

"IK BEN DENNIS, DE SCHRIK VAN DE SCHOOL!"

Hoe pedagogisch werken de kwaliteit van onderwijs verbetert



Beate Letschert-Grabbe

Colofon

Auteur: Beate Letschert-Grabbe

Dit boek is een bewerking van de Duitse uitgave: Dennis: "Ich bin hier der Schulschreck!". Wie die pädagogische Arbeit die Unterrichtsqualität verbessert. Auer Verlag, 2003.

Vertaling en bewerking: Jos Letschert

Foto's: Beate Letschert-Grabbe

De foto's zijn gemaakt op de basisscholen De Beemd, De Stapvoorde en Roets in Almelo

ISBN:

Inhoud

Inhoud	3
Voorwoord	8
Deel A	10
Een chaotische klas	10
Pedagogische interventies bij het bemoedigen van een groep 5 in de basisschool	10
1. Inleiding	11
2. "Ik ben de schrik van de school!"	15
De eerste ontmoeting met de klas... ..	15
...en de noodzakelijkheid van de innerlijke instelling.....	17
Scène 1	18
„Zo gaat dat met leraren!“	18
3. Dennis	19
...en „de eenzame prins“ – Het negatieve zelfbeeld en de eenzaamheid van „moeilijke kinderen“.....	20
4. „Jij bent zelf ook niet zo’n onschuldig lammetje“	23
Over het ontstaan van een klasseregel... ..	23
...of het werken aan de zelfbewustheid van de klas	27
Scène 2	28
Olaf schrijft: 'Voetbalelftal'	28
5. “Dan haal ik uit!”	29
Meppen in plaats van schelden... ..	29
...en de activering van een gemeenschapsgevoel in plaats van lichamelijk geweld	30
6. „Zo is ze gewoon, ik weet het ook niet precies.”	33
Een conflict en een vredesaanbod.....	33
...en een stil meisje leert ‚om te denken‘	40
Scène 3	41
Björn, Jasper en de carnavalsslinger	41
7. "Koning Hoektand de Eerste"	43
Werken aan succes:.....	43
...concepten en vaardigheden zichtbaar maken als verworven competenties	44
8 „De beste lerares van de wereld“	46
...en „de slechtste die ik ooit ben tegengekomen.“	48
Over kinderen die afhankelijk zijn van het oordeel van anderen.....	48
Scène 4	49
Nieuwe plaatsen voor de groepstafel van Björn, en hoe dat fout gaat.....	49

9 „Complimenten en terechtwijzingen“ of „bemoedigen?“	52
Twee principieel verschillende houdingen... ..	52
...en de noodzakelijkheid om onderscheid te maken tussen het kind en zijn of haar gedrag... ..	54
10. Gijs: „de eenzame prins“ en de ongelukkige ster... ..	56
...en de poging om het te begrijpen.....	63
Het gesprek met de moeder.....	63
Scène 5.....	67
“Zij rent” - “Zij rennen”.....	67
11. Stoelkring: duidelijkheid geven, begrip vragen, empathie oefenen.....	69
...en het ontstaan van een pedagogisch concept voor een 'eenzame prins'	75
Van geïsoleerde ster tot geïntegreerde helper	75
12 „Schrijf je over mij?“, „Schrijf toch over mij!“	79
Het klasseboek van de kinderen.....	79
...Aanleiding en oefening tot bemoediging.....	83
Scène 6.....	85
„Donder en bliksem“ - Lars leert met behulp van Gijs.....	85
13. De 'Vriendschapspaal' van Nico	86
Sociale competentie van een 'moeilijke leerling'!	86
...en de betekenis van een zelf ontwikkeld model voor het oplossen van problemen	88
14. “Vaak ben ik zo als Julia”	91
Een gesprek met Stefanie.....	91
...en de verbetering van een hulpstrategie.....	98
Scène 7.....	101
“Simone slaat niet meer om zich heen”	101
15. “Die moet altijd de kleintjes hebben! ”	103
Het kleine broertje.....	103
...Hoe broertjes en zusjes in de vorm van ‘overdraging’ het leven op school moeilijk kunnen maken.....	106
16. Het uur van de expert.....	112
Vier generaties in gesprek over school... ..	112
...het plezier om als expert in het middelpunt van de belangstelling te staan.....	114
Scène 8.....	116
“Dat is bij ons nu eenmaal zo. Hier hoeft je je niet zo aan te stellen. ”	116
17. “En let u vooral op de lichte achtergrond!”	118
Een kunstveiling voor de ouders.....	118
...De kwaliteit van het eigen kunnen verwoorden en daarmee een veiling organiseren	121
18. “Klopt helemaal niet!” en “Dat heb ik helemaal niet gezien!”	132
Ergens rekening mee houden is een kwestie van goed kijken... ..	132
...en dat goed kijken is een kwestie van oefenen	133

Scène 9.....	138
“Ik voel me vaak zo nutteloos”	138
19. “Je moet het beleefd zeggen”	141
”En hoe gaat dat?”	141
...De kunst om nee te zeggen zonder te kwetsten	146
20. “Mijn hoofd en mijn lichaam hebben hartstikke hard gewerkt”	148
Kinderen schrijven een leerdagboek.....	148
Scène 10.....	150
“Ramona zoekt God”	150
Deel B	152
DENNIS.....	152
VAN GEPOKTE EN GEMAZELDE BUITENSTAANDER TOT EEN GEWAARDEERD LID VAN DE GROEP.....	152
1. “Ik ben hier de schrik van de school”	153
Invloed en macht van een moeilijk kind.....	153
2. “Ik heb geen medelijden meer”.....	154
De vragenlijst bij het godsdienstonderwijs.....	154
Scène 1	156
“Laat me met rust, Dennis!”	156
3. De ‘Overheadprojectorklus’	156
Aanzet tot een pedagogisch concept voor Dennis	156
4. “Het ‘A - B - A – Principe’ en andere kleine maatregelen die het leven verlichten”	161
Scène 2.....	163
“Ik heb het gezien! Ik heb het gezien!”	163
5. “Dennis doet meer mee.”	165
De veranderde sfeer	165
6. “Het muisje en de olifant ”.....	166
Een goed begin met een treurig einde.....	166
Scène 3.....	168
“Ik ben geen indiaan!”	168
7. “Alle passagiers alstublieft de riemen vastmaken. We gaan landen!”.....	169
Een ‘Uur van de expert’ over vliegtuigen, netwerken en de bouwtechniek van meneer Fokker	169
8. “Kun je die pruik eigenlijk ook wassen?”.....	172
Beproeving of een kans?.....	172

Scène 4.....	173
“Dat is de Boeing 727”	173
9. “Jouw gevoel is belangrijk, jouw gevoel”	175
Een droomgesprek in de stoelkring.....	175
10. “Dat noem ik echte vriendschap.”	178
Een ,vertrouwenskind‘ en een ,echte vriend‘	178
Scène 5.....	181
“Dat gebeurt je beslist geen tweede keer!”	181
11. “Het liefste timmerde ik je op je gezicht.”	182
De moeilijke taak van een vertrouwenskind.....	182
12. “Kilian en de metro”	186
Een goed opstel met een vrolijk einde	186
Scène 6.....	187
“We hebben toch gezegd dat je elkaar niet moet laten vallen, of zoiets.”	187
13. “Mijn Butje is dood!”.....	190
Afscheid van een vriend.....	190
14. “Dat wenst je jouw vriend Dennis.”	191
Een brief aan Björn	191
Scène 7.....	192
“En zo lang hebben jullie de tijd om elkaar weer te verdragen!”	192
Deel C	194
AANBEVELINGEN VOOR HET BEMOEDIGEN VAN KINDEREN IN HET	
ONDERWIJS	194
1. Het kind aanspreken en zijn naam noemen in samenhang met positieve situaties	195
2. het kind zijn gevoelens toestaan en 'valse troost' of 'verkeerde aansporingen' vermijden.	195
3. Foute antwoorden corrigeren helpt en ook het je niet meteen van een kind afkeren (Het “A-B-A-Principe”).....	197
4. Keuzemogelijkheden bieden om het kind uit de oppositie te helpen.....	198
5. Oppervlakkige complimentjes vermijden en vervangen door gedifferentieerde terugkoppeling	199
6. De verwachtingen van kinderen van zichzelf serieus nemen en ze helpen om deze succesvol te realiseren.....	201
7. Door middel van consequent gedrag kinderen oriënteringspunten geven en tegelijk de eigen autoriteit als leraar versterken.....	202
8. Structuren bij het onderwijzen zichtbaar maken en tussendoelen noemen.....	203
9. De interne logica van een leerweg zichtbaar maken en gebruik maken van formuleringen van leerlingen in leerprocessen	204
10. Op destructieve bedoelingen van een kind met een constructieve intentie reageren en daardoor medewerking verkrijgen	207

11. Ongestructureerd gedrag tegemoet treden met heldere aanwijzingen om het kind oriëntatie te geven	208
12. Het kind uitdagen om na te denken en impulsen pedagogisch benutten	211
13. Het sociale perspectief positief beïnvloeden en de kinderen tot wederzijdse waardering aanzetten	214
14. Het gedrag van het kind begrijpen als uitdrukking van leerervaringen en projecties daarin herkennen.....	217
15. Het kind activeren en zijn vaardigheden benutten voor de gemeenschap	220
16. Hoog inzetten waar het gaat om prestaties van kinderen en onderpresteren tegen gaan .	222
 Aanbevolen literatuur.....	 225
 Over de auteur.....	 226

Voorwoord

Beate Letschert-Grabbe heeft een fascinerend boek geschreven. Wie weer even kwijt was wat opvoeden betekent en wat opvoeden vermag kan hier terecht en vandaag nog opnieuw beginnen. Dat wil zeggen: beginnen aan de ontwikkeling van een onvoorwaardelijk respect voor kinderen vanuit de opvatting dat het kind van zichzelf is. Dat onvoorwaardelijke respect is het wat op elke bladzijde spreekt en wat de omgang van de auteur met haar leerlingen zo werkzaam maakt. Daarvoor smelt bij wijze van spreken tenslotte ook het moeilijkste gedrag. Maar natuurlijk niet zonder meer. Respect moet vorm krijgen in handelen, in wat een leraar zegt en doet, in goede vragen vooral en in luisteren, verwijzend naar de behoefte om kinderen en hun gedrag te begrijpen zodat een passend antwoord kan ontstaan. Dat is de rode draad van het boek: leerlingen in hun gedrag en hun werk trachten te begrijpen om hen via dit begrip te verbinden met jou als leraar, met de medeleerlingen of met het werk dat aan de orde is. Tekort aan begrip of niet goed begrijpen betekent geen verbinding. Dat betekent dus ook bemoeilijkte toegankelijkheid voor instructie en uitleg (hier ligt de zin van de ondertitel van het boek) of voor het volgen van gedragsregels. De leerling is dan aan zichzelf overgelaten en zoekt andere dingen te doen. Dat is het wat de auteur wil vermijden. In haar werk in de schoolklas biedt zij consequent verbinding of relatie aan haar leerlingen aan en komt zo dicht bij hen, uitdagend en ondersteunend. En zij is hierin succesvol zodat leerlingen ook weer verbinding met zichzelf kunnen vinden. Voor Dennis bijvoorbeeld, die zichzelf in zijn agitatie altijd weer voorbij loopt, betekent het dat hij zichzelf tenslotte tegen komt als zijn juf en zijn medeleerlingen om hem blijken te geven. Daarmee wordt Dennis tegelijk bij een begin van ervaren verantwoordelijkheid gebracht, zijn juf, zijn klasgenoten, maar ook zijn werk zijn hem niet meer onverschillig.

Tegelijk met hun juf maken haar kinderen in dit boek grote indruk en je realiseert je als lezer dat deze indruk niet zomaar door de kinderen wordt opgeroepen, maar na vele processen van interactie met hun juf en met elkaar. Zij maken indruk door hun waarnemingsvaardigheid, door hun kritisch vermogen, door hun verbale bekwaamheid en door hun bereidheid om, net als hun juf, verbindingen te maken en in de klas een echte leergemeenschap te laten groeien. De auteur geeft een nauwkeurig beeld van het verloop van de processen die hiermee gemoeid zijn en van wat hier van de volwassene, de leraar, wordt gevraagd: geen zinnen die met 'ik' beginnen, maar empathie en perspectief kunnen nemen, kunnen kijken en luisteren, vertrouwen kunnen houden en weten wat je wilt, wat belangrijke waarden voor jou als opvoeder zijn, kortom: weten wat opvoeding betekent. In een dergelijke context worden kinderen sterk omdat ze ontdekken kunnen wat ze zelf kunnen, dát ze het zelf en met elkaar kunnen en dat vertrouwen bindt.

Er is weinig literatuur die de lezer zo letterlijk bij opvoeding in school brengt en tegelijk laat zien hoe werkzaam een leraar kan zijn in het voorkómen en doen verdwijnen van gedrags- en motivatieproblemen. Maar dat is het niet alleen. Er is weinig literatuur die zo letterlijk laat zien hoe kinderen in school positief kritisch zelfbewustzijn, verantwoordelijkheidszin en zin voor gemeenschap kunnen ontwikkelen, terwijl voor een deel van de kinderen een negatief zelfbeeld en ervaring van eenzaamheid dagelijkse begeleiders waren en thuis vaak nog zijn.

Nauwelijks verborgen is in de tekst de persoon en is de expertise van de auteur aanwezig. Zij is geschoold in de traditie van Adler. Haar geoefende oog en oor brengen boven water hoe de kinderen zichzelf ervaren. Zij stelt daar schijnbaar moeiteloos een aantrekkelijk veilig perspectief tegenover, gekenmerkt door verbondenheid, door erbij horen. Zij koppelt in haar handelen op overtuigende wijze wat in onderwijs structureel ontkoppeld is geraakt: relatie en prestatie en zij weet dit aanschouwelijk te beschrijven. Zij koppelt bovendien opnieuw wat als theorie en praktijk in onderwijs ontkoppeld is

geraakt. Dit zijn grote verdiensten. Het is daarmee een boek dat op onderwijsopleidingen tot de vanzelfsprekendheden zou moeten behoren, ook in opleidingen voor voortgezet onderwijs.

Prof. dr. Luc M. Stevens
Directeur NIVOZ, denktank voor onderwijs
Emeritus hoogleraar orthopedagogiek
Universiteit Utrecht

Deel A

Een chaotische klas

Pedagogische interventies bij het bemoedigen van een groep 5 in de basisschool



1. Inleiding

In elk kind en in de gemeenschap waarin het leeft is een belangrijk pedagogisch potentieel aanwezig. Dat potentieel moet, om tot zijn recht te kunnen komen, geactiveerd worden. Zolang het potentieel niet wordt aangesproken, blijft het niet herkend en daardoor ongebruikt. Het zijn niet steeds spectaculaire maatregelen die nodig zijn voor het activeren van de mogelijkheden van kinderen. Het gaat er om de middelen die we normaal op school en thuis hanteren op een goede, bewuste en daardoor effectieve manier in te zetten en uit te buiten. Het gaat er om het voor de hand liggende te doen en zolang het gaat het pedagogisch handelen van binnenuit voorrang te geven boven therapeutische maatregelen van buiten. Pedagogische bemoediging is de meeste centrale opgave van de leraar: Het is de basis voor een succesvolle ontwikkeling van kinderen. Het is de basis voor zowel de cognitieve ontwikkeling van kinderen, als voor hun affectieve, creatieve en sociale ontwikkeling.

Kinderen spelen zelf daarbij een cruciale rol. Een van de meest voor de hand liggende dingen is de vraag waar kinderen op school, in hun klas of groep zelf aan kunnen bijdragen. Zo zijn bijvoorbeeld gedragsproblemen van individuele kinderen niet alleen een pedagogische uitdaging voor de leraar, maar ook een sociale opgave voor de medeleerlingen. De uitdaging en de oplossing liggen vooral in het benutten en cultiveren van dat wat in de groep voorhanden is aan empathisch potentieel en empathische competentie. Regelmatig hoor je volwassenen klagen over het tekort aan sociaal gevoel van onze kinderen, maar die kinderen hebben lang niet altijd geloofwaardige voorbeelden ter beschikking gekregen om zich op te richten of om zich aan te spiegelen. We geven ze ook lang niet altijd de gelegenheid of aanleidingen om hun sociale vaardigheden te oefenen.

Het betrekken van kinderen in het pedagogische concept van de leraar, ze pedagogische medestrijders te maken, veronderstelt veelvuldig gesprekken met ze voeren die het zelfstandig denken en de gevoelsontwikkeling van kinderen ruimte geven. Er is respons nodig die de kinderen informatie en inzicht geeft in hoe hun gedrag uitpakt en bij anderen overkomt. Er is bemoediging nodig die ze helpt om eigen successen te onderkennen en successen bij medeleerlingen te waarderen. Een dergelijke gemeenschappelijke inspanning kost tijd en kracht. In onze snelle, fluctuerende kennissamenleving lijkt voor tijdrovende pedagogiek weinig plek meer ingeruimd. Inderdaad, pedagogische interventies zijn tijdconsumerend en niet strikt af te bakenen. De interventies dienen zich aan op basis van situaties die zich voordoen. Ze functioneren niet op zich en ze zijn niet uit voorraad leverbaar. Ze ontstaan op basis van zorgvuldige observaties, grondige reflecties en afgewogen beslissingen. Pedagogisch handelen onttrekt zich aan de premisse van de technologische maakbaarheid van onderwijs en is wellicht juist daarom in onze tijd meer dan ooit gewenst.

Hoewel de noodzakelijkheid van de pedagogische taakstelling in het onderwijs voor de hand ligt, bevindt de uitvoering ervan zich vaak in de schaduwzijde van het gehele onderwijskundig handelen in de school. Sterker, de wenselijkheid ervan wordt soms zelfs afgeweerd. Op school wordt geleerd is dan het argument, daarvoor hebben we alle tijd nodig die er is, de school is geen therapeutische instelling. Ook in de lerarenopleiding zie je een dergelijke tendens van vakinhoudelijke dominantie en eenzijdige accenten op kennisontwikkeling en minder op de noodzakelijkheid van persoonlijkheidsontwikkeling. De goede 'match' tussen het niet omstreden belang van kennis- en vaardighedenontwikkeling door leerlingen en studenten en de voorwaardelijkheid van een empathische en bemoedigende houding daarbij, is nog niet overal onvoldoende gevonden of verinnerlijkt.

Een onmiskenbare indicatie hiervoor is het gegeven dat in verslagen over praktijkervaringen van studenten aan de lerarenopleiding in betrekkelijk weinig gevallen expliciet wordt ingegaan op pedagogische overwegingen of argumenten. Vaak staat het problematische gedrag van leerlingen op

de voorgrond en niet zelden is dat het enige wat er over leerlingen te vinden is. Uitspraken over leerlingengedrag zijn vaak oppervlakkig. Ze berusten nauwelijks op serieuze observaties en gedifferentieerde analyses. Ze missen gegronde conceptuele consequenties op basis van expliciete pedagogische of didactische perspectieven. Beschrijvingen als: *het kind kan zich niet concentreren, het leidt zichzelf en anderen af, het houdt zich bezig met andere dingen dan het onderwijs, het houdt zich niet aan afgesproken regels, het houdt zich afzijdig, het stoort het onderwijs, en dergelijke*, lijken eerder te dienen om de praktijkdocent in zijn of haar oordeel milder te doen stemmen over een geobserveerde les, dan als een uitdagende basis voor professioneel pedagogisch handelen. Wat veelal uit het zicht verdwijnt, is de oorzakelijke samenhang tussen leraarsgedrag en het gedrag van leerlingen. Voor leraren en voor studenten in de lerarenopleiding is het van belang het eigen aandeel te onderkennen in het gedrag van leerlingen en ook hoe dat aandeel, waar dat nodig is, veranderd kan en dient te worden. Het is niet alleen de thuissituatie van leerlingen die hun gedrag bepaalt, ook het gedrag van medeleerlingen en het gedrag van de leraar heeft grote en verstrekkende invloed op de ontwikkelingsmogelijkheden en kansen van een leerling. Overwegingen als: *Wat zijn de consequenties van mijn observaties?, Welke maatregelen kan ik nemen?, Hoe kan ik de duur en de kwaliteit van de concentratie van een leerling positief beïnvloeden?*, of: *Hoe kan ik een kind dat zich buiten de sociale context van de groep heeft gemanoeuvreerd, weer binnenboord krijgen?*, blijven vaak achterwege en hebben daardoor geen impact op het handelen van de leraar.

Het is merkwaardig hoe snel we de kinderen ervoor verantwoordelijk maken wanneer het in het onderwijs niet zo loopt als we het graag zouden hebben. Het is merkwaardig hoe weinig we de mogelijkheden van gedeelde verantwoordelijkheid benutten wanneer het gaat om onszelf te ondersteunen bij het pedagogisch handelen. Ons onderwijs is, ondanks de vele en ongetwijfeld oprechte uitingen of overtuigingen van het tegenovergestelde, nog behoorlijk leraarcentreeerd. Niet in het 'beheersmatig kunnen omgaan met storend gedrag' ligt de oplossing voor het veelvuldig beklagde disciplineprobleem, maar in het basale en principiële 'acht slaan' op leerlingen. Niet alleen het zoeken naar motieven geeft duidelijkheid over de oorzaken en over de doelen van het gedrag van een leerling, maar ook de betrokkenheid op de dispositie van de leerling en zijn of haar actuele levensomstandigheden. Het zijn niet de korte termijn sancties, vaak snel oplopend in hardheidsgraden, die leerlingen met problemen verder helpen, maar het zijn de op een langere termijn gerichte basale ondersteunende houding van de leraar en de medeleerlingen. Met andere woorden: hoe meer we ons op het ongewenste gedrag concentreren, hoe meer we de leerling en zijn of haar emotionele en sociale mogelijkheden uit het vizier verliezen. Sterker: we dragen ongewild bij aan de continuering van het gedrag dat we eigenlijk willen bijstellen en onder omstandigheden dragen we zelfs bij aan de intensivering van dat ongewenste gedrag.

Dit boek gaat over mijn ervaringen met het benutten van de individuele mogelijkheden van kinderen. De hier beschreven en bereflecteerde pedagogische activiteiten met leerlingen uit een vijfde en zesde klas van een basisschool stellen de ontwikkeling van empathische competenties en de activering van het gemeenschapsgevoel van kinderen centraal. Dat gebeurt niet vanuit de bedoeling om leerlingen te voorzien van strategieën voor conflicthantering, maar vanuit de overtuiging dat het ze helpt om door een goede waarneming van zichzelf en elkaar en door betrokkenheid op het werk van anderen, tot wederzijdse waardering en respect te kunnen komen. De veronderstelling daarbij is dat het uitsluitend een bemoedigd kind is dat in staat is om een ander kind in zijn of haar doen en laten te begrijpen en zijn of haar prestaties te waarderen. Het gaat bij de individuele gesprekken en bij de groepsgesprekken die in dit boek zijn opgetekend steeds om de vraag hoe door de versterking van het zelfbewustzijn en het zelfrespect dingen beter kunnen lukken op school, overigens niet alleen daar, maar ook daarbuiten. Zelfbewustzijn en zelfrespect zijn de onbetwiste voorwaarden voor de competentie om ook medeleerlingen te waarderen en om op een constructieve manier met ze om te gaan.

Het gaat in dit boek niet om een bijzondere groep kinderen. Wat deze groep kenmerkt is de omvang, aanvankelijk eenendertig, later dertig kinderen, en de veelvuldige wisseling van leraren, waarvan de

laatste in de rij voor twaalf uren is aangesteld. De groep is niet in bijzondere mate ‘slim’, ‘begaafd’, of ‘onbegaafd’ en ook niet geselecteerd op grond van samenstelling conform een bepaalde sociale klasse. Wat deze groep uiteindelijk bijzonder maakt is het gegeven dat ze gedurende een periode nauwgezet en geïnteresseerd is gevolgd, bijna met het oog van de fotograaf, en dat dit een beeld opleverde met een bijzondere pedagogische boodschap. Bij het lezen van de voorgestelde situaties en vooral ook bij het lezen van de gesprekken is het hoge reflectieniveau van de kinderen opvallend en – kijk bijvoorbeeld naar het verslag over de ontwikkeling van Dennis – ook de bijna ongelooflijke empathische vaardigheid van de kinderen met betrekking tot het begrijpen van elkaar. Daar moet bij worden aangetekend dat de kinderen steeds weer werden aangespoord en uitgedaagd om op elkaar te letten, elkaar te bemoedigen en met elkaar te spreken. Ze hebben daarbij hun sociale vaardigheden gescherpt, hun reflectievermogen geoefend en hun vaardigheid om ervaringen te verwoorden uitgebouwd. De uitdaging die betrekking heeft op het bewerkstelligen van een positief sociaal gedrag is overigens niet alleen kansrijk doordat het gedrag geoefend wordt, maar in de eerste plaats door het bieden van gelegenheid om intensief over elkaar na te denken. Daarvoor is in eerste instantie de aanwezigheid of het toezicht van de leraar helemaal niet nodig. Bij voortschrijdende ontwikkelingen is terughoudendheid van de leraar juist een belangrijke voorwaarde voor het welslagen. In de terughoudendheid bij gesprekken met kinderen ligt vaak het geheim van het welslagen van die gesprekken.

De genoemde gesprekken behoren tot het hart van de anderhalf jaren durende werkzaamheden met de groep. De gesprekken zijn op band vastgelegd, daarna uitgeschreven, of ze zijn direct opgeschreven. In een enkel geval, bij spontane situaties, is het protocol uit de herinnering gereconstrueerd, deels met hulp van de betrokken kinderen, die dat als een eervolle opgave hebben ervaren en voor wie het tegelijk een goede oefening was in het reconstrueren van ervaringen. De door de tekst heen gestrooide ‘scènes’ waren de eerste teksten die ontstonden bij het schrijven van dit boek. Ze blijven bewust zonder commentaar, in tegenstelling tot andere delen van dit boek. De ‘scènes’ hebben de functie om de blik van de lezer ook op andere kinderen te richten, om sfeerbeelden weer te geven, of ze zijn gewoon een aanleiding om even te glimlachen, of na te denken.

Kenmerkend voor de stijl van dit boek is de onderverdeling van de hoofdstukken in een vertellend deel en in een reflectiedeel, wat zichtbaar gemaakt wordt door gedeelde hoofdstuktitels. Het gaat er daarbij om de samenhang tussen praktijk en theorie duidelijk te maken, maar vooral ook om inzichtelijk te maken hoe uit de reflectie een doorleefd pedagogisch handelingsconcept kan ontstaan. Voorts helpt deze structurering de lezer om bij het vaak zeer bewegende vertellende deel afstand te kunnen nemen en door die distantie de pedagogische vragen en problemen te herkennen die mogelijk ook in de eigen onderwijspraktijk aan de orde zijn.

Voor ingevoerde lezers zal het duidelijk zijn dat ik mij in mijn denken en handelen oriënteer op het pedagogische concept van de Individualpsycholoog Alfred Adler, een concept waarvan ik meen dat het in toenemende mate actueel en betekenisvol wordt. Wezenlijke principes van het samenwerken, zoals het belang van de bemoediging, de versterking van het gemeenschapsgevoel, of de uitdaging van het gevoel van eigenwaarde bij kinderen, zijn gebaseerd op het Individualpsychologische gedachtegoed waarmee ik, ongeveer gelijktijdig met de overname van deze groep, in aanraking kwam. In het boek wordt in de tekst niet verwezen naar literatuur. Het is een verslag van eigen ervaringen. Er is wel een verwijzing opgenomen achter in het boek met aanbevolen literatuur voor wie zich verder in het thema van dit boek en in de Individualpsychologie wil verdiepen. Deze verwijzingen betreffen deels Duitstalige literatuur en deels Nederlandstalige.

Een klas leiden betekent individueel onderscheiden onderwijskundige concepten en principes onder een gemeenschappelijke pedagogische leidraad - in dit geval die van de bemoediging – te brengen. Dat klinkt niet alleen omslachtig, het is ook inderdaad een inspannende onderneming en voor een leraar met een volledige weektaak, niet eenvoudig te realiseren. Het veronderstelt een omvattend en

het onderwijs overstijgend zicht op kinderen, met inbegrip van de oriëntatie op hun gehele levenssituatie. Tegelijkertijd is de activering van leerlingen, gericht op hun individuele en gemeenschappelijke medewerking, een van de meest ontspannende en effectieve maatregelen die je je kunt voorstellen. Veel van de in dit boek voorgestelde principes hebben betrekking op de pedagogische houding van leraren en ze zijn onafhankelijk van leeftijd, groep, of vakgebied. Daarmee blijft de opgave niet eenvoudig. Ze is echter gemakkelijker te verdragen dan de dagelijkse wrijvingen en machtsstrijden.

Dit boek is eerder verschenen in Duitsland. Het heeft daar veel herkenning en erkenning gevonden. Het is in het Nederlands vertaald en bewerkt door mijn echtgenoot Jos Letschert, zelf een geëngageerde pedagoog en onderwijskundige. Het werken met de kinderen vond plaats op een Duitse school. De gegevensverzameling gebeurde daar en passages in het boek moeten vanuit die context worden begrepen. Bijvoorbeeld de toentertijd onvermijdelijkheid van het cijfers geven in Duitse scholen en hoe dat het hoofdstuk over de leerling Gijs domineert. Ten behoeve van de Nederlandse lezers zijn situaties zoveel mogelijk in de Nederlandse context gelokaliseerd. Handgeschreven teksten van leerlingen, origineel natuurlijk ook in het Duits, hebben we vrijwel allemaal als getypte tekst overgenomen, niet in de handgeschreven vorm. We hadden ze eenvoudig niet beschikbaar in het Nederlands. Dat is jammer, omdat het handschrift van de kinderen de authenticiteit van de teksten verhoogt. Ze zijn wel beschikbaar in de Duitstalige versie van dit boek.



2. “Ik ben de schrik van de school!”

De eerste ontmoeting met de klas...

Ik heb niet veel goeds over mijn nieuwe klas gehoord. *Een chaotische bende is het, zeggen collega's, afgrijselijk zelfs, veel te groot met dertig kinderen, ongedisciplineerd, onwillig en luidruchtig. Ze kunnen zich absoluut niet concentreren en ze kunnen geen afgesproken regel nakomen. De meeste jongens zijn doorgedraaid en de meisjes obstinaat en gemeen. Dan is er nog die Dennis. En dat gewoon in groep vijf, moet je je voorstellen!* Meer wilde ik absoluut niet horen.

Ik ben opleidingsdocente aan een lerarenopleiding. Tot mijn verantwoordelijkheden horen, naast het lesgeven aan studenten, ook het zelf lesgeven in de beroepspraktijk. Je moet tenslotte weten hoe en waarover je les geeft. Twaalf uur per week ga ik lesgeven aan een groep vijf van een basisschool. Het is het begin van de tweede helft van het schooljaar. Dat is mijn situatie.

5c van de basisschool in een dorp in een landelijke omgeving zit alweer zonder leraar. De kinderen hebben om uiteenlopende redenen om de haverklap met wisselingen van leraren te maken gehad in hun schoolperiode. De negen meisjes in de groep zijn door onderlinge ruzies behoorlijk verdeeld, en onder de eenentwintig jongens bevinden zich achterblijvers, allochtone kinderen en een paar net binnengekomen leerlingen. Talrijke meldingen in het klasseboek getuigen van ordeproblemen, min of meer gewelddadige uiteenzettingen en beledigingen van de leraren. De kinderen zijn niet gewend aan ritme en regelmaat. Het ongestoord en geconcentreerd volgen van lessen is iets waar ze weinig ervaring mee hebben en waar ze amper toe in staat zijn. De meesten vinden school maar niks. Dat is de situatie van de groep.

Hoewel er niet zoveel tijd is om mij op mijn nieuwe klas in te stellen, is het je instellen op een groep erg belangrijk. Bereidheid, goede wensen van collega's en een optimistische en enthousiaste houding van: *'Dat krijgen we wel voor elkaar'*, zijn niet voldoende. *'Ik kijk wel wat het wordt'*, *'Ik probeer het gewoon'*, *'Ik ga er zonder vooroordeel tegenaan'*, dat is me te riskant. Ik heb zekerheden nodig. De eerste ontmoeting moet gebaseerd zijn op een overdacht concept. Daarop bereid ik me voor.

Ik probeer mij de groep voor te stellen, mij in te denken in de kinderen van mijn toekomstige groep. Het gaat me daarbij nog niet zozeer om de individuele persoonlijkheden, maar om de lotgevallen en de situatie van de klas. Wat zou deze klas antwoorden wanneer ze daartoe de gelegenheid kreeg op de vraag om zich te uiten over hun huidige situatie en de nieuwe wisseling van de wacht? Waarover hebben ze zorg? Wat zijn hun verwachtingen?

- Weer een keer!
- Ik heb geen zin om me weer een keer op iemand anders in te stellen!
- Ik lust die nieuwe rauw!
- Die blijft vast ook niet lang!
- School is stom. Je hebt er niks aan!

De klas zal me wel niet met open armen ontvangen. Wellicht is de groep wantrouwig en afkerig. Misschien stellen ze zich in op een machtsstrijd met mij. Vast en zeker zal de groep weerstand ontwikkelen en geen interesse hebben in mijn persoon. Dat is wat ik me zoal voorstel, gevoed door de eerste berichten van mijn collega's. Hoe gaat dat verder?

Ik stel me in op een lastig begin, ze zullen niet naar me snakken, maar ik ga er positief tegenaan. De

belangrijkste consequentie van mijn voorlopige en nog niet aan de praktijk getoetste overwegingen is dat ik niet moet praten maar doen. Gewoon onderwijzen, wat er ook gebeurt. Dat betekent: geen ellenlange voorstelronden, gesprekken over mij of over mijn leven en hoe het zo gekomen is dat ik vandaag hier voor hun neus sta. Geen vragen aan de kinderen achteraf hoe ze het gevonden hebben, wat ze liever anders wilden en wat we daar samen over zouden kunnen afspreken. Als de groep is zoals de collega's hem hebben voorgespiegeld, dan komt elk aanbod van democratisch partnerschap te vroeg. Ik kan de kinderen niet zeggen wie ik ben en wat ik me voorstel. Ik kan alleen beginnen met ze te werken. Alle twijfels, de angst en het onbehagen moeten voor dit moment verborgen blijven. Als ik de kinderen winnen wil, moet ik me op de zaak concentreren. Mijn concept bestaat daarmee feitelijk uit de volgende punten:

- vriendelijk zijn
- niet discussiëren
- niet op provocaties en mogelijke machtsstrijden ingaan (ook niet wanneer dat moeilijk is)
- kordaat en zelfbewust met het onderwijzen beginnen
- inhoudelijk goed voorbereid zijn

Als ik de klas binnenkom ervaar ik gelijk de atmosfeer van deze grote volle groep. Dertig kinderen zitten of staan rumoerig op stoelen en tafels die in rijen staan opgesteld. Op mijn luide, maar vriendelijke *Goede morgen allemaal!* gaan een paar meisjes geschrokken op hun plaats zitten, terwijl de meeste jongens nauwelijks notitie van mij nemen, provocerend hun houding bewaren en met een langgerekt *Heee?*, of met een hysterisch *Oh God, nee hè!* in gespeelde onmacht vallen.

Rustig wordt het pas als een jongen, die helemaal alleen achterin aan een tafeltje zit, viltstiften uit zijn vol met inktvlekken besmeurde etui trekt en mij daarmee beschiet. Vier, vijf viltstiften treffen mij vervolgens. De jongen grijnst me uitdagend toe, zeker van de opmerkzaamheid en bewondering van zijn medeleerlingen.

Dennis: *Ik ben Dennis, hé, en ik ben hier de schrik van de school!*

Het is een kind met een opvallend rond gezicht en een scheef zittende pruik op zijn hoofd.

L.: *En ik ben hier de nieuwe lerares.*

Dennis komt op een uitdagende manier naar voren geslenterd om zijn viltstiften op te halen. Ik help hem daarbij. Hij werkt eerder als een puberende brugklasser dan als een leerling uit de vijfde groep van de basisschool. Ondertussen is het absoluut stil geworden. Alle ogen zijn verwachtingsvol op ons gericht. Als de stiften van de vloer zijn opgeraapt vraag ik Dennis, omdat hij nu toch hier voor de klas staat, me te helpen om de overheadprojector op te zetten. Tegelijk geef ik hem de transparanten en laat hem zien hoe hij het beeld scherp kan zetten. Dennis is zo verrast dat hij zijn viltstiften, met en zonder dop, in zijn uitgelubberde broekzak steekt en begint om de projector in de goede positie te zetten.

L.: *Geef me een seintje of jullie de getallen goed kunt lezen. Vooral de kinderen op de achterste rij.*

Dennis draait uitvoerig aan het wielkje voor de scherpstelling en kijkt "cool" en met kennersblik op het geprojecteerde beeld.

Kinderen: *Ja! Nu! Goed zo! Stop! Stop!*

De les begint. Op het transparant staan op speelse wijze verschillende rekenopgaven. Een paar

kinderen melden zich. Ze worden vlot betrokken en als hun antwoorden goed zijn reageer ik met een zuinig *Ja!* Niet alle kinderen werken mee, maar het is geen chaos en het wordt ook niet bijzonder rumoerig. Dennis houdt mij in de gaten. Een enkele keer stoort hij de les, soms kijkt hij me mistroostig aan, soms wurmt hij zich luidruchtig onder zijn tafel, soms meldt hij zich en krijgt hij een beurt. Aan het eind van de les bergt hij de overheadprojector op waarbij hij mijn hulp weliswaar welgevallig accepteert, maar niet zonder daarbij ook van zijn distantie blijk te geven.

...en de noodzakelijkheid van de innerlijke instelling

Het overleven in de klas, vooral in een vreemde klas, is op de eerste plaats een kwestie van houding en die houding wederom is het resultaat van een voor jezelf en voor de professionele situatie bewust gekozen innerlijke instelling. Zo'n keuze vindt niet plaats op het moment zelf, maar ervoor. Niet nadat je net de deur achter je hebt dichtgedaan, maar nog voordat je de deur van de klas openmaakt. In dialoog met jezelf en op basis van een zo realistisch mogelijke inschatting van wat je te wachten staat. Als leraren het in zulke lastige situaties afleggen – en het betreden van een klas met zo een slechte reputatie is een lastige situatie – dan ligt dat niet altijd aan het feit dat er iets onverwachts is gebeurd, maar vaak dat zij er in hun overwegingen vooraf, over wat er te verwachten is, te weinig aandacht aan hebben besteed. De innerlijke instelling is ook in dit geval een fundamenteel bestanddeel van een concept dat mij beschermt tegen te grote belasting, omdat het gebaseerd is op de feitelijk te verwachten situatie van de klas. Het concept berust op vragen als:

- Wat is de actuele situatie van de klas? Hoe staan ze ervoor?
- Wat zijn hun eerdere ervaringen en met welke verwachtingen moet ik rekening houden?
- Waar is de klas bang voor en waar hopen ze op?
- Wat verwacht ik zelf van de klas?
- Wat stel ik mij ten doel bij deze eerste ontmoeting?
- Wil ik aandacht?
- Wil ik geaccepteerd worden?
 - Wil ik dat de kinderen mij graag mogen?
 - Wil ik overtuigen?
 - Wil ik distantie bewaren of juist nabijheid zoeken?
 - Wil ik onbeschadigd uit de lessen komen?
 - Wil ik onaantastbaar zijn?
- Komen mijn bedoelingen overeen met de situatie waarin de klas zich bevindt en ook met mijn eigen situatie?
- Zijn mijn bedoelingen realistisch?
- Wat kan ik doen om mijn bedoelingen te realiseren, om mijn doelen te bereiken?

Misschien ontstaat op dit moment de indruk van een zeer strakke planning die zou kunnen leiden tot een gebrek aan spontaniteit en creativiteit. Het is zeker zo dat een concept een zekere mate van fixatie inhoudt van doelstellingen en voorstellingen over hoe te handelen in het zelfbepaalde kader. Tegelijk echter geeft een concept de nodige zekerheid aan de leraar, een zekerheid die hem of haar er juist toe kan aanzetten om flexibel te reageren op wat zich voordoet. Waarschijnlijk zouden de goed gerichte viltstiften van Dennis mij behoorlijk geprovoceerd hebben en me in een niet te winnen machtstrijd hebben gebracht, als ik mij niet vooraf bewust had voorgenomen, na een eerlijke overweging over mijn eigen standvastigheid, om me hoe dan ook niet door deze groep te laten uitdagen. Natuurlijk zijn er grenzen en kunnen er dingen gebeuren die niet toelaatbaar zijn of uit te houden, dingen die me uit mijn concept zouden hebben gebracht. Een lading viltstiften echter hoorde daar in deze situatie niet toe.

Als een kind provocerend gedrag vertoont in het onderwijs, betekent dat bijna altijd dat het meer of minder bewust de leraar tot een reactie probeert te verleiden die het professionele imago van de leraar schade toebrengt en waardoor de leraar in een zwakkere positie komt. Een provocatie is eigenlijk een val: het is een aanbod tot een machtsstrijd en daarmee tegelijk een poging om de eigen superioriteit te tonen, het liefst met bijval van medeleerlingen. Lukt het de leraar niet meteen om de provocatie op wat voor manier dan ook af te weren en gaat hij of zij de strijd aan, dan is deze strijd eigenlijk al verloren. De leraar heeft daarmee namelijk toegestaan dat de leerling de spelregels bepaalt. Door op een provocatie niet in de zin van de verwachtingen van de leerling te reageren betekent dat de leraar eigenstandig handelt en krachtadigheid toont. De leraar laat zich niet ringeloren, juist daar waar de leerling er op uit was om hem of haar daar wel toe te verlokken, om zo de autoriteit van de leraar te beschadigen.

Dennis had vast en zeker verwacht dat die nieuwe juf ontzet opzij gesprongen zou zijn, hem toesnauwt, zijn viltstiften afpakt, hem verbiedt naar voren te komen, hem opschrijft in het klasseboek of op het bord, dat zij hem meedeelt de directeur over hem te informeren, dat ze een brief aan zijn ouders gaat schrijven, of dat zij hem in wat voor vorm dan ook zal bestraffen. Al deze reacties kent Dennis vermoedelijk van haver tot gort, net zoals hij ook weet wat die reacties oproepen bij zijn klasgenoten. Ze hadden vermoedelijk voor een moment van rust gezorgd, maar absoluut geen einde gebracht aan de strijd. In tegendeel, de machtsstrijd zou er mee zijn begonnen. Dennis, en met hem de hele klas, zou er klaar voor zijn. Daarom was het belangrijk om iets onverwachts te doen, niet voortvloeiend als respons op de gegevenheid van de actuele situatie, maar als resultaat van een vooraf doordacht concept van handelen. Op die manier is het destructieve aanbod van Dennis doorkruist door een constructief aanbod, namelijk een aanbod tot coöperatie.

Ingaan op de uitdaging tot een machtsstrijd had ingehouden dat de jongen gelijk zou hebben gekregen in zijn keuze van een destructief middel. Meestal winnen leraren een machtsstrijd slechts schijnbaar en tijdelijk. In plaats van het zekeren van hun autoriteit lopen ze het risico in een neerwaartse spiraal te komen van wederzijds kwetsen en ontmoedigingen, waarmee ze verhinderen dat ze door de kinderen met respect tegemoet getreden worden. Over het verlies of het in stand houden van autoriteit beslist niet zozeer de provocerende actie van een kind, maar het is uiteindelijk de houding van de leraar die de doorslag geeft. Natuurlijk zijn er ook hier, als al eerder opgemerkt, grenzen. In vrijwel geen enkel ander beroep zijn volwassenen zulke bewuste doelen voor aanvallen op de persoon. Vaak is het nauwelijks mogelijk om je er niet in je persoonlijke of professionele eer door aangetast te voelen. Toch, dat is ook mijn ervaring, hebben we te snel de neiging om ons op de machtsstrijd in te laten, ook als er nog voldoende andere mogelijkheden over zijn om dat juist niet te doen. Te snel houden we het voor 'opvoedkundig grenzen trekken', waar het ons eigenlijk om persoonlijke verdediging gaat en te snel verlaten we daarmee het professionele vlak waarop we eigenlijk zouden moeten acteren.

Scène 1

„Zo gaat dat met leraren!“

Jasper schommelt met zijn stoel en als zo vaak valt hij op een gegeven moment met een klap achterover. De kinderen komen niet meer bij van het lachen, klappen in hun handen en zijn niet meer te stoppen. Ik ben geschrokken en trek luid en heftig van leer. Ik roep zowel Jasper als de klas tot de orde.

Een paar dagen later:

Matthijs schommelt met zijn stoel en valt achterover. Hij wrijft zich over zijn hoofd, zet zijn stoel overeind en gaat weer zitten. Het is muisstil in de klas. Plotseling staat Jonas op en roept me fel toe:

Ziet u mevrouw Letschert, zo gaat dat nou met leraren: als je eens iets verkeerd doet krijg je dat gelijk onder je neus gewreven. Dan gaat u gelijk tekeer en houdt u niet op met mopperen. En als je het dan, zoals wij nu, begrepen hebben en we rustig blijven als er zoiets gebeurt, nou, dan hoor je geen mens daarover. Dat vind ik mooi niet goed van u!

De kinderen vallen hem bij. Jonas krijgt de opdracht er op te letten dat ik me in de toekomst anders gedraag.

3. Dennis ...

Dennis, toen negen jaar oud, kreeg in zijn eerste schooljaar een zwaar verkeersongeluk. Hij is met zijn fiets onder een vrachtwagen gekomen en liep onder meer een schedelbasisfractuur op. De jongen lag tien dagen in coma en vele weken op de intensive care. Door noodzakelijke medicijnen vielen zijn haar en wenkbrauwen uit. Hij draagt een pruik die hij meestal onder een pet of een muts verbergt.

Als gevolg van zijn ongeluk heeft Dennis problemen om zijn bewegingen te coördineren. Motorisch is hij erg onrustig en dat beïnvloedt zijn leren. Vooral omdat hij van zijn nood een twijfelachtige deugd gemaakt heeft. Hij speelt de aap, zoals hij het zelf uitdrukt. Hij springt met halsbrekende acrobatische toeren over de stoelen en de tafels. Daarbij beschadigt hij niet alleen het meubilair, maar ook de spullen van de andere kinderen. Hij danst lachend op de vensterbanken, besmeurt de ramen en hij gebruikt de gordijnen als lianen. Hij doolt door de gangen van de school zoals het hem uitkomt, sluit zich op in het toilet en daagt leraren uit hem door het hele gebouw achterna te zitten. Hij slaat de meisjes, laat jongens struikelen door zijn been uit te steken, voortdurend kun je hem ergens knokkend vinden. Dat alles levert hem een niet te overtreffen aantal vermeldingen op in het klasseboek, maar onder de indruk is hij er niet van. Wat voor hem telt is iets anders: Dennis is wijd en zijd bekend. Hij is Dennis, de schrik van de school!

In de klas is Dennis een ambivalente figuur. Er zijn kinderen die hem bewonderen. Matthijs bijvoorbeeld, die overigens bijna dagelijks met hem in de clinch ligt, zegt: *en toch laat hij zich niet klein krijgen!* Andere kinderen vinden zijn gedrag afschuwelijk. De jongen roept een breed spectrum aan emoties op bij zijn medeleerlingen. De leerlingen lachen en amuseren zich om hem, verbazen zich en ergeren zich over zijn gedrag, ze hebben medelijden en ook angst. Vooral echter roept zijn gedrag agressie op. Dennis werkt als gepersonifieerde provocatie en vrijwel geen kind ontkomt eraan om zich te onttrekken aan zijn impliciete of expliciete uitdagingen tot strijd. Zo voeren de kinderen de agressie wederzijds op. Medeleerlingen pesten Dennis, rukken de pruik van zijn hoofd en gaan er mee voetballen. Dennis accepteert de hem toegewezen rol en doet alles om zijn naam als schrik van de school te rechtvaardigen en te versterken.

Dennis woont zonder broers of zussen met zijn ouders en grootouders in een klein huisje in een nabijgelegen wijk. Hij komt met de bus naar school. Oma lijkt verantwoordelijk te zijn voor de opvoeding van de jongen. Zij is het die aangesproken wordt op het niet verrichten van huiswerk, zij schrijft briefjes of belt op als er iets is. Dennis heeft het vaak over zijn oma, wat bij dit kind erg opvalt, juist vanwege zijn volledig gebrek aan respect voor wie dan ook. Aan zijn oma echter is hem

wat gelegen. Het belangrijkste lid van de familie is voor Dennis echter een kleine groene parkiet: Butje.

...en „de eenzame prins“ – Het negatieve zelfbeeld en de eenzaamheid van „moeilijke kinderen“

Moeilijkheden die kinderen veroorzaken zijn de uitdrukking van de moeilijkheden die deze kinderen hebben. De mate van destructief gedrag maakt de mate van ontmoediging duidelijk waarmee ze zijn en worden geconfronteerd. Ontmoedigde kinderen hebben een scheef beeld van zichzelf: ze leggen veel nadruk op hun zwakke kanten en ze zien hun sterke kanten nauwelijks. Achter hun agressie en brutaliteit verbergt zich bijna altijd een negatief en gemankeerd zelfbeeld. Het is deze kinderen duidelijk dat zij anderen kwetsen. Ze willen dat ze het niet doen en ze weten ook dat het leidt tot het tegenovergestelde van wat ze eigenlijk zouden willen. Vaak weten ze niet hoe ze ermee moeten omgaan, vinden ze geen uitweg uit hun gedrag en blijven ze gevangen in hun ontmoediging.

De vragen die hieronder door Christiaan worden beantwoord (hij is nog aan het bijkomen van een ongewoon zware griep) ontstonden gedurende een lang gesprek tijdens het godsdienstonderwijs. Ik heb ze samengevat in een lijstje en aan de kinderen gegeven om ze van antwoorden te voorzien, als ze dat wilden overigens. De zeven korte, maar wel fundamentele vragen, zijn bedoeld om de kinderen te laten nadenken over zichzelf en over hun relatie tot hun medeleerlingen.

Naam: Christiaan

Waarvoor kan ik God bedanken?

Dat hij mij beter maakt.

Wat kan ik aan God vragen?

Dat ik graag gezond ben.

Met welk kind in deze klas voel ik me vertrouwd en waarom?

-

Hoe denk ik over mezelf? Wat vind ik goed en wat vind ik niet zo goed aan mezelf?

Dat ik wel eens kinderen pest.

Wat zou ik graag aan mezelf veranderen?

Dat ik niemand meer pest.

Wat vinden andere kinderen van mij?

Dat ik stom ben.

Vragenlijst van Christiaan bij godsdienstonderwijs

Christiaan hoort tot die kinderen die bij het minste of geringste van zich af slaan, maar die zelf ook veelvuldig het doelwit zijn van hardhandige acties van andere kinderen. Hij is zich er niet van bewust dat hij tot iets positiefs in staat is, of dat hij het vertrouwen of de vriendschap van iemand anders zou kunnen bezitten. De ene houding of verwachting beïnvloedt de andere. Voor de jongen een schijnbaar onoplosbare situatie, een gegevenheid. Christiaan is verregaand geïsoleerd in de groep. Hij is nauwelijks in staat om op een andere manier dan met verbaal of met lichamelijk geweld contacten te maken met andere kinderen. Laat staan dat hij zou kunnen samenwerken met anderen. De jongen schrijft niets positiefs over zichzelf. Dat hij andere kinderen ergert is het enige dat hem invalt ten

aanzien van zijn persoon. Dat hij eigenlijk niet ergeren wil is het enige dat hij graag bij zichzelf zou willen veranderen. Dat hij stom is, is dan ook logischerwijze het enige oordeel over zichzelf dat hij voor mogelijk houdt.

Een ander kind, Lars, ziet zichzelf als de slechtste leerling van de klas. Wanneer men niet zou weten dat het hier gaat om een zeer zwak presterende leerling, dan zou men bij een oppervlakkige ontmoeting eerder het tegendeel vermoeden. Lars is volledig *cool!* Hij cultiveert zijn desinteresse. Zijn provocerend overkomende traagheid combineert hij met perfect overgenomen houdingen en bewegingen van prominente filmacteurs, televisiesternen en popidolen. Dat alles schetst een volledig ander beeld dan dat wat de antwoorden van Lars bij de vragenlijst oproepen.

Naam: Lars

Waarvoor kan ik God bedanken?

Dat mijn moeder niet overleed bij mijn geboorte.

Wat kan ik aan God vragen?

Dat ik goede cijfers krijg.

Met welk kind in deze klas voel ik me vertrouwd en waarom?

Ik heb vertrouwen in Dennis omdat hij mijn beste vriend is.

Hoe denk ik over mezelf? Wat vind ik goed en wat vind ik niet zo goed aan mezelf?

-

Wat zou ik graag aan mezelf veranderen?

Ik zou graag een beetje levendiger zijn.

Wat vinden andere kinderen van mij?

Dat ik stom ben en nergens voor deug.

Vragenlijst van Lars bij godsdienstonderwijs

Triest is het beeld van deze uit de kluiten gewassen jongen, die evenwel klein is in zijn eigen gevoelswaarneming, een kleinheid die zich weerspiegelt in zijn schrift. Zijn flegmatieke gedrag, zijn onverschilligheid en zijn offensieve houding, zijn façades om door hem niet geaccepteerde delen van zijn persoonlijkheid achter te verbergen. Het maakt hem zelfs ongelukkig. Zijn idee dat de andere kinderen denken dat hij nergens voor deugt, moet deprimerend voor hem zijn. Het voedt zijn vrees om niet geaccepteerd te worden en het is de basis voor zijn negatieve gedrag. Lars manoeuvreert zich daarmee in een duivelskring waar hij zelf niet meer uitkomt. Zijn 'pokerface' is zijn bescherming. Dat ik hem nog nooit heb zien lachen, verwondert me nu niet meer.

'Problematische kinderen', 'kinderen met gedragsproblemen', 'ongedisciplineerde kinderen', hoe we ze ook noemen, zijn vaak eenzame kinderen. Gefrustreerd door mislukkingen bij het leren, ontmoedigd door het vergeefse zoeken naar acceptatie in het gezin of in de klas, en wantrouwig tegenover iedereen die hen ogenschijnlijk begripvol proberen te benaderen, ontwikkelen zij een gedrag dat ze weliswaar aandacht oplevert, maar dat tegelijk de acceptatie in de groep bemoeilijkt of verhindert. Gebrek aan eigenwaarde belemmert ontwikkelingsmogelijkheden en in plaats daarvan groeit de behoefte aan overheersing, dominantie en geldingsdrang. Deze kinderen zetten hun destructieve gedrag op de voorgrond, omdat ze geen constructieve mogelijkheden zien of kennen. Ze attaqueren groepen kinderen en ze creëren eigen groepjes met meelopers. Ze hebben last van vijandbeelden, ze veronderstellen kwade opzetten bij anderen en ze zetten conflicten in scène.

Ondanks alle aandacht, met welke middelen dan ook verkregen, en ondanks de vaak twijfelachtige resultaten met betrekking tot de sociale aspecten van het schoolleven, blijft het verlangen bestaan om er echt bij te horen. Daarmee ook blijft het verdriet van zich buitengesloten te voelen. Marc bijvoorbeeld, ook een door zijn gedragingen negatief opvallende leerling, die zich net als Dennis dagelijks buiten de groep weet te manoeuvreren door zijn pesterijen en onbeschaamdheden, schrijft over een door hemzelf bedachte prins:

*Er was een eenzame prins.
De prins was erg eenzaam.
Altijd als hij 's middags het bos in ging.
De mensen lachten de prins altijd uit.
Ze mochten hem niet.
Hij had niemand op de hele wereld.*

Die eenzame prins is natuurlijk Marc zelf. Marc beschrijft zijn eigen levenssituatie. Marc gaat gebukt onder hoge verwachtingen van zijn ouders, hij wordt tegelijk buitensporig verwend en hij heeft dagelijks een knap, intelligent en door iedereen bewonderd zusje voor zijn neus. Op school gaat hij het gevecht om aandacht aan met alle beschikbare middelen. Hij mept bijvoorbeeld de meisjes met zijn liniaal op het hoofd tot ze in huilen uitbarsten. Zijn hele gedrag is erop gericht om niet over het hoofd te worden gezien. Hij neemt het liever op de koop toe dat leraren en medeleerlingen zich over hem beklagen, dan dat hij geen rol van betekenis speelt. De prijs is dat wat hij eigenlijk wil voorkomen: eenzaamheid. 's Middags gaat hij bijna altijd alleen naar huis. Hij wordt uitgelachen en vaak wordt hem zijn gedrag betaald gezet door andere kinderen. Marc moet wel het gevoel hebben dat niemand hem mag, dat hij niemand heeft op de hele wereld. Zijn kleine, zeer zorgvuldig opgeschreven tekst is een document van zijn vertwijfeling, zijn moedeloosheid en zijn nood.

4. „Jij bent zelf ook niet zo'n onschuldig lammetje“.

Over het ontstaan van een klasseregel...

Dertig kinderen en een leraar met twaalf uur per week. Het ethos van de groep is slecht. De bereidheid om mee te doen is zeer verschillend. Ouders staan geregeld voor de deur. De schoolleiding verwacht een stevig ingrijpen. Collega's geven hartelijk blijk van hun medeleven bij zo'n moeilijke start. Ze bieden hun hulp aan en zijn bereid om mijn frustraties en vertwijfeling geduldig aan te horen. Door mijn betrekkelijk geringe aanwezigheid van twaalf uren op de school ben ik niet vaak in de lerarenkamer en kan ik geen intensieve contacten opbouwen met collega's. Op de momenten dat ik wel op school ben, heb ik het vaak te druk voor gezamenlijk koffiedrinken door al die ruzies in mijn klas die ik moet beslechten. Vaak is Dennis daar de oorzaak van, de schrik van de school, maar ook 'hun Dennis' en daar heb ik maar rekening mee te houden.

