdstuk biedt daartoe tal van handvatten en ingangen.
Uiteraard maakt het nogal uit of je opleider bent aan een universitaire lerarenopleiding of aan een hbo-opleiding voor aanstaand leraren basis- dan wel voortgezet onderwijs. In het laatste geval zijn er immers meer jaren beschikbaar om de aanstaand leraar voor te bereiden op zijn taak. De meningen verschillen als het gaat om de vraag of je dan van de studenten al vroeg in de opleiding kunt vragen om zich ook bezig te houden met het pedagogisch perspectief (‘dan richt je hun aandacht’) of dat je met het pedagogisch aspect beter later kunt beginnen, in de vorm van een minor of zelfs pas in de masterfase, aangezien ze ‘pas na diverse praktijkervaringen ontdekt hebben dat onderwijs geven meer is dan didactiek’. Een aardig onderwerp om tijdens werkbijeenkomsten (zie deelparagraaf 1.3) voor opleiders te bespreken. Ook de wijze waarop je intervisie, het met en van elkaar leren, kunt benutten tijdens de opleiding zou dan ter sprake kunnen komen. Zonder meer kan iedere opleiding het boek *Lesgeven in pedagogisch perspectief* weer op een eigen, bij de opzet en bijzonderheden van de opleiding passende, wijze benutten. Zijn er nog vragen, aarzel dan niet die te stellen via h.verkuyl@xs4all.nl. Natuurlijk kun je op de werkbijeenkomsten ook met al je vragen terecht.

### 1.3 Werkbijeenkomsten voor opleiders

Uiteraard is het van belang dat je als opleider de diverse teksten en opdrachten doorneemt. Desgewenst kan er ook worden deelgenomen aan bijeenkomsten waar opleiders primair onderwijs en voortgezet onderwijs een aantal oefeningen ‘aan den lijve’ kunnen ervaren en met elkaar in gesprek kunnen gaan over een bij hun studenten passend traject. Er kunnen dan ook vervolgafspraken worden gemaakt om elkaar te inspireren waar het gaat om het voorbereiden van aanstaand leraren op hun pedagogische taak. Die taak wordt er niet eenvoudiger op. De bijeenkomsten zullen van tevoren aangekondigd worden, onder andere middels deze site. Het streven is om de eerste werkbijeenkomst in de loop van september 2012 te doen plaatsvinden. Uiterlijk in de laatste week van augustus vind je op deze site nadere informatie.

### 1.4 Het (verhalend) ontwerpen van een school

Een bijzondere oefening is het ontwerpen van een school voor basis- dan wel voortgezet onderwijs op ‘Île Lucie’ (zie par. 6.1). Aangezien je als opleider een belangrijke rol hebt bij het aansturen en organiseren van een ‘verhalend ontwerp’, is de start van de oefening niet in het boek opgenomen, maar in deze digitale handleiding. Zo is de kans groter dat je de aanstaand leraren met wie je werkt kunt verrassen en motiveren.

NB: Toen de auteur bij de voorbereiding van deze herziene druk een collega-pedagoog vertelde over de opdracht om een school te ontwerpen, vroeg hij heel serieus: 'Bestaat dat eiland dan echt?' Kijk, dat is nu de bedoeling, dat je studenten je heel serieus nemen. Neem hen mee in je verhaal. Mogelijk stimuleer je hen dan ook om met hun leerlingen verhalend te gaan ontwerpen.[2]

***Verhalend ontwerpen: een school voor Île Lucie (par. 6.1)***

*Benodigde tijd*
In ieder geval een hele dag of meerdere blokuren/dagdelen verspreid over een aantal dagen. In het laatste geval kunnen de deelnemers zich door middel van literatuur verdiepen in diverse alternatieve keuzen met betrekking tot hun aspect. Verdeel het aantal te zetten stappen over de beschikbare tijd.

*De oudercommissie*
De opleider zorgt ervoor dat enkele collega's of anderen op de afgesproken tijd als 'oudercommissie' aanwezig zijn (dassen om, vermoeid na de lange reis) om de presentatie bij te wonen en feedback te geven. Wanneer de commissieleden tevreden zijn met het ontwerp van de school, geven zij aan dat het ontwerp genomineerd is, samen met nog twee andere ontwerpen. De winnende groep ontwerpers krijgt bij voortgaand succes voorrang wanneer zij gaan solliciteren naar de school op het eiland.

*De te zetten stappen*
In *Lesgeven in pedagogisch perspectief* wordt geschetst hoe het ontwerpen van een school 'verhalend' vorm krijgt. De aanstaand leraren kunnen onder jouw leiding de stappen volgen zoals die in het boek zijn aangegeven.

*De start*
Op de morgen van dat college, wanneer je nog even je e-mail checkt, tref je een brief aan van de oudercommissie van een sinds kort bewoond klein Waddeneiland. Snel zoek je nog even of je via internet nadere informatie kunt vinden, en inderdaad (voor de achtergrondinformatie:zie verderop, na de tekst van de brief). Je checkt nog even bij je leidinggevende en die blijkt ook een mail ontvangen te hebben. Hij vindt het van groot belang dat jouw studenten gehoor geven aan deze oproep.
Willen je studenten de inhoud van de brief horen? Het is niet onmogelijk dat het geplande programma over het Nederlandse onderwijssysteem er danig door veranderd wordt: geen hoorcollege plus bijbehorende opdrachten en een tentamen, maar zelf aan de slag!
NB: De ervaring leert dat wanneer je overtuigend overkomt – het spel met verve speelt – de studenten graag op de uitnodiging ingaan en het werk ook zeer serieus oppakken.

[2] Het expertisecentrum 'Verhalend ontwerpen' (www.verhalendontwerpen.nl)) en de site www.leraar24.nl bieden een goed startpunt om inzicht te krijgen in 'verhalend ontwerpen', waarbij het verhaal aanleiding geeft tot diverse leeractiviteiten. Er worden vele voorbeelden aangereikt waardoor zowel aanstaand leraren basisonderwijs als aanstaand leraren voortgezet onderwijs geïnspireerd kunnen worden om zelf ook met deze activerende en motiverende aanpak aan de slag te gaan.

De opleider leest de brief voor en stelt de groep aanstaand leraren voor de keuze: ofwel het geplande hoorcollege door laten gaan, ofwel ingaan op het verzoek van de oudercommissie van Île Lucie. Een kopie van de brief wordt vervolgens uitgereikt. Vervolgens kun je als opleider nadere achtergrondinformatie aanreiken.

***De brief***

Île Lucie, [datum]

Aan bestuur, directie, opleiders en studenten van de lerarenopleiding,

Zoals u inmiddels ongetwijfeld vernomen hebt, wordt het voorheen vrijwel onbekende Nederlandse Waddeneiland 'Lucie' (sinds de Franse tijd veelal 'Île Lucie' genoemd), ongeveer 10 kilometer ten noorden van Schiermonnikoog, thans bewoond door ruim 2000 mensen. Het aantal jeugdigen tot 18 jaar nadert met rasse schreden de duizend. Het wordt tijd dat we eigen onderwijsvoorzieningen krijgen, zodat de kinderen niet meer naar het naburige eiland of het vaste land hoeven. Wij willen u als deskundigen onderwijs uitnodigen om een blauwdruk te ontwerpen voor het onderwijs op ons eiland. Alle opleidingen voor basis- en voortgezet onderwijs die deelnemen worden door ons al in een vroeg stadium bezocht. Na de eerste fase nemen we het besluit met welke opleidingen we verder in zee gaan. Studenten die een bijdrage leveren, worden bij sollicitatie met voorrang als leraar aangesteld.
Als oudercommissie hebben we een aantal uitgangspunten geformuleerd waaraan het onderwijs op het eiland in ieder geval moet voldoen:

1. De school moet een voorbeeldfunctie vervullen voor zowel scholen in ons land als daarbuiten. De geboden pedagogisch-didactische begeleiding dient derhalve goed en vernieuwend te zijn.
2. Het onderwijs moet inclusief zijn, dus voor alle kinderen/jongeren geschikt, met uitzondering van leerlingen met een zeer ernstige beperking.
3. Het te ontwerpen schoolgebouw moet in hoge mate functioneel zijn, aan hoge esthetische normen voldoen en aansluiten bij de eisen die het nieuw te ontwikkelen onderwijs vraagt.
4. Het onderwijs dient optimaal gebruik te maken van de leermogelijkheden die het eiland zelf biedt.

Om de creativiteit van de ontwerpers maximaal te kunnen benutten hoeft in de blauwdruk geen rekening gehouden te worden met de wetgeving inzake de vakken, de lessentabel, het rooster en het programma van toetsing en afsluiting. Bovendien hoeft men geen acht te slaan op een bepaald beperkend budget. De overheid is bereid met de eilandbewoners te overleggen over eventuele ontheffingen en een extra budget als het uiteindelijke onderwijs een voorbeeldfunctie voor Verbeterd Europees Onderwijs kan vervullen (in het kader van het VERO-project).

De procedure die we volgen bestaat uit diverse fasen. In een eerste fase gaat het erom de organisatorische, pedagogische en didactische uitgangspunten te schetsen en vooral om een eerste indruk te geven van de wijze waarop de geschetste

uitgangspunten vorm en inhoud krijgen. Wij willen u vragen in uw voorstel zo concreet mogelijk te zijn. Liever een concreet voorbeeld dan slechts een vaag uitgangspunt. Ook vragen we u om een bij het pedagogisch-didactische concept passend bouwplan voor het schoolgebouw en de architectuur binnen de school te leveren waarmee het architectenbureau dat zich reeds op het eiland heeft gevestigd, aan de slag kan gaan. Met B&W is overeengekomen dat de school – met voorrang op andere bestemmingsplannen – op de meest geschikte locatie gebouwd mag worden. U kunt met behulp van de bijgevoegde plattegrond van het eiland met een (voorlopig) voorstel komen.

Op grond van de resultaten van deze eerste fase zal de oudercommissie beslissen welke opleidingen voor basis- en voortgezet onderwijs de gelegenheid krijgen om het ontwerp verder uit te werken.

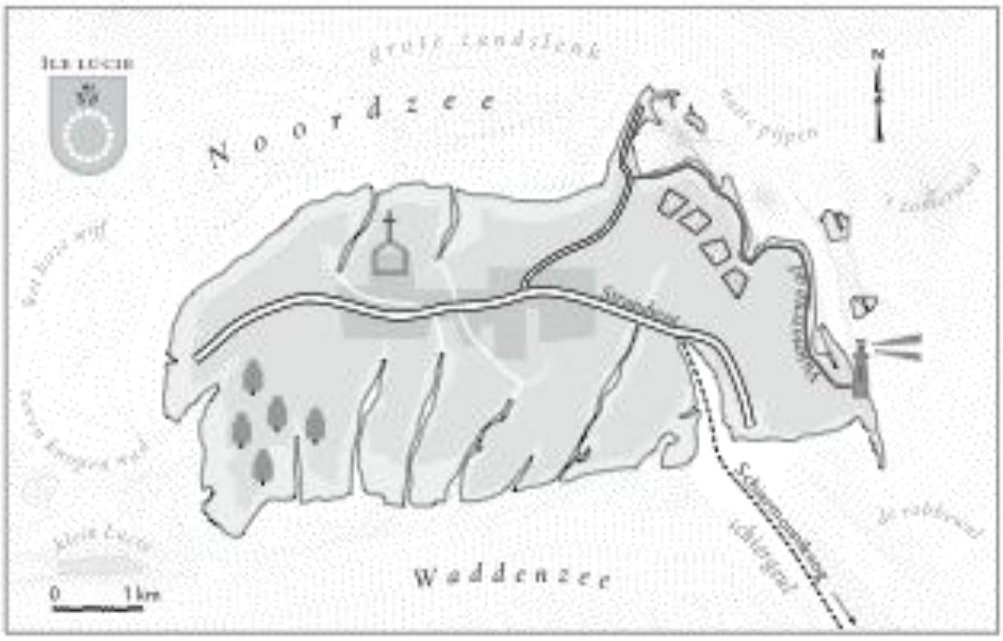
De oudercommissie

***Achtergrondinformatie***

Het eiland 'Lucie' – sinds de Franse tijd meestal 'Île Lucie' genoemd – is een onbekend eiland in de Waddenzee. Het eiland is zo onbekend dat het in vrijwel geen enkele atlas te vinden is.
Île Lucie is ongeveer 8 kilometer lang en 5 kilometer breed. Het eiland is een typisch Waddeneiland. Het dorp 'Lucie' ligt midden op het eiland. Voor een deel zijn de bouwplannen op het eiland reeds uitgevoerd. Er is veel ruimte gereserveerd voor recreatie en voor een land- en tuinbouwgebied. Een aantal bedrijven is al in werking. (De opleider geeft nadere toelichting op de natuurlijke kenmerken van het eiland: zandbanken, bos, wad, oude en nieuwe duinen en de vuurtoren rechts op het eiland.)
De Nederlandse overheid heeft vele jaren geleden besloten om ten minste één plek van het land mensvrij en volledig natuurlijk te houden. Ruim drie jaar geleden echter heeft een journalist – die het eiland tijdens een zeiltocht ontdekte – een televisierapportage gemaakt van het ongerepte eiland. Aangezien veel mensen op zoek zijn naar gifvrije grond in een zo natuurlijk mogelijke omgeving, liep het na de uitzending storm bij reisbureaus en al gauw heeft men een veerdienst geopend en zijn de eerste hotels en restaurants gebouwd. Een projectontwikkelaar heeft inmiddels een woonwijk ontwikkeld en gebouwd met ruim 800 woningen en een winkelcentrum. De infrastructuur wordt aangepakt. Het tij is kennelijk gekeerd. Kamervragen mochten niet baten: het eiland is aan de cultuurkrachten vrijgegeven.
Tot nu toe ging de jeugd van het eiland op Schiermonnikoog of op het vasteland naar school, maar aangezien het aantal kinderen snel toeneemt wordt het tijd voor eigen scholen voor basis- en voortgezet onderwijs. Op het eiland is een oudercommissie samengesteld met als taak zorg te dragen voor het ontwerp van de scholen.
De oudercommissie van het eiland, gesteund door burgemeester en wethouders, heeft opleidingsinstituten verzocht een blauwdruk te maken voor respectievelijk het basisonderwijs en een school voor voortgezet onderwijs. Jouw opleiding ziet het als haar taak om aan het verzoek gehoor te geven en mee te werken aan het ontwerp.
Er zijn op dit moment 545 leerlingen in de leeftijd van het basisonderwijs en 296

potentiële leerlingen voor het voortgezet onderwijs. Er moet rekening worden gehouden met de verwachting dat over een aantal jaren het aantal leerlingen dat onderwijs zal volgen, verdubbeld is.
Zoals in de brief van de oudercommissie al is aangegeven, bezoeken vertegenwoordigers van de commissie ons, zodat we ons ontwerp kunnen presenteren. Op [datum] zijn ze bereid bij jullie langs te komen om de presentatie van het ontwerp bij te wonen.
De opleider geeft ieder van de deelnemers zowel de brief als de achtergrondinformatie en de plattegrond van het eiland.

De plattegrond van het eiland, ontworpen door cartograaf Thecla Hersbach:



# 2 Ondersteunende teksten voor aanstaand leraren basisonderwijs

## 2.1 Paragraaf 4.7 Een muurtje bouwen

Om opvoedingsdoelen in kaart te kunnen brengen vind je in het schema hierna ter inspiratie een aantal waarden, die je uiteraard uit kunt breiden op grond van je eigen bevindingen.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| kritische houding | wilskracht | verantwoordelijk-heidsgevoel | zorg voor zwakkeren | zorg voor het milieu |
| (zelf)reflectie | jezelf zijn | je eigen weg gaan | in ontwikkeling blijven | creativiteit |
| flexibiliteit | genieten van seksualiteit | algemene ontwikkeling | muzikaliteit | diploma's |
| rijkdom | religiositeit | gezondheid | sociale contacten | sociale vaardigheden |
| empathie | oprechtheid | betrouwbaarheid | respect voor ieder mens | vakbekwaam-heid |
| betrokkenheid bij wat je doet | bewust leven | openstaan voor je gevoelens | je emoties uiten | sportiviteit |
| de ontmoeting met mensen | vertrouwen op je intuïtie | cognitieve kwaliteiten | macht over anderen | assertiviteit |
| geliefd zijn | je aanpassen | je afhankelijk opstellen | onafhankelijk-heid | eerlijkheid |
| de groep belangrijker dan jijzelf | eigenbelang belangrijker dan het groepsbelang | zelfwaardering | trouw aan jezelf | trouw aan de ander |
| gehoorzaam-heid | samen-werken | openheid | productiviteit | genieten |
| carpe diem | fatsoen | productiviteit | vrijgevigheid | zuinigheid |
| beleefdheid | oprechtheid | authenticiteit | zelfrespect | gehoorzaamheid aan God |
| gehoorzaam-heid aan gezagsdragers | eigen moraliteit ontwikkelen | zelfrespect | je plaats kennen | verdraagzaam-heid |

## 2.2 Paragraaf 4.8 Pedagogische situaties

*Marloes*
Een heerlijk enthousiast meisje. Ze is pas 9 jaar, maar gedraagt zich erg wijs. Haar ouders gingen uit elkaar toen Marloes 2 jaar was. Sindsdien woont ze bij haar vader, aangezien moeder vanwege haar werk veel in het buitenland is. Op een dag komt Marloes naar je toe en zegt stralend: 'Weet je, volgens mij is mijn pappa verliefd op jou.'

*Jasper*
De moeder van Jasper is vorig jaar overleden. Je was toen, in groep 3, ook al zijn leerkracht. Jasper woont nu alleen met zijn vader en is vaak bij opa en oma van moeders kant wanneer zijn vader moet werken. Op een dag komt Jasper naar je toe met een vraag en spreekt je aan met 'Mama, …'

*Jens*
Boos is hij! Jens (7 jaar) slaat met zijn vuistjes op de tafel. Je bent je van geen kwaad bewust, maar kennelijk heb je iets gezegd wat bij hem deze reactie opriep.
'Jens, wat is er, waarom word je ineens zo boos?'
'Dat weet je best!' schreeuwt hij.
Je weet het echt niet. Je hebt alleen maar gevraagd of ze hun leesboekjes open wilden doen op pagina 16. En toen heb je eraan toegevoegd dat je beurten zou geven. Maar kan hij daar nu zo boos over geworden zijn?

*Houda*
Het valt je op dat Houda (9 jaar) onder de les vaak iets lijkt te eten, terwijl dat uiteraard alleen in (eet)pauzes mag. Als je haar aankijkt, kijkt ze je strak en vriendelijk aan. Op een dag zie je toch heel duidelijk dat ze iets in haar mond stopt.
'Houda', zeg je, 'je weet toch dat je tijdens de les niet mag eten?'
Houda: 'Ik eet helemaal niets!'

*Christel*
Christel (10 jaar) is na een verhuizing aan het begin van het schooljaar bij jullie op school gekomen. De overgang leek soepel te verlopen en ze maakte al snel vriendinnen. Op een dag komt moeder naar je toe en vraagt even je aandacht. Dan hoor je dat Christel sinds een aantal maanden zo nu en dan dingen uit winkels steelt. Moeder vraagt of jij daarover met Christel wilt praten aangezien ze veel vertrouwen in je heeft. Christel weet dat moeder dit aan jou gaat vragen.

*Chaima*
Chaima (10 jaar) is een erg rustig meisje dat zelden initiatief neemt tot contact. Wanneer je antwoord geeft op vragen, is haar antwoord vaak moeilijk te verstaan. Al enkele maanden zijn haar ouders bezig met de vraag of ze wel of niet naar Duitsland zullen verhuizen. Ze hebben daar veel familie, waaronder de ouders van moeder. Uiteindelijk wordt de knoop doorgehakt en tijdens de vakantie vindt de verhuizing plaats. In een gesprekje heeft Chaima aangegeven dat ze niet wil dat haar klasgenoten van de verhuizing horen. Pas een week later, wanneer je aangeeft dat ze echt niet zomaar kan vertrekken, stemt ze aarzelend toe. Wanneer de kinderen tijdens het kringgesprek over het naderende afscheid van Chaima horen, komen er veel vragen van hun kant. Hoe ga je over enkele weken het afscheid van Chaima organiseren?

*Jasper*
De sfeer in je zevende groep was de eerste maanden gewoon goed: niemand viel uit de boot en er werd lekker samengewerkt. Langzamerhand merk je dat er iets aan

het veranderen is. Jasper, die zolang je hem kent makkelijk vrienden maakt en ‘ergens’ boven in de ‘pikorde’ van de groep een plek heeft, lijkt daar een belangrijke rol in te spelen. Als hij dwars gaat liggen, merk je dat anderen hem gaan volgen. Vandaag gaf hij je een grote mond en zeker een stuk of vijf jongens zaten daarbij te grijnzen. Je hebt hem na schooltijd vervolgens na laten blijven en bent met hem in gesprek gegaan. Hij leek tijdens het gesprek met name verveeld. Wat je het meest dwars zit is dat je zijn woorden opving toen hij na het gesprek opgewacht werd door een stel klasgenoten. ‘Heb je straf?’ vroegen die. ‘Kom nou, dat durft ze helemaal niet.’