Hoe moet dat alles gaan? Waar begin ik? Hoe kan ik tegemoet komen aan de diversiteit van mijn leerlingen en hun zeer verschillende niveaus? Hoe kan ik kinderen 'opbouwen' die zichzelf bijna elke dag laten 'afbreken'? Hoe krijgen we het voor elkaar om afspraken en gedragsregels te maken waar we ons wederzijds aan wensen te houden? En wat doe ik met Dennis? Hij heeft me maar al te duidelijk gemaakt dat het 'zonder hem' niet zal lukken. Maar hoe gaat het dan wel 'met hem' en met al die andere opvallende en onopvallende medeleerlingen van hem? Gewoon aan de slag. Een gebeurtenis helpt daarbij. Mike staat na de pauze huilend voor de deur van de klas.

Mike: *Dennis, Jonas en Matthijs zeggen steeds 'krentenbrood' tegen me!*
(Mike heet Brood van zijn achternaam)

Dennis kijkt hem meewarig aan reageert met een wegwerpbeweging:

Nou en brulboei! Wind je niet op! Donder op gewoon!

Björn: *Je hoeft je echt niet te beklagen hoor. Je bent zelf ook niet zo'n onschuldig lammetje. Je zegt zelf ook altijd 'idiot', 'krenge' en 'secret' tegen Brigitte en Simone en tegen iedereen.*

Mike: *Nou en? Maakt me toch niks uit. Dat zeg ik gewoon omdat die altijd 'stommerik' en 'gek' tegen me zeggen, en dat soort dingen. Maar altijd ik hè? Altijd krijg ik de schuld!*

Mike staat opgewonden en met een hoogrode kleur in de klas. Zijn lippen trillen van woede, hij heeft een loopneus en hij snuift en krijs. Het duurt niet lang denk ik, of hij gaat iemand te lijf.

Matthijs *Klopt toch helemaal niet. Hoe ging dat dan gisteren, hè? Gisteren in de pauze. Of hebben we dat allemaal niet gezien soms. We waren er toch bij toen jij...*

Ondertussen zijn ook de meeste andere kinderen terug van de pauze. Voor de deur van de klas ontstaat een opstopping waarachter het theater zich afspeelt. De kinderen proberen zich naar voren te dringen om mee te krijgen wat er gebeurt. Terwijl tussen Mike en zijn opponenten de situatie escaleert doet iedereen zijn best om met geduw en getrek een betere plaats te bemachtigen.

Voordat de situatie helemaal uit de hand loopt en iedereen met elkaar op de vuist gaat, meng ik me ertussen. Om preciezer te zijn, ik loop op Mike toe, neem hem stevig in mijn armen en voeg hem toe:

L.: *Ophouden nu!*

Mike, ondertussen volledig over zijn toeren, schudt woedend mijn handen los en schopt me tegen mijn scheenbeen.

Mike: *Raak me niet aan, hè!*

Met al mijn energie en kracht en met gebruik van mijn hele stemvolume zet ik me voor Mike en roep hem toe:

L.: *En op je plaats nu! En jij Matthijs, ook. En jij Björn, en jullie ook!*

Snuivend, mopperend, protesterend en met woeste blikken over en weer en met wederzijdse bedreigingen, gaan de hoofdrolspelers uiteindelijk zitten. De woede ronkt nog na. Uit een loopneus druppelt wat op een tafel. De aangeboden zakdoek wordt trots afgewezen. Langzaam maar zeker komt de klas tot rust. Ik wacht, handhaaf voorlopig mijn strenge houding, kijk de kinderen in de ogen, net zolang tot er werkelijk niemand meer iets zegt. Na een poosje waagt een meisje het om het stilzwijgen te doorbreken.

Stefanie: *Wat nu?*

L.: *We moeten iets bedenken. Zo gaat het gewoon niet verder.*

Stefanie: *Wat dan?*

L.: *We moeten een manier vinden dat zoiets niet nog een keer gebeurt.*

José: *Wat voor manier?*

Stefanie: *Een afspraak. Dat is goed.*

L.: *Wat voor afspraak kan dat zijn?*

Stefanie: *Nou ja, dat niemand meer zoiets zegt, bijvoorbeeld.*

L.: *Wat zegt?*

Stefanie: *Nou, 'stommerik' of zo, of 'idiot', of 'gek', of zulke erge dingen.*

Een paar kinderen grinniken. Mike, Björn en Matthijs staan op het punt zich opnieuw op te winden. Dennis vindt het allemaal erg vermakelijk.

L.: *Wat moeten de kinderen nu doen dan?*

Bart: *Ze moeten elkaar gewoon bij de naam noemen.*

L.: *Goed. We spreken dus een regel af die luidt dat ieder kind elkaar bij zijn of haar voornaam noemt.*

Andrea: *Eindelijk!*

L.: *Wie is het daar mee eens?*

Vijfentwintig kinderen melden zich.

L.: *Wie is het er niet mee eens?*

Vijf kinderen melden zich.

L.: *Waarom zijn jullie het er niet mee eens?*

Björn: *Ik vind het niet goed. Mij maakt het niks uit. Ik heb met die ruzie ook niks te maken. En ik ben...*

Dennis: *Ja precies, het gaat ook niet over mij!*

Björn: *Ik ben ook niet beledigd als iemand zoiets tegen mij zegt. Tegen mij kun je van alles zeggen. Het maakt mij niks uit.*

Dennis: *Ja precies, mij ook niet.*

Jonas: *En 'klootzak'?*

Björn: *Voor mijn part! Ik vind het niet erg. Ik bedoel het ook niet zo erg als ik zoiets tegen een ander kind zeg. Zoiets zeggen we toch allemaal wel eens. Eigenlijk steeds wel. En ook nog wel heel andere woorden. Dan kan ik wel steeds uitvallen. Nou, dan had ik heel wat te doen.*

Stefanie: *'Klootzak' vind ik wel heel erg.*

Björn: *Nou, ik niet.*

Jonas: *Het gaat eigenlijk niet zo om dat woord. Het gaat er eigenlijk om wat iemand er van vindt tegen wie dat wordt gezegd. 'Gehaktmolen' is ook geen erg woord, maar ik vind het niet leuk als ze het tegen me zeggen.
(Jonas heet met zijn achternaam Van der Molen)*

L.: *Goed, je zou dus moeten weten of het een ander kind iets uitmaakt, wat je tegen hem of haar zegt. Björn, kun jij de regel opnieuw formuleren.*

Björn: *Wat moet ik?*

L.: *De regel opnieuw formuleren, zodat hij klopt met wat we vinden.*

Björn: *Wat moet ik met die regel?*

L.: *De regel opnieuw formuleren. Ken je dat woord niet?*

Björn: *Nee.*

Het begrip 'formuleren' wordt uitgelegd.

Björn: *Ieder kind heeft het recht om bij zijn of haar eigen naam te worden genoemd wanneer het dat wil. Wanneer het hem of haar niks uitmaakt, dan kun je ook wat anders zeggen.*

L.: *OK! Wie is het eens met deze regel?*

Negenentwintig kinderen melden zich.

L.: *Wie is er tegen?*

Jasper meldt zich.

Jasper: *Er ontbreekt nog wat. Je moet het natuurlijk wel van tevoren weten. Je moet het vooraf zeggen of je het wilt of niet.*

L.: *Goed, Jasper. Formuleer de regel maar opnieuw.*

Jasper: *Ieder kind heeft het recht om bij zijn of bij haar naam te worden genoemd wanneer het dat wil. Als het niks uitmaakt dat iemand iets ergs zegt tegen hem of haar, dan mag men het doen. Wanneer een kind het niet wil dan moet het dat tegen de anderen zeggen. Die moeten er dan ook mee ophouden.*

L.: *Wie is het zo met deze regel eens?*

Alle kinderen melden zich.

L.: *Prima. Dus: als je iets lelijks tegen iemand anders zegt, kun je je nog wel aan de regel houden. Je houdt je pas niet aan de regel als een kind vooraf gezegd heeft dat hij of zij bij de eigen naam genoemd wil worden en als je dat dan toch niet doet. Is dat zo voor iedereen duidelijk?*

De kinderen knikken of roepen *Ja*.

L.: *Laten we het een keertje spelen, zodat het voor iedereen helemaal duidelijk is.*

Kinderen: *Ja, naspelen, leuk!*

Dennis en Jonas komen als eersten naar voren. Dennis gaat helemaal naar rechts. Jonas helemaal naar links. Beide kinderen lopen op elkaar af en komen elkaar zo ongeveer in het midden van de klas tegen.

Dennis: *Nou Gehaktmolen, hoe gaat het?*

Jonas: *Zeg zoiets niet meer tegen mij!*

Dennis: *Waarom niet?*

Jonas: *Omdat ik dat niet wil. Ik heb een voornaam en die is Jonas. Die moet je zeggen!*

Beide kinderen gaan weer uit elkaar en aansluitend weer op elkaar toe.

Dennis: *Nou makker, hoe gaat het er mee?*

Jonas: *En jij?*

Dennis en Jonas lachen een beetje verlegen en gaan weer op hun plaats zitten.

L.: *Nou Jonas, wat vind je ervan?*

Jonas: *Nou ja, meer kun je natuurlijk niet verwachten van Dennis.*

L.: *En jij Dennis?*

Dennis: *Och, moeilijk vond ik het wel.*

Er worden nog drie varianten met verschillende kinderen gespeeld. De klas heeft haar eerste en ook zelfgemaakte regel vastgesteld.

...of het werken aan de zelfbewustheid van de klas

We kennen het volgende uit de teamsport. Niet alleen het individu heeft een eigen zelfbeeld en zelfrespect, ook het team als geheel heeft dat. Dat is precies zo voor het individuele kind en de klas waarvan het deel uitmaakt. Het zelfbewustzijn van een klas is gevoelig en het is vatbaar voor verstoringen van binnen en van buiten. Zwakke prestaties van de groep, interne conflicten, ongedisciplineerde gedragingen, schaden alle kinderen door de slechte reputatie die dat over hen afroept. Is er sprake van een slechte reputatie, dan wordt deze snel versterkt door de wisselwerking van de negatieve verwachtingen van de leraar en het negatieve gedrag van de kinderen. Vaak zie je dat dergelijke groepen door een gebrek aan vertrouwen en uitdaging zowel in hun sociale gedrag als in hun leerprestaties naar beneden kelderen.

Deze groep vijf bevindt zich in een maalstroom van wederzijdse beschuldigingen, ontmoedigingen en afwijzingen, waarin met overtredingen van afspraken en het creëren van ruimte voor eigen geldingsdrang wordt gestreden en waarin ieder denkt dat alleen het overtreffen van het slechte gedrag van de ander de kans tot overleven vergroot. Uit die maalstroom kunnen kinderen zich niet meer op eigen kracht redden. De controverse over 'erge woorden', waarvan we de 'ergsten' hier al helemaal niet hebben opgevoerd, maakt twee dingen duidelijk: het volledige verlies aan respect voor elkaar, minstens bij de jongens, tegelijk ook hoe snel de klas te winnen is voor een uitweg uit deze situatie en bereid is om te werken aan een herstel van het klimaat in de groep.

Dat laatste bevestigt een ervaring die ik vaker opdeed. Achter destructief gedrag verbergt zich een verlangen naar erkenning en saamhorigheid. De agressieve en kwetsende manier echter waarop de klas zich presenteert, waar onder meer de aanval op de leraar bij hoort, maken het moeilijk om dat verlangen duidelijk te zien of zelfs voor mogelijk te houden. De woede van de kinderen op elkaar en op zichzelf, vaak ook de verbijstering daarover, zijn zo groot dat men als leraar eerder geneigd is om zich er tegen te verweren of om eenvoudig te bestraffen, dan het als een uitdrukking te zien van onvervulde behoeften en die als basis te gebruiken voor noodzakelijke veranderingen.

'Grenzen moeten er zijn', is vaak de eerste impuls. Maar wat zijn grenzen in het perspectief van deze groep? Betekent dat 'verbieden', 'bestrafen', 'mopperen'? Dat zijn sancties of acties die wellicht een tijdelijk effect sorteren, maar die geen effect hebben op duurzame veranderingen van het sociale gedrag van de groep. Integendeel, sancties bevestigen de groep in het negatieve zelfbeeld dat ze al van zichzelf hebben en dat het door en door getrainde gedragspatroon verder versterkt.

Natuurlijk heeft de groep grenzen nodig. Die grenzen moeten twee functies vervullen: ze moeten het agressieve gedrag stoppen en tegelijk de constructieve mogelijkheden van kinderen versterken. Juist daarom werkt het niet om het oude gedrag eenzijdig af te wijzen. Er moet aan een nieuw gedrag worden gewerkt en dat moet in een democratisch proces gebeuren om bij iedereen draagvlak te krijgen. Ideeën moeten worden uitgewisseld, bedenkingen moeten geuit kunnen worden,

overwegingen dienen naar voren gebracht te kunnen worden. Voorstellen moeten gewogen worden. Dat alles net zo lang totdat alle kinderen zich kunnen vinden in de afspraken. Hoe concreter en duidelijker de afspraken zijn, vastgelegd in een gezamenlijk geaccepteerde klasseregulering, des te groter is de kans dat iedereen zich er aan houdt. Het moet een regel zijn van iedereen, dat vergroot de betrokkenheid. Uiteindelijk verlicht het, ondanks de energie die het opstellen, vaststellen en handhaven van de regel ook kost, het werk van de leraar structureel. Het werken aan het zelfbeeld van de klas begint hier met het opstellen van een klasseregulering die ieder kind het recht geeft om bij zijn naam genoemd te worden. Je kunt ook zeggen: het gaat hier om het herstellen van een verloren gegane identiteit van individuele kinderen en van de groep in zijn geheel, onvoorbereid voor alle betrokkenen, naar aanleiding van een conflict ontstaan en door intensiteit van emoties tot een voorlopig resultaat geleid. Een ietwat omstandig en eigenzinnig proces, maar is dat niet de basis van democratisch handelen en de voorwaarde voor de duurzaamheid van het resultaat ervan?

Scène 2

Olaf schrijft: 'Voetbalelftal'

Olaf gaat naar het bord om het woord 'voetbalelftal' op te schrijven. Hij komt tot de tweede 'e'. Daar wordt hij onzeker en zijn schrift wordt kleiner. Uiteindelijk is het bijna niet meer te lezen. Olaf staat bijna tegen het bord geplakt. Hij vertrouwt het zich niet toe om verder te schrijven, maar hij durft zich ook niet om te draaien.

De kinderen lachen.

Ik ga naar Olaf toe, pak hem bij zijn schouders en draai me met hem samen in de richting van de klas. Ik wacht tot het rustig is. Dan zeg ik tegen de kinderen:

L.: Ik voer nu een regel in en die regel luidt: als een kind bij het bord staat en onzeker is of hij of zij een fout maakt, dan wordt er niet gelachen! Het kan namelijk gemakkelijk gebeuren dat zo 'n kind bij het bord dan denkt dat hij dom is.

Jonas: Precies, dat heb ik ook vaak gedacht. En dat is helemaal niet zo!

Simone: Dat weet je niet precies!

L.: Nee Simone! Alleen omdat je een fout maakt ben je nog niet dom! Niemand van ons is dat!

Algemene toestemming en opluchting.

Olaf gaat weer naar het bord. Hij schrijft het woord 'Voetbalelftal' nog een keer. Het eerste deel 'Voetbal' schrijft hij erg groot. Het volgende 'elf' heel klein, en 'tal' weer groot.

L.: Kijk een goed naar het woord. Valt jullie wat op?

José: Je ziet precies waar hij het moeilijk vond.

Stefanie: En ook wanneer hij het weer wist!

5. “Dan haal ik uit!”

Meppen in plaats van schelden...

Ik word door iedereen geschopt.

Een noodkreet van Brigitte

Met het opstellen van een regel is het probleem niet meteen uit de wereld. Integendeel, het is het begin van de oplossing van een probleem en wellicht is dat al te optimistisch gedacht. Hoewel de klas er trots op is dat ze de regel voor elkaar heeft gekregen en ondanks dat de kinderen de regel meteen hebben opgeschreven en ze het er veel over hebben, valt een groot deel van de groep toch regelmatig terug in het oude gedragspatroon. Dat is ook niet verwonderlijk, want het gaat om de eerste officiële klasseregels en de kinderen hebben niet de beschikking over ervaringen met het hanteren en uitproberen van regels. Daarnaast ontbreekt het de kinderen ook aan het nodige ‘wij-gevoel’, dat wil zeggen: aan teamgeest en aan de noodzaak om gemeenschappelijke doelen te begrijpen en gevoel te ontwikkelen voor de zin ervan op de langere termijn voor de hele groep. Noch de ernst waarmee de regel is opgesteld, noch het feit dat de regel in een gezamenlijk en democratisch proces is vastgesteld, kan verhinderen dat enige kinderen eigenlijk passief bij het gebeuren zijn betrokken en een en ander ook niet uit volle overtuiging onderschrijven. Het naleven van de regel is voor hen dan ook geen vanzelfsprekendheid.

De regel, groot opgeschreven op geel karton, bedoeld om het klimaat in de klas te verbeteren, dreigt het effect te hebben de klas nog meer te verdelen dan voorheen. Voor kinderen die het gewend zijn om de aandacht op zich te vestigen door ordeverstoringen en het niet nakomen van afspraken, biedt de regel een mooie gelegenheid om nog eens te demonstreren hoeveel lak ze eigenlijk hebben aan dit soort dingen en het aangrijpen om een conflict op te zoeken. Natuurlijk met veel misbaar en schuld toewijzing aan anderen. ‘*Wat kan ik er aan doen?*’ ‘*Ze snappen er ook niks van!*’ ‘*Het is toch zeker mijn schuld niet als die anderen zo stom zijn?*’ Ze laten daarmee zien hoe handig ze situaties naar hun hand kunnen zetten en hoe weinig ze in staat zijn tot enige zelfkritiek of minstens zelfreflectie. Vermoedelijk zijn beide aspecten de manieren van uitdrukken van een en dezelfde dispositie. Hoe het ook zij: er ontbranden nieuwe en onverwachte conflicten rondom de klasseregels in een ongemeen breed spectrum. De regel zal de status van een eenmalige gebeurtenis behouden wanneer het ons niet lukt om de kinderen te versterken in hun gevoel van eigenwaarde en ze de klasseregels te laten accepteren als een richtinggevende en afgesproken basis voor hun handelen.

Een deel van de klas is nog ver weg van dit doel. Een paar kinderen gooien regelmatig olie op het vuur en doen hun best om meelopers te vinden die bereid zijn de afgesproken regel te negeren of deze zelfs te boycotten. Nog erger zijn de acties van een paar jongens die de regel weliswaar naleven, maar ter compensatie nu fysiek geweld uitoefenen, vooral in de richting van de meisjes. Een meisje bijvoorbeeld, dat regelmatig het slachtoffer was van zeer vernederende scheldpartijen, drukt me stiekem een briefje in mijn hand: *Ik word door iedereen geschopt. Brigitte.* Twee jongens die ik daarvan verdenk en die ik daarop aanspreek reageren verontwaardigd:

Christiaan: *Nou en, die stomme trut! We hebben haar toch niet uitgescholden. Wat zeurt ze nou! Wij alle twee niet! Echt niet! We hebben ons allebei aan de afspraak gehouden.*

Frank: *Pas op hè! 'Stomme trut' is een scheldwoord!*

Christiaan: *Ach ja. Nou, het maakt me niks uit. Ze is er nu toch niet bij. Dan hoort ze het toch niet. Ik zeg in ieder geval geen woord meer tegen haar. Maar ze kan wel rekenen op een knal voor haar kop omdat ze ons verlinkt heeft. Daar moet ze maar tegen kunnen! Verlinken is gemeen. Dat vind ik echt oneerlijk. Zoiets doe je niet. Dat moet ze maar eens begrijpen!*

Geconfronteerd met zo'n verdraaiing van de feiten zou ik deze jongen zelf wel 'een knal willen verkopen', of hem minstens eens flink op zijn nummer willen zetten. Ik kan me gelukkig nog beheersen en daardoor verhinderen dat ik tot overmaat van ramp hem ook nog het gevoel geef dat hij nu op alle fronten succes heeft met zijn houding.

Tijdens, of direct na een conflictsituatie zijn kinderen niet toegankelijk voor een gesprek. Al helemaal niet wanneer ze vermoeden dat het om een ophelderend gesprek gaat waarin ze, meestal terecht verwijten te horen krijgen en sancties krijgen opgelegd. Niet sociaal gedrag is vaak niet op feitelijkheden gebaseerd, hoewel er geregeld schijnargumenten worden aangevoerd om het gedrag goed te praten. Er zijn meestal dieperliggende gronden die de kinderen zich zelden bewust zijn en die aan hen ook niet zo gemakkelijk transparant gemaakt kunnen worden. Al helemaal niet in een conflictsituatie. Onmiddellijk ingrijpen in de hoop op inzicht en inkeer is een illusie. Het heeft tot gevolg dat de beide jongens in het defensief worden gedrongen en daardoor verharden in hun oppositie. Om die reden kondig ik aan dat ik de volgende morgen met ze wil praten. Dan ga ik Brigitte zoeken met wie ik een stukje oploop op weg naar haar huis.

...en de activering van een gemeenschapsgevoel in plaats van lichamelijk geweld

Was het verkeerd om deze klasseregulering in te voeren? Was het te vroeg? Een overvraging? Een provocatie? Heeft het zin om er mee door te gaan? Is de regulering behulpzaam? Is het een belasting? Een boemerang?

Op de eerste plaats is het een stap op een onbekend terrein, uitgelokt door de dynamiek van het ogenblik en geforceerd door de hardnekkigheid van een paar spraakbegaafde kinderen. De regulering is nog steeds een vreemd iets, opgelegd, niet geïntegreerd in het denken en handelen van de kinderen, weliswaar samen opgesteld maar daarmee nog niet geadopteerd. Ze kan vruchtbaar zijn, maar de bodem is nog niet bereid. Als feitelijke afspraak functioneert ze eigenlijk alleen bij die kinderen die al een zekere mate van sociale verantwoordelijkheid bezitten en die zich er in hun normbewustzijn door ondersteund voelen. Voor hen is het een aanvullende zekerheid. Voor de meeste anderen evenwel blijft het een vreemd element, bijna bedreigend zelfs, omdat het ertoe kan leiden dat ze hun moeizaam bevochten rol mogelijk op moeten geven. Deze kinderen kennen de regulering wel, maar hebben niet het bewustzijn dat er bij past. Ze ontwijken de situatie waar ze dat kunnen.

De oplossing van het probleem is zo ingewikkeld als de oorzaken ervan en laat zich niet leiden door indringende vermaningen en talrijke oproepen tot herinnering. Dat de nieuwe klasseregulering er is, is aan iedereen bekend. Dat het de bedoeling is om hem ook na te volgen weet ook iedereen, vooral degenen die zich er het minste van aantrekken. Alle inspanningen om de kinderen aan de regulering te herinneren zijn daardoor ook te beschouwen als verloren moeite en voor de langere termijn net zo weinig kansrijk als maatregelen als:

- Het informeren van de ouders,
- Het opschrijven in het klasseboek,

- De kinderen uit te sluiten van gemeenschappelijke activiteiten,
- Het bedreigen met sancties.

Dergelijke maatregelen zouden betekenen dat:

- de pedagogische maatregelen van de schoolsituatie op de thuissituatie worden overgedragen en dat daarmee de verantwoordelijkheid van de school wordt afgegeven (daarbij moet je ook nog in ogenschouw nemen dat de reactie van ouders zich aan mijn waarneming onttrekt),
- de autoriteit van de leraar dor middel van sanctionerende maatregelen moet worden gestut,
- de kinderen, die weliswaar min of meer onbewust maar daarmee niet minder systematisch hun negatieve zelfbeeld cultiveren, wederom bevestigd worden in het effect van hun meest gehanteerde communicatiemiddel, dat van de machtstrijd,
- de tot nu toe gepraktiseerde agressie tegen Brigitte in een andere vorm zal worden gecontinueerd. Op dit gebied is de vindingrijkheid van de kinderen blijkbaar onbegrensd.

Maar toch: de afgesproken regel zal gehandhaafd blijven en er kan geen sprake van zijn dat verbaal of lichamelijk geweld tegen elkaar gebillijkt wordt. Wat te doen?

Op de eerste plaats moet er een onderscheid worden gemaakt tussen maatregelen die gericht zijn op de korte termijn en die welke gericht zijn op de lange termijn. Eerst moet het conflict tussen Brigitte, Frank en Christiaan worden opgelost. Daarna is het zaak om er voor te zorgen dat de beide jongens, net als de rest van de klas, leren om zich aan afspraken te houden die we gemeenschappelijk hebben gemaakt. Dat laatste kan alleen als ze zich een deel willen voelen van groep waarin zij zich bevinden en wanneer zij zich bewust zijn dat zij een vaste plaats hebben in die groep en als zij ophouden daar op een destructieve wijze voor te strijden. Dat veronderstelt dat zij binnen de groep betekenisvolle taken moeten krijgen en die ook naar behoren vervullen. Het is dus zaak om het gemeenschapsgevoel van de kinderen te activeren en dat hen bewust gemaakt wordt dat zij over eigenschappen, kennis en vaardigheden beschikken die voor ons allemaal van belang zijn. Alleen in dat kader is het te verwachten dat het zal lukken om de interesse te wekken van de kinderen voor de groep waarvan zij deel uitmaken en ze gevoelig te maken voor het nut en de waarde van regels die in de groep zijn afgesproken en die de groep ook beschermen.

De volgende dag, de eerste pauze, mijn lessen beginnen daarna. Ik kom toevalligerwijze Christiaan en Frank tegen die op weg zijn naar het schoolplein. Ze kijken langs me heen en ‘bestrafen’ me door op demonstratieve wijze hun onverschilligheid te tonen, met een veelbetekenend lachje op hun gezichten. Het is het lachen van conflictpartners die zich in een gelijkhebbende positie wanen. Brigitte daarentegen, het ‘lieve meisje’, onopvallend, schuw zelfs en meestal geremd, toont zich opvallend zelfbewust, wellicht in de veronderstelling van mijn solidariteit. Van haar ontvang ik een vrolijk: *Hallo, mevrouw Letschert!*

Ik heb me voorgenomen om Frank en Christiaan, die er vermoedelijk op rekenen dat ik ze nog voor de les terecht zal wijzen of op enigerlei wijze zal bestraffen, in te schakelen voor de een of andere opgave die met de les te maken heeft. Bijvoorbeeld door hun hulp in te roepen bij de organisatorische voorbereiding of door gebruik te maken van hun kennis over een bepaald onderwerp. We zijn bezig met een twee weken durend project over het bos. Vandaag gaat het over knaagsporen aan bomen en lage begroeiing. Verschillende materialen zoals noten met kleine gaatjes, aangevreten paddenstoelen en bladeren, liggen klaar. Ik heb nog een diaprojector nodig en een prikwand voor tekeningen en verslagen van de kinderen. Bovendien moeten er nog werkbladen worden gekopieerd. Daarvoor zijn

nog zo'n tien minuten beschikbaar.

Ik kijk waar Christiaan en Frank zijn gebleven. Daar staan ze. Op een afstandje van enige kinderen, grinnikend, een beetje 'cool', met een hand naar een paar meisjes wijzend, de andere hand losjes in de broekzak. Als ik ze aanspreek worden zij een beetje onzeker. Ze houden hun distantie, te trots om die om mijnentwille op te geven. Verschillende kinderen komen wat dichterbij. Ik merk hun nieuwsgierigheid naar wat er nu gaat gebeuren.

Ik heb dringend twee kinderen nodig om mij te helpen! Zeg ik luid en nadrukkelijk

Bliksemsnel schieten er net zoveel vingers de lucht in als er zich kinderen hebben verzameld. *Mevrouw Letschert, ik! Ik, mevrouw Letschert, ik, ik...* schalt het me van alle kanten toe en als door een wesp gestoken schieten ook de vingers van Christiaan en Frank in de lucht. Weg is de distantie, weg is het gespeelde overwicht. Niets is zo belangrijk om in deze situatie te winnen.

Christiaan en Frank, kom maar mee jullie.

Onder luid protest van de andere kinderen – *Ach man, dat is gemeen, dat is echt gemeen...* - spoeden we ons over het plein in de richting van de school. De jongens doen hun best me bij te benen en ik merk hoe zeer ze er op bedacht zijn wat er aan de hand kan zijn. Kort leg ik ze uit wat ik van ze verwacht, tegelijk mijn zorg uitdrukkend dat we het wellicht niet gaan redden.

Geen angst, mevrouw Letschert, dat is een makkie. Dat krijgen we zeker voor elkaar.

Frank en Christiaan proberen mij manhaftig te kalmeren. In een oogwenk ontwikkelen ze een plan hoe ze het gaan aanpakken, rennen weg, komen transpirerend terug met spullen, bouwen de projector op en inderdaad, ze krijgen het voor elkaar. Tevreden naar het resultaat kijkend zitten ze nog voor de les begint op hun plaats.

Om te voorkomen dat de binnenstromende kinderen zich direct op de tentoongestelde spullen storten, ontvang ik ze bij de deur en wijs ze naar hun plaats, er op toezien dat zij dat ook daadwerkelijk doen. Het is, zoals altijd met zo'n grote klas, lastig om handelingsgeoriënteerd en met een open activiteitenplanning te werken. Het is me niet alleen bewust, ik merk het ook vaak aan den lijve, dat eikels en kastanjes zich prima laten gebruiken als voetballen of als andere projectielen. De kinderen zijn vandaag echter vooral druk doende om zich bezig te houden met het ontdekken van de vraatsporen en te onderzoeken welk dier daar bij zou kunnen horen. Al met al werken ze tamelijk geconcentreerd.

Christiaan en Frank wordt geen rustpauze gegund. Ik vind het belangrijk dat juist deze kinderen in deze les een tastbaar leerresultaat bereiken. Het is de bedoeling om de motivatie impuls van de voorbereiding te benutten en de jongens bij de les te houden. Daarom spreek ik ze regelmatig aan, kijk bij het werken over hun schouders mee, vraag ze wat de volgende stap zal zijn en of ze soms hulp nodig hebben. Voor deze beide kinderen, die je als zwakke leerlingen kunt typeren en die slechts zelden bereid en gewend zijn om zich gedurende een langere tijd te concentreren, is het een hele prestatie om zich gedurende de volledige les zo betrokken te gedragen bij groepswork en zich te voegen naar wat ook andere kinderen doen en willen. De hulp van Christiaan en Frank bij de organisatie heeft er toe bijgedragen dat deze les ook een beetje hun les is geworden en daardoor is het ook gemakkelijker geworden voor de anderen om ze in hun groep op te nemen. De beide jongens hebben een bijzondere rol in deze les, maar deze keer niet door hun storend gedrag. Er is een andere, positieve relatie tot de groep ontstaan.

Wanneer tegen het einde van de les een gemeenschappelijke terugblik plaatsvindt en als de resultaten

gepresenteerd worden, houdt Frank met zijn grote en enigszins kromme vingers een kleine opengebroken noot omhoog en zegt: *En die is van een eekhoortje! Prima hoor! roept een ander kind er tussen door, dat is dan ook de gemakkelijkste die er bij is.* Of Frank dat gehoord heeft weet ik niet. Hij reageert er in elk geval niet op. Op de vraag waarom hij denkt dat het een eekhoortje geweest is antwoordt hij geprikkeld: *Dat zie je toch! Hij heeft flink toegehapt!* Voorlezen wat hij er bij heeft geschreven doet hij niet. Het is natuurlijk ook pas de eerste keer dat hij sowieso iets voor de klas vertelt.

Een ogenblik overweeg ik om hem en Christiaan te vragen om alle werkstukken op de prikwand te bevestigen, maar ik verwerp die gedachte gelijk weer en vraag twee meisjes om dat te doen. Dat zou immers al met al toch te veel eer geweest zijn. Dat zou de klas ook niet meer getolereerd hebben vermoed ik en daardoor de zojuist opgebouwde tolerantie weer te niet doen. Bij het opruimen schakel ik ze wel weer in. Dat is in feite nog een onderdeel van de eerdere opdracht. Ze doen het handig en geroutineerd.



6. „Zo is ze gewoon, ik weet het ook niet precies.”

Een conflict en een vredesaanbod

Nadat alles is opgeruimd, vraag ik aan Brigitte, Frank en Christiaan om nog een keer bij me te komen. *Is dat nodig?* vraagt Christiaan licht nerveus. *Ja*, is het simpele antwoord. Vier stoelen staan in een

halve kring. Ik ga zelf aan de uiterste linkerkant zitten. Brigitte gaat bliksemsnel naast me zitten. Christiaan zet demonstratief zijn stoel nog een stukje verder weg van Brigitte. Daarmee komt hij blijkbaar te dicht in de buurt van Frank, die op zijn beurt zijn stoel opschuift. Brigitte, die het signaal heel goed heeft begrepen en ook haar trots heeft, zit nu bijna bij me op schoot. Ik moet nu ook wel een stukje opschuiven.

Na dit tamelijk luidruchtige, zij het vooral non-verbale, maar daardoor niet minder uitdrukkingvolle begin, zitten we een poosje zwijgend naast elkaar. Christiaan en Frank kijken met een duistere blik naar de grond en verwachten blijkbaar niet veel goeds. Brigitte daarentegen kijkt verwachtingsvol naar me op. De gezichtsuitdrukking van de jongens klaart echter zienderogen op als ik me nog een keer uitdrukkelijk voor hun hulp bedank.

L.: *Als jullie me niet geholpen hadden, hadden we dit alles niet zo goed kunnen doen.*

Christiaan: *Dat was ook niet zo erg geweest. Dan hadden we gewoon iets anders gedaan.*

Frank: *Wat hadden we dan gedaan?*

L.: *Gewoon in het boek verder gewerkt.*

Christiaan: *Had ook gekund.*

L.: *Gekund wel. Maar het was niet zo goed geweest.*

Brigitte: *Waarom?*

Frank: *Is toch duidelijk. Dit hebben we allemaal zelf gedaan, met al die spullen. Was toch leuk?*

Brigitte: *Ja prima! Dat was echt leuk! Vooral omdat jullie de hele tijd met noten hebben gegoid! Dat heeft mevrouw Letschert niet steeds gezien. Daarom was het leuk, niet?*

Frank: *Niks van waar!*

Brigitte: *Toch! Ik heb het zelf gezien!*

Frank: *Niks van waar hoor, mevrouw Letschert! We hebben...*

Christiaan: *Nee, dat klopt echt niet! Er zijn gewoon wat noten op de grond gevallen en toen hebben wij...*

Brigitte: *Op de grond gevallen. Laat me niet lachen! En waarom vlogen ze dan door de lucht? Hebben jullie ooit noten gezien die op de grond vallen en dan weer door de lucht vliegen?*

Brigitte lacht gemaakt en maakt zichzelf natuurlijk een prooi voor de rancune van de jongens.

Christiaan: *Op de grond al helemaal niet. De grond is daarbuiten in het bos.*

Frank: *En daar in dat potje.*

Christiaan: *Ja precies! Maar hier is het de vloer, beste Brigitte, de vloer. Je moet een beetje*

oppassen met wat je zegt.

Frank: *Grond heb je overal, op de hele wereld. Alles is eigenlijk grond.*

Brigitte: *Ja precies, maar dan hoort de vloer daar ook bij, of niet soms?*

L.: *Nu merk ik eens goed hoe jullie er steeds in slagen om elkaar in de haren te vliegen.*

Christiaan: *Het haar van Brigitte is overigens gevefd, of niet?*

Brigitte: *Flauwekul! Jullie zijn gewoon jaloers omdat jullie van dat paardenhaar hebben. Mijn pony waar ik altijd op rijd heeft ook van dat haar. Maar dat is een pony!*

Christiaan: *Kun je echt zulke lichte haren hebben mevrouw Letschert? Die zijn toch gevefd? Mijn moeder verft haar haar ook altijd. Ziet er verschrikkelijk uit!*

L.: *Sinds wanneer rijd jij Brigitte? Dat wist ik helemaal niet.*

Brigitte: *Ach, eigenlijk al behoorlijk lang. Sinds ik naar school ga ongeveer.*

L.: *Eerlijk? En hoe heet jouw pony?*

Brigitte, trots: *Elli.*

Frank en Christiaan proesten als op een commando.

Christiaan: *Elli en Brigitte, ja, ja! Brigitte en Elli! Oh nee, zeg, wat lief! Frank, moet je zien, zo.*

Christiaan gaat schrijlings op een stoel zitten, klakt met zijn tong en rijdt op een denkbeeldige pony.

Bij Brigitte schieten de tranen in de ogen. Ze kijkt me hulpzoekend aan. Als ik niet reageer grijpt ze Christiaan bij zijn rug en schudt hem door elkaar.

Brigitte: *Laat dat! Hou daar mee op! Christiaan, hou op!*

Brigitte trekt aan de rug van Christiaan en probeert hem van zijn stoel te duwen.

Frank: *Klasse, Christiaan! Krijg je nog een massage ook. Alles in één prijs!*

Christiaan: *Hmmm, lekker! Oooh, heel lekker!*

Frank en Christiaan schudden van het lachen en omdat het er werkelijk heel grappig uitziet hoe Christiaan met zijn lange benen op het kleine stoeltje probeert om ruiter te spelen, schiet ook Brigitte in de lach. Gelijk wordt ze dan weer boos omdat ze eigenlijk gekwetst is en kwaad wil zijn. Ze trekt aan de schouders van Christiaan en aan zijn armen, maar Christiaan houdt zich verbeten vast aan de leuning van de stoel, zingt *lalalalala*, klakt ondertussen met zijn tong en spoort de pony aan.

Christiaan: *Sneller, Elli, sneller! Galop, Galop!*

Brigitte, half lachend, half huilend, rukt en trekt aan de ‚ruiter‘.

Brigitte: *Ach man, mevrouw Letschert!*

Frank imiteert Brigitte en roept huilerig:

Ach man, mevrouw Letschert, mevrouw Letschert!

Het spel wordt langdradig. Frank geeft een teken dat het op moet houden.

Frank: *Kom, afstijgen nu, dit is de pony van Brigitte.*

Christiaan draait zich om en gaat weer gewoon op zijn stoel zitten.

L.: *Gaat dat altijd zo tussen jullie?*

Frank: *Nee, eigenlijk niet. Meestal doet ze niks.*

L.: *Wat?*

Frank: *Nou, dan doet ze niks.*

Christiaan: *Precies. Ze doet niks.*

L.: *Hoe bedoelen jullie dat?*

Frank: *Nou, dat ze niets doet. Ze kijkt dan gewoon stom door haar dikke bril en dan zit ze daar maar en ze doet niks.*

De jongens lachen.

L.: *Zo, jullie twee. Nu is het afgelopen met het spel. Nu zitten we bij elkaar en gaan we er voor zorgen dat jullie geruzie ophoudt. Daarvoor...*

Christiaan: *Waarom eigenlijk? U wilt dat. Wij eigenlijk helemaal niet.*

L.: *Kan wel zijn, maar ik wil het zo en ik geloof dat Brigitte het ook wil. Klopt dat Brigitte?*

Brigitte knikt.

L.: *En nu vraag ik jullie om niet steeds over ‚haar‘ te praten als je het over Brigitte hebt, maar haar direct aan te spreken en alles te vermijden wat beledigend en vervelend is. Dat geldt voor jou en voor Frank en ook voor jou Brigitte. En nu kunnen jullie nog een keer zeggen wat jullie er van vinden, maar op zo 'n manier dat het niet kwetsend is voor Brigitte.*

Frank: *Nou ja, ze verweert zich niet, ik bedoel, Brigitte verweert zich niet. Ze, Brigitte, zit daar dan gewoon zo, ik weet het ook niet precies...*

Brigitte: *Die schoppen me toch ook steeds.*

L.: *Brigitte, tegen de jongens graag.*

Brigitte: *Jullie schoppen me toch steeds. Ik krijg toch alleen maar trappen van jullie?*

L.: *Klopt dat?*

Christiaan: *Nou ja, vaak wel, maar niet altijd. Ze is ook zo...*

L.: *Christiaan, tegen Brigitte graag en pas op met wat je zegt.*

Christiaan: *Je zit daar maar of je staat ergens en je zegt niks. Je wilt altijd dat anderen je helpen. Dat vind ik stom, ik bedoel, dat vind ik niet goed.*

Brigitte: *Waarom moeten jullie altijd mij hebben?*

Christiaan: *Doe dan ook eens wat terug. Dan is het tenminste nog leuk. Nou ja, weet ik veel eigenlijk.*

Brigitte kijkt mij vragend aan.

Frank: *Zo als zo net Christiaan?*

Christiaan: *Ja precies, dat was in elk geval wel leuk!*

L.: *Dat was misschien voor jullie wel leuk, voor Brigitte was het helemaal niet leuk. Klopt dat Brigitte?*

Brigitte: *Klopt, ik vond het helemaal niet leuk.*

L.: *Dus als ik jullie goed heb begrepen dan pesten jullie Brigitte omdat ze daar zit of staat en omdat ze niets doet. Ze doet niets en dat irriteert jullie. Klopt dat?*

Frank: *Dat ze niks doet kun je eigenlijk ook niet zeggen, maar ze verweert zich niet.*

L.: *Ik begrijp het niet Brigitte, kun jij het me uitleggen?*

Brigitte, onschuldig: *Nee.*

L.: *Wat moet Brigitte dan naar jullie idee doen? Wat willen jullie dan van haar?*

Christiaan: *Ze moet gewoon wat terugdoen! Niet alleen maar daar zitten en jammeren en hulp halen. Ze kan toch ook wel eens wat doen!*

L.: *Hm, en wat is dat dan precies wat Brigitte doet? Ik bedoel, jullie hebben zelf gezegd dat je ook niet kunt zeggen dat ze helemaal niets doet.*

Frank: *Vaak schrijft ze ons een briefje.*

Brigitte wordt opvallend kleiner naast me.

L.: *Briefje? Wat voor briefje?*

Frank pakt zijn schooltas en ijverig woelt hij rond in de uitpuilende tas. Uiteindelijk tovert hij een ettelijke malen opgevouwen briefje uit de tas tevoorschijn dat hij met theatrale gebaren openvouwt en

glad strijkt op zijn knieën, voordat hij het me triomfantelijk onder de neus houdt.

L.: *Brigitte, kind! Wat is dat dan?*

Frank haalt de schouders op.

Frank: *Nou ja, zo erg is het nu ook weer niet.*

L.: *Hoe kom je daar nu bij Brigitte?*

Brigitte begint te huilen.

Frank: *Ach mens, hou toch op met janken! Dat helpt nu ook niks meer. Zeg liever wat.*

Brigitte: *Ik heb jullie geschreven omdat jullie me steeds schoppen.*

Christiaan: *Ja, en schoppen doen we je omdat je een stomme trut bent en daar altijd maar zo dom staat en van die stomme briefjes schrijft. Bovendien trappen we je niet eens hard. Hoe weet u dat eigenlijk allemaal mevrouw Letschert. Heeft ze u soms ook een briefje geschreven?*

L.: *Nou, helemaal voor niets zal het wel niet zijn dat jullie haar steeds schoppen, Christiaan.*

Brigitte schuift haar rechter broekspijp omhoog.

Brigitte: *Dat is een blauwe plek van gisteren. Dat was van Frank!*

Hoe verward het probleem ook is, de basis ervan is duidelijk. Brigitte is een stil en onopvallend meisje dat altijd op de achtergrond blijft, dat geen idee heeft hoe ze zich moet verweren, in elk geval niet buiten de aanwezigheid van volwassenen, en dat voor kinderen als Frank en Christiaan een dankbaar slachtoffer is voor hun frustraties en woede. Door haar onschuldige aard is zij als het ware een provocatie voor de jongens.

Situaties als deze zijn moeilijk, niet alleen omdat je er als leraar direct op moet reageren, maar ook omdat de feitelijke strijd slechts een afschaduw is van een dieper liggend probleem. Je bent er dus niet als je de actuele strijd beslecht. De feitelijke en ook duurzame oplossing is gebaseerd op een structureel en ingrijpend proces. Frank en Christiaan moeten leren om het stille en wat verlegen meisje te accepteren zoals ze is en haar niet te beschadigen, in de letterlijke en in de overdrachtelijke betekenis van het woord. Brigitte moet leren dat ze op een andere manier moet optreden dan iemand dertig keer voor 'stom' te verklaren om daarna meteen externe hulp in te roepen die haar uit de brand helpt. Voor Brigitte komt het er op aan dat zij haar eigen rol en betekenis leert te versterken en dat zij zich minder afhankelijk maakt van de bescherming van volwassenen.

Ons gesprek loopt naar het einde. De kinderen worden moe van de ruzie die ze hebben, ze zijn sowieso moe van de lange schooldag, en ze verlangen geloof ik zelf ook naar een oplossing. Ik heb het dus relatief gemakkelijk als ik de vraag stel:

L.: *Nou, hoe gaat het nu verder met jullie?*

Frank: *Ik denk dat we Brigitte niet meer zullen schoppen.*

L.: *Daar ben je snel achter gekomen Frank. Nee, geschopt gaat er in elk geval niet meer worden, en wel bij niemand. Als jullie jongen elkaar het leven zuur wilt maken en het daar met elkaar over eens bent moeten jullie doen wat je niet laten kunt, maar zomaar iemand er van langs geven die helemaal niets doet en geen aanleiding geeft, dat gebeurt niet meer.*

Christiaan: *Maar schelden mogen we ook al niet meer.*

L.: *Nee, dat hebben we met elkaar afgesproken en bovendien hebben we dat vastgelegd in onze klasseregel.*

Christiaan: *Dan blijft er niet veel over.*

L.: *Is dat dan het enige waar het jullie om gaat?*

Frank: *In elk geval wat we leuk vinden.*

L.: *En gewoon spelen met elkaar?*

Frank, ontsteld: *Met Brigitte? Nee toch!*

Christiaan: *Wij spelen sowieso niet met meisjes. Daar kun je ook niet mee spelen. Die janken er gelijk op los. Of ze verlinken je meteen. Die begrijpen niks van lol. Nee, wij spelen alleen met jongens.*

Brigitte,
gepikeerd: *Ik wil ook helemaal niet met jullie spelen. Bovendien is schoppen helemaal niet leuk.*

Christiaan: *Jouw briefjes ook niet hoor!.*

L.: *Nou goed, laat elkaar dan gewoon met rust. Dan is de zaak toch duidelijk. Lukt het jullie om elkaar met rust te laten?*

Christiaan: *Geen flauw idee. Maar kijken.*

L.: *En jij Brigitte, jij schrijft dan geen briefjes meer, afgesproken? Dat is namelijk ook een beetje schoppen, maar dan met woorden.*

Frank: *Precies!*

L.: *Jullie hoeven wat mij betreft niet met elkaar te spelen. Maar ik heb jullie alle drie wel nodig voor de volgende les. We hebben dan weer net zoveel spullen als vandaag en alleen lukt het me niet. Kan ik op jullie rekenen?*

Brigitte: *Ik ook?*

L.: *Ja, dat zou mooi zijn als jij ook zou kunnen meehelpen. Met zijn vieren krijgen we het goed voor elkaar.*

Brigitte is zichtbaar tevreden.

Christiaan: *Maar dat kopiëren en het opbouwen van de projector dat doen wij. Of hebben we die*

niet nodig deze keer?

L.: *Toch, ik geloof het wel. In elk geval is er voor ons genoeg te doen. Brigitte, de jongens kunnen deze keer die zware dingen sjouwen, dat hebben de meisjes al vaak genoeg moeten doen. Wij kunnen bekijken welke taken we allemaal moeten verdelen zodat iedereen een keer aan de beurt komt. Daar kun je me goed bij helpen.*

Brigitte staat op, grijpt haar 'Frank is gek' briefje en schrijft haastig met een dikke viltstift rechts in de hoek. Frank is ok! Dan geeft ze Frank het briefje terug en reikt hem de hand.

Brigitte: *Vrede?*

Frank: *Voor mijn part. Vrede.*

Christiaan: *OK! Vrede.*

...en een stil meisje leert ,om te denken‘

Het als een blad aan een boom omdraaien van Brigitte komt zeker voort uit het gesprek dat we voerden en uit haar opluchting daarbij, maar daarmee is het nog geen garantie dat het gaat om een duurzame gedragsverandering. *Frank is ok!* is net zo 'n oppervlakkige kwalificatie als *Frank is gek!*, beide stellingen werken opgelegd, drukken weinig substantieels uit en hebben nog weinig van doen met de oplossing van het probleem. Toch denk ik, omdat ik Brigitte op geen enkele andere manier heb geholpen dan uitsluitend door het organiseren van het gesprek, dat het haar wellicht bewust geworden is dat zij meer op zichzelf kan vertrouwen dan dat ze voorheen voor mogelijk hield en dat ze minder op hulp is aangewezen van buiten dan ze eerst geloofde.

Brigitte zal zich vermoedelijk niet meer als demonstratief slachtoffer bij mij melden en huilerig, zonder haar eigen aandeel in de geschiedenis openbaar te maken, om hulp vragen. Tijdens het gesprek en vooral bij het zich daarin vrijwel herhalende conflict, heeft ze een voor haar eigen ontwikkeling betekenisvol leerproces doorlopen: in een door mijn aanwezigheid veilige ruimte kon ze actief optreden. Ze heeft gehandeld, zich verweerd en tenslotte de steen des aanstoots omgevormd tot een vredesaanbod (*Frank is ok!*). Brigitte, die net als enige andere meisjes in de klas, door een geremde manier van optreden en door een tentoongespreide hulpeloosheid als het ware opgesloten is in een patroon waarin bij een probleem alleen het invoeren van externe hulp paste, is in staat gebleken ook buiten dit patroon te kunnen functioneren. Ze is staat gebleken om de situatie met afstand te bezien en daardoor is ze ook in staat geweest om op een andere manier te reageren dan op de tot voor kort voor haar zo vertrouwde manier.

„Speel toch mee!‘ *„Doe iets terug!‘* *„Zit daar niet zo stom niks te doen!‘* is de boodschap die in het gesprek door de twee jongens duidelijk als zodanig is verwoord, zij het met onacceptabele middelen. De boodschap zelf is niet zo dramatisch als het meisje doet voorkomen of veronderstelt. De dramatiek ontstaat pas door de betekenis die Brigitte er zelf aan geeft (Ik word door iedereen geschopt!). Op het moment waarin Brigitte het probleem overschat, onderschat ze haar eigen mogelijkheden om er handelend mee om te kunnen gaan. Ze maakt zich klein en denkt dat ze het conflict alleen nog maar aankan met de hulp van volwassenen. Des te belangrijker is het om haar dat genoeg niet te schenken. Misschien is Brigitte op weg om de dingen wat lichter op te nemen en om zich in soortgelijke situaties wat toepasselijker te gedragen. Misschien dat zij wat evenwichtiger en wat

speelser met dergelijke kwesties kan gaan omgaan dan vroeger en dingen in een ander daglicht kan zien dan op de manier waarmee ze zich vertrouwd heeft gemaakt.

De volgende morgen vind ik een tekening in mijn postvak, zorgvuldig in een envelop verpakt waarop met grote letters mijn naam staat geschreven. Het is een portret van mij van Brigitte.

Om de waarheid te zeggen, er bestaan charmantere afbeeldingen van me. Wanneer ik me bedank bij Brigitte en vraag waar ik het aan te danken heb, reageert ze een beetje snibbig en ook met een lachje van 'ons-kent-ons': *Dat zeg ik niet. Daar moet u zelf maar over nadenken. Dat zegt u ook altijd tegen ons, toch?*

Scène 3

Björn, Jasper en de carnavalsslinger

Ter voorbereiding op het carnavalsfeest in de klas zijn de kinderen druk in de weer om een bijzondere carnavalsslinger te maken. Het wordt een slinger waar een heleboel tekeningen aan worden gehangen. Björn heeft een tekening gemaakt die men van twee kanten kan bekijken: één kant is een lachend gezicht, de andere kant laat een huilend gezicht zien. Hij hangt zijn tekening naast een groene lampion aan de slinger. De slinger is nu wel vol, vinden de kinderen. Mijn taak is het om de slinger diagonaal van de ene kant van de klas naar de andere te hangen.

Nauwelijks ben ik daarmee klaar of de tekening van Björn draait zich om aan het touw van de slinger, tegen de lampion aan en wordt daardoor grotendeels aan het zicht onttrokken. Björn ziet het gebeuren en zegt: 'Jammer nou! Nu is een kant helemaal verstopt. Juist ook nog de lachende kant'. Hij staat enigszins besluiteloos en verdrietig naar zijn tekening te kijken. Hij geeft een duwtje aan de slinger. Een paar kinderen proberen dat ook. Voor ik het weet trekt iedereen aan de slinger en er breekt grote hilariteit uit. De tekening beweegt zich wel, maar hij blijft tegen de lampion aan hangen.

Jasper haalt een stoel, zet die op een tafel en wil naar boven klauteren. De stoel is niet echt stevig meer en wiebelt wat op de tafel, dus ik grijp in. Een paar kinderen protesteren. 'Maar mevrouw Letschert, het gaat wel hoor! Laat hem maar!' Binnen de kortste keren ontstaat er de volgende piramide: twee kinderen houden de stoel van Jasper vast, twee andere kinderen halen nog twee andere stoelen, zetten die links en rechts naast de tafel, klimmen er op en houden de benen van Jasper vast.

José pakt de rol plakband en geeft Jasper het ene stuk na het andere, waarbij elk stuk verschillende kindervingertjes passeert, zodat Jasper zich niet steeds moet bukken. De smoezelige vingers dragen niet bij aan het behoud van de kleefkracht van het plakband, maar dat terzijde. Stefanie staat op een afstandje van het gebeuren en maant geregeld tot voorzichtigheid. Jonas daarop roept dat zoiets echt niet nodig is, omdat iedereen echt wel oppast.

Jasper heeft een flink poosje nodig en nog meer plakband. Dan echter hangt de tekening van Björn dusdanig dat je hem van twee kanten kunt zien. Het probleem is opgelost. De piramide wordt weer afgebouwd.

Björn mompelt: 'Dank je wel.' Jasper antwoordt dat het de moeite niet was. Ik had de hele tijd alles in de gaten en heb opgepast dat er geen gevaarlijke situatie zou ontstaan. Björn staat wat verlegen te kijken, maar hij verheugt zich wel.

Mike, die wat aan de kant heeft staan toekijken, loopt een en ander nog eens langs. Hij bekijkt de tekening eerst uitvoerig van links en dan van rechts, daarna van beneden naar boven. Tenslotte komt hij met de mededeling: 'Je kunt hem van twee kanten bekijken'. Een paar kinderen rollen met hun ogen en werpen elkaar veelzeggende blikken toe. De non-verbale boodschap luidt: 'Dat wisten we natuurlijk allang, maar we zullen er deze keer niks van zeggen.'

7. "Koning Hoektand de Eerste"

Werken aan succes:...

Niet alleen voor kinderen in 'moeilijke klassen', maar feitelijk voor iedereen geldt het dat je voortdurend allerlei vaardigheden en competenties benut die je ooit hebt verworven, maar dat je daar eigenlijk nooit zo bij stil staat. Vooral kinderen met leerproblemen zijn zich daarentegen zeer bewust van de fouten die ze maken en van hun zwaktes waar ze dagelijks tegen aan lopen. Ze zijn beter in staat om hun negatieve ervaringen als criterium voor hun zelfbeeld te gebruiken, dan om hun sterke kanten in dat licht te benutten en daarmee hun zelfbewustzijn op te bouwen. Dat laatste is voor kinderen, voor mensen in het algemeen eigenlijk, juist zo belangrijk voor de ontwikkeling van eigenwaarde. Deze constatering heeft niets te maken met een 'loven-en-prijzen-strategie' die er op gericht is om eerst wat aardigs te zeggen voordat je kritiek uitoefent. Het betekent al helemaal niet dat fouten en zwaktes niet gezien mogen worden. Het gaat veeleer om het inzicht dat we in negatieve situaties vaak sneller bereid en in staat zijn om gedetailleerde kritiek te leveren, terwijl we in positieve gevallen vaak volstaan met enige obligate en oppervlakkige terugkoppelingen over het resultaat.

We zijn het blijkbaar zo gewend om in dialoog met kinderen vooral de nadruk te leggen op wat ze verkeerd doen. Daarover berichten we uitvoerig en ter zake, vanuit de overtuiging natuurlijk dat ze van hun fouten kunnen leren. Positief commentaar heeft vaak een veel oppervlakkiger karakter, het leereffect van het succesvolle wordt veel minder expliciet benut in onderwijs.

In het geval van deze vijfde klas gaat het er niet alleen om dat de kinderen door het gegeven van een nieuwe leraar aan een nieuwe wijze van waarderen moeten wennen, het gaat er vooral om dat zij zich beter bewust worden van wat ze zich voor die tijd hebben eigen gemaakt en wat ze al kunnen. Niet al het nieuwe dat ze nog moeten gaan leren zal in het middelpunt van de aandacht moeten staan, vooral datgene wat ze al weten en beheersen zal centraal staan. De kinderen zullen moeten gaan merken dat ze betrokken worden bij de planning van het onderwijs en dat de structuur van het onderwijs en hun leerresultaten van invloed zijn op wat ze wordt aangeboden. Hoe kun je immers leerlingen meer overtuigen van de waarde van hun werk, dan door ze te laten zien hoe ze daar zelf en ook anderen van profiteren. Hoe kunnen ze er beter van overtuigd raken dat wat ze doen ertoe doet, dan door bemoediging en door hun werk en inspanningen te gebruiken om andere kinderen beter te laten leren. Dat krikt hun eigen zelfbeeld op en draagt bovendien bij aan hun gemeenschapsgevoel.

Alles wat de kinderen doen en maken wordt benut in het proces van leren en onderwijzen, of het nu tekeningen zijn, teksten of opstellen, gesprekken en groepswork. Alles wat ze weten, hobby's, hun belangstelling voor bepaalde onderwerpen en wat zich zo maar voordoet. Hiermee wordt een schat aan competenties zichtbaar die het werk ondersteunt en dat voor de kinderen authentiek en van henzelf maakt. Een voorbeeld: Bij Nederlands schrijft Björn de volgende tekst (vijfde klas, begin van de tweede helft van het jaar, dus enkele weken na de overname van de groep):

Kleintje gaat op reis

Kleintje komt uit kabouterland. Hij was te klein vonden de andere kabouters. Hij had ook rode haren en blauwe ogen en dat is veel te gewoon, vonden de anderen. Het kwam zo ver dat hij naar de kabouterregering ging. Koning Hoektand de eerste luisterde niet en stuurde hem gewoon weg uit Kabouterland naar de Aardwereld. Kleintje was erg verdrietig dat hij weggestuurd werd en dacht: ik zal het tegen mijn vrienden zeggen en overal tegen iedereen en hopelijk komt het in de kabouterkrant. Toen ging hij naar het park en zaagde daar alle bomen om en dan gooide hij de ramen van het stadhuis kapot. Hij prikte ook de autobanden lek. Hij ging ook nog naar school, maar niet om te leren,

maar om de schoolboeken in de prullenbak te smijten. De kinderen hadden het niet gezien, omdat hij het in de pauze had gedaan. Bij een grote vergadering in het stadhuis was hij er ook bij en hij had de bril van de burgemeester gepikt. Het werd een wereldwijd schandaal en het kwam er zelfs van dat op een dag er een aparte bijeenkomst was van de aardregering. Het eerst was de president aan het woord. "Het is schandelijk wat er allemaal gebeurd is", zei de president. Maar Kleintje lachte in zijn vuistje: "Ha, hi, ha, ha, ha, hi, ha, ho, ho!"

In kabouterland was iedereen er mee bezig en ook de aardkranten stonden er vol van. Op een dag wilde Kleintje in het winkelcentrum een ruit inslaan en toen hij dat deed zag een journalist hem en die riep: "Halt!". Maar Kleintje was al weg. De aardkranten stonden twee dagen vol hiermee. Ook stond het in de kabouterkrant omdat de kabouterjournalisten aardkranten kochten en die overschreven. Ook koning Hoektand de eerste krijgt de ochtendkrant en leest de tekst van het aardschandaal en hij ziet de foto van Kleintje. Hij zegt tegen zijn dienaren dat ze Kleintje moeten ophalen en dat doen ze ook. En Kleintje wordt een jaar later zelfs kabouterkoning.

...concepten en vaardigheden zichtbaar maken als verworven competenties

"Kleintje gaat op reis" en zijn merkwaardige ontmoeting met *Koning Hoektand de Eerste* is een van een serie teksten die door ons, nadat de schrijvers ervan daarvoor toestemming hadden gegeven, als basis is gebruikt voor een reeks lessen rond het thema 'Verhalen schrijven'. Vakdidactisch gaat het om het verwerven van schrijfvaardigheid, dat wil zeggen dat de kinderen door reflectie en analyse gevoel krijgen voor het structureren en vormgeven van eigen teksten. Ze leren verder te werken aan eerste spontane opzetten van teksten waarbij ze bepaalde kwaliteitskenmerken toepassen om de tekst te verbeteren.

Pedagogisch gezien is het doel om de kinderen te laten ervaren dat hun verhalen, die aanvankelijk zonder rekening te houden met bepaalde kwaliteitscriteria geschreven zijn, al een aantal van die kwaliteiten in zich hebben die herkenbaar zijn en aangewezen worden door medeleerlingen. Interessant is dat de schrijvers zelf zich hun eigen schrijfvaardigheid niet bewust zijn en dat dit bewustzijn pas ontwaakt nadat zij daar positieve reacties van anderen op krijgen.

Bij het voorbeeld van het verhaal over Koning Hoektand gaat het er om leerlingen te laten zien welke zeer geslaagde onderdelen al aanwezig zijn in de tekst, voordat ze in het verloop van de verdere lessen nieuwe dingen erbij leren. Het gaat erom dat zij hun eigen vaardigheden en competenties niet op voorhand onderschatten en de nieuw te leren dingen daarmee automatisch overschatten.

De klas krijgt van mij de teksten terug die ik gecorrigeerd heb op taalfouten. Ik deel vervolgens de klas in zes groepen die elk een eigen opdracht hebben:

- Probeer of je het verhaal in stukjes kunt opdelen en probeer bij elk stukje uit het verhaal een passende titel te bedenken.
- Waarom gaat *Kleintje* op reis? Wat wil hij bereiken?
- Wat doet *Kleintje* allemaal op zijn reis? Beschrijf de afzonderlijke activiteiten van *Kleintje* en maak bij elke activiteit een kleine tekening.
- Probeer er achter te komen wat *Kleintje* denkt en voelt. Welke woorden en zinnen geven je daar informatie over?
- Hoe komt het dat *Kleintje* aan het eind van het verhaal kabouterkoning wordt?
- Bij welke stukken van het verhaal ben je vooral benieuwd naar hoe het verder gaat? Waaraan ligt dat, denk je?

Björn heeft geen idee van de rijkdom aan kwaliteitsaspecten in zijn tekst. Hij vindt zijn verhaal *prima* en *vrolijk*, en het was belangrijk voor hem dat *Kleintje* aan het einde wint en kabouterkoning wordt.

Hij was zich echter niet bewust dat:

- zijn verhaal een heldere en in zich besloten logische opbouw heeft,
- de inleiding en het slot ongeveer even lang zijn, bij elkaar horen en het verhaal als het ware omarmen,
- het verhaal ook daarom zo interessant is, omdat het zich in twee werelden afspeelt,
- *Kleintje* bij elkaar zes verschillende dingen beleeft op zes verschillende plekken en dat elke van die situaties een nieuw idee van de schrijver bevat,
- zijn verhaal spannend is omdat je aan het begin niet weet wat *Kleintje* nog allemaal mee gaat maken, en omdat je halverwege nog niet kan schatten of het allemaal goed of slecht met hem zal aflopen,
- de manier waarop het opgeschreven is, het leuk maakt om het te lezen,
- het lezende kind zich gemakkelijk kan verplaatsen in de gedachten en gevoelens van *Kleintje*, omdat de gebruikte bijvoeglijke naamwoorden en werkwoorden heel goed beschrijven wat hij doet,
- het verhaal nergens saai wordt en noch te kort, noch te lang is,
- de meeste kinderen uit eigen ervaring weten wat *Kleintje* voelt: de angst om buitengesloten te worden, de vrees niet goed genoeg te zijn, maar ook het wraakgevoel van *'Ik zal ze het eens duidelijk maken!'*
- het verhaal zowel spannend is als vrolijk en tegelijk ook ernstig.

Aan het einde van de les over dit verhaal wordt aan de kinderen gevraagd of ze willen opschrijven wat ze van het verhaal over *Kleintje* vinden. Hier volgen een paar van hun gedachten:

*Hij doet veel domme dingen.
Hij krijgt er wel aandacht mee.*

*Het is een mooi verhaal, omdat het spannend is, omdat het niet te kort is
en omdat het een goed einde heeft en Kleintje weer gelukkig is.
En ook omdat het de loop van iemands leven een beetje laat zien.*

*Ik vind het goed omdat het verhaal eigenlijk moed geeft,
omdat het hem is gelukt om in Kabouterland terug te komen.*

*Het verhaal is goed omdat het grappig is
en spannend en niet zo kort, maar ook niet te lang.*

Het verhaal is goed omdat je je in hem verplaatsen kunt.

*Het verhaal van Kleintje is als een mooi sprookje.
Kleine wensen gaan in vervulling en hij wordt net als in het begin weer gelukkig.*

*Kleintje had succes omdat hij zich niet zo gedroeg zoals kabouters zich zouden moeten gedragen.
Kleintje werd zelfs het volgende jaar koning.*

Ik was onder de indruk dat het hem gelukt was om de aandacht van de anderen te krijgen.

*Ik vind het verhaal goed omdat er veel gebeurt. Kleintje beleeft veel avonturen.
Kleintje wordt eerst buitengesloten en omdat hij zoveel onzinnige dingen doet toch weer opgenomen.
En hij wordt koning.*

Bij de gemeenschappelijke discussie over het verhaal is het belangrijk om opmerkingen over goed en

fout te vermijden. Obligate loftuitingen zouden voor Björn niet overtuigend geweest zijn en opmerkingen over fouten zouden hem hebben gedeprimeerd en gekwetst. Door de ter zake doende en voor hem herkenbare en acceptabele analyse van zijn tekst raakte hij zelf overtuigd van de kwaliteit van zijn verhaal. Hij kon voor zichzelf tot de conclusie komen dat hij goed werk had geleverd. Een belangrijke stap met betrekking tot de ontwikkeling van zijn zelfrespect en zelfbewustzijn. Juist in de school, op zichzelf al een locatie waar oordelen gedurig als rijpe appels van de boom vallen, moet het externe oordeel niet zwaarwegender zijn als het eigen inzicht in het kennen en kunnen. Precieze kennis over de eigen kwaliteiten is het enige dat op den duur tegenwicht kan bieden aan de (voor)oordelen van anderen.

Juist in het basisonderwijs, waar leerlingen in de leeftijd zijn dat we ze veelvuldig in hun doen en laten ondersteunen, is het niet altijd gemakkelijk om te zien of kinderen werkelijk zelfbewust zijn, of dat ze zich zo voordoen. Informatie over werkelijke zelfbewustheid krijgen we uit het gedrag bij mislukkingen. Kinderen, die al bij kleine foutjes opgeven en in vertwijfeling raken, die afgeven op de prestaties van medeleerlingen of daar helemaal niet mee kunnen omgaan, geven te kennen dat het vermeende zelfbewustzijn niet authentiek is. Hun zelfbewustzijn is opgehangen aan de dunne draadjes van successen en daardoor zeer kwetsbaar. Juist die kinderen echter zijn er in bijzondere mate op aangewezen dat wij ze helpen om hun eigen competenties te leren herkennen, schatten en waarderen, juist zonder onze voortdurende be- en veroordelingen.

8 „De beste lerares van de wereld“...

Wie kan er van zichzelf beweren wereldkampioen te zijn? Aan wie wordt er zo'n titel toegekend? Ik weet waarover ik spreek. Ik heb een keer zo'n titel gekregen. In welke discipline? In mijn beroep als lerares. Precies twee weken en vier dagen was ik *de beste lerares van de wereld*. Hoe dat zo gekomen is? Heel gewoon: Dennis B., de andere Dennis in onze klas, had iets geoeffend. Het ging om een dictee met dertig woorden over de fruitoogst in de Betuwe. Al tijdens de lessen had de jongen goed meegedaan en daarna, tijdens het weekeinde, had hij nog een paar keer goed geoeffend. Het resultaat: geen enkele fout. Als ik de schriften teruggeef kijkt Dennis verrukt naar zijn dictee. Na de les blijft hij, die anders niet weet hoe snel hij het lokaal moet verlaten, op zijn plaats zitten en maakt een tekening.

Ik krijg de tekening van hem en bedank me er hartelijk voor. Op de tekening staat keurig geschreven: Voor de beste lerares van de wereld! Dennis pakt zijn spullen en verlaat de klas. Met kalme stappen gaat hij, nee, schrijdt hij, ondertussen hier en daar groetend wie hij tegenkomt. Hij zegt zelfs de conciërge gedag: *'Hallo meneer Kramer!'* *'Wat is er met hem aan de hand?'* vraagt hij me verbaasd. *'Hoezo?'* vraag ik. *'Nou, die heeft me nog nooit in zijn leven begroet.'* *'Hij had geen enkele fout in zijn dictee.'* *'Mijn God'*, zucht de conciërge, *'Hoe kinderen veranderen kunnen, je kunt het nauwelijks geloven.'*

Eigenlijk is Dennis B. geen erg zwakke leerling. Door zijn opvliegendheid echter heeft iedereen heel wat met hem te stellen. Hij is het type van hemelhoog juichend tot dodelijk bedroefd. Hij is snel teleurgesteld en beledigd, dan weer arrogant en 'allerliefst'. Omdat de kinderen niet zo goed kunnen omgaan met zijn wisselende gedragingen zijn velen van hen, vooral de meisjes, bang voor hem. Ze zijn bang voor zijn ongecontroleerde en schijnbaar ongegronde agressie. Ze blijven bij hem uit de buurt. De contacten die Dennis B. heeft zijn vluchtig van aard. Vriendschappen lijken intensief, maar wisselen snel. Wie vandaag nog zijn beste vriend is, kan morgen een uitgesproken vijand zijn. Wie doet wat Dennis wil, wordt beloond met snoepjes, speelgoed en afhankelijkheidsverklaringen. Wie dat niet doet draait hij in het gunstigste geval de rug toe, maar meestal scheldt hij en mept hij er op los.

Voor mij is Dennis B. een buitengewoon lastige leerling. *'Hij werkt op je zenuwen'*, zeggen de

kinderen. Daarmee bedoelen ze dat Dennis wel erg veel en vaak aandacht vraagt. Vaak omdat hij denkt iets niet te hebben begrepen, vaker omdat hij weten wil of hij iets goed gedaan heeft. De omgang met hem is moeilijk. Steeds weer probeer ik zulke vragen aan Dennis terug te geven en hem uit te dagen zijn eigen prestaties in te schatten. Vaak lukt me dat, maar meestal ook laat hij zich daarmee niet afschepen en wil hij met me onderhandelen. *'Ik wil het van u weten. U bent hier toch de lerares!'* Niet altijd heb ik zin of tijd voor lange debatten met hem. Niet altijd ook valt me een passende reactie in en stuur ik hem, daarover niet altijd tevreden met mezelf, terug met een: *'Het is in orde Dennis, ga maar weer zitten.'* Grijnzend gaat hij dan vaak weer zitten, onderweg de een en de ander zijn schrift onder de neus duwend, arrogant om zich heen kijkend en uitstralend nu wel genoeg gedaan te hebben aan al die belachelijke dingen die in de school van je worden gevraagd. Meestal heb ik dan onmiddellijk spijt van mijn al te gemakkelijke reactie en neem ik me het voor om hem er de volgende keer niet zo eenvoudig mee weg te laten komen.

Terug naar de tekening. Ik voel me er niet echt geweldig bij. Zulk een compliment zou me eigenlijk moeten strelen. In het licht van de persoonlijkheidsstructuur van Dennis en zijn gedragingen ben ik sceptisch en voel ik me enigszins gevangen in zijn labiele waardesysteem. Waarom ben ik de beste lerares van de wereld, terwijl hijzelf zijn best had gedaan door zoveel te oefenen? Natuurlijk heb ik ook mijn best gedaan. Ik heb geprobeerd om de saaie opgave een beetje aantrekkelijk te maken. We hebben veel tijd besteed aan de voorbereiding. Het goede resultaat is echter toch vooral zijn eigen verdienste. Langzaam wordt het mij duidelijk. Zijn superlatieve loftuiting weerspiegelt vooral de mate van zijn eigen trots en waarschijnlijk ook zijn dankbaarheid. Ik ben er blij over dat hij zich gelukkig voelt, maar echt geweldig voel ik me er nog steeds niet bij.

- Dennis B. geeft mij de verantwoordelijkheid voor zijn succes. Mogelijk verheugt hij zich daadwerkelijk over die nul fouten, maar ziet hij het resultaat niet zozeer als een gevolg van zijn eigen ijver, maar veel meer als iets dat hij aan mij te danken heeft.
- Als dat zo is, dan kan het goede resultaat hem niet echt bemoedigen omdat hij zijn eigen aandeel erin onderschat.
- Dennis maakt zich met dit succes van mij afhankelijk, zoals hij dat ook doet met zijn mislukkingen en het hele scala van daar aan verbonden gevoelens. Hij positioneert zichzelf als het object van mijn onderwijs in plaats van zichzelf te zien als het subject van zijn leren.
- Hij maakt me ook afhankelijk van hem. Door die nul fouten ben ik de beste lerares van de wereld. Wat ben ik als hij wel fouten maakt?
- Als Dennis B. echt gelooft dat hij zijn succes aan mij te danken heeft, moet hij bij een slechtere prestatie dan niet veronderstellen dat dat mijn schuld is en het mij dan in die zin ook kwalijk nemen? Zou hij dan niet, als logische gevolgtrekking, teleurgesteld zijn in mij?
- Met zijn hele reactie, zijn dankbaarheid, zijn tekening, zijn overdreven compliment, trekt Dennis B. mij op zijn relationeel terrein. Dat is op zich voor kinderen in de basisschool, die nog weinig onderscheid maken tussen het relationele en het zakelijke en die al snel hun hart schenken aan een leraar of lerares, niet zo ongebruikelijk. Bij dit kind evenwel ben ik op mijn hoede. Dennis en ik kunnen betrekkelijk goed met elkaar overweg, geloof ik. Zijn resultaten, in dit geval een geslaagd dictee, hebben daar niets mee te maken. Als de jongen echter die goede relatie daar aan verbindt, dan zet hij die relatie tegelijk op het spel. Hij maakt de goede relatie afhankelijk van de kwaliteit van zijn prestaties.
- Tenslotte: het compliment is niet te overtreffen. Het staat niet in verhouding tot datgene wat door Dennis is gepresteerd. In de onaangepastheid ervan is de tegengestelde reactie al voorgeprogrammeerd.

Dat alles is Dennis zich natuurlijk niet zo bewust. Zijn reactie op het resultaat van zijn dictee is een

spontane reactie, goed bedoeld en waarschijnlijk zonder enige achterliggende overweging. Ook mijn eigen gedachten zijn slechts hypothesen. Wellicht is het helemaal anders. Maar ik heb er geen goed gevoel bij.

...en „de slechtste die ik ooit ben tegengekomen.“

Over kinderen die afhankelijk zijn van het oordeel van anderen

Twee weken en vier dagen zijn er voorbij. Nog steeds ben ik de door Dennis B. verklaarde *'beste lerares van de wereld'*. Maar dan wordt ik teruggeworpen naar de allerlaagste te vergeven plek. Wat is er gebeurd?

Ik geef een rekenproefwerk terug. Dennis heeft tien sommen goed gemaakt en twee fout. Als Dennis zijn werk terugkrijgt en ziet dat hij twee fouten heeft kijkt hij geërgerd, schudt met zijn hoofd en komt gehaast naar voren. Zonder te letten waar ik op dat moment mee bezig ben houdt hij het schrift onder mijn neus en roept me verwijtend toe: *'U hebt niet goed opgelet! U hebt dat verkeerd gedaan! Dat zijn helemaal geen fouten! Ik heb alles goed uitgerekend! Dat weet ik echt wel hoor!'*

Ik kijk nog een keer naar de beide sommen, reken ze nog een keer na en leg Dennis uit wat hij verkeerd heeft gedaan. Dennis B. is niet bereid om naar me te luisteren. Al helemaal niet wil hij zich laten overtuigen. Mijn poging om hem wat op te beuren door op al die wel goed gemaakte sommen te wijzen, wijst hij af. Hij brult me toe: *'U hebt het verkeerd uitgerekend! U kunt helemaal niet rekenen! U kunt helemaal niks! U bent de slechtste lerares die ik ooit ben tegengekomen!'*

Onder het ademloos perplex staan van de andere kinderen, zelfs de andere Dennis valt zo snel niets in of er aan toe te voegen, marcheert Dennis B. woedend terug naar zijn plaats. Hij grijpt zijn vulpen, omklemt hem met zijn hele vuist en krast alle sommen kris kras door. Omdat hij zijn pen loodrecht vasthoudt scheurt het papier, piept de pen en spat de inkt alle kanten op. Met een hoogrode kleur, kokend van woede, scheurt hij het papier aan flarden en krast met de pen over zijn tafel. *'Mevrouw Letschert, mevrouw Letschert, hij maakt alles kapot!'* roept een meisje angstig. Voor ik ook maar reageren kan heeft Dennis zijn schrift aan stukken gescheurd, op de vloer gesmeten en vertrapt. Buiten zichzelf van woede rent hij naar de prullenbak en smijt er zijn pen in, net als dat wat er nog over is van het schrift.

'Dat komt er nou van!' slingert hij me in mijn gezicht. Terug naar zijn plaats veegt hij bij vijf kinderen nog alles van de tafel, spuugt naar een paar anderen en is juist zover dat hij zijn stoel wil optillen om hem door de klas te smijten, als ik hem bij de arm grijp. Terwijl de kinderen krijsen en huilen, probeer ik hem de stoel afhandig te maken. De jongen is intussen in zo'n woede ontstoken dat hij met alle kracht blijft vasthouden. Het lukt me niet om hem de stoel af te pakken. Met tegenwoordigheid van geest rent een van de kinderen de klas uit om hulp te gaan halen. Met vereende krachten lukt het een collega en mij om Dennis de stoel af te nemen. De collega houdt de jongen die huilt, spuugt, schopt en slaat stevig geklemd onder zijn arm en verlaat met hem de 'arena'. Ik probeer om de kinderen en mijzelf rustig te krijgen. Met deze knokpartij, de eerste en de enige die ik ooit voerde, heb ik mijn titel definitief verloren.

Hier, in dit extreme geval, is het nodig om de ouders te informeren. De moeder komt Dennis ophalen en terwijl de jongen in een apart kamertje wacht, laat ik haar het geruïneerde klaslokaal zien en vertel ik haar wat er is gebeurd. De moeder is niet onder de indruk. *'Dat moet u niet zo zwaar opnemen'*, deelt ze me mee. *'Kinderen hebben soms wat ruimte nodig. Ze moeten zich eens kunnen uitleven. Ik was vroeger ook zo, mijn man ook, die zelfs nog erger dan ik. Laat u hem nu maar. Ik koop morgen*

wel een nieuwe pen voor hem.'

Als ik de volgende dag nog eens met beide ouders spreek, verklaart de vader mij: *'Weet u mevrouw Letschert, ik heb pas nog tegen mijn zoon gezegd, en ik geloof dat hij dat ook goed heeft begrepen, dat ik alles voor hem koop wat hij hebben wil, als hij op school goed zijn best doet. Hij weet hoe het hier toegaat!'* Dennis B. komt de volgende morgen met een splinternieuwe vulpen op school. Bovendien laat hij aan de kinderen een luxe speelgoedauto zien, een antieke BMW-Cabriolet, die hij als troost van zijn moeder heeft gekregen.

Het is een lang gesprek dat ik met de beide ouders voer en zeker niet het laatste. Ik hoef het hier niet en detail te beschrijven, want om het gedrag van Dennis te kunnen begrijpen zijn de hier opgevoerde scènes (inclusief de modelauto) toereikend. Zij zijn op zich, maar vooral in hun noodlottige samenhang, de afbeelding van de opvoeding van de jongen, maar ook de sleutel tot het begrijpen van het kind en zijn gedrag. Het vaderlijk appèl om prestaties te leveren, maar sterker nog de omkering daarvan (als je niet goed bent, dan krijg je ook niets meer van me), maken duidelijk hoe 'psychologisch' het gedrag van Dennis B. is. Op de keeper beschouwd heeft de jongen geen kans om zich anders te gedragen dan hij nu doet. Zoals de zaken er nu voorstaan, kan hij zich geen fouten permitteren.

Een reeks van gesprekken met de ouders van Dennis volgt. Het duurt lang voordat de ouders de problematiek van hun opvoedingsgedrag herkennen en erkennen. Daar komt nog bij dat ze niet overeenstemmen in hun opvattingen over opvoeding. Groot geduld en bemoedigende ondersteuning zijn niet voldoende. Indringende advisering en steeds weer de verzekering dat het niet om kritiek op hun zoon gaat of op hun functioneren als ouders, maar om het kind in zijn emotionele en sociale ontwikkeling te helpen. De ouders moeten leren te zien en te begrijpen dat Dennis nog onzelfstandig is, weinig verantwoordelijkheidsgevoel bezit, dat hij grenzen nodig heeft en dat hij in veel gevallen de consequenties van zijn handelen moet dragen. Ze moeten begrijpen dat hij daarbij fouten mag maken, maar ook met de zekerheid moet kunnen leven dat hij daarmee niet de genegenheid van zijn ouders verliest.

Buitengewoon moeilijk is het om de ouders van hun meest prominente opvoedingsmiddel af te brengen, het continu inzetbare fenomeen van loven en berispen, belonen en bestraffen. Deze middelen, vooral het inzicht wanneer en waarom ze worden ingezet, zijn voor de jongen niet navolgbaar of voorspelbaar, wat bijdraagt aan zijn opvliegend gedrag. Dennis B. weet echt niet 'hoe het hier toegaat.' Hij is afhankelijk van hoe anderen over hem denken, afhankelijk van het wisselvallige oordeel van zijn ouders, uitgeleverd aan hun geschenken en straffen, zonder een eigen handelingsoriëntering, zonder emotionele zekerheid en zonder bewustzijn van dat wat hij kan.

Scène 4

Nieuwe plaatsen voor de groepstafel van Björn, en hoe dat fout gaat

De tafelgroep van Björn, Frank, Jonas, Matthijs, Nicky en Tim is een voortdurende broedplaats van onrust. De kinderen verstoren het onderwijs niet expres. Ze zijn gewoon met elkaar bevriend en bovendien allemaal tamelijk temperamentvol.

Nadat het weer eens bijzonder onrustig was, zeg ik de kinderen dat we iets moeten doen met deze

groep, dat het zo niet verder gaat.

Jonas: *Het probleem is dat we elkaar zo goed begrijpen. We hebben elkaar steeds iets te vertellen. We zijn vrienden. Daarom is het steeds zo onrustig bij ons.*

De andere kinderen zijn het er mee eens en door de manier waarop ze voor me staan maken ze me duidelijk dat ze er helemaal niet in geïnteresseerd zijn om van elkaar te worden gescheiden.

L.: *Ja, ik weet het, Jonas. Ik ben ook niet boos en ik wil jullie ook niet uit elkaar halen, maar...*

Jonas: *Nee? Nou, dat vind ik goed van u.*

L.: *Nee, we kunnen proberen dat jullie bij elkaar blijven zitten, maar dat we de verdeling van de plaatsen in jullie groepje wat veranderen. Als jullie bij elkaar blijven zitten zoals nu, dan storen jullie voortdurend de andere kinderen en mij ook.*

Nadat we daar een poosje over hebben gesproken overleggen we hoe de kinderen gegroepeerd kunnen worden. Bijna een half uur lang proberen ze van alles uit. Ze schuiven met de tafels, zetten ze weer terug, overleggen met elkaar wie met wie het meeste kletst en wie daarom in elk geval verder uit elkaar moeten gaan zitten. Ze stellen voor om rug aan rug te gaan zitten, om uit te zoeken wie meer naar voren en wie meer naar achteren moet zitten. Ze proberen van alles, maar ze komen er niet echt uit.

Dan krijg ik het idee om de groep in de vorm van een driehoek te formeren.

L.: *Ik geloof dat ik het weet. Ik heb een idee!*

Ik loop op een van de tafels af.

Jonas: *Ja, dat is nou typisch een leraar. Dat is zo typisch een leraar!*

Hij zit in kleermakerszit op zijn tafel die hij juist verplaatst heeft en er schieten hem tranen in zijn ogen.

L.: *Wat is er dan nu? Wat is hier zo 'typisch een leraar'?*

Jonas: *Ja, dat is het nou juist! Je kunt honderd, of duizend ideeën hebben, aan het eind komt er een leraar en die heeft ook een idee en wedden: dat idee moet het dan worden. Dat is altijd zo. Altijd!*

Ik ben sprakeloos. Ook de andere kinderen zijn stomverbaasd. Een beetje hulpeloos en ook wel wat defensief antwoord ik:

L.: *Jonas, in deze klas gebeurt niets waar we het niet allemaal mee eens zijn. Werkelijk!*

Jonas richt zich op uit zijn kleermakershouding en antwoordt ernstig en zonder tranen.

Jonas: *Daar gaat het me toch helemaal niet om. Het gaat me erom dat we het met elkaar eens zijn. Het gaat erom dat we zelf een oplossing willen bedenken.*

We breken de onderneming af en iedereen gaat in de kring zitten, zonder dat ik dat aan de kinderen heb gevraagd. Het thema van het volgende gesprek is: mijn rol als jullie lerares. Slotsom: ik moet leren me nog meer terug te houden.

De volgende morgen zitten de kinderen in hun oude groepssamenstelling. Het is rustig in de groep, maar ook ernstiger. Tim schrijft in het klasseboek:

*Björn is niet meer zo druk.
Björn moppert ook niet meer zoveel*

9 „Complimenten en terechtwijzingen“ of „bemoedigen?“

Twee principiële verschillende houdingen...

Complimenten en terechtwijzingen zijn wel de meest gebruikte opvoedingsmiddelen op school en thuis. Vaak pendelen kinderen en leraren, en thuis kinderen en ouders, tussen prijzen en sancties heen en weer. Vaak is er een herkenbare samenhang in de intensiteit van de complimenten en de scherpte van de terechtwijzingen en sancties. Daartussen is er hoop en zijn er illusies, is er teleurstelling en frustratie, zowel bij het kind als bij de volwassenen. Met het begrip 'complimenten' of 'prijzen' is hier het weliswaar positief bedoelde, maar vaak oppervlakkig geformuleerde waarden bedoeld, als een reactie op een geslaagde activiteit of een goede prestatie van een kind. Met het begrip 'terecht wijzen' of 'berispen' wordt de niet minder oppervlakkige, maar negatieve kritiek op het handelen of een prestatie van een kind bedoeld. Zowel prijzen als berispen zijn in pedagogische zin weinig effectvol en hebben met betrekking tot de ontwikkeling van het zelfbeeld van een kind, de relatie tot volwassenen en de verhouding tot andere kinderen, vaak een negatieve invloed.

Hoe is het mogelijk dat bevestigende en opmonterend bedoelde opmerkingen als: *'Dat heb je goed gedaan!'*, *'Dat is klasse!'* of *'Je bent echt een expert!'* juist bij opvallende kinderen, kinderen met gedragsproblemen, zwakke leerlingen en weinig zelfbewuste leerlingen, kinderen dus die het eigenlijk moeten hebben van onze erkenning, zo weinig effect hebben en zelfs aanleiding kunnen zijn voor nieuwe storende acties of agressie oproepen? Hoe komt het dat kinderen daar niet zo goed mee schijnen te kunnen omgaan en de zich moeite gevende leraren daarbij voortdurend teleurstellen? Er is een reeks argumenten. Geen van die argumenten is spectaculair of spitsvondig. In tegendeel: ze zijn allemaal met gezond verstand te verklaren, vooropgesteld dat we bereid zijn om ons los te maken van onze vleesgeworden gewoonten of van ons stereotype handelen.

- In tegenstelling tot een op de zaak zelf betrekking hebbende, precieze en daarmee de ontwikkeling van het kind dienende reactie op een activiteit of prestatie, staat de oppervlakkige lofprijzing. Deze weliswaar positief bedoelde uiting staat meestal niet in verhouding tot de geleverde prestatie, is fraai van toon, maar wordt door de leerling niet als een echt serieus commentaar ervaren. De discrepantie tussen deze vorm van waardering en de kwaliteit van de feitelijk geleverde prestatie is ook zwakke leerlingen meestal wel duidelijk. Ze doorzien complimenten als een pedagogische maatregel die ze wantrouwig maakt en die ze terugwijzen.
- Hoe hoger de schatting van anderen uitsteekt boven het eigen, mogelijk sterk negatieve zelfbeeld, des te minder is het kind bereid of in staat om de complimenten echt aan te nemen. Een gebrek aan geloofwaardigheid staat de acceptatie in de weg.
- Wanneer de complimenten behoorlijk enthousiast worden geuit, signaleert dat ook een hoge verwachting en die kan gemakkelijk tot druk leiden. *'Wat gebeurt er als ik dat de volgende keer niet meer zo goed voor elkaar krijg?'* Het komt voor dat kinderen met een gering zelfbewustzijn zelfs capituleren wanneer ze worden geconfronteerd met een positief beeld over hun eigen persoon.
- Wanneer de complimenten voor de klas worden uitgedeeld, nadrukkelijk in het gehoor en in het blikveld van de klas, dan wordt het kind ermee boven de gemeenschap van de groep getild. Dit kan voor het kind een isolerend en zelfs discriminerend effect hebben. Het maakt aan de medeleerlingen de zwakheid van de betreffende klasgenoot duidelijk met betrekking tot iets dat ze zelf waarschijnlijk voor een normale competentie houden.
- Oppervlakkige complimenten versterken de angst te mislukken en de volwassene teleur te stellen die het juist zo goed met je meent. De volgende storende actie van de leerling

kan het gevolg zijn van de houding: *'Stel niet zulke hoge eisen aan mij, ik kan ze toch niet vervullen en ik zal het je bewijzen ook.'* Op die manier worden kinderen met gedragsproblemen eerder versterkt in hun gedrag dan geholpen.

- De vaak geobserveerde teruggang van een kind in het gewone gedragspatroon is een uitdrukking van angst om de verworven positie in de groep, hoe negatief ook, op het spel te zetten en te verliezen.
- Oppervlakkige complimenten leiden niet tot het verminderen van twijfel over het eigen kunnen bij het kind, net zo min als simpele woorden als *'wees maar niet bang'* de werkelijke angst niet kunnen wegnemen. Sterker nog, dit leidt eerder tot een versterkt bewustzijn van eigen tekortkomingen.
- Complimenten zijn op de eerste plaats een kwestie van maatvoering. Wat teveel is, of niet op de feitelijke prestatie betrokken is, blijft zonder werking of leidt zelfs tot tegenwerking.
- Het probleem van weinig adequaat reageren op door een kind geleverde prestaties is niet alleen voorbehouden aan het onderwijs, maar komt ook in gezinsverband voor. Vaak reageren ouders op ogenschijnlijk tamelijk gewone zaken, zoals een vluchtige tekening, met *'Super!'* of *'Klasse!'*, terwijl ze bij een echte prestatie nauwelijks de tijd nemen om er genuanceerd op in te gaan. Beide wijzen van reageren zijn ontoereikend. Ze tonen het kind desinteresse, ofwel ze helpen het kind niet verder in het bewust worden van de gerealiseerde vaardigheden.
- Een kind dat er aan gewend is om de haverklap een oppervlakkig compliment te krijgen of een sneer, maakt zich met betrekking tot de schatting van de eigen competenties afhankelijk van deze oppervlakkige oordelen en ook van de volwassenen die deze uiten. Het kan daardoor tot de aanname komen dat het 'goed' is als het geprezen wordt en 'slecht' is als die lof uitblijft of als het zelfs tot misprijzen komt. Oppervlakkige complimenten en terechtwijzingen differentiëren niet tussen 'de daad' en 'de veroorzaker'. Het kind leert niet dat er een onderscheid is tussen zijn persoon en een specifieke handeling. Het vereenzelvigd beide zaken en veronderstelt in het geval van kritiek dat de daad waarop de kritiek betrekking heeft, ook kritiek is op de eigen persoon. Dat is ook de reden waarom zoveel leerlingen het wijzen op fouten niet kunnen accepteren. Kinderen die zich afhankelijk hebben gemaakt van complimenten ontwikkelen hun gedrag in de richting van: *'Hoe kan ik tegemoet komen aan wat anderen van mij verlangen?' en 'Wat verlangt deze situatie van mij?'*

'Beter kijken en gedifferentieerder reageren' zou het motto kunnen zijn van een alternatieve houding. Ze is weinig spectaculair, niet echt opvallend vaak, wel moeilijker en inspannender. Waar gaat het om?

'Moeilijke' en 'problematische' kinderen zetten hun destructieve gedrag op de voorgrond omdat ze de vaardigheid niet kennen en wellicht ook niet hebben om constructief en sociaal te reageren. Deze kinderen hebben een scheef beeld van zichzelf. Ze schatten hun zwaktes te hoog en ze zien hun sterke kanten nauwelijks. Het succes van het pedagogisch handelen hangt af van de mate waarin het de leraar lukt om onbenutte en door het kind zelf niet veronderstelde competenties te laten ontdekken. Het gaat erom kinderen meer zelfrespect bij te brengen. Zelfrespect is de conditie voor het met respect tegemoet treden van anderen. Het kennen van de eigen kracht en de daaruit voortvloeiende relatieve tevredenheid met zichzelf zorgen ervoor dat het kind in staat is om contacten aan te gaan en die op een constructieve manier te onderhouden. De eerste stap is hulp bij de verwerving van het zelfrespect. De tweede stap is de hulp bij sociale vaardigheid.

Wanneer werkelijke terugkoppeling van de leraar op het gedrag en de prestaties van een leerling dient bij te dragen aan het sterker worden van de leerling en wanneer deze feedback de gebruikelijke

obligate complimenten moet vervangen, betekent dit dat deze betrekking moet hebben op het zakelijke karakter ervan en dat ze niet persoonsgebonden is. Het betekent dat ze gedifferentieerd is en niet oppervlakkig, niet sporadisch maar continu wordt ingezet. Voor alles gaat het erom dat het niet veroordelend is, maar gericht is op de ontwikkeling van een realistisch en constructief zelfbeeld, waardoor geleidelijk aan de afhankelijkheid van het oordeel van anderen afneemt. Het kind moet zijn specifieke prestatie in de woorden en de reactie van de leraar kunnen herkennen. Dat is wat helpt om van een scheefgegroeid en gemankeerd zelfbeeld los te komen. Het is het fundament voor de vaardigheid tot zelfrespect.

...en de noodzakelijkheid om onderscheid te maken tussen het kind en zijn of haar gedrag

Na de gedenkwaardige aanvaring met Dennis B. en de talrijke gesprekken met zijn ouders dwing ik mezelf ertoe om elke ook maar in de richting van een beoordeling komende waardering of oppervlakkige reactie te vermijden. Dennis, juist zo gespitst op complimenten, probeert mij van alle kanten een *'Goed gedaan!', 'Klasse!', of 'Super!'* te ontlokken, niet in de laatste plaats vanuit de hoop op een aantrekkelijke beloning thuis. Hij legt me vaak de woorden bijna in de mond: *'Kijk eens mevrouw Letschert, dat is toch goed zo, niet?'* Dennis krijgt echter alleen nog feedback die exact gericht is op zijn leervorderingen en die hem die vorderingen voorspiegelen. Dat wat goed gaat staat op de voorgrond, maar dat wat verbetering behoeft wordt ook duidelijk genoemd. Terugkoppeling van deze aard kost tijd en werk, vooral als het schriftelijk gebeurt. Aanvankelijk interesseren mijn commentaren Dennis in het geheel niet. In tegendeel zelfs. Hij is niet eens bereid ze te lezen, wat voor mij natuurlijk weer niet motiverend is. Maar er is nu geen weg meer terug. Het is volhouden geblazen, consequent blijven en de jongen de kans geven om zich langzaam aan een voor hem nieuwe vorm van terugkoppeling te laten wennen. Dat alles volgens het principe van de druppel die de steen uitholt.

De ouders staan ondertussen achter mij. Het langdurige proces van hun 'omdenken' wordt enigszins bespoedigd door een woedeuitbarsting, een waanzin aanval zoals de moeder het noemt, waarbij thuis een deel van het servies er aan gaat. Nu is de moeder degene die de dingen niet meer zo luchtigjes wil opnemen. 's Avonds laat nog belt ze me vertwijfeld op. Voor de eerste keer lijkt het, herkent de moeder de explosieve agressie en het ongecontroleerde gedrag van haar zoon en krijgt ze een idee van de slechte uitwerking van hun eigen opvoedingsgedrag. De ouders beginnen anders tegen de zaak aan te kijken en zich daar ook naar te gedragen. Beloningen worden geleidelijk aan minder en, wat ik later merk, aan de grootouders overgelaten. De moeder begint zich serieuzer met de opvoeding van haar zoon bezig te houden en ook met zijn prestaties op school. De vader heeft het er nog het moeilijkste mee om zijn houding aan te passen, maar ook hij stelt zijn rol van onaantastbaar 'opperhoofd' enigszins bij. Hij hanteert niet langer 'het zwaard van Damocles' als zijn enig opvoedingsmiddel, dat wil zeggen: als je doet wat ik zeg word je beloond, anders krijg je er van langs, maar voert zo nu en dan een echt gesprek met zijn zoon en onderneemt ook af en toe wat met hem.

Het duurt nog wel een poos voordat Dennis B. in de gaten krijgt dat hij niets verliest, maar dat hij eigenlijk aan het winnen is, namelijk: vertrouwen en aandacht. Geleidelijk aan breekt bij de jongen dat licht door en wordt ook af en toe een zekere mate van tevredenheid herkenbaar. Aanvankelijk kwam hij nog bij elk commentaar op zijn werk regelrecht op me af om verhaal te halen, nu blijft hij op zijn plaats zitten, leest de reacties en vraagt zelfs af en toe om uitleg als hij merkt dat hij iets niet heeft begrepen. Als hij het ergens niet mee eens is laat hij dat nog wel blijken, maar zonder direct de schuld buiten zichzelf te zoeken en zonder het grote theater van voorheen.

Tussen deze wijzen van reageren ligt een proces met verschillende pedagogische handelingswijzen en

maatregelen. Zo helpt het Dennis B. blijkbaar wanneer ik hem ook op heel kleine stappen in zijn ontwikkeling opmerkzaam maak. Mondelinge of schriftelijke terugkoppeling als: *'Dennis, dat heb je goed opgeschreven of uitgerekend nu. Vorige keer ging dat nog niet zo goed, voelde je je nog niet zo zeker hierover, maar nu gaat het werkelijk veel beter.'* helpen hem om datgene wat hem lukt ook in zijn blikveld te krijgen. Commentaar als: *'Dat was een moeilijke opdracht Dennis, een lange tekst met veel moeilijke woorden'* waarderen zijn prestatie op en maken hem de herkenning mogelijk van de inspanning die hij heeft geleverd. Herkenbaar plezier over zijn succesjes en interesse in zijn leervorderingen maken deze ook voor de jongen transparant en herkenbaar en helpen hem om over het verlies heen te komen van wat hij zo gewoon was aan oppervlakkige complimentjes en de niet in verhouding staande beloningen.

We hebben het tot een goede gewoonte gemaakt in de klas om ons van tijd tot tijd een denkpauze te gunnen waarin we vooruitkijken of terugblikken op het onderwijsproces en waarin de kinderen ruimte nemen om hun eigen activiteiten met enige distantie te kunnen bezien. Ze denken na over wat ze hebben geleerd, hoe ze tot leerresultaten zijn gekomen, wat ze daarbij heeft geholpen en waar het tamelijk moeilijk was. Op die manier ontwikkelen de leerlingen niet alleen een gevoel voor de wijze waarop ze leren, maar ook een bewustzijn dat ze hun leren in belangrijke mate zelf beïnvloeden en sturen kunnen. De eigen vooruitgang wordt meer precies waargenomen, benoemd en vaak ook opgeschreven. Gerichte vragen helpen daarbij, zoals:

- Op welke plek ben je begonnen met je werk en hoe ver ben je in deze les gekomen?
- Wat heb je de laatste keer precies geleerd? Wat weet je nu meer over....dan gisteren? Kun je aangeven wat je erbij geleerd hebt?
- Wat heeft je bij het leren goed geholpen? Wat heeft je gestoord bij het leren?
- Waar was het bijzonder moeilijk? Ben je ergens op een probleem gestoten waar je niet mee gerekend hebt?
- Heb je alle problemen kunnen oplossen? Zo ja, hoe heb je dat dan gedaan?
- Waar voel je je nu zeker? Noem de dingen waarvan je vindt dat je ze goed kent.
- Waar heb je nog problemen? Heb je zulke problemen al eerder gehad, of was dat nu voor het eerst?
- Hoe ver kom je vandaag, denk je? Waar zou je je erg over verheugen en waarmee ben je tevreden?
- Waar, denk je, zul je het het lastigste mee hebben en wat zal je gemakkelijk af gaan?

Het wordt de kinderen bewust dat wat ze doen niet gelijk kan of hoeft te lukken. Er zijn dingen die je pas kunt als je ze verschillende keren hebt geprobeerd en als je er erg je best voor hebt gedaan. Ze oefenen hun blik voor het waarnemen van hun eigen werken en leren, de moeilijkheden die ze tegenkomen, de fouten en vergissingen die erbij horen, en dat dat alles geen reden is om te twijfelen aan jezelf. Ze ontwikkelen een gedifferentieerd beeld van hun eigen sterkten en zwaktes en van die van hun medeleerlingen. Zo krijgen ze ook een beeld hoe ze van elkaar kunnen profiteren, wie op bepaalde momenten hulp nodig heeft en waar ze anderen daar eventueel bij zouden kunnen helpen.

Dennis B. behoort nu niet tot die groep kinderen die zich met plezier op het waarnemen van het eigen leergedrag storten. Het is moeilijk voor hem om structuren te ontdekken en om leerervaringen stapsgewijs te overzien. Het is moeilijk voor hem om een onderscheid te maken tussen doel en methode, om problemen onder woorden te brengen, om deelresultaten te onderscheiden van het totaal en om zich de tijd te gunnen voor een opdracht en hem niet voortijdig als 'af' aan de kant te schuiven. Voor Dennis is dat alles moeilijk en inspannend. Juist voor dit kind echter is de regelmatige, bijna geritualiseerde reflectie op het leren, van het grootste belang en het feit dat hij er in het begin niet zoveel mee kan betekent niet dat het geen zin heeft om er mee bezig te zijn. Het effect is herkenbaar op termijn, door de voortdurende aanmoediging om na te denken over wat hij doet, door hem te

helpen structuur in zijn handelen te herkennen en door hem uit te dagen zijn problemen en moeilijkheden onder woorden te brengen.

Ik probeer zoveel mogelijk met Dennis B. te praten over de dingen die we ondernemen in de klas en daarbij de vaak nog onrealistische schattingen van de jongen over zijn eigen kunnen naar meer realistische verhoudingen terug te brengen. We bespreken wat hij al goed kan, wat hij snel zal kunnen door er extra aandacht aan te besteden en goed te oefenen, waar hij rekening moet houden met moeilijkheden en waarover hij tevreden kan zijn als het hem lukt. Ik probeer steeds, net als de ouders dat ondertussen ook met meer of minder succes doen, de fixatie op het best mogelijk resultaat te vermijden en mij vooral te richten op het bieden van de zekerheid aan de jongen dat hij mijn genegenheid niet verliest door tegenvallende leerprestaties. Ook als hij minder presteert, wat overigens steeds minder voorkomt, omdat Dennis zich meer beheerst gedraagt en zich veel minder laat leiden door de externe belasting van vroeger, dan bel ik op naar zijn ouders en informeer ze er over. Ik wil zeker zijn dat ze niet in hun oude gedrag terugvallen en de jongen hun teleurstelling direct laten blijken. Geleidelijk aan leren de ouders ook bij mindere resultaten zaakgericht en rustig te reageren, waardoor het moeizaam opgebouwde en broze zelfvertrouwen niet gelijk weer wordt getorpedeerd. Dennis B. is op de goede weg.

10. Gijs: „de eenzame prins“ en de ongelukkige ster...

Beste mevrouw Letschert,

U zegt dat iedereen zich goed moet voelen in de klas.

Ik voel me niet goed.

Gijs

Gijs is de ster van de klas. Hoogbegaafd en alle andere kinderen ver vooruit, valt juist hij uit de gemeenschap van de groep. De ouders willen hem graag in deze groep houden en zien er niets in om hem naar een aparte groep te laten gaan met andere slimme kinderen. Het taalgebruik van Gijs is opvallend. De jongen heeft niet alleen de beschikking over een zeer uitgebreide woordenschat, hij formuleert ook op een wijze die je direct zou kunnen afdrukken. Hij spreekt en schrijft grammaticaal zeer correct, gebruikt metaforen, moeilijke woorden, ingewikkelde zinsconstructies, alles wat kinderen op zijn leeftijd gewoonlijk niet doen. Gijs heeft een reflectievermogen dat je in het geheel niet verwacht bij een basisschoolleerling.

Is zijn taalgebruik al een kwestie die hem onderscheidt en vaak ook afscheidt van zijn klasgenoten, nog sterker is het met betrekking tot zijn sociaal gedrag dat hem nog minder vriendschappen oplevert. In het laatste rapport van mijn voorgangster staat: '*Gijs scheidt op tegenover zijn medeleerlingen en gedraagt zich hautain.*' Of de jongen met zo'n rapport wat kan aanvangen is een pedagogische vraag, de observatie is op zichzelf terecht. Duidelijk is echter ook dat er achter het '*ijdele en praalzieke gedrag*' van de jongen, zoals een collega dat eens formuleerde, zich ook een sociale onzekerheid verbergt. De volgende situatie maakt dat probleem helder.

De kinderen hebben een dictee teruggekregen en Gijs heeft, als altijd, een tien. Naast Gijs zit Dirk, een leerling die uitgerekend grote spellingsproblemen heeft en voor wie een tien of een negen net zo ver weg is als voor Gijs een vier of een vijf. Gijs slaat zijn schrift open en bladert het blad voor blad door. Achtelooos wijst hij met een handgebaar op elke van de talrijke goede cijfers, het schrift is bijna vol, en hij zegt tegen Dirk:

Gijs: Moet je zien: *tien, tien, tien...*

Dirk: *Allemaal tienen?*

Gijs: *Allemaal tienen. Hier gaat het nog verder, moet je zien...*

Door het monotone *tien, tien*, opmerkzaam geworden kijk ik op en zie wat er gebeurt.

L.: *Gijs.*

Gijs: *Wat is er?*

L.: *Laat dat.*

Gijs komt naar me toe.

Gijs: *Wat is er dan?*

L.: *Het is voor Dirk nou niet zo heel geweldig als jij hem al jouw tienen laat zien, terwijl hij zelf zo'n grote moeite heeft met spellen, vind je niet?*

Gijs: *Ja, o.k., dat begrijp ik, maar wat moet ik dan doen?*

L.: *Wat moet je dan doen?*

Gijs: *Wat moet ik dan doen dat de andere kinderen in de gaten hebben hoe goed ik ben?*

L.: *Laten we daar straks over praten, maar laat nu Dirk met rust.*

Gijs: *O.K!*

Terwijl enige kinderen tegen de opschepperij van Gijs ingaan, zijn er ook verschillende kinderen die het zich niet toevertrouwen om met de woordkunstenaar Gijs het debat aan te gaan. Leo bijvoorbeeld, een Spaans meisje, dat eigenlijk niet op haar mondje is gevallen en niet bang is om een conflict aan te gaan, waagt het niet om Gijs aan te spreken. In plaats daarvan wendt ze zich in een briefje tot mij:

Beste mevrouw Letschert

Ik heb een groot probleem!

U weet dat Gijs met rekenen heel goed is.

Maar Gijs schept op!

Dan zegt hij: waarom moet ik dat alles nog opschrijven?

En dan schept hij op en dat ergert me.

Leo

Ook met zijn buurman aan de tafel naast hem, Jasper, ontstaat er een probleem. Wanneer de kinderen tijdens een taalles na een lange discussie besluiten om elkaar schriftelijk mee te delen wat ze wel en niet van elkaar mogen en wat ze graag anders zouden willen, dan schrijft Gijs aan Jasper een briefje dat de hele problematiek van zijn sociale gedrag tot uitdrukking brengt:

Jasper

*Je kijkt niet af!
Dat is ook het enige.
Het zou mooi zijn als je niet steeds
over het midden van de tafel gaat!
En dat je niet zo scheef in je stoel hangt.*

Gijs

'Het zou mooi zijn als je niet steeds over het midden van de tafel gaat!' Gijs grenst zichzelf niet alleen af tegenover Jasper, hij begrenst ook zichzelf. 'Kom niet bij me in de buurt' is de boodschap. 'Laat me met rust' en ook: 'Ik mag je eigenlijk niet. Ik wil niets met je te maken hebben. Ik geef je niets af van wat ik allemaal kan.' Dat Jasper niet afkijkt is het enige dat hij prettig vindt van zijn buurman. De vraag is of het bij Gijs om een structurele storing of deficiëntie in zijn persoonlijkheid gaat.

Gijs is het enige kind van gescheiden ouders. Hij woont bij zijn moeder en bij zijn oma. Hij is het kind van zijn moeder en tegelijk wordt hij door haar vaak in de partnerrol beschouwd. Zonder broertjes of zusjes opgegroeid, nog nooit een dierentuin van binnen gezien en op school vanaf het begin de geïsoleerde ster, heeft Gijs zich de omgang met leeftijdgenoten nauwelijks eigen kunnen maken. Ze zijn hem vreemd. Hij kan niets met ze beginnen. De jongen houdt vriendschappen af, speelt niet mee, sluit zich niet aan bij groepen. Als er een feest wordt gepland, of een uitstapje, dan reageert Gijs onmiddellijk met 'Moet dat zonnig?', of: 'Zoiets stoms'. Hij maakt de voorpret van kinderen belachelijk en als het eenmaal zover is, dan ontbreekt hij vaak vanwege een voorgewende ziekte.

Op het schoolplein is Gijs bijna altijd alleen, hulpeloos, contactgestoord, in zijn tentoongespreide laatdunkendheid, eenzaam en ook verdrietig in zijn zelf gezochte afzondering. Goedgekleed staat hij aan de kant, eet zijn boterhammen en kijkt enerzijds verbaasd, anderzijds ook verlangend, naar hoe de kinderen spelen, knokken, plagen en het dan weer goed maken. Als de bel gaat is Gijs de eerste die weer op zijn plaats zit, opmerkzaam afwachtend, zijn spullen zorgvuldig uitgesteld, precies tot het midden van de tafel die hij deelt met Jasper. Jasper komt veel later binnen, nat gezwet, heeft nog ruim de tijd nodig om zijn zaken op orde te maken, en dat alles onder de kritiserende blikken van Gijs.

Een deficiëntie in de persoonlijkheid? Zeker niet. Wel een sociale storing en een gebrek aan ervaringen. Dat is het probleem bij Gijs. Prestatie is het enige hem vertrouwde middel om erkenning te vinden. Omdat hij over niets anders beschikt en omdat hij de spelregels van het sociale gedrag niet beheerst, hangt hij aan zijn prestaties zijn gehele persoonlijkheid op. Het is moeilijk voor de jongen om uit zichzelf contacten te leggen met zijn klasgenoten. Dus sluit hij zich op in zichzelf, normerend, een egoïstische uitstraling, niet coöperatief en zonder gevoel voor wat anderen bezighoudt. Zijn eigen kommer is voor zijn klasgenoten niet zichtbaar.

De allures van Gijs storen niet alleen zijn medeleerlingen, zelf lijdt hij er blijkbaar nog het meeste onder. De mate van zijn vertwijfeling wordt zichtbaar in de volgende fragmenten van een gesprek dat ik met de jongen voerde naar aanleiding van een voorval bij het rekenen. Gijs had bij het rekenen een verkeerd antwoord gegeven. Toen de kinderen dat merkten en hem wilden corrigeren, stond hij op, liep naar een hoek van het lokaal, dook daar ineen en zette het op een huilen.

L.: *Je was een beetje verdrietig bij het rekenen, niet?*

Gijs: *Een beetje, nou ja!*

L.: *Erger?*

Gijs knikt.

L.: *Wat was er dan zo erg voor jou?*

Gijs kijkt gedeprimeerd voor zich uit.

L.: *Je voelt je vaak teleurgesteld, niet?*

Gijs knikt.

L.: *Was dat vanmorgen ook zo?*

Gijs: *U bedoelt toen ze me uitgelachen hebben?*

L.: *Uitgelachen? Wie heeft je dan uitgelachen?*

Gijs: *Nou, bijna iedereen, toen ik dat foute antwoord gaf. Vooral de jongens.*

L.: *Gek, heb ik helemaal niet gemerkt.*

Gijs: *Nou, ik wel. Daarom ben ik ook opgestaan en weggerend. Stom niet?*

L.: *Vind je?*

Gijs: *U niet?*

L.: *Ik denk dat je gewoon een beetje teleurgesteld was.*

Gijs: *Ja, dat was ik ook. Maar daarom moet je niet meteen wegreppen en een potje gaan janken. Dat is toch stom?*

L.: *Was het goed dat ik je met rust heb gelaten?*

Gijs: *Ja, ik kon dan ook zelf weer naar mijn plaats toe gaan.*

L.: *Je bedoelt zonder dat ik je dat heb gezegd?*

Gijs: *Ja.*

L.: *Dat had je niet zo goed gevonden?*

Gijs: *Nee, dat ziet er zo zwak uit.*

L.: *En jij wilt er graag sterk uitzien?*

Gijs: *Uitzien? Zijn gewoon! Hoe doe je dat eigenlijk? Hoe word je bijvoorbeeld klassevertegenwoordiger, of aanvoerder, of voorzitter van iets?*

L.: *Wanneer voel je jezelf dan zwak?*

Gijs: *Als die anderen me uitlachen. Het ergste vind ik het als ze lachen of als ze over me kletsen. Dan voel ik me heel klein.*

L.: *Is er een reden voor de kinderen om je uit te lachen?*

Gijs: *Ze doen het als ik fouten maak.*

L.: *Zou jij kinderen uitlachen als ze fouten maken?*

Gijs: *Dat doe ik vaak.*

L.: *Omdat ze fouten maken?*

Gijs: *Nee, eigenlijk niet vanwege die fouten. Dat ook wel. Maar fouten zijn niet de echte reden. Het is meer zo het gevoel.*

L.: *Het gevoel. Wat voor een gevoel?*

Gijs: *Weet ik ook niet. Het is behoorlijk erg.*

L.: *Erg. Bedoel je een soort wraak?*

Gijs: *Ja precies. Wraak.*

L.: *Dan ben je wel heel erg gekwetst.*

Gijs: *Ja, bij dat uitlachen en als iemand verkeerde dingen over me zegt. Daar kan ik helemaal niet tegen.*

L.: *Dat kan ik me voorstellen. Wanneer zeggen de kinderen dan verkeerde dingen over je? Ik merk dat niet echt.*

Gijs: *Nou, bijvoorbeeld als ik goed cijfers krijg. Dan zijn er altijd wel een paar die daar over zeuren.*

L.: *Wat bedoel je met zeuren. Wat zeggen die kinderen dan tegen je?*

Gijs: *Dat verschilt. Meestal zeggen ze: Jij zeker weer, uitslover! Of ze gaan me gewoon uit de weg, laten me staan.*

L.: *Oh ja, dat is beslist vervelend. Dat is erg. Dat kan ik me goed voorstellen. Zeg je de kinderen dan ook wat voor cijfer je hebt gekregen?*

Gijs: *Hoef ik niet. Dat weten ze toch wel. Het zijn immers steeds dezelfde.*

Gijs vecht tegen zijn tranen.