*Janneke*
Gedoe tussen de meiden van groep 6. Zo ben je elkaars beste vriendinnen, zo lig je er uit en snapt niet waarom. Janneke worstelt erg met haar plaats in de vriendinnenkring. Maandenlang ging ze met name om met Floor, maar ineens is er sprake van een enorme verwijdering tussen de twee. Floor lijkt daar geen last van te hebben: zij is aangehaakt bij Marieke en Lara. Janneke vindt geen aansluiting meer.

*Bas*
Bas heeft moeite met het leren van de aangeboden kennis en vaardigheden. Desondanks is besloten dat hij niet naar het speciaal basisonderwijs gaat. ‘Daar is hij weer te goed voor’, was te lezen in het advies. Steeds maar weer merk je hoeveel moeite het hem kost om het tempo bij te houden of opdrachten uit te voeren. Je wilt hem ook wel eens een succeservaring geven en dan bied je hem opdrachten aan die hij zeker wel aan kan. Je merkt dat hem dat goed doet, maar vervolgens moet je hem weer iets aanbieden waarbij hij meer dan op zijn tenen moet lopen. Moet een kind als Bas blijven zitten? En dan? Bovendien: welke boodschap geef je hem dan?

*Roos en Marjan, 7 jaar*
Roos en Marjan zitten samen met twee jongens in een tafelgroepje. Het klikt niet goed tussen de meiden en de jongens. Volgens de meiden doen de jongens stoer en storen ze hen bij hun werk. Daar kun je je wel iets bij voorstellen, maar ze moeten toch leren met elkaar om te gaan: hun grenzen aangeven en die van de ander respecteren. Roos en Marjan komen op een dag naar je toe en vragen of ze alsjeblieft in een ander groepje mogen zitten.

**2.3 Paragraaf 5.4 Ethische en pedagogische dilemma’s**

*Kim, 6 jaar*
De ouders van Kim zijn onlangs gescheiden. Moeder heeft je gevraagd om geen contact met vader op te nemen en hem geen informatie over Kim te sturen. Als vader naar school belt en je graag wil spreken, geef je aan dat je later terug zult bellen. Hoe zit het eigenlijk met de rechten van vader?

*Amber*
Je maakt je al langere tijd zorgen om de 12-jarige Amber, maar je kon je bezorgdheid geen woorden geven. Oppervlakkig gezien gaat het immers goed met haar: haar resultaten zijn bovengemiddeld tot goed (havo/vwo-advies) en aan vriendinnen geen

gebrek. Maar toch: op momenten dat de leerlingen ieder voor zich aan het werk zijn, zie je dat Amber zich terugtrekt en dat er een sfeer van somberheid om haar heen hangt. Nog even en ze gaat van school af. Je wilt nog een gesprek met haar. Wellicht zie je iets over het hoofd en kun je haar helpen. Wanneer het moment zich aandient tijdens een boswandeling in het kader van biologie, geef je woorden aan je gevoel. Amber lijkt te schrikken. Je houdt de pas in en vraagt: 'Amber, wat is er met je?' Amber: 'Dat kan ik niemand vertellen, ook u niet.'

*De moeder van Joris*
De moeder van Joris, een van je leerlingen, is een goede vriendin van je. Op een avond, als jullie samen op pad zijn, vertel je haar in vertrouwen het trieste verhaal van de moeder van Jessica, een klasgenoot van Joris, die opgenomen is op een psychiatrische afdeling.
Een paar dagen later word je aangesproken door de vader van Jessica, die je vraagt hoe het mogelijk is dat al enkele mensen hem aangesproken hebben met de vraag hoe het nu met zijn vrouw gaat. 'Volgens mij heb ik het alleen aan jou verteld.'

*Peter-Jan, 10 jaar*
Peter-Jan zit sinds korte tijd in je klas. Hij heeft al enkele scholen achter de rug, waar het steeds misliep vanwege zijn driftbuien en soms grensoverschrijdende gedrag. Hij heeft een ADHD-diagnose. In overleg met je directeur is besloten Peter-Jan nog een kans te geven, op voorwaarde dat hij buiten school ondersteuning ontvangt. Het Rots & Water-programma waar zijn ouders hem voor hebben ingeschreven, blijkt volgeboekt te zijn. Inmiddels wordt het steeds lastiger om Peter-Jan in je overvolle klas de begeleiding te bieden die hij nodig heeft. Je kunt er wel met de intern begeleider en directeur over praten, maar in de klas sta je er toch alleen voor.

*Maaike, 11 jaar*
Maaike wil vreselijk graag dierenarts worden en is heel gespannen nu het richting Cito-eindtoets gaat. Maaike heeft veel mogelijkheden, maar je betwijfelt of ze vwo aankan, zeker ook vanwege haar faalangst. Op een dag vraagt Maaike je op de man af: 'Mijn ouders zijn bang dat ik vwo niet red, wat denkt u?'

*Margje, 11 jaar*
Margje is een stil, wat teruggetrokken meisje dat weinig aandacht vraagt. De resultaten zijn redelijk tot goed en je hebt er alle vertrouwen in dat ze straks naar vmbo-t of havo kan. Sinds enkele weken wordt Margje vaak ziek gemeld. Wanneer ze dan weer op school komt, is ze nog stiller (en bleker) dan gebruikelijk. Wanneer je haar vraagt of jullie na schooltijd even kunnen praten omdat je je wat zorgen maakt, wimpelt ze je verzoek af met de woorden dat ze geen tijd heeft en dat het weer goed gaat.

*De moeder van Jos*
De moeder van Jos is alleenstaand en heeft haar handen vol aan haar drie kinderen, van wie er twee in het speciaal basisonderwijs zitten. Jos is de oudste en ondersteunt zijn moeder waar hij kan. Moeder maakt vaak even een praatje met je. Het is dan vaak lastig om het gesprek – vooral over haar problemen – te beëindigen.

De laatste weken wordt het steeds moeilijker om ‘los te komen’, en de aandacht die zij vraagt gaat ten koste van de andere ouders die je ook aan willen spreken.

*De ouders van Job en Rens*
In een gesprek met de ouders van de twee-eiige tweeling Job en Rens blijkt dat er grote verschillen bestaan in pedagogische visie tussen beide ouders, met name waar het gaat om de begeleiding van Rens, die steeds slechtziender wordt. De vraag is of hij het nog langere tijd in het reguliere onderwijs redt. Vader vindt dat die beperking geen reden is om niet alles uit de kast te halen en zet Rens vaak behoorlijk onder druk volgens moeder, terwijl moeder meer geneigd is om tevreden te zijn met wat Rens onderneemt en presteert. Het is al moeilijk genoeg voor hem dat Job zoveel meer bewegingsvrijheid en kansen heeft. Moeder wil liever dat Rens naar het speciaal onderwijs gaat, vader wil daar niet van weten: ‘We gaan zijn beperking niet benadrukken.’

**2.4 Paragraaf 5.12 Lesgeven aan een zogenaamd ‘moeilijke’ klas**
(De Boer, 2002)

*1. Vanuit interactieperspectief naar een ‘moeilijke’ klas kijken*
- Initiatieven zijn vooral op elkaar gericht.
- De groep komt vertraagd binnen, vaak te laat.
- Leerlingen komen in ‘vlokjes’ binnen.
- Vanaf het begin zijn veel leerlingen dominant aanwezig.
- Leerlingen vertonen veel initiatief.
- Communicatielijnen: er wordt voortdurend onderling gecommuniceerd.
- Het woordje ‘te’ is van toepassing: te veel, te druk, te hard.
- Niet samen met de docent, maar eerder diens doelen ondermijnend.
- Weinig toewending naar en oogcontact met docent.
- Achterover zitten, hangen.
- Vertraagde reacties.
- Stemming: uitgelaten, gespannen, provocerend of geïrriteerd.
- Gebruiken elkaar als publiek.
- Letten op elkaar, met name leiders: hoe kom ik over?
- Lachen snel om leiders.
- Gedrag heeft functie in de rangorde, bijvoorbeeld: met een opgelopen strafmaatregel kun je scoren.
- Leiders onderscheiden zich door kleding en dominante lichaamstaal.

*2. Mogelijke kenmerken van de leraar in zo’n situatie*
- Trage reacties.
- Neemt letterlijk weinig ruimte in.
- Kleine gebaren.
- Weinig volume.
- ‘Is er niet’, terwijl hij wel aanwezig is.
- Zit of staat, als op een eiland, achter het bureau of voor het bord.
- Kijkt niet op of om, kijkt veel weg, naar beneden, naar papieren.
- Werkt hardnekkig door.

- Negeert leerlingen.
- Straalt tegenzin uit.
- Gaat kortaf in op vragen.
- Verbreekt contact met leerlingen sneller dan zij met hem.
- Wacht veel.
- Zwijgt demonstratief.
- Missende timing.
- Breekt zinnen af.
- Zoekt letterlijk steun bij het bureau.
- Maakt zenuwachtige indruk.
- Spreekt snel.
- Handelt impulsief.
- Is niet meer consequent.
- Gebruikt te veel volume en schreeuwt.
- Wordt snel boos, harde toon, dreigend taalgebruik.
- Spreekt op commandotoon.
- Vanaf de start negatieve opmerkingen.
- Is eisend en dwingend.
- Verwijdert vaak leerlingen.
- Vat niets met humor en souplesse op.
- Stelt zich op tegenover leerlingen en werkt niet met hen samen.

*3. Kenmerken van docenten die geen moeilijke klassen kennen*

3.1 Algemene gedragskenmerken:
- Vriendelijk.
- Erkent de leerlingen.
- Empathische houding.
- Behulpzaam.
- Accepterend.
- Humoristisch.
- Alert.
- Probleemgedrag voor zijn.
- Flexibel.
- Stimulerend.
- Positieve uitstraling.
- Versterken van competentiegevoelens.
- Geruststellend.
- Begroetingen bij de deur.
- Positieve feedback geven.
- Vermijd uitweiden over negatief gedrag.
- Belangstelling tonen.

3.2 Interactie met de klas:
- Start positief.
- Begint les pas als iedereen betrokken is.
- Maakt goed gebruik van stem en mimiek.

- Prettig, gevarieerd en helder stemgebruik.
- Ruime armbewegingen.
- Geeft alertheidsignalen als hij de les wil beginnen.
- Openingszinnen zonder vraagtekens.
- Let op vriendelijke gezichtsuitdrukking en mimiek.
- Opent les wel eens op verrassende manier.
- Benoemt het handelen van zichzelf en leerlingen.
- Zegt veel 'ja'.
- Neemt zelf initiatief.
- Doet voorstellen.
- Maakt plannen.
- Zoekt met leerlingen naar oplossingen.
- Is eenduidig: kiest niet voor communicatie met dubbele bodem.
- Geeft geen waardeoordelen.
- Zegt concreet wat verwacht wordt.
- Geeft voorbeeldgedrag.
- Spreekt vertrouwen in mogelijkheden leerlingen uit.

3.3 Didactische vaardigheden:
- Afwisselende opbouw.
- Zo veel mogelijk motiverende activiteiten.
- Afwisseling individueel en plenair.
- Samenwerkend leren.
- Goede opbouw in fasen.
- Vaart in de les, zonder druk.
- Veel aanschouwelijk materiaal.
- Feedback aan leerling.
- Nabespreking van de les.
- Leerlingen krijgen verantwoordelijkheid.

3.4 Klassenmanagement:
- Goede lesvoorbereiding.
- Regels worden consequent toegepast.
- Regels moeten functioneel zijn.
- Flexibiliteit: er zijn uitzonderingen op regels.
- Materialen staan klaar.
- Docent behoudt steeds klassenoverzicht.

## 2.5 Paragraaf 5.13 Leerlingen die extra ondersteuning behoeven

Vooraf:
Verdiep je ten behoeve van het doordenken van de gevalsbesprekingen hierna in de zorgstructuur van je school en richt je aandacht daarbij zeker op de eerste niveaus, waarbij het gaat om de verantwoordelijkheden en competenties van groepsleerkrachten.[3]

[3] Om inzicht te krijgen in de zorgstructuur van het basisonderwijs kun je via Google naar informatie op zoek gaan met behulp van onder meer de volgende steekwoorden: zorgstructuur basisonderwijs;

*Omer*
De 4-jarige Omer vindt het heel lastig om rustig een werkje te doen of naar een verhaal te luisteren. Bovendien stoort hij andere kinderen veelvuldig wanneer hij keer op keer een wandeling door het lokaal maakt. Met wat moeite kun je hem dan wel weer op zijn plaats krijgen. In de pauzes is hij daarbij regelmatig grensoverschrijdend. De pleinwachten hebben hun hadden meer dan vol aan hem. Als het tot een vechtpartijtje komt, is Omer vaak van de partij. Wanneer een ouder zich bij je beklaagt vanwege het gedrag van Omer op het schoolplein (haar zoontje kwam met een tand door de lip thuis), wordt het tijd voor een serieuze aanpak. Wat is je eerste stap?

*Jessie 1*
De 11-jarige Jessie is erg groot en stevig voor haar leeftijd. In de loop der jaren heeft ze behoorlijk te maken gekregen met pesten. Haar reactie was vaak dat ze zich dan in terugtrok in zichzelf. Medeleerlingen wilden vaak niet met haar samenwerken en dat leidde nogal eens tot moeizame onderhandelingen. Wanneer Jessie dan eindelijk in een groepje ingedeeld was, werd ze niet echt bij de activiteiten betrokken en zelf liet ze het daarbij.
Dit jaar is het pesten iets afgenomen. Je hebt ook veel energie gestoken in de verbetering van het groepsklimaat. Bovendien heeft de klas een training sociale vaardigheden ontvangen, omdat er onderling wel meer misging. Jessie stelt zich nu anders op: ze voert in de kring het hoogste woord en neemt vaak initiatief tot contact. Op zich een belangrijke, misschien wat doorgeslagen ontwikkeling. Alleen, ze doet het allemaal erg onhandig. Groepswerk loopt zo toch weer op een teleurstelling uit en vriendschappen, waar ze zo naar verlangt, komen zo niet van de grond. Je vraagt je af of Jessie hulp zou kunnen krijgen om in sociaal opzicht meer inzicht te krijgen in haar houding en de effecten daarvan.

*Jessie 2*
De 11-jarige Jessie zal niet alleen gebaat zijn bij ondersteuning bij het verwerven van inzicht in haar sociale gedrag en de effecten daarvan, maar heeft ook steun nodig om haar gewicht te doen afnemen. Jullie besteden op school veel aandacht aan het belang van gezond voedsel. Ook zijn er ouderbijeenkomsten georganiseerd over het belang van goede voeding (en het gevaar van veel snoepen, zoete drankjes, snacks enzovoort). Jessie lijkt alleen maar dikker te worden. Het remt haar duidelijk in haar bewegingen. Welke mogelijkheden zijn er voor haar?

*Ian*
De bijna 5-jarige Ian is in de klas weliswaar lijfelijk aanwezig, maar je hebt het gevoel dat de gebeurtenissen en woorden voor een groot deel aan hem voorbijgaan. Al

---

zorgplan basisonderwijs; (5) niveaus van zorg. Je vindt dan voorbeelden van zorgplannen van diverse basisscholen en je krijgt inzicht in de wijze waarop de zorg wordt georganiseerd, intern, maar ook in samenwerking met instanties en deskundigen buiten de school. Ook wordt omschreven welke zorgtaak er weggelegd is voor de diverse teamleden, onder wie de groepsleerkracht en de intern begeleider. In K. Bokhorst (2002). *Praktijkboek interne begeleiding.* Baarn: H.B.-uitgevers wordt uitvoerig ingegaan op de taak van een IB'er.

gauw vanaf zijn eerste schooldag krijgt hij een uitzonderingspositie: de opdrachtjes die je geeft en de werkjes die je aanreikt weet hij lang niet altijd ten uitvoer te brengen. Liever speelt hij alleen in een van de hoeken (bij voorkeur de bouwhoek), terwijl de andere kinderen samen spelen of werken. Je vraagt je af of Ian wel de begeleiding ontvangt die hij nodig heeft en hier op school op zijn plaats is.

*Merel*
Merel (9 jaar) doet het op school heel goed en was tot voor kort een opgewekte meid. Tijdens je observatie bij de gymnastiekles, die door een vakdocent gegeven wordt, valt je op dat Merel vaak gewaarschuwd moet worden omdat ze zich niet houdt aan de afgesproken veiligheidsregels, steeds maar weer de docent onderbreekt, en wanneer ze (tot tweemaal toe) op de bank moet gaan zitten, zie je afwisselend een boos en een heel verdrietig gezicht. In de klas signaleer je ook grote stemmingswisselingen. Soms zit Merel stilletjes te werken, op andere momenten lijkt ze een conflict haast op te zoeken, met name met één of meer andere meisjes van de klas. Wat is hier aan de hand? Wat zit Merel dwars? Je hebt haar moeder al aangesproken en die gaf aan de verandering te herkennen. Volgens moeder gaf de thuissituatie geen aanleiding tot de omslag bij Merel. Hoe verder?

*Jari*
De 11-jarige Jari heeft het niet makkelijk. Het lukt hem maar niet om echt contact te maken met klasgenoten. Tijdens samenwerkopdrachten en tijdens gymlessen blijkt hij met name uit de boot te vallen. De andere leerlingen mopperen als ze met hem moeten samenwerken (Jari lijkt daar heel gelaten onder te blijven) en met gym wordt hij soms openlijk uitgelachen. Ook dan lijkt het alsof Jari zich daar niet veel van aantrekt. Jari's ouders gaan akkoord met een psychologisch onderzoek, al hebben ze dat jaren afgehouden. De diagnose 'syndroom van Asperger' valt. Jari's ouders vragen je of je met zijn klasgenoten wilt praten over zijn problemen. Ze laten het aan jou over of Jari daar al dan niet bij aanwezig zal zijn. Ook vragen ze je hoe het nu verder moet met Jari: 'Kan hij wel op deze school blijven?'

*Jort*
Nog enkele weken en het schooljaar is afgelopen. Jort, 9 jaar, heeft een moeilijk jaar achter de rug. Aanvankelijk deed hij nog aardig mee, maar in de loop van de maanden werd zijn werkhouding steeds minder. Bovendien neemt hij steeds meer een houding van onverschilligheid aan. Wanneer je vraagt of hij iets wil doen, moet je je vraag diverse malen herhalen en als hij het dan doet, gaat dat opzettelijk heel traag en spreekt zijn gezicht boekdelen. Je had het idee dat zijn motivatieprobleem er onder andere mee te maken heeft dat hij veel te veel op zijn tenen moet lopen. Via de intern begeleider (IB'er) is Jort besproken in het zorgadviesteam. Onderzoek volgde en het resultaat van dit alles is dat Jort komend schooljaar naar het speciaal basisonderwijs zal gaan omdat hij duidelijk meer ondersteuning nodig heeft. Hij zal echter nog een aantal weken jouw leerling zijn. Wat kun je doen om die laatste weken tot een fijne herinnering voor hem te maken?

*Laila*
Laila is het zusje van Rens, die in groep 4 zit. Toen Laila een jaar of 3 was, hebben de ouders al een gesprek gehad met de directeur van je school. Laila heeft het syndroom van Down en de ouders willen heel graag dat ze ten minste in de kleuterperiode ook om kan gaan met leerlingen die geen beperking hebben. Ze hopen ook dat Laila zo meer gestimuleerd zal worden om zich te ontwikkelen.
Nu is het een jaar later en jij gaat lesgeven aan een onderbouwgroep. De ouders hebben hun vraag weer bij de directeur neergelegd. Het verzoek is uitvoerig besproken en men wil Laila voor een proefperiode wel aannemen, mits jij hier als haar aanstaande groepsleerkracht ook mee akkoord kunt gaan.

*Gwen*
De 6-jarige Gwen is van groep 1 direct naar groep 3 gegaan. Aanvankelijk ging dat goed. In de loop van groep 3 werd haar werkhouding steeds slechter. Hoe vaak je haar ook probeert aan het werk te krijgen, haar concentratieboog is gewoonweg slecht.
Haar ouders vertellen je tijdens een gesprek dat Gwen thuis erg veranderd is: van een graag spelend en leergierig meisje dat zich nooit verveelde is ze veranderd in een kind dat het liefst de hele dag achter de pc zit. Haar ouders geven haar daar geen toestemming voor, maar de sfeer wordt er niet beter van: een pruilende, vaak zeurende Gwen. ‘Gwen wordt ook steeds somberder’, geven haar ouders bezorgd aan.

**2.6 Paragraaf 6.8.1 Contacten met ouders/verzorgers**
(Verkuyl, 2009)

*1. Actief luisteren*
- Sta open voor de ouders en wees bereid de situatie vanuit hun perspectief te bekijken en benut de informatie en inzichten die zij aandragen. Vraag om concretisering, vat samen om te checken of je een en ander goed begrepen hebt.
- Toon begrip voor de waarden en de gevoelens van de ouders, hoe vreemd ze je wellicht ook voorkomen, hoe verschillend ze ook zijn van de jouwe.
- Geef ruimte aan vaak opgekropte emoties, benoem ze. Besef dat de boosheid en de eventuele verwijten van ouders vaak voortkomen uit hun verdriet om het kind, hun zorg, gevoel van machteloosheid, enzovoort. Ga niet in de verdediging, vermijd de schuldvraag, en blijf actief luisteren.
- Wanneer sprake is van een botsing, neem dan – om erger te voorkomen – direct het initiatief om de communicatie zélf te bespreken.