L.: *Gijs, kan het zijn dat die andere kinderen dan ook een beetje wraak nemen op jou?*

Gijs: *Hoezo?*

L.: *Nou, omdat jij ze ook wel eens uitlacht.*

Gijs: *Ja, dat is waar.*

- L.: *En ze raken je dan op een heel gevoelige plaats.*
- Gijs: *Ja, als ik heel erg mijn best heb gedaan en...*
- L.: *...en als je dan toch een foutje maakt...*
- Gijs: *Ja precies. Als ik heel erg mijn best heb gedaan en als ik dan wat fout doe, of als ik een heel goed idee heb en niemand doet er wat mee en er gebeurt iets heel anders, dan voel ik me of ik in het donker sta en al die anderen in het licht. Dan voel ik me helemaal vernederd.*
- Gijs: *Ik vind het echt erg. Ik doe zo mijn best om alles goed te doen en er voor te zorgen dat iedereen dat merkt, en juist daardoor hebben ze een hekel aan me. Ik ben dan iedere keer weer teleurgesteld.*
- L.: *Over jezelf of over die anderen?*
- Gijs: *Over mezelf. Als ik iets niet voor elkaar krijg en over die anderen als ze het niet accepteren wat ik doe.*
- L.: *Je moeite en je inspanningen?*
- Gijs: *Ja.*
- L.: *Is het dan zo Gijs, dat jij je verschrikkelijk inspant zodat de anderen je accepteren?*
- Gijs: *Ja, dat zeg ik toch. Maar het maakt niks uit. Ze accepteren me toch niet.*
- L.: *Gijs, stel je voor, iemand anders zou je zoiets vertellen, wat jij mij nu vertelt. Hij zou zeggen: Hoor eens hier Gijs, ik heb echt een probleem. Ik doe geweldig mijn best om steeds weer goede cijfers te krijgen, om alles goed te doen, zodat iedereen me mag en accepteert. Het enige dat ik ermee bereik is het tegendeel. De andere kinderen laten me gewoon stikken. Wat zou jij dan over dat kind denken, die je zoiets vertelt?*
- Gijs: *Dat hij mijn probleem heeft.*
- L.: *Jij kunt zo'n kind dus goed begrijpen?*
- Gijs: *Precies zelfs.*
- L.: *Wat zou je hem aanbevelen?*
- Gijs: *Tja, dat is wel raar.*
- Gijs denkt na.
- Gijs: *Misschien zou hij gewoon wat minder zijn best moeten doen. Dat zou ik hem geloof ik zeggen. Maar alleen als hij dat kan hebben.*
- L.: *Hoezo, als hij dat hebben kan?*

Gijs: *Nou ik zou dat niet kunnen hebben.*

L.: *Waarom niet? Wat zou je daar dan mee verliezen?*

Gijs: *Nou ja, verliezen is misschien een beetje sterk uitgedrukt. Maar mijn ouders zouden mij niet meer zou heel erg mogen, denk ik. Ik bedoel, ze houden wel van me, maar dan misschien niet meer zo heel veel.*

L.: *Wat denk je dan waarom je moeder van je houdt?*

Gijs: *Waarom ze van me houdt? Nou, dat kan ik tamelijk precies zeggen. Op de eerste plaats mijn goede cijfers. Op de tweede plaats dat ik me goed gedraag. Op de derde plaats dat ik niet meer zo voordring. Dat deed ik namelijk altijd, maar dat heb ik afgeleerd. En op de vierde plaats dat ik zo sportief ben. Dat vindt ze goed.*

L.: *En als je nou eens niet zulke goede cijfers krijgt en als je je niet zo goed zou gedragen?*

Gijs: *Oh je, dat moet u me niet vragen*

Gijs wiebelt met zijn benen en kijkt uit het raam. Met zijn gezicht van me afgewend zegt hij:

Gijs: *Dat zou haar erg aan het hart gaan en dat zou ik ook merken.*

L.: *Hoezo, op wat voor manier?*

Gijs: *Nou ja, op de manier waarop ze van me houdt.*

L.: *Wat bedoel je, wat vindt jouw mama niet zo echt goed van je?*

Gijs: *Wat ze niet goed vindt? Dat ik opschep bijvoorbeeld. Dat vindt niemand leuk, niet? Staat ook in mijn rapport. Maar verder vindt ze alles wel goed van me. Heb ik toch al gezegd. Bij mijn vader is dat precies zo.*

L.: *Het moet knap lastig voor je zijn om steeds de beste te zijn. wat levert het je eigenlijk op?*

Gijs: *Van mijn vader krijg ik geld en van mijn moeder complimenten en kusjes. Op school heb ik er alleen maar last van. Ik ben wel 75% van mijn tijd op school met die kinderen bij elkaar. Die moeten me toch een beetje respect geven, niet?*

L.: *Gijs, wie verlangt er nu precies van je dat je zulke goede cijfers haalt en dat je altijd de beste bent?*

Gijs: *Verlangen? Niemand. Maar verwachten doen ze het wel. Altijd dat geloven en verwachten. Ik krijg wat van die verwachtingen.*

Bij de laatste uitspraak slaat Gijs voortdurend bij elk tweede woord met zijn handen op zijn bovenbenen. Hij vecht tegen de tranen.

L.: *Wat gebeurt er Gijs als je eens een keer middelmatig zou zijn?*

Gijs: *Dat komt zelden voor. Dan word ik ook maar half geaccepteerd. Ik heb ooit wel eens een zes gehaald. Toen kreeg ik zo ongeveer een halve straf.*

L.: *Een halve straf, hoe gaat zoiets?*

Gijs: *Nou, mijn moeder zegt dan: het maakt niets uit, maar doe het de volgende keer wel beter. Dat kun je toch wel, niet? Gelukkig komt dat niet zo vaak voor.*

Gijs: *Ik moet heel veel, steeds de beste zijn, zodat ze van me houdt. Dat is niet gemakkelijk. Maar het lukt me wel. Ik wil ook dat alles me lukt. Als dat niet zo is dan voel ik me minder waard en buitengesloten.*

Gijs: *Ik wil ook aan de andere kinderen bewijzen dat ik het kan, maar daarmee wordt het ook steeds erger. Ik weet het ook niet. Ze denken allemaal slecht over me, dat weet ik heus wel. Alleen Matthijs niet, die begrijpt me wel. Ik ga er ook gewoon steeds van uit dat iedereen slecht over me denkt. Dan ben ik ook niet meer teleurgesteld. Ik ben dat gewend.*

L.: *Gijs, zou het kunnen zijn dat je vanmorgen verdrietig was, maar dat je ook je fout heel duidelijk aan iedereen wilde laten zien?*

Gijs denkt na.

Gijs: *Niemand moet denken dat ik alleen maar tieners haal.*

...en de poging om het te begrijpen

Het gesprek met de moeder

Het gesprek met Gijs blijft vooralsnog zoals het was. Ik ben geen therapeute en heb daarvoor ook geen tijd. Wat ik wil is om in elk geval Gijs te begrijpen. Ik overweeg wel of ik de schoolpsychologe zal inschakelen, maar ik besluit dat vooralsnog niet te doen. Ik wil het probleem niet meteen uit handen geven. Ik wil proberen of ik de jongen met doelgerichte pedagogische maatregelen kan helpen. Daarvoor heb ik de hulp nodig van de kinderen in de klas, want Gijs verbindt zijn problemen met de kinderen. Het probleem om Gijs uit de dwangbuis van zijn prestatiegerichte zelfbeeld te bevrijden kan alleen worden verholpen, is mijn overtuiging, als de andere kinderen hem beter zouden kunnen leren kennen en begrijpen.

Voor ik verder nadenk over een pedagogische interventie, vraag ik de moeder van Gijs om een gesprek bij haar thuis. In de moeder vind ik een open, eerlijke en coöperatieve gesprekspartner. Ze is zich terdege bewust van het problematische gedrag van haar zoon. Ze kent echter niet de omvang van zijn probleem en bovendien herkent ze het niet als een probleem met betrekking tot zijn sociaal gedrag. Ze houdt zijn gedrag gewoon voor een slechte gewoonte, een gewoonte die hij altijd al wel had en die zij, en vroeger zij en haar man samen, hebben geprobeerd 'uit te drijven', zonder resultaat evenwel. 'Op dat punt zijn we machteloos', zegt ze. 'Verder is het wel een goede jongen'.

De maatregelen waarover de moeder spreekt bestonden voornamelijk uit het bestraffen van het praalzieke gedrag van Gijs. Toen er dan ook nog een keertje in zijn rapport stond dat hij opschepte en zo, is zijn zakgeld voor een half jaar in beslag genomen en kreeg hij ook van tijd tot tijd huisarrest. Bij

goede cijfers kreeg hij echter toch weer geld. *'Dat hij niet zo overdrijven moet, zeg ik hem elke morgen voordat hij naar school gaat. Hij belooft me dat ook elke dag opnieuw, maar blijkbaar gaat hem dat niet zo eenvoudig af'*, aldus de moeder.

Het is niet te verwachten dat hem dat in de toekomst wel zal lukken. Als extra handicap komt daar bovenop dat hij, intussen zonder zijn vader, die hij nog maar zelden ziet, een wel heel erg nauwe band heeft ontwikkeld met zijn moeder. De moeder beschrijft het zo: *'Het is een buitengewoon kameraadschappelijke verhouding. Gijs is zeer begripvol, lief en eerlijk. We zijn echt twee makkers en we beslissen alles met elkaar. Gijs is voor mij meer als een zoon. Het is een partner en mijn meest directe vertrouwde. Mijn man heeft me indertijd in de steek gelaten. Mijn zoon zou zoiets nooit doen. Daarvoor begrijpen we elkaar gewoon te goed.'*

Het probleem ligt voor de hand. Een hoogintelligent kind, dat door de moeder vrijwel als een gelijke wordt beschouwd, beweegt zich tussen twee werelden, tussen kindheid en volwassenheid. Hij kan niet echt kind zijn, noch de volwassene van wie hij denkt dat hij die moet zijn. Hij moet zelfs meer zijn: kameraad, partner, vertrouwde, de beste van de klas, ster, hoogbegaafde. Ik kan amper zelf bevatten wat de psychische belasting moet zijn voor de jongen om in deze levenssituatie stand te houden, een situatie die onbillijke belastingen en rolverwachtingen inhoudt voor een negenjarige.

De moeder van Gijs die de problemen van haar zoon wel ziet, weliswaar niet in de volledige draagwijdte, heeft zich tot nu alleen gevoeld bij het oplossen ervan. Ze is opmerkelijk open in het gesprek dat ik met haar voer, hoewel we ons pas kennen, en ze is bereid tot een kritische reflectie op haar eigen omstandigheden en op haar gedrag als alleen opvoedende moeder. Eerst gaat het erom haar duidelijk te maken dat het *overdrijven* zoals ze dat noemt, het opscheppen van Gijs en zijn vaak hautaine gedrag, een symptoom is voor een daar achterliggend probleem. Een probleem dat zich door het ageren tegen dit gedrag, of door het bestraffen ervan, niet heeft opgelost. De pogingen van de kant van de school als van thuis met sanctionerende maatregelen, hebben zich niet als effectief bewezen.

De tweede stap in het gesprek met de moeder is ingewikkelder en moeilijker. Ingewikkelder, omdat het erom gaat om samen met haar naar oorzaken te zoeken voor het gedrag van haar zoon, waarmee ze niet alleen haar zoon, maar ook zichzelf ter discussie stelt. Op grond van haar uitingen tot dusverre heb ik wel een vermoeden dat de relatie tot haar zoon wel eens de belangrijkste oorzaak van zijn gedrag kan zijn. Dit vermoeden evenwel is nog geen onderwerp van gesprek geweest tussen ons. Moeilijker ook is de volgende stap vanwege de volgende overwegingen:

- Ik kom als lerares van Gijs naar de moeder. Tot mijn opgave behoort het om me te bekommeren om het welzijn en functioneren van de jongen in de context van zijn schoolse ontwikkeling en daar onder meer de ouders over te adviseren en bij te helpen. Het hoort niet, of veel minder tot mijn opgave om rigoureuus in te grijpen in de opvoeding.
- Tegelijk ben ik me er van bewust dat ik verantwoordelijk ben voor de (schoolse) rechten van kinderen. Ik neem de ernstige problemen waar van Gijs in zijn omgang met andere kinderen. Ik weet dat hij zich daar niet goed bij voelt, zoals hij dat ook zelf aangeeft. Ik zie ook dat zijn medeleerlingen last hebben van zijn gedrag. Ik moet de opvoeders, in dit geval de moeder, daar over inlichten, naar oorzaken zoeken en mogelijk daardoor ook de gezinsopvoeding ter discussie kunnen stellen.
- Ik wil de moeder niet ontmoedigen. De alleen opvoedende moeder heeft het niet gemakkelijk. Het feit dat zij zo sterk aan haar zoon hangt en hem zelfs als haar voornaamste vertrouwde ziet, maakt juist dat zeer duidelijk. Ik wil de moeder niet het gevoel geven dat zij het in de opvoeding helemaal verkeerd heeft gedaan.
- Tenslotte: ik wil de moeder helpen, om haar en om het welzijn van Gijs, maar ik moet er

op letten dat ik niet op dezelfde wijze door haar geclaimd ga worden, zoals zij dat
blijkbaar bij haar zoon doet.

We praten een poosje over de prima prestaties van Gijs op school. De moeder is er zichtbaar trots op om een zoon te hebben die zo ongewoon intelligent is en begaafd. Ze vertelt dat Gijs al heel erg vroeg kon praten en dat hij al vloeiend kon lezen voordat hij naar school ging. Dat hij niet genoeg krijgt van leren en al heel vroeg een kinderencyclopedie had die hij regelmatig opensloeg als hij wat wilde weten dat bijvoorbeeld in de krant had gestaan. Hij interesseert zich voor sport en politiek, ziet elke avond het televisiejournaal en hij spreekt met zijn moeder uitvoerig over politieke gebeurtenissen. *'Alleen dat opscheppen, hè', zegt de moeder, 'dat heeft zo'n kind toch niet nodig'. 'Waarom moet hij steeds in het middelpunt willen staan?'*

Ik vertel van het voorval bij rekenen en van het gesprek dat ik daarna met Gijs had. De moeder is verbijsterd. Ze is weliswaar met de gedachtewereld van haar zoon vertrouwd, maar ze kan zich niet echt voorstellen hoe groot de dagelijkse psychische belasting is van haar kind. *'Waarom weet ik daar niets van?'* vraagt ze me vertwijfeld. *'Waarom heb ik dat nooit gemerkt?'* *'Heb ik dan een volledig scheef beeld van mijn eigen kind?'* *'Wat kan ik in godsnaam doen?'*

Voordat we ons over die kwesties buigen kijken we eerst nog eens meer precies naar de huiselijke omstandigheden. Het gebeurt hoogst zelden dat Gijs spelen gaat bij andere kinderen, of dat andere kinderen bij hem komen spelen. Als hij al met andere kinderen samen is, dan is dat in het kader van een door spelregels bepaalde context, bijvoorbeeld als hij 's middags gaat tennissen, of als hij naar turnen gaat. Ongedwongen spel kent de jongen nauwelijks. Hij wordt ook nauwelijks voor verjaardagsfeestjes uitgenodigd en als hij zelf zijn verjaardag viert, dan is die van voor naar achteren ingepland.

Terwijl de moeder uitvoerig vertelt, wordt zij steeds ernstiger. *'Gijs heeft gewoon te weinig vrienden'* zegt ze uiteindelijk, meer tegen zichzelf dan tegen mij. *'Ik geef hem het gevoel dat ik hem eigenlijk steeds nodig heb'* vervolgt ze na een poosje. *'Dat zou ik niet meer moeten doen'*. Ik heb het gevoel dat ik zo'n inzicht niet kan becommentariëren of bevestigen. Wel kan ik de moeder helpen er verder over na te denken. We spreken een tijdje over haar eigen contacten, over vrienden, hobby's. Het blijkt dat de moeder zich na de scheiding van haar man langzaam maar zeker heeft teruggetrokken uit haar sociale leven en haar aandacht steeds sterker vooral op haar zoon heeft gericht. Deze, en ook dat wordt in de loop van het gesprek steeds duidelijker, heeft eerst de angst om na zijn vader ook zijn moeder te verliezen en hij probeert tegelijk om als een partner een substituut te zijn voor zijn moeder en om haar in geen enkel geval teleur te stellen. Hij probeert dat alles klaar te spelen door zijn kindheid op te geven.

Tot zover de moeder, die het distantievermogen mist om haar leven van buiten af te beschouwen en die zich in haar leefwereld eigenlijk allang niet meer prettig voelt. Wellicht, maar dat is speculatie, bieden de bijzondere prestaties van haar zoon haar een zeker gevoel van levenskwaliteit. Als een bedrieglijk signaal dat haar wereld, die weliswaar behoorlijk door elkaar is geschud, ergens nog in orde is.

Wat zou er aan de hand zijn als de prestaties van Gijs middelmatig waren, als hij dit niveau van presteren niet vol zou kunnen houden en als hij met slechtere cijfers naar huis zou komen? *'Ik geloof werkelijk niet dat hij dat doet'* is haar spontane antwoord. Er klinkt iets mee van *'dat zou hij me toch niet aandoen?'* alsof ik bij machte zou zijn om dat te kunnen verhinderen. *'Ik zou wel teleurgesteld zijn'* voegt de moeder me toe. *'Ik ben zozeer van hem overtuigd, wellicht veel teveel.'* Is het nodig dat ze haar beeld en haar verwachtingen van hem bijstelt, vraagt ze bezorgd. Het beeld dat de moeder van haar zoon heeft opgebouwd, raakt gedurende het gesprek aan het wankelen, maar het stort niet in. Je zou bijna kunnen zeggen dat dit beeld verschuift van fixatie op de behoeften van de moeder naar een

meer gezonde en bescheiden beschouwing en acceptatie van het kind. Natuurlijk is het niet deze ontmoeting alleen die de houding van de moeder doet veranderen. Het hier in fragmenten opgevoerde gesprek heeft het een en ander in werking gezet. Het heeft ertoe bijgedragen dat de moeder zich inhoudt in het voeden van een mechanisme dat zichzelf ondertussen al in stand aan het houden was, zonder haar directe bemoeienis. Zij begint om haar relatie tot haar zoon te overdenken. In de loop van de volgende weken, een tijd die betrekkelijk kort is in het licht van de zwaarte van het voorliggende probleem, lukt het de moeder om het arrangement te doorzien dat haar eigen leven en dat van haar zoon zo lang bepaalde.

Ons houdt aan het einde van het gesprek de vraag bezig hoe verder te gaan. Voor de thuissituatie worden er drie dingen afgesproken:

- Het opscheppen van Gijs is van nu af geen thema meer in de gesprekken tussen moeder en zoon. Dat betekent concreet dat de moeder de jongen er niet op aanspreekt of hem maant het te veranderen en al helemaal niet in de zin van een dagelijks ritueel. Erachter steekt de simpele redenering dat het de jongen toch al zwaar zal vallen om zich een vertrouwd gedrag af te wennen, als hij er steeds weer aan wordt herinnerd. Voortdurend commentaar en beoordelingen werken eerder bevestigend. Tot nu toe hebben deze activiteiten ook niet tot een beter resultaat geluid, dus we verliezen er niets mee.
- De moeder bemoedigt Gijs om contacten te leggen met andere kinderen uit zijn klas. Ze vraagt hem ook kinderen uit te nodigen om bij hem thuis te komen spelen. Als hij initiatieven neemt voor activiteiten buitenshuis zal ze hem daar geen strobreed in de weg leggen en hem absoluut niet de indruk geven dat hij haar daarmee tekort doet.
- Ze zal zich niet meer buitensporig verheugd tonen bij elke goede prestatie van haar zoon en hem ook niet overladen met kusjes en complimenten. In plaats daarvan zal de moeder zich meer op de inhoud van de geleverde prestatie richten en hem gedifferentieerde terugkoppeling geven. Deze feedback mag natuurlijk wel van welwillende en vriendelijke toon zijn.

Belangrijker als deze afspraken echter is de veranderde houding van de moeder: haar gereduceerde aanspraak op de prestaties van Gijs en haar voornemen om het kind in een ander licht te willen bezien, meer als kind dan als partner. Drie, vier dagen later roept de moeder me in de namiddag opgewonden op en valt na en hectische begroeting met de deur in huis:

Moeder: *Mevrouw Letschert, ik heb een vraag voor u. Gijs en ik hebben het vanmiddag onderweg naar huis van de tennisbaan over vrienden en vriendschappen gehad en toen heeft Gijs mij gevraagd wat ik belangrijker vind: goede cijfers of goede vrienden? Ik wist niet zo gauw wat ik moest antwoorden, ik bedoel, wat voor hem het goede antwoord zou zijn. Ik wilde niets verkeerd doen en ik heb hem gezegd dat we daar vanavond bij het eten nog eens verder over zouden kunnen praten. Wat moet ik hem nu toch in hemelsnaam antwoorden?*

L.: *Wat vindt u zelf?*

Moeder: *Ach, ik zou zeggen dat het antwoord ergens in het midden ligt.*

L.: *Wat betekent dat? Wat is voor u het midden?*

Moeder: *Verdorie, dat weet ik ook niet precies. Zo'n vraag heb ik mezelf nog nooit gesteld. Daar moet ik eerst over nadenken. Ik weet eigenlijk helemaal niet of Gijs wel vrienden heeft in de klas.*

- L.: *Misschien kunt u dat met Gijs zelf overleggen. Vraag hem gewoon of hij vrienden heeft. Dat is beter voor hem dan dat u hem de antwoorden als het ware in de mond legt. Hij gaat zich dan namelijk weer aanpassen aan die antwoorden.*
- Moeder: *Ik zal het proberen, maar uw antwoord maakt de zaak er voor mij niet gemakkelijker op.*
- L.: *Nee, dat geloof ik ook. Maar misschien levert het wel meer op.*

Scène 5

“Zij rent” - “Zij rennen”

Taal. We hebben het over werkwoorden in enkelvoud en in meervoud. Ik heb daar wat over op het bord geschreven.

Aan het eind van de les, als ik het bord wil schoonvegen, meldt Lars zich.

Lars: *Er valt mij wat op.*

L.: *Wat dan?*

Lars: *Nou, op het bord staat toch 'zij rent', niet?*

L.: *Kom hier, Lars, en laat maar zien wat je precies bedoelt. Bij het bord gaat dat beter.*

Lars komt naar voren en gaat naar de linkerzijde van het bord. Hij wijst op de tekst 'zij rent'.

Lars: *Nog een keer. Hier staat toch 'zij rent' niet?*

L.: *Ja.*

Lars gaat naar de rechterkant van het bord en wijst op de tekst 'zij rennen'.

Lars: *En daar staat toch 'zij rennen' niet?*

L.: *Ja.*

Lars: *Dat is dan toch hetzelfde woord?*

Enige kinderen kreunen onderdrukt, andere minder onderdrukt of draaien met de ogen, wat Lars evenwel niet opmerkt omdat hij veel te druk is voor het bord.

L.: *Ja, dat is zo.*

Lars: *Goed. Dus: als ik dus zeg 'zij rent' dan zou dat op Julia kunnen slaan, of op Antonia,*

of op Meike, of op Andrea, of op Stefanie....?

Lars noemt alle negen meisjes in de klas op. De spanning groeit.

L.: Precies.

Lars: Goed. Maar als ik nu zeg: 'zij rennen', dan moeten het er toch minstens twee zijn. Klopt toch?

L.: Klopt!

Lars: Het kunnen er ook meer dan twee zijn. Maar twee moeten het er in elk geval zijn.

L.: Ja, precies.

Lars: Dat was me gewoon opgevallen.

Als Lars terug naar zijn plaats langs mij heenloopt, fluistert hij me toe:

Lars: Ik ben goed, hè?



11. Stoelkring: duidelijkheid geven, begrip vragen, empathie oefenen...

Regelmatig houden we een stoelkring. Dat is een soort kringgesprek. We doen dat niet steeds met de hele klas, maar in kleinere groepen op de gang of in een leegstaand lokaal naast ons. De andere kinderen zijn dan zelfstandig aan het werk. De volgende beschrijving van zo'n gesprek gaat over Gijs. Aanvankelijk waren deze gesprekken vooral bedoeld om uitgebroken ruzies te bespreken en te beslechten. Ik wil ze daarmee minder afhankelijk maken van mijn scheidsrechterfunctie in dit soort kwesties en ze leren zelf kwesties op te lossen. De stoelkring is inmiddels in de klas een instituut geworden dat niemand meer wil missen. Eigenlijk zou je kunnen zeggen dat het het hart is van onze werkgemeenschap. Het gaat allang niet meer om het oplossen van conflicten, hoewel dat van tijd tot tijd ook best nog wel de actuele thema's zijn in het gesprek. Vaker gaat het ons erom elkaar beter te leren kennen en te begrijpen en de empathie te ontwikkelen die daarvoor nodig is.

In de stoelkring zitten deze keer Gijs, Jonas, Dirk, Jasper, Olaf en Matthijs. Gijs had Matthijs en Jasper aangesproken om mee te doen en ik heb Dirk, Jonas en Olaf gevraagd om erbij te zijn. Normaal gesproken kiezen de kinderen zelf hun gesprekspartners uit. In dit geval heb ik een beetje gestuurd en daar begrip voor gevraagd, begrip dat ik weliswaar van Dirk en Olaf een beetje aarzelend, maar uiteindelijk toch kreeg. Mijn overweging was dat ik graag Gijs deze keer wilde laten deelnemen en ik weet dat de kinderen niet in de rij staan als hij er bij is. Jonas wilde ik er graag bij hebben omdat het een vrolijke en tegelijk kritische kerel is. Dirk en Olaf omdat zij als zwakke leerlingen nogal eens last hebben van het gedrag van Gijs en omdat zij daardoor niet zo goed met elkaar omgaan.

Nauwelijks zitten de kinderen of Gijs neemt het woord. Zonder te wachten en zonder met de anderen

af te stemmen. Het knalt er gewoon bij hem uit:

Gijs: *Mijn moeder heeft me pas gevraagd of ik vrienden heb in de klas. Ik heb ze niet! Geen een!*

L.: *Nee?*

Gijs: *Nee. Kijk toch om u heen mevrouw Letschert, er is geen kind in de klas dat mij werkelijk mag.*

De kinderen zwijgen bedrukt.

L.: *Is dat zo?*

De kinderen draaien en wenden en kijken naar de grond. Jasper draait met smerige vingers aan de boord van zijn T-shirt.

L.: *Heb je een idee Gijs waar dat aan zou kunnen liggen?*

Gijs: *Aan mijn goede cijfers natuurlijk. Ik heb steeds zulke goede cijfers.*

L.: *En jij denkt dat de anderen je daarom niet mogen?*

Gijs: *Vraag het ze toch gewoon.*

L.: *Dirk, hoe zit dat?*

Dirk *Nou ja, toen ik een keer een drie had voor rekenen, toen had Gijs een tien en toen was ik behoorlijk jaloers.*

Jasper: *Ja, ik had ook een keer een heel slecht cijfer voor een dictee en toen had Gijs ook een tien en toen was ik, toen was ik....*

Gijs: *Wat was je dan? Boos? Jaloers? Verdrietig? Gefrustreerd? Wat was je dan? Zeg op!*

Jasper: *Nou, ik was vooral verdrietig en ook jaloers. Het zal me wel nooit lukken om een tien te krijgen. Niet eens een negen, of een acht.*

L.: *Dus als Gijs goede cijfers heeft, dan zijn jullie verdrietig of jaloers en dan laten jullie hem links liggen?*

Jasper: *Nou ja, als je zoiets zelf niet voor elkaar krijgt...*

Jasper veegt met zijn T-shirt zijn loopneus af.

L.: *Dat klinkt zo'n beetje alsof jullie het Gijs kwalijk nemen dat hij dat nu eenmaal goed kan.*

Jasper: *Nou ja....*

Gijs: *Ziet u wel mevrouw Letschert. Ik heb het u gezegd.*

Jonas: *Vind je het zelf eigenlijk goed, om altijd de beste te zijn?*

Gijs lacht bitter.

Gijs: *Nee, helemaal niet. Veel liever had ik een vriend. Hoewel, vrienden zijn ook vaak wel lastig.*

Jonas: *Hoe weet je dat eigenlijk? Je zegt zelf dat je geen vrienden hebt.*

Olaf: *Dan word je toch gewoon slechter.*

Gijs: *Pah! Alsof dat zo gemakkelijk is. Ik kan niet zomaar eenvoudig zonder die goede cijfers, hoewel...*

Olaf: *Waarom niet? Ik heb ook geen goede cijfers. Ik had ze nog nooit.*

Gijs: *Ja jij! Pech. Maar ik niet. Hoewel. Vaak wil ik best gewoon slechter zijn en daarvoor dan een paar vrienden hebben. Eigenlijk wil ik niet zonder allebei, niet zonder goede vrienden en niet zonder goede cijfers.*

Jonas: *Wat heet zonder? Je hebt niet eens vrienden zeg je zelf. Bovendien klopt het niet eens. We gaan niet met je om omdat je zulke goede cijfers hebt, maar omdat je er altijd over loopt op te scheppen. Daar krijgen we wat van. Echt, daar krijgen we wat van. Vooral als het je zelf niet lukt om een goed cijfer te krijgen.*

Olaf: *Precies!*

Dirk: *Nee, ook wel om die goede cijfers. Ik probeer ook steeds om een voldoende te krijgen. Mij lukt het bijna nooit.*

Jasper: *Ik zou wel je vriend kunnen zijn.*

Gijs: *Wat? Jij? Hoe kom je daarop?*

Jasper toont zich absoluut niet onder de indruk van de verbazing van Gijs, om niet te zeggen van de verbijstering van Gijs.

Jasper: *Ik hoef nou ook weer niet meteen je beste vriend te zijn. Gewoon je vriend. Wat is daarmee? Wil je, of wil je niet?*

Gijs is bijna sprakeloos.

Gijs: *Zoiets heeft nog nooit iemand aan mij gevraagd.*

Jasper: *En? Wil je?*

Gijs: *In orde. We kunnen het proberen.*

Jonas: *Waarom kun je eigenlijk niet zonder goede cijfers? Waarom niet? Dat snap ik nou echt niet. Dat is toch zo voor de meesten van ons. Die moeten wel omdat ze niet zo goed zijn als jij, terwijl jij kunt kiezen.*

Gijs: *Ik kan het me niet permitteren. Ik zou teveel verliezen.*

Jonas: *Begrijp ik niet.*

Gijs: *Hoef je ook niet. Het is genoeg als ik het zelf begrijp, en Matthijs.*

Olaf: *Oh man, nou ben je weer beledigd.*

Gijs, gepikeerd: *Ik ben niet beledigd.*

Matthijs: *Gijs bedoelt dat hij dan thuis gedoe krijgt.*

Jonas: *Wat? Met je moeder? Met je moeder heb je toch geen probleem?*

Gijs: *Je hebt geen flauw idee. Jullie weten echt niet hoe dat zit.*

Dirk: *Krijg je dan gedonder als je eens een keer een slecht cijfer mee naar huis brengt?*

Jonas: *Kan hij niet eens weten. Hij heeft ze nooit.*

Dirk: *Ach ja. Heb je echt nooit een slecht cijfer gekregen? Toch ooit wel eens?*

Gijs: *Nooit.*

Olaf: *Dat kan ik me gewoon niet voorstellen.*

Gijs: *Hoef je ook niet.*

Matthijs: *Nu in ernst: waarom wil je dat eigenlijk weten, of zijn moeder dan chagrijnig is? Ik geloof niet dat dat zo is trouwens. Die heeft zelf toch ook ooit op school gezeten en die zal zelf toch ook niet de hele tijd goede cijfers hebben gekregen? Wedden?*

Jasper: *Nee, anders was ze wel arts geworden, of zoiets.*

Dirk: *Of advocaat. Dat kun je dan ook worden.*

Olaf: *Wat is ze eigenlijk?*

Gijs: *Secretaresse.*

Jasper: *Zie je. Dan heeft die ook niet steeds tieners gekregen. Je wordt geen secretaresse als je zo goed bent op school.*

Jonas: *Misschien wil je gewoon zelf goed zijn. Misschien beeld je je het wel in, dat met je moeder. Ik bedoel, dat je moeder dat ook wil en dat ze dan chagrijnig is als je het niet doet.*

Olaf: *Vraag het haar gewoon.*

Gijs: *Nee. Ik weet niet of ik dat doe.*

Jasper: *Toch. Probeer het gewoon. Dan zie je vanzelf wel wat er gebeurt.*

Matthijs: *Gijs weet niet eens hoe je een twee of een drie schrijft, niet Gijs?*

Gijs: *In elk geval had ik ze nooit.*

Jasper: *Ik zou het gewoon eens proberen. Ik zou het er gewoon op laten aankomen. Wat kan je gebeuren?*

Gijs: *Hm.*

L.: *Jonas, hoe zit het eigenlijk met jou? Heb jij vrienden in de klas?*

Jonas: *Nou, als u het me zo vraagt, mijn echte vrienden zitten in de klas waarin ik ben blijven zitten.*

Jonas begint te huilen. De kinderen schrikken. Jonas heeft bij mijn weten nog nooit gehuild. Hij is altijd vrolijk, maakt grappen en zit niet om een praatje verlegen.

Gijs: *Jonas, joh, ik begrijp je goed dat je verdrietig bent dat je je oude kameraden kwijt bent. Dat is vast een belasting voor je. Vind je dat je er hier een beetje bij hoort, of voel je je eenzaam?*

Jonas: *Eenzaam?*

Dirk: *Je praat zo gek. Oude kameraden. Dat klinkt gek. Een beetje naar oorlog, of zo.*

Olaf: *Gijs praat altijd zo. Dat weten we toch.*

Matthijs: *Laat Gijs met rust.*

Olaf: *Ik laat hem toch met rust. Ik zeg al helemaal niks meer.*

Matthijs: *Doe je wel. Je zei zojuist dat hij zo gek praat, en ook...*

Jonas: *We zouden nu toch eigenlijk over mij praten, niet?*

L.: *Gijs, wat bedoel je precies met belasting?*

Dirk: *Ook zo'n woord.*

Matthijs: *Houd nu eindelijk eens je kop, joh!*

Dirk: *Ik zeg al helemaal niks meer.*

Matthijs: *Dat is ook beter zo.*

Dirk stompt Matthijs in zijn zij, Matthijs stompt terug. Dirk laat zijn hoofd hangen en mikt demonstratief terug.

L.: *Gijs, nog een keer. Wat bedoel je precies met belastend?*

Gijs: *Nou ja, belastend. Wat zal ik zeggen. Dat is toch duidelijk. Hij heeft met niemand echt*

contact. Zoiets is toch belastend.

Jasper: *Dat kan niet waar zijn. We spelen toch steeds samen in elke pauze. Dat moesten we dan toch merken, toch? Jonas, zeg eens wat.*

Jonas: *Toch ben ik verdrietig. De kinderen uit groep zes zijn mijn echte vrienden.*

Jasper: *Als dat je echte vrienden zijn, dan zouden die toch met je moeten spelen, niet? Ook als je bent blijven zitten.*

Jonas: *Doen ze ook. Maar in de klas zijn we niet bij elkaar.*

Gijs: *Zijn jouw ouders kwaad?*

Jonas: *Waarom?*

Gijs: *Omdat je bent blijven zitten.*

Jonas: *Nee. Mijn vader heeft gezegd dat hij ook eens is blijven zitten. Hij heeft gezegd dat zoiets er bij hoort. Dan ga je gewoon een jaartje langer naar school. Hij ziet dat behoorlijk cool.*

Jasper: *Echt? En je moeder?*

Jonas: *Die niet zo. Maar ze mekkert er ook niet over. Hoogstens jaagt ze me een beetje op, dat ik meer moet doen op school, en zo. Dat doet ze wel vaak.*

Gijs: *Joh, dan heb jij het goed. Mijn vader zou beslist kwaad geweest zijn, en niet zo'n beetje ook.*

Matthijs: *Wees blij dat hij niet meer bij jullie woont.*

Gijs: *Dat maakt niet uit. Dat verandert niets aan de zaak. Het is genoeg als ik het zou weten.*

L.: *Jonas, jij kunt toch goed met Tim en Nicky?*

Jonas: *Ja, best, in elk geval met Tim. Tim vind ik het belangrijkste. Nicky ook, maar dat is eigenlijk een kletskaus.*

Olaf lacht: *En jij helemaal niet, hè?*

Jasper lacht: *Nee, Jonas is altijd heel rustig.*

L.: *Daarom praten jullie ook altijd zoveel aan jullie tafel.*

Jonas: *Ja, we kunnen goed met elkaar. We hebben elkaar altijd wel wat te zeggen.*

L.: *Dat kun je wel zeggen, ja. Dat merk ik ook.*

Jonas heeft vier dagen geleden een zusje gekregen.

L.: *Hoe gaat het eigenlijk met Sara?*

Jonas: *Sara? Och, dat is allemaal niet zo geweldig. Iedereen loopt op zijn tenen door het huis, zodat ze niet wakker wordt. En als ze dan wakker is, dan hangen ze allemaal boven haar wieg te apegapen. En als ze slaapt gedragen ze zich ook allemaal heel anders. Ik had me er echt op verheugd, maar het is behoorlijk stom hoor.*

Dirk: *Jij hebt het even zwaar zeg!*

Jonas knikt en begint meteen weer te huilen. Dirk kijkt hem medelijdend aan.

Matthijs: *Met mijn zusje kan ik best goed opschieten. Misschien gebeurt dat bij jou ook nog wel.*

Jonas: *Met Claudia? Die is toch drie jaar ouder dan jij. Nee, dat kun je echt niet vergelijken. Dan kan ik nog lang wachten. Bovendien vind ik het nu stom. Alles draait om haar. Iedere wind die ze laat wordt bewonderd. Als ik mijn muziek een beetje harder zet, raken ze allemaal over de rooie. Dan moet dat gelijk uit, zeg. Maar als Sara huilt, nou dan vinden ze het echt prachtig. Het is echt niet te begrijpen.*

Matthijs denkt zichtbaar na hoe hij Jonas kan helpen. Er valt hem niets in. Uiteindelijk kijkt hij half bedroefd, half afwachtend naar beneden. Het gesprek houdt op. De kinderen verlaten samen de klas.

Ik heb die ervaring elke keer. Zo gauw kinderen een probleem van een ander kind begrijpen, zo gauw ze achter de coulissen van het gedrag van een medeleerling kunnen kijken en de bedoelingen van het gedrag doorgronden, dan tonen ze zich tegemoetkomend en royaal. De woede over een medeleerling die zojuist in hun ogen nog een onaangenaam gedrag tentoonspreidde, verandert in een bereidheid om te helpen. Het welzijn van elke medeleerling die zojuist nog genegeerd werd, is plotseling de opgave voor de hele groep. Bevreemding en onbegrip worden meevoelen en solidair zijn.

...en het ontstaan van een pedagogisch concept voor een 'eenzame prins'

Van geïsoleerde ster tot geïntegreerde helper

Gijs moet op een andere manier worden bemoedigd dan de andere kinderen in de klas. Bij een kind dat zowel zijn zelfrespect als zijn populariteit probeert te realiseren via zijn prestaties, zou het benadrukken van sterke kanten en zwakke kanten het verkeerde signaal zijn. Het zou een signaal zijn voor de bevestiging van het problematische gedrag. Het gevolg zou het overeind houden zijn van een al veel te hoge aanspraak op het eigen kunnen en de daaraan verbonden inspanningen. Deze jongen hoeft niemand duidelijk te maken wat hij kan. Tegelijk moet gewaarborgd worden dat noch bij Gijs zelf, noch bij zijn medeleerlingen, de indruk ontstaat dat wat hij kan overbodig is of nutteloos.

Om een pedagogisch concept te ontwikkelen dat aangemeten is voor deze jongen, dat hem het gevoel geeft geaccepteerd te worden en dat hem ook helpt om zijn sociale spectrum te vergroten, handel ik stapsgewijs. Het gaat om een systematiek die gebruikt wordt daar waar maatwerk nodig is. Een strategie die gehanteerd wordt daar waar het gewenst is om een individueel concept toe te passen. Een strategie die niet in conflict komt met mijn eigen subjectieve, onder omstandigheden wellicht ook niet juiste interpretatie situatie. Ik moet tegemoet komen aan de specifieke behoeften van het kind en uitgaan van de positie waarin het zich bevindt. Daarvoor is het gewenst dat ik me heel precies op zijn gedrag concentreer en dat ik het zo precies mogelijk beschrijf, zodat ik me op empathische wijze

inleef om tenslotte pedagogische maatregelen te ontwikkelen die gericht zijn op zijn bemoediging. Deze maatregelen moeten voor het kind het volgende zeker stellen:

- het gevoel geaccepteerd te worden,
- het vertrouwen met succes te kunnen werken,
- de zekerheid aandacht te krijgen,
- het bewustzijn een vaste plek te hebben in de gemeenschap van de kinderen.

Het welslagen van deze systematische werkwijze is er van afhankelijk of het lukt om het beschrijven, het begrijpen en het reageren duidelijk van elkaar te onderscheiden. Vooral om beschrijving en interpretatie niet door elkaar te laten lopen. Dat betekent:

- niet meteen het kind willen begrijpen, voordat zijn gedrag precies is geobserveerd en geanalyseerd,
- niet meteen willen interpreteren, voordat geprobeerd is om het kind te begrijpen,
- niet gelijk pedagogisch willen handelen, voordat betekenisvolle indicaties de richting daarvoor bepalen.

Het handelen bestaat in het geheel uit zeven stappen. Om het empathische begrip te kunnen realiseren dat nodig is voor het begrijpen van het kind, wordt bij het opstellen van mijn concept niet alleen in de derde persoon geschreven, maar ook in de eerste persoon, de ik-vorm. Dat betekent: situaties worden zowel met distantie betracht, vanuit het perspectief van de waarnemer, maar ook vanuit het perspectief van het kind. Dat alles geldt ook voor de volgende situaties die bij de ontwikkeling van een pedagogisch concept voor Gijs aan de orde kwamen.

Stap 1: Beschrijving uit het perspectief van de waarnemer.

Situatie 1:

De kinderen hebben een dictee teruggekregen. Naast Gijs zit Dirk. Gijs gaat dicht tegen Dirk aanzitten, slaat zijn schrift open en bladert bladzijde voor bladzijde om. Steeds bij een cijfer strijkt hij met de rug van zijn hand over de bladzijde en zegt hij, ondertussen naar Dirk kijkend, hardop: *'Kijk eens aan Dirk, tien, tien, tien...'*

Situatie 2:

We bereiden een winteruitstapje voor. Op een meer in de buurt willen we gaan schaatsen. Terwijl de kinderen plannen maken, opdrachten verdelen en het hier en daar lenen van schaatsen organiseren, roept Gijs door de klas: *'Moet dat eigenlijk? Moet je daar aan meedoen?'* Daarbij gooit hij zijn armen in de lucht en kijkt me vragend aan. De kinderen onderbreken hun voorbereidende werkzaamheden en vragen: *'Wat is er aan de hand?'* *'Heb je geen schaatsen, of zoiets?'* Voordat Gijs kan antwoorden bieden minstens tien kinderen hem schaatsen te leen aan, bijvoorbeeld van hun broertjes. Een aantal kinderen vraagt hem naar zijn maat. Gijs antwoordt: *'Ik kan sowieso niet schaatsen en zin heb ik ook niet. Ik heb helemaal geen zin in zoiets.'* Hij gaat naar de schoolbibliotheek, zoekt een boek, loopt terug naar zijn plaats en gaat lezen. De kinderen gaan door met hun organisatieklussen.

Stap 2: Beschrijving uit het perspectief van Gijs

Situatie 1:

Ik heb een dictee teruggekregen. Ik sla mijn schrift open en blader het door. Daarbij zie ik al mijn goede cijfers. Het hele schrift staat er vol mee. Allemaal tien. Naast

me zit Dirk. Ik laat hem al mijn tieners zien. Ik lees ze allemaal voor hem op.

Situatie 2:

Die zijn toch echt bezig om een winteruitstapje te plannen. En dan willen ze ook nog gaan schaatsen. Ze zijn als gekken bezig om het te organiseren. Alles loopt door elkaar. Het wordt mij allemaal teveel. Ik roep hard naar mevrouw Letschert of we daar allemaal aan mee moeten doen. Mevrouw Letschert antwoordt niet. Geen idee of ze me gehoord heeft. De andere kinderen vragen aan mij of ik geen schaatsen heb. Een paar willen ze me zelfs lenen en vragen naar mijn schoenmaat. Ik heb absoluut geen zin en ik kan ook niet schaatsen. Ik heb sowieso geen zin om aan iets dergelijks mee te doen. Dat zeg ik ze ook. Ik laat ze gewoon maar praten. Ze doen toch wat ze willen. Ik ga naar de schoolbibliotheek en haal een boek op. Ik ga ermee naar mijn plaats en lees. Hopelijk laten ze me dan met rust.

Stap 3: Vinden van gedragspatronen

In situaties waarin het om leren gaat en waarin Gijs zijn klasgenoten ver vooruit is, zoekt hij contact met ze. De inhoud van de communicatie die dan ontstaat heeft betrekking op prestaties en op de resultaten van prestaties. Gijs confronteert zijn klasgenoten met zijn uitstekende resultaten, maar hij is niet geïnteresseerd in de resultaten van anderen.

Als het niet om beoordeelbare prestaties gaat, maar bijvoorbeeld om in een groep of met de hele klas over projecten, over feesten, of over uitstapjes te praten, dan onttrekt Gijs zich aan de situatie. Hij beweert dan er geen zin in te hebben, of als hij het onderwerp zo weinig van betekenis vindt (kinderachtig, stom, vervelend) dan geeft hij te kennen dat het voor hem niets nuttigs oplevert.

Stap 4: Empathisch begrijpen

Situatie 1:

- Als ik goede resultaten haal voel ik me zeker. Dan weet ik ook waar ik met andere kinderen over kan praten.
- Ik laat aan andere kinderen mijn goede cijfers zien, zodat zij zien wat ik kan en ze me aandacht geven. Ze moeten weten hoe goed en slim ik ben.
- Dat ik goed ben zorgt ervoor dat ik niet wordt uitgelachen en dat ik me klein voel.
- Ik wil met mijn goede prestaties graag indruk maken op andere kinderen.
- Ik wil graag iets doen wat anderen niet kunnen. Dat bezorgt me een bijzondere plek en alleen dan voel ik me onaantastbaar.
- Ik wil graag bewonderd worden door andere kinderen.

Situatie 2:

- Als iedereen over feestjes praat en over uitstapjes, weet ik niet precies wat ik moet doen. Dan voel ik me niet echt op mijn gemak.
- Ik wil niet dat de andere kinderen merken dat ik niet weet wat ik moet doen. Daarom zeg ik gewoon dat ik geen zin heb en dan houd ik me daarbuiten. Ik doe liever wat anders, dan dat ik wat verkeerd doe.
- Als iedereen over dat soort dingen praat ben ik bang dat ze me over het hoofd zien. Dan speel ik geen rol en weet ik ook niet wat ik kan bijdragen. Ik word gewoon niet opgemerkt en ik kan me ook niet op de voorgrond

- plaatsen. Dan doe ik liever wat anders.
- Als ik niet de beste ben, of minstens iets erg goed kan, dan doe ik het gewoon liever niet. Dat hoeven de anderen niet eens te merken.
- Als ik me erbuiten houd, dan voel ik me ook niet goed. Dan bekommert niemand zich om mij. Maar dat is altijd nog beter dan op je gezicht te gaan, wat gemakkelijk kan gebeuren, omdat ik niet weet wat er van me wordt verwacht.
- Ik zou graag weten wat ik moet doen om erbij te horen en dat ze me mogen. Eigenlijk zou ik graag precies zo zijn als de andere kinderen, alleen beter.

Stap 5: Benoemen van de doelen van het gedrag

Gijs doet ontzettend zijn best om perfectie te realiseren en daarmee aandacht en aanzien te krijgen. Hij heeft ononderbroken successen nodig voor zijn prestatiegerichte zelfbeeld en om zijn zelfrespect in balans te houden. Hij probeert zich onaantastbaar te maken door foutloos te zijn en hij mijdt de groep zodra er geen sprake is van een beoordeelbare activiteit. Gijs levert hoge prestaties, als enige hem vertrouwde manier van zelfbevestiging, om het contact met andere kinderen te zoeken en om de onbegrensde liefde van zijn moeder zeker te stellen.

Stap 6: Het formuleren van pedagogische doelen

Gijs moet ervaren dat hij, onafhankelijk van de kwaliteit van zijn prestaties, recht heeft op acceptatie, op aandacht en op een plek in de gemeenschap van de klas. Dat betekent niet dat zijn prestaties niet gewaardeerd zouden moeten worden, dat zou aan zijn talenten geen recht doen, maar wel dat hij geholpen wordt in te zien dat deze niet de enige manier zijn, of dat zij hem de garantie opleveren door andere mensen gerespecteerd en geaccepteerd te worden. Gijs moet er mee ophouden om zijn prestaties als maatstaf voor zijn zelfrespect te gebruiken en als instrument voor zijn sociale contacten. In plaats daarvan moet hij leren de waarde van zijn persoon, zowel voor zichzelf als voor anderen, onafhankelijk te zien van zijn kunnen. Om dat te bereiken is het nodig om andere persoonlijkheidsaspecten van de jongen sterker onder de aandacht te brengen en deze duidelijker zichtbaar te laten zijn.

Stap 7: De ontwikkeling van pedagogische maatregelen

- Zoals al begonnen is in de eerste stoelkring, moet Gijs sterker betrokken worden bij kleine groepen kinderen. Hij heeft de ervaring nodig om te zijn zoals hij is. Tot nu toe 'zweefde hij boven de werkelijkheid' door zijn excellente prestaties, of zou er in onder gaan zonder zijn tieners. Gijs moet in een overzichtelijk groepje kinderen opgenomen worden en structureel sociaal verankerd worden. Ik neem me voor om er voor te zorgen dat hij zo vaak mogelijk deelneemt aan een stoelkring.
- Gijs moet in gesprekken met zijn medeleerlingen er achter komen dat er meer en belangrijkere dingen zijn dan prestaties en cijfers. Hij moet er achter komen waarover andere kinderen het hebben als ze met elkaar praten. De integratie van de jongen in de groep zou gemakkelijker verlopen als hij weet wat anderen bezig houdt, wat zij nastreven, waarvoor ze zich inzetten, waar ze bang voor zijn, wie ze nodig hebben en hoe ze elkaar helpen. Gijs, die in zijn beschutte en overgeorganiseerde volwassenenwereld vooral plichten vervult en aan verwachtingen voldoet, heeft de ervaring nodig van de spontane uitwisseling met kinderlijke gedachten en opvattingen. Dat alles zonder zijn gewoonlijke blik op kwaliteit en kwaliteitsmeting.

Hij moet worden geholpen bij het maken van contacten door aanleidingen te creëren voor samenwerken en door hem er op te wijzen als iets lukt.

- Gijs krijgt opdrachten die horen bij zijn competentie, waarvan de opbrengsten echter niet alleen zijn persoon aangaan, maar ten dienste staan van meer kinderen en de klas als geheel. De voor Gijs zo moeilijke weg in de gemeenschap wordt, door het gerichte overdragen van verantwoordelijkheden ten dienste van de klas, min of meer voor hem geëffend. Zo krijgt hij bijvoorbeeld bij ons 'veilingproject' de verantwoordelijkheid om alles wat daar zo bij komt kijken in goede banen te leiden. Daarvoor moet hij met elk kind contact opnemen. Ook bij de activiteiten die we organiseren om kinderen te helpen die bij een bepaald onderwerp een probleem ondervinden, wordt Gijs ingeschakeld. Hij moet zich een indruk verwerven van het specifieke probleem. Daarvoor moet hij zich met de verschillende kinderen onderhouden, met ze praten, naar ze luisteren vooral, en ze vervolgens helpen door na te denken over oplossingen en hen die oplossingen dan duidelijk uit te leggen. Dat alles is niet eenvoudig, maar voor een kind als Gijs een geëigende uitdaging. Kinderachtige dingen neemt hij niet serieus. Het moet ergens over gaan dat er toe doet en waar zijn competenties tot hun recht komen.
- Gijs, belast als hij is, met de verwachtingen van zijn omgeving, met zijn angst voor mislukkingen en eigenlijk helemaal niet zo zelfbewust als hij schijnbaar overkomt, moet niet in een vlaag van jaloezie of misgunst op zijn plek gezet worden onder het motto: *'houd jij je er buiten joh'*, of: *'Jij hebt hier helemaal niets in te brengen!'* Kinderen, deze kinderen niet meer of niet minder dan andere, denken vaak dat succesvolle mensen geen behoefte meer hebben aan waardering en zijn zich nauwelijks bewust dat het hele prestatiegerichte gedrag niets anders is dan een behoefte aan erkenning. Gijs heeft net zo'n behoefte aan bemoediging als zwak presterende leerlingen, of leerlingen die op grond van iets anders opvallen. Hij heeft gerichte begeleiding nodig, aandacht en erkenning en niet op de laatste plaats feedback op wat hij presteert, want dat doet hij, en op de ontwikkeling van zijn sociale competenties. Gijs, tot nu toe bewonderd maar niet gerespecteerd, door enkele kinderen zelfs volledig genegeerd, moet in de toekomst geaccepteerd worden en ook aardig gevonden worden. Het is de bedoeling dat hij, om zijn eigen woorden te parafraseren, zich hier thuis kan voelen.

Tot het einde van het schooljaar heb ik gehoopt dat Gijs een keer een onvoldoende zou halen. Ik had het hem gegund. Ik had hem gegund dat hij zou merken dat zoiets er niet toe doen zou met betrekking tot zijn acceptatie. Integendeel zelfs. Dit plezier evenwel heeft hij noch mij, noch zichzelf gedaan. Het is hem eenvoudig niet gelukt!

Ongeveer vier weken na onze eerste stoelkring, staat er in het klasseboek van de kinderen (in het volgende hoofdstuk hierover meer) een bijdrage van Lars die luidt:

Lars

*Gijs is erg behulpzaam.
Hij helpt bij rekenen.*

12 „Schrijf je over mij?“, „Schrijf toch over mij!“

Het klasseboek van de kinderen...

De stoelkring en het klasseboek van de kinderen zijn vaste, je zou zelfs kunnen zeggen geïstitutionaliseerde voorzieningen die de klas ondersteunen. Ze horen bij elkaar en beiden vinden hun ontstaan in een wat ongewoonlijke bijdrage in het klasseboek. Dit is de voorgeschiedenis:

Onze klassebibliotheek die bij het ontstaan ervan met veel elan en energie is samengesteld uit afgeschreven boeken van de kinderen zelf en van hun broertjes en zusjes, was al een poosje verwaarloosd. Boeken werden uitgeleend, maar niet teruggebracht. Als dat wel het geval was werden ze vaak op de verkeerde plaats teruggezet. Heel veel boeken zagen we nooit meer terug, waar natuurlijk niemand schuld aan had. Andere boeken werden beschadigd of werden steeds smeriger. Sinds weken had ik me voorgenomen om de zaak eens stevig met de kinderen samen aan te pakken. Ik had het ze al meermalen aangekondigd, maar ergens kwam het er niet van. Misschien zag ik er ook wel reuze tegenop. Op het idee om de klus te klaren door deze aan een groepje kinderen toe te vertrouwen was ik, op voor mij eigenlijk ondoordringelijke redenen, nog helemaal niet gekomen.

Op een morgen, toen we met de lessen wilden beginnen, stel ik vast dat er ergens iets anders was als anders. De klas ziet er anders uit. Ik zie dat ook de kinderen verwonderd om zich heen kijken.

Matthijs: *Hier is alles opgeruimd!*

José: *De bibliotheek is opgeruimd.*

Kinderen: *Ja precies. De bibliotheek is opgeruimd. Alles staat heel anders als anders.*

Iedereen praat door elkaar.

Dennis: *Heeft u dat gedaan, mevrouw Letschert?*

L.: *Nee, ik ben zelf ook verbaasd.*

Jasper: *Wie was het dan? We hebben hier toch geen spoken?*

L.: *Heeft iemand van jullie dat gedaan?*

Nicole: *Ja, wij. Julia en ik. Gisteren is het blokfluiten uitgevallen (De blokfluitlessen worden in onze klas gehouden). Dat wisten we niet. Mevrouw X heeft ons er niets van gezegd. Toen hebben we gewacht en toen er niemand kwam, wisten we niet wat we zouden gaan doen. Toen wilden we een boek pakken. Julia wilde een boek over paarden, niet Julia? Dat was er niet. We hebben het gezocht, maar we konden het niet vinden. En toen zijn we gewoon begonnen om de boeken een beetje op te ruimen. Dat ging eigenlijk vanzelf.*

Julia: *Ja, en toen waren we daar zo druk mee bezig dat we aan het eind alles opgeruimd hadden. We hebben het niet eens gemerkt.*

Nicole: *Ja precies, en het duurde eigenlijk ook nog lang. Dat hadden we niet eens in de gaten. Mijn moeder heeft zich nog zorgen gemaakt. Ik kreeg thuis nog op mijn kop omdat ik er niets van gezegd heb.*

Julia: *We hebben helemaal niet op onze horloges gekeken.*

Enkele kinderen knikken instemmend. Veel kinderen bedanken de twee meisjes.