*2. Informatie ontvangen: afstemmen*
- Waar liggen de vragen en zorgen van de ouders? Wat hebben zij zoal meegemaakt met het kind?
- Wat signaleren zij op dit moment en hoe interpreteren ze het gedrag?
- Wat hebben de ouders zelf geprobeerd om het kind te helpen bij zijn (innerlijke) worsteling?
- Wat zien de ouders als een volgende noodzakelijke stap?

*3. Informatie geven: het kind recht doen*

- Schets een totaalbeeld van het kind en stap niet in de valkuil om slechts de voor jou lastige negatieve eigenschappen van het kind te vermelden. Begin met een positieve ervaring met het kind, met de kwaliteiten en groeimogelijkheden die je signaleert.
- Vertel wat je in concrete zin signaleert aan het kind, beschrijvend, niet veroordelend. Dan is de kans het grootst dat de ouders ook openstaan voor jouw perspectief.
- Leg je zorg op tafel en geef aan welk appèl het kind/de jongere volgens jou op zijn omgeving doet. Vraag de ouders of zij een en ander herkennen.
- Geef aan wat jij en anderen op school hebben gedaan om het kind te ondersteunen en wat de resultaten daarvan waren.
- Geef aan wat je als een mogelijke volgende stap ziet.
- Geef duidelijk aan wat de mogelijkheden maar ook de grenzen zijn van jou en van de school.

*4. Samenwerken: een plan van aanpak ontwikkelen*

- Bekijk na de inventarisatie samenvattend wat de ervarings- en gedachte-uitwisseling tot nu toe opgeleverd heeft: wat zien we aan het kind, welk appèl doet het mogelijk op ons?
- Zoek samen op creatieve wijze naar nieuwe ingangen om het kind een handreiking te bieden. Wik en weeg samen de diverse mogelijkheden.
- Maak concrete afspraken: wie doet precies wat en hoe koppelen we een en ander aan elkaar terug?
- Bepaal samen de datum voor een voortgangsgesprek met als doel het volgende te bespreken: Hoe werkt de gekozen benadering? Wat valt er aan te verbeteren? Welke bijsturing is nodig?
- Verloopt de samenwerking met de ouders goed, dan kan het toch zijn dat jij en je school het kind niet kunnen bieden wat het nodig heeft. Het is dan jouw taak om kind en ouders te ondersteunen bij het accepteren van een komende verandering (en het rouwproces dat daar ongetwijfeld mee gepaard gaat) en het zoeken naar en vinden van een plek waar het kind wél tot zijn recht komt.

**2.7 Paragraaf 6.8.2 Aandachtspunten tienminuten- of tafeltjesgesprekken**
(Nieuwenbroek, 2000)

- Wordt de leerling ook uitgenodigd? In hoeverre speelt de leeftijd van het kind een rol, wat willen ouders precies bespreken? Wil het kind zelf wel? Hoe kun je het kind stimuleren te komen en het vervolgens daadwerkelijk bij het gesprek betrekken? Natuurlijk wordt het met het kind een ander gesprek: met in plaats van over het kind. Het is overigens niet gebruikelijk dat een kind meekomt naar dit soort gesprekken, maar dat is geen reden om die mogelijkheid niet te overwegen.
- Wat te doen met ingewikkelde situaties, bijvoorbeeld ouders die het onderling niet eens zijn?

- Per leerling bezinnen op wat belangrijk is om te bespreken. Belangrijke gegevens bij de hand hebben. Zo nodig met de leerling voorbespreken.
- Tijdens ieder gesprek kunnen ook ethische en pedagogische dilemma's spelen, zoals: meervoudige loyaliteit en bondgenootschap; loyaliteit ten opzichte van collega's; vertrouwelijkheid/geheimhouding; ouders willen meer over zichzelf dan over het kind praten; enzovoort (zie par. 5.4).
- Effectieve communicatie. Ook als sprake is van kritiek op jouw aanpak: erkenning. Onderzoek wat er gezegd wordt: 'Kunt u mij er meer over zeggen?'
- Slechtnieuwsgesprekken. De boodschap niet uitstellen, maar na de boodschap ruimte bieden voor emotionele uitingen, samen zoeken naar consequenties, alternatieven en alle ruimte nemen voor de positieve eigenschappen en (toekomst)mogelijkheden van het kind.
- Goednieuwsgesprekken. Hij is zus en zo aanwezig in de lessen. De resultaten zijn … Wat vertelt het kind thuis zoal over school, over de lessen?
- Indien aan de orde: afspraken met ouders maken, waarop je een volgende keer terugkomt (voortgang in de gesprekken). Zorg ook voor een eigen archief waarin je dit soort afspraken vastlegt.
- Verslaglegging volgens de afspraken die op school gelden: bijzonderheden, belangrijke informatie; thema's die ter sprake kwamen; aandachtspunten; afspraken. Het is belangrijk ook een eigen archiefje samen te stellen.

# 3 Ondersteunende teksten voor aanstaand leraren voortgezet onderwijs

### 3.1 Paragraaf 4.7 Een muurtje bouwen

(Zie ondersteunende teksten basisonderwijs.)

### 3.2 Paragraaf 4.8 Pedagogische situaties

*Bram*

Een docent zegt tegen zijn leerlingen: 'In Nederland mag je zelf weten waarin je gelooft. We willen elkaars geloof respecteren.' Waarop Bram zegt: 'Ja, ja, mooi gezegd, maar u weet ook best dat we in een christelijk land wonen en dat moslims op z'n best getolereerd worden. Waarom lezen jullie dan niet uit de Koran en wel uit de Bijbel bij de morgenopening?'

*Dennis*

Als je Dennis een beurt geeft en hij weet het antwoord niet, roept Annette: 'Jij weet ook nooit wat. Je bent echt stom!'

*Kasia*

In de klas ontstaat er naar aanleiding van een tekst een discussie over euthanasie. De meeste leerlingen delen de mening die een van de leerlingen naar voren brengt: als er echt geen hoop meer is, vind ik het goed dat iemand geholpen wordt er een eind aan te maken. Kasia reageert met: 'Ik vind dat zoiets nooit mag.' Haar reactie wordt beantwoord met luide tegenargumenten.

*Ineke*

Van Ineke is bekend dat ze regelmatig behoorlijk depressief is. Je hebt deze week een schriftelijke overhoring voor je vak gegeven en Ineke heeft een dikke onvoldoende gescoord. Je deelt in deze les de blaadjes met cijfers uit. Als je bij Ineke komt en haar het blaadje geeft met de woorden: 'Jammer, dat was niet zo best', reageert ze: 'Ach, wat maakt het ook uit!'

*Sylvia*

Sylvia heeft heel wat moeite met de overgang naar de bovenbouw. De onbegeleide uren ervaart ze als een ramp en je begrijpt dat ook wel van haar. Vorig jaar immers, en ook nu nog tijdens de gewone lessen, vraagt ze veel aandacht omdat ze nogal onzeker is en precies wil weten wat ze moet doen en of ze het wel goed doet. Op een dag komt ze bij je. Je hebt een opdracht gegeven die over enkele weken afgerond moet zijn en Sylvia vraagt paniekerig: 'Waarom vertelt u niet beter wat we precies moeten doen!?'

*Christa*
Christa en haar vriendinnen bezorgen je veel last tijdens je lessen. Of je nu zelf aan het woord bent tijdens een uitleg of de leerlingen zijn zelfstandig aan het werk, het geklets is niet van de lucht. Je hebt hen nu uit elkaar gezet, maar zelfs dan weten ze elkaar wel met geroep en briefjes te bereiken.

*Collega De Boer*
Je collega heeft je gevraagd om samen met hem met jullie gemeenschappelijke klas zes lessen achter elkaar, vakoverstijgend, met samenwerkend leren aan de gang te gaan. Jullie hebben daar net een cursus over gevolgd en de manier van werken spreekt je erg aan, aangezien de werkwijze zeer goed past bij je pedagogische visie. Je ziet echter wel erg op tegen de voorbereiding van dit project, juist omdat je collega zo enthousiast zijn ideeën naar voren brengt. Je voelt weinig ruimte meer.

*Peter*
Gisteren nog had je een gesprek met Peter en zijn ouders. Het ging langzamerhand beter met hem, concludeerden zowel Peter zelf als zijn ouders. Sinds je hem in de klas hebt, is het een eenling. Zo'n leerling die tijdens de pauze alleen zijn brood opeet, zo snel mogelijk naar huis gaat na het laatste uur en tijdens samenwerkingsactiviteiten niet vanzelfsprekend aansluiting vindt bij een groepje medeleerlingen. Daarbij is hij ook regelmatig het mikpunt van pesterijen, maar die beginnen nu af te nemen. Peter heeft bovendien veel plezier in zijn muzikale activiteiten buiten school (viool spelen) en de danslessen waar hij sinds kort aan deelneemt.
In de les na het gesprek met de ouders wil je de klas in groepjes aan het werk zetten. Peter blijft aarzelend zitten en blijft als enige over, terwijl de anderen groepjes vormen.

*Fatima*
Fatima is 13 jaar. Haar ouders komen uit Marokko, zijzelf is in Nederland geboren. Ze is een gemotiveerde leerling die het wel redt op school. Op een dag komt Fatima de klas binnen. Met een hoofddoekje om. Direct reageert Freek: 'Nee toch, ik dacht dat jij aan dat gedoe niet mee zou doen.' Marc doet daar met een 'Kom op, Fatima!' nog een schepje bovenop.

*Frank*
Vijf leerlingen geven aan dat ze op de – ruim van tevoren vastgestelde datum – hun opdracht niet kunnen inleveren. Ze zeggen nog twee weken nodig te hebben. Ze geven daarbij aan dat ze andere vakken nu eenmaal belangrijker vinden dan jouw vak. Vooral Frank vindt het niet meer dan normaal dat je hun die ruimte geeft: 'Wat maken die paar weken nu voor u uit?'

*Collega De Groot*
Een aantal leerlingen beklaagt zich bij je over een collega-docent: ‘Kunt u niet eens met hem praten?’ De desbetreffende docent, Klaas de Groot, is volgens de leerlingen cynisch en negatief ten opzichte van de leerlingen. Hij gedraagt zich zeer autoritair, is hun conclusie. De sfeer in de klas is bij deze docent daardoor negatief, de leerlingen zitten passief in hun banken en zijn bang hun mond open te doen. In het lesuur voorafgaande aan het jouwe is een meisje huilend de klas uitgelopen na een negatieve opmerking van de docent.

*Annet*
Iedere keer is Annet de pispaal van de klas. Vooral twee zittenblijvers hebben het op haar gemunt. Tijdens een les is het weer zo ver. Annet krijgt een beurt van je en geeft een perfect antwoord. ‘Uitslover’, fluistert het ene meisje zo hard dat het in de hele klas net te verstaan is.

*Bram*
Voor de les komt Bram, een 17-jarige leerling die meestal goede resultaten behaalt en volgend jaar examen zal doen, naar je toe. ‘Ik wou even zeggen dat dit mijn laatste les bij u is. Ik stop ermee.’ Je kijkt hem verbaasd aan en hij vervolgt: ‘Ik heb besloten van school te gaan en werk te zoeken. Ik breng het niet meer op dingen te doen die me niet interesseren. Ik heb wel wat beters te doen.’

*Mirjam*
Voor de zoveelste keer is Mirjam ziek gemeld. Je bent haar mentor en hebt al diverse gesprekken met haar gevoerd. Mirjam geeft dan aan dat de druk die ze op school ervaart, het vele huiswerk en zelden een moment dat ze even niets moet, haar vaak zo benauwen dat ze slecht kan slapen, stevige hoofdpijn heeft en zich nog maar slecht kan concentreren op het school- en huiswerk. De afdelingscoördinator heeft je gevraagd hier even serieus werk van te maken, omdat het zo niet langer kan. ‘Nog even’, voegde hij eraan toe, ‘en ik voel mij genoodzaakt om een melding te doen bij de leerplichtambtenaar.’

**3.3 Paragraaf 5.4 Ethische en pedagogische dilemma’s**

*Jan, 16 jaar*
Je maakt je al een poosje zorgen om Jan. Zolang je hem kent, trek hij vooral op met Maarten en beiden houden zich wat afzijdig van de rest van de klas. Maarten is nu echter behoorlijk ziek en is al enkele weken opgenomen in het ziekenhuis. Jan oogt bleek en stelt zich nog meer teruggetrokken op dan anders. Na afloop van een les spreek je hem aan en informeert naar Maarten en voegt eraan toe dat je je wat zorgen om hem, Jan, maakt. Wanneer Jan zijn schouders ophaalt, vraag je: ‘Zullen we even praten Jan?’ Jan gaat zitten, maar geeft direct aan: ‘Ik wil u wel vertellen wat er is, maar alleen aan u.’

*Eva, 14 jaar*
'We hebben net weer zo'n berg huiswerk opgekregen bij aardrijkskunde. Het is een ongelooflijke trut, dat mens. Kunt u niet eens tegen haar zeggen dat ze niet zoveel huiswerk op moet geven?'

*Marie, 15 jaar*
De moeder van een leerlinge uit je mentorklas vraagt je of ze eens met je mag praten over haar dochter Marie. Tijdens het gesprek blijkt dat moeder erg depressief is. Ze vraagt je of ze eens vaker met je mag praten, want het lucht haar enorm op en het zou Marie ook erg helpen, want nu hoeft deze haar niet steeds te steunen als jij dat doet.

*Jolien, 13 jaar*
Jolien vertelt in een gesprek tussen neus en lippen door dat ze regelmatig kleinigheden wegneemt uit winkels. 'Gewoon voor de gein hoor.'

*Dieuwertje, 16 jaar*
Dieuwertje komt ongeveer iedere dag te laat op school. De omstandigheden thuis zijn weinig rooskleurig. Ze woont bij haar vader, die veel weg is, en ze blijft 's avonds vaak op tot hij thuiskomt. Van de wekker wordt ze niet wakker. Ze vraagt jou in een gesprek of je haar iedere morgen even per telefoon wilt wekken.

*Paul, 17 jaar*
Van Paul is bekend dat hij homofiel is. Hij maakt er geen geheim van. In een gesprek vertelt hij je dat hij bevriend is met een wat oudere jongen. Op jouw vraag of hij wel voldoende zorgvuldigheid in acht neemt bij het seksuele contact, antwoordt hij: 'Ik heb al eens een soa gehad en daar kun je heel goed voor behandeld worden en aids loop je in Nederland niet zomaar meer op.'

*Melvin, 18 jaar*
Melvin zit in de examenklas, maar lijkt niet erg gemotiveerd om er hard aan te trekken. Als hij niet meer inzet gaat vertonen, is de kans groot dat hij zakt. Als je hem daar op wijst, antwoordt hij: 'Dat interesseert me niet zo veel. Als ik zak, ga ik van school af. Ik vind heus wel een goed baantje. Dat hangt niet van een diploma af. Ik zit mijn tijd gewoon uit.'

*Anne, 14 jaar*
Anne heeft het thuis heel moeilijk. Op school gedraagt ze zich stil en teruggetrokken. Ze vraagt geen hulp en als je een eerste poging waagt, reageert ze afwijzend.

*Sjaak, 13 jaar*
Je hebt al enige tijd regelmatig gesprekken met Sjaak, een jongen uit je mentorklas, over zijn toenemende drugsverslaving. Je mag de jongen ontzettend graag. Het begon met korte gesprekjes, maar nu spreken jullie elkaar zo'n drie kwartier tot een uur per week. Daarnaast belt hij je zo nu en dan op als hij zijn voornemen om niet te gebruiken bijna niet kan volhouden. Steeds vaker twijfel je eraan of je hem wel kunt begeleiden, maar Sjaak geeft duidelijk aan alleen jou te vertrouwen.

*Nadia, 16 jaar*
Nadia is de laatste tijd nog stiller dan ze al was. Als je haar voorzichtig vraagt of er wat is, reageert ze nauwelijks, staart voor zich uit. Je zegt haar dat je deur altijd voor haar openstaat. Dezelfde dag nog komt ze langs en praten jullie even. Deze zomer gaan ze naar Marokko en zal ze kennismaken met de man die haar ouders voor haar hebben uitgekozen. Nadia is gisteren van huis weggelopen en woont nu bij haar Nederlandse vriend. Ze geeft jou in vertrouwen haar nieuwe adres. Een uur later bellen de ouders naar school en jij krijgt hen als mentor aan de lijn. Of je hun het adres van hun dochter wilt geven.

*Maaike, 14 jaar*
Maaike zit in je derde klas. Gezellige, vlotte meid, die het op alle terreinen goed doet. Op een dag blijft ze na de les 'hangen'. Terwijl ze haar tas traag inpakt, kijkt ze je aan en gooit eruit: 'Ik ben toch zo blij dat u mijn mentor bent!'

*Frans, 17 jaar*
Sinds zijn broer overleden is, geschept door een auto en op slag dood, is Frans dezelfde niet meer. Hij is lijfelijk aanwezig in de les, maar daarmee is ongeveer alles gezegd. Frans is op het nippertje overgegaan naar de examenklas. Jij bent nu zijn mentor. Je collega heeft het afgelopen jaar al enkele malen een gesprekje met hem gehad, maar het is haar niet gelukt echt tot hem door te dringen.

### 3.4 Paragraaf 5.6 Een oriënterend gesprek met een individuele leerling

#### *Ontlokkende vragen*[4]

Ten behoeve van het gesprek vind je hierna een aantal vragen die je tijdens het gesprek zou kunnen stellen – en waar je uit kunt kiezen – om de leerling uit te nodigen meer over zichzelf te vertellen.[5] Daarnaast kun je eigen vragen toevoegen die specifiek voor de betreffende leerling gelden, rekening houdend met de ontwikkelingsweg van de leerling tot nu toe, je eigen observaties en die van anderen.

1. Hoe zou je jezelf willen typeren als je kijkt naar de manier waarop jij leert, activiteiten oppakt, thuis, op school, elders?
   Hulpvragen:
   - Ben je een ontspannen werker of juist iemand die keihard werkt en eigenlijk niet toekomt aan leuke dingen?
   - Ben je iemand die voorlopig vooral behoefte heeft aan een plezierig leven en echt nog niet bezig is om doelen te bereiken?
   - Werk je graag onder druk en stel je daarom het liefst dingen tot het laatste moment uit?
   - Ben je een piekeraar, iemand die moeite heeft met veranderingen, gauw

[4] Zie Louwe & Nauta, 2006
[5] Deze vragen zijn ten dele overgenomen uit de toelichting op de vragenlijst 'Wie ben jij' van Academic Consultancy services, schooljaar 2007/2008, www.acs-nederland.nl.

bang is dat het mis gaat?
   - Ben je iemand die graag alles perfect wil doen en het lastig vindt om fouten te maken?
   - Ben je iemand die zich al gauw verzet als een begeleider of andere volwassene iets van je vraagt?
   - Misschien herken je jezelf een beetje in het een en een beetje in het ander?
2. Kun je met behulp van je antwoord op vraag 1 een zin formuleren die echt bij jou past als het gaat om de manier waarop jij activiteiten oppakt, leert?
3. Kun je, nu je jezelf getypeerd hebt, voorbeelden geven die passen bij je beschrijving?
4. Heb jij op de een of andere manier zelf last van de manier waarop je de (leer)dingen aanpakt?
5. Hebben anderen er misschien meer last van dan jij?
6. Zijn er omstandigheden en situaties die maken dat jij je op je gemak voelt, zodat je dan kunt laten zien wat je aan mogelijkheden in je hebt?
7. Zijn er situaties die maken dat je je zenuwachtig/gespannen/gestrest voelt, zodat je niet kunt laten zien wat je eigenlijk wel weet, kunt?
8. Voel je je nooit/soms/vaak gestrest? Wanneer vooral? Wat kun je dan doen om je minder gespannen te voelen?
9. Waar ben je trots op als je naar jezelf kijkt en de dingen die je doet en leert?
10. Kun je een voorbeeld noemen van iets waar je nu aan werkt? Wanneer zul je tevreden zijn wanneer het werk klaar is?
11. Maak je wel eens mee dat je je echt iets voorgenomen hebt, maar dat er toch niets van komt? Waar heeft dat dan mee te maken?
12. Stel je wel eens te hoge doelen aan jezelf, eisen waarvan je eigenlijk wel weet dat ze niet reëel zijn op dat moment?
13. Kun je ervan genieten als je iets wat je je voorgenomen had ook echt afgerond hebt, al is het misschien niet perfect?
14. Komt het wel eens voor dat je van spanning klachten krijgt?
15. Kun je goed met tegenslagen omgaan? Wat doe je in zo'n geval? Zet je door of neig je ertoe ermee te kappen?
16. Na gedaan werk is ontspannen belangrijk. Komt het daar bij jou van? (Of heb je misschien al weer een ander doel dat je wilt bereiken?)
17. Heb je wel eens de angst om 'door de mand te vallen', dat je niet zo goed kunt leren als je dacht (hoopt) of je anderen wilt laten denken?
18. Stel, je hebt hard gewerkt aan iets. Komt het wel eens voor dat je het resultaat dan niet aan iemand anders durft te laten zien en dat je het maar blijft bijschaven, of heb je daar juist helemaal geen last van?
19. Ben je iemand die makkelijk met kritiek omgaat? Wanneer wel, wanneer niet? Wat gebeurt er met je als je kritiek krijgt?
20. Kun je een voorbeeld geven van iets wat je heel goed gelukt is? Wil je aangeven waar het allemaal mee te maken had dat het zo goed ging?