Ik ga naar voren en pak het klasseboek. Demonstratief pak ik een pen, sla het boek open en schrijf met een ernstig gezicht iets in het boek. De kinderen zijn geërgerd. Een paar beginnen Julia en Nicole te verdedigen. *'Ze hebben het toch goed bedoeld'. 'Ze hebben ons toch geholpen en ook veel werk gedaan'*, roepen ze me toe, zonder dat ze weten wat ik in het boek heb geschreven. Meike, de klassevertegenwoordigster, neemt haar taak serieus en neemt het op voor de meisjes, gesecondeerd door Leo, Stefanie en Brigitte. Zelfs de anders vaak terughoudende Andrea protesteert, de steun van de andere meisjes in de klas in de rug voelend. Terwijl ik nog schrijf, voel ik de gebalde boosheid van de meisjesgroep. Niet vaak waren deze, anders onder elkaar bijzonder twistzieke, meisjes, het zo eens met elkaar als op dit moment.

L.: *Wat is er met jullie aan de hand? Waarom winden jullie je zo op?*

Meike: *Omdat het niet eerlijk van u is, dat u Julia en Nicole in het klasseboek schrijft. Die hebben niets ergs gedaan!*

L.: *Nou, dat heeft toch ook niemand beweerd.*

Meike blijft standvastig.

Meike: *U heeft ze toch net in het klasseboek geschreven.*

L.: *Meike, kom eens hier alsjeblieft en lees voor wat ik heb geschreven.*

Meike: *'Nicole' (Achternaam) en Julia (Achternaam) hebben gisteren vrijwillig de klassebibliotheek opgeruimd. Daarmee hebben ze onze klas een grote dienst bewezen. Het zou de klas minstens een uur gekost hebben, die ze nu voor andere dingen kunnen benutten.' Datum en naam van de lerares.*

Korte tijd is het stil. De kinderen hebben even de tijd nodig om te begrijpen wat er aan de hand is. Een paar begrijpen het helemaal niet. Verbazing vermengt zich met plezier, verwarring met gelach. Julia en Nicole worden bedankt, daar hadden ze niet aan gedacht. Dennis roept in de chaos wat dat *minstens* betekent. Gezien de bende van de bibliotheek hebben ze minstens twee uur bespaard. Zoveel tijd hebben ze er toch ook aan besteed, brengt hij in herinnering. Ik heb moeite om de rust weer enigszins te herstellen.

Dat is de voorgeschiedenis van het klasseboek van de kinderen. Het is nog maar een kleine stap om van het klasseboek naar een klasseboek van de kinderen te komen. Een boek waarin ze zelf bijdragen kunnen zetten over dingen die ze belangrijk vinden (vooral *iets goeds*, vindt Antonia) om te melden. In plaats van een voorgenomen spellingsles, gaat het volgende uur geheel op aan hoe een dergelijk boek er uit zou kunnen zien en wat de spelregels erbij zouden kunnen zijn. Bijvoorbeeld wie als eerste iets mag opschrijven, wanneer je iets mag opschrijven, of dat onder les gebeurt, of daarna, hoe groot het boek moet zijn, wie het aanschaft, of er uit wordt voorgelezen en wanneer. Tenslotte, en dat schijnt het belangrijkste te zijn voor de kinderen, buigen ze zich over de vraag hoe zeker kan worden gesteld dat ook iedereen er in komt. Het feit dat al deze details door de kinderen zo uitvoerig worden bedacht en besproken toont aan hoe belangrijk ze het vinden. Ze zijn zich bewust dat ze met een dergelijk kinderklasseboek voor een mogelijkheid zorgen waarmee ze serieus met en over elkaar kunnen communiceren. Ik heb er geen enkele moeite mee dat mijn voorgenomen les wordt ingeruild voor deze discussie.

Alle verdere vragen over de organisatie en het omgaan met het klasseboek van de kinderen zijn snel geklaard. Een beetje opwindend is er nog over de kwestie wanneer je in het boek kunt schrijven. Het boek zou tijdens de lessen opgevraagd kunnen worden door een leerling, bijvoorbeeld door middel

van een van tevoren met elkaar afgesproken teken. Het zou ook na schooltijd beschikbaar kunnen zijn voor wie het wenst. De eerste mogelijkheid is tamelijk gestructureerd en georganiseerd, maar geeft mogelijkwerwijs weinig gedoe over de vraag wie er op een gegeven moment schrijven mag. De kinderen moet het duidelijk zijn dat er op een dergelijk moment een tekst kan worden toegevoegd, maar dat er niet uitvoerig gebladerd moet gaan worden en gelezen tijdens de les. Het moet ook geen aanleiding zijn om uitvoerig met de buurman of buurvrouw te gaan praten over wat ze aantreffen in het boek. De tweede variant is in die zin een meer zekere constructie. Hier ligt evenwel het gevaar op de loer dat er na schooltijd een rij kinderen staat die allemaal het boek willen meenemen en dat er ruzie ontstaat over de vraag wie het als eerste mag hebben. De klas besluit dat de eerste variant wellicht de meest geschikte keuze is en zo gaan we het doen.

Verder wordt er afgesproken dat het mijn taak zal zijn om van tijd tot tijd de bijdragen voor te lezen. Ik heb mijn eigen rol hier wat naar voren geschoven, omdat het voorkomt dat de kinderen soms de teksten van elkaar, vooral als ze wat onbeholpen zijn geschreven of geformuleerd, niet goed kunnen lezen of begrijpen. Ik wil niet dat de communicatiefunctie van het kinderklasseboek leidt onder deze mogelijke tekortkomingen. Niets staat nu de invoering meer in de weg.

Meike krijgt de eervolle opdracht om een boek te gaan kopen. Het formaat moet zo ongeveer dat van een briefkaart zijn. Het onderscheidt zich daarmee van de gewone schriften. Er moeten lijnen in staan en het moet ook behoorlijk dik zijn, zodat er veel in past. Het moet een opvallende kleur hebben, liefst rood. Dan vinden we het steeds gemakkelijk terug. Het wordt betaald uit de kleine kas die we hebben in de klas voor bijzondere uitgaven. Wie het eerste mag schrijven wordt door het lot bepaald. Het lot valt op Leo. De jongens protesteren. Nu mag een meisje het boek kopen en nu is het ook nog eens een meisje dat als eerste mag schrijven. Dat terwijl de meeste kinderen in de klas jongens zijn nota bene! Het protest wordt kort en bondig van de hand gewezen door de anders zo woordrijke Stefanie: '*Het lot heeft beschikt*'. De jongens zien in dat ze weinig ter zake doende argumenten hebben en verleggen hun strategie in de richting van Leo: '*Leo, Leo, schrijf je over mij? Schrijf je over mij? Je schrijft toch over mij, hè?*' Leo houdt de boot af en roept met Spaanse trots: '*Dat beslis ik zelf wel!*'

Slim en voorzichtig als ze is kiest Leo voor de eerste bijdrage in het kinderklasseboek geen meisje uit om over te schrijven. Ze schrijft over Tim, een tenger en schuchter joch, die pas nieuw is in onze klas. Tim heeft bij een uitstapje van de klas naar een vogelpark in de buurt foto's gemaakt en die een paar dagen later laten zien aan iedereen. Andrea, een van de volgende die in het boek schrijft, neemt Leo's aanzet over. Lars, die daarna komt, sluit zich aan.

Leo

*Ik vond het cool dat Tim
zulke mooie foto's heeft gemaakt.*

Andrea

Ik vind het goed dat Tim ook foto's van de bloemen heeft gemaakt.

Lars

Ik vind het goed dat Tim ook foto's van de dieren heeft gemaakt.

De eerste bijdragen in het klasseboek van de kinderen

...Aanleiding en oefening tot bemoediging

Als kinderen door gedifferentieerde en op een onderwerp betrekking hebbende feedback worden geïnformeerd over hun prestaties en hun gedrag en merken dat die informatie wordt verbonden met hun onderwijs, dan gaan ze kritischer naar zichzelf kijken in plaats van vooral naar hun medeleerlingen. Ze leren hun gevoelens, ervaringen, vooruitgang met een groter begrip te zien. Het kinderklasseboek is een geëigend middel in dit verband voor het documenteren van de ontwikkeling van dit soort reflecties van individuele kinderen, maar ook voor het documenteren van reflecties op het sociale proces van de groep. Van belang is het daarbij dat kinderen proberen, in elk geval daar ook toe worden uitgedaagd, om op een positieve wijze naar het gedrag van elkaar te willen kijken. Het kinderklasseboek moet niet ontaarden in een 'mopperpot'. Het gaat niet om het benoemen van problemen, maar om het waarnemen van dat wat lukt. Door de invoering van het kinderklasseboek delegeer ik een deel van mijn pedagogische verantwoordelijkheid naar de kinderen zelf. Ik probeer daarmee een klimaat te bewerkstelligen van wederzijdse waardering en verantwoordelijkheid. Zo'n klimaat helpt de kinderen bij hun ontwikkeling en mij helpt het aanzienlijk bij mijn taak als leraar.

De bijdragen van de kinderen zijn vriendelijk, begrijpend en van tijd tot tijd ook amusant. Het is belangrijk dat ik me steeds realiseer dat elke schriftelijke feedback van de kinderen verbonden is met een aansprekende denk- en gevoelsprestatie. De kinderen moeten bij elk bericht steeds nadenken over:

- welk kind ze iets willen gaan schrijven en of die reflectie in relatie is tot de klas, of alleen betrekking heeft op het ene kind,
- welk gedrag, activiteit of prestatie van een kind in het bijzonder de moeite waard is om over te schrijven en hoe dat voor dat kind herkenbaar en positief bedoeld kan worden opgeschreven,
- waarom het in de eigen ogen om een bijzondere prestatie gaat en dat als zodanig te willen opschrijven in een voor iedereen toegankelijk boek,
- hoe de feedback kort en krachtig op te schrijven, te bedenken wat voor uitwerking het kan of zal hebben op de betreffende medeleerling, maar ook op de eigen positie . Tenslotte schrijft ieder kind met naam en toenaam wat hij of zij vindt van een bepaalde situatie.
- hoe ze elkaar kunnen bemoedigen en op wat voor manier ze daarbij voor andere kinderen behulpzaam kunnen zijn.

Dat alles gebeurt in de concrete gevallen zeker niet in de hier gepresenteerde chronologie en zeker ook niet in de uitvoerigheid of de complexiteit die je zou kunnen vermoeden bij de aanduiding van elk aspect. De kinderen schrijven hun bevindingen in slechts enkele woorden of zinnen neer. Toch laten deze beschrijvingen de hoge mate van inleving en empathie zien die wordt verondersteld en die gevraagd wordt naar anderen toe en naar hun eigen rol. Een paar voorbeelden:

Matthijs eet niet steeds meer drie broodjes per uur.

Stefanie

*Ik vind het goed dat Leo Simone getroost heeft,
toen ze verdrietig was vandaag. Dat vond ik goed.*

Jonas

*Ik vind het goed dat Gijs en Jasper
weer goed met elkaar omgaan!!!!*

De groep met Jonas was vandaag erg rustig.

Jasper

Birgit

Christiaan heeft me vandaag nog niet gepest.

Christiaan

Het was niet rumoerig in de klas

*Ik vind het cool dat die beide Spanjaarden,
nou ja, Leo en José dus, de eerste prijs
hebben gewonnen bij het wielrennen.*

Nicole

Meike

*Ik vond het goed dat alle kinderen
als Leo en José de eerste prijs hebben
gewonnen ze gefeliciteerd hebben*

De laatste bijdrage in het kinderklasseboek heeft een bijzondere betekenis. Hij is van Olaf, een leerling waarvan de prestaties zo zwak zijn dat ook zijn ouders vaak in vertwijfeling zijn. Dat blijkt ook uit een briefje dat ik kreeg van zijn moeder. Olaf's moeder schrijft:

Beste mevrouw Letschert!

*Ik wil u graag meedelen
dat ik goed met Olaf heb geoefend.
Maar het wil er maar niet in, in zijn hoofd.
Ik hoop dat u dat begrijpt.*

Vriendelijke groeten,

Mevrouw L.

Olaf heeft het erg moeilijk met Gijs en daarom wilde hij ook aan een stoelkring meedoen. Het contrast tussen de aan succes gewende ster, die altijd als eerste een antwoord paraat heeft en de kleine, trage Olaf kan niet groter zijn. Als zo vele, intellectueel niet bijzonder bedeelde kinderen, heeft ook deze jongen een bijzonder gevoel voor de werkelijkheid en ziet hij door goed te kijken en op te letten kleine veranderingen die hij eerlijk en argeloos noteert. Hij schrijft over Gijs:

Olaf

Gijs schreeuwt niet meer zo erg in de klas!!!!

De formuleringen van de kinderen zijn zonder uitzondering:

- zonder oordeel over de persoon,
- begrijpend en ondersteunend,
- gedetailleerd, of gebaseerd op details,
- gericht op de vooruitgang van individuele kinderen,
- op gedragingen en capaciteiten gericht,
- op een breed spectrum van leergedrag en sociaal gedrag gericht.

De inlevende observaties zijn een voorwaarde voor wederzijds begrip en voorzichtig met elkaar omgaan. Het is mijn ervaring dat juist kinderen in deze leeftijd dat uitstekend kunnen en daar ook toe bereid zijn. Wat ze nodig hebben is gelegenheid en oefening om dat potentieel tot ontwikkeling te brengen. Dat vraagt dan weer een aanleiding en een te realiseren doel. Vrijwel geen doel ligt zo dicht bij ze als erkenning van hun competenties en het gevoel er bij te horen. Dat is het centrale motief voor hun handelen. Wanneer dat motief eenmaal wordt aangesproken dan activeert het onvermoede bereidwilligheid, creativiteit en niet in de laatste plaats sociaal engagement. Het gaat er bij het inzetten van het kinderklasseboek in de eerste plaats om het waarnemen te oefenen en de waarnemingen te gebruiken bij de verdere ontwikkeling van de kinderen.

Het feit dat kinderen werkelijk voortgang ontdekken in het sociale gedrag van hun medeleerlingen en in hun leerontwikkeling, dat zij daarvoor treffende woorden vinden om dat uit te drukken en dat zij met blijkbaar intuïtieve, maar door waarnemingen ondersteunde zekerheid precies dat er uit lichten wat voor het betreffende kind van bijzonder belang is, dat maakt de basale behoefte van de kinderen zichtbaar aan een harmonische groep. Ieder kind vindt het belangrijk om een vaste plek te hebben in de groep, gerespecteerd te worden en zich zonder angst te kunnen ontwikkelen. Het kinderklasseboek is de onmiskenbare spiegel voor ervaringen van kinderen, voor hun wijzen van waarnemen, voor hun zelfbewustzijn en voor hun opvattingen over de gemeenschap van de groep.

Scène 6

„Donder en bliksem" - Lars leert met behulp van Gijs

Het is maandagmorgen. Direct nadat we elkaar allemaal begroet hebben meldt Lars zich ongevraagd.

Lars: Ik kan trouwens nu al heel veel woorden spellen, ook moeilijke.

De kinderen zijn nog zo overrompeld door de onverwachte mededeling dat ze niets terugzeggen.

L.: Laat eens kijken dan.

Lars: Bijvoorbeeld een grote B, dan l - i - k - s - e - m.

Matthijs: En donder?

Lars overlegt kort.

Lars: Grote D - pauze - o - dubbele n - e - r.

De kinderen klappen in hun handen.

L.: En hoe komt het dat jij dat nu kan?

Lars: Gijs heeft me geholpen, in het weekeinde. Gijs heeft woorden bedacht en toen hebben we geoefend. Ik moest ze opschrijven en spellen. Nee, andersom, ik moest ze eerst spellen en dan opschrijven.

Gijs knikt.

L.: Gijs, dan komt het ook door jou dat Lars nu zo goed spelt.

Gijs, die zich zeker weet van de aandacht van de hele klas, hoeft slechts bescheiden te reageren.

Gijs: Ach nee, Lars heeft het geleerd. Ik heb hem gewoon een heel klein beetje geholpen.

De kinderen klappen in hun handen.

Zelden heb ik een kind zo tevreden zien stralen als Gijs op dit moment.

13. De 'Vriendschapspaal' van Nico

Sociale competentie van een 'moeilijke leerling'...

Nico hoort, net als Gijs, tot de zeer intelligente kinderen over wie veel wordt gesproken en over wie ook veel wordt geklaagd, en die een grote invloed hebben op hun medeleerlingen. In tegenstelling tot Gijs is Nico moeilijk te bereiken. Ik hoor zijn naam vaak noemen, maar ik kom niet echt dicht bij hem. Het probleem van Nico is zijn dominantie, het probleem van zijn medeleerlingen is door hem te worden gedomineerd. Die medeleerlingen nemen dat aan de ene kant op de koop toe omdat ze hem bewonderen en van hem profiteren, bijvoorbeeld bij sport. Aan de andere kant bieden ze hem het hoofd omdat zij door hem vaak van hun eigen beslissingsvrijheid worden beroofd. De ene keer is Nico de koning, de andere keer laten ze hem als het even kan links liggen.

Het lijkt erop dat dominantie het enige middel is van Nico is om een relatie aan te gaan met zijn medeleerlingen. Hij heeft weliswaar een groepje 'volgers', maar geen echte vrienden en dat valt hem

zwaar. Op het schoolplein deelt hij bevelen uit, op weg naar huis is hij alleen. Complicerend is dat hij de kinderen die zijn gezag niet zonder meer aannemen, beschouwt als zijn vijanden. Hij gaat er dan nog harder in dan tevoren en die methode maakt hem nog meer een niet geaccepteerde buitenstaander. Op die manier zorgt hij voortdurend voor onrust en maakt hij het ook mij niet altijd gemakkelijk.

Ik besluit een gesprek met hem aan te gaan. Dat is niet eenvoudig want de jongen spreekt het liefst over zijn heldendaden en niet over wat hij voelt of denkt. Ik bedenk daarom, tegen mijn gewone strategie in, een verhaal. *'Ik heb dringend een goede raad nodig'*, zeg ik tegen hem, *'Kun jij mij helpen Nico en me vertellen wat ik moet doen?'* Het is natuurlijk een truc, maar het doel heiligt de middelen, denk ik. Ik schiet bij Nico in elk geval in open doel en hij biedt mij, met de blik van de veelgevraagde expert, direct zijn medewerking aan.

We spreken af aan het eind van de dag en zitten samen in het klaslokaal. Het gesprek begint met zijn mij dan nog amuserende vraag: *'Waar brandt het dan?'*. Dat amuseren echter slaat snel om.

Uitvoerig vertel ik Nico van een jongen, Wouter heet hij, die ik zeg te kennen, en die een probleem heeft waarmee ik hem wil helpen. Ik probeer Wouter zo te beschrijven dat Nico, met zijn typisch dominante gedrag, zich er in herkent. Ik probeer evenwel voldoende onderscheid te bewerkstelligen om het geloofwaardig te houden voor Nico. Ik besluit mijn beschrijving met de zin: *'Wouter is weliswaar meestal de koning, maar hij voelt zich niet prettig en hij wordt vaak door andere kinderen genegeerd.'*

De vlieger gaat op. *'Ken ik'* zegt Nico met een wegwerpde handbeweging en hij laat een uitvoerige beschrijving volgen van zijn omvangrijke taken als aanvoerder van een jeugdelftal, een beschrijving die ik met matige interesse aanhoor. Het aspect: *'hij voelt zich niet prettig en wordt door andere kinderen vaak genegeerd'*, wordt als te verwachten was niet aangeroerd door Nico. *'Je kent dus de aanvoerdersrol die Wouter heeft?'*, vraag ik en ik probeer onopvallend de opmerkzaamheid van Nico weer op Wouter terug te voeren. *'Nou ja, iemand moet het voor het zeggen hebben bij een team'* zegt Nico beledigend, *'anders loopt alles in de soep.'* Het helpt niets, Nico blijft bij het thema voetbal en zijn rol als aanvoerder en mij blijft voorlopig niets anders over dan zijn uitweidingen nog een poosje aan te horen.

Dan probeer ik het nog eens: *'Wouter zit niet in een voetbalelftal. Hij speelt geen voetbal. Hij probeert in de klas de toon aan te geven, daar speelt hij de aanvoerder, snap je?'* Nico wordt opmerkzaam. Ik maak een pauze. *'En de kinderen willen dat niet.'* *'Die nemen dat niet van hem en ze verzetten zich ertegen. Wie wil dat natuurlijk, dat iemand zo de baas speelt?'* Weer een pauze. *'Daardoor is er ruzie, waarvan Wouter niets begrijpt. Dat is het probleem. Wouter begrijpt gewoon niet dat iedereen hem links laat liggen en daar is hij verdrietig over.'*

Nico heeft me ernstig en opmerkzaam toegehoord. Hij kijkt naar het tafelblad, dan uit het raam en zegt een poosje niets. Ik vrees al dat hij mijn methode doorziet en dat ik hem daarmee aan het schrikken heb gemaakt. Ik overleg met mezelf of ik iets zal zeggen, of mijn mond zal houden, als hij bijna tegen zichzelf zegt: *'ze moeten met hem praten.'* Ik pak mijn schrijfblok en balpen en schrijf mee. Nico ziet dat en ontvouwt langzaam zijn overwegingen. Er ontstaat een concept, een programma bijna, dat uit verschillende stappen bestaat. *'Zet u daar maar een 1 neer'*, zegt hij tegen mij en dan gaat het verder. Nico zegt woordelijk:

- Op de eerste plaats: Ze moeten met hem praten. Daarvoor hebben ze tijd nodig. Hij moet de andere kinderen vertrouwen, dan vertrouwen ze hem misschien ook.
- Op de tweede plaats: hij moet leren om ook eens een keer niet zijn zin te krijgen. Dat is best moeilijk. De andere kinderen moeten dan tegen hem zeggen, als hij daar verdrietig

over is, dat ze hem troosten als hij verdrietig is. Dat moeten ze dan ook doen.

- Op de derde plaats: Hij moet uitproberen of de anderen hem ook mogen als hij niet de baas speelt. Dat weet hij niet. Daarom moet hij het uitproberen.
- Op de vierde plaats: Hij moet er langzaam aan wennen dat hij niet steeds de baas is. Dat gaat niet zo snel. Hij zou bijvoorbeeld in een week twee dagen de baas kunnen zijn en de rest niet.
- Op de vijfde plaats: Als het hem lukt, dan krijgt hij vast meer vrienden. Dan kan hij trots zijn op zichzelf.

L.: *En als dat niet zo is?*

Nico: *Als dat niet zo is, dan moet hij steeds maar weer proberen of het hem lukt.*

Er valt een kleine pauze in het gesprek.

Nico: *Hij heeft misschien wel zoiets nodig als een vriendschapsstok.*

L.: *Wat is dat dan?*

Nico probeert te vertellen wat hij daarmee bedoelt. Hij heeft het over een weegschaal, over magneten, gewichten en vriendschap en hij tekent met zijn vingers in de lucht. Ik kan me er echter niets bij voorstellen en ik vraag hem of hij het ook kan tekenen. Nico pakt mijn balpen en tekent eerst de omtrek van een soort verticale dikke balk die hij geduldig met de balpen inkleurt. Dat duurt een poosje. Het gaat daarbij niet alleen om het inkleuren van de balk, blijkbaar heeft Nico de tijd gewoon nodig om na te denken hoe hij zijn idee technisch kan omzetten in een tekening. Eindelijk is de balk klaar. Nico tekent er aan de beide zijanten dunner balkjes aan. Op elk balkje tekent hij een kind, waarbij hij zorgvuldig aandacht besteedt aan de monden. Tegelijk legt hij uit:

Kijk, hier staan een paar kinderen uit de klas. Zo. Die zijn sterk en hebben ook geen problemen. Die daar heet Bart, die John, dat is laten we maar zeggen Anneke en dat is Leon. Zo. Die moeten Wouter vasthouden zodat hij niet omvalt. Zo. Om zelf niet om te vallen gebruiken ze een stok. Daar kunnen ze zich dan aan vasthouden, terwijl ze hem vasthouden. Die daar helemaal boven aan staat, die daar zo verdrietig kijkt, dat is Wouter. En die wordt door de anderen vastgehouden.

Nico schrijft de naam Wouter naast het bovenste kind in zijn tekening.

Nico: *Dat is een vriendschapsstok. Die heeft Wouter nodig. De kinderen kunnen zichzelf eraan vasthouden en ook Wouter. Zo gaat dat bij echte vriendschap. Alleen kan dat niet. Dat is te zwaar.*

...en de betekenis van een zelf ontwikkeld model voor het oplossen van problemen

In de voorstellen van Nico is een grote mate van sociale vaardigheid aanwezig. De voorstellen komen van een jongen die als 'moeilijk' te boek staat, omdat zijn gedrag voor zijn medeleerlingen en voor zijn leraren problemen veroorzaakt. Blijkbaar kent de jongen de schaduwzijden van een naar buiten

gerichte dominantie en wellicht zelfbewust werkend gedrag en heeft hij een idee hoe nodig, maar ook hoe moeilijk een gedragsverandering zijn kan. Ik wil graag de afzonderlijke aanbevelingen wat preciezer bekijken.

1. Deze aanbeveling zegt iets over hoe Nico het probleem schat. Hij vindt dat een gesprek nodig is en dat dit een gesprek moet zijn dat niet zo maar even ergens tussen door moet worden gevoerd. Je moet er de tijd voor nemen. De verwijzing op de noodzakelijkheid van wederzijds vertrouwen is een andere indicatie hoe ernstig de jongen het probleem opvat en ook hoe zeker hij ervan is dat voor de oplossing van het probleem de kinderen elkaar nodig hebben.

2. Deze aanbeveling maakt duidelijk dat Nico weet hoe moeilijk het moet zijn om gedrag te veranderen en dat zo'n proces niet alleen met winnen te maken heeft, maar ook met inleveren en verdrietig zijn. Dat blijkt vooral uit de aanduiding: we troosten je als je verdrietig bent. Hij veronderstelt (a) dat het met verdriet gepaard kan gaan, wanneer je je gewone gedrag opgeeft. Dan heb je (b) troost nodig en (c) wij zijn daar en bereid om je die te geven.

3. Deze aanbeveling bemoedigt Nico tot een experiment. Hij probeert aan de hand van de denkbeeldige Wouter datgene uit waarvoor hij zelf waarschijnlijk de grootste angst heeft, namelijk Wouter te laten ervaren of de andere kinderen hem zonder zijn dominante gedrag accepteren of niet. De boodschap is dat je het moet proberen, met vallen en opstaan. Een gedragsverandering vindt niet vanzelf plaats, deze moet actief worden nagestreefd en geoefend. De aanbeveling is eenvoudig een oproep tot handelen, tot het je bewust anders gaan gedragen als voorheen.

4. Deze aanbeveling is in mijn ogen wellicht het meest spectaculair. Ook deze berust, anders kun je het niet verklaren, op het weten hoe moeilijk het is om bestaand en zekerheid gevend gedrag af te leren of te veranderen. Mogelijkerwijze verbergt zich hieronder zelfs de ervaring van tevergeefs gedane moeite. Nico houdt er ernstig rekening mee dat het een overvraging kan zijn, vandaar zijn voorstel om twee dagen te mogen blijven domineren. Als het allemaal in een keer zou moeten dan zou het in de ogen van Nico gedoemd zijn om te mislukken.

5. In deze aanbeveling verpakt Nico zijn hoop om trots op zichzelf te kunnen zijn als het lukt. Het begrip 'trots' past werkelijk bij en inspanning van deze aard, meent Nico te weten.

6. Deze aanbeveling is hard, maar realistisch. Verandering is met inspanning verbonden. Dat betekent: steeds opnieuw proberen. Zo is dat nu eenmaal met leren. Niets, noch verstand, noch solidariteit, noch goede wil, verandert daar iets aan.

Wat maakt deze aanbevelingen bijzonder?

- De aanbevelingen van Nico worden niet gekenmerkt door straf, medelijden of belerend gedrag. Hij voelt mee met de betrokken persoon en hij lijkt het betreffende probleem dat hem wordt beschreven goed te kennen.
- Nico uit zich noch negatief, noch positief over Wouter. Hij richt zich geheel op zijn gedrag en wat Wouter doet, of zou moeten doen. Daarmee maakt hij een duidelijk onderscheid tussen 'daad' en 'dader'.
- De voorstellen van Nico zijn zowel indringend als praktisch. Het zijn ongetwijfeld zijn eigen ervaringen en zijn eigen inlevingsvermogen die er aan bijdragen dat Nico het probleem zo duidelijk begrijpt en dat hij daardoor zo meevoelend is en met gedoseerde verwachtingen van het (om)leervermogen van Wouter kan reageren.
- Nico stelt weliswaar hoge eisen aan Wouter, maar gaat daar behoedzaam en verstandig mee om. Hij roept de kinderen uit de klas van Wouter op om behulpzaam te zijn.

Desondanks laat hij er geen twijfel over bestaan dat het Wouter zelf is die het veranderingsproces moet realiseren wanneer deze voor zichzelf iets anders wenst.

- de gewoonlijke vraag naar het 'waarom' blijft achterwege. Dat is een vraag die wij als volwassenen vaak stellen en die door kinderen meestal met een schouderophalen wordt beantwoord, omdat ze op het moment van de vraag ook werkelijk geen concrete antwoorden hebben.

Het hele concept dat uitmondt in 'de vriendschapsstok', berust op het bewustzijn van de noodzaak om het gedrag te veranderen en op het weten dat zo'n gedragsverandering alleen met wilskracht en inspanning te realiseren is.

Aan het einde van het gesprek, waarvoor ik me bij Nico voor zijn directe bereidheid tot hulp bedank, en waar ik ook mijn waardering voor zijn ideeën uitspreek, brengen zijn vragen naar Wouter en of hij hem een keer zou kunnen ontmoeten of met hem bellen, mij in verlegenheid. Met een tamelijk slecht geweten red ik me enigszins uit de situatie en neem ik me voor dit soort methoden niet meer te gebruiken in de toekomst. Tegelijk troost ik me met de gedachte dat het er wel toe heeft bijgedragen dat Nico een oplossingsmodel heeft ontworpen voor zijn eigen probleem. Dat had hij vast niet gedaan indien ik er niet in geslaagd zou zijn hem daarvoor te motiveren. Hij heeft zichzelf geholpen door een schat bloot te leggen die in hem zelf verborgen was.

Hoe het verder is gegaan met Nico kan ik niet zeggen. Een poosje na ons gesprek is hij van school gegaan, omdat hij met zijn ouders naar het buitenland vertrok. Ik heb niets meer van hem gehoord. Ik vind het jammer. Wellicht was het met zijn hulp en ideeën gelukt om een concept te ontwikkelen waarin hij als veroorzaker anoniem zou zijn gebleven, maar dat in de oplossingsrichting precies op hem zou zijn afgestemd geweest. Het had hem de mogelijkheid kunnen bieden om datgene te oefenen wat hem ten aanzien van zijn eigen gedrag zou hebben kunnen helpen. Er zouden genoeg kinderen gevonden zijn die bereid waren geweest om hem, zoals hij zelf had aangegeven in zijn beeld van de vriendschapsstok, te ondersteunen, vast te houden en hem te helpen zichzelf te helpen.



14. “Vaak ben ik zo als Julia”

Een gesprek met Stefanie...

Op een morgen vind ik in mijn postvak een briefje van Stefanie:

Stefanie

Beste mevrouw Letschert!

*Ik wil u graag iets zeggen.
Een paar kinderen zeggen dat ik niet kan schrijven,
en dat ik niet kan rekenen!
EN DAT IK LELIJK BEN!!!!*

Is dat waar?

Mijn eerste gedachte is: arme Stefanie. Hoe kunnen die andere kinderen zo gemeen zijn? Hoe kunnen ze nou zo iets beweren? Die weten toch precies dat zo iets niet klopt. Die zijn allemaal jaloers. Ik verdenk vooral de meisjes. Hoewel ze veel beter met elkaar omgaan dan aan het begin van het jaar, is er nog steeds sprake van jaloezie en getouwtrek over macht en vriendschap. Ik besluit hier met de kinderen over te praten. Maar vandaag staan er eerst andere dingen op het programma.

Op weg naar huis krijg ik het briefje niet uit mijn hoofd. De hele rit draaien mijn gedachten om dit appèl aan mijn bereidheid tot hulp. Hulpbereidheid? Is het niet eerder een beroep op mijn solidariteit? Waarom, vraag ik me af, richt die anders zo resolute Stefanie zich niet direct tot de kinderen die het

betreft? Vertrouwt zij zich niet? Ik kan het me niet voorstellen. Stefanie heeft toch eigenlijk helemaal geen probleem. Integendeel, het zou voor de andere meisjes moeilijker zijn om zich staande te houden als ze geconfronteerd worden met de boze Stefanie. Wat beweegt Stefanie om zich tot mij te wenden? Wat wil ze daarmee bereiken?

Geleidelijk aan word ik een beetje sceptisch. Terwijl ik me thuis op de volgende dag voorbereid, denk ik: *'Dat kan niet zo zijn. Er is niemand die zoiets van Stefanie zou beweren. Juist zij doet het goed. Bovendien ziet ze er goed uit. Iedereen die het tegendeel beweert maakt zichzelf belachelijk. Nee, dat kan het niet zijn. Wat beweegt Stefanie om mij zo'n brief te schrijven?'* Hoe langer ik over de situatie nadenk, des te meer begin ik te twijfelen aan de waarheid van haar beweringen. Als het echter niet waar is wat ze beweert, wat is dan de zin er van? Ik neem me voor om met Stefanie te gaan praten, want of het nu waar is of niet, een roep om hulp is het in elk geval. Bovendien zijn mijn gedachten op dit moment ook niet meer dan vermoedens.

Zoals te verwachten is, is Stefanie onmiddellijk tot een gesprek bereid. Ze is er zelfs erg op gespitst. We maken een afspraak. Mijn voorbereiding op het gesprek bestaat in wezen uit het me bewust maken van twee vragen en het formuleren van twee voornemens. De vragen luiden:

- Wat zit er achter deze brief? Wat is de aanleiding en wat is het doel? Welke nood spreekt eruit? Wat voor een probleem ligt er onder?
- Hoe kan ik Stefanie helpen, zonder mij met haar solidair te verklaren en me daarmee tegen andere kinderen te keren?

Mijn voornemens luiden:

- Ik wil niet in de valkuil vallen om er hoe dan ook achter te komen of Stefanie wel de waarheid spreekt, daarover gaat het hier niet zozeer. Als het klopt wat ze beweert, wijst zich dat wel uit. Klopt het niet, dan brengt dat Stefanie in verlegenheid en wellicht ook tot nieuwe onwaarheden die ze wel bedenken moet om de 'waarheid' te bewijzen. Dat is in elk geval een hopeloze onderneming die eerder zal bijdragen aan een verdere ontmoediging van het meisje. Ik veronderstel dat het Stefanie minder om de inhoud van het briefje op zich gaat, maar veel meer om mijn reactie en mijn stellingname daarop.
- De vraag naar het 'waarom' wil ik niet stellen, dus een '*waarom doe je zoiets?*' moet ik proberen te voorkomen. Op de eerste plaats stellen kinderen meestal dit soort vragen helemaal niet op prijs, en in het geval van Stefanie is het een opstap naar mogelijk nieuwe verzinsels. Bovendien gaat er van dit soort vragen al een soort morele veroordeling uit. Dat kan een handicap zijn met betrekking tot de relatie tussen ons beiden en veroorzaken dat ik niet in de buurt van het werkelijke probleem kan komen.

Aan het eind van de middag is het zo ver. Stefanie heeft thuis al gezegd dat ze wat later komt. We zitten in de klas aan de tafel van Stefanie. De brief ligt voor ons.

L.: *Heb jij dit briefje in mijn postvak gelegd, Stefanie?*

Stefanie: *Ja, dat heb ik gedaan.*

L.: *Heb je problemen met je medeleerlingen?*

Stefanie: *Die mogen me niet.*

L.: *Die mogen je niet?*

Stefanie: *Nee, die mogen me niet.*

Pauze

L.: *Stefanie, mag ik je zeggen hoe dit briefje op mij werkt?*

Stefanie: *Hmm (aarzelend toestemmend).*

L.: *Beschuldigend.*

Stefanie: *Beschuldigend?*

L.: *Ja, dat vind ik eigenlijk wel.*

Pauze

Stefanie: *Ja, die zijn ook steeds zo brutaal tegen me. Ik kan u daar wat over vertellen hoor. U gelooft het niet!*

L.: *Hm. Ik heb de indruk dat je wilt dat ik op een bepaalde manier reageer.*

Stefanie: *Hè? Ik begrijp u niet.*

L.: *Ik geloof dat je wilt dat ik op een bepaalde manier reageer. Ik geloof dat je iets van me wilt horen. Zou dat kunnen?*

Stefanie houdt haar hoofd scheef en lacht een beetje.

Stefanie: *Misschien.*

L.: *Wil je weten wat ik denk?*

Stefanie: *Ja, zegt u het maar.*

L.: *Zou het kunnen zijn dat je graag van mij zou willen horen dat het toch verschrikkelijk is wat die anderen van jou zeggen, dat het verschrikkelijk is hoe ze jou behandelen? Zo gemeen van ze. Natuurlijk hebben ze ongelijk als ze zeggen dat je niet schrijven kunt en lezen en dat je lelijk bent. Je ziet er juist goed uit en bent een aardig meisje en je kan juist heel goed lezen en schrijven, en dat soort dingen?*

Stefanie: *Is dat zo?*

L.: *Wat is zo?*

Stefanie: *Dat ik er goed uitzie en dat ik goed kan schrijven en lezen en zo?*

L.: *Ben je daar niet zeker van?*

Stefanie: *Nou ja, als ze me dan toch niet mogen?*

L.: *Is het dan nodig om er goed uit te zien en goed te zijn op school om aardig gevonden*

te worden? Bedoel je dat?

Stefanie: *Precies toch! Natuurlijk moet ik dat!*

L.: *Dan moet je altijd behoorlijk je best doen om er voor te zorgen dat de anderen je aardig vinden? Dat is behoorlijk inspannend op den duur.*

Stefanie: *Is het ook. Maar wat moet ik anders?*

L.: *Wat doe je precies dan Stefanie?*

Stefanie: *Hoezo: wat ik doe?*

L.: *Ik bedoel, wat doe je dat de anderen je aardig vinden?*

Stefanie: *Ach, vaak probeer ik precies zo te zijn als die anderen.*

L.: *Te zijn als de anderen. Wie bijvoorbeeld?*

Stefanie: *Nou, bijvoorbeeld Julia. Julia mogen ze allemaal. Dan probeer ik zo te zijn als Julia. Ik probeer dan precies zo te zijn als Julia. Dat doe ik dan.*

L.: *En dan?*

Stefanie: *Wat: en dan? Het lukt gewoon niet.*

L.: *Wat lukt er niet?*

Stefanie: *Nou, dat ze me aardig vinden.*

L.: *Weet je waar dat aan zou kunnen liggen?*

Stefanie: *Nee, dat weet ik niet. Misschien doe ik het niet goed genoeg. Leo bijvoorbeeld, die vinden ze ook allemaal erg aardig. Dan probeer ik het met Leo. Ik kijk heel goed naar haar en dan doe ik alles na.*

L.: *Wat doe je dan na?*

Stefanie: *Nou, hoe ze lacht, hoe ze loopt, hoe ze iets aan iemand anders geeft, dat soort dingen.*

L.: *En, helpt dat?*

Stefanie: *Nee, ook niet. Werkt niet. Ik kan dat niet. Maar Julia en Leo, die mogen ze allemaal. Die zijn echt populair.*

L.: *Je bedoelt dat de andere kinderen Julia en Leo erg graag mogen, maar jou helemaal niet? Dan ben je verdrietig?*

Stefanie: *Ja. Logisch.*

L.: *Oh jeetje, dat is echt niet gemakkelijk, dat begrijp ik best.*

Pauze. Een poosje weten we allebei niet hoe we verder moeten gaan.

L.: *Ik heb ergens zo het gevoel dat ik met een toneelspeelster spreek. Dat het bijna zo is alsof je verschillende rollen hebt ingestudeerd en...*

Stefanie: *Ja, dat is ook zo. Dat is het precies. Ik moet heel goed kijken en dan moet ik het nadoen. Dat is niet gemakkelijk.*

L.: *Ja, dat geloof ik graag.*

Pauze

Stefanie: *Heel vaak mevrouw Letschert, lig ik thuis in mijn bed en dan denk ik hoeveel uur ik de volgende dag heb. Als ik dan bijvoorbeeld vier uur vrij heb, dan denk ik: het eerste uur ben ik Julia, het tweede uur ben ik Leo, het derde uur ben ik Antonia en het vierde uurNou ja, dat bedenk ik dan. Begrijpt u wat ik bedoel?*

L.: *Ik probeer het me precies voor te stellen. Dat moet inderdaad erg moeilijk voor je zijn en ook heel erg inspannend. Stefanie, stel je voor, jij staat op het podium en ik ben het publiek.*

Stefanie: *Hé, dat is leuk. Echt!*

L.: *Vind je dat leuk?*

Stefanie: *Ja, super! Toneelspeelster, dat moet echt leuk zijn.*

L.: *Goed, nu zit ik dus in het publiek. Ik neem me voor om na de uitvoering ergens met Stefanie af te spreken. Ik zou Stefanie graag willen leren kennen. Wat moet ik dan doen?*

Stefanie kijkt naar de grond en wiebelt met haar benen.

Stefanie: *Mevrouw Letschert, schrijven we volgende week vrijdag een opstel?*

L.: *Een opstel? Welk opstel? Oh ja, ik geloof het wel. Maar wat moet ik nu precies doen om Stefanie te leren kennen?*

Stefanie: *Nou ja, u moet een afspraak maken, denk ik.*

L.: *Goed, dan maken we een afspraak. Die hebben we nu. En nu?*

Stefanie: *Een plek ook. Een plek waar we elkaar ontmoeten. Die hebben we ook nodig.*

L.: *Ja, die hebben we ook nodig. Daar zorgen we voor. Zo, we hebben een afspraak, een tijd en een plek. Nu wil ik graag Stefanie willen kennen. Wie is die Stefanie nu precies?*

Stefanie haalt haar schouders op.

L.: *Wat weet je van Stefanie?*

Stefanie, na lang nadenken:

Nou ja, ik kan goed lezen. Eigenlijk heel goed. Ik kan ook goed schrijven. In rekenen ben ik ook goed en met de andere vakken eigenlijk ook wel.

L.: *Stefanie, dat is lang niet alles. Ik bedoel, dat kan toch niet alles zijn?*

Stefanie, ontzet:

Hoezo niet? Is het niet genoeg?

L.: *Ik bedoel niet dat het niet genoeg is. Dat heb ik niet gezegd. Ik bedoel dat dit niet alles is wat Stefanie is. Dat is wat anders.*

Stefanie: *Maar ik weet niet meer. Dat is het juist.*

Pauze

L.: *En nu dan? Nu, op dit moment. Wat kom ik nu aan de weet van Stefanie?*

Stefanie: *Ik weet toch niet wat u te weten komt.*

L.: *We zijn nu niet aan het rekenen. We lezen niet, we schrijven niet...*

Stefanie: *Toch, we praten. Dat is toch taal?*

L.: *Ja, goed. Het heeft wat met taal te maken. Maar niet met het vak taal. Ik bedoel, wat merk ik nu, op dit moment, van Stefanie?*

Stefanie: *Nou ja, wat dan? Dat ik met u aan het praten ben. Prima toch.*

L.: *En verder?*

Stefanie: *Hoezo verder?*

L.: *Wat kom ik te weten van Stefanie?*

Stefanie: *Geen idee.*

Pauze

L.: *Stefanie, stel je eens voor, je ziet ons beiden op de televisie zo. Zou je je dat kunnen voorstellen?*

Stefanie, opgelucht:

Ja, kan ik. Net als met dat toneel. Alleen bent u er nu ook bij.

L.: *Ja. En kijk nu eens naar Stefanie. Wat doet ze? Waar is ze mee bezig?*

Stefanie denkt lang na.

Stefanie: *Je kunt met haar praten. Dat vindt ze belangrijk. Eigenlijk ziet ze er wel goed uit. Ze is net naar de kapper geweest. Ze luistert goed, ze is beleefd, ze is misschien...Ik bedoel, misschien is ze wel aardig, of zo...*

L.: *En is dat nu Julia, of Stefanie, of Leo, of Antonia?*

Stefanie, in gedachten en ernstig:

Nee, dat is nu Stefanie.

Pauze

L.: *En hebben de andere kinderen een kans om je ook zo kennen te leren? Zo als je nu bent? Nu speel je toch niemand, niet?*

Stefanie: *Nee.*

Stefanie denkt na.

L.: *Ik bedoel, weten die andere kinderen wie je echt bent? Met wie ze spelen als ze met je spelen? Kunnen ze je herkennen?*

Stefanie: *Nee, eigenlijk niet. Zo ben ik niet vaak. Meestal ben ik anders.*

L.: *Zou je de andere kinderen erbij kunnen helpen om jou zo te leren kennen? Zou jij je dat kunnen voorstellen?*

Stefanie: *Dat is moeilijk.*

L.: *Ja, dat geloof ik ook*

Stefanie: *Zo zijn als net?*

L.: *Zo zijn ja. Ik praat nu toch met Stefanie?*

Stefanie haalt haar schouders op.

Stefanie: *En als ik het dan niet weet?*

L.: *Wat niet weet?*

Stefanie: *Wie Stefanie is? Dat moet ik toch weten?*

L.: *Misschien moet je wel een beetje beter op haar letten. Misschien moet je er op letten wie ze is, wat ze graag wil, hoe ze denkt en hoe ze voelt. Misschien zou je dat gewoon eens moeten opschrijven.*

Stefanie: *In een schrift? Of ik zou het ook aan u kunnen zeggen. Dan kunnen we weer een keer praten.*

L.: *Als je dat helpt. Ik kan je ook vaker zeggen hoe ik denk dat je bent. Hoe ik dat beleef. Als je dat wilt?*

Stefanie: *Ja, dat vind ik goed.*

In het verdere verloop van het gesprek proberen we er achter te komen of er kinderen in de klas zijn die Stefanie bijzonder vertrouwt en bij wie ze niet zo de behoefte heeft om toneel te spelen. Bovendien maken we een afspraak: Stefanie kijkt wat er gebeurt als ze met klasgenootjes speelt en praat en als ze dan anderen nadoet. En ze kijkt wat er gebeurt als ze dat niet doet. Hoewel deze afspraak op het eerste gezicht zinvol lijkt, beschouw ik hem ook een beetje als een verlegenheidsoplossing. Beide alternatieven betekenen dat Stefanie zichzelf dient te observeren en dat ze bewust moet reageren. Het gaat niet om spontaan gedrag. Wat nog moeilijker is, is dat zij ogenschijnlijk weinig zelfbewust is. Dat maakt het lastig voor haar om een echt onderscheid te maken tussen de toneelspeelster Stefanie en de authentieke Stefanie.

...en de verbetering van een hulpstrategie

Hoe onopvallender een kind zich gedraagt, des te minder houden we er dan rekening mee dat er zich problemen kunnen voordoen. Al helemaal niet als het ook nog om betrekkelijk goede leerlingen gaat, die altijd hun best doen en geen aanleiding geven tot ontevredenheid, op welk gebied dan ook. We zijn dan ook verbaasd als we geconfronteerd worden met berichten die wijzen op een problematisch gedrag of op een lastige situatie. Wij kunnen wel met die kinderen tevreden zijn, dat betekent nog niet dat die kinderen dat ook met zichzelf zijn. Achter het uitnemende gedrag kunnen serieus te nemen problemen schuil gaan.

Stefanie is zo'n voorbeeld. Ze doet het goed op school. Ze is behulpzaam, je kunt op haar rekenen, ze is voorzichtig in de omgang met anderen, een organisatietalent, kortom: voor elke leraar een steunpilaar in een grote en lastige klas. Om Stefanie hoef ik me geen zorgen te maken, veronderstelde ik. Ik heb er niet over nagedacht of Stefanie met haar zelf wel zo gelukkig was en voor zichzelf voldoende steun vindt in de klas. Alleen dat al rechtvaardigt haar brief en haar actie.

Terugkijkend op het gesprek zie je welke uitgangspunten het denken en handelen van Stefanie bepalen. In de volgende formuleringen, die elkaar voor een deel overlappen, probeer ik een paar elementen uit de overwegingen van het meisje vanuit haar perspectief tot uitdrukking te brengen en te begrijpen. Ik ben me er van bewust, zoals dat altijd het geval is wanneer we gedrag proberen te begrijpen, dat het om vermoedens gaat. Daarvan uitgaande zou je kunnen veronderstellen dat Stefanie denkt dat:

- Alleen wie populair is wat waard is.
- Als ze is zoals ze is, ze niet door de anderen zal worden geaccepteerd. Dat houdt in:
- Zoals ik ben, ben ik niet voldoende.
- Als ik zo ben als anderen die populair zijn, dan ben ik dat ook en dan tel ik mee.
- Het is goed om te zijn zoals anderen, want die doen het immers goed.
- Ik moet er goed uitzien en overal goed in zijn om er bij te horen.
- Ik moet behoorlijk mijn best doen om door andere kinderen te worden geaccepteerd. Ik moet zo zijn als waarvan ik geloof dat anderen dat goed vinden.
- Wat volwassenen van mij vinden is wel belangrijker voor mij dan wat kinderen van me vinden.
- De mening van de klas is minder belangrijk dan wat mijn juf van me vindt.
- Ik moet beter zijn dan andere kinderen, zodat mijn juf mij goed vindt.
- Ik weet niet wie ik ben.

Het gesprek en de veronderstellingen daarbij, maken duidelijk dat het voor Stefanie niet voldoende was geweest als ik haar simpelweg geloofd had. Ze wil mijn aandacht. Ook een poging om haar beschuldiging terug te wijzen had haar niet verder geholpen. Net zo min als medelijden, waar ze blijkbaar op uit was. Medelijden had betekend dat:

- ik me solidair zou verklaren met Stefanie (onder omstandigheden zelfs tegen andere kinderen) zonder zicht of haar beweringen kloppen,
- ik me met Stefanie verbind en gevaar loop mij op de kosten van andere kinderen tot haar bondgenoot te maken,
- ik Stefanie bevestig in haar vooronderstellingen en haar reacties daarop,
- ik tegemoet kom aan haar wellicht niet bewuste poging om bevooroordeeld te reageren naar andere kinderen en ze te geringschatten,
- ik Stefanie noch troosten of helpen zou kunnen in haar gevoel van minderwaardigheid en daarmee haar afhankelijkheidsgevoel zou versterken,
- ik het tekort aan zelfbewustzijn van Stefanie in haar omgang met leeftijdsgenoten compenseer door een bijzondere omgang met mijzelf, waarmee ik zou verhinderen dat Stefanie haar zelfbewustzijn verder ontwikkelt,
- ik er aan bijdraag dat Stefanie buitenspel komt te staan in plaats van dat zij geïntegreerd wordt in de groep.

De zwaarte van het probleem wordt me in toenemende mate duidelijker. Ik wil Stefanie graag helpen. Aan de andere kant heb ik echter het gevoel dat ik door de bijzondere rol waarin Stefanie me wil drukken, niet in staat ben om haar probleem echt op te lossen. Ik ben in feite een deel van haar probleem en ook een deel van haar strategie, waardoor het lastig is om vanuit de benodigde distantie goed te kunnen reageren. Ik kom aan de grenzen van mijn mogelijkheden die ik als lerares heb. Onze schoolinterne middelen als de stoelkring, een vertrouwenskind, en dergelijke, zijn ontoereikend in dit geval waarvan ik denk dat professionele hulp geboden is.

Ik regel een gesprek met haar ouders. Deze zijn me dankbaar voor mijn interventies zoals die op het initiatief van hun dochter tot stand zijn gekomen. Ook hen was het al een poosje opgevallen dat Stefanie behoorlijk onder druk staat en zich overmatig lijkt in te spannen. *'Iedereen vindt haar lief en geweldig'*, zegt de vader, *'maar voor haar zelf is dat blijkbaar onvoldoende. Wij hebben het er al zo vaak met haar over gehad, maar blijkbaar bereiken we haar niet echt...'* Ik stel de ouders voor om de schoolpsycholoog in te schakelen. Wanneer ik ze verzeker dat ik zowel met de psycholoog contact zal onderhouden als met hen, verklaren zij zich bereid. En half jaar lang gaat Stefanie vervolgens één keer in de week voor een gesprek naar de schoolpsychologische dienst.

Ik probeer ondertussen zo onbevagen als mogelijk met Stefanie om te gaan, wat sinds ons gesprek best moeilijk is en ook niet altijd lukt. Als ik haar observeer in haar contacten met andere kinderen en ik haar daar graag feedback op zou willen geven, op de manier waarop ik dat vroeger gedaan zou hebben, dan bespeur ik mijn eigen onzekerheid en twijfel. De vraag of het Stefanie is, of Stefanie in een bepaalde rol, houdt me zeer bezig en remt me om spontaan te reageren en haar daarmee wellicht onrecht te doen. Het is voor mij moeilijk merk ik, om te beoordelen waar ik bijdragen kan en waar ik dat beter kan laten. Ik voel me op dezelfde wijze als Stefanie op zoek naar haar identiteit en wellicht daardoor ontstaat er een bijzonder begrip voor haar en de situatie waarin zij zich bevindt.

Hoewel ik Stefanie heb aangeboden om haar te zeggen hoe ik haar beleef, blijf ik voorzichtig met feedback op haar gedrag. Als ik haar gedrag commentarieer doe ik dat vooral spiegelend. Ik concentreer me op andere dingen in mijn contact met haar, om haar niet het gevoel te geven dat ik me van haar terugtrek. Bij organisatie dingen betrek ik Stefanie bijvoorbeeld in sterke mate. Ik accepteer haar behulpzaamheid. Ik heb het met haar over haar belangstelling voor taal. Bovenal vind ik het

belangrijk dat Stefanie zoveel mogelijk met andere kinderen samen dingen onderneemt, het liefst zonder mijn inmenging daarbij. De indruk van bijzondere privileges moet niet ontstaan.

Op aanraden van de schoolpsycholoog neemt Stefanie deel aan een theatergroep met kinderen van verschillende leeftijden. Daar leert ze andere kinderen kennen, repeteert met ze en ze raakt geboeid door een voor haar eigenlijk 'oud' ervaringsgebied, dat tegelijk in deze vorm nieuw voor haar is en waarmee ze aan werkelijke resultaten werkt. Binnen de kortste keren ontwikkelt zij zich tot een belangrijk lid van de theatergroep. Ze doet mee aan opvoeringen op school en ook daarbuiten en ze heeft een voor haar leeftijd buitengewone presentie op het toneel.

Bij oppervlakkige beschouwing lijkt het idee van de schoolpsycholoog tegenstrijdig. Juist de neiging van Stefanie om toneel te spelen, om het gedrag van andere kinderen te imiteren, wordt uitgedaagd en bevestigd en krijgt zelfs een publiek. Is dat nu juist niet contraproductief? Bij een meer precieze analyse echter zijn er argumenten die er voor spreken:

- Het problematische gedrag van Stefanie is in de grond genomen een uitdrukking van ontmoediging. Het is het gevolg van haar verkeerde veronderstelling niet goed genoeg te zijn en het is er op gericht om dit gevoel door imitatie van populaire kinderen te compenseren. De basis van de hulp aan Stefanie ligt daarom niet bij de vraag hoe het meisje van haar imitatiedrag kan worden verlost, maar juist bij de vraag hoe ze zo bemoedigd kan worden in haar gedrag dat de behoefte aan dit imiteren voor dit doel overbodig wordt.
- Stefanie kan het beste daarmee worden bemoedigd waar zij bijzondere talenten heeft. Die heeft ze zonder meer in de schoolvakken. Het zou dus voor de hand kunnen liggen om juist daar het aanknopingspunt te zoeken. Tegelijk loert daar het gevaar dat Stefanie, die toch al de gewoonte heeft om haar zelfbeeld eenzijdig op te hangen aan haar schoolprestaties, hier nog eens in wordt herbevestigd. Dat zou een signaal in de verkeerde richting opleveren. Het is veel belangrijker dat Stefanie op een andere manier wordt bemoedigd.
- Stefanie beschikt over grote kwaliteiten op het terrein van het toneelspelen. Deze kwaliteiten zijn weliswaar uit de nood geboren en ook nog eens verkeerd benut, maar wel goed ontwikkeld. Ze hebben tot nu toe niet tot succes geleid, in elk geval niet in de zin die Stefanie zich daarbij had voorgesteld. De 'kunstgreep' die nu wordt benut bestaat daaruit om het meisje haar behoefte om rollen te spelen niet af te nemen en haar competentie op dat terrein te benutten op een manier waarmee ze een echt en constructief succes kan bereiken, namelijk: 'Ik ben goed en men waardeert dat.'
- Vroeger ging het Stefanie er om kinderen in haar klas te imiteren. Dat deed ze omdat ze zelf niet wist wie ze precies was. Wat ze was hield ze voor zichzelf voor te onbetekenend om daarmee geaccepteerd te worden. Nu gaat het om iets anders. Stefanie heeft nu de mogelijkheid om met deskundige hulp en samen met andere kinderen, op grond van een voorgegeven concept, haar bijzondere eigenschappen en vaardigheden zelf te ervaren. Ze zet ze nu productief in en zodoende versterkt zij haar gevoel van eigenwaarde.