## 3.5 Paragraaf 5.7 Een oriënterend gesprek met een leerling en diens ouders

### *Rolbeschrijving Merel*

Je heet *Merel* en bent leerling van de tweede klas.
Al vanaf groep 7 van de basisschool staat het halen van goede cijfers het meest centraal in je leven. Je hebt altijd hard gewerkt en tot nu toe lukte het je om goede cijfers te halen. In feite ben je altijd een van de beste leerlingen van de klas geweest. Je weet dat het een ramp voor je is om een onvoldoende te halen. Zelfs een 7 of 8 vind je eigenlijk te laag, al pas je ervoor op om dat tegen je klasgenoten te zeggen. Die lachen je vierkant uit, is je ervaring. Je hebt geleerd niet te laten merken hoe je je voelt.
Je zit nu in de tweede klas. De laatste maanden heb je steeds meer het gevoel dat je het niet redt. Nog een paar maanden en je krijgt het overgangsrapport. Het lukt je gewoon niet meer om je te concentreren op het schoolwerk. De laatste tijd zit je daarom nog langer dan anders achter je bureau, zelfs je favoriete tv-series en het volleyballen laat je schieten. Vorige week een 6 voor aardrijkskunde en zelfs een 6 voor Engels. Je voelde je daarna zo beroerd dat je thuis gezegd hebt dat je ziek was. Na die ene dag thuis had je geen energie meer om de draad weer op te pakken. Je hebt met je ouders gepraat en die reageerden niet zo verrast. Altijd al deden ze hun best je uit de boeken te krijgen, omdat je volgens hen veel te hard werkt. Ze hebben met je mentor afgesproken om samen met jou met hem te gaan praten. Eerst wilde je dat niet, want je wilt niets liever dan met rust gelaten worden, maar toen ze aandrongen begreep je ook wel dat je door alleen maar op bed te liggen ook niet verder komt. Je beste vriendin Mariëtte belt bijna iedere dag om te vragen of ze langs mag komen. Je zegt steeds weer: ‘Laat maar, ik wil nu even rust.’
Je mag je mentor trouwens wel.

*Voorbereiding*
- Leef je in de rol van Merel in.
- Wat verwacht je van het gesprek?
- Wat wil je in ieder geval met het gesprek bereiken?
- Hoe stel je je op? Passief en/of afhankelijk of juist actief?
- Welke ‘aanpak’ zou je in ieder geval niet zien zitten? Welke wel?

### *Rolbeschrijving mentor*

Je bent *mentor* van een tweede klas.
Een leerling, Merel, is wat jij noemt een ‘ideale’ leerling. Ze behaalt altijd goede tot zeer goede resultaten en geeft geen problemen. Op een dag is Merel ziek en je mist haar al een week. Net als jij het besluit genomen hebt om te bellen, nemen haar ouders contact met je op. ‘Ze kan het niet meer aan, overspannen kun je eigenlijk wel zeggen’, is de boodschap van vader. ‘Wat is er dan precies aan de hand?’ vroeg je, ‘ze is zo’n ontzettend goede leerling!’ ‘Maar’, reageert de vader, ‘dan weet u waarschijnlijk niet dat ze eigenlijk altijd aan het werk is voor school. Ze is gespannen voor iedere schriftelijke overhoring, ieder proefwerk. Ze neemt nauwelijks rust.’

Je maakt een afspraak voor een gesprek met Merel en haar ouders. In de tussentijd informeer je bij collega's of hen iets bijzonders is opgevallen. Van de collega's Engels en aardrijkskunde hoor je dat Merel recent voor beide vakken een 6 heeft gescoord. Voor haar doen heel laag, voegen ze er aan toe. Deze reacties bevestigen voor jou de boodschap van de kant van de ouders.

*Voorbereiding*

- Het gaat hier om een oriënterend gesprek. Neem het initiatief in dit gesprek.
- Wat zou er zoal met Merel aan de hand kunnen zijn?
- Wat wil je in ieder geval met het gesprek bereiken?
- Wat moet volgens jou zeker aan de orde komen?
- Welke procedure wil je volgen in dit gesprek met de leerling en haar beide ouders?
- Welke mogelijkheden heb je ter beschikking voor de begeleiding van Merel?

***Rolbeschrijving ouder(s)***

Je bent de *vader* of *moeder* van Merel. Een van jullie heeft de mentor van Merel gebeld en heeft met hem gesproken over hoe het met Merel gaat. Ja, ze is al een week ziek thuis. Althans: ziek? Het is je niet precies duidelijk wat er nu met haar aan de hand is. Ze ligt maar op bed en wil nauwelijks praten. 'De huisarts hoeven jullie niet te bellen', zei ze al direct, 'ik ben gewoon een beetje moe.'
Jullie maken je al langere tijd behoorlijk zorgen om Merel. Ze weet zich niet te ontspannen, altijd met het huiswerk bezig. Als ze een goed cijfer haalt, geniet ze daar niet gewoon even van, maar is direct al weer bezig om zich voor te bereiden op het volgende proefwerk om het volgende (hoge) cijfer te halen. Als ze een tegenvallend cijfer (maar zeker nog voldoende) haalt, zoals die twee zessen laatst, is ze helemaal in de put. Ze maakt vooral de laatste maanden een depressieve indruk en trekt zich steeds meer terug op haar eigen kamertje. Zelfs haar beste vriendin Mariëtte zoekt ze nauwelijks meer op.
Toen de mentor vroeg of het niet verstandig is om eens met elkaar rond de tafel te gaan zitten, ben je daar graag op ingegaan.
Toen Merel sliep heb je samen weer gepraat over Merel. Het is duidelijk dat jullie toch behoorlijk verschillen. De een vindt dat Merel 'hard' aangepakt moet worden: niet meer dan twee uur huiswerk per dag, punt uit. En: als Merel zoveel moeite heeft met school en toch graag hoge cijfers haalt, moet ze misschien maar naar een lager type onderwijs. De ander wil juist zo graag begrijpen wat er met Merel aan de hand is en samen met haar zoeken naar een meer ontspannen manier van omgaan met school en huiswerk. Ze kan dit niveau immers goed aan, ook al werkt ze minder hard. Het zou haar heel ongelukkig maken wanneer ze van schoolniveau moet veranderen.

*Voorbereiding*

Ga ervan uit dat de mentor het initiatief neemt in dit gesprek.

- Als je kijkt naar de problemen van Merel: welke taak en verantwoordelijkheid liggen er volgens jullie bij respectievelijk de school en bij jullie als ouders?

- Hoe zie je je rol in dit gesprek, zeker gezien het gegeven dat Merel zelf aanwezig is? Vind je bijvoorbeeld dat Merel vooral zelf aan het woord moet komen of wil je graag het woord voor haar voeren?
- Wat wil je als ouder (samen, afzonderlijk) in ieder geval inbrengen in het gesprek? Laat je daarbij de onderlinge verschillen in (pedagogische) aanpak merken?
- Wat hoop je met dit gesprek in ieder geval te bereiken?

### 3.6 Paragraaf 5.11 Het begeleiden van een groep leerlingen

Tijdens de verschillende ontwikkelingsfasen van een groep let de mentor of groepsleraar op de hierna opgesomde aspecten (Groothuis & Verkuyl, 2012).[6] In geval van een andere dan een brugklasgroep valt vanzelfsprekend een aantal aandachtspunten af, zoals het wegwijs maken in de school.

***Fase 1 (forming)***

De kat uit de boom kijken: Hoe zie ik mijzelf op dit moment? Wie zijn zij? Kan ik mij thuis voelen? Wat wordt er van mij verwacht? Waar kan ik terecht?

*Taak mentor*
De grootste onzekerheid uit de weg proberen te ruimen.

a. Kennismaken
   - Zelfbeeld: Wie ben ik? Wat denk, voel, wil ik? Wat heb ik nodig?
   - Wie zijn de anderen van mijn klas?
   - Met wie van de volwassenen heb ik te maken?
   - Wat kan ik van de mentor verwachten?
   - Wat kan ik van andere docenten verwachten?
   - Brugklaskamp.

b. Hoe gaan we hier te werk
   - Manier van werken in de klas.
   - Agendagebruik en huiswerk maken.
   - Leren leren en studeren.
   - Wat te doen als ik te laat kom, ziek ben, mijn huiswerk niet kon maken, enzovoort.

c. Wegwijs in de school
   - De weg vinden.
   - Bij wie kan ik terecht?
   - Welke schoolregels zijn er?
   - Buitenlesactiviteiten.

[6] De gehanteerde indeling is gebaseerd op B.W. Tuckman & M.A. Jensen (1977). *Stages or small group development revisited*. Group and Organisation Studies, 2, p. 419-427. In de literatuur over groepsdynamica vind je ook andere benamingen en typeringen van de fasen die een (kleine) groep doorloopt.

d. Contacten met ouders
    - Kennismakingsavond voor ouders.
    - De mentor als eerst aanspreekbare persoon.

***Fase 2 (norming)***

Hoe gaan we met elkaar om?

*Taak mentor*
Omgangs- en (taak)gedragsnormen voorleven en bespreekbaar maken en het teamgevoel kans geven.

e. Basisomgangsvormen
    - Hoe wil ik dat er met mij wordt omgegaan?
    - Hoe kan ik het voor anderen plezierig maken?
    - Bedoeling en effect.
    - Afspraken maken.

f. Communiceren in de klas
    - Zien en gezien worden.
    - Actief luisteren.

g. Samenwerken
    - Aandacht en zorg voor elkaar.
    - Verdelen van taken.
    - Je aan afspraken houden.
    - Iedereen is verantwoordelijk voor het proces en het resultaat.

***Fase 3 (storming)***

Je eigen plaats vinden in de groep.

*Taak mentor*
De verantwoordelijkheid nemen voor de onderlinge communicatie en de gedragsregels.

h. Hoe communiceren we met elkaar; opkomen voor jezelf en voor de ander
    - Erkennen, negeren of verwerpen.
    - Hoe bereik je wat je wilt bereiken, terwijl ieder recht wordt gedaan.
    - Het recht van de sterkste of consensus.
    - Op een win-winmanier leren omgaan met belangentegenstellingen/conflicten.
    - Iedereen mag zijn zegje doen en heeft invloed.

***Fase 4 (performing)***

De onderlinge verhoudingen en verwachtingen zijn gevestigd. Men weet het samen te redden.

*Taak mentor*
Het leef- en werkklimaat constant in de gaten houden.

i. Voelt iedereen zich nog goed
   - Luister je nog?
   - Wordt iedereen gezien en gehoord?
   - Doet iedereen mee?
   - Worden afspraken nog nagekomen?
   - Moeten regels misschien veranderen?
   - Hoe gaan we nu met conflicten om?

j. Wordt er nog effectief gewerkt
   - Bereik je wat je wilt bereiken?
   - Werken we wel goed samen?

***Fase 5 (termination)***

De groep bevindt zich in de eindfase van haar bestaan. De groepsleden zullen uit elkaar gaan.

*Taak mentor*
Het (naderende) afscheid begeleiden.

k. Terugblikken en evalueren
   - Mooie momenten oproepen en vastleggen.
   - Leren van momenten waarop het minder goed ging.
   - In de toekomst blikken en voornemens formuleren.
   - Een afscheidsfeest of afscheidsritueel.

**3.7 Paragraaf 5.12 Lesgeven aan een zogenaamd 'moeilijke' klas**
(Zie ondersteunende teksten voor aanstaand leraren basisonderwijs)

**3.8 Paragraaf 5.13 Leerlingen die extra ondersteuning behoeven**

Vooraf:
Verdiep je ten behoeve van het doordenken van de gevalsbesprekingen hierna in de zorgstructuur van je school en richt je aandacht daarbij met name op de verantwoordelijkheden en competenties van vakleraren en mentoren.[7]

[7] Wie zich verder wil verdiepen in het mentoraat en de interne zorgstructuur en het externe netwerk ten behoeve van leerlingbegeleiding in het voortgezet onderwijs, kan te rade gaan bij de uitgaven en websites van drie landelijke pedagogische centra (APS, CPS en KPC), het *Handboek voor elke mentor* (Bakker-de Jong & Mijland, 2005) en de bij het handboek aansluitende website, *Mentor in het*

In deel.2 en deelparagraaf 3.3 zijn al leerlingen genoemd die extra ondersteuning behoeven. Te denken valt aan Ineke, Peter en Fatima. Hierna volgen nog meer leerlingen en het thema waar ze mee worstelen.

*1. Depressie/zelfdoding*
Paul, een leerling uit je mentorklas, is opgenomen in het ziekenhuis op de psychiatrische afdeling na een mislukte zelfmoordpoging. Hij had alle mogelijke slaappillen en dergelijke ingenomen die er in huis te vinden waren. Nog net op tijd is hij door de werkster gevonden. Zij heeft de ambulance gebeld. In het ziekenhuis is zijn maag leeggepompt en hij moet er nog enkele dagen blijven om aan te sterken. Je weet niet wat de achterliggende oorzaken van deze poging zijn. Wel had je al enige tijd de indruk dat het niet goed met hem ging. Hij leek teruggetrokken en de contacten met zijn vriendengroepje leken verminderd. Ook zijn cijfers zijn, vergeleken met het kerstrapport, behoorlijk gekelderd. Je was juist van plan een dezer dagen eens met hem te praten. Dat het zo ernstig met hem gesteld is, had je niet gedacht. Bespreek hoe je als mentor met deze situatie om wilt gaan. Hoe ontvang je de leerlingen straks? Hebben die wellicht al iets opgevangen hier of daar? In hoeverre moet de hele klas op de hoogte gebracht worden? Wanneer precies? Morgen heb je een mentoruur, is dat niet te laat? Wat doe je tijdens dat uur? Waar moet je nog meer aan denken?

*2. Zondebok/pesten*
Op jullie school is het treiteren in een aantal klassen een groot probleem, maar tot nu toe is er weinig aandacht aan besteed. Onlangs kwam een moeder bij de schoolleiding langs met het verzoek iets aan het pesten te doen. Zij had het dagboek van haar zoon, een leerling uit klas 2, gevonden, waaruit bleek dat hij erg gepest wordt. De leerling zit in jouw mentorklas.
Wat doe je voor de leerling? Wat te doen met de hele klas? Wil je in de mentorlessen aandacht aan de problematiek besteden? Hoe zou je dat kunnen/willen doen? Zijn er nog meer stappen te zetten?

*3. Geweld op school/agressie*
Het thema 'Geweld op school' is de afgelopen jaren behoorlijk in het nieuws gekomen. In een aantal gevallen bereikte ons zelfs het bericht dat (ex-)leerlingen een bloedbad aanrichtten.
Eén op de twintig leerlingen zou in het bezit zijn van een vuurwapen, velen bezitten een ander wapen. De onderlinge agressie, de agressie jegens docenten en het vernielen van materialen, meubilair en het schoolgebouw lopen op een aantal scholen aardig de spuigaten uit. Het taboe lijkt enigszins doorbroken: er mag nu over gepraat worden.

---

*voortgezet onderwijs* (Groothuis & Verkuyl, 2012) en tal van andere, meer op deelonderwerpen toegespitste uitgaven bedoeld om mentoren te ondersteunen bij hun taak.

Op jullie school leek het allemaal erg mee te vallen. Maar dan is het ineens goed raak: een van je collega's wordt door een leerling met een mes bedreigd nadat die een 1 had gekregen als strafmaatregel na spieken. Het beangstigende was dat deze leerling tijdens het gebeuren al gauw een groepje leerlingen om zich heen had staan die hem leken te steunen. Ook enkele leerlingen uit jouw mentorklas waren bij het gebeuren aanwezig. Wat bezielt hen toch?
Tijdens een mentorenoverleg komt de kwestie ook aan de orde. Een van de mentoren maakt zich nogal boos. Hij verwijt de directie, maar in feite het hele team, dat het geweldsprobleem op school niet onderkend wordt. Hij krijgt het mentorenoverleg zo ver dat men een brief aan de directie wil richten met een aantal concrete voorstellen om het geweldsprobleem bespreekbaar te maken, te onderzoeken en zo nodig maatregelen te treffen om de sfeer op school te verbeteren.
Jij neemt het op je om die brief (in concept) te schrijven. Je voelt je verantwoordelijk omdat enkele van jouw leerlingen kennelijk het geweld steunen. Je wilt het thema ook in je mentorklas ter sprake brengen. Maar hoe pak ik dit dan aan, is je vraag.

*4. Faalangst/stress*
Een van je brugklasleerlingen, Brigitte, is met een havo-advies op jullie school terechtgekomen. Het is een stil en wat teruggetrokken meisje, zo'n meisje dat je even vergeet als je na enkele uren les de namen nog eens repeteert.
Het eerste rapport nadert. Je besteedt in je mentorlessen aandacht aan het leren van proefwerken. Tijdens proefwerken zie je de verschillen tussen leerlingen: de een stort zich enthousiast op het werk zodra de vragen zijn uitgedeeld, een ander aarzelt even, kijkt rond, snuit nog even de neus en gaat dan zachtjes aan het werk. Je ziet Brigitte tijdens het laatste proefwerk voor je. Ze schuift nerveus heen en weer op haar stoel, kauwt op haar pen, kijkt even rond, staart op haar blaadje, zucht en gaat aan het werk.
Die avond neem je de resultaten in een eerste ronde even vluchtig door. De meeste leerlingen hebben het aardig gedaan. Je hebt ook niet al te hoge eisen gesteld dit keer. Een enkeling heeft er echter niet veel van gebakken. Dat geldt ook voor Brigitte: veel doorhalingen, veel slordige foutjes en hele vragen waar geen antwoord op gekomen is. En dat terwijl ze de indruk wekte steeds bezig te zijn geweest.
Brigitte werkt thuis volgens de ouders erg hard. Haar ouders vertelden tijdens een gesprekje dat ze de avond voor een proefwerk zenuwachtig is, 's nachts slecht slaapt. Is er sprake van faalangst? Of is het stress of nog iets anders? Kan ze het tempo wel aan? Het wordt tijd dat er iets gebeurt! Wat wil je gaan ondernemen?

*5a. Relaties/seksualiteit*
Een tweede klas, je mentorklas. De sfeer in de klas is de laatste tijd behoorlijk verslechterd. Een kleine groep leerlingen lijkt de dienst uit te maken. Enkele docenten hebben bij je geklaagd en tijdens een mentorbijeenkomst komt er een met het volgende verhaal.

Al de hele les was de klas onrustig. Zij had er zelfs een leerling uitgestuurd. Als de bel gaat, worden snel de tassen op tafel gezet en wordt er ingepakt. Een tijdschrift valt op de grond. Een van de jongens pakt het tijdschrift en houdt een van de leerlingen, Jan-Willem, een plaat van een naakte vrouw voor: 'Zo, dat is pas mooi hè, maar weet jij veel, want jij zou het liever met een man doen.' Gejoel en gelach. Aan jou wordt gevraagd hier als mentor iets mee te doen. Wat doe je?
Je kent Jan-Willem ruim een jaar. Jan-Willem is nogal stil en lijkt buitengesloten. Of hij werkelijk worstelt met vragen over zijn seksuele identiteit, is je niet bekend. Of Jan-Willem nu als enige met dit soort pesterijen te maken heeft, weet je ook niet. Dat het klassenklimaat verslechterd is, is duidelijk. Hoe pak je dit aan?

*5b. Relaties/seksualiteit*
In je mentorklas zit Anita. Anita is 15 jaar. Je kent haar als een vrolijke meid. Ze behaalt redelijke tot goede resultaten, al werkt ze er niet zo hard voor: ze trekt liever met vriendinnen op of gaat een avondje uit. Al een paar weken is Anita opvallend stil tijdens de les. Je spreekt haar een keer aan en vraagt hoe het met haar is, maar ze reageert afwijkend. Dan komt haar beste vriendin, Marieke, naar je toe en vertelt je dat Anita zich behoorlijk in de nesten heeft gewerkt. Of jij iets kunt doen.
Je nodigt Anita nu uit voor een mentorgesprek. Na veel stiltes en aarzelingen komt het hoge woord eruit: ze is zwanger en ze vraagt je met klem het niet aan haar ouders te vertellen. Wat doe je?

*6. Discriminatie*
Tijdens de les merkt een van oorsprong Nederlands meisje dat haar portemonnee gestolen is. Ze roept door de klas: 'Dat zal wel weer een Turk gedaan hebben, die jatten als de raven.' Je zegt dat je dit soort taal niet wilt horen. In de pauze hoor je dat het meisje in de tekenles een poster wilde maken met de tekst 'Turken, go home'.
Je besluit in de volgende les aandacht te besteden aan de gevaren van vooroordelen en de manier waarop buitenlanders nogal eens als zondebok aangewezen worden. Naar aanleiding van een krantenknipsel begin je een klassengesprek waarbij je hoopt het meisje – en haar vriendinnen – tot andere gedachten te brengen. Tot je grote schrik beginnen een paar Surinaamse jongens het meisje te ondersteunen met woorden als: 'Ze heeft gelijk, er zijn hier veel te veel buitenlanders.' De Turkse leerlingen in de klas zeggen niets. Na een paar minuten kap je de discussie af. Achteraf ben je erg aangeslagen en je hebt het gevoel dat je poging om het meisje tot andere gedachten te brengen faliekant mislukt is, ook omdat de Surinaamse leerlingen haar ondersteunen. Wat doe je vervolgens? Je bent nog mentor van de klas ook.
Merk op dat het hier om een school gaat met een hoog percentage van oorsprong niet-Nederlandse leerlingen. Dit incident is er een van de vele in het kader van vooroordelen en discriminatie.

*7. Een leerling die in korte tijd verandert wat betreft gedrag*
Wendy zit in de derde klas. Ze is 15 jaar. Je hebt haar voor het tweede jaar als leerling. Dit jaar ben je ook haar mentor. Ze behoort tot de beste leerlingen van de klas voor jouw vak. Ook de resultaten van de andere vakken zijn redelijk tot goed. Wendy is een enthousiast meisje. Het gesprek dat je aan het begin van het jaar met haar (net als met de andere leerlingen) gehad hebt, verliep in alle gemoedelijkheid. Ze vertelde vrijuit over thuis, haar vrienden, haar hobby's (paardrijden vooral!), het contact met haar ouders en met een jongere broer, met wie ze een andere hobby, tekenen en schilderen, deelt.
De laatste tijd lijkt Wendy te veranderen. Ze zit stilletjes voor zich uit te staren en lijkt lang niet altijd op te letten. Verlieten zij en haar vriendinnen voorheen vaak joelend het lokaal, nu pakt ze traag haar tas in en vertrekt als een van de laatsten, alleen.

*8. Verslavingsgedrag/eetproblemen*
Anouska, havo-4, ziet er slecht uit, dat was je al eerder opgevallen. Ze is zeer slank, op het magere af, al is haar omvang moeilijk te zien door de grote truien die ze gewend is te dragen. Haar gezicht is bleek, ze heeft wallen onder de ogen. In de klas is het een goede en ijverige leerling die geen enkel probleem geeft. Maar misschien heeft ze wel problemen, het kan haast niet anders.
Tijdens een wandeling in de werkweek zorg je ervoor naast haar te gaan lopen en je begint een algemeen gesprekje. Je zegt dat je je wat zorgen om haar maakt, dat ze er zo slecht uitziet. Ze kijkt je schichtig aan en knikt. Wil je er een keer over praten? Ze aarzelt, maar knikt weer ja. Je belooft dat je, zodra jullie weer op school zijn, een afspraak zult maken.
Tijdens het gesprek dat op school volgt, krijg je het vermoeden dat het hier om een eetstoornis gaat. Je weet niet veel van die ziekte af en besluit je in de problematiek te gaan verdiepen om Anouska te kunnen begeleiden. Of je het zelf kunt, is nog maar de vraag.

*9. Verslavingsgedrag/computerverslaving*
Coen zit in het voorexamenjaar. Een leerling die weinig problemen veroorzaakt, ware het niet dat hij de laatste maanden maar zeer weinig uitgevoerd heeft. Je hebt het even aangezien, maar als er nu niets verandert kan het wel eens mislopen dit jaar.
Je spreekt hem aan en jullie hebben een gesprek. Er komt van alles ter sprake, maar je hebt het idee dat er om de hete brij heen gedraaid wordt. Coen belooft beterschap, nee er is niets ergs aan de hand, en met een wat ambivalent gevoel neem je afscheid van hem. De eerste dagen gaat het goed, maar twee weken later is het al gauw weer het oude liedje: Coen leest geen boeken, doet zijn huiswerk niet, is zelfs enkele malen tijdens een proefwerk afwezig. Weer spreek je hem aan om een afspraak voor een gesprek te maken. Een medeleerling die het hoort, maakt de opmerking: 'Hij heeft het gewoon te druk met z'n spelletjes.'
Er gaat je een lichtje op. Wat te doen? Hoe kun je hem helpen?

*10. Gezinsproblemen, vermoeden van mishandeling/misbruik*
In je mentorklas zit Willeke, 15 jaar. Vorig jaar is ze blijven zitten, maar dit jaar gaat het niet veel beter. De leraren betwijfelen tijdens de rapportenvergadering voor het paasrapport unaniem of ze het dit jaar wel haalt.
Een paar collega's zijn nogal negatief over haar omdat ze onverschillig en nors overkomt en geen enkel initiatief toont als het haar niet uitdrukkelijk gevraagd wordt. De docent Engels, die het jaar ervoor haar mentor was, wijst op moeilijke gezinsomstandigheden. Jij doet ook een duit in het zakje, al heeft Willeke je maar heel weinig willen vertellen. Het is duidelijk dat de sfeer thuis slecht tot zeer slecht is. Enige jaren terug is er contact geweest met een maatschappelijk werkster, maar daar is niets uitgekomen.
De gymnastiekdocent komt met een verhaal dat je vermoeden versterkt. Valt het jullie ook niet op dat ze vrijwel nooit lacht, gespannen loopt met de armen strak langs het lichaam? Het lijkt alsof ze zich voor de buitenwereld afsluit.
Het probleem is: Willeke heeft geen hulpvraag gesteld. Toch vindt het hele team dat er iets moet gebeuren. Aan jou de taak initiatief te nemen. Wat vind je daarvan? Welke stappen kun je zetten?

*11. Een drukke leerling*
Jaap, brugklasser, is zo'n jongen die altijd opvalt. Hij is moeilijk aan het werk te krijgen en als hij werkt, gaat dat niet zonder bijgeluiden. Al is de regel dat de leerlingen tijdens uitleg en tijdens het zelfstandig werken niet door de klas lopen, Jaap doet dat desondanks regelmatig. Als hij daarbij de anderen niet zou storen, was het nog te doen, maar hij is een en al luidruchtigheid. Tijdens de bespreking van de klas staat Jaap steeds op het lijstje van leerlingen die besproken moeten worden.
In het tienminutengesprek dat je na de herfstvakantie met de ouders gevoerd hebt, heb je kennis gemaakt met zijn ouders. Al vanaf zijn geboorte was Jaap druk, een huilbaby die maar moeilijk te troosten was. Na enkele bezoeken aan de peuterspeelzaal is besloten dat Jaap toch beter thuis kon blijven. De leidsters konden hem nauwelijks aan. Op de basisschool evenmin, al ging het een paar jaar redelijk goed toen hij bij een lerares zat met wie hij goed overweg kon en die hem benaderde op een respectvolle maar duidelijke manier.
Tijdens de laatste teambespreking over de klas, en vooral over Jaap, wordt duidelijk dat er iets moet gebeuren. Noch de zachte, noch de harde hand heeft effect. Aan jou als mentor om uit te zoeken op welke wijze Jaap het best begeleid kan worden, op jullie school of wellicht elders.

*12. Rouwen: het overlijden van een docent*
Eén dag voordat de school na de zomervakantie weer begon is Willems, docent wiskunde van de scholengemeenschap waar je werkt, plotseling aan een hartinfarct overleden. Fred Willems was het afgelopen jaar mentor van 1B. Dit jaar heb jij het mentoraat over deze klas gekregen. Hoe vang je de leerlingen op? Wat doe je om hen te begeleiden bij de verwerking van de dood van hun mentor van vorig jaar?

*13. Rouwen: het overlijden van een leerling*
Een van de leerlingen uit je mentorklas wordt opgenomen in het ziekenhuis met een ernstige vorm van jeugdkanker. Na enkele weken onderzoek en bestraling blijkt de ziekte niet meer te stuiten en het meisje, Annemarie, sterft. Jij hoort als eerste van de school het bericht van haar ouders. Het is woensdagmiddag. De maandag erop zal ze begraven worden.
Wat doe je vervolgens? Hoe vang je de leerlingen op? Hoe help je hen bij het verwerken van hun verdriet?

*14. Hoogbegaafdheid?*
Nelleke komt na een verhuizing bij jou op school in 3-havo. Al na enkele dagen op jullie school valt Nelleke op doordat ze opdrachten niet afmaakt, onrustig is en op vragen van docenten luid reageert met het goede antwoord, ook al gaat het om pittige vragen. Ze weet veel over uiteenlopende onderwerpen en heeft een brede interesse. Makkelijke (huiswerk)opdrachten lijkt ze echter niet te beheersen. Haar spelling is zwak, haar handschrift buitengewoon slordig. Als ze een opstel schrijft, verrast ze je wel door haar originele vondsten. In de klas is ze niet goed ontvangen. Ze doet zelf geen pogingen aansluiting te vinden en al op de derde dag dat ze in deze klas zit komt een medeleerling klagen dat ze 'zo', met Nelleke bij haar in de buurt, niet kan werken.
Je besluit op haar oude school te informeren. Je hoort dat Nelleke met een uitstekende Cito-score een havo/vwo-advies heeft ontvangen. De verwachting was dat ze makkelijk vwo zou halen. Maar na een jaar is men daarop teruggekomen, omdat ze niet aan de verwachtingen voldeed. Contact met haar ouders leert dat zij ervan uitgaan dat Nelleke hoogbegaafd is, net als haar oudere broer, en dat de vorige school daar niet goed mee wist om te gaan, vandaar dat haar resultaten achteruitgingen. Hoe verder?

*15. Een leerling met de diagnose 'Asperger'*
Robin viel al op de basisschool op. In de groepen 1 en 2 bleef hij vaak stilletjes op zijn stoeltje zitten duimen, terwijl de andere leerlingen om hem heen druk in de weer waren. Soms verborg hij zijn hoofd in zijn armen en bedekte zijn oren. Alleen wanneer juf een rustig plekje met hem zocht om samen een werkje of spelletje te doen, kon hij gericht aan de gang. Maar met moeite was hij in een pauze naar buiten te krijgen. In de loop van de basisschool bleef hij teruggetrokken, afgewisseld, en mogelijk afhankelijk van de leerkracht die hij trof, met aanvallen van paniek en huilbuien wanneer het hem allemaal te veel leek te worden. Na onderzoek volgde de diagnose 'Asperger'. Speciaal onderwijs werd overwogen, maar het team besloot hem met ambulante ondersteuning verder te willen begeleiden. In de laatste jaren van het basisonderwijs kon hij soms erg ongericht boos worden op de leraar of op medeleerlingen. De laatsten wisten niet wat ze met hem aan moesten. Hij werd 'gedoogd' zou je kunnen zeggen. Robin kreeg een vmbo-advies, alhoewel hij cognitief gezien genoeg in huis heeft voor de havo. Hij weet overigens alles over insecten, met name bijen. Hij hoopt later imker te worden.

‘Op zich’ gaat het in de brugklas wel goed met Robin op de nieuwe school. Waar jullie als team vooral tegen aanlopen is dat hij vaak laat merken dat het te druk voor hem is in de klas en zich dan erg afsluit, dat hij erg down overkomt en dat hij er bovendien niet in slaagt zijn spullen op orde te hebben. De juiste boeken bij zich hebben, huiswerk in de agenda schrijven en dan thuis ook nog weten waar het om ging, plannen en zich daar aan houden, het is allemaal heel lastig voor hem. Samenwerksituaties worden hem bespaard. Dat gaat niet goed. Aangezien de thuissituatie erg ingewikkeld is (chronisch zieke alleenstaande moeder; een druk broertje met een PDD-NOS-diagnose), valt er van die kant weinig te verwachten. Hoe pak je dit aan als mentor?

**3.9 Paragraaf 6.8.1 Contacten met ouders/verzorgers**

(Zie ondersteunende tekst basisonderwijs.)

**3.10 Paragraaf 6.8.2 Aandachtspunten tienminuten- of tafeltjesgesprekken**

(Zie ondersteunende tekst basisonderwijs.)

# 4 Vervangende paragrafen voor aanstaand leraren basisonderwijs

## 4.1 Paragraaf 4.3 Het (pedagogisch) voorbeeld

De paragraaf zoals beschreven in het boek kun je geheel volgen, behalve oefening I. Daarvoor volgt hierna een vervangende oefening.

### *Oefening I: Kijkoefening Children Full of Life*

*Individueel en samen*
Bekijk ter introductie de film/dvd *Children Full of Life*, met Toshiro Kanamori als leraar. Via You Tube is de film volledig te zien.[8]

Beantwoord nadat je de film gezien hebt de volgende vragen in steekwoorden en wissel vervolgens in groepjes de antwoorden uit.
1. Hoe kun je het pedagogisch optreden van leraar Toshiro Kanamori typeren?
2. Wat wil deze leraar zijn leerlingen in ieder geval meegeven door zijn voorbeeld en optreden? Noteer ten minste drie waarden, normen, impliciete boodschappen.
3. Waaruit blijkt dit concreet uit zijn didactische en pedagogische keuzen, zijn verbale en non-verbale gedrag?
4. Over welke kwaliteiten beschikt Kanamori volgens jou?
5. Hoe waardeer je zijn optreden? Wat zou je wel en wat niet van hem over willen nemen?

## 4.2 Paragraaf 4.11 Toekomstplannen en persoonlijk profiel

### *Inleiding*

Onderdeel van de vele beslissingen die ieder van ons te maken heeft in het leven is de keuze voor een beroepsrichting. Het gaat om een ingrijpende keuze: ga ik straks wel of niet 'voor de klas'? Een keuze die overigens in deze tijd niet definitief meer is. In de eerste oefening van dit hoofdstuk (zie par. 4.1) heb je al aangegeven welke ervaringen, motieven en beelden een rol hebben gespeeld bij je keuze voor het volgen van de lerarenopleiding. Op gezette tijden zul je tijdens de opleiding stilstaan bij vragen die verbonden zijn met de keuze waar je straks voor staat: geeft het werk mij zoveel voldoening dat ik dit beroep ook daadwerkelijk uit wil gaan oefenen? Welke leeftijdsfase van de leerlingen en welke taken passen het beste bij wie ik ben en bij de richting waarin ik me verder wil ontwikkelen als leraar?
Misschien kom je al tijdens je opleiding of kort erna tot de conclusie dat je het in een (heel) andere richting wilt zoeken, waarbij je je ervaringen tijdens de opleiding mogelijk goed kunt gebruiken.
Ja, en dan komt echt het moment dat je voor de keuze staat: nu wel of niet het onderwijs in. Misschien behoor jij tot de 'gelukkigen' die geen enkele twijfel hebben:

[8] Children Full of Life, vertaald te vinden op YouTube onder de titel 'Japanse levenslessen' (site geraadpleegd op 18 juni 2012).

het leraarschap is echt iets voor jou. Mogelijk ben je al in de loop van je studie (of zelfs daarvoor al) op zoek gegaan naar een baan als leraar. Wellicht weet je ook al welke vervolgstappen je wilt zetten. Het kan ook zijn dat je ertoe neigt om de keuze nog even uit te stellen en eindelijk die reis te maken waar je je al zo lang op verheugt. Of je neemt een tijdelijk baantje elders, je gaat voor een vervolgstudie of je kiest voor het ouderschap en wilt vooralsnog in deeltijd aan de slag.

Waarom zou je kiezen voor het beroep leraar basisonderwijs?

Een groepsleerkracht onderbouw:

*'Mijn motief om in het basisonderwijs les te gaan geven was dat het in het onderwijs anders moet kunnen dan hoe het vroeger was. Ik heb zelf geen positieve ervaringen gehad in het basisonderwijs als leerling. Het feit dat ik zelf invulling kan geven aan de manier waarop ik lesgeef aan de kinderen in mijn groep maakt het plezierig en betekenisvol. Ik vind het fijn om kinderen aan de basis van de school les te geven.*
*Wat ik lastig vind is dat er ook beperkingen zijn, bijvoorbeeld de beperking van materialen en geld. Hierdoor kan ik als leerkracht bepaalde dingen niet doen terwijl ik die wel belangrijk vind. Ook komen er steeds meer problemen bij kinderen naar voren waar ik als leerkracht niet goed genoeg bij kan helpen. Deze kinderen zouden eerst in het speciaal onderwijs terecht zijn gekomen. Ik zie ook dat bijvoorbeeld kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong/hoog IQ in het basisonderwijs onzichtbaar zijn, en dat als ze al ontdekt worden, ze vaak als probleem worden ervaren. Hierdoor hebben deze kinderen het vaak moeilijk op school.'*

Een groepsleerkracht middenbouw:

*'Ik wilde graag op een multiculturele school werken. Dat werd een "brede school" met inderdaad een zeer groot percentage leerlingen van allochtone afkomst. Wanneer je les wilt geven op een school als die van mij, dan moet je echt gemotiveerd zijn. Het echte werk leer je in de praktijk. Boeken lezen kan helpen, maar is zeker niet voldoende.*
*Het contact met de kinderen, de mogelijkheid om thematisch te werken en de samenwerking met andere buurtinitiatieven vind ik erg stimulerend. Ik hou ervan om eigen initiatieven te kunnen nemen, nou die kans krijg ik hier. Ik ben een pionier. Je kunt hier echt het gevoel hebben dat wat je doet zin heef: je brengt de kinderen een stapje verder. Het leuke van de middenbouw vind ik dat het een overgangsgroep is: ze zijn duidelijk mondiger dan de onderbouwers. Het blijkt wel lastig om op een grote school als de onze de grote en doorgaande lijn goed in de gaten te houden: er zijn zoveel verschillende projecten tegelijkertijd gaande. Ik heb dubbele gevoelens als het om het toenemend aantal toetsen gaat die kinderen in de loop van hun schoolperiode ondergaan. Het geeft hen vaak veel spanning en vraagt veel onderwijstijd. Anderzijds geeft het je als leerkracht ook houvast, duidelijkheid.'*

Een groepsleerkracht bovenbouw:

> *'Het voordeel van werken in de bovenbouw is dat je de leerlingen naast de basisvaardigheden echt iets kunt leren over de natuur, over de geschiedenis van mensen en andere culturen. Ik heb lang geaarzeld of ik leraar voortgezet onderwijs (biologie, geschiedenis of maatschappijleer) zou worden of naar de pabo zou gaan. Ik ben blij dat ik voor het laatste gekozen heb. Bij ons op school wordt veel in projecten gewerkt en vooral bij wereldoriëntatie. Ik kan mijn hart dus ophalen en ik kan er erg van genieten om samen met de leerlingen antwoord te zoeken op de vragen die ik aanreik en die zij zich stellen. Natuurlijk loopt het niet altijd even flitsend en is zeker niet iedere leerling gemotiveerd, maar meestal fiets ik fluitend naar en van school.'*

Wat zijn jouw drijfveren en motieven? Ook in paragraaf 4.1 en/of 7.6 heb je daar wellicht al antwoord op gegeven. Kunnen anderen, ervaren leraren, je nog inspireren met hun antwoord?

***Doel***

Je (toekomstige) beroep en je taken als leraar goed tegen het licht houden. Wil ik dit, past dit bij mij en hoe wil ik mij, wanneer ik daadwerkelijk kies voor het leraarschap in de school waar ik werkzaam ben, profileren en verder ontwikkelen?

***Oefening I***

*Individueel*
Vraag één of meer leraren van je stageschool wat maakt dat zij nog altijd gemotiveerd zijn om kinderen te begeleiden en les te geven. Vraag hun ook wat maakt dat zij dit beroep wellicht ook wel eens lastig vinden en op welke wijze zij daar dan mee om gaan. Misschien hebben ze ook nog wel één of meer tips voor je? Wat betekenen de antwoorden die je ontvangt voor je?

***Oefening II: Waar sta je nu ten opzichte van onderwijs en opvoeding?***

*Individueel*

a. Zo langzamerhand zal het je duidelijk(er) geworden zijn of je daadwerkelijk voor het onderwijs wilt kiezen of niet. Formuleer op grond van je eigen overwegingen ongeveer drie motieven vóór en drie motieven tegen het leraarschap. Wat geeft je energie en wat ervaar je als belastend? Welk motief (welke motieven) is (zijn) doorslaggevend bij de keuze die je op dit moment maakt?
b. Toen je aan de opleiding begon, had je waarschijnlijk nog vage en abstracte ideeën over de manier waarop je leerlingen pedagogisch en didactisch wilde begeleiden. Als het goed is, is je pedagogische en didactische visie in de loop der tijd meer uitgekristalliseerd en concreter geworden. Een sollicitatiecommissie zou je kunnen vragen: Zou je je pedagogische visie onder woorden willen brengen? Wat zou je antwoord zijn?

NB: Een hulpmiddel kan zijn om een les in gedachten te nemen waar je erg tevreden over bent en vervolgens te beschrijven aan welke pedagogische (voor)waarden deze les voldeed (zie ook par. 4.3, oefening IV).

c. Je gaat solliciteren en tijdens het sollicitatiegesprek wordt je gevraagd: 'Welk carrièreperspectief staat je voor ogen?' Wat zou je antwoorden? Je kunt hier aangeven welke taken en functies je in de loop der tijd op je zou willen nemen en waarom jij denkt dat deze taken goed bij jou als persoon passen (zie ook de oefening in paragraaf 4.4). Je kunt denken aan bijvoorbeeld:
   - Je voor kortere of langere tijd 'beperken' tot het lesgeven en alle daarmee samenhangende taken.
   - Een bijdrage leveren aan pedagogisch-didactische vernieuwingen op school.
   - Een extra opleiding volgen, bijvoorbeeld post-hbo een opleiding ICT en nieuwe media, Kindercoach, Intern Begeleider-Remedial Teacher, Bewegingonderwijs en Motorische Remedial Teaching of een aanvullende (master)opleiding tot schoolleider dan wel een studie master Special Educational Needs.
   - Het coördinaatschap voor onder-, midden- dan wel bovenbouw op je nemen.
   - Je op een gegeven moment voorbereiden op de taak om schoolleider te worden.
d. Formuleer een advertentie waarop je direct zou solliciteren als die je onder ogen kwam.
e. Schrijf naar aanleiding van deze advertentie een sollicitatiebrief (inclusief cv) die zo goed is dat je veel kans maakt op een uitnodiging voor een gesprek. Vergeet niet om in de brief aan te geven over welke (kern)kwaliteiten je beschikt, wat je beweegt om voor het (dit) onderwijs te kiezen (zie a), wat je pedagogische visie op dit moment is (zie b) en in welke richting je je graag zou willen ontwikkelen (zie c). Bespreek je brief met één of meer medestudenten en je opleider.
f. Tot welke conclusies, vragen en/of voornemens kom je naar aanleiding van deze oefening?