Stefanie lijkt meer ontspannen op school. Het krampachtige aandacht zoeken wordt minder en leidt tot minder gespannen relaties met andere kinderen, in het bijzonder met de andere meisjes. Ze hoeft niet steeds om sympathie te vechten, wat bijzonder duidelijk wordt nadat zij in de klas uitvoerig verteld heeft over haar toneelspelen. Van tijd tot tijd vertellen kinderen over dingen die ze buiten school doen en waarvoor ze zich echt inzetten. We noemen dat ons 'uur van de expert'. Ze heeft de kinderen verteld hoe ze de lange rollen uit haar hoofd leert, hoe de rollen worden verdeeld, hoe ze met plankenkoorts omgaat, hoe ze de mensen in het publiek vergeet, om maar een paar dingen uit dat uur te noemen

waarover ze enthousiast heeft verteld. Toch blijft het meisje niet onomstreden. Haar gedrag is weliswaar meer ontspannen, maar zij is zelf geen communicatief type. Haar wat resolute aard en ook haar veelzijdigheid dragen bij aan conflicten en aan haar behoefte om bondgenoten te zoeken. Dat getuigt ook haar brief aan Björn die in het ziekenhuis ligt met een gecompliceerde beenbreuk. Desondanks wordt zij zelfbewuster en lijkt zij beter te kunnen omgaan met de situaties die haar vroeger grote moeilijkheden hebben bezorgd.

Beste Björn!

*Ik heb vandaag gehoord hoe slecht het met je gaat.
Dat spijt me voor jou. Vandaag heeft Simone alweer
om zich heen geslagen. Je weet hoe ze is, hè? Bij rekenen
gaan we binnenkort nieuwe moeilijke dingen doen.
Ik denk dat jij er dan nog niet bij bent.
Vandaag was het erg onrustig in de klas.
Mike had het weer op zijn heupen.
Jonas zit nu op jouw plek. Gijs zit bij Jasper.
José zit bij ons aan de tafel. Jouw voetbalelftal
mist je vast ook. En onze klas nog meer.
Kom maar gauw weer terug Björn.*

Tot gauw, Stefanie

Scène 7

“Simone slaat niet meer om zich heen”

Als Simone kwaad is, bijvoorbeeld als ze zich aangevallen voelt, is het eerste dat ze doet om haar heen slaan. We hebben dat probleem al vaker besproken in de klas en in de stoelkring, net als in tweegesprekken met haar.

Tijdens een pauze waarbij ik toezicht houd op het schoolplein, zie ik hoe Antonia en Simone, omringd door de andere meisjes, hevig ruzie maken met elkaar. Het conflict is nog op verbaal niveau en de welbespraakte Antonia overschaduwde haar klasgenootje daarbij volledig. De bekende voortekenen bij Simone van een onbeheerste woede-uitval zijn al aanwezig. Je kunt er op rekenen dat ze elk moment toeslaat. Ik blijf op enige afstand staan, maar ben op mijn hoede. Simone beheerst zich echter. Ze doet zowaar een paar stappen terug. Zij scheldt er luid op los, dat wel, en ze maait met haar armen in het rond, maar ze slaat niet.

Leo kan het niet langer aanzien. Antonia is haar vriendin. Ze stort zich op Simone. Ze mept met haar hand tegen haar schouder, zodat Simone bijna haar evenwicht verliest. Leo gaat breeduit tegenover haar staan, de vuisten in de heupen en haar hoofd vooruit.

Leo: Je wilt Antonia slaan!

Simone: Maar ik deed het niet!

Leo: Je wou het wel!

Simone: Maar ik deed het niet!

Leo: Maar je wou het, je wou het toch?

Stefanie gaat naar Leo en pakt haar kalmerend bij haar arm

Stefanie: Leo! Leo!

Leo houdt zich in en grijpt naar haar voorhoofd.

Leo: Ach ja, ze heeft het niet gedaan. Dat is waar. Daar moet ik op letten. Twee dingen eigenlijk. Als Simone zich ergens mee bemoeit dan wil ze eigenlijk helpen (dat is het resultaat van een stoelkring). Bovendien, ze heeft niet meteen geslagen.

Stefanie legt haar hand op de schouder van Leo en Leo haalt Antonia naar zich toe. Simone blijft alleen. Als ze ziet dat niemand zich met haar bemoeit, begint ze te huilen. Ze heeft moeite om tegelijk haar bril af te zetten, in haar ogen te wrijven en haar neus te snuiten.

15. “Die moet altijd de kleintjes hebben! ”

Het kleine broertje...

Tegen het einde van een pauze gaat de deur open van de lerarenkamer en de collega die pleinwacht heeft steekt haar hoofd om deur en zegt: *'Mevrouw Letschert, kunt u even komen?'* in de gang staat mevrouw Mulder met twee jongens. De ene huilt en de ander staat er zwijgend naast.

Mevrouw M.: *Een van uw kinderen heeft Christiaan laten struikelen. Kijkt u toch eens aan.*

Jongen: *Matthijs heet hij. Die ken ik. Die moet altijd de kleintjes hebben.*

L.: *En jij, hoe heet jij?*

Jongen: *Tim. Ik ben de klassenvertegenwoordiger uit de vierde.*

Mevrouw Mulder laat me de handen zien van Christiaan. Ze zijn geschaafd, bloeden en ze zijn smerig. Kleine steentjes steken uit de wond.

Mevrouw M. *En kijk, zijn jas, helemaal kapot! Is splinternieuw. Christiaan had hem vandaag pas voor de tweede keer aan. En zijn broek is ook helemaal smerig. Ik wil niet weten hoe zijn knieën daaronder er uitzien. We moeten meteen naar de dokter met hem.*

L.: *Ik zou graag willen dat Matthijs ziet wat hij heeft aangericht. Hij zal zo wel binnenkomen.*

De pauze is nu voorbij. Ik zet de kinderen aan het werk, neem Matthijs mee en ga met hem naar de lerarenkamer. Matthijs lijkt te weten waar het over gaat. In elk geval heeft hij het nergens over en zwijgend gaan we door de lange gang. Een mengeling van trots en angst bespeur ik in zijn gezicht.

Als hij dan tegenover Christiaan staat, merk ik dat de schrik hem een beetje om het hart slaat. Tim staat vijandig tegenover hem. Mevrouw Mulder staat bedreigend dicht in de buurt met een gezicht op onweer en Christiaan verandert in een hoopje ellende in zijn veel te grote en aan de voorkant smerige jas. Mevrouw Mulder neemt de handen van Christiaan, draait de binnenkanten naar boven en houdt ze Christiaan voor de neus.

Mevrouw M.: *Nou, was jij dat?*

Matthijs wordt wit om zijn neus en klemt zijn lippen op elkaar.

Tim: *Ik weet precies dat jij het was. Ik heb je toch gezien!*

Mevrouw M.: *Ik wil het van hem weten.*

Matthijs: *Ja, ik heb hem gepest en ik heb ook gezien dat hij op de grond is gevallen, maar dat wilde ik niet.*

Mevrouw M.: *Wat? Je hebt gezien dat Christiaan is gevallen en je hebt niets gedaan? Je hebt hem gewoon zo laten liggen? Dat kan toch niet waar zijn! Dat is toch ongelooflijk!*

Christiaan snikken wordt heviger en ook Matthijs begint te huilen.

Mevrouw M.: *Hoe heet je?*

Matthijs: *Matthijs xxx.*

Mevrouw M.: *Het zal je toch wel duidelijk zijn dat ik gelijk je moeder opbel. Christiaan moet meteen naar een dokter en jij zult de stomerij moeten betalen. Als die jas sowieso nog schoon te krijgen is. Zo niet, dan moeten jouw ouders de jas betalen en die was niet goedkoop!*

Matthijs heeft niets ter verdediging in te brengen. Bleek en bedremmeld staat hij tegenover Christiaan en kijkt mij hulpvragend aan. Ik heb bijna medelijden met hem. Daarmee had hij niet gerekend. Hij moet het echter uithouden.

L.: *Ik vind dat je je excuses moet aanbieden aan Christiaan.*

Matthijs steekt zijn hand uit.

Mevrouw M.: *Nee, die hand kan hij je echt niet geven, dat kun je wel vergeten!*

Hij trekt zijn hand terug en laat zijn hoofd hangen.

Matthijs: *Sorry. Ik wou echt niet dat jij je pijn deed.*

Het volgende uur doet Matthijs nauwelijks mee. Hij zit op zijn plaats en kijkt voor zich uit. Je kunt aan hem zien waar hij mee bezig is. De half toegeknepen ogen, de vooruitgeschoven onderkaak, de verkrampde houding, het zijn allemaal tekenen die niet op iets goeds wijzen. De jongen werkt bedrukt, beledigd en hij ziet er uit als iemand die op wraak uit is.

Zodra de lessen er op zitten zeg ik tegen Matthijs dat ik gelijk met hem wil praten, maar dat ik eerst nog heel even naar de lerarenkamer moet. *'Ik ben binnen een paar minuten terug'*, zeg ik, *'wacht even op me.'* Er zijn nog geen vijf minuten voorbij of er wordt geklopt. Stefanie en Nick staan voor de deur.

Stefanie: *Mevrouw Letschert, kom gauw! Matthijs is gevallen. Hij is gestruikeld en heeft pijn aan zijn knie.*

Nicky: *Gestruikeld! Die is helemaal niet gestruikeld. Die heeft zich expres laten vallen. Daarbij heeft hij zich mooi pijn gedaan. Die knie is zo dik als een appel. Hij is gewoon bang om naar huis te gaan. Vanwege die zaak met Christiaan. Zou ik ook zijn. Daarom heeft hij zich laten vallen.*

Collega: *Mijn God, die klas van u! Ben ik even blij dat ik die niet heb.*

Ik rond mijn gesprek af en ga terug naar de klas. Daar zit Matthijs in zijn hemelsblauwe onderbroek, een stoel onder zijn been. Zijn spijkerbroek ligt op de grond. De knie is vuurrood en gezwollen. Nu is het Matthijs die snikt.

Matthijs: *Ik wilde gewoon even naar het toilet. Toen ben ik daar gestruikeld.*

Nicky: *Tse! Waar kun je hier nu struikelen? Er ligt hier toch niets in de weg?*

L.: *Matthijs, kun jij je knie bewegen?*

Matthijs pakt met beide handen zijn been en probeert zijn knie te buigen. Hij vertrekt zijn gezicht en steunt.

Matthijs: *Ahhh! Neee!!!*

L.: *Is je moeder thuis?*

Matthijs: *Ja, geloof ik wel.*

L.: *Stefanie, loop even naar meneer Kramer, de conciërge en vraag of hij even de moeder van Matthijs wil bellen of ze hem met de auto komt ophalen.*

Nicky: *Pas op dat je niet struikelt.*

Terwijl ik nog naar de knie van Matthijs kijk en die met een natte handdoek wat probeer af te laten koelen, komt Stefanie terug.

Stefanie: *Groeten van mevrouw xxx. Ze kan helaas niet komen. De wasmachine is overstroomd en er is juist een monteur bezig. De hele keuken staat nog vol met water. Ze vraagt of u Matthijs niet even kunt langsbrengen.*

Wat later zitten Matthijs en ik in mijn auto. Hij nog steeds in zijn onderbroek want de spijkerbroek gaat niet meer over zijn dikke knie heen.

L.: *Wat is er eigenlijk met je aan de hand, Matthijs?*

Matthijs: *Ik weet het ook niet. Ik heb er echt geen zin in. Ik heb er echt geen zin meer in. Het zit me allemaal tot hier. Echt!*

L.: *Waarom dan?*

Matthijs: *Geen idee. Ik krijg steeds op mijn kop. Van iedereen. Ik kan doen wat ik wil. Allemaal moeten ze mij hebben. Ik krijg overal de schuld van. Maakt niet uit wat het is. Mijn ouders schelden. De leraren schelden. Iedereen scheldt me uit.*

L.: *Nou ja, dat met Christiaan is toch niet echt een ding om bij te gaan staan juichen, niet?*

Matthijs: *Kan wel zijn. Ik krijg toch van iedereen de schuld. Ik moet altijd mijn excuses aanbieden. Mij biedt nooit iemand excuses aan. Nooit! Altijd ik! Je gelooft het niet! Ik heb er zo de pest aan! Ik heb er echt geen zin meer in! Ik wil het niet meer!*

L.: *Waarom schelden je ouders op je?*

Matthijs: *Ach, meestal om Patrick.*

L.: *Om Patrick? Hoe oud is Patrick?*

Matthijs: *Die? Die is nu zes, zit in groep drie.*

L.: *En waarover gaat het dan met Patrick?*

Matthijs: *Ach, steeds hetzelfde. Nou, Patrick komt aan mijn spullen als ik er niet ben. Meestal maakt hij dingen kapot en dan zegt hij dat dat niet waar is. Als ik vrienden op bezoek heb, dan stoort hij ons steeds. Dan duwt hij me in mijn rug en dan val ik en dan lacht iedereen me uit. Als ik met iemand praat, dan komt hij er steeds tussendoor. Hij zegt dingen over me die helemaal niet waar zijn. Hij liegt ook. Mijn ouders trappen daar steeds weer in. Ik moet altijd rekening houden met dat rotjong. Dat is al lang en het wordt steeds erger. Hij weet precies hoe hij me pesten kan. Ik probeer me er niets van aan te trekken en mijn mond te houden, zodat ik in elk geval geen ruzie krijg. Maar ergens gaat het dan toch fout en dan mep ik er op los. Nou, dan kun je wat beleven. Dan smijt ik hem op de grond, of zo. Dan brult hij en huilt en schreeuwt als een mager speenvarken. Je gelooft het niet. Dan komt er altijd wel een van mijn ouders aangerend. Mijn vader meestal. Weet u wat er dan gebeurt? Ik krijg de schuld. Duidelijk natuurlijk. En dan moet ik ook nog mijn excuses aanbieden aan Patrick. Zo gaat dat namelijk. Nou, dat neem ik dan mee naar school en dan ben ik meestal nog zo woedend daar. Echt...*

Als we niet waren aangekomen bij het huis van Matthijs, dan was hij vast nog doorgedaan. Stof genoeg zichtbaar. Nadat de moeder ons met een: 'Oh God!' begroet en zich bij mij bedankt en verontschuldigt dat ze me geen koffie kan aanbieden vanwege de keuken, keert ze zich halfbezorgd en half verwijtend tot Matthijs.

Moeder: *Zojuist heeft hier een mevrouw Mulder opgebeld. Zoiets is toch niet normaal? Gaat dat theater nu ook al op school door? We hebben al genoeg met je te stellen. Is dat allemaal nodig? Mevrouw Letschert, wat vindt u daar nu van?*

Gelukkig blijft me een verdere discussie bespaard vanwege de nog steeds overlopende keuken. Als de moeder bij de voordeur afscheid van me neemt, raad ik haar aan rustig met Matthijs om te gaan en hem ook niet te bestraffen. Ik nodig haar en haar man tegelijk uit om binnenkort op school een gesprek met mij te hebben.

Moeder: *Of dat met dat rustig houden lukt, dat weet ik niet. Ik geloof eerlijk gezegd niet dat mijn man dat accepteert. Als Matthijs wat heeft uitgespookt, nou, dan krijgt hij er van langs. Dan is mijn man consequent. Nou ja, misschien houd ik het voorlopig wel even voor me. Dat zal ik doen. Ik hoef het hem niet meteen te vertellen. Maar waarom moet hij dan morgen mee naar school? Wat moet ik tegen hem zeggen? Hm, misschien kom ik eerst maar even alleen. Het belangrijkste is dat we daar rustig eerst eens samen over kunnen praten. We weten hier ook lang niet altijd hoe we het moeten aanpakken. U ziet zelf wat er allemaal aan de hand is...*

...Hoe broertjes en zusjes in de vorm van 'overdraging' het leven op school moeilijk kunnen maken

Het fenomeen van rivaliteit tussen broers en zussen is algemeen bekend. Minder duidelijk vaak dan vandaag het geval was is het hoe deze rivaliteit van grote invloed kan zijn op het schoolleven. Ook ik had zonder het conflict tussen Matthijs en Christiaan niets van het probleem van Matthijs ervaren. Terugkijkend, de hele situatie overziend van het begin tot de oplossing, inclusief de gesprekken met Matthijs en zijn de ouders, lijkt het alsof het hier gaat om een onbewuste maar doelgerichte actie, om

een roep om hulp. Een roep die uiteindelijk ook tot die hulp heeft geleid.

De hele 'schanddaad' van Christiaan lag daarin, zoals uit gesprekken met hem en mevrouw Mulder kon worden gereconstrueerd, dat hij Matthijs van achteren aan zijn jas had getrokken. Christiaan wilde eigenlijk tikkertje spelen en had er op gehoopt dat Matthijs achter hem aan zou gaan. Matthijs was de jongen inderdaad achterna gegaan. Niet om tikkertje te spelen, maar uit woede. Hij heeft hem ingehaald en de jongen, die in volle vaart was, laten struikelen.

In de beschreven situatie manifesteert zich een probleem van het overdragen van perspectief. Matthijs heeft in de jongen die hem aan zijn jas trok niet Christiaan gezien, maar zijn broertje Patrick. Hij heeft vanuit zijn perspectief Christiaan waargenomen als het hem met boze opzet bejegende broertje Patrick. Boze opzet die Matthijs in hoge mate provoceert. In die zin is het gedrag van Christiaan voor Matthijs een bedreiging. Het heeft niets speels, maar is een signaal voor het in figuurlijke als in letterlijke zin onderuitgehaald te worden. Matthijs reageert op Patrick, niet op Christiaan.

De meest harde confrontaties en ook die met de meest ernstige gevolgen zijn de onenigheden tussen het oudste en het tweede kind, en in deze gevallen vooral bij broers. Matthijs was drie jaar lang het enige kind in huis en heeft in die periode de onbepaalde aandacht en liefde van zijn ouders mogen ervaren. Met de geboorte van zijn broertje moest hij leren om die liefde te delen. Zoals bij zoveel eerstgeborenen werd ook door Matthijs de aandacht van zijn ouders voor zijn jongere broer als een verlies van liefde voor hem opgevat. Patrick heeft de ongedeelde liefde van de ouders nooit meegemaakt. Voor hem is het probleem een grotere broer voor zich te hebben die alles beter kan dan hij. De impuls om de grote broer in te willen halen, of toch minstens zijn voorrangpositie wat te willen aantasten, is voorstelbaar en is een vaak waar te nemen gedrag van tweede kinderen in een gezin. Patrick, een pittig, blondgelokt kind, extrovert, prima in staat ook om de zwakke plekken van zijn broer te ontdekken, wordt een bedreiging voor Matthijs. De afweermechanismen die Matthijs ontwikkeld heeft met betrekking tot het gedrag van zijn jongere broer, gebruikt hij geleidelijk aan ook bij andere jongere kinderen. Onbewust en als reflex.

De ouders van de beide jongens staan voor een zware opgave. Bij de uitgesproken rivaliteit tussen de broers is elke bemoeienis om ruzies te beslechten in de ogen van een van de jongen per definitie een onrechtvaardigheid. Zo gauw de ouders een van beiden gelijk geven is de ander de verklaarde verliezer, die zich vervolgens daarvoor wil wreken. Matthijs, die zich verweert tegen Patrick, verliest dubbel. Op de eerste plaats wint Patrick omdat hij door de ouders in bescherming wordt genomen. Hij zal de strijd dan ook niet afweren, maar hem juist opzoeken. Op de tweede plaats is Matthijs gelijk in de oppositie tegen zijn ouders. Hij verliest daarmee, althans in die situaties, hun afhankelijkheid en aandacht en hij heeft de hele familie tegen zich. Dat betekent dat Matthijs zijn streven naar het vervullen van de rol als eerstgeborene ziet resulteren in een gevoel van minderwaardigheid. Juist dat streven naar het vervullen van zijn rol brengt Patrick in de gunst en hem in conflict met zijn ouders. Zolang dat mechanisme niet wordt doorbroken heeft Matthijs geen kans. Meer en meer wordt het mij duidelijk waarom Matthijs, als een eigenlijk plichtbewust kind, leergierig en zich vaak verdienstelijk makend voor de groep, zo gemakkelijk te ontmoedigen is en waarom hij het bij het minste of geringste zo gauw opgeeft, waarom hij zo graag bijzondere klusjes aanneemt en waarom hij zo slecht tegen zijn verlies kan.

Als de situatie zo is als Matthijs hem beschrijft, dan komt er nog iets anders bovenop dat het zwaar voor hem maakt. De ouders ervaren Patrick niet als de aanstichter, de initiator van de ruzies, ze zien hem vooral in de rol van slachtoffer. Ze zien niet dat Patrick zijn broer aan de lopende band provoceert. Ze grijpen pas in als deze zich weert, waarbij Matthijs niet kinderachtig wil zijn en Patrick in de woorden van Matthijs brult als een mager speenvarken. Op die manier bevestigen de ouders ongewild de gedachten van de jongen dat hij zijn positie aan het kwijtraken is en dat hij minder wordt geliefd dan zijn jongere broertje. Ze bevestigen Patrick in de keuze van zijn middelen die hij gebruikt.

Vanuit het perspectief van de jongere broer zou de situatie er zo uit kunnen zien: *'Als ik me verweer tegen mijn grotere broer, als ik ruzie maak met mijn grotere broer, dan ondersteunen mijn ouders dat en vinden ze dat ook goed van mij.'* Het feit dat hij meent dat zijn ouders aan zijn kant staan, kan ertoe leiden dat Patrick zich bemoedigd voelt in zijn gedrag en de methode versterkt doorzet.

Bij het gesprek verschijnen nu toch de beide ouders. Zoals het toeval dat wil was het uitgerekend de vader van Matthijs die de telefoon aannam toen de moeder van Christiaan opbelde. *'Toen waren de poppen toch nog aan het dansen'* (moeder). De vader is nog steeds woedend. De moeder werkt meer sussend. In elk geval, beide ouders zijn hier en er volgt een intensief gesprek. Zoals niet anders is te verwachten toont zich nu ook de keerzijde van de medaille. Matthijs blijkt niet geheel onschuldig aan de gespannen familieverhoudingen. Hij maakt Patrick voortdurend klein, hij is dominant en betweterig. Bij voorkeur, melden de ouders, sluit Matthijs Patrick buiten als hij vrienden op bezoek heeft. *'Hier hoor je niet bij'*, is het dan, *'Dat is voor de groten!'*

Aan de kern van de zaak verandert het echter niet veel. De ouders, zonder uitdrukkelijk de jongste te willen voorttrekken, hanteren in hun streven naar herstel van de verhoudingen in huis drie gedragspatronen ten opzichte van hun oudste zoon:

- De ouders mengen zich in de strijd van de broers zodra Patrick huult of om hulp roept,
- ze kiezen als tendens eerder de kant van Patrick dan van Matthijs, omdat zij de jongere broer voor zwakker houden en zij veronderstellen dat hij meer is aangewezen op hun bescherming,
- ze reageren ten opzichte van Patrick eerder met troost en begrip, terwijl ze bij Matthijs appelleren aan zijn verstand en moraal.

Deze wijzen van reageren zijn weinig geschikt om de harmonie te herstellen en de kinderen recht te doen. Het is niet gemakkelijk om de ouders, die toch al behoorlijk vertwijfeld zijn, de complexe samenhangen inzichtelijk te maken zonder ze daarbij te ontmoedigen. Voor de ouders is het moeilijk te herkennen, wat voor mij als relatieve buitenstaander duidelijker is, dat het hen niet zal lukken om de strijd tussen de broers structureel op te lossen. Hoe meer ze zich ermee zullen bemoeien, hoe duidelijker zij partij kiezen, hoe meer ze er daardoor toe bijdragen dat de strijd zal doorgaan.

Aan het einde van het gesprek stel ik een handelingsconcept voor dat uit vijf punten bestaat en dat de ouders willen proberen uit te voeren:

- Zich zo weinig mogelijk mengen in de strijd tussen de broers. Beide kinderen, vooral Patrick, houden er rekening mee dat de ouders ingrijpen bij ruzie. Ze hopen allemaal op solidariteit want daardoor bevestigen ze hun overwicht op de andere kinderen. Ze willen ondersteuning van de ouders, niet werkelijk de oplossing van het conflict. Zenuwslopende inspanningen van ouders om de oorzaak van een conflict te achterhalen en de aanstichter in ogenschijnlijke gerechtigheid te kapittelen, wijzen zich meestal uit als vruchteloze inspanningen. Bijna dwangmatig loopt zoets uit op het partij kiezen voor een van de kinderen. Zolang er geen gevaar is voor lijf en leden, is de interventie van de ouders nutteloos. Ze lost het probleem niet op, maar is slechts een tijdelijke overwinning van een van de beide broers en daarmee een aanleiding voor een hernieuwd conflict. Matthijs en Patrick moeten leren om zonder de scheidsrechterfunctie van hun ouders met elkaar om te gaan en zij moeten weten dat deze zich van nu af aan erbuiten zullen houden.

- 'Extra tijd' voor ieder kind

Beide jongens willen ook graag de ouders voor zichzelf hebben zonder uitvoerig hun best te

moeten doen om hun aandacht te krijgen. Juist bij een zo sterk ontwikkelde rivaliteit tussen broers, als bij Matthijs en Patrick, kan het voor alle gezinsleden een verlichting betekenen om eenmaal of tweemaal in de week een vaste tijd te hebben 'extra tijd' waarin de vader en de moeder zich uitsluitend om een van de kinderen bekommert en er wat mee onderneemt. Dat hoeft niet bijzonder tijdrovend te zijn. Het gaat er om dat het wat bijzonders is. Belangrijk is het om te kunnen rekenen op het ritueel. Het moet niet worden uitgesteld of verschoven.

- Begrippen als 'onze grootste' of 'onze kleinste' vermijden.

De ouders spreken van Matthijs in de zin van 'onze grootste' en van Patrick in de zin van 'onze kleinste'. Beide begrippen zijn etiketterend en statisch en ze hebben geen betrekking op de groei of de ontwikkeling van de beide kinderen. Patrick kan doen wat hij wil, hij blijft de kleinste. Matthijs wordt keer op keer verleid om de voortgang in ontwikkeling van zijn broer te geringschatten. Het gaat immers om dat kleintje, met andere woorden: het gaat om iets kleins. De inhoudelijke connotatie van 'klein zijn' en 'groot zijn' is een andere reden om deze begrippen niet te gebruiken, maar in deze gezinssituatie is het belangrijkste argument dat de hantering ervan niet bijdraagt aan het verminderen van de kloof tussen de beide kinderen, maar deze veeleer vergroot. Het is beter wanneer de ouders de kinderen gewoon bij hun naam noemen, of desnoods van 'de oudste' of 'de jongste' spreken, als de situatie dat wenselijk maakt.

- Rekening houden met elkaar, niet alleen de oudste ten opzichte van de jongste, maar ook omgekeerd.

De ouders vragen Matthijs vaak om rekening te houden met Patrick, omdat hij nog niet zo ver is als de oudere broer en daarom wat meer begrip en voorzorg nodig heeft (moeder). Niet minder belangrijk is het om ook Patrick daar op te wijzen. Patrick kan worden gevraagd om een beetje rekening te houden met de rechten van Matthijs zoals die nu eenmaal daar zijn op grond van zijn leeftijd. Als Matthijs 's avonds, op een tijdstip waarop Patrick zich al lang bedvaardig had moeten maken, nog een vriend op bezoek heeft, dient Matthijs zijn broertje niet 'met kop en kont' (vader) de kamer uit te smijten. Omgekeerd moet Patrick zijn broer niet voortdurend storen als deze op zo'n tijdstip nog bezoek heeft van vrienden en accepteren dat dit nu eenmaal het recht van de oudere is. De ouders dienen daar beter op te letten. Juist voor het oudere kind, in dit geval Matthijs, kan het zeer rustgevend zijn om te merken dat de ouders zich medeverantwoordelijk voelen en zich inspannen om zijn rechten te waarborgen. Dat maakt voor hem de tweekamp minder noodzakelijk en werkt in het kader van de familiale verhoudingen de-escalierend.

- Geen gelijke behandeling nastreven.

Als de betrekkingen tussen broers en zussen gespannen zijn, dan helpt gelijke behandeling eerder van de wal in de sloot. In den regel leidt het niet tot rechtvaardigheid, of tot door de kinderen zo begrepen rechtvaardigheid. Wat de ouders ook aan argumenten opwerpen, Matthijs en Patrick kunnen als ze dat willen, bij elk argument uitleggen dat het in het voordeel van de ander is, dat ze meer rekening houden met de ander, dat ze aardiger zijn voor de ander. De ouders komen daardoor in het defensief en daarmee vaak in een niet voorziene noodzaak tot rechtvaardiging en in eindeloze debatten en onderhandelingen. Behalve frustratie levert dat niets op (vader). De ouders hebben in dergelijke situaties geen kans en het is beter ze te voorkomen.

De goedbedoelde moeite van ouders van Matthijs en Patrick om op de wijze zoals hierboven beschreven is rechtvaardig te zijn, betekent voor de ouders voortdurende spanning en voor de kinderen ontevredenheid. De ouders willen nu proberen om zich tegenover de kinderen op een meer uitgewogen manier te gaan gedragen en zich sterker bezig te gaan houden met de individuele interesses van de beide kinderen. Bovendien stellen ze zich voor om zich niet meer zo vaak te laten

verleiden tot nutteloze discussies als voorheen. De vijf punten evenwel zijn aan de tafel gemakkelijker af te spreken dan uit te voeren in de dagelijkse praktijk. De ouders zijn echter zo vertwijfeld, op een doodlopend pad gekomen, zoals de vader het uitdrukt, dat ze het concept van harte accepteren en het ook willen gaan hanteren.

Wat het voorval met Christiaan betreft, Matthijs moet van zijn zakgeld de stomerij betalen. Dat kost hem drie weken zakgeld. De vader staat er op dat Matthijs Christiaan thuis opzoekt, hem en zijn moeder nog eenmaal zijn verontschuldigen aanbiedt en zelf het geld voor de stomerij overhandigt.

De volgende dag praat ik met Matthijs. Ik voel me goed voorbereid door het gesprek met de ouders en ik ruim extra veel tijd in. Ons gesprek duurt echter nog geen drie minuten. Het verloopt als volgt:

L.: *Zeg eens, Matthijs, weet jij zelf eigenlijk wat daar in de pauze steeds met je gebeurt?*

Matthijs: *Ja, dat weet ik. Gisteren hebben mijn ouders daar met me over gesproken. Maar ik wist het eigenlijk daarvoor ook wel.*

L.: *Ja? Echt?*

Matthijs: *Ja. Maar ik vergeet het steeds weer als ik woedend word. Dan loopt dat zo hoog in me op. Dan kan ik niets anders dan er op los slaan, of ik steek een been uit.*

L.: *Zoals bij Patrick?*

Matthijs: *Hmm (instemmend).*

L.: *Dan heb je iets nodig wat je er aan herinnert.*

Matthijs: *Heb ik ook gedacht, maar ik weet nog niet echt wat.*

Mijn oog valt op onze stenenverzameling.

L.: *Een steen?*

Matthijs: *Wat?*

L.: *Een steen in je broekzak?*

Matthijs: *Ja. Er kan natuurlijk niet steeds iemand met me meelopen.*

L.: *Juist.*

We gaan naar onze kleine stenenverzameling op de vensterbank.

Matthijs: *Die zijn allemaal te groot.*

L.: *Hm.*

Matthijs: *En te rond.*

L.: *Hoezo?*

Matthijs: *Ik moet hem wel voelen natuurlijk.*

L.: *Ach ja.*

Matthijs: *Ja. Hij moet klein zijn en een beetje hoekig. Met een beetje scherpe kanten.*

L.: *Dan moet je er een zoeken.*

Matthijs: *Ja. Dat doe ik.*

De volgende morgen komt Matthijs me met een gesloten vuist tegemoet die hij vlak voor mijn neus openmaakt.

Matthijs: *Hier. Die gaat. Die voel ik.*

L.: *Dat denk ik ook. En wat zegt de steen tegen je als je hem voelt?*

Matthijs: *Wat hij zegt? Eeeeeem, ik geloof dat hij zegt: 'Dat is Patrick niet'. Precies, dat zegt hij.*

16. Het uur van de expert

Vier generaties in gesprek over school...

Iedere vrijdag, aan het eind van de middag, schuiven de kinderen hun tafels tegen de muur en zetten ze hun stoelen in een grote kring. Dit is het signaal en de voorbereiding van een ritueel dat we, sinds ik de klas heb overgenomen, als vast onderdeel van ons programma hebben ingevoerd. We noemen het: 'Het uur van de expert'. Op het laatste uur van de week is er steeds één kind dat iets presenteert. Het is iets waarin het kind bijzonder geïnteresseerd is, iets wat het goed kan of waarover het veel weet. Het kan een hobby zijn, of iets anders. In elk geval is het betreffende kind goed op de hoogte van het onderwerp, een expert dus. Vandaag is het de beurt aan Björn.

Wanneer de kinderen na een korte pauze de klas weer binnenkomen, zitten er drie vrouwen in de binnenkring. Het zijn: zijn moeder, zijn oma en zijn overgrootmoeder. Björn is het enige kind in onze klas dat opgroeit binnen deze familieconstructie van vier generaties. Veel van de andere kinderen groeien op in kleinere, vaak onvolledige families en gezinnen. Alleen al in die zin is het een belevenis voor de klas om hiervan kennis te nemen.

Björn stelt zijn moeder voor, zijn oma en zijn overgrootmoeder. Elk van hen richt een paar korte woorden tot de kinderen. Dan leidt de jongen een gesprek dat gaat over de vraag hoe deze drie vrouwen hun schooltijd hebben beleefd. Hij gaat eerst de rij langs, van de jongste naar de oudste. Er ontwikkelt zich een zeer levendig gesprek over ervaringen en belevenissen. Het gesprek zelf, hoe interessant ook, geef ik hier niet en detail weer. Ik pik er dat uit wat op de kinderen de meeste indruk maakte.

Het onderscheid tussen hoe de moeder van Björn en de kinderen in deze klas hun schooltijd beleefd hebben en beleven is nog niet eclatant te noemen. In elk geval kost het de leerlingen weinig moeite om zich in te leven in de verhalen van de moeder. Als de oma van Björn echter over klassen van vijftig kinderen begint te vertellen, die achter elkaar in zware houten banken zitten en die hun mond niet mogen opendoen als ze niets wordt gevraagd, dan ontstaat er een verwachtingsvolle stilte in de klas. Als de oma, door haar eigen herinneringen ook een beetje aangedaan, over de moeilijke tijd na de oorlog begint te vertellen, over kapotte schoollokalen, over kinderen die zelf kolen mee van huis moesten brengen om de kachels een beetje warm te kunnen stoken, dan ontmoeten de kinderen in hun behaaglijke, gezellige en moderne lokaal een hen onbekende en ook wat beangstigende wereld.

Er waren maar zeven vakken, vertelt de oma van Björn, die de kinderen weer wat probeert op te monteren. Rekenen, schrijven, lezen, vaderlandse geschiedenis, tekenen, gymnastiek en godsdienst. *'En dat schrijven, dat deden we op een leitje, met een griffel'*, vertelt ze. *'Griffels heb ik niet meer, maar mijn lei nog wel. Die kun je nu ook nog kopen trouwens.'* De oma van Björn maakt een oude donkerbruine schooltas open en haalt er een oude, bekraste, maar nog steeds hele lei uit, met een houten lijstje erom. De kinderen mogen hem allemaal even vasthouden, nadat ze er op gewezen heeft hoe gemakkelijk het relikwie kapot gaat als je hem laat vallen. *'We hadden ook veel meer huiswerk dan jullie, toen. We moesten iedere dag een heleboel rekenen en ook heel veel schrijven. Vooral overschrijven. Hier, ik heb nog drie schriften van toen'*, vertelt de oma. *'Daar kun je ook nog in zien hoe wij toen schreven. Nu schrijft niemand meer zo.'* Trots klinken de woorden van de oma en ik meen er hier een daar zelfs een klein verwijt in te horen.

De oude vergeelde schriften gaan van hand tot hand en het verbazen, soms zelfs het schrikken, is zo groot dat de kinderen nauwelijks op hun plaats te houden zijn. 'Dat ziet er uit alsof het is geschilderd'

roepen de kinderen.' *'Of het gedrukt is. Dat kan toch niet waar zijn!'* De kinderen voelen met hun vingers over het blad of het echt geschreven is. Een van de jongens houdt een blad tegen het licht. Alle schriften worden doorgebladerd, van achteren naar voren, van voren naar achteren. Er zijn geen fouten te ontdekken, geen doorhalingen, geen vlekken. De oma van Björn ontwikkelt in het licht van de bewondering die haar vroegere schoolwerk opwekt, zo een enthousiasme dat Björn een beetje op het tweede plan komt. Aan de ene kant lijkt hij er van te genieten hoe zijn idee aankomt bij de klas, aan de andere kant loopt het hem een beetje uit de hand. Zijn moeder merkt het en komt hem te hulp door de oma te vragen weer te gaan zitten en de schriften in te zamelen.

Björn heeft de regie weer terug. Hij richt zich tot zijn overgrootmoeder, voor wie de eerste schooljaren zo'n zeventig jaar terugliggen. De overgrootmoeder legt de nadruk op andere dingen. Rustig, langzaam, maar met een sterke aanwezigheid, vertelt ze over gedichten bijvoorbeeld. Ze zegt: *'We moesten elke week een gedicht uit ons hoofd leren. De meesten daarvan ken ik vandaag de dag nog steeds uit mijn hoofd.'* *'Zeg er dan eens eentje op!'* roept Matthijs ongelovig en een beetje provocerend, er geen rekening mee houdend dat de oude vrouw zich met een *'Graag hoor!'* van haar plaats verheft, naar voren gaat en meedeelt: *'Wanneer je een gedicht opzegt, moet je gaan staan. Het is tenslotte iets bijzonders.'* Ze legt haar armen op haar rug, sluit kort haar ogen en begint:

Guido Gezelle

Hoe zeere vallen ze af

*Hoe zeere vallen ze af,
de zieke zomerblâren;
hoe zinken ze, altemaal,
die eer zoo groene waren,
te grondewaard!*

*Hoe deerlijk zijt gij ook
nu, boomen al, bedegen,
hoe schamel, die weleer
des aardrijks, allerwegen,
de schoonste waart!*

*Daar valt er nog een blad;
het wentelt, onder 't vallen
den alderlaatsten keer,
en 't gaat de duizendtallen
vervoegen thans:
zoo zullen ze, een voor een,
daarin de winden bliezen
vol luider blijdszaamheid,
nu tonge en taal verliezen,
en zwijgen gansch.*

Aarzelend klappen de kinderen. Zo zeer zijn ze onder de indruk van de voordracht van de oude dame. De meesten hebben zeker de taal en de betekenis van het gedicht zo snel niet kunnen begrijpen, een paar anderen zullen misschien de relatie tussen het gedicht en de oude vrouw opgemerkt hebben. De overgrootmoeder gaat weer zitten. De kinderen zijn eerst een poosje stil. Dan komen de vragen. *'Hoe lukt het je om alles zo goed te onthouden'*, wil een van de kinderen weten. *'Ik moest dat leren'*, zegt de overgrootmoeder. *'We moesten het ook echt. Er waren in die tijd nog niet zo heel veel boeken als nu. We hadden een leesboek en een rekenboek. Later ook nog een geschiedenisboek. Dat was alles. Je moest goed opletten dat je alles goed leerde, want de volgende dag werd je overhoord. Zo ging dat. Dan kwamen die gedichten daar nog bij. Wat geloof je, hoe je onthouden leert. Dat leer je te leren.'*

Iets anders was er niet bij voor ons.'

'Dan hadden we nog die aantekeningen', zegt de overgrootmoeder. 'Met aantekeningen zijn oefeningen bedoeld waarbij je met weinig woorden oefent om alles te zeggen. Ieder kind moest elke dag een aantekening afgeven. Je mocht zelf kiezen waarover die ging. Het kon iets zijn dat je had meegemaakt, iets wat je leuk vond, of iets over een dier. Wat het ook was, het ging er om dat je zo kort mogelijk opschreef wat je er over kwijt wilde.'

In een mengeling van uitbundig enthousiasme en eerbiedige terughoudendheid bedanken de kinderen zich bij de vrouwen voor hun bezoek aan onze klas. De hartelijkheid en de betrokkenheid van de vrouwen en de trots van de zoon, kleinzoon en achterkleinkind, maken van het afscheid een aangrijpend moment.

Wat hier in fragmenten is opgeschreven houdt de kinderen lang bezig. Het idee van Björn heeft grote indruk achtergelaten. Zelden hebben de kinderen zich na een 'Uur van de expert' zo nadrukkelijk en uitgebreid bedankt als dit keer bij Björn.

...het plezier om als expert in het middelpunt van de belangstelling te staan

Elke vrijdag besteden we bijna een uur aan deze expertronde. In het licht van mijn aanstelling van twaalf uren per week is dat een behoorlijke aanslag op de tijd die ik dus niet aan vakspecifieke dingen besteed. Ik ben echter van mening dat ik veel tijd win met deze activiteit. De motivatie van de kinderen om te leren groeit zienderogen. Bovendien zijn de thema's die aan de orde komen zo inhoudsrijk, dat je spijt als haren op je hoofd zou krijgen wanneer je ze had moeten missen. De kinderen leren niet alleen veel voor hen onbekende dingen, ze leren ook om zelf dingen op een aantrekkelijke en inspirerende manier te presenteren. Het is een soort interne bijscholing, maar dan voor leerlingen. De vergelijking met interne bijscholing in het beroep van leraren is niet zo vreemd. Een leraar met een bijzondere interesse of begaafdheid kan zijn of haar collega's in hoge mate daarvan laten meeprofiteren en op die manier de competentie van het team helpen uitbouwen. Zo gaat het ook bij ons in de klas.

'Expert' noemen we iemand die iets speciaals weet of kan, wat anderen nog niet weten of kunnen. We hebben het in dit verband niet zozeer over kennis en kunde uit de gebruikelijke schoolvakken. Het gaat ons om ervaringen die bijvoorbeeld te maken hebben met het omgaan van mensen met elkaar. Het gaat ook niet zozeer om een losse ervaring of een bepaalde vraag waar we mee zitten. Daarvoor hebben we al de stoelkring ingevoerd. Het gaat om dingen die in een langere tijd zijn eigen gemaakt of ontstaan. Een paar voorbeelden kunnen zicht geven op de veelzijdigheid van de thema's in ons 'Uur van de expert'.

Een paar onderwerpen zijn al aan de orde geweest, bijvoorbeeld het uur van Stefanie over toneelspelen en het uur van Björn. Later wordt in dit boek nog uitvoerig ingegaan op het uur van Dennis over vliegtuigen. Andere onderwerpen zijn:

1. Antonia wil later schrijfster worden. Ze schrijft gedichten. Ze heeft ons verteld hoe ze haar gedichten maakt en ze leest een paar gedichten voor. Aansluitend reageren de kinderen daarop en geeft Antonia antwoord op hun reacties.
2. De vader van Christiaan fokt honden en Christiaan is verantwoordelijk voor een welp waarvan de moeder bij de geboorte is overleden. Christiaan heeft de hond mee naar school genomen, hem de fles gegeven en ons laten zien wat er allemaal nog meer komt kijken bij het grootbrengen van zo'n dier.

3. Leo en José komen uit Spanje. Ze laten ons op een kaart zien waar ze zijn opgegroeid en ze vertellen ons van hun eerste schooljaar in Spanje. Aansluitend oefenen de kinderen met ons een groet en een klein gesprekje in het Spaans.
4. Julia brengt aan het eind van de middag kranten rond. Ze vertelt ons hoe dat allemaal georganiseerd is. Waar ze kranten moet ophalen, bij hoeveel huizen ze moet bezorgen, hoeveel tijd dat kost en wat ze ermee verdient.
5. De opa van Matthijs is blind. Matthijs houdt veel van zijn opa en zorgt voor hem. Hij helpt hem bij het eten, leest hem de krant voor en gaat een keer per dag met hem wandelen. Matthijs vertelt ons waar hij dan op let, bijvoorbeeld dat zijn opa niet struikelt en dat hij zich niet stoot.
6. Andrea leert viool spelen. Ze vertelt ons over haar instrument. Hoe je het stemt bijvoorbeeld. Ze vertelt ons hoe haar vioollerares met haar oefent. Aan het eind van haar verhaal speelt ze ons een lied voor dat we kennen.
7. Frank leert Breakdance en heeft daarvoor speciale kleren. Die heeft hij aan als hij ons over Breakdance vertelt. Hij heeft ook de muziek meegebracht die erbij hoort. Hij doet een paar figuren voor en legt uit hoe je die oefent. Dan geeft hij nog een voorstelling met muziek.
8. Brigitte zit op een voltigegroep. Toen die groep een keer een optreden had, heeft haar vader dat gefilmd. Brigitte laat deze film zien aan de klas. Ze legt de verschillende oefeningen uit en ze vertelt aan de klas hoe je je het beste staande kunt houden op een galopperend paard.
9. Nicky speelt zaalhockey. Hij heeft zijn hockeyuitrusting meegenomen en een tekening waarop hij het veld heeft getekend. Hij legt ons de spelregels uit en waar je bij hockey vooral op moet letten. Hij laat ook zien hoe je het beste de bal kunt slaan en tegenhouden met de stick.
10. Ramona zingt in een kerkkoor voor kinderen. Een keer in de maand bezoekt het koor het bejaardenhuis in de buurt en treedt het daar op. Ramona zingt twee liedjes voor ons. Ze vertelt ons hoe de oude mensen er op reageren en over haar gesprekken met hen. Ze vertelt dat als de mensen de liedjes kennen, ze ook meezingen.

Geen van deze dingen is op zichzelf genomen ongewoon. Je kunt de informatie erover ook in boeken vinden of op het internet. Daarom gaat het niet. Het interessante is de veelzijdigheid van de onderwerpen en de specifieke ervaringen daarbij van de verschillende kinderen, ervaringen die aan de onderwerpen een extra dimensie geven. Bijna alle kinderen zijn het wel gewend om voor de klas iets te vertellen of te presenteren dat betrekking heeft op schooltypische onderwerpen. Veel minder gebruikelijk is het om datgene waarvoor je zelf grote interesse hebt voor te stellen aan het kritische publiek van je eigen klas. Zoiets vergt moed omdat de kinderen juist bij deze onderwerpen die hen zo na aan het hart gaan, kwetsbaarder zijn dan bij schoolse thema's. Met het 'Uur van de expert' is dan ook een grote mate van pedagogische verantwoordelijkheid verbonden.

Niet alle kinderen interesseren zich voor alle presentaties. Als Mike met verbazingwekkende kennis van zaken ons de nieuwste modellen tractoren voorstelt, of als Olaf in zijn eenvoudige taal de voordelen van de meest actuele graanmachines uitlegt, dan haken de meeste meisjes af. En als Andrea met klamme vingertjes probeert om de tonen van een kinderlied te ontlokken aan haar viool, als daarbij ook nog de bladmuziek van de gammele standaard valt, dan zijn er jongens die zich niet meer inhouden kunnen en in lachen uitbarsten. Van enige kinderen is het veel gevraagd om te moeten aanhoren wat ze eigenlijk niet interesseert. Tegelijk is het juist voor deze kinderen van belang om te leren aandacht op te brengen voor anderen en andere kinderen de ruimte geven om hun verhaal te vertellen. Ook als ze het betreffende verhaal nu niet direct 'de hit van de dag' vinden. Ik moet er op letten dat er voldoende tolerantie wordt opgebracht naar elkaar en dat individuele kinderen waar nodig in bescherming worden genomen.

De kinderen ervaren het 'Uur van de expert' in het algemeen als een zinvolle en interessante activiteit die ze niet zouden willen missen. Dat geldt ook voor mij. De voordelen wegen ruim op tegen de nadelen die er ook aan zijn verbonden. De 'experts' genieten ervan om met hun onderwerp in het

middelpunt van de belangstelling te staan. Ze vinden het interessant om te merken dat zij bij zo'n onderwerp de echte deskundigen zijn, een deskundigheid die ze zich vaak met moeite hebben verworven in hun vrije tijd. Zelfs als er lastige situaties ontstaan, zoals bij het vioolspel van Andrea, dan nog vinden de betreffende kinderen het een ervaring die ze niet hadden willen missen.

Met het 'Uur van de expert' ontstaan er nieuwe perspectieven voor contacten in de klas. Hoe meer de kinderen van elkaar weten, des te groter is de kans dat ze in elkaar geïnteresseerd raken. Zelfs kinderen die vaak wat op de achtergrond meedoen, krijgen gaandeweg profiel. Ze worden duidelijker waargenomen en meer gedecideerd aangesproken, omdat ze met vaardigheden en competenties worden vereenzelvigd waarvan de klas voorheen geen weet had. Niet eens zozeer de kennis of de vaardigheden zelf zijn datgene dat het respect oproept, maar meer het deel van de persoonlijkheid van een kind dat zich manifesteert en dat groeit in de dialoog met de klas.

Scène 8

“Dat is bij ons nu eenmaal zo. Hier hoef je je niet zo aan te stellen.”

De ouders van twee jongens bezitten een kleine boerderij. In het kader van mijn huisbezoeken ben ik vandaag bij Johannes, een van deze twee jongens. Johannes is een van de jongsten in de klas. Hij woont met zijn ouders, een ouder en een jonger zusje, op een boerderij aan de rand van de stad die ondertussen al in de vierde generatie tot de familie behoort. Iedere morgen komt de jongen met de bus naar school.

We zitten met elkaar in een eenvoudige, maar gezellige keuken: Johannes, zijn moeder, zijn jongste zusje, die volgend jaar voor het eerst naar school gaat, en ik. We hebben koffie en verse, net uit de oven gehaalde appeltaart met slagroom voor onze neus. De appels zijn van de eigen boomgaard en de slagroom van de melk van de eigen koeien. Ik voel me als in vergangen tijden. *'Mijn man is buiten op het veld. Die heeft voor zoiets geen tijd. De opvoeding van de kinderen is mijn zaak. Dat was altijd al zo in de familie en bij ons gaat dat ook zo.'* Ik twijfel er geen moment aan, zo hartelijk en resoluut als deze jonge moeder overkomt.

Nadat we rijkelijk recht gedaan hebben aan de appeltaart wil Johannes mij de stal laten zien. *'De stal?'* vraag ik wat ongelooflijk. De moeder knipoogt mij lachend toe: *'Ja, ja, de stal. Mijn kamer laat ik straks zien. Eerst de stal. Ik heb namelijk een eigen koe.'* Johannes pakt de sleutel van de muur en gaat me zelfbewust vooruit.

De jongen opent de grote staldeur. Acht koeien staan naast elkaar in het stro. 'Nana', roept Johannes. Een van de koeien steekt langzaam de kop omhoog.

Johannes: *Ziet u? Dat is mijn koe. Dat is Nana. Ze kent me goed.*

L.: *Nana? Hoe kom je op Nana?*

Johannes: *Ja, dat komt zo, omdat ze niet hier is geboren. De andere koeien zijn wel hier geboren. Nana hebben we gekocht toen ze een jaar oud was, nee, ze was geloof ik pas een half jaar oud. Omdat ze nieuw was vond ze het eerst niet leuk bij ons. Ze had steeds geschopt en ze wou ook niet dat er iemand bij haar in de buurt kwam. Papa*

ook niet. Papa dacht dat ze misschien slechte ervaringen heeft gehad met andere mensen. Als hij wat wilde doen in de stal, nieuw hooi of zo, dan schopte ze altijd naar hem of versperde ze hem de weg. Dan heeft papa steeds: 'na, na' gezegd. Sinds die tijd heet ze Nana. In elk geval is het nu mijn koe en ik ben verantwoordelijk voor haar.

L.: *Dat is me een verhaal. En wat bedoel je met verantwoordelijk? Wat doe je zo alles met haar?*

Johannes: *Nou ja, eigenlijk van alles. Ik geef haar voer en ik maak de stal schoon als ze er weer een bende van heeft gemaakt. Vaak gaat ze daar dan midden in liggen. 's Zondags geef ik haar altijd een extra emmer met haar lievelingsvoer en ik melk haar ook. De andere koeien worden allemaal machinaal gemolken. Ik doe het zelf. Papa heeft het me geleerd. Ik heb nog zo'n oude melkkruk. Die is nog van heel vroeger. Komt u maar mee, dan laat ik zien hoe dat gaat. Ik kan het u ook leren, als u dat wilt.*

Johannes stapt door het niet meer geheel frisse stro en ik volg hem. Als hij zich omdraait en ziet dat ik mijn broekspijpen heb opgestroopt en dat ik met mijn glanzend gepoetste schoenen de grootste natte plekken probeer te vermijden, lacht hij.

Johannes: *Ja, zo is dat bij ons. Hier hoeft je je niet zo aan te stellen.*

De jongen haalt zijn kruk en een emmer, zet die naast de koe en slaat met zijn vlakke hand op haar dikke achterste. 'Hè Nana, kom op! Maak eens een beetje plaats hier'. Dan gaat het gebeuren. De kleine Johannes hurkt op de kleine kruk, de emmer voor hem, zijn lerares naast zich en Nana, de inmiddels flink uit de kluiten gewassen koe, laat rustig gebeuren wat de kleine, geroutineerde kinderhanden met de volle uier doen.

Johannes: *Ziet u? Zo gaat dat. Steeds in de maat. Ratsch, ratsch, ratsch, ratsch.*

Johannes neemt het tempo een beetje terug zodat ik alles goed kan volgen.

Johannes: *Met de machine gaat het natuurlijk veel sneller. Dat is duidelijk. Maar de koeien vinden het zo eigenlijk fijner. Nana wordt alleen met de machine gemolken als ik er niet ben. Anders doe ik het altijd. Dat is ze ook zo gewend. Wilt u het een keer proberen, mevrouw Letschert? Ik help u daar dan bij natuurlijk.*

L.: *Nou nee, dank je wel. Ik kijk liever toe.*

Johannes: *Dat wilt u niet zo graag, hè? Zoiets kent u niet. Nana maakt het niets uit hoor.*

Johannes melkt ondertussen vlijtig door, geconcentreerd en met rappe handen. Zijn kamer heb ik die middag niet meer te zien gekregen.

17. "En let u vooral op de lichte achtergrond!"

Een kunstveiling voor de ouders...

Het idee is in een paar woorden geschetst. De uitvoering ervan is daarentegen buitengewoon arbeidsintensief. En de opbrengst? De opbrengst rechtvaardigt beide, het idee en de inspanning. Het gaat om het volgende: de kinderen leren door een onderwijsactiviteit, waar ze nauw bij de voorbereiding en uitvoering zijn betrokken, de kwaliteit van hun eigen inspanningen en prestaties te zien, te verwoorden en te presenteren. Op die manier worden de kinderen zich hun eigen kunnen bewust.

Dat is het achterliggende pedagogische idee. Op zichzelf niets nieuws. De realisering ervan berust eigenlijk op een toevallige combinatie van twee zaken: het aquarelleren tijdens de tekenles en de wens van de kinderen om een schoolreisje naar een vogelpark in de buurt te maken. Het idee voor het project dat uit die toevalligheden voortvloeiende en dat hier uit de doeken wordt gedaan, stamt van de kinderen. Het gaat om de voorbereiding en de uitvoering van een kunstveiling voor de ouders.

Het project zelf, noch het tamelijk ongewone verloop ervan waren door mij gepland en eigenlijk ook niet zo geëigend voor wat je normalerwijze onderneemt met deze leeftijdsgroep. Het laat echter zien dat je je daar ook niet steeds door moet laten belemmeren. De creativiteit van kinderen en hun emotionele kracht kan grenzen verleggen, hoewel we ook gemerkt hebben dat je dan toch nog behoorlijk tegen grenzen op kunt lopen.

We hebben in de tekenles gewerkt met waterverf. De kinderen hebben de mogelijkheden ervan verkend. Ze hebben kleuren gemengd, verschillende kwastdikten uitgeprobeerd, met sponsen en lapjes gewerkt en elkaar hun ontdekkingen laten zien. Jasper, die een paar weken terug met zijn moeder naar het Kröller-Müller museum is geweest op de Hoge Veluwe, neemt een dik boek mee naar school met foto's van schilderijen, een boek dat ze daar hebben gekocht. Voorzichtig bekijken we het met elkaar. Er staan schilderijen in van verschillende kunstenaars. Vooral veel van Emil Nolde, een bekende Duitse schilder, die ook veel aquarellen heeft gemaakt. Jasper weet er veel van. Zijn moeder heeft hem heel wat uitgelegd. Wat Jasper te vertellen heeft wordt bijna een 'Uur van de expert'. In elk geval beïnvloedt zijn informatie de keuze van de thema's die we na onze eerste ervaringen met de techniek van het waterverfschilderen willen gaan vormgeven: bloemen en vogels.

Tegelijk met onze eerste pogingen om te leren aquarelleren staan we voor de keuze waar ons al langer voorgenomen schoolreisje naar toe zal gaan. Er zijn verschillende mogelijkheden, die in de loop van de discussies erover geleidelijk aan gereduceerd worden. Er blijven er twee over: een bezoek aan een net geopend vogelpark en een bezoek aan een pretpark. Na enige debatten pakt de beslissing ten gunste van het vogelpark uit. Doorslaggevende argumenten zijn: de meeste kinderen zijn al vaak naar pretparken geweest. Meike is pas naar het vogelpark geweest en weet te vertellen dat daar ook allerlei attracties zijn die gaan over vogels en dat je daar ook allemaal heel bijzondere vogels in het echt kunt zien. Vooral prachtige papegaaien. *'Zo veel en zo mooi dat je je dat haast niet kunt voorstellen.'* Het enthousiaste pleidooi van Meike wordt ondersteund door Tim die aanbiedt om de vogels te fotograferen. *'We kunnen die foto's dan gebruiken bij het schilderen om precies te zien hoe ze er uit zien,'* is zijn argument.

We moeten een beetje opschieten. Wanneer we het bezoek aan het vogelpark willen benutten als thema voor onze tekenlessen, dan moeten we niet te lang wachten met onze schoolreis. We zoeken contact met ouders die ons kunnen begeleiden. We informeren bij een paar busondernemers wat de reis gaat kosten. We kijken op internet wat de toegang tot het park kost. We denken na over waar we

nog meer op moeten letten. We vergelijken prijzen. We kijken welke datum het beste zou passen. De hele onderneming tenslotte leidt tot het wat ontvullende resultaat dat het voor een aantal ouders te duur is. Vooralsnog stoppen we de voorbereiding. Hoewel we uit de schoolpot wel extra middelen mogen gebruiken en er nog wel wat andere alternatieven onderzocht kunnen worden, wil ik eerst met de kinderen zelf in overleg. Ik vind het belangrijk dat zij zich realiseren dat er aan hun wensen hoge kosten zijn verbonden, dat er te weinig beschikbare middelen zijn en dat we het zich daardoor aandienende probleem niet eenvoudig bij volwassenen moeten neerleggen.

Als ik de klas vertel over het verschil tussen de kosten en de beschikbare middelen roept dat een spectrum aan reacties op. Enige kinderen hebben zich in het geheel niet zo gerealiseerd dat geld een probleem zou kunnen zijn. Ze zijn er min of meer van uit gegaan dat hun ouders daar wel voor zouden opdraaien. Een paar kinderen geven aan wel te willen bijdragen met hun zakgeld. Weer anderen vinden dat we nog eens behoorlijk moeten gaan onderhandelen met de busondernemer om de prijs te drukken. Hoe verschillend de reacties ook zijn, opgeven willen de kinderen het plan nog niet. *'Kunnen we geen rommelmarkt organiseren, of zoiets?'* stelt Brigitte voor. *'Ik heb nog wel spullen die je goed zou kunnen verkopen.'* *'Of een bazaar?'* *'Precies, een bazaar!'* roept Nicole. Er volgen nog wat suggesties van deze aard, maar echt warm lopen doen de meeste kinderen zich er nog niet voor. Ikzelf vind ondertussen dat we al wel genoeg tijd hebben besteed aan een en ander en besluit met een wat vaag: *'We overleggen nog wel wat we kunnen doen'*, om over te gaan tot de orde van de dag.

Een paar dagen later. We zijn toch al aan de slag gegaan met het aquarelleren en de kinderen proberen hun thema 'bloemen en vogels' uit. In zo'n tekenles zie je pas goed hoe verschillend de kinderen werken. Er zijn heel aandachtige en rustige kinderen en ook heel extraverte. Enkele kinderen laten al bij de eerste penseelstreken kreten los bewondering om de effecten die deze teweegbrengen en dansen voor hun tafel van het ene been op het andere, terwijl andere kinderen schijnbaar onberoerd de meest fraaie kunstwerkjes produceren. Het is zo'n kunstwerkje waar de blik van Jasper op valt, als hij onderweg is van zijn plaats naar de wastafel en voorbij de tafel van Antonia loopt. Met het glas troebel water in zijn hand blijft Jasper aan de grond genageld staan. *'Man, dat kan toch niet! Dat is toch waanzinnig! Kom eens allemaal hier! Moet je dat zien!'*

De kinderen die van de bezonnen Jasper dit soort opgewonden reacties niet gewend zijn springen van hun stoelen, er vallen een paar glazen om, kwasten vallen op de grond en ze komen aangerend naar de tafel van Antonia.

Jonas: *Dat is toch niet mogelijk. Hoe heb jij dat voor elkaar gekregen?*

Matthijs: *Dat lijkt wel een Van Gogh, zeg! Als dat klaar is en als je dan tegen iemand zegt dat het een Van Gogh is, dan geloven ze je zo!*

Jasper: *Nou ja, een Van Gogh. Dat is het nu ook weer niet. Als je iets van Van Gogh weet...*

Simone: *Heb je het nageschilderd, of zo?*

Julia: *Heeft ze niet. Ik zit naast haar, dan had ik dat wel gezien.*

Jonas: *Zelfs dan. Dan zou ik het nog niet zo voor elkaar krijgen.*

Dirk: *Die veren. Het lijkt wel of je ze zo kunt vasthouden.*

Julia: *Ze glanzen ook. Je denkt zo dat die vogel zich gaat bewegen.*

Simone: *Vertel op. Hoe heb jij dat voor elkaar gekregen?*

Antonia: *Ik ben gewoon bij elke veer opnieuw begonnen. Ik heb steeds hetzelfde penseel gebruikt. Ook steeds maar een heel klein beetje verf. Flink nat en als het te nat werd heb ik met een lapje een heel klein beetje gedept. Nou, toen zag het er opeens zo uit.*

Nicole: *Maar tussen die veren zit toch ook verf.*

Antonia: *Ja, dat heb ik eigenlijk alleen met een beetje water gedaan. Met dat water heb ik de verf verbonden en toen heeft het water een beetje de kleur van de veren aangenomen. Daardoor is het ook zo licht geworden en dat heb ik toen zo gelaten.*

Simone: *Doe dat eens voor?*

Jonas: *Ja, maar wel op een ander vel papier. Anders verknaal je alles hier en dit is nu toch bijna klaar, niet?*

Antonia neemt een nieuw blad papier en laat aan het enthousiaste publiek zien hoe bij haar vogel, een blauwgroene papegaai, de kleine veren ontstaan zijn, zo groot ongeveer als de haren van haar penseel.

Nicole: *Is eigenlijk helemaal niet zo moeilijk. Ik probeer het ook eens.*

Jonas: *Als je weet hoe het moet is niks moeilijk. Maar je moet er eerst maar eens op komen. Dat is het!*

Matthijs: *Dat schilderij zou je gemakkelijk kunnen verkopen. Echt waar. Je zou er een hoop geld voor krijgen als je het zou verkopen. Ik meen het.*

Jonas: *Mens, dat is het! Dat is het helemaal! We verkopen onze schilderijen. Dat doen we.*

Kinderen: *Heeeeeee?*

Jonas: *Nou, dan krijgen we het geld voor het vogelpark bij elkaar.*

Nicky: *Hoor eens, heb je ze nog wel allemaal op een rijtje, of zo?*

Jonas: *Nee, eerlijk. Ieder van ons zou toch twee schilderijen kunnen maken. Dan houd je er één zelf en één verkoop je er. Zo krijgen we gemakkelijk geld bij elkaar.*

Nicky: *En hoe wil je die schilderijen dan wel verkopen?*

Jonas: *Hm. Mevrouw Letschert, zegt u eens wat!*

L.: *Dat weet ik ook niet zo gauw. Maar het idee vind ik helemaal niet zo gek.*

Jonas: *Kijk!*

Meike: *Aan onze ouders. Waarom niet aan onze ouders?*

Matthijs: *Ja, geloof je echt dat je ouders een schilderij van bijvoorbeeld Julia kopen en dat ze er een lijst om laten maken en het boven hun bed hangen, of zoiets?*

Nicky: *En elke avond als ze naar bed gaan kijken ze ernaar en dan zeggen ze: 'Ach ja, die*

lieve Julia. Wat heeft ze toch een mooi schilderij gemaakt.'

Matthijs: *Amen.*

De kinderen lachen zich de tranen in de ogen en ook Meike kan niets anders dan meelachen.

Jasper: *Er zijn toch van die bijeenkomsten waar ze spullen verkopen?*

Simone: *Rommelmarkt!*

Jasper: *Nee, geen rommelmarkt. Daar ligt alles op een tafel en daar kun je zelf kijken en iets uitzoeken. Ik bedoel waar zoiets door iemand aan het publiek wordt verkocht. Een...*

Gijs: *Een veiling.*

Jasper: *Ja precies. Eentje staat er voor en die prijst de spullen aan. In het publiek roept iemand een prijs en die ene slaat dan met een hamer en dan...*

Gijs: *Precies. Ik weet wat je bedoelt. Dat is een veiling. Wie het meeste biedt die krijgt wat te koop is aangeboden. Als niemand meer verder biedt, dan is de zaak verkocht aan degene die het meeste heeft geboden. Die is tenslotte de nieuwe eigenaar.*

Meike: *Eenmaal, andermaal, verkocht! Dat heb ik op tv een keertje gezien.*

Jonas: *Nou klasse! Dan doen we toch gewoon een veiling. Een veiling voor de ouders. Dan kan iedereen dat kopen wat hij hebben wil en daarvoor moet je geld bieden en met dat geld gaan wij naar het vogelpark.*

Meike: *Ik vind het een goed plan. Zullen we het doen?*

...De kwaliteit van het eigen kunnen verwoorden en daarmee een veiling organiseren

Eigenlijk had ik mij een paar rustige weken beloofd, weken waarin niets bijzonders zou plaatsvinden. Eigenlijk vind ik het onderwijs, zoals het zich elke dag voordoet, inspannend en moeilijk genoeg. Maar het is al te laat. Voor ik het goed en wel in de gaten heb en me afvraag waarom we hier alles altijd in overleg met elkaar moeten doen en waarom het niet gewoon eens zo kan zijn dat ik bepaal wat we gaan doen en waar we heengaan, ben ik al ingehaald door de gebeurtenissen. Als een goed idee eenmaal geboren is, dan is er meestal geen houden meer aan. Het begint in het hoofd, maakt energie los en zet activiteiten in gang. Je kunt dan nog één ding doen: het direct stoppen of het ondersteunen. Daar tussen ligt niets. Eigenlijk zijn de kinderen op die momenten precies zoals we ze ons eigenlijk wensen, namelijk hoog gemotiveerd. De vraag is natuurlijk: voor wat? Levert het ze wat op? Kunnen ze er iets van leren? Bevordert het hun ontwikkeling? De eerste voorwaarden voor een 'ja' liggen in dit bereik. Het gaat om de gemeenschappelijkheid van de doelen, de gemeenschappelijke wil en om het idee dat beiden verbindt. Verdere voorwaarden zullen zich aandienen, maar die krijgen we dan wel geregeld.

Wat is een veiling? Dat moet nu eerst worden onderzocht en uitgelegd en wel behoorlijk uitvoerig. Het gaat erom iedereen ervan te overtuigen dat het nodig is om een veiling te houden als we het idee

van de schoolreis naar het vogelpark overleiden willen houden en voor elkaar willen krijgen. Niemand weet beter wat een veiling is als Gijs. Niemand ook kan sneller als hij hierover informatie opzoeken. Ik vraag Gijs een en ander uit te zoeken en aan de klas te vertellen wat alles gaat inhouden. Voor Gijs een interessante opdracht, in meer opzichten. Hij moet zich er op instellen dat hij moet luisteren, dat hij vragen moet beantwoorden en dat hij op argumenten van anderen moet reageren. Er zijn in de klas een paar zeer enthousiaste kinderen die sowieso voor het hele idee zijn, maar er zijn ook een aantal sceptici die nog overtuigd moeten worden of alle moeite zich wel zal lonen. Ik heb besloten me er in deze fase buiten te houden. Onderwijstijd is er ook genoeg besteed, vind ik, dus ik bied ze aan voor eventuele discussies de pauzes te benutten.

Om de motivatie van de klas op dit moment optimaal te benutten moeten de zaken voortvarend van start gaan. De ouders worden over het geplande project geïnformeerd. Verschillende vakken in het onderwijs worden op elkaar afgestemd. *'Onderneming Vogelpark'* komt weer in beweging. De datum voor het uitstapje moet niet te vroeg zijn. Dat zou de kinderen teveel onder druk zetten. De datum moet echter ook niet te veel worden opgeschoven, omdat dan de spanning uit het project gaat. Bovendien hebben we tijd nodig voor de voorbereiding van de veiling. Zes weken voorbereiding moet genoeg zijn, schatten we. De bus wordt besteld en we maken afspraken met ouders die ons zullen begeleiden.

Nu lopen verschillende dingen parallel. Het maken van de schilderijen en het voorbereiden van de veiling. De kinderen zijn gemotiveerd als nooit tevoren. Serieus zijn ze aan het werk. De ernst, het elan, het tempo waarmee ze de dingen ondernemen toont hoezeer ze zich met het project identificeren. Het toont ook hoe snel een idee dat aanvankelijk niet realistisch leek en naar de achtergrond verschoof, tot een zinvolle activiteit kan omslaan. De voorwaarde is de betrokkenheid van de kinderen die een duidelijk doel voor ogen hebben en gemotiveerd zijn om dat te bereiken. Niet duidelijk meer is of de veiling en het vogelpark nu doel of middel zijn. De kinderen zijn zo druk in de weer met de voorbereiding van de veiling, dat deze activiteit geleidelijk aan zelf een belangrijk doel wordt.

De klussen en de verantwoordelijkheden worden verdeeld en daarmee wordt het project ook een daadwerkelijke en niet meer terug te draaien activiteit. Niet elk kind verkoopt waarschijnlijk straks een schilderij. Om iedereen betrokken te laten zijn is het van belang dat we zoveel mogelijk activiteiten bedenken en verdelen, zodat iedereen zijn of haar rol kan meespelen. We bedenken de volgende taken en klussen:

- Leiding van de organisatie
- Ontwerpen van de uitnodiging aan de ouders
- Afspraken met de schoolleiding en de conciërge over de reservering en het benutten van de aula
- Hulp bij de inrichting van de aula en het regelen van verschillende grote prikwanden
- Inzamelen van de schilderijen en het aanbrenge ervan op de wanden
- Ontvangen van de ouders en de plaatsverdeling
- Begroeting van de ouders
- Uitleg over het project
- Toelichting op het programma en het presenteren van de verschillende kinderen die toelichting geven bij hun schilderijen
- Veiling van de schilderijen
- Reservering van de verkochte schilderijen
- Verdelen van de verkochte schilderijen aan de kopers
- Inzamelen van het geld
- Afscheid van de ouders
- Opruimen van de aula (samen met de conciërge).

Met toewijding werken de kinderen aan hun schilderijen. De atmosfeer in de klas is ongewoon rustig en geconcentreerd. De kinderen gaan zo hun weg door de klas, ze overleggen, ze pakken wat, ze ruimen wat op. Ze kijken af en toe hoe het gaat bij andere kinderen. Ze zoeken soms iets op in de boeken met reproducties van schilderijen, zoals we er inmiddels al meerdere hebben verzameld in de klas. Er ontstaan kleine gesprekjes. Ervaringen worden uitgewisseld. Er wordt raad gegeven en tussenproducten worden bediscussieerd. Interessant is het dat de kinderen door deze activiteiten niet alleen goed leren schilderen, maar dat ze ook leren om zich zeer gedifferentieerd uit te drukken over hun eigen werk en dat van anderen. Aanvankelijk beschikten ze over beperkte uitdrukkingsmogelijkheden wanneer ze spraken over hun werk, of wanneer ze wilden zeggen hoe ze een schilderij van een ander vonden. Ondertussen hebben ze door de voortdurende aanleidingen tot reflectie en door de voortdurende vragen die ze worden gesteld, geleerd om niet alleen beter te kijken maar ook om zich beter en preciezer uit te drukken. Ze leren de verschillende kwaliteiten van hun werk te herkennen en door middel van taal naar voren te brengen. Deze vaardigheden zullen ze straks goed kunnen gebruiken bij de veiling, wanneer ze hun eigen werk of het werk van anderen moeten aanprijzen.

Het werken aan de uitdrukkingsvaardigheid wordt voortdurend verdiept. Als de kinderen zich over hun eigen of over elkaars schilderijen uiten, ontstaat er op het bord een verzameling van uitdrukkingen en begrippen. Deze uitdrukkingen en begrippen worden in gesprekken toegepast, herhaald, soms zelfs van buiten geleerd en het scala wordt voortdurend vergroot. De kinderen leren een reeks beeldelementen kennen die ze naar believen kunnen hanteren. Met het oog op de komende veiling zijn ze er ook erg op gespitst om ze te kunnen hanteren.

Op het bord komen naast vakspecifieke begrippen ook begrippen die de kinderen zelf bedenken. Het ene is niet beter als het andere. Het gaat er om uitdrukkingsmogelijkheden te vinden en toe te passen om het verbeelde in taal te beschrijven.

Op het bord ontstaan teksten zoals:

Omgaan met verf

Wij kunnen verf:

- er op doen, opbrengen, opstrijken
- aanbrenge
- mixen, mengen, vermengen
- verdelen,
- bewegen
- met de spons wissen
- met een doek deppen, afnemen
- laten vloeien
- laten verlopen
- in elkaar laten lopen
- afgrenzen
- verstrijken
- over het papier trekken
- laten drogen
- laten intrekken
- overschilderen
- laten overlappen
- losjes en sierlijk opbrengen

Kleuren zijn bijvoorbeeld:

- licht, vriendelijk
- donker, duister
- stralend, lichtend
- dof, gedekt
- helder, doorzichtig, transparant
- troebel, vuil, versmeerd
- teer, rustig, terughoudend
- fel, hard, krachtig
- ...

- met een lichte of een stevige lijn schilderen
- ...
-

We spreken ook van:

- kleurenharmonie
- Voorgrond, achtergrond
- Middelpunt, centrum
- Compositie
- Vormgeving
- Vlakken
- Contouren
- Silhouet
- Creativiteit
- Verbeelding en fantasie
- Ideeën, invallen, voorstellingen
- ...

Zoals gezegd ontstond de begrippenverzameling gedurende gesprekken over schilderen en kunst. Ze zijn voor de kinderen behulpzaam als ze hun eigen werk bekijken en becommentariëren, of als ze dat doen bij het werk van anderen. Het overzicht is een voortdurende impuls voor de kinderen. Zo zie ik regelmatig dat wanneer een kind even niet verder kan, of niet precies weet wat hij of zij verder moet, een moment naar het bord kijkt en peinzend de lijst doorloopt, half in zichzelf de woorden lezend: *'O ja, ik kan de achtergrond nog lichter maken / Ik probeer maar of ik die kleuren wat meer in elkaar kan laten lopen / Hier kan ik misschien wat meer verf toevoegen / Hier laat ik het gewoon opdrogen / Daar doe ik straks nog wat aan / Dat is me niet helder genoeg / ik wis dat een beetje uit met de spons...*

De bereidheid van de kinderen om elkaar te helpen is groot. Zelfs kinderen die er anders eerder toe neigen om vooral op hun eigen prestaties te letten en te zorgen dat niemand bij ze afkijkt, geven advies en tips aan anderen om ook hun resultaten te verbeteren. Deze impulsen worden dankbaar geaccepteerd en leiden niet tot gewoon nadoen. Het ene na het ander schilderij ontstaat. Ze hebben met elkaar gemeen dat ze met grote zorg en aandacht zijn gemaakt. Je ziet dat bij de eerste blik die je er op werpt.

Dan zijn alle schilderijen klaar. De veiling komt in zicht. Veertien kinderen geven aan dat ze hun schilderijen graag zouden willen verkopen. De zestien andere kinderen verdelen de taken die nodig zijn om de veiling in goede banen te leiden. Om te verhinderen dat er nu twee groepen ontstaan die weinig met elkaar te maken hebben, en vooral om niet de indruk te laten ontstaan dat het juist om die kinderen zou gaan van wie schilderijen worden aangeboden, maak ik zeven gemengde groepjes. In ieder groepje zitten kinderen met een bepaalde organisatorische taak en kinderen die een schilderij in de aanbieding hebben. Elke groep denkt met elkaar na over wat er allemaal nodig is om het schilderij zo goed mogelijk 'uit de verf' te krijgen en aan 'de man of de vrouw te brengen'. Het wordt tamelijk onrustig in de klas. Zeven groepen die enthousiast met elkaar overleggen dragen niet echt bij aan een rustige omgeving. Daarbij ontstaan zo hier en daar ook kleine wrijvingen en misverstanden. Iedere groep heeft een bepaalde tijd en daar moeten we ons aan houden. Zo gaat het verder.

Alle klussen en taken zijn met een bepaalde verantwoordelijkheid verbonden. De kinderen zijn zich daar ook van bewust. Nicole en Mike ontvangen de ouders als ze binnenkomen. Het is niet de bedoeling dat ze op hun gebruikelijke manier van doen iedereen toespreken met *'Hi, Hallo, of Hoi'*. Ze moeten goed nadenken over wat ze zullen zeggen en zo mogelijk spreken ze de ouders ook aan bij hun

naam. Ze geven een hand en ze begeleiden ze naar de kinderen die voor de plaatsen zorgen. Ook moeten we kunnen vertrouwen op de inrichting van de aula. Er moeten prikwanden zijn. De microfoons moeten aangesloten zijn en vooraf worden getest. De tafels en stoelen moeten gezellig worden gegroepeerd. Voor dat alles zorgen José en Tim, samen met de conciërge, meneer Kramer. Dan zijn er de kinderen die over het geld gaan. Marc voert dat groepje aan. Als er wat wordt verkocht moet het geld worden verzameld en bewaard. De kinderen moeten er op letten dat er precies wordt afgerekend. Ze moeten opschrijven wie wat heeft betaald en ze moeten vooraf zorgen dat er wisselgeld is voor als de ouders geen gepast geld bij zich hebben. Meike en Björn zorgen voor de officiële begroeting van de ouders. Ze moeten het er met elkaar over eens worden wat ze precies zullen gaan zeggen. Ze moeten luid en duidelijk spreken, vriendelijk zijn en ook een beetje luchtig overkomen, ondanks de spanning die er straks best zal zijn. Zij zijn het die de sfeer zullen bepalen van de veiling. Ook Nicky heeft het niet gemakkelijk. Als veilingmeester moet hij zich gedurende een lange periode zeer concentreren. Hij moet goed luisteren, snel reageren, doorzetten, overzicht behouden, meedenken, afwachten, het bieden uitlokken en tenslotte afhameren. Niet te vroeg natuurlijk, dat is de kunst.

Alles wordt geoefend. Op school en thuis. Alleen en in groepjes. De klas speelt van tijd tot tijd publiek. Elk schilderij wordt aan het publiek getoond. De schilderijen worden van commentaar voorzien. De commentaren worden bekritiseerd. Er wordt moed ingesproken en goede raad gegeven. Bijzonder belangrijk is dit oefenen voor Stefanie, Leo en Gijs. Voor Stefanie omdat zij het hele project aan de ouders moet uitleggen. Ze oefent haar teksten uitvoerig en de klas geeft haar goede adviezen. Voor Leo omdat zij ons door het hele programma voert en het woord van het ene kind aan het andere kind geeft. Voor Gijs tenslotte omdat hij de algemene verantwoordelijkheid op zich heeft genomen voor het gehele welslagen van het project en samen met mij de rode draad bewaakt, de organisatie in de gaten houdt en de belangrijkste te nemen beslissingen aan de klas voorlegt.

Ook de 'schilders' bereiden zich voor op hun inzet. In gesprekjes proberen ze er achter te komen wat in hun schilderij het meest belangrijk is en tijdens de veiling zeker moet worden genoemd. *'Wat vinden jullie belangrijk'* wordt aan de schilders gevraagd. *'Waar ging het je om?'* *'Welke technieken heb je gebruikt?'* *'Wat heb je precies willen laten zien?'* Onze begrippenverzameling, die groot op pakpapier is geschreven en aan de muur van de klas is bevestigd, bewijst wederom dienst. Alles wat gezegd wordt, wordt genoteerd en mee naar huis genomen ter voorbereiding van de presentatie.



De dag van de veiling is aangebroken. Alles is voorbereid. Bij de kinderen is de opwindning wat afgenomen, bij mij daarentegen eerder toegenomen. Terwijl ik nog in de aula ben om alles nog eens na te lopen, komt Nicole aangerend en roept me al van verre toe: *Mevrouw Letschert, dat lukt nooit. Die kunnen we nooit allemaal ontvangen. Dat zijn er veel te veel allemaal tegelijk!* Als ik naar buiten ga zie ik het ook. Een schare van ouders, vrienden, bekenden, grote en kleine broertjes en zusjes, collega's. Het lijkt wel of de halve stad op de been is. *'Zullen we ons opdelen?'* vraag ik, maar Nicole, inmiddels wat rustiger, houdt zich nu stoer en zegt: *'Nee, wij zijn de ontvangstgroep en wij doen het.'* Het is niet gemakkelijk om deze grote opkomst in goede banen te leiden. Een paar ouders blijven rustig aan de kant wachten, anderen maken een praatje met elkaar, sommigen willen vragen stellen en er zijn er ook die ons gewoon succes wensen. Langzaam maar zeker krijgen we ze op hun plaats. Sommige kinderen zitten op de grond. Voor alle ouders hebben we een stoel, die we ijlings nog uit andere lokalen hebben gehaald. De eerste horde is genomen.

De aula is vol, goed vol. Hoewel door veel mensen omringd, bekijk ik alles een beetje uit de verte, alsof het een film is waar ik naar kijk. Ik zie het podium, ik zie de prikwallen met de schilderijen, ik zie een paar ezels, de microfoon en de lessenaar, veel mensen, vooral veel mensen. Ik zie de schilderijen met vogels en bloemen en ik zie de kinderen die ze de afgelopen weken hebben geschilderd. Een beetje twijfel maakt zich van me meester. Is het allemaal niet te ambitieus? Hebben we de hand niet overspeeld? Wat verwachten deze mensen allemaal? Kunnen de kinderen het wel aan?

Er is echter geen terug. Ik ga het podium op, vraag iedereen die nog niet zit te gaan zitten en begroet iedereen zo hartelijk als ik kan. Als ik zo de zaal inkijk en het gezelschap zie dat in afwachting houding naar me kijkt, realiseer ik me dat dit het beeld is dat de kinderen die straks naar voren komen ook zullen zien. Het maakt me wat benauwd. Hier hebben we ons niet op voorbereid, bedenk ik. Dit is anders dan wat we gedaan hebben in de veilige omgeving van de klas en onder elkaar.

Ik geef de microfoon aan Meike en Björn en ga zitten, niet te ver weg van het podium, zodat ik als het nodig mocht zijn snel kan inspringen. Nu zie ik de situatie uit het perspectief van het publiek. Voor onze neuzen staan de beide presentatoren. Een beetje verlegen, een beetje onrustig, maar gaandeweg zelfverzekerder en ontspannen. Ze luisteren naar elkaar, reageren goed op elkaar, doen het eigenlijk prima. De ouders ondersteunen voortdurend met applaus. Als Stefanie het podium opstapt is het ijs gebroken. Stefanie, met haar toneelervaring, geniet van haar optreden en weet het publiek voor zich in te nemen. Ze gaat in het midden staan, kijkt de gasten goed aan, wacht tot het helemaal stil is, wacht dan nog een momentje en begint te spreken. Met rustige stem krijgt ze iedereen in haar ban wanneer ze vertelt over het project, hoe het idee ontstaan is en wat er zoal gebeurd is ondertussen.

'Dat is nu wel genoeg gepraat. Nu is het tijd voor de veiling.' Leo neemt de regie over. Nicky gaat achter de lessenaar staan, in de ene hand de microfoon en in de andere hand de veilinghamer. Bij het publiek stijgt de spanning merkbaar. Brigitte is de eerste die aan de beurt komt. Ze zet haar schilderij op de ezel, schraapt haar keel, kijkt eerst naar haar schilderij, dan naar het publiek en begint.

Brigitte: *Nou, dat is mijn schilderij dus. Dat heb ik geschilderd. Met waterverf. Schilderen met waterverf noem je ook wel aquarelleren. Dat komt van het Latijn. Aqua is Latijn voor water. Daarom heb je niet alleen verf nodig als je schildert, maar ook water. Je hebt best veel water nodig. Je moet ook steeds nieuw water nemen. Anders wordt alles zo donker en troebel. Een beetje smerig eigenlijk. U ziet dat dit bij mijn schilderij niet zo is. Daar ziet alles er fris en vrolijk uit, hoewel ik ook best wel donkere kleuren heb gebruikt. Ze zijn allemaal helder gebleven, omdat ik steeds vers water heb gebruikt. Op de voorgrond, waar die vogel vliegt, heb ik het meeste kleur gebruikt. Op de achtergrond heb ik wat minder verf genomen en wat meer water. Ik heb daar ook een beetje gedept met een doekje. Dat zuigt het water en de verf wat op en dan wordt het*

niet zo donker. Dan heb je een mooi verschil tussen de voorgrond en de achtergrond. De achtergrond lijkt wat doorzichtiger. Het lijkt dan ook alsof de vogel zo naar voren vliegt. Het is een nachtvogel. Daarom is het ook een wat donkerder schilderij. We hebben in de klas een verhaal gelezen dat heette: 'De Nachtvogel'. Daarom heb ik een nachtvogel gemaakt, omdat ik het een mooi verhaal vond. Het is nacht en de vogel vliegt. De maan schijnt. Je hebt helaas geen zilver bij aquarel, anders had ik dat gebruikt. Soms gebruiken schilders in plaats van zilver ook wel wit. 'Dekwit' noemen ze dat. Dat heb je bij aquarel ook niet. De verf moet niet dekken, maar juist een beetje doorzichtig zijn, een beetje transparant zijn. Ik moest de maan dus met wat anders doen. Ik heb gewoon wat verf met een doekje weggepoetst in de lucht die ik had geschilderd. Die lucht was nog nat. Door verf weg te nemen werd het daar bijna wit. Nu lijkt het alsof de maan door de wolken komt. Die bomen aan de kant heb ik pas geschilderd toen alles droog was. Die heb ik bijna zwart gemaakt. Ja, ik bied nu mijn schilderij aan voor de verkoop.

Nicky: *Nou dames en heren, u hebt het gehoord: het schilderij is te koop. We beginnen met een prijs van twee Euro. Wie van u biedt er meer? Wie biedt er meer voor deze prachtige nachtvogel?*

De moeder van Brigitte biedt vier Euro om de zaak aan de gang te brengen voor haar dochter.

Nicky: *Er is vier Euro geboden. Vier Euro geboden. Wie biedt er meer? Nachtvogels zijn zelden, dames en heren. Andere vogels vind je overal, maar nachtvogels zie je bijna nooit.*

Een collega: *Zes Euro!*

Nicky: *Dat klinkt al beter. Maar het is nog steeds te weinig voor dit zeldzame exemplaar. Zes Euro is er geboden. Een nachtvogel. Wie schildert er zo'n mooie nachtvogel? Zes Euro...*

De vader van Brigitte biedt acht Euro.

Nicky: *Acht Euro geboden. Acht Euro. Eenmaal....*

Een vader: *Elf Euro.*

Nicky: *Elf Euro geboden. Elf Euro voor deze prachtige vogel. Een nachtvogel, bedenk dat wel. Wie heeft er nu een schilderij van een nachtvogel? Dat is toch bijzonder. Elf Euro. Eenmaal, andermaal...*

De ouders komen langzaam maar zeker in beweging. Ik heb bijna het vermoeden dat ze met hun bieden eerder het enthousiasme van Nicky ondersteunen, dan dat het ze om het schilderij van Brigitte gaat. Uiteindelijk gaat de nachtvogel voor 19 Euro onder de hamer. Het publiek klap uitbundig. Brigitte, die ik nog nooit eerder zo uitvoerig en samenhangend over iets heb horen spreken, is zeer tevreden. Lars neemt het beeld van de ezel en hangt het terug aan de wand. Er komt een bordje bij met 'verkocht'. Nicky blikt vergenoegd en bereidt zich voor op zijn volgende klus. Als dat zo doorgaat, denk ik, moet die jongen knock-out zijn bij het vijfde schilderij. Ik denk ook: als dit zo doorgaat hoeven we ons geen zorgen te maken over het uitstapje naar het vogelpark. Het gaat verder. Gijs geeft een teken aan Jasper en Leo stelt Jasper voor...

Het is interessant om te zien hoe verschillend de kinderen met de situatie omgaan. Ik merk ook eerlijk

gezegd, dat ik mijn verwachtingen van bepaalde kinderen moet bijstellen. Er zijn kinderen van wie ik niet verwacht had dat ze er erg veel van terecht zouden brengen, maar die zich er daarentegen met bravoure en flair doorheen slaan. Andere kinderen, van wie ik verwacht had dat zij geen enkel probleem zouden hebben om op het podium voor een publiek hun woordje te doen, werken nerveus en geremd en zijn zichtbaar opgelucht als hun klusje is geklaard. Ook de begrippen waaraan we gewerkt hebben worden heel verschillend toegepast en gebruikt. Bij enkele kinderen bespeur ik een bijna professionele manier van beschrijven en lijkt het alsof ze zich helemaal vertrouwd hebben gemaakt met de begrippen. Bij andere kinderen merk ik dat de situatie zo anders is als in de klas, dat ze onder de druk van het moment snel teruggrijpen op hun normale kinderlijke taalgebruik. Juist in deze afwisseling ligt weer een bijzondere charme.

De vaart komt er steeds meer in. Nicky is helemaal op dreef en niet te stoppen. De bezoekers laten zich door hem verleiden en het geld rolt. Er zijn twee pauzes voorzien. De acteurs kunnen dan wat op adem komen. Er staat frisdrank en er is koffie en thee. Ouders en kinderen komen met elkaar in gesprek. Vaak zijn het echte gesprekken en niet alleen het uitwisselen van complimentjes. Wat me goed doet is dat niet alleen de schilders worden betrokken bij de vragen. Er is geen merkbaar onderscheid in belangstelling van ouders tussen de organisatoren en de schilders. Wat er allemaal bij komt kijken, wordt er gevraagd. Er is belangstelling voor de technieken die de kinderen hebben gebruikt. Wanneer er weer zo'n veiling is en of dan niet de plaatselijke pers moet worden uitgenodigd.

Gesterkt door zoveel appreciatie en interesse beginnen we de tweede ronde. Er zijn nog vier presentaties te gaan. Frank is aan de beurt. Zijn schilderij bestaat uit een enkele felrode, geopende klaproos. Het bovenste deel van zijn schilderij is wolkig blauw, het onderste deel grasgroen, door een paar bruine vlekken doorbroken. Frank is bijna aan het eind van zijn presentatie.

Frank: *Bij de bloem heb ik veel verf genomen. Gewoon alleen maar rood. Ik heb niks gemengd. Het duurde lang voordat het droog was. In het midden is de verf samengevloeid, dat heb ik zo gelaten. Het lijkt alsof je zo van bovenaf midden in die bloem kijkt. Helemaal aan het einde heb ik die zwarte punten, die dingen daar, die je daar ziet, er in gemaakt. Ik wilde niet dat ze zich met het rood zouden vermengen. In elk geval niet meer als een heel klein beetje. Ik heb dat met een heel fijn penseel gedaan, met een spitse punt. Eigenlijk wilde ik beginnen met de achtergrond. Dat hoort ook zo. Maar dan wordt het rood niet meer licht genoeg, heb ik toen gedacht. Toen heb ik maar eerst die bloem geschilderd en de achtergrond daarna, met weinig water en veel verf. En bij de lucht heb ik gewoon af en toe een paar waterdruppels op het papier gegooid. Zo kreeg ik die wolken, met die contouren. Ja, en nu...*

Nicky grijpt de hamer...

Frank: *...en nu wil ik mijn schilderij toch liever zelf houden.*

Stilte - een collectief *Ooooooch* - weer stilte - een enkele lach - en dan een langdurend applaus. Lars neemt zoals steeds, het schilderij van de ezel en gaat met de klaproos van Frank naar de prikwand. Als hij zijn armen al heeft uitgestrekt om het schilderij op te hangen houdt hij zich in, draait zich om, gaat naar Frank en geeft hem zijn schilderij terug.

Met de presentatie van Antonia eindigt de voorstelling. De papegaai van Antonia lijkt zo echt dat je zou kunnen denken dat hij zojuist op de ezel is gevlogen en daar voor een moment uitrust. Hij zou zo weer zijn vleugels kunnen uitstrekken en verder vliegen. Antonia is een kind van het geschreven woord, niet van de grote gesproken woorden. Ze staat bescheiden naast haar kunstwerk, dat het inmiddels zeer geëngageerde en enthousiaste publiek aan het einde van de veiling nog eenmaal tot ademloze verbazing brengt. Enkele zie je zich afvragen of dit wel werkelijk een schilderij van een

kind is. Antonia neemt alle twijfel weg als ze rustig en langzaam zegt: *'Deze papegaai heb ik geschilderd.'* En dan:

Antonia: *Ik ben met de snavel begonnen, omdat ik dacht dat ik dat het beste zou kunnen. De veren gingen daarna toen eigenlijk ook wel heel snel. Ik heb steeds weer opnieuw kleine beetje verf met het penseel op het papier gebracht. Dan heb ik het penseel een beetje gedraaid en daarna de veren met water verbonden. Helemaal aan het einde heb ik de ogen er in geschilderd. Daar heb ik lang over nagedacht, want ik dacht: ik kan dat maar een keer doen. Ik kan het niet nog een keer overdoen en ze moeten ook glanzen. Ik wilde mijn schilderij niet bederven. Daarom heb ik er zo lang over gedaan...*

De veiling is voorbij. De ouders nemen afscheid, bedanken en spreken hun waardering uit aan alle betrokkenen. De aula wordt opgeruimd. Als ik voor mezelf alles nog zo eens de revue laat passeren en ik de spanning wat voel wegebben, zie ik Andrea op me toe komen, met een slepende tred en huilend.

Andrea: *Mevrouw Letschert, die gaan er met mijn schilderij vandoor!*

Het huilen wordt een heftig brullen.

L.: *Wat? Wie gaat er weg met jouw schilderij?*

Andrea: *Die mensen daar! Die hebben mijn schilderij!*

We gaan naar buiten. Andrea wijst op een groepje mensen dat zich langzaam verwijdert: vijf, zes volwassenen en twee kinderen die om ze heen springen. Een van de volwassenen, de moeder waarschijnlijk, houdt een opgerold schilderij onder de arm. Het groepje is al te ver weg om te herkennen om wie het gaat.

Andrea hoort tot die meisjes waarvan ik eigenlijk niet verwacht had dat ze zich met zo'n soevereiniteit op het toneel zou manifesteren. Levendig presenteert ze haar bloemenschilderij, maakt zelfs grapjes met het publiek en weet er 'een goede prijs' uit te slepen. Dat is echter maar één deel van het verhaal. Het andere deel is dat het schilderij, dat ze met zoveel flair aan de man heeft weten te brengen, nu ook echt verkocht is en niet meer van haar is. Ze moet het echt loslaten. Met schrik wordt het me duidelijk dat Andrea, net als de andere kinderen, een stukje van zichzelf moeten prijsgeven. Datgene waaraan ze zo lang hebben gewerkt is opeens niet meer van hen, onherroepelijk. Bij Andrea komt dit plotselinge bewustzijn er met snikken uit.

Ik voel me opeens niet meer zo enthousiast en vrolijk met de verdrietige Andrea in mijn armen. Het duurt een tijd voor ze weer wat rustiger wordt. Dan komt Marc er aan gerend met een schoenendoos vol met geld en hij roept zo hard dat de hele buurt het wel mee moet krijgen:

Marc: *Mevrouw Letschert, mevrouw Letschert, ik heb het bij elkaar geteld. We hebben zoveel geld dat we gemakkelijk drie keer naar het vogelpark kunnen als we dat willen! Huch! Wat is er dan met Andrea?*

L.: *Andrea is verdrietig omdat haar schilderij weg is.*

We gaan met ons drieën in een hoekje van de aula zitten. Ik weet niet goed wat ik moet doen. Een ding is me duidelijk: dit is geen situatie waarin ik Andrea ergens van moet overtuigen, of waarin ik haar iets moet uitleggen. Ze weet dat ze haar schilderij heeft geschilderd, geveild en verkocht. Dat is haar allemaal duidelijk. Hier gaat het om wat anders. Het gaat er om dat het meisje het gevoel krijgt

dat haar verdriet wordt begrepen. Dat is moeilijk, want met deze constatering dient zich nog geen indicatie aan hoe dit probleem daadwerkelijk kan worden aangepakt en opgelost. Terwijl ik Andrea probeer te vertellen dat ik haar verdriet snap, gaan me allerlei vragen door het hoofd: *Wat kan ik nu precies voor Andrea doen? Gaat het bij de andere kinderen op dit moment ook zo? En: Moet ik zorgen dat Andrea haar schilderij terugkrijgt, of moet ik juist zorgen dat zij met dit verdriet kan omgaan? Wat is wijsheid op dit moment?* Ik vraag me af of het verdriet van Andrea betekent dat ik de grenzen van het toelaatbare heb overschreden, of dat dit verdriet een ervaring is die je in het leven nu eenmaal vaker zult hebben en waarmee je moet leren leven. Wie bepaalt dat en wat zijn de criteria daarbij waarop ik kan terugrijpen, beter nog, wat zijn de criteria waarop ik vooraf had kunnen of moeten vertrouwen?

Marc heeft de doos met geld naast zich neergezet. In de aula stapelt de conciërge met veel kabaal de stoelen op elkaar. Ergens buiten brengt iemand het schilderij van Andrea naar huis en vertelt over die fantastische veiling. En hier zit Andrea, die geen kans had vooraf te overzien wat de finale consequentie zou zijn voor haar en hier zit een lerares die aan deze consequentie vooraf niet heeft gedacht.

Voor dergelijke situaties bestaan er geen criteria of maatstaven. Alleen Andrea zelf kan bepalen wat te doen. Ze wordt langzaam wat rustiger. Haar gezicht is nog treurig, maar ze is opgehouden met huilen. Ik vraag aan Andrea of ze haar schilderij terug wil hebben en ik bied aan dat ik daar dan voor wil zorgen. *Frank heeft dat van hem ook gehouden*, probeert Marc de situatie voor haar te verlichten. Andrea kijkt voor zich uit, trekt aan de boorden van haar sokken en zegt een poos niets. Dan schudt ze haar hoofd, langzaam, in gedachten verzonken.

Andrea: *Nee, ik wil het niet terughebben. Het is mijn schilderij niet meer. Het is niet meer van mij. Ik wil wel graag weten wie het heeft. Misschien kan ik dan nog een keertje gaan kijken, later.*

Van het geld dat we bij elkaar hebben verdiend met de veiling kan de klas niet alleen naar het vogelpark, ieder kind krijgt ook nog eens een groot vel aquarelpapier van hoge kwaliteit. In de volgende tekenlessen gaan we op dat papier weer een keer aquarelleren. Ieder kind schildert een aquarel die hij of zij zelf mag houden.



** Dit hoofdstuk draag ik in dankbare herinnering op aan mijn tekenleraar, Hans-Helmuth von Rath (overleden op 29 december 2001)*

18. “Klopt helemaal niet!” en “Dat heb ik helemaal niet gezien!”

Ergens rekening mee houden is een kwestie van goed kijken...

Verschillende pedagogische en didactische maatregelen, zoals de stoelkring, het kinderklasseboek, het ‘Uur van de expert’, het vertrouwenskind en de klasseraad, dragen ertoe bij dat de klas geleidelijk naar een gemeenschap groeit. Dat betekent echter niet dat alle wrijvingen en onenigheden uit de lucht zijn. Vele wrijvingen zijn relatief onschuldig. Ze horen bij het dagelijks leven van de kinderen. Ze geven uitdrukking aan onderlinge krachtmetingen. Er zijn evenwel ook stevige controverses waarbij het er *‘ruig aan toe gaat’* (Dennis). Daar moet dan wat gebeuren, zowel in het betreffende geval als principieel.

Vaak merk ik dat de heftigheid van een strijd niet in verhouding staat tot de aanleiding ervan. Alleen al een blik, een aanraking, een korte woordenwisseling, zijn genoeg om tot een knokpartij te ontaarden. Het gaat bliksemsnel. Sneller vaak dan het observerende oog bij kan houden, of het verstand kan reconstrueren. Is de strijd eenmaal aan de gang, dan is het noodzakelijk, maar moeilijk om er tussen te komen. Wanneer de kinderen op hun aandeel worden aangesproken volgen er wederzijdse beschuldigingen die elk op zich weer aanleiding kunnen zijn voor escalaties.

In onze klas zijn er denk ik twee hoofdoorzaken te vinden voor zulke strijdpartijen:

- het geringe gevoel van eigenwaarde van enige kinderen, dat er toe bijdraagt dat zij zich al snel aangepakt voelen, of waardoor zij voortdurend veronderstellen door andere kinderen te kunnen worden belaagd, waartegen zij zich dan bij voorbaat wapenen,
- het feit dat de kinderen vaak niet precies kijken of luisteren, maar er meteen op inhakken, verbaal of lijfelijk.

Wat een ruzie veroorzaakt heeft is uiteindelijk vaak wel te achterhalen of te reconstrueren, maar in wezen veel minder belangrijk dan de ruziebereidheid van veel kinderen. Regelmatig wordt een stoelkring bijeengeroepen om een ruzie op te lossen, maar ook om de relatie tussen de ruziënde kinderen te thematiseren.

De ruzies, vaak veroorzaakt vanuit het geringe zelfbewustzijn van enige, meestal ontmoedigde kinderen, zijn niet te beschouwen als op zichzelf staande eenmalige acties. Ze zijn de uiting van een probleemgedrag, dat voor de behandeling ervan een overdacht pedagogisch concept veronderstelt dat is opgebouwd uit verschillende principes en maatregelen (zie deel C), waarvan de kinderen op eigen wijze kunnen profiteren en waardoor hun gevoel van constant bedreigd te zijn geleidelijk aan kan worden gereduceerd.

Wat direct aangepakt kan worden en tot positieve effecten kan leiden is het constructief werken aan de verbetering van het onvermogen van enkele kinderen om andere kinderen daadwerkelijk waar te nemen. Niet alleen in positieve situaties waarbij het erom gaat om datgene wat lukt te registreren en op te schrijven in het kinderklasseboek, maar juist ook gevallen van conflicten. Waarschijnlijk is juist in een conflict het gevoel van aangevallen te zijn en de reactie om zich daar met alle middelen tegen te verzetten zo dominant, dat zo'n conflict direct escaleert. De belangrijkste voorwaarde voor het vermijden of beslechten van conflicten is goed waarnemen en observeren. Vaak ontbreekt het kinderen aan de competentie om een situatie goed in te schatten, om te zien of er daadwerkelijk sprake is van een bedreiging en om te beoordelen of een werkelijk stevige oppositie nodig en gerechtvaardigd

is. Ook ontbreekt het bewustzijn dat zo'n overweging wellicht zeer behulpzaam zou kunnen zijn.

'Dat klopt helemaal niet! Je liegt! Dat heb ik helemaal niet gezegd/gedaan! Ik heb toch...' Wat ruziemakende kinderen elkaar allemaal naar het hoofd gooien is in eerste instantie, vooral als de leraar zich er mee gaat bemoeien, een poging om de schuld van zich af te schuiven en ook wel een blijk van onvermogen om fouten te accepteren. Het kenmerkt echter ook de ontoereikendheid om de ander werkelijk waar te nemen. Het gaat niet om een storing in de waarneming, maar om een gebrek aan bereidheid tot waarneming, of om een weinig geoefende vaardigheid tot waarnemen. Ik wil proberen deze tekortkoming met de kinderen te repareren door het bewust met ze te gaan oefenen. Ik ga er niet van uit dat er geen ruzies meer zullen optreden als ze geleerd hebben beter naar elkaar te kijken, en ook niet dat alles direct geklaard zal kunnen worden bij optredende conflicten. Ik hoop echter wel dat het direct reageren op basis van primaire gevoelens een beetje kan worden gereduceerd, ten gunste van een meer overwogen reactie op gedrag van anderen. Ik hoop dat door de oefeningen de kinderen beter in staat zullen zijn om hun gedrag te controleren.

...en dat goed kijken is een kwestie van oefenen

De manier die ik me heb voorgenomen om de kinderen tot een beter naar elkaar kijken te bewegen begint met het kijken naar dia's, die ik op verschillende momenten en in diverse situaties van de kinderen heb gemaakt. Dia's hebben het voordeel boven foto's dat we er met de hele klas tegelijk naar kunnen kijken, dat ik een bepaalde dia een tijdje op het scherm kan laten staan en er een gemeenschappelijk gesprek over kan voeren.

Terwijl we naar de dia's kijken merk ik dat de klas tamelijk rustig blijft zolang de kinderen op de dia een ondergeschikte rol spelen. Bijvoorbeeld bij dia's van het vogelpark, waarop wel kinderen te zien zijn, maar waar het vooral de vogels zijn waarover de dia gaat. Ook wanneer de kinderen in groepjes zijn gefotografeerd ontstaan er weliswaar levendig gesprekken, maar de atmosfeer blijft relatief zakelijk. Zo gauw er echter een bepaald kind op het scherm verschijnt, of als er twee kinderen in beeld komen die ook nog eens samen iets ondernemen, dan wordt het luidruchtiger. De klas reageert met gelach, af en toe met gejoel. De betreffende kinderen, vooral de meisjes, haasten zich om met hysterische kreten en de handen voor het gezicht geslagen te verzekeren dat het hier om de meest onmogelijke foto gaat die ooit van ze gemaakt is.

Voor de kinderen is het ongewoon en vaak ook niet prettig om via een foto of dia in het centrum van de belangstelling van de klas te staan en commentaar over zich heen te krijgen. Het duurt een tijdje voordat de kinderen hier wat aan wennen. Geleidelijk aan raken de gebruikelijke opmerkingen als *'Matthijs is verliefd op Meike'*, of, *'Oh nee hè, daar zie ik er zo stom uit!'* naar de achtergrond en maken ze plaats voor meer genuanceerde reacties. De eerste stap op weg naar een meer precies observeren is gemaakt.

Om de kinderen niet het gevoel te geven dat ze continu worden gefotografeerd om vervolgens klassikaal als thema te worden behandeld, gebruik ik ook foto's en dia's van onbekende kinderen. Het doel blijft gelijk. Door middel van de beelden probeer ik de kinderen beter te leren kijken naar gezichtsuitdrukkingen van andere kinderen, naar hun lichaamshoudingen en wat daar wel en niet uit spreekt. De dia's en de foto's geven de mogelijkheid om dat in rust te doen en bieden ruimte voor gedachtewisselingen tussen de kinderen over wat ze zien of denken te zien.

Het gaat er niet om dat we er achter komen wat de kinderen op de foto's en dia's gezegd zouden kunnen hebben. Bij de afbeeldingen van de vreemde kinderen zou dat in elk geval al een onmogelijke zaak zijn. Het gaat ons er vooral om goed naar de afbeeldingen te kijken en te achterhalen welke

informatie ze feitelijk bieden. We praten daarbij over de regelmatig verschillende zienswijzen die de kinderen hebben als ze naar de afbeeldingen kijken. Het gaat er om dat we:

- een poosje willen stilstaan bij een afbeelding, de tijd willen nemen om de foto of dia te bekijken,
- het gezicht en de lichaamshouding van een ander kind op ons laten inwerken,
- ons proberen in te leven of te verplaatsen in het kind dat we zien op de afbeelding,
- letten op details als ogen, mond, schouders of handen,
- woorden vinden waarmee we een uitdrukking, een houding, of een gevoel kunnen beschrijven.

Ik vind het belangrijk dat de kinderen, zoals bij al hun activiteiten, hun indrukken motiveren. Door goed te kijken leren ze hun spontane indrukken te toetsen en mogelijk te corrigeren. Ze leren ook om begrippen te hanteren bij hun waarnemingen. Of het een kind op de foto goed gaat of niet, daarover zijn ze het meestal snel eens. Minder overeenstemming is er als het gaat om vragen of een kind verdrietig is, eenzaam, vertwijfeld, gelukkig, trots, blij, of opgelucht. Deze duidingen hebben te maken met hun eigen individuele betekenispatronen en achtergronden, die ver uit elkaar liggen. Het is de discussie erover die het oog schoolt dat waarneemt en tegelijk de taal oefent waarmee het waargenomene tot uitdrukking kan worden gebracht, waardoor tenslotte ook begrip mogelijk wordt.

De kinderen krijgen de tijd om zich bezig te houden met de afgebeelde kinderen op de dia's en de foto's. Die tijd ontbreekt meestal in de momenten gedurende de dagelijkse omgang waarin ze elkaar waarnemen. Bij de foto's en dia's kunnen ze nadenken, reflecteren, proberen te begrijpen, zich mogelijk ook identificeren met een kind en met de situatie waarin het zich bevindt. Voor veel kinderen heeft het iets fascinerends en verrijkends om te merken wat je allemaal kunt lezen in het gezicht en de houding van een ander en om te merken dat wat je zelf waarneemt niet altijd overeenstemt met wat andere kinderen zien.

Ik laat een dia zien van een jongen die aan een tafeltje zit met een omgekeerde paddenstoel in de rechterhand. In de linkerhand heeft hij een stokje. Dat steekt hij tussen de lamellen aan de onderzijde van de hoed van de paddenstoel. Voor hem op tafel ligt nog een paddenstoel. De jongen kijkt naar de paddenstoel in zijn hand.

Björn vertelt wat hij ziet: *'Die let alleen maar op zijn paddenstoel. Die wil absoluut niet dat iemand tegen hem praat. Op dit moment is hij in niets anders geïnteresseerd.'* Gijs ziet het heel anders: *'Duidelijk, die concentreert zich op zijn paddenstoel. Dat duurt niet lang. Hij meldt zich meteen. Let maar op. Daar bereidt hij zich nu al op voor. Hij is namelijk trots dat hij wat ontdekt heeft.'*

Steeds weer gaat het om de vragen: Waaraan herken je dat dit kind...

- hulp nodig heeft,
- plezier heeft,
- niet gestoord wil worden,
- zich buitengesloten voelt,
- trots is,
- uitdagen wil,
- op een complimentje hoopt,
- het niet meer weet,
- zich concentreert,
- woedend is,
- contact zoekt,

- getroost wil worden,
- zich onzeker voelt,
- bang is,
- enthousiast is,
- ...?

Steeds weer vraag ik de kinderen hun gedachten te beargumenteren. Hoe preciezer ze daarbij naar de foto's en de dia's kijken, des te gedifferentieerder wordt hun taalgebruik. In de uitwisseling van hun opvattingen en in het luisteren naar hoe andere kinderen formuleren, winnen ze aan eigen uitdrukingskracht. Taalontwikkeling en empathie gaan gelijk op. Het een is nodig voor het andere. Het ene daagt het andere uit.

Om de taaldifferentiatie en om de vaardigheden van het waarnemen uit te lokken en te praktiseren, breng ik nu iets nieuws in: de 'Ik-oefeningen'. De kinderen moeten proberen zich te verplaatsen in de situatie op de foto's van de vreemde kinderen en proberen om wat deze vermoedelijk denken of voelen uit hun perspectief naar voren te brengen. Ik vraag ze om dat te doen in zinnen die beginnen met 'Ik'. Precies kijken is ook hier voorwaarde, maar hier gaat het verder dan dat precieze kijken. Het gaat nu om invoelen, om inleven. Het gaat erom je te identificeren met het kind op de foto en op zodanige wijze zijn gevoelens te snappen en daar zo over te spreken, dat het overeenkomt met wat dat kind op het betreffende moment van de opname van de foto gedacht of gevoeld zou kunnen hebben.

In het geval van de foto van de jongen met de paddenstoel verandert de zin: *'de jongen concentreert zich helemaal op zijn paddenstoel...'*, in:

- Ik kijk eens goed naar de paddenstoel.
- Ik vind het spannend hoe dat daar onder die hoed met die sporen eruit ziet. Dat wil ik wel eens heel precies zien.
- Ik kijk eerst eens naar die sporen van deze paddenstoel en dan straks hoe dat is bij die andere paddenstoel.

Bij een andere dia is de benadering anders. Er zijn vier stappen te onderscheiden.

- Stap 1: Ik vertel de kinderen dat ik ze zo dadelijk een dia laat zien waarop een zittend groepje van vier jongens te zien is en een jongen die op een afstandje naar ze staat te kijken.
- Stap 2: Ik verdeel de klas in twee groepen en vraag de rechterhelft van de klas alleen dat op te schrijven wat de alleenstaande jongen denkt. Ik vraag de linkerhelft van de klas dat op te schrijven wat die vier zittende jongens waarschijnlijk denken. Daarvoor hebben ze twee minuten.
- Stap 3: Ik laat de dia zien en tegelijk schrijven de kinderen.
- Stap 4: De kinderen lezen voor wat ze hebben opgeschreven.

Zoals ik had verwacht tuinen de meeste kinderen in de val die ik voor ze heb opgesteld. Voor enkele van hen leidt dat tot een zeer leerrijke ervaring. In de tegenstelling tussen wat de rechterhelft van de klas gelooft dat de jongen denkt en dat wat de linkerhelft gelooft dat hij denkt, toont zich datgene waarmee ik rekening heb gehouden. Volgens de kinderen voelt de jongen, we noemen hem Sacha, zich buitengesloten. Hij denkt dat hij niet geaccepteerd wordt en dat de andere kinderen zich bewust van hem afwenden, hem misschien niet eens opmerken. Ze zijn met heel andere dingen bezig dan met hem. Geen enkel kind van de linkerhelft van de klas schrijft iets over Sacha. De jongen staat bij hen net zo weinig in het vizier als bij de vier jongens op de dia. De kinderen die ik gevraagd heb over de groep van vier te schrijven concentreren zich op iets wat een van de vier jongens in de gesloten hand houdt. Zo schrijven ze bijvoorbeeld:

- Ik zou wel graag willen weten wat hij daar in zijn hand heeft.
- Straks komt daar nog zo'n vieze worm uitgekropen.
- Ik wed dat hij daar helemaal niets in heeft. Die doet gewoon maar alsof.
- Ik hoop dat hij straks zijn handen opendoet.
- Als daar een mossel in zit, dan leeft die niet lang meer.
- Ik vind het een opschepper.

De rechterhelft van de klas heeft de veronderstelde gedachten en gevoelens van Sacha opgeschreven. Vrijwel zonder uitzondering beschrijven de kinderen deze als volgt:

- Ik voel me alleen staan.
- Ik zou er graag bij willen horen.
- Ik weet niet wie ik moet aanspreken.
- Die willen mij er vast niet bij hebben.
- Ik vertrouw mezelf niet om er bij te gaan zitten.
- Ik voel me buitengesloten.
- Die willen onder elkaar zijn.
- Ik ben gewoon lucht voor ze.

Zelfs het woord 'buitensluiten' duikt op. Niets op de foto echter duidt er op dat de jongens Sacha werkelijk buitensluiten. Alles wat we zien is dat ze zich bezighouden met wat de oudere jongen in zijn gesloten handen houdt. Desalniettemin interpreteert de meerderheid van de klas dit als een situatie waarin een jongen wordt buitengesloten. Het zijn de eigen ervaringen, de gegronde of ongegronde vrees, die de betekenisgeving van de foto bepalen. Zij laten buiten beschouwing wat met die ervaringen niet overeenstemt. Zolang hun interpretaties niet geconfronteerd worden met precieze waarnemingen, dan kunnen die interpretaties ook niet worden gecorrigeerd door de feitelijkheden van het beeld.