## 4.3 Paragraaf 5.3 De leef- en belevingswereld van leerlingen

### *Inleiding*

'Aansluiten bij de leef- en belevingswereld van leerlingen' behoort tot een van de bekende slogans van het onderwijs. Onder *leefwereld* wordt dan de omgeving verstaan waar het kind opgroeit: de gezinssituatie, de fysieke omstandigheden en financiële mogelijkheden van het gezin, de uitgedragen waarden en aangereikte gedragsregels, ingrijpende gebeurtenissen in het leven van het kind en de kenmerken van de buurt waar het kind woont. De *belevingswereld* van het kind verwijst naar de wijze waarop het kind de omstandigheden en gebeurtenissen in zijn leven ervaart en interpreteert. Het gegeven dat de ouders van een leerling gescheiden zijn, zegt nog niets over de omstandigheden waarin het kind opgroeit en al helemaal niets over zijn beleving van die omstandigheden.
'Aansluiten bij de leefwereld van leerlingen' betekent vanzelfsprekend dat je de leef- en belevingswereld van ieder kind in je klas moet leren kennen, en ook diens persoonlijkheid, interesses, kwaliteiten, leerstijlen enzovoort om erop in te kunnen

spelen. Dan moet je bereid zijn je te verdiepen in het leven van de leerlingen en de betekenis daarvan voor die leerlingen door in gesprek te gaan met hen en met hun ouders/verzorgers, door waar te nemen en ter plekke vragen te stellen over hun ervaringen, gedachten en beleving.
Een traditionele onderwijsvernieuwer als Célestin Freinet (1896-1966) inspireerde vele onderwijsgevenden om geen schoolboeken, maar vooral de alledaagse werkelijkheid van leerlingen als 'leerstof' te benutten (zie par. 4.10). 'Aansluiten bij' betekent niet dat je als leraar bij de reeds bekende feiten en gebeurtenissen moet blijven steken, maar dat je een verbinding weet te leggen tussen wat bekend is, het alledaagse leven van de leerlingen, en wat je als nieuwe ervaring en informatie toevoegt. Vygotsky (1978) noemt dat de 'zone van de naaste ontwikkeling'. Het wordt immers vooral interessant wanneer je de horizon van de leerlingen weet te verruimen en hen leert kijken vanuit andere perspectieven en leefwijzen. Daardoor kunnen ze 'met nieuwe ogen' naar zichzelf en de eigen omgeving kijken. Lea Dasberg, hoogleraar Historische Pedagogiek, vertelde eens hoe zij in haar jeugd het boek *Beugeljong* kreeg aangereikt. Men veronderstelde dat zij zich gezien haar eigen fysieke handicap goed zou kunnen identificeren met de hoofdpersoon van het boek. 'Het laatste waar ik op zat te wachten, was een dergelijk boek. Ik wilde juist avonturenverhalen lezen, verhalen die tot mijn verbeelding spraken, waardoor ik mijn beperking kon overstijgen.'
De avonturenverhalen waar Lea Dasberg zo van genoot en die haar wereld verruimden, zijn een mooi voorbeeld van een gecreëerde leef- en leeromgeving. Wie in de vorm van verhalen en activiteiten het leven in de klas weet te brengen door leerlingen actief te betrekken bij voor hen relevante thema's en vragen, of er samen met de leerlingen op uittrekt, heeft uiteraard ook te maken met verschillen tussen leerlingen. Die onderlinge verschillen kunnen de activiteit juist heel boeiend en leerzaam maken (zie onder meer *Ontwerpen van onderwijs*).[9]

***Doel***

Eén of meer leefwereld- en ontwikkelingsaspecten van de kleuter- en schoolfase nader bestuderen en dit leefwereldaspect benutten bij het ontwerpen van lesactiviteiten.

***Oefening I: Je verdiepen in een leefwereldaspect***

*Individueel of subgroepen*

a. Kies – indien je samenwerkt rekening houdend met ieders wensen – een leefwereldaspect waar je je in wilt verdiepen. Uiteraard kun je (vervolgens) ook aandacht besteden aan andere, hier niet genoemde, aspecten.
   Je kunt denken aan:
   1. De thuissituatie, de opvoeding thuis, de relatie met ouders/verzorgers, eventuele broertjes en zusjes.
   2. De thuisomgeving (de inrichting van de buurt/wijk en de sociale kenmerken daarvan).

[9] C. de Munnik & C. Vreugdenhil (2005). *Ontwerpen van onderwijs.* Groningen/Houten: Wolters Noordhoff.

3. De omgang met leeftijdsgenoten, van dezelfde en de andere sekse: behoeften, verwachtingen, realiteit.
4. Kleding, haardracht en accessoires.
5. Zakgeld en de besteding daarvan.
6. De inrichting van de eigen of gedeelde kamer.
7. Eet- en drinkgewoonten.
8. Schoolbeleving en motivatie.
9. Lichamelijke veranderingen, seksualiteit bij kleuters/schoolkinderen en de beleving daarvan.
10. Het gebruik en de beleving van de vrije tijd (spelvormen en speelgoed; lidmaatschap van een (sport)club of vereniging; hobby's en interessegebieden; 'lievelings'-televisieprogramma's, -muziek, -boeken en -computeractiviteiten; enzovoort).
11. Toekomstwensen en -beeld na de basisschool.
12. Specifieke zorgen, persoonlijke problemen, probleembeleving en probleemhantering. Ingangen zijn bijvoorbeeld: Wat houd je erg bezig op het moment? Waar loop je het meest tegenaan? Wat vind je lastig om mee om te gaan? Wat baart je vooral zorgen?
13. Persoonlijkheid, identiteit, zelfbeeld en zelfwaardering.

b. Formuleer een afgebakende vraagstelling die aansluit bij een leefwereldaspect dat je/jullie interesseert.
c. Om antwoord te vinden op je vraag, houd je een interview met enkele kinderen, gebruik je literatuur en zoek je betrouwbare bronnen op internet. Ook participerende observatie (in de klas, op het speelplein of een andere speelplek dan wel het sportterrein) is een goede aanvulling om je in bepaalde aspecten te verdiepen. Ook een bezoek aan een speelgoedwinkel of boekwinkel/bibliotheek om bijvoorbeeld te achterhalen wat 'men' zoal koopt/krijgt/leent behoort natuurlijk tot de mogelijkheden. Als je een ander idee hebt, ook goed.
d. Maak van je onderzoek een verslag waarin aandacht besteed wordt aan: (1) je motivatie voor juist dit leefwereldaspect; (2) de vraagstelling; (3) het theoretisch kader; (4) de aanpak van het onderzoek; (5) de resultaten van het onderzoek; (6) wat het onderzoek je opgeleverd heeft; en (7) wat een en ander betekent voor je onderwijspraktijk.

***Oefening II: Een onderwijsactiviteit rond het leefwereldaspect ontwerpen***

Ontwerp een onderwijsactiviteit waarbij het gekozen en onderzochte aspect (oefening I) centraal staat zo dat je ter plekke een leer- en leefomgeving weet te creëren waarbij de leerlingen gestimuleerd worden om nieuwe ervaringen op te doen en andere zienswijzen te ontmoeten.

***Oefening III: Presenteren***

Bedenk, indien van toepassing, een manier om anderen te informeren over dit leefwereldaspect en de vertaling daarvan naar een onderwijsactiviteit met leerlingen. Probeer een vorm te kiezen die past bij het aspect. Dat betekent dat het uitgesloten is dat er alleen maar voordrachten en powerpointpresentaties komen! Wees beeldend en creatief.

### 4.4 Paragraaf 5.6 Een oriënterend gesprek met een leerling

***Inleiding***

> *'Hoe jonger een kind, des te onhandiger volwassenen zich lijken te voelen in gesprek met kinderen. Zeker wanneer het om moeilijke of pijnlijke onderwerpen gaat. Voor het kind geldt dat niet minder. Hoe jonger het kind, des te vreemder de communicatie met volwassenen vaak voor hem of haar is. Het begint al vanaf de geboorte. Baby's worden niet met taal, maar wel met de mogelijkheid tot taal geboren.*
>
> *De capaciteit tot het leren communiceren met behulp van taal is enorm groot, maar moet wel de gelegenheid krijgen om ontwikkeld te worden. Volwassenen maken vaak de vergissing dat wanneer een kind in staat is om de woorden van een taal uit te spreken, het kind ook in staat is om de vragen te formuleren die hem of haar bezig houden. Zeker tot zo'n tien jaar is dat beslist niet het geval. Kinderen kunnen bijvoorbeeld door hun gebrek aan het onder woorden kunnen brengen van wat ze willen vragen, "repeteervragen" stellen, dat wil zeggen het herhalen van dezelfde vraag. Volwassenen interpreteren dat gedrag niet zelden als onoplettendheid en reageren door te zeggen dat ze al antwoord gegeven hebben en dat het kind moet luisteren. (…) Ook al krijgt een kind een uitgebreid antwoord, het kind herhaalt de vraag in de hoop het juiste antwoord te krijgen.*
>
> *Volwassenen breken veel van de initiatieven van kinderen tot gesprek af. Ze nemen vaak te weinig tijd om het kind zelf te laten uitdrukken wat het wil zeggen en nemen het gesprek over.'* (Delfos, 2008)

Delfos geeft vervolgens aan dat communicatie met kinderen speelsheid en creativiteit vraagt en het loskomen van je eigen vaste patronen.[10]

> *'Praten met kinderen vergt ook het afleren van onmacht en angst om deel te nemen aan fantasieën, dromen, symbolen, ideeën en gevoelens. (…) Het betekent het afleren van starheid en prestatiedwang om te normeren, te interpreteren, te winnen en te concurreren.'*

Met behulp van de oefeningen die volgen kun je je verder verdiepen in het communiceren met kinderen (in de leeftijd van 4–12 jaar) en aan de hand van een

[10] M.F. Delfos (2008). *Luister je wel naar mij? Gespreksvoering met kinderen tussen vier en twaalf jaar*. Amsterdam: SWP.

casus kun je – zo mogelijk samen met anderen – het geleerde toepassen bij de voorbereiding van een gesprek met een leerling. Het thema van deze paragraaf is daarbij: *jokken en stelen*. Het had ook ieder ander thema kunnen zijn. Het gaat hier om een oefening, terwijl je je tegelijkertijd kunt bezinnen op de aangereikte thema's: stelen/'pakken' en liegen/jokken.

***Doel***

Je verdiepen in de vraag hoe je met kinderen kunt communiceren, zodat je samen met hen op zoek kunt gaan naar een antwoord op de moeilijkheden die zij op hun pad tegenkomen.

***Oefening I***

*Individueel en samen*

a. Bestudeer *Luister je wel naar mij?*, Delfos, 2008 of een samenvatting van dit boek.[11]
b. Neem over wat volgens jou van belang is wanneer je in gesprek bent met de leerlingen met wie je werkt. Noteer algemene aandachtspunten en daarnaast, ten behoeve van de oefeningen II en III die hierna volgen, aandachtspunten die met name gelden voor leerlingen van de middenbouw.
c. Bespreek jouw hoofdpunten met die van één of meer medestudenten. Welke overeenkomsten en welke verschillen zijn er? Vul je eigen aantekeningen eventueel aan.

***Oefening II***

*Individueel en samen*
In deel 2 (par. 4.8) kwam Christel ter sprake.
Christel (10 jaar) is na een verhuizing aan het begin van het schooljaar bij jullie op school gekomen. De overgang leek soepel te verlopen en ze maakte al snel vriendinnen. Op een dag komt moeder naar je toe en vraagt even je aandacht. Dan hoor je dat Christel sinds een aantal maanden zo nu en dan dingen uit winkels steelt. Moeder vraagt of jij daarover met Christel wilt praten aangezien ze veel vertrouwen in je heeft. Christel weet dat moeder dit aan jou gaat vragen.

Christel 'pakt dingen' (haar woorden) uit winkels, geen grote dingen, echt kleine, maar toch. Haar ouders maken zich ernstig zorgen en zelf gaat ze volgens moeder gebukt onder schaamtegevoelens. Christel wil graag dat haar moeder bij het gesprek aanwezig is.

Hoe zou jij een dergelijk gesprek aanpakken?

a. Bereid je voor op dit gesprek. Op welke wijze zou je de inzichten uit oefening I concreet toepassen?

[11] R. Roose (red.) (2003). *Participatief werken in de jeugdhulpverlening.* Academia Press, 'Luister je wel naar mij? Over communicatie met kinderen'. www.mdelfos.nl/2003-pwj-luister.pdf.

b. Wat zou je willen bereiken in dit gesprek? Wanneer zou je tevreden zijn?
c. Hoe zou je het gesprek starten? (Wat zeg je precies?)

***Oefening III***

*Individueel*
De leraar van Christel heeft een gesprek met haar gevoerd. Hij noteerde voor zichzelf:

> *'Ik zag van tevoren behoorlijk tegen dit gesprek op. Had ik niet direct moeten zeggen dat Christels moeder beter de IB'er in kon schakelen voor een dergelijk gesprek? Ik wilde haar vertrouwen en dat van Christel echter niet beschamen. Ik ging wel het gesprek in met de gedachte: als het me niet lukt, dan geef ik mijn grenzen aan en verwijs ik door. Ik werd tevoren ook geconfronteerd met een eigen oordeel: 'Stelen doe je niet.' En: 'Hoe kan het nu dat zo'n jong kind steelt? Hoe zit dat thuis dan? Komt ze tekort?'*
> *Ik ben het gesprek aangegaan. Het was goed dat ik mijzelf van tevoren goed in de spiegel heb bekeken. Ik kon redelijk open het gesprek ingaan: ik zou luisteren, doorvragen en samen met Christel op zoek gaan naar een oplossing: kun je ook iets anders gaan doen wanneer je de neiging krijgt om te gaan stelen? Ik ga – zo nam ik mij voor – zeker niet gericht op zoek naar oorzaken. Ik ben tevreden wanneer Christel open vertelt over haar gevoelens tijdens de momenten dat ze uit stelen gaat en wat dit stelen vervolgens voor haar betekent. Ik hoop dat we samen een manier vinden om het stelen te stoppen.*
> *Tijdens het gesprek zat moeder er op verzoek van haar dochtertje bij, maar ik heb moeder tevoren gevraagd om niet actief deel te nemen en slechts luisterend aanwezig te zijn. Dat deed ze ook, haar emoties soms nauwelijks bedwingend: vol waardering luisterde ze naar haar dochter die zo serieus vertelde en op zoek ging naar een oplossing voor haar probleem. Ik voelde diezelfde waardering voor Christel (en haar moeder). Ze was zo open en eerlijk.*
> *De (een) oplossing wordt gevonden. De neiging om te gaat stelen komt wanneer ze zich naar voelt, een leeg gevoel heeft ('in mijn buik'). 'Wat zou je kunnen helpen, wat zou een andere manier kunnen zijn om dat gevoel te verhelpen?' heb ik haar gevraagd. 'Met mamma naar het bos gaan', antwoordde ze. Toen heb ik moeder er natuurlijk bij betrokken. Die gaf duidelijk aan dat ze dit graag wil doen.*
> *Er is een afspraak gemaakt voor een vervolggesprek over twee weken.'*

Later noteert de leraar:

> *'Het vervolggesprek blijkt niet meer nodig: moeder en dochter maken nu regelmatig een boswandeling. Nog steeds weet ik niet precies wat er aan de hand was met Christel, maar ik ben erg blij dat moeder en dochter een oplossing gevonden hebben.'*

Zo'n oplossing is van tevoren natuurlijk niet te bedenken en kan alleen ontstaan wanneer je als begeleider niet bevooroordeeld bent (geen oordeel velt), het

onderwerp niet taboe is maar openheid betracht, vanuit een respecterende en onderzoekende houding.

a. Leg het verslag van de leraar naast jouw voorbereiding (oefening II): waar zie je overeenkomsten wat betreft aanpak, waar verschillen?
b. In hoeverre zie je bij jouw aanpak de pedagogische waarden terug die van jou van belang zijn, getuige je pedagogische muurtje (zie par. 4.7 en 7.7).
c. Uiteraard ben je geen psycholoog, maar elementen van een oplossingsgerichte benadering kunnen je wel helpen. Zoek informatie over deze benadering en noteer wat je in de begeleiding van een leerling als Christel en andere leerlingen van pas kan komen, rekening houdend met de leeftijd.

***Oefening IV***

*Individueel*

> *'Liegen en stelen zijn broertje en zusje van elkaar, stelen is liegen in de daad: in beide gevallen wordt de waarheid geweld aan gedaan. De oorzaken voor stelen liggen dan ook op hetzelfde vlak als bij liegen en dat geldt ook voor de manier waarop we er mee kunnen omgaan.'* (Meijs, 1996)

Jeanne Meijs stelt dat stelen op kleuterleeftijd nog geen echt stelen is:

> *'Zoals er emotioneel voor een klein kind nog geen grenzen zijn tussen het eigen zieleleven en dat van anderen, zo is ook de grens tussen de eigendommen nog vaag. Als een kind ergens fijn mee gespeeld heeft op school, voelt het speeltje als eigen en dan kan het in de broekzak verdwijnen. Wanneer ouders hun kind het speelgoed laten terug brengen of vragen of het even geleend mag worden en daarna teruggebracht, dan is er niets aan de hand. Veel heilige verontwaardiging die wordt uitgestort over een jong kind maakt het alleen maar bang en creëert stiekem gedrag. Consequent en rustig terugbrengen van spulletjes is op die leeftijd nog voldoende. Normaal gesproken bouwt een kind op deze manier een besef op van eigen en andermans eigendommen.*
>
> *Een jong kind kan niet liegen: het vertelt alleen de waarheid niet en vervangt dat door een beter passende "waarheid". Die beter passende waarheid is een fantasie die het kind nodig heeft wanneer het bijvoorbeeld bang is. Als je ouders driftig worden als jij de bal door het raam hebt gegooid, dan zeg je toch dat het buurjongetje het gedaan heeft?*
>
> *Vaak onderscheiden jonge kinderen het echte van het onechte niet eens helder. Ze voelen ook echt buikpijn. Of ze gaan het leeuwenverhaal over hun vader echt geloven als ze het drie keer verteld hebben.*
> *Dit alles noem ik geen liegen, maar jokken. Onder liegen versta ik het volbewust bedriegen van een medemens door een onwaarheid te vertellen, terwijl het mogelijk was de waarheid te zeggen. Een kind is niet volbewust, onderscheidt soms waarheid en onwaarheid niet helder genoeg, en door angst is het vaak niet mogelijk de ander de waarheid te vertellen.*

*Rond het tiende jaar, als het Ik zich meer genesteld heeft, groeit het bewustzijn. Dan kan voorzichtig gevraagd worden de onwaarheid neer te leggen en de waarheid te zoeken.'* (Meijs, 1996)

a. In hoeverre ben je het eens en oneens met de woorden van Jeanne Meijs?
b. Ga in gesprek met je schoolopleider: heeft hij wel eens meegemaakt dat een kind iets meenam van school, hoe werd daarop gereageerd en op grond van welke motieven?
c. Wat neem jij je voor wanneer je meemaakt dat een leerling jokt of iets meeneemt wat niet van hem is? Bijvoorbeeld: een leerling heeft iets uit de klas meegenomen. Het gaat hier niet om een vermoeden, maar om zeker weten: je zag het gebeuren en het voorwerp zit inderdaad in de rugzak van de leerling. In hoeverre maakt het dan voor jou uit of het gaat om een leerling van de onder-, midden- dan wel bovenbouw?
d. Filosofeer met leerlingen (10-12 jaar) over fantasie en waarheid. Je kunt ter voorbereiding van je aanpak beginnen met 'filosoferen met kinderen' aan te klikken op Google. Maar waarschijnlijk is er op jouw opleiding ook wel aandacht voor deze aanpak.[12]

[12] *Die unendliche Geschichte* (1979) (in het Nederlands vertaald: 'Het oneindige verhaal') van de Duitse schrijver Michael Ende, verfilmd onder de titel 'The Neverending Story' (Wolfgang Petersen, 1984), biedt een prachtige aanleiding om met 10-12 jarige over het thema 'waarheid en fantasie' te filosoferen.

## 4.5 Paragraaf 5.7 Een oriënterend gesprek met een leerling en diens ouders

### *Inleiding*

In de inleiding bij paragraaf 5.7 in *Lesgeven in pedagogisch perspectief* kun je lezen dat het kunnen voeren van diverse soorten gesprekken een vaardigheid is die je als begeleidend leraar 'gewoon' in huis moet hebben. Al heb je in het basisonderwijs te maken met diverse leeftijdsgroepen, waaronder kleuters, met ieder van hen zul je gesprekjes voeren. Aangepast aan hun ontwikkelingsleeftijd uiteraard (zie ook deelparagraaf 4.4 in deze digitale handleiding).
In het basisonderwijs zul je vaker dan in het voortgezet onderwijs en zeker het beroepsonderwijs naast gesprekken met het kind ook met de ouders/verzorgers in gesprek gaan. Naast korte gesprekjes bij het brengen en halen (zeker in de onder- en de middenbouw) is er voor ouders op gezette tijden ruimte om de leerkrachten even te spreken over hoe het gaat met het kind, thuis en vooral op school. Op veel scholen gaat de groepsleerkracht ook op huisbezoek, waardoor hij de omstandigheden waaronder het kind opgroeit beter leert kennen. Wanneer het kind op de een of andere wijze signalen afgeeft dat het niet goed met hem gaat, voer je een oriënterend en vervolgens eventueel een 'helpend' gesprek met de leerling. Je gaat ook rond de tafel met de ouders/verzorgers van de leerling, zo nodig samen met de IB'er en misschien ook met de coördinator van de onder-, midden- of bovenbouw dan wel met de directeur. Soms zullen ook andere deskundigen daarbij aanwezig zijn, zoals de schoolmaatschappelijk werker, de schoolarts en/of de leerplichtambtenaar. Met elkaar vormen deze personen een kring rondom het kind (het ZAT: zorgadviesteam). De krachten worden gebundeld, de thematiek vanuit diverse invalshoeken benaderd. Als het goed is, is het effect van een dergelijke bespreking dat de begeleiding van de leerling als een gezamenlijke verantwoordelijkheid wordt gevoeld.
Vaak hebben alleen al de aandacht en de energie die richting kind gaat een positief effect, althans wanneer met een open en bevestigende blik naar de leerling gekeken wordt: wat zijn zijn mogelijkheden, wat zijn kwaliteiten? Het doel van een dergelijk gesprek is aandacht vragen voor en meer helderheid krijgen over de specifieke ontwikkelingsvragen en -problemen van de leerling en vanuit verschillende perspectieven onderzoeken op welke wijze concreet aan de vragen van het kind tegemoetgekomen kan worden (zie ook par. 5.13).

### *Doel*

Aan de hand van een casus het voeren van een kringgesprek oefenen, waarbij het nadrukkelijk de bedoeling is dat teamleden en ouders samenwerken bij het zoeken naar een oplossing voor een leerling die ontwikkelingsproblemen ervaart.

***Oefening: Casus Melissa***

*Opleidingsgroep*
De opleidingsgroep wordt in subgroepen verdeeld, bestaande uit vier personen: de vader en moeder van Melissa, haar klassenleraar en de intern begeleider van de school.

a. Ieder kan de hierna volgende informatie over Melissa's schoolgeschiedenis lezen, en vervolgens slechts de informatie bij de eigen rol.
b. Bereid je in tweetallen voor op het gesprek: respectievelijk leraar en IB'er, vader en moeder.
c. Voer het gesprek (ongeveer 15 minuten) en vereenzelvig je daarbij zo goed als mogelijk met de positie die je inneemt (en maak er geen karikatuur van).
d. Reflecteer na afloop op het gesprek:
    - In hoeverre is het jullie gelukt om de krachten te bundelen? Met welk resultaat?
    - Welke bijdrage had ieder aan het gesprek? Welke kwaliteiten werden ingezet, welke nieuwe gezichtspunten kwamen naar voren?
    - Welke mogelijkheden biedt deze aanpak voor de eigen praktijk

***Schoolgeschiedenis Melissa (11;1)***

Voor Melissa naar school ging, had ze zichzelf leren lezen. Aanvankelijk heeft ze niet door dat zij de enige van haar klas is die al kan lezen. Op de een of andere manier was het bij de leerkrachten niet bekend, al hadden de ouders het wel aangegeven bij de intake met de directeur. Melissa zit het liefst in de boekenhoek, maar het valt kennelijk niet op dat ze ook echt leest.
Aanvankelijk gaat Melissa graag naar school, ze heeft zich er van alles bij voorgesteld, maar al na een paar maanden wil ze niet meer. Ze vindt het er absoluut niet leuk en krijgt steeds vaker buikpijn en laat merken dat ze zich niet lekker voelt. In het weekend verdwijnen de klachten, om in de loop van de zondag weer op te komen. Ze gaat steeds minder met de andere kinderen om en zoekt uit zichzelf geen contact met de juffen. Ze toont op school inmiddels geen enkele belangstelling voor lezen, schrijven of rekenen, terwijl ze daar thuis druk mee bezig is. Op school gedraagt ze zich heel anders dan thuis: stil en teruggetrokken, terwijl ze thuis juist het hoogste woord heeft. Ze heeft door dat ze anders dan de anderen is, maar weet daar niet goed mee om te gaan. Als ze ontdekt dat verreweg de meeste andere kinderen nog niet kunnen lezen, voelt ze zich vreemd en anders.
Melissa geeft eind groep 1 aan dat ze naar een bepaalde juf wil, een juf die de derdegroepers begeleidt. Na een gesprek op school en nadat ze 'doorgetest' is, wordt Melissa inderdaad na de zomer in groep 3 geplaatst. De juf weet niet zo goed wat ze met haar aan moet. Ze snapt niet dat Melissa al na een jaar uitgekeken was in de onderbouw. De juf is ook bang dat Melissa sociaal-emotionele schade op zal lopen. Ondanks haar scepsis gaat ze toch met Melissa aan de slag. Melissa gaat nu met plezier naar school, maar gaat zich wel overmatig aanpassen en laat niet zien waartoe ze werkelijk in staat is. Wat ze thuis allemaal kan, laat ze op school niet zien. Zo kan ze op school amper sommen maken en op school kan ze geen klok kijken. Voor de juf is het moeilijk om te beoordelen wat Melissa nu wel en niet kan.

Groep 3 gaat goed, totdat de juf met zwangerschapsverlof gaat en er twee invallers voor haar in de plaats komen. Melissa heeft met name met een van de leerkrachten veel moeite: zij benadert de leerlingen op een manier die Melissa als heel 'kinderachtig' bestempelt. Melissa gaat wederom niet graag meer naar school, met name als deze leerkracht lesgeeft. Ze ontwikkelt buikpijn en krijgt veel last van haar rug, zodat ze regelmatig ziek gemeld moet worden.
In de groepen 4 en 5 treft ze het goed met haar leerkracht. Ze blijft zich aanpassen en presteert op school duidelijk op een lager niveau dan thuis, maar de sfeer in de klas en het contact met de leerkracht maken veel goed. In groep 6 gaat het weer mis. Melissa's gedrag verandert van een aanpassende leerling in een dwarsligger: ze begint opdrachten eenvoudigweg te weigeren en verzet zich ook op andere manieren tegen de eisen en verwachtingen die gesteld worden. Ook thuis krijgt men te maken met een meisje dat vaak dwars en boos is. Ook kampt ze regelmatig met hoofdpijn en slapeloosheid.
De school stelt voor om een persoonlijkheidsonderzoek te laten doen. De ouders weigeren, want vinden dat het probleem met name te maken heeft met het niet bij Melissa passende aanbod. De ouders besluiten Melissa een overstap te laten maken naar een school waar ze volgens de beschikbare informatie wel uitgedaagd kan worden en waar ze meer ontwikkelingsgelijken kan ontmoeten.
Vanaf het moment dat Melissa hoort dat ze naar een andere school mag, knapt ze zienderogen op. Ze wordt vrolijker en gaat op school zelfs hard aan de slag.
Groep 7 op de nieuwe school – met plus-klas – verloopt goed en Melissa zit goed in haar vel. Nu volgt Melissa onderwijs in groep 8. Anders dan in groep 7 komt ze niet meer met enthousiaste verhalen thuis. Op een dag komt ze met een somber gezicht uit school en op de vraag van moeder wat er aan de hand is, antwoordt ze dat het niks wordt in groep 8, want ze heeft een 6 gehaald. De weken tot de Cito-toets moeten de ouders haar zeer vaak ziek melden, wat het zelfvertrouwen van Melissa alleen maar doet afnemen.

De ouders vragen een gesprek aan op school en voor vandaag is een gesprek gepland met de leerkracht en de intern begeleider.

***Leerkracht groep 8 en intern begeleider***

De geschiedenis van Melissa is je bekend (zie beschrijving Melissa). Zie voor nadere achtergrondinformatie de inleiding van de paragrafen 5.8 en 5.10 in *Lesgeven in pedagogisch perspectief*.

1. Wat hopen jullie met het gesprek te bereiken?
2. Hoe wil je dat aanpakken? (Structuur van het gesprek; wat moet in ieder geval aan bod komen; taakverdeling; wie neemt de leiding?)
3. Wat heb je nodig om het gesprek goed te laten verlopen?
4. Wanneer zul je tevreden zijn?

***Moeder***

Ouders die aan de bel trekken zijn in veel gevallen niet bij voorbaat 'lastige' ouders, maar worden dat door de tijd heen, vaak in een combinatie van kwetsbaarheid en

kracht als ze zich onvoldoende gehoord voelen. Jij hebt met name op de vorige school van Melissa vaak het gevoel gehad dat men je 'lastig' vond. Ja, je was bezorgd, wilde graag samenwerken en je wilde bovenal dat de schoolbegeleiders zouden zien dat je kind geen 'verkeerd' kind is, maar haar best deed, maar ook niet meer wist hoe te overleven op school. Met name toen Melissa zich in groep 6 niet meer aan aanpaste, maar zich ging verzetten en inderdaad een moeilijke leerling werd, heb je heel wat pittige gesprekken gevoerd. Op deze school ging het direct een stuk beter en dat merkte je aan Melissa's gedrag. Ze was ook vrijwel nooit meer ziek thuis. Tot voor kort dus. Je bent erg bang dat het bergafwaarts zal gaan met Melissa. Met het gesprek dat je op school gaat voeren, hoop je dat Melissa de garantie krijgt dat ze hoe dan ook naar het tweetalig vwo kan. Iedereen weet dat ze dat niveau aankan, maar dat ze door haar faalangst en perfectionisme en de stress richting Cito-toets misschien zeer tegenvallende resultaten gaat behalen. Je moet er toch niet aan denken dat ze de toets straks verknalt en vervolgens naar een school onder haar niveau verwezen wordt. Dan wordt ze echt ongelukkig. Je hebt Melissa nog gevraagd of ze mee wil naar het gesprek, maar dat durfde ze absoluut niet. 'Het is weer net als op de vorige school. Ben ik weer steeds ziek en nu mis ik ook nog van alles en gaan mijn cijfers nog verder achteruit.' Je schrok van de onrust en angst van je dochter. Je weet echt niet hoe het verder moet. Je hebt veel vertrouwen in de klassenleraar en IB'er van de school en je hoopt maar dat jullie met elkaar een oplossing vinden. Niet alleen voor nu, maar ook voor straks, als ze naar het voortgezet onderwijs gaat. Als ze zo angstig en perfectionistisch blijft, kan dat haast niet goed gaan.

***Vader***

Jij vindt dat je partner zich te druk maakt om Melissa: het is een slimme meid, ze komt er wel. En wat doet het ertoe als ze eerst de havo doet, heb jij ook gedaan en je hebt nu toch een prima baan!
De avond voor het gesprek op school heb je nog even met Melissa gepraat. Een 6 betekent voor haar echt een ramp, ongeveer het einde van de wereld. Dat cijfer kan ze volgens haar nooit meer ophalen. Ze zei letterlijk: 'Ik ben dus gewoon veel dommer dan ik gedacht had. Met de Cito-toets zal het dan ook wel niks worden, terwijl ik zo graag naar het tweetalig vwo wil. Later wil ik gaan reizen en dan moet je goed in Engels zijn.'
Thuis praat Melissa niet makkelijk over haar gevoelens. Ze zei hier nu over: 'Jullie proberen me toch alleen maar op te beuren en gerust te stellen. Vooral jij (vader) vindt eigenlijk dat ik me niet zo aan moet stellen.'

**4.6 Paragraaf 5.9 Zin in leren?**

***Inleiding***

Motivatie verwijst naar een motief of meerdere motieven om iets te willen doen, te leren, te veranderen of te ontwikkelen. Je kunt 'van binnenuit' gemotiveerd zijn, of 'van buitenaf'. In het eerste geval handel je, leer je, verander je, ontwikkel je je 'intrinsiek gemotiveerd'. Omdat jij een en ander voor jezelf van belang en betekenisvol vindt. In het tweede geval doe je het in zekere zin ook voor jezelf, maar

het gaat niet om de inhoud van wat je doet of leert, maar je bent er vooral op gericht om van een ander iets te ontvangen: goedkeuring, waardering, 'liefde', een fysieke beloning, een goed cijfer. Of je wilt vermijden dat je afgekeurd wordt, negatief gewaardeerd of gestraft wordt, bijvoorbeeld door middel van een onvoldoende. Dan is sprake van 'extrinsieke motivatie'.
Een positieve schoolbeleving en (intrinsieke dan wel extrinsieke) gemotiveerdheid voor het onderwijs leiden gemakkelijk tot oplettendheid in de les, het trouw volgen van de lessen en aandacht voor het huiswerk. Leerlingen die op basis van extrinsieke motivatie hard aan het werk zijn, uit gewoonte of omdat ze graag voldoen aan eisen en verwachtingen van buitenaf, kunnen merkwaardigerwijs als ideale leerlingen worden beschouwd. Het succes en de beloning die daarvan het gevolg is, hoeven niet vanzelfsprekend te leiden tot zelfwaardering en zelfvertrouwen. De waardering en het vertrouwen zijn niet ontleend aan eigen waarneming en evaluatie, maar aan die van anderen.
Wil een leerling 'zin in leren' en 'zin in school'[13] hebben, dan veronderstelt dit nogal wat. Volgens Stevens zijn mensen gebouwd om intrinsiek gemotiveerd te zijn om een leven lang te leren en zich te ontwikkelen. Daarom zou 'zin in leren' ook op school 'heel gewoon' moeten zijn. Toch is dat om heel diverse redenen niet het geval bij een groot deel van de leerlingen als we het hebben over 'intrinsieke gemotiveerdheid'. Leerlingen die daarbij ook niet extrinsiek te motiveren zijn, ervaren behoorlijk wat onderwijsproblemen. Onder hen kunnen we veel 'verticale afstromers' en 'vroegtijdig schoolverlaters' vinden. Het proces van afhaken begint vaak al op de basisschool.
Dagen we onze leerlingen wel genoeg uit? Ondersteunen we hen met de voor iedereen geldende eindtermen wel voldoende? Geven we hun wel voldoende ontwikkelruimte wanneer ze nog niet duidelijk hebben wat hun talenten precies zijn en waarvoor ze 'in de wieg zijn gelegd', en geven we hun voldoende kans om zelfinzicht en zelfvertrouwen te ontwikkelen?

***Doel***

Je bezinnen op de vraag welke factoren van belang zijn als het gaat om het (intrinsiek) motiveren van je leerlingen.

***Oefening I***

*Individueel*

a. Bestudeer de informatie die je vinden kunt op www.motivatieproblemenopschool.nl. Let daarbij op de *verschijnselen*, *d*e mogelijke *oorzaken*, *de samenhang* met andere problemen, de rol van *de schoolomgeving*, de mogelijkheden voor *interventie* en de *verschillende theorieën* van waaruit je motivatieproblemen kunt benaderen. Naast andere

[13] L.M. Stevens (2002). *Zin in leren.* Antwerpen/Apeldoorn: Garant; L.M. Stevens (2004). *Zin in school.* CPS uitgeverij.

informatiebronnen wordt op deze site veel gebruikgemaakt van Pintrich en Schunk.[14]

b. Noteer naar aanleiding van de zojuist genoemde hoofdstukken op de site de aandachtspunten die van belang kunnen zijn voor de inrichting van jouw onderwijs.

***Oefening II***

*Individueel*

a. Benut de interviewvragen die op de site (oefening Ia) onder 'interventie' aangereikt worden om je voor te bereiden op een gesprek met één of meer van je leerlingen van wie je merkt dat dezen niet echt met plezier deelnemen aan het onderwijs.
b. Kom met behulp van de uitkomsten van dat gesprek en de aandachtspunten die je in oefening I noteerde tot een voorstel voor een aanpak waardoor de leerling mogelijk meer (intrinsiek) gemotiveerd kan zijn.
c. Ontwerp lessen waarbij je je voorstellen onder b verwerkt.
d. Hoe evalueer je de gegeven lessen, gelet op de houding van de leerling(en) met wie je gesproken hebt? Het is uiteraard zinvol om met de leerlingen zelf ook stil te staan bij hun ervaringen en waardering van de betreffende lessen.

## 4.7 Paragraaf 5.11 Het begeleiden van een groep leerlingen

***Inleiding***

De leerlingen van een basisschool zijn gegroepeerd in jaarklassen en/of combinatieklassen binnen de onderbouw, de middenbouw en de bovenbouw. Een jaarklas heeft als voordeel dat de groep gedurende de jaren behoorlijk constant blijft, terwijl groepering in de vorm van combinatieklassen jaarlijks gepaard gaat met wisseling in de groepssamenstelling. Ook dat heeft voordelen, onder meer doordat oudere leerlingen kunnen helpen bij het wegwijs maken en ondersteunen van de jongsten en doordat het brede aanbod vanzelfsprekender differentiatiemogelijkheden biedt.
In deelparagraaf 3.6 van deze digitale handleiding is geschetst welke ontwikkelingsfasen een groep in het voortgezet onderwijs kan doorlopen. Wanneer je die fasen en de aandachtspunten bij iedere fase erbij neemt en legt naast je ervaringen in het basisonderwijs, zul je merken dat sprake is van veel overeenkomsten. Ook in het basisonderwijs zijn kinderen aanvankelijk 'de kat uit de boom' aan het kijken, al zullen kleuters dat op een andere manier doen dan oudere schoolkinderen (de fase van *forming*).

[14] P.R. Pintrich & D.H. Schunk (2002). *Motivation in Education. Theory, Research, and Applications. 2nd Edition*. Upper Saddle River: Merril Prentice Hall.

Groepen die jarenlang in een ongeveer vergelijkbare samenstelling bij elkaar blijven, kunnen de diverse fasen ieder jaar weer snel doorlopen, zeker wanneer de groepsleerkracht aandacht besteedt aan het pedagogisch klimaat in de klas, de onderlinge communicatie, de manier van samenwerken en samenleven, en het omgaan met conflicten. De fase van *norming* (de groepscultuur: hoe gaan we met elkaar om, welke waarden en normen gelden) en *storming* (de groepsstructuur: hoe liggen de onderlinge verhoudingen, wie heeft het meer of minder voor het zeggen) liggen dan al voor een groot deel vast, al moet je alert blijven. Een kleine aanleiding, een leerling of enkele leerlingen die een verandering doormaken en de sfeer kunnen gestaag of ineens enorm veranderen. Als leraar zul je ook in een goed functionerende groep de vinger dus wel steeds aan de pols moeten houden en moeten letten op signalen waaruit blijkt dat de sfeer wellicht is verslechterd en dat één of meer leerlingen zich onveilig zijn gaan voelen. Is de sfeer verslechterd, dan kan op den duur in feite niemand zich op zijn gemak en veilig voelen, en de kans dat het zondebokfenomeen op een gegeven moment de kop opsteekt, is niet gering.
Groepen die deels van samenstelling zijn gewisseld aan het begin van het jaar, zullen de kennismakingsfase en de fasen die daarop volgen ten dele weer moeten doorlopen wanneer het evenwicht enigszins of wellicht in hoge mate verstoord is. De leerlingen die bleven, zijn een plaatsje opgeschoven. Dat vraagt om een herverdeling en heroverweging. Het is goed mogelijk dat leerlingen die het jaar daarvoor niet zo van zich lieten horen, nu wel naar voren komen en meer invloed willen uitoefenen.
Dat is allemaal geen probleem wanneer de groepsleerkracht erin slaagt het proces in goede banen te leiden, opdat ieder kind ten slotte zijn plekje gevonden heeft, zich gezien, gehoord en gerespecteerd weet, invloed kan uitoefenen en niet alleen weet welke waarden en normen er gelden, maar zich daar ook aan houdt (of er in ieder geval aanspreekbaar op is).
Zonder meer is het van belang te beseffen dat in een groep die niet begeleid wordt, de fasen van *norming* en *storming* zich in omgekeerde volgorde voordoen: eerst wordt door interacties in de groep bepaald wie van de leerlingen het voor het zeggen gaan krijgen, en vervolgens bepalen vooral die leerlingen de groepscultuur. Dat is zeker niet altijd een cultuur waar de ontwikkeling van iedere leerling wel bij vaart.
Wil je dit voorkomen, dan zul je als leerkracht vanaf het allereerste begin samen met de leerlingen aandacht moeten besteden aan de manier waarop er samen geleefd en gewerkt gaat worden. Jouw inbreng en voorbeeld zijn daarbij van groot belang.
Wanneer sprake is van een evenwicht, komt er meer rust in de tent. De groep is in de fase van *performing* aangekomen. In een groep waar het werk- en het leefklimaat gezond zijn, kunnen zowel de leerlingen als de leerkracht met plezier aan het werk. Breekt dan ten slotte de fase van het afscheid nemen aan, dan zal er teruggeblikt worden op al die mooie momenten en is er veel aandacht voor het afscheidsfeest.