Pas als de beide helften van de klas hun opdracht wisselen en vanuit het andere perspectief kijken, vallen de schellen bij sommigen van de ogen. Het '*Ach zo!!!*' van Lars komt vanuit het diepst van zijn ziel en het klinkt opvallend opgelucht. Het betekent zoveel als: '*Dan word ik helemaal niet genegeerd.*' '*Misschien zijn die anderen alleen maar met zichzelf bezig en hebben ze mij nog niet in de gaten.*' Hoe dan ook, door deze foto wordt het de kinderen bijzonder duidelijk hoe belangrijk het is om goed te kijken naar mensen met wie ze omgaan en goed te kijken naar de situatie waarin ze zich bevinden. Daarmee wordt de waarneming niet minder subjectief, maar de ruimte om elkaar te verstaan wordt er wel groter door.

Waarneming en reflectie hebben tijd nodig en die tijd moeten kinderen zich gunnen. Ze dat bewust te maken is het doel van het laatste deel van de oefeningen. Normaal staan de kinderen niet, zoals hier bij de foto's, voor een momentopname. Ze bevinden zich in een voortdurend communicatieproces waarin zich allerlei situaties afspelen. Met tijd nemen bedoel ik niet dat zij zich opeens minutenlang stil zouden moeten houden om de situatie te aanschouwen en te overwegen. Dat is onrealistisch. Mij gaat het erom dat zij een korte handelingspauze nemen, een pas op de plaats maken, die ze behoedt voor een te impulsieve of blindelinge reactie, zoals een vuistslag of een schop. De handelingspauze geeft ze even de tijd om een meer aangepaste reactie te overwegen, een reactie die beter recht doet aan de situatie en die ze niet op een hellend en escalerend vlak brengt.

Om dit in elk geval 'op het droge' te oefenen gebruik ik foto's en dia's met verschillende onderwerpen. Afbeeldingen waarop kinderen staan die het blijkbaar op het eerste gezicht met elkaar eens lijken te zijn, kinderen die ogenschijnlijk op het punt van slaande ruzie staan, of kinderen die dat stadium al

hebben gepasseerd. Ik laat een dia zien van zes kinderen. Twee van hen liggen vechtend op de grond, een onder, een boven. Links staat een jongen met een jas met capuchon toe te kijken, de armen over elkaar. Rechts staan drie kinderen: twee meisjes en een jongen. De jongen kijkt toe. De twee meisjes lijken in een beweging te zijn in de richting van de twee vechtersbazen. De oefening gaat als volgt: De foto, we noemen hem 'vechtpartij', wordt kort getoond. Aansluitend schrijven de kinderen op woordkaarten wat zij zouden doen als ze op het schoolplein in een dergelijke situatie verzeild waren geraakt. De kaarten plakken we aan de linkerkant van het bord. De kinderen schrijven onder andere:

- aanmoedigen,
- er tussen gaan,
- toekijken,
- wegrennen,
- hulp halen,
- de bovenste jongen aanpakken,
- er op los meppen,
- ze uit elkaar halen.

Dan wordt de 'vechtpartij' nog een keer getoond. Er wordt niet bij gesproken. Weer schrijven de kinderen op wat ze zouden doen, maar nu krijgen ze meer tijd om naar de dia te kijken. Dat leidt tot meer gedifferentieerde reacties. Deze reacties worden op de rechterkant van het bord geplakt. De kinderen schrijven bijvoorbeeld:

- afwachten hoe het zich ontwikkeld,
- de onderste zijn muts van zijn hoofd trekken zodat hij wat kan zien,
- de anderen vragen wat er aan de hand is,
- die meisjes wegsturen,
- kijken of het menens is of voor de lol,
- eerst goed kijken,
- kijken of het ze alleen lukt, anders hulp gaan halen,
- de pleinwacht halen,
- kijken of die onderste misschien een vriend van mij is.

Bijna alle antwoorden laten een afwachtende houding zien. De reacties zijn minder impulsief, eerder terughoudend en overwogen. Ze zijn gebaseerd op een preciezer kijken.

De vergelijking van de antwoorden op de linker- en de rechterbordhelft roept bij de kinderen niet alleen op tot enige verbazing of herkenning, maar ook tot hevige discussie. Met recht wijzen enkele kinderen er op dat er situaties zijn waarbij je direct moet ingrijpen. Situaties waarin je geen tijd hebt om lang na te denken of te aarzelen. Ze noemen als voorbeeld een situatie waarin je zojuist wordt aangevallen door een ander kind en waarin je wel moeten reageren om niet meteen in elkaar geslagen te worden. De boventoon voert echter bij de meeste kinderen het gevoel dat er door dit soort oefeningen meer kans is dat dergelijke situaties wellicht wat minder gaan voorkomen. Er blijven echter ook jongens die nog niet zonder slag of stoot hun gewende strijdgewoonten zomaar willen opgeven. Ze ontnemen een belangrijk deel van hun gezag en reputatie aan hun vechtgedrag en de aan de angst die dat bij voorbaat oplevert bij anderen.

Minstens echter is er bij alle kinderen enig gevoel ontstaan voor de problematiek van het impulsieve handelen. Geknokt wordt er daarna nog steeds, zoals je ook kunt verwachten van een dergelijke temperamentvolle klas. Toch hebben de uitbarstingen niet meer die ongetemde heftigheid van vroeger. Ze escaleren niet meer per definitie en ontstaan ook niet meer zomaar uit het niets. Ik merk ook dat er kinderen zijn die regulerend ingrijpen in dergelijke situaties. Dat is nieuw ten opzichte van vroeger.

De 'Ik-oefeningen' die hier zijn gebruikt om de ontwikkeling van het waarnemen te bevorderen, bewijzen ook hun dienst bij het oplossen van sociale conflicten. Ze worden niet gebruikt in een conflictsituatie zelf, geen kind is bereid om zich gedurende een conflictsituatie in te leven in de conflictpartner. Bij het transparant maken van de oorzaken en het ontstaan van ruzies en bij het begrijpen ervan, waarbij het er om gaat om de betrekkingen tussen de kinderen weer te herstellen, zijn de oefeningen goed inzetbaar en effectief. Een kind dat wordt uitgedaagd om bij een conflict waar het zelf bij is betrokken, zijn tegenstander en diens motieven te beschrijven, moet gedwongen afstand nemen van zijn eigen zienswijze en proberen motieven te vinden om het gedrag van de ander te verklaren. De 'Ik-vorm' waarin hij dan moet spreken veronderstelt twee dingen: je moet je inleven in de ander en tegelijk word je zelf de andere partij. Dat betekent dat het kind door deze oefening ten opzichte van zichzelf in distantie treedt en zich met de ogen van de ander, namelijk de gekwetste conflictpartner, aankijkt.

Ik-oefeningen helpen de kinderen om gedragspatronen die tot conflicten leiden door minstens twee paar ogen te bezien. In elk geval dragen ze ertoe bij dat kinderen hun eigen aandeel in een conflict duidelijker leren waarnemen en hun gedrag sterker leren te controleren.

Scène 9

“Ik voel me vaak zo nutteloos”

Het is woensdagmiddag. De gymles is voorbij. De vrije middag voor de boeg. Nadat ik me heb omgekleed loop ik nog een keer door de twee kleedkamers om te kijken of alle kinderen naar buiten zijn en om te kunnen afsluiten. In de kleedkamer van de meisjes zitten nog vijf kinderen dicht bij elkaar. Drie op de bank, de andere kinderen ervoor op de grond. Geen van hen is nog omgekleed. Juist als ik de kinderen wil toeroepen dat ze moeten opschieten, zie ik hun bedrukte gezichten.

L.: *Nou, wat is hier dan aan de hand. Is er iets niet in orde?*

Julia: *Leo is verdrietig.*

L.: *Leo is verdrietig? Leo, wat is er dan aan de hand? Is er wat gebeurd?*

Leo: *Nee, er is niks gebeurd. Ik ben heel vaak verdrietig. Ik weet ook niet waarom. Ik denk vaak over mezelf na en dan voel ik me zo nutteloos. Wat zou er op de wereld anders zijn als ik er niet was? Dat vraag ik me echt heel vaak af.*

Meike: *Nou, in de wereld, dat weet ik niet, maar hier in de klas wel. Daar was het best wel anders als jij er niet zou zijn.*

Leo: *Ik geloof het niet. En zelfs dan nog, zou dat dan erg zijn?*

Meike: *Wat heet erg. Dat weet ik ook niet. Het zou gewoon anders zijn.*

Leo: *Hoe anders?*

Meike: *Tsjee, hoe moet ik dat nu zeggen. Ik weet het niet. Dat kan ik niet uitleggen hoor.*

Gewoon anders, Het maakt toch verschil of jij er wel bent of niet?

Leo: *Hoezo?*

Julia: *Dan had Antonia bijvoorbeeld geen vriendin.*

Meike: *Ja, precies.*

Leo: *Nou en. Dan had ze jullie toch?*

Meike: *Ja, maar dat is toch anders. Jij bent niet wij en jij bent haar beste vriendin.*

Leo: *Zo anders ben ik nu ook weer niet.*

Nicole: *Jij bent bijvoorbeeld Spaanse. Ik vind het heel leuk om te horen hoe jij praat. Dat is zo grappig om te horen.*

Andrea: *Precies, bij jou klinken gewone woorden veel leuker dan bij ons.*

Meike: *Ja. En als je kwaad bent, echt woedend, dan wordt dat nog veel gekker. Dan kijk je boos en alles klinkt juist grappig.*

De meisjes proberen tevergeefs om Leo's accent te imiteren en ze lachen en giechelen om elkaars mislukte pogingen. Leo, aanvankelijk nog terughoudend, kan niets anders meer dan hardop mee te lachen. Dan neemt Julia het woord.

Julia: *Ik vind het echt te gek hoe jij voor Tim hebt gezorgd toen hij nieuw was bij ons.*

Meike: *Dat hebben we samen gedaan. Ik heb ook voor hem gezorgd.*

Julia: *Ja, ok! Dat zeg ik ook niet. Maar Leo heeft bijvoorbeeld wat in het klasseboek geschreven en ze heeft hem ook meteen voor een stoelkring uitgenodigd, en dat soort dingen. Leo ziet die dingen gewoon meteen. Dat zoiets belangrijk is. Mij valt het nooit zo op. Ik merk het pas door Leo.*

Nicole: *Je helpt altijd wel andere kinderen, dat vind ik aardig van je. Als iemand jou wat vraagt, dan help je meteen. Je zegt nooit nee. Ik heb dat in elk geval nog nooit gemerkt.*

Meike: *Ze kan anders ook best wel chagrijnig zijn.*

Nicole: *Dat zijn we allemaal wel eens.*

Meike: *Nee, Leo in het bijzonder.*

Andrea: *Leo laten de dingen nooit koud. Dat is me al vaker opgevallen. Ze heeft altijd wel een mening ergens over. Ze heeft altijd wel iets in te brengen. Dat zou ik nog het meeste missen als je er niet meer zou zijn, geloof ik.*

Julia: *Dat klopt. Dat vind ik ook.*

Julia: *Ik denk altijd veel na over dingen die Leo zegt.*

Leo: *Waarover dan. Geef eens een voorbeeld.*

Julia: *Dat weet ik nu niet zo precies, maar ik weet dat het wel vaak zo is.*

Andrea: *Eergisteren bijvoorbeeld bij 'de sandalen van Mannis'.*

Leo: *Echt? Wat heb ik dan gezegd? Dat weet ik zelf niet eens meer.*

Andrea: *Dat weet ik ook niet meer zo precies. Maar het was belangrijk, dat weet ik nog. We hebben er ook nog over gesproken.*

L.: *Leo heeft gezegd dat de meeste kinderen bang zijn voor Mannis omdat hij een beetje anders is als zij en dat ze hem daarom vaak aanvallen en pesten.*

Andrea: *Ach ja, klopt, en dat we moesten snappen wat er met Mannis is. Dat is waar.*

Nicole: *Jij zegt zo vaak dingen waar je niet meteen aan denkt.*

Andrea: *Klopt.*

Meike: *Dat doen andere kinderen ook, niet alleen Leo.*

Nicole: *Ja, maar bij Leo is het heel vaak zo. Ze is gewoon zo.*

Andrea: *Ze doet het gewoon.*

Nicole: *Precies. Ze doet het gewoon. Dat zou ik ook graag willen. Maar ik durf het vaak niet.*

Leo: *Ik vind jullie heel aardig. Dank jullie wel. Dank jullie wel dat je hier nog even gebleven bent.*

De kinderen kleden zich om, pakken hun spullen en gaan de gymzaal uit. Leo is ernstig en in gepeins verzonken. Het gesprek heeft haar goed gedaan. Echt overtuigd is ze nog niet.



19. “Je moet het beleefd zeggen”

”En hoe gaat dat?”...

We naderen het einde van het schooljaar. Er is een schoolreisje voorzien. Nauwelijks is er over de plek waar we heen gaan besloten of Julia vraagt: *'En hoe zit dat met slapen? Ik bedoel, wie slaapt er bij wie op de kamer?'* Een paar jongens, vooral Dennis, slaan zich gierend van het lachend op de knieën. Een paar meisjes, ietwat terughoudender, lachen mee. Een beetje verlegen meegrijnzend blijven die kinderen die niet weten waarover het lachen gaat. Duidelijk treedt het onderscheid voor het voetlicht in weten, houding en ontwikkeling. Verlangens worden net zo openlijk voor het voetlicht gebracht als angst, de wens om met elkaar om te gaan net zo duidelijk als het tegenovergestelde. De meisjes storten zich halsoverkop in nieuwe vriendschappen uit angst om ergens buitengesloten te blijven. Het geplande schoolreisje, de plek, het onderkomen, het eten, is allemaal minder belangrijk dan de allesoverheersende vraag van de kamerindeling. Ze brengt de klas op een manier in beweging zoals ik zelden heb beleefd. Vaste vriendschappen lijken te wankelen, kinderen solliciteren openlijk naar aanhankelijkheid, onderhandelen en marchanderen. Sommige kinderen proberen de regie naar zich toe te trekken, wie dat niet lukt staat de angst op het gezicht te lezen. Hier heb ik geen rekening mee gehouden.

Na de les praat ik met Meike en Björn. *'Dat gaat zo niet', zegt Meike, 'die schrijven al briefjes links en rechts, stiekem, en Simone heeft in de pauze gehuild.'* Björn beaamt het. *'Er is heel veel onrust. Dat moeten we regelen anders krijgen we echt gedoe.'* Maar wat betekent 'regelen'?

- Loten?
- Een dagtocht in plaats van een schoolreisje met een overnachting?
- Een bespreking met een paar kinderen?
- Stoelkring?
- Zal ik de kamertoewijzing zelf regelen en voor de kinderen beslissen?
- Zal ik alles zijn beloop laten?

'Nee, dat is allemaal stom', vinden de kinderen. Bij loten zullen ze net zo ontevreden zijn als wanneer ze het zelf regelen. Bovendien kan er dan nog een hoop gedoe ontstaan in de kamers, denkt Meike. De overnachting weglaten valt ook niet in goede aarde. We hebben nog nooit zo'n tocht gemaakt en de kinderen vinden dat nu juist heel spannend, eigenlijk het meest attractieve van de reis. In geen geval de zaak op zijn beloop laten, of aan het toeval overlaten, vindt Björn. Een gesprek of een stoelkring vindt ook geen gehoor bij hem. 'We zullen er echt grondig over moeten praten. Net zoals bij de les, allemaal samen. Een stoelkring kan altijd nog voor een paar kinderen, als er nog wat te bepraten over blijft.'

Weer sta ik voor de keuze om een uur leestijd op te offeren aan een stevig gesprek, of minstens tien uur last te hebben van een onrustige klas. De beslissing valt uit ten gunste van de eerste optie. Dat betekent dat we morgen de dingen moeten 'regelen' en wel het liefste binnen een uur. Mijn gedachten concentreren zich rond de vraag waarbij de kinderen vooral hulp nodig hebben en wat ze alleen moeten regelen.

- De kamerverdeling moet vooraf geregeld zijn. Dat moet niet ter plekke. Daar voel ik me verantwoordelijk voor.
- Wie er precies met wie een kamer deelt moeten ze zelf regelen, waarbij ik wel behulpzaam wil zijn.
- Ieder kind mag een voorkeur hebben, dat wil zeggen: aangeven met wie je wel en met wie je eigenlijk niet een kamer wilt delen.
- Het mag niet gebeuren dat een kind buitengesloten wordt. Dat is precies datgene waarvoor enkele kinderen bang zijn.
- Het heeft waarschijnlijk weinig zin om de kinderen te verbieden bepaalde kinderen buiten te sluiten. Het heeft waarschijnlijk veel meer zin om ze duidelijk te maken hoe het voelt wanneer je buitengesloten wordt.
- Datgene wat de kwestie over de kamerverdeling in gang heeft gezet is waarschijnlijk een uitdrukking van de angst om teruggewezen te worden. Dit probleem moet in de klas aan de orde komen.

De volgende morgen begin ik met een klein verhaal van mijn kant. Ik vertel de kinderen hoe ik ze gisteren heb beleefd en ga daarop door:

L.: *Eerst was ik verrast door jullie reactie. Toen heb ik daar thuis over nagedacht en ik kon jullie toen wel een beetje begrijpen. Ik heb geprobeerd om me voor te stellen hoe het zou zijn als ik de hele week met alle collega's ergens heen zou gaan en er zouden alleen maar twee- en driepersoonskamers zijn. Jullie hebben op het schoolreisje zelfs alleen maar vierpersoonskamers en zespersoonskamers, de jongens zelfs nog een achtpersoonskamer. Nu zouden mijn collega's en ik moeten proberen om groepjes van twee en drie personen te maken die de hele week een kamer delen. Er zijn collega's waar ik graag een kamer mee zou delen. Er zijn ook collega's waar ik dat liever niet mee zou doen, terwijl we eigenlijk best goed met elkaar omgaan. Kan het zijn dat het jullie ook zo gaat?*

Vele kinderen hebben wel geluisterd, maar niet allemaal naar me gekeken. Ze hebben hun blikken door de klas laten dwalen terwijl ik sprak. Vermoedelijk hebben ze zich daarbij afgevraagd met wie ze wel en met wie ze niet graag samen een kamer zouden delen.

José: *Nou, dat zou best kunnen. Ik geloof niet echt dat er iemand is die niet met mij een kamer zou willen delen, maar ik denk wel dat er kinderen in de klas zijn die daarvoor*

bang zijn.

Gijs: *Terecht.*

Een paar kinderen knikken. Het is ongewoon rustig in de klas. Het kan zijn dat de kinderen moe zijn, dat ze het eens zijn met wat er wordt gezegd, of dat ze gewoon stil zijn vanwege het heikele thema. Om te voorkomen dat de aandacht zich nu gaat richten op bepaalde kinderen keer ik me naar het bord en schrijf met grote letters het woord *PROBLEEM*. Ik zet er een dubbele punt achter en wacht af. Aarzelend melden zich een paar kinderen.

Jonas: *Wegwezen!*

Dennis: *Rot op!*

Stefanie: *We willen je niet erbij hebben.*

Gijs: *Je bent in deze kamer niet welkom. Zoek zelf maar uit waar je terecht kunt.*

L.: *Hoe noemen we ons probleem nu?*

Meike: *Nee, je mag niet bij ons op de kamer.*

L.: *Zijn jullie het daar mee eens?*

De kinderen knikken. Op het bord staat nu:

PROBLEEM: Nee je mag niet bij ons op de kamer.

L.: *Stel je voor dat je aan andere kinderen gevraagd hebt of je op hun kamer mocht en dit zou het antwoord zijn.*

Andrea: *Ik had het dan liever niet gevraagd.*

Leo: *Ik zou heel verdrietig zijn. Ik zou niet weten wat ik moest doen.*

Antonia: *Ik zou me eenzaam voelen.*

Dirk: *Ik zou denken dat ik geen vrienden meer had.*

Dennis: *Ik zou de kinderen die dat zeggen echt haten.*

Björn: *Ik zou nergens meer zin in hebben. Ik zou mijn moeder opbellen en haar vragen of ze me komt ophalen.*

Matthijs: *Ik zou echt kwaad zijn.*

Nicole: *Ik zou denken, die mogen me echt niet en ik zou niet weten waarom niet!*

Julia: *Ik zou gevraagd hebben wat ik verkeerd had gedaan.*

Lars: *Als of ik er niet bij hoor.*

Jasper: *Ik zou het echt niet begrijpen, dat iemand zoiets tegen me zou zeggen. Dat zou ik nooit tegen iemand zeggen.*

Marc: *Ik zou me echt buitengesloten voelen. Ik zou naar Björn gaan, nou ja naar onze klassenvertegenwoordiger dus, en ik zou hem vragen daar wat aan te doen.*

Stefanie: *Ik zou het ongelooflijk gemeen vinden en ik zou me ook behoorlijk gekwetst voelen. Echt hoor!*

Frank: *Precies. Ik zou nooit meer iets met die kinderen te maken willen hebben. Ook niet meer na het schoolreisje.*

Nadat de antwoorden van de kinderen puntsgewijs op het bord zijn geschreven brengt Jonas het probleem naar de kern.

Jonas: *Ik snap dat allemaal wel. Ik zou ook niet graag ergens voor de deur staan en er dan niet ingelaten worden. Dat is wel waar. Maar wat doe ik dan als er een kind komt waarvan we denken dat we dat niet zo heel graag op onze kamer willen hebben, omdat we al met elkaar hebben afgesproken bijvoorbeeld? Er zijn toch kinderen waarbij dat zo is. Dat heeft u zelf toch ook zo-even gezegd...*

Meike: *Dan zou je het heel vriendelijk moeten zeggen.*

L.: *Hoe gaat dat Meike?*

Meike: *Nou ja, gewoon vriendelijk.*

Jonas: *Dat kun je wel doen, maar het levert zo'n kind natuurlijk niks op. Hij voelt zich er toch uit gesmeten.*

Iedereen is het er mee eens. Nu zijn alle kinderen klaarwakker en zeer betrokken bij het onderwerp. Ik schrijf het woord OPLOSSING op het bord. De kinderen zijn buitengewoon opmerkzaam. Ze hebben allemaal in de gaten dat het hier gaat om iets wat hen allemaal zou kunnen overkomen en wat ieder voor zich zou willen vermijden. Het probleem is herkend en benoemd en het is de meeste kinderen, zo schijnt het, tamelijk vertrouwd. Met grof geschut van de kinderen tegenover elkaar houd ik bij dit probleem geen rekening meer. Wat er tot nu toe is geopperd heeft voldoende duidelijk gemaakt hoe kwetsend dat zou kunnen zijn. Nu gaat het erom zoiets als sociale stabiliteit te ontwikkelen in de groep. Het aanknopingspunt hiervoor is dit actuele probleem, een probleem dat direct voor de deur staat en dat serieus genomen moet worden omdat het de onderlinge betrekkingen tussen de kinderen bedreigt.

Er ontstaat een intensieve, deels zelfs verhitte discussie waarbij het voortouw wordt genomen door die kinderen die het meest spraakvaardig zijn en die het gewend zijn om meer gedifferentieerd te denken dan andere kinderen. Niet alle leerlingen kunnen het bijbenen. Enkele kinderen moet ik doelbewust aanspreken en erbij betrekken. Andere kinderen vertrouwen zichzelf onvoldoende om zich te uiten en die vraag ik doelgericht naar hun mening. Zo komt geleidelijk aan iedereen aan bod en het gesprek concentreert zich rond de volgende vragen:

Hoe zeg ik tegen een kind dat ik niet met hem of haar op een kamer wil slapen zonder dat kind te kwetsen? Wat moet ik doen om te voorkomen dat het zich niet buitengesloten voelt?

Voordat we aan de vraag toe zijn van het 'Hoe?' komt een aanwijzing van Jasper ons te hulp.

Jasper: *Je weet toch eigenlijk wel dat je niet met iedereen bevriend bent. Ik wil zelf bijvoorbeeld heel graag met Matthijs en Dennis en Tim op een kamer. Als er dan een ander kind komt vragen of hij erbij mag, dan kan ik toch gewoon zeggen dat hij daar niet zo bij past. Dan heb ik toch niet meteen een hekel aan zo'n kind. Dat begrijp je dan toch? Dat kun je toch gewoon zeggen.*

Meike: *Echt leuk is het niet voor zo'n kind.*

Jonas: *Maar dat weet je zelf toch ook zeg. Dat is bij jullie wijven toch niet anders, wel?*

Nadat het misbaar over het woord 'wijven' wat is weggeëbd, en Jonas behoorlijk door de meisjes is onderhouden over zijn spraakgebruik, gaat het verder.

L.: *Als een kind dus kiest voor bepaalde kinderen, dan betekent dat nog niet dat hij of zij daarmee andere kinderen afwijst. Is dat wat jullie zeggen? Zal ik dat zo opschrijven?*

Enkele kinderen stemmen in, andere kinderen denken er nog over na. De eerst zin bij het begrip 'oplossing' luidt als volgt:

De keuze voor bepaalde kinderen betekent geen afwijzen van andere kinderen.

Blijkbaar was dat, zoals vermoed, het heikele punt. Er is opluchting merkbaar in de klas. Onmiskenbaar is die opluchting te zien op de meeste gezichten. Het ijs is nu weliswaar gebroken, maar het probleem is nog niet werkelijk opgelost. De vraag naar het 'hoe?' wacht nog op een bevredigend antwoord. Om ook de kinderen die wat terughoudend zijn in hun reacties er bij te betrekken, formuleer ik de vraag eerst als 'hoe niet?'

- Iemand niet gewoon laten staan.
- Iemand niet uit de kamer zetten.
- Niet de deur dichtsmijten voor de neus van een kind.
- Geen trap tegen zijn achterste geven.

Dit zijn wat voorbeelden van antwoorden die ik krijg op mijn vraag.

L.: *Meike, je hebt eerder gezegd dat je het vriendelijk en beleefd moet zeggen. Kun je wat preciezer zeggen wat je met beleefd bedoelt?*

Meike: *Ja nou, zoals dat daar eigenlijk al staat, dat je iemand niet gewoon laat staan, maar dat je bijvoorbeeld moeite doet voor zo'n kind. Dat het duidelijk is dat het niet om hem of haar zelf gaat, maar dat de kamer al vol is. Dat zo'n kind dan weet waarom het is.*

Leo: *Ik zou er ook mee praten en ook even meegaan, zodat zo'n kind zich niet zo alleen voelt als het niet bij ons op de kamer kan.*

L.: *Andere voorstellen?*

Stefanie: *Er is geen ruzie geweest, of zo. Zo lang hoeft je nu ook weer niet met iemand te praten. Je kunt heel gewoon even met zo iemand praten. Dat is wel genoeg.*

- Jasper: *Ik zou geloof ik eerst iets aardigs zeggen, zodat hij weet dat het niet echt om hemzelf gaat, alleen dat het met die kamer niet lukt.*
- José: *Ik zou hem aanbieden om 's middags te gaan voetballen met hem.*
- Lars: *Als het een jongen is.*
- Antonia: *Ik zou het toch erg vinden. Ik weet niet of ik het echt zou zeggen. Ik zou eigenlijk niet weten hoe ik dat zou kunnen doen. Ik zou er nog liever een bed bij zetten. In elk geval zou ik zeggen dat als het met dat slapen niet lukt, dat zo'n kind wel mee kan spelen op de kamer als het dat wil.*
- Andrea: *Ik zou zeggen dat we toch de meeste tijd buiten die kamer zijn.*
- Matthijs: *Nou ja, ik vind dat je het zo'n kind wel heel duidelijk moet durven zeggen. Zonder veel gedoe er om heen. Je kunt het best aardig en vriendelijk zeggen, net zoals we er nu over praten, maar met zo'n extra bed of zoiets, dat weet ik niet. Als ik niet zo graag zou willen dat zo'n kind bij ons op de kamer is, dan zou ik dat soort dingen ook niet doen.*
- Julia: *En als jij het nu eens was die daar bij de deur staat en dat vraagt? En als die anderen de boel al hebben ingericht en tegen jou zeggen: 'Nee, dank je wel hoor, wij blijven liever met elkaar.'*
- Matthijs: *Logisch, echt leuk is dat niet. Maar dat moet je gewoon maar een keer kunnen hebben. Het is toch maar voor een week. Daar moet je overheen kunnen komen.*
- Gijs: *Dat geldt dan ook voor jou. Jij moet het precies zo kunnen uithouden voor een weekje dat er iemand bij jou op de kamer is die je daar niet zo graag hebt. Dat is voor jou niet anders.*

...De kunst om nee te zeggen zonder te kwetsten

Het gesprek is hiermee nog niet klaar, maar veel oplossingen staan puntsgewijs naast het woord 'probleem' op het bord geschreven. Ik ben me er van bewust dat de werkelijkheid er niet zo precies zal gaan uitzien als de discussie die we zojuist hebben gevoerd. Als het om de eigen wensen gaat, of om de vraag een vriendin te moeten inruilen voor een ander en minder gewenst kind, dan geloof ik niet dat het zo gemakkelijk zal zijn om de mogelijke gekwettheid van de ander op de voorgrond te zetten en om zich de aanwijzingen te herinneren die we hier in de veilige context van deze discussie hebben besproken. In zoverre blijft de hele kwestie van de verzamelde argumenten en de besproken gevoelens een theoretische zaak. Aan de andere kant gaat het er niet echt om mogelijke conflicten te vermijden, maar veel meer om de consequenties ervan, zoals gekwetste gevoelens, binnen de perken te houden. Daartoe heeft de discussie voldoende aanzetten gegeven.

De vraag die zich ook hier weer laat stellen is die van de pedagogische verantwoordelijkheid. Ik heb een paar kinderen op het oog van wie ik het me goed kan voorstellen dat zij door geen van de andere kinderen zullen worden gekozen. Kinderen die weliswaar geaccepteerd zijn in de gemeenschap van de klas, maar die zich ook aan de rand van die groep bevinden. Ondanks alle gepraktiseerde bemoediging maakt het toch een verschil of het gedrag van zo'n kind in het kinderklasseboek wordt gewaardeerd en

opgenomen, of dat je met zo'n kind een tijdlang je kamer deelt met alle daaraan verbonden en tot dan toe onbekende intimiteiten. De vraag is dus of ik de kinderen, en wel speciaal deze kinderen, het kan aandoen om in zo'n situatie terecht te komen, of dat ik juist moet proberen om dat te voorkomen. Bijvoorbeeld doordat ik de wensen van de kinderen van te voren inventariseer en op grond daarvan zelf met een indeling kom. Zelfs als de kinderen vriendelijk met elkaar omgaan, zelfs als hun bewustzijn gericht is op de gevoeligheid van zulke momenten, dan nog blijft de boodschap een duidelijk nee. Moet ik er niet voor zorgen om dat probleem te voorkomen waardoor ik de kinderen een reeks problemen kan besparen? Of moet ik het er maar op aan laten komen, in de hoop dat het wel los zal lopen en zo niet, dat het een en ander zich dan zal voegen in de richting van een min of meer humane oplossing?

Matthijs heeft gezegd *'daar moet je eigenlijk een keer tegen kunnen...'* Weliswaar heeft hij het in dit geval niet uitdrukkelijk over zichzelf, maar over iemand anders, wat Gijs met zijn gebruikelijke scherpzinnigheid gelijk herkend heeft, maar hij bedoelt toch iets belangrijks: de kinderen moeten leren ergens tegen te kunnen. Ik kan ze voorbereiden, er met ze over spreken en in hun buurt zijn. Ik ben er ook om ze op consequenties van hun beslissingen te wijzen, om ze de gevoelens die daarmee zijn verbonden bewust te maken en aan hun bereidheid te appelleren om daar behoedzaam mee om te gaan. Ik geloof evenwel dat ik er niet voor ben om ze de ervaringen die hiermee samenhangen af te nemen.

De klasseraad en de stoelkring spelen nu een wezenlijke rol en worden gedurende de voorbereiding ook veelvuldiger benut. Te weten dat er een vorm en mogelijkheid is waar op kan worden teruggegrepen bij eventuele problemen werkt verlichtend. De klas is weliswaar opgewonden en er is een toename van sociale activiteit, grove beschadigingen van elkaars gevoelens blijven achterwege.

Voor het gesprek was het belangrijk om een structuur te hebben. Hoe meer de klas uit zijn voegen raakt, des te belangrijker is niet alleen het gesprek zelf, maar ook de leiding van het gesprek en de organisatie ervan. De speelruimte die de kinderen daarbij nodig hebben om hun eigen gevoelens te verwoorden en de gevoelens van andere kinderen te kunnen begrijpen, heeft een gestructureerde ruimte nodig. Binnen die ruimte moet alles ter sprake kunnen komen wat de kinderen beweegt. Het heeft weinig zin om dingen waar ze mee bezig zijn tot een taboe te verklaren. Ze zullen zich dan toch op een ongecontroleerde wijze manifesteren buiten het gesprek om en dan veroorzaken wat we juist willen verhinderen.

20. “Mijn hoofd en mijn lichaam hebben hartstikke hard gewerkt”

Kinderen schrijven een leerdagboek

Vanaf het begin van de zesde klas houden de kinderen een leerdagboek bij. Ieder kind voor zich en precies zoals ze het zelf willen. In tegenstelling tot het kinderklasseboek worden de bijdragen in het leerdagboek niet voorgelezen. Wel komt het regelmatig voor dat de kinderen hun bijdragen onderling uitwisselen en ik word ook van tijd tot tijd gevraagd om een blik te werpen in hun dagboek.

Het idee om een leerdagboek te gaan schrijven ontstond uit een langzaam gegroeid ritueel waarbij aan het eind van een les of een thema aan de kinderen vragen werden gesteld over hun leergedrag en het leren: *‘Hoe heb je geleerd?’*, *‘Hoe heb je het klaar gespeeld om dit te bereiken?’*, *‘Hoe heb je het ervaren?’*, *‘Wat heeft je geholpen en wat heeft je gestoord?’*, *‘Wat vind je dat je hebt geleerd?’*

Op de voorgrond staan niet zozeer de concrete vakgebonden leerprestaties. Het gaat er niet echt om op te schrijven: *‘Ik heb vandaag geleerd dat je zwemmen met mm schrijft.’* Het gaat er om dat de kinderen een gevoel ontwikkelen voor het leren. Ze moeten herkennen dat leren een proces is dat ze zelf sturen, dat ze op zijn minst zelf kunnen beïnvloeden en meebepalen. Ze zijn bij het leren niet, zoals enige kinderen aanvankelijk dachten, overgeleverd aan het lot van ‘je kunt het of je kunt het niet’. Het gaat er om dat de kinderen zich bewust worden dat het proces van het leren weliswaar verbonden is met inspanningen en werk, teleurstelling en frustratie soms, maar dat het ook met tevredenheid en succes verbonden kan zijn, zelfs met gevoelens van trots.

De aanvankelijk mondelinge reacties van kinderen over hun leren en hun leergedrag waren van meet af aan eerlijk en ook, zelfs als ze positief uitvielen, kritisch en zonder terughoudendheid. Door toenemende oefening werden ze steeds preciezer en steeds gedifferentieerder. Snel tekende zich af dat de kinderen niet alleen een zekere routine verwierven in deze reflecties, maar dat zij ook de vaardigheid ontwikkelden om waarnemingen met betrekking tot hun eigen leren kort en pregnant op hun punt te brengen. Dat bracht me ertoe om ze te vragen het ook op te schrijven en op die manier vast te houden. Zo ontstond het idee van het leerdagboek.

De volgende verzameling van individuele bijdragen laat iets zien van de originaliteit van de gedachten. In hun veelvoud zijn ze indrukwekkend, soms geven ze aanleiding tot een glimlach, en vaak ontdek je belangrijke leertheoretische principes, geformuleerd in de taalexpressie van de kinderen. Elk van de bijdragen staat voor zich en wordt niet van commentaar voorzien.

*Als ik zorgvuldig schrijf,
verreken ik me niet zo vaak. Het gaat dan ook sneller.*

Ik ben sneller geworden.

Ik heb erg veel geleerd, maar moet nog een beetje oefenen.

*Ik heb het mezelf moeilijk gemaakt,
want ik heb een paar keer aan wat anders gedacht.*

*Ik heb goed nagedacht,
want veel dingen zijn erg moeilijk.*

Als ik een fout heb gemaakt

*denk ik nog een keer goed na
en dan heb ik die er gauw weer uit.*

*Ik heb veel geleerd
door te kijken en door het zelf te proberen.*

Ik heb me bij het leren echt goed gevoeld.

*Ik heb veel zelfvertrouwen gekregen
omdat we het zelf mochten proberen.*

Ik heb niet zoveel gepraat als anders.

*Ik heb dingen herhaald,
dingen die ik nog wel in mijn
achterhoofd had zijn nu weer terug.*

Ik heb geluisterd.

*Bij een paar opgaven kon ik me
de bladzijden van het taalboek herinneren.
Ik kon me herinneren wat er daar over stond.*

Ik heb met ezelsbruggetjes gewerkt.

Ik heb geleerd hoe je met een probeersel goed opgaven kunt maken.

Het was inspannend maar ik heb het volgehouden.

Ik heb gewoon nagedacht, soms dacht ik wat langer na.

We hebben veel besproken. Zo kun je goed leren.

*Als ik iets niet begreep heb ik het gewoon
nog een keer doorgelezen en dan lukte het.*

Ik vond het eigenlijk heel leuk, dat leren.

*Ik heb geleerd hoe je jezelf goed helpen kan
en als ik iets klaar heb ben ik ook blij.*

Mijn hoofd en mijn lichaam hebben hartstikke hard gewerkt.

*Ik heb bij deze les geleerd hoe je
eigenlijk hele moeilijke dingen goed kunt doen.*

Ik heb er met plezier aan gewerkt.

Ik heb gemerkt dat je heel veel dingen ook alleen wel kunt.

*Het was niet saai omdat praten en zelf proberen samen mochten.
Ik vind dat ik vandaag veel heb meegekregen
en ik ben wel tevreden over mezelf.*

Steeds als het een beetje moeilijk werd kreeg ik het wel voor elkaar.

*Ik heb hartstikke veel nagedacht
en ik denk dat het een goed resultaat was.*

Als je er met plezier aan werkt gaat de tijd ook sneller.

*Het heeft me geholpen dat ik het leuk vond
en dat ik geduld had en dat ik het zelf mocht doen.*

Ik vond het lastig dat het vaak druk was.

Ik vond dat ik niet slecht was. Ja!

*Ik heb geprobeerd met mijn wil te werken
en tegen het opgeven te vechten.*

*Ik weet nu dat ik er alleen achter kan komen
en het niets steeds hoeft te vragen.*

*Ik heb nog iets uit de vorige klas herhaald.
Ik heb iets nog een keer geleerd,
want ik kon dat niet meer.*

Deze keer was ik een beetje langzamer als anders.

Dat ik alles al kon maar dat het toch nieuw was.

We hadden een herhaling en daarom heb ik niets geleerd.

De klas heeft me goed geholpen omdat het rustig was.

*Ik heb geprobeerd om het alleen te doen
en een paar dingen zijn gelukt.*

*Nu heb ik alles nog een keer gedaan
en nu heb ik een goed gevoel.*

Nou ja, ik vond mezelf middel goed.

Scène 10

“Ramona zoekt God”

Het is voorjaar en het is een zonnige warme vrijdagmiddag. Terwijl de meeste kinderen al naar huis zijn, hangen er nog zo'n stuk of vijf, zes rond in het klaslokaal. Ze geven planten water, tekenen met kleurkrijt op het net schoongemaakte bord en ze pakken nog wat spullen bij elkaar.

Onder hen is Ramona, het oudste en tegelijk ook het kleinste kind van de klas. Ze woont bij haar

grootouders en ze wordt door hen, vooral door de oma, zeer liefdevol opgevoed in het christelijk geloof. Ramona – door mensen die haar niet kennen vanwege haar kleine tengere postuur vaak voor veel jonger gehouden en daardoor ook vaak onderschat – bezoekt regelmatig een kinderdienst in de kerk. Ze is het gewend om elke avond voordat ze gaat slapen te bidden en ze heeft zich met de vragen “Wie ben ik? Wat leidt me? Waar kom ik vandaan? Waar leef ik voor?” intensiever beziggehouden als de andere kinderen van haar klas.

Op deze vrijdagmiddag, na de laatste les, godsdienst, komt Ramona naar me toe. Ze wacht tot ik haar aankijk en zegt:

Ramona: *Ik zou eigenlijk wel erg graag willen weten hoe God er uit ziet. Vaak als ik 's avonds met oma bid, dan stoort het me een beetje dat ik niet goed weet met wie ik eigenlijk praat. Ik zou het veel gemakkelijker vinden wanneer ik wist hoe hij er uit ziet en waar hij is. Ik weet wel dat je niet moet proberen om je voor te stellen hoe God er uit ziet, maar ik zou het toch graag willen weten. Tenslotte praat ik ook met hem.*

Het is het eind van een vermoeiende schoolweek. Ik ben klaar met het schoolwerk, moe en wil graag naar huis. Tegelijk zie ik dit breekbaar ogende meisje nadenkend naast mijn tafel staan, een veel te grote en volle rugzak klaar om op de rug te binden in haar linkerhand. Ramona kijkt me aan. Haar lichaamshouding straalt zoveel vertrouwen en verwachting uit dat ik het niet over mijn hart kan krijgen om niet op haar vraag in te gaan. Een ‘Daar praten we maandag wel over’, of een ‘Bewaar die vraag maar goed tot voor de volgende les’, nee, dat gaat echt niet. De reactie ‘Ramona, ik ben nu echt te moe om daar nog over na te denken en ik heb eigenlijk ook geen tijd meer, laten we daar later over praten’, zou weliswaar eerlijk zijn en Ramona zou hem beslist accepteren, maar ik krijg het niet voor elkaar. Dus antwoord ik, heen en weer geslingerd tussen plichtgevoel en behoefte aan rust:

L.: *Misschien Ramona, kun je als je buiten bent eens een keer kijken of je hem ergens kunt ontdekken.*

Hoofd naar beneden, zonder een antwoord te geven, verlaat Ramona de klas. Intussen staan er drie andere meisjes, luid lachend, voor mijn tafel, hun gezichten geschminkt met kleurkrijt, Dennis B. verdrinkt ongeveer de begonia's, Andrea wil weten wat ik dit weekeinde ga doen, Brigitte vraagt vriendelijk of ze nog wat voor me kan doen, en ik, ik heb een slecht geweten.

Plotseling hoor ik Ramona roepen. Door het wijd openstaande raam schalt haar luide, helle stem:

Ramona: *Mevrouw Letschert, kom snel! Mevrouw Letschert!!!*

Ik storm de school uit, maar zie niemand.

Ramona: *Hier ben ik, hier!!!*

Ik volg het stemgeluid en ik zie Ramona. Ze staat midden in een in volle bloei staande en zonovergoten forsythiastruik en ze roept me toe:

Ramona: *Hier moet hij zijn, mevrouw Letschert, hier moet hij zijn!*

Deel B

DENNIS

VAN GEPOKTE EN GEMAZELDE BUITENSTAANDER TOT EEN GEWAARDEERD LID VAN DE GROEP



1. “Ik ben hier de schrik van de school”

Invloed en macht van een moeilijk kind

Ik ben hier de schrik van de school! Met deze woorden heeft Dennis zich voorgesteld en tegelijk ook de daad bij het woord gevoegd. Zijn signalen zijn onmiskenbaar:

- Ik ben hier de meest bekende leerling.
- Ik ben de baas.
- Ik ben de sterkste.
- Dit is mijn territorium.
- Met mij moet je rekening houden.
- Wees op je hoede voor mij.
- Ik ga met iedereen de strijd aan die mijn status wil aantasten.

Hoewel ik niet echt op zo'n loodzware confrontatie had gerekend was ik wel ingesteld op een moeilijke start en ik voelde me daarbij gesteund door mijn concept. De kern van mijn concept: *ik laat me niet provoceren, wat er ook gebeurt*, gaf me de nodige zekerheid en beschermde me tegen een nederlaag al in het eerste uur. Juist bij zo'n eerste kennismaking met de klas kon ik me zo'n nederlaag niet permitteren. Als de autoriteit van de leraar verzwakt is en een in de contramane zijnde klas daarmee op voorsprong komt, dan is het haast niet te doen om die autoriteit weer op te bouwen en het verloren gegane respect terug te winnen. Ik, die nog anderhalf jaar met deze klas zou moeten optrekken, zou dan direct al in een lastig parket verzeild zijn geraakt en het zou me niet gemakkelijk zijn gevallen om me daarbij overeind te houden. Dat het gedrag van Dennis desondanks zijn uitwerking niet heeft gemist merk ik zodra ik de lerarenkamer betreed en daarbij, nauwelijks over de drempel gestapt, ontvangen word door een collega met de woorden: *'Mijn God, U bent helemaal nat. Zo warm is het hier toch niet? Of waren het die kinderen?'* In de klas heb ik de vuurproef doorstaan, maar hier krijg ik slappe knieën. Maar de teerling is geworpen en ik weet dat ik het allermoeilijkste achter de rug heb.

Op weg naar huis heb ik moeite om me op het verkeer te concentreren. Thuis bel ik een paar vrienden en familieleden over de gebeurtenissen van de dag. Al hun reacties, van pure ontzetting, ongevraagde adviezen, afkeuring van het gedrag van de jongen, ontzetting, ongeloof, gefascineerd luisteren, medeleven, hulp aanbiedingen en zelfs bewondering, neem ik mee in de nacht en ik droom van Dennis, de schrik van de school.

Dat heeft hij dus voor elkaar gekregen: opmerkzaamheid, aandacht, een hoge graad van bekendheid in mijn persoonlijke en in mijn beroepsleven, dat alles in een dag. Deze negenjarige jongen gaat me niet uit het hoofd. Zijn macht blijkt uit hoezeer hij me bezig houdt en hoe hij me dwingt om mijn gekoesterde en veelvuldig bewezen voorstellingen van pedagogiek opnieuw te overdenken. Preciezer gezegd: hij laat mij exact zien hoe groot zijn speelruimte en macht is en hij dwingt me te overdenken hoeveel ruimte ik hem toesta. Uit een wirwar van pedagogische overwegingen kristalliseert zich langzaam maar zeker en met grote helderheid dit ene: niet strijden. Al het andere is goed of zou het kunnen zijn, maar ga in geen geval het gevecht aan met Dennis.

2. “Ik heb geen medelijden meer”

De vragenlijst bij het godsdienstonderwijs

Als de kinderen me hun ingevulde vragenlijsten teruggeven houdt Dennis zijn lijst stevig vast. Hij wacht totdat de andere kinderen weer op hun plaats zitten en vraagt me ernstig of ik zijn antwoorden ook werkelijk zal lezen, en wel van het begin tot het einde. Pas nadat ik hem even ernstig geantwoord heb dat ik dat inderdaad zal doen geeft hij mij zijn blaadje. Het is blijkbaar erg belangrijk voor hem en ik bereid me voor op iets bijzonders.

Bijna geen enkel kind heeft de lijst zo uitvoerig ingevuld als Dennis. Elke afzonderlijke vraag is beantwoord, uitvoerig en zorgvuldig tot aan het einde toe. Dat valt me als eerste op.

Naam: Dennis

Waarvoor kan ik God bedanken?

Ik dank God dat hij me niet verveelt.

Wat de mensen over hem zeggen dat vind ik om te lachen

Wat kan ik aan God vragen?

Ik kan aan God vragen dat hij de katholieke en protestantse kerken vanzelf laat ontploffen.

Met welk kind in deze klas voel ik me vertrouwd en waarom?

Ik heb vertrouwen in Jasper. Hij praat ook over God en dan kun je samen lachen.

Hoe denk ik over mezelf? Wat vind ik goed en wat vind ik niet zo goed aan mezelf?

Ik denk over mij dat ik niet aan God geloof.

Ik vind het goed dat veel mensen niet in God geloven.

Ik heb wel eens aan God gedacht, maar toen nooit meer.

Wat zou ik graag aan mezelf veranderen?

Aan mij veranderen? Ik heb, ik heb geen medelijden meer.

Wat vinden andere kinderen van mij?

Wat andere kinderen van mij vinden, ach dat hoeft God me niet te zeggen.

Dat kan de duivel beter zeggen.

Wat kan ik andere mensen geven?

Waarmee kan ik andere mensen helpen?

Wat ik de andere mensen geven kan, heel eenvoudig. Ik stop God onder mijn bed.

Dan kan ik tegen de andere mensen zeggen dat er geen God is.

Vragenlijst van Dennis bij godsdienstonderwijs

Wanneer je goed naar het schriftbeeld kijkt, wat in deze getypte versie helaas niet mogelijk is en wat u dus maar van me moet aannemen, dan valt het volgende op:

- Dennis doet erg zijn best om duidelijk te schrijven. Hij schrijft met hoofdletters waar dat nodig is. Hij doet zijn best om grammaticaal correct te schrijven. Hij let op de interpunctie.
- De kwaliteit van het schrift blijft tot aan het einde toe goed. De meeste kinderen worden tegen het einde van zo'n lijst wat onnauwkeuriger. Zo niet bij Dennis. Hij houdt het vol tot aan het einde.

Dennis heeft een levendig taalgebruik. Opvallend is dat hij de lezer deel laat nemen aan het tweegesprek dat hij met zichzelf voert. Formuleringen als *‘Wat andere kinderen van me vinden, ach dat hoeft God me niet te zeggen’*, Of, *‘Wat ik andere mensen geven kan, heel gemakkelijk, ik kan...’* doen vermoeden hoe intensief hij zich heeft beziggehouden met de vragen en hoe authentiek zijn antwoorden zijn.

Inhoudelijk bekeken zijn zijn antwoorden verschrikkelijk. Er spreekt verbittering uit. Ze zijn een bedrukkende getuigenis van teleurstelling en gekwetstheid en een van haat vervulde afkeer van God, of wat Dennis voor God houdt.

Om duidelijk te maken hoe ik de versleutelde boodschappen in de antwoorden van Dennis versta, moet ik ze uit de structuur van de vragenlijst nemen en ze tot een samenhangende en meer chronologische tekst ordenen en hem taalkundig wat uitbreiden. Basis daarvoor is mijn begrip en de interpretatie van de tekst en het later door Dennis als juist verklaarde vermoeden dat een verkeersongeluk, dat hem gedurende zijn eerste schooljaar overkwam, het uitgangspunt van zijn gedachten is geweest.

Dennis redeneert als volgt: God, ik heb ooit wel eens aan je geloofd, maar dat doe ik niet meer. Zo'n fout overkomt me geen twee keer. Ik had vertrouwen in je, maar je hebt me teleurgesteld. Je hebt me in de steek gelaten en er voor gezorgd dat me iets ergs overkomen is. Dat vergeef ik je niet. Er zijn veel mensen die niet in je geloven en dat is maar goed ook. Ik zal wraak op je nemen en er voor zorgen dat ook andere mensen niet meer in je geloven. Als het me lukt om je te verstoppen, om je onzichtbaar te maken, dan heb ik een kans om de mensen er van te overtuigen dat je helemaal niet bestaat. Dan kun je ook je kerken, of ze nu katholiek of protestants zijn, gelijk in de lucht laten springen. Je hebt ze toch niet meer nodig. Dan is er niets meer van je over. Geloof maar niet dat ik daar verdrietig over ben. Integendeel, ik lach om je en ik ben blij dat je mij niet meer verveelt. Maak je geen zorgen, ik heb genoeg te doen. Mijn informatie haal ik in de toekomst wel bij de duivel. Die weet alles veel beter. En dat het je duidelijk is: medelijden, wat je zo belangrijk vindt, dat heb ik ook niet meer. Ik heb het afgeleerd en dat zal iedereen nog wel merken. Je hebt me verlaten, dus doe ik ook mijn best niet meer voor anderen.

Weliswaar zijn deze woorden slechts de uitdrukking van mijn eigen subjectieve duiding, maar ik heb de indruk dat ze weergeven wat Dennis ondervindt en wat hij mij, en uiteindelijk zichzelf, met zijn antwoorden wil zeggen. Het is blijkbaar belangrijk voor hem dat ik kennis heb van zijn antwoorden. Dennis geeft zich open en bloot. Hij openbaart zijn positie en dat toont niet alleen moed en openheid, het is ook een bewijs van vertrouwen. Zijn tekst is vol haat, cynisme en destructieve energie. Aan de andere kant spreekt er ook emotionaliteit uit, vastbeslotenheid, op zijn minst de wil zich er niet onder te laten krijgen. Het laat een beeld zien van een kind dat zich staande probeert te houden, ondanks zware teleurstelling in zijn verwachtingen, geloven en levensbeeld.

Deze kleine vragenlijst, waarvan ik nog niet in mijn dromen gedacht zou hebben dat hij reacties als deze zou oproepen en die door bijna alle kinderen eerlijk, ondanks verschillen in uitdrukkingswijzen, zelfkritisch is beantwoord, is juist bij Dennis zeer informatief. Het helpt mij om de jongen beter te begrijpen en, hoewel hij mijn dagelijks bestaan niet altijd erg gemakkelijk maakt, ook te accepteren en om zelfs de gevreesde agressieve aanvallen als een uitdrukkingswijze van zijn ziek zijn op te vatten.

Scène 1

“Laat me met rust, Dennis!”

Na de pauze, ik ben alweer terug in de klas en wacht op de kinderen die langzaam binnen druppelen. Opeens komt Stefanie binnenstormen: hysterisch, luidruchtig, half huilend, half lachend. Blindelings loopt ze tussen de dicht bij elkaar staande stoelen door, er links en rechts een paar omstotend. Veel herrie maakt ze.

Plotseling staat ze voor me, proestend en kuchend. Bijna had ze me omver gelopen, want ze had me niet in de gaten. Geschrokken houdt ze in, draait zich om en roept in de richting van de gang waar ze zojuist uit is binnengekomen:

Stefanie: *Joh, Dennis! Hou op! Laat me met rust! Laat me eindelijk eens met rust!*

Dennis evenwel zit rustig op zijn plaats en grijnst.

Dennis: *Hi, Steffi.*

Als Stefanie Dennis daar ziet zitten buigt ze haar hoofd naar beneden en gaat verlegen naar haar tafel. Ze haalt haar spullen uit haar tas en verbergt haar gezicht in het taalboek.

3. De ,Overheadprojectorklus‘

Aanzet tot een pedagogisch concept voor Dennis

De basis voor een pedagogisch concept voor Dennis kan alleen datgene zijn wat Dennis ons ,aanbiedt‘ en hij heeft veel te bieden. Achter een oneindig repertoire van destructieve gedragwijzen verbergen zich eigenschappen en vaardigheden die zonder meer constructief gebruikt moeten gaan worden. Daartoe behoren bijvoorbeeld:

- Bereidheid om zich in te spannen en prestaties te leveren.
- Concentratievermogen.
- Wilskracht en doorzettingsvermogen.
- Fantasie en spontaniteit.
- Intelligentie en opnamevermogen.
- Verbale creativiteit en een ongewone uitdrukkingwijze.

Niemand zou op het idee komen, gevraagd naar bij wie deze competenties zouden passen, om ze uitgerekend met Dennis te verbinden. Stefanie, Gijs of Antonia, de zogenaamde ‘talentjes’, zouden worden genoemd. Toch zijn ze ook bij Dennis, weliswaar in een andere mate van gedifferentieerdheid,

ook aanwezig. De jongen heeft alleen geleerd om zijn destructieve gedrag zo op de voorgrond te plaatsen, dat de kinderen en de volwassenen waar hij mee te maken krijgt vooral bezig zijn zich daarover op te winden, zich er tegen te verzetten, of er van weg te lopen. Ze voelen er meestal weinig voor om naar daar achter liggende kwaliteiten te zoeken. Om het toch nog een keer te benadrukken: die kwaliteiten zijn wel aanwezig. Lang zijn ze door Dennis ingezet ter verdediging of om aan te vallen, als middel voor een machtsstrijd en het oppoetsen van de eigenwaarde, tenslotte ook voor de twijfelachtige redding van de eer van een beschadigde ziel.

Het terugbuigen van verzet en isolement naar acceptatie en integratie en het in goede banen leiden van de potentiële eigenschappen en vaardigheden van deze jongen, dat is het meest directe doel van het pedagogisch concept dat ik me voorstel. Dennis moet de gelegenheid krijgen om:

- Zich opnieuw bereid te tonen om zich in te spannen en prestaties te leveren.
- Blijk te geven van zijn concentratievermogen.
- Wilskracht en doorzettingsvermogen productief in te zetten.
- Zijn fantasie te leren gebruiken en die op creatieve wijze productief en positief om te zetten.
- Zich bewust te worden van zijn intelligentie door het realiseren van opdrachten die een behoorlijke inzet van hem vergen.
- Zijn verbale uitdrukkingvermogen in gesprekken en in geschreven teksten tot gelding te laten komen.

De basis van mijn pedagogisch concept voor Dennis bestaat uit de volgende drie cruciale elementen:

- Aandacht geven,
- Verantwoording geven,
- Hoge verwachtingen hebben en hoge eisen stellen.

A. Aandacht geven

Dennis heeft zoals elk kind recht op aandacht. De middelen echter die hij gebruikt om zich van die aandacht te verzekeren, blijven uiteindelijk zonder het mogelijk door hem gewenste duurzame effect. Het zijn middelen die gericht zijn op overwinnen en verliezen, op overheersen en onderdrukken. Ze suggereren de jongen dat hij er slechts toe doet wanneer hij als overwinnaar uit de bus komt en ze verhinderen een echte sociale relatie tussen hem en de kinderen waarmee hij in contact komt.

Via mij krijgt Dennis aandacht waar hij het waarschijnlijk het minste verwacht, namelijk tijdens het klassikaal werken, tijdens uitleg en kringgesprekken, overal waar hij het zo gewend was om met zijn