***Doel***

- Zicht krijgen op de ontwikkelingsfasen die een groep doorloopt, van het ‘de kat uit de boom kijken’ tot en met het afscheid.
- Oog krijgen voor de structuur en cultuur van een (klassen)groep.

- Weten op welke wijze het ontstaan van een negatieve groepssfeer en het zoeken van zondebokken zo veel mogelijk voorkomen kunnen worden.
- Weten welke mogelijkheden er zijn om een negatieve groepssfeer en daadwerkelijk pesten om te buigen.

***Oefening I: Leef- en werksfeer***

*Individueel of tweetallen*

a. Zie een klas voor je die je goed kent. Is dit een fijne groep waar goed mee te werken valt volgens jou? Een groep waar onderling een goede sfeer heerst? Of niet? Zet een kruisje op de lijn van het continuüm.

leef- en werksfeer goed _____ leef- en werksfeer niet goed

b. Zie een klas voor je die erg afwijkt van de leer- en werksfeer van de groep onder a. Waar zit tussen beide groepen precies het verschil?
c. In tweetallen: help elkaar het verschil op tafel te krijgen.
d. Plenair: belangrijkste kenmerken van een goed (dan wel niet goed) functionerende groep inventariseren en noteren. Wat zijn belangrijke criteria?

***Oefening II: Ontwikkelingsfasen van een groep***

*Individueel of tweetallen*

a. Verdiep je in de fasen die een groep doorloopt vanaf het moment dat de groep de kat uit de boom kijkt tot het moment dat de groep bijna uit elkaar gaat (zie de inleiding en deelparagraaf 3.6 van deze handleiding).
b. Kies een klassengroep die je goed kent, bij voorkeur een groep die betrekkelijk kort geleden geheel of gedeeltelijk nieuw samengesteld is.
    - In welke fase bevindt deze groep zich? Beargumenteer je keuze.
    - Hoe liggen de relaties in deze groep? Check je eigen bevindingen bij de groepsleerkracht van deze klas en bij enkele leerlingen. Ook is het mogelijk een sociogram te maken. Let er dan goed op dat het realiseren daarvan geen (negatieve) gevolgen kan hebben voor de groepssfeer wanneer die al niet gunstig is.
    - Welke normen gelden in deze groep? Waar moet je je in deze groep aan houden en wat kan echt niet? Check je eigen bevindingen bij de groepsleerkracht van deze klas en zo mogelijk bij enkele leerlingen.
c. Wat doet de groepsleerkracht om het groepsproces te begeleiden? Ga met hem in gesprek.

***Oefening III: En dan gaat het mis***

*Individueel*

Zoek in de literatuur en op betrouwbare internetbronnen welke aanpakken ontwikkeld zijn om het zondebokverschijnsel een halt toe te roepen.

a. Welke aanpak spreekt je het meest aan en waarom?

b. Vraag je schoolopleider welke ervaring men op school heeft ten aanzien van het voorkomen of ombuigen van het zondebokverschijnsel.
c. Zoek op wat de 'no blame'-aanpak precies inhoudt. Spreekt deze aanpak je aan?

### 4.8 Paragraaf 6.3 De toets als (hulp)middel

***Inleiding***

Een vader schrijft:

> *'Als je 9 bent is het leven overzichtelijk. En dan dringt de wereld zich op met wat mensen een entreetoets noemen.*
> *Met mijn dochter heb ik afgesproken dat ze altijd 9 blijft, maar het ziet ernaar uit dat ze zich niet aan die afspraak houdt. Zelf was ik ook graag 9 gebleven, of 10, de leeftijd waarop de wereld zich aan je begint op te dringen terwijl je er geen erg in hebt. Alles is nog overzichtelijk in de wonderjaren: er is een thuis, er is een school en het leven speelt zich grotendeels af op de vierkante kilometer daaromheen. Er zijn een vader en een moeder, er zijn twee vervelende broertjes en er zijn vriendinnen die ineens je vriendinnen niet meer zijn en dan weer wel – ingewikkeld, maar niet zorgelijk.*
> *En dan dringt de wereld zich op met wat grote mensen een entreetoets noemen.'*[15]

Vader Toine gaat verder:

> *'Het bedrijf dat de entreetoets maakt, levert de uitkomsten op een standaardformulier uit de computer en dat moet dan de weerslag zijn van wat er de afgelopen jaren allemaal in je hersenen is gebeurd. Wat ze hebben opgezogen en wat niet, of de cellen van de ene kwab een beetje corresponderen met die van de andere en of je wel zo intelligent bent als je ouders zouden willen. Het brein is pas op je 29e volgroeid, maar op je 9de geven ze je alvast een koud vel papier waarop met kale cijfers is vastgelegd hoe goed je bent, of hoe slecht.'*

Het Cito-Volgsysteem primair onderwijs (LOVS) omvat de LVS-toetsen: de entreetoetsen, de eindtoets basisonderwijs en het computersysteem LOVS. Met de toetsen van het volgsysteem kun je volgens het Cito 'de vorderingen op systematische wijze volgen'. Als leraar krijg je zo inzicht in de resultaten van het geboden onderwijs op leerling-, groeps- en schoolniveau. Met de informatie kun je aandachtspunten formuleren en waar nodig kun je maatregelen treffen om je onderwijs te verbeteren. Voor de verwerking van de toetsgegevens gebruik je het computerprogramma LOVS. Er is een entreetoets voor de groepen 5, 6 en 7. De entreetoets bestaat uit taken voor taal, rekenen-wiskunde en studievaardigheden.

[15] T. Heijmans (25 mei 2012). Zwaarbegaafd. *De Volkskrant*.

De opgaven in de toets zijn meerkeuzevragen. Die gaan over leerstof die de leerlingen hebben gehad.[16]

In de tijd van vader Toine waren er nog geen entreetoetsen, wel de eindtoets. Een decennium daarvoor was ook nog geen sprake van een Cito-toets. En inderdaad: hoofden der scholen vergisten zich wel eens en stuurden een leerling door naar een school voor voortgezet onderwijs, waar hij te veel op de tenen moest lopen, of naar een school waar hij niet aan zijn trekken kwam en gedemotiveerd raakte. De vraag is of dankzij het totale pakket toetsen waaruit het LVS bestaat, leerlingen ten slotte allemaal wél het best passende brugklasadvies ontvangen. De vraag is ook in hoeverre de waarde die tegenwoordig door veel schoolteams, veel ouders en in het verlengde daarvan hun kinderen wordt gehecht aan toetsresultaten, van invloed is op stressgevoelens en het ontstaan van faalangst.

> *'Mijn schoolvriendin vertelde dat ze ouders kent die 12 duizend euro betalen voor bijlessen waarmee de citoscores van hun kinderen worden opgeschroefd. Op internet vind ik bedrijven die handelen in de angst voor slechte prestaties; ik moet bekennen dat hun diensten verleidelijk zijn.*
>
> *De avond van de dag dat mijn dochter de uitslag van de entreetoets mee naar huis had genomen, zat ik op de rand van haar bed. "De kinderen van mijn klas", vertelde ze, "zeggen allemaal dat ik best goede procenten had, maar ik zag in hun ogen dat ze het niet meenden."'* (zie noot 13)

De dochter van Toine Heijmans is volgens eigen zeggen wat betreft rekenen 'zwaarbegaafd'. Ze bedoelt zwakbegaafd en dat het niet best gesteld is met haar rekenprestaties, heeft ze goed door.
Het LVS heeft voor de school zeker voordelen, kan een hulpmiddel zijn, maar het is van (pedagogisch) belang om je ook af te vragen wat de neveneffecten kunnen zijn voor zowel leraren en leerlingen nu het gewicht van dergelijke toetsen steeds maar verder toeneemt. Het gaat er immers om dat leraren erin slagen hun leerlingen te inspireren en te stimuleren om hun mogelijkheden en kwaliteiten te ontwikkelen in dienst van zichzelf en als bijdrage aan de samenleving.

***Doel***

Je beeldvorming onderzoeken met betrekking tot (de toename van) de toetscultuur in het basisonderwijs.

***Oefening I: Standpuntbepaling***

*Individueel en opleidingsgroep*

a. Formuleer naar aanleiding van de inleiding van deze paragraaf een aantal stellingen met betrekking tot (de toename van) het toetsen van leerlingen in de basisschool en het LVS, inclusief de eindtoets.
b. Inventariseer de stellingen en kies er met elkaar enkele uit.

[16] www.cito.nl/onderwijs/primair%20onderwijs/cito_volgsysteem_po.aspx.

c. Bespreek de stellingen.

***Oefening II: Beeldvorming***

*Individueel*

a. Bereid je voor op een gesprek met enkele leerlingen van de groepen 5, 6, 7 over de entreetoets en voer dat gesprek vervolgens.
b. Doe hetzelfde met een leraar van de groepen 5, 6 of 7 met betrekking tot de entreetoets
c. Ga in gesprek met leerlingen en een leraar van groep 8 met betrekking tot de eindtoets. Hoe hoeverre staat dit schooljaar in het teken van de eindtoets? Waaruit blijkt dat precies en wat betekent de uitslag voor zowel de leerlingen als hun leraar?
d. Ga ook in gesprek met een leraar van de groepen 1 en 2. Hoe kijkt deze onderwijsgevende aan tegen het feit dat ook kleuters steeds vaker getoetst worden?
e. Wat heeft het onderzoekje je opgeleverd? Zijn je standpunten (zie oefening I) erdoor gewijzigd?

**4.9 Paragraaf 6.4 Schoolklimaat en pedagogisch klimaat**

***Inleiding***

In de inleiding van paragraaf 6.4 in *Lesgeven in pedagogisch perspectief* lag het accent op de schoolkeuze waar leerlingen van groep 8 voor staan wanneer ze de overstap maken naar het voortgezet onderwijs. Net als iedere school voor voortgezet onderwijs moet ook een basisschool werk maken van het aantrekken van nieuwe leerlingen. Je moet er immers voor zorgen dat ouders hun jonge kind op jouw school willen inschrijven omdat het school- en pedagogisch klimaat hen aantrekt en goed lijkt voor hun kind. De vragen die deze ouders zich stellen lijken in veel opzichten op de vragen die potentiële brugklassers en hun ouders zich stellen wanneer ze een school (be)zoeken.

***Doel***

Het school- en pedagogisch klimaat va je eigen school in beeld brengen.

***Oefening I: Het klimaat van je (stage)school schetsen***

*Individueel*

a. Beschrijf met behulp van de informatie uit de inleiding van paragraaf 6.4 het school- en pedagogisch klimaat van je (stage)school.
b. Ga na wat er op school aan gedaan wordt om een prettig leef- en werkklimaat in de verschillende klassengroepen te realiseren.
c. Bereid je voor op een (kort!) promotieverhaal van enkele minuten van je school met betrekking tot het school- en pedagogisch klimaat, waarbij je de ouders van

de doelgroep beginnende basisschoolleerlingen (4-jarigen) in gedachten hebt. Je kunt daarbij beeldmateriaal gebruiken.

***Oefening II: Je school promoten***

*Individueel*
Promoot jouw school aan de ouders (in de belichaming van je medestudenten).

a. Om beurten wordt een school wat betreft het schoolklimaat en in het verlengde daarvan het pedagogische klimaat in het voetlicht geplaatst.
b. Toehoorders waarderen het geschetste school- en pedagogisch klimaat met een cijfer tussen 1-10.
c. Inventarisatie, resulterend in de drie meest gewaardeerde scholen door 'ouders'.Wat maakt juist deze gekozen scholen aantrekkelijk voor ouders?

## 4.10 Paragraaf 6.6 Veilige school

***Inleiding***

Het thema 'veilige school' verdient het om op iedere school een voortdurend punt van aandacht te zijn. Ieder kind behoeft immers een pedagogisch-didactisch klimaat waarin het zich veilig kan voelen en zich zonder angst kan bewegen en ontwikkelen. Zo'n omgeving vooronderstelt: fysieke veiligheid, geweldloos communiceren en het constructief oplossen van conflicten; leraren die vertrouwen uitstralen, afstemmen op het kind en actief luisteren opdat ieder kind zich gezien, gehoord, gerespecteerd en gewaardeerd kan voelen. Belangrijk is daarbij dat een kind actief en intensief uitgenodigd en geïnspireerd wordt tot het (verder) ontwikkelen van zijn kwaliteiten en mogelijkheden.
Van het schoolteam wordt gevraagd de voorwaarden te creëren waaronder een kind zich in alle opzichten veilig kan voelen. Om leerlingen bescherming, zekerheid en stabiliteit te bieden zal sprake moeten zijn van een bepaalde structuur, die op school door begeleiders en kinderen samen vorm wordt gegeven. Vaste begeleiders die goed op elkaar inspelen is een andere consequentie van het uitgangspunt 'je veilig kunnen voelen'.

Onveiligheid en onveiligheidsgevoelens kunnen zowel gebaseerd zijn op factoren die voortkomen uit het schoolklimaat als geheel als uit factoren die voortkomen uit het pedagogisch klimaat in de klas, waarbij ook de onderlinge verhoudingen tussen leerlingen een belangrijke rol kunnen spelen. In een 'veilige school' worden met kinderen afspraken gemaakt over veiligheid: het op een respectvolle manier met elkaar omgaan en communiceren, zodat kinderen zich ook zonder gezichtsverlies kunnen uiten en hun grenzen aan kunnen geven. Wanneer een kind signalen afgeeft waaruit blijkt dat het zich niet meer prettig voelt op school, komen leraren in actie. Leraren zijn daarbij ook alert op sluimerende gevoelens van onveiligheid van een kind. Bij onderlinge conflicten worden leerlingen zo veel mogelijk gestimuleerd om zelf een oplossing te zoeken. Lukt dat niet, dan zal de leraar op kunnen treden als mediator en – belangrijk – het incident wordt daarbij als leerervaring benut.

Ten behoeve van de fysieke veiligheid gelden op school regels in de sfeer van: niet fietsen op het schoolterrein en niet rennen in de gangen. Het veilige gebruik van gereedschappen en het opbergen daarvan horen daar ook bij. Wapenbezit in welke vorm dan ook is uiteraard verboden. In een 'veilige school' respecteer je elkaars eigendommen. Die pak je niet af en maak je niet stuk. Wanneer je iets leent, breng je het vanzelfsprekend weer terug. Het respecteren van elkaars (fysieke) grenzen hoort hier eveneens bij: 'stop' is stop als je te dicht bij iemand komt, en zeker als je slaat, schopt of bijt. Ten behoeve van de fysieke veiligheid is op iedere school een EHBO-kist aanwezig en is er altijd iemand aanwezig die een BHV- (bedrijfshulpverlening) diploma heeft. Dit diploma bestaat uit een onderdeel levensreddende hulp (EHBO), brand blussen en ontruiming. De brandweer heeft het gebouw uiteraard goedgekeurd. De brandblussers worden regelmatig onderhouden. Er zijn nooduitgangen en er worden brand- en ontruimingsoefeningen gedaan met personeel en kinderen.

Seksuele grensoverschrijding is zeker ook een belangrijk aandachtspunt. Kinderen die naar de kleuterschool gaan, worden niet zelden voor het eerst geconfronteerd met andere gedragsregels en sociale codes dan thuis. Wanneer (kinderlijke) seksualiteit in de huiselijke sfeer als vanzelfsprekend wordt ervaren en ook de ouder(s) of verzorger(s) op een open manier met hun lichaam en seksualiteit omgaat (omgaan) zonder het kind bij hun eigen volwassen seksualiteit te betrekken, dan kan het even duren voordat een kind dat de basisschool betreedt duidelijk heeft wat hier wel en niet is toegestaan, ook wat betreft het omgaan met het eigen lichaam en dat van anderen. Al verschilt de kinderlijke seksualiteit van die van pubers en volwassenen,[17] niet ieder kind heeft ervaren en geleerd dat hier grenzen liggen waar je niet aan voorbij mag gaan. Afhankelijk van de aard van de boodschap die het kind ontvangen heeft, zal het zijn behoeften aan (prettige) seksuele gevoelens ter zijde leggen (onderdrukken), bewaren voor intieme momenten of in de vorm van seksuele spelletjes tot uitdrukking brengen, al dan niet buiten het gezichtsveld van volwassenen. Het is natuurlijk niet voor niets dat seksueel gedrag van basisschoolleerlingen zich afspeelt in het toilet, in een schuurtje op het schoolterrein of in een verborgen hoekje of kast in de school. Juist door het daardoor 'stiekeme' karakter ervan kan de schrik groot zijn wanneer volwassenen ontdekken wat er gebeurd is. Hun reactie kan vervolgens buiten proporties zijn: niet in verhouding tot wat er werkelijk gebeurd is en niet in verhouding tot de gevoelens van de betrokken kinderen. Althans, wanneer geen sprake was van overmacht en dwang van het ene kind (of de groep kinderen) tegenover het andere kind.[18]

Een sfeer van veiligheid hangt nauw samen met de sociale competentie van de betrokkenen. Sociale competentie kun je omschrijven als: 'bewust en verantwoordelijk omgaan met jezelf, met anderen en met je omgeving'. [19]

---

[17] S. van der Doef (2007). *Kleine mensen, grote gevoelens. De seksuele opvoeding van kinderen*. Amsterdam: uitgeverij Ploegsma.

[18] H. Verkuyl (2009). *Seksualiteit bij kinderen.* Heiloo: Praktijk voor Pedagogisch Advies en Begeleiding. h.verkuyl@xs4all.nl.

[19] www.zevenbladverbond.nl (APS).

Wat betreft de sociaalcommunicatieve (on)veiligheid is het van belang dat leraren er alles aan doen om een veilig klimaat in de klas te realiseren. Verbaal dreigen is in de veilige school uit den boze. Niet alleen door leerlingen onderling, maar uiteraard ook door een leraar richting leerling, en andersom. Ouders dienen zich uiteraard ook verre te houden van fysiek geweld en verbale dreiging. Wanneer dit desondanks gebeurt, kan dat voor de betreffende leraar heel bedreigend zijn. Van groot belang is dat je dan ervaart dat je teamleden achter je staan en je ondersteunen bij het zoeken naar een oplossing.
Mocht in een klas ondanks zorgvuldige begeleiding sprake zijn van een 'pestsfeer', dan steken leraren de kop niet in het zand, maar doen er samen met de leerlingen alles aan om een gezonde sfeer van respect en samenwerking te creëren (zie par. 5.11 en 5.12).
Leraren begeleiden niet op basis van macht, maar op basis van gezag, van wederzijds vertrouwen en respect. Communicatie in de vorm van kwetsen, uitschelden, intimideren en manipuleren en een niet bij de situatie passende overmatige boosheid en dergelijke bevorderen het gevoel van onzekerheid en onveiligheid van leerlingen (Rosenberg, 2003; Rosenberg, 2009; Mol, 2011) (zie par. 4.5). Bovendien vertoon je daarmee geen voorbeeldgedrag.
De systeemkenmerken van het onderwijs (de prestatiedruk, het vergelijken van onderlinge prestaties, het steeds maar weer toetsen en het uitdrukken van resultaten in kille cijfers) creëren nogal eens de angst om te falen. Soms gaat die angst zo ver dat zelfs een hoog cijfer, maar niet een 9 of 10, als 'falen' beschouwd wordt (zie par. 5.8). Ook didactische keuzen kunnen leiden tot gevoelens van onveiligheid.

Uiteraard draagt niet alleen de school bij aan de ontwikkeling van gevoelens van veiligheid dan wel onveiligheid van kinderen. Nogal wat kinderen maken zich zorgen over maatschappelijke en wereldwijde ontwikkelingen, het gebrek aan zorg voor de aarde, een economische crises, honger, ziekte en geweld in de wereld. Een deel van de kinderen ervaart de gevolgen daarvan direct en aan den lijve wanneer de ouders onvoldoende inkomen kunnen verwerven of er in de thuissituatie en directe omgeving sprake is van geweld of van ziekte en sterfgevallen. Kinderen van asielzoekers kennen vaak wisselingen van woonplaats en daarbij de constante dreiging om terug te moeten naar het land van herkomst.

***Doel***

Onderzoeken welke factoren binnen het school- en pedagogisch klimaat op jouw stageschool bijdragen aan de mate van veiligheid van de leerlingen.

***Oefening: Hoe veilig is het op mijn stage school?***

*Individueel of samen met een stagegenoot*

a. Kies op basis van de inleiding en andere bronnen[20] een onderzoeksvraag die met het thema 'veilige school' te maken heeft. Je onderzoekt deze vraag op je eigen stageschool. Je kunt bijvoorbeeld denken aan een vraag met betrekking tot de thema's 'Regels en afspraken', 'Conflicthantering', 'Sociale competentie en veiligheid', 'Geweldsdreiging door ouders', 'Samenwerken', 'Seksualiteit bij kinderen', 'Weerbaarheid', 'Geweldloze communicatie', 'Faalangst in relatie tot pedagogisch-didactische aanpak' en 'Het zondebokfenomeen'.
b. Kom tot een onderzoeksaanpak en voer je onderzoekje uit.
c. Besluit je verslaggeving met aanbevelingen aan het team van je stageschool. Geef ook aan wat die aanbevelingen betekenen voor je eigen pedagogisch-didactische keuzen als leraar.
d. Neem de resultaten van je onderzoekje op in je portfolio en presenteer deze zo mogelijk aan medestudenten.

[20] Zie bijvoorbeeld de uitvoerige site www.zevenbladverbond.nl met tal van verdere verwijzingen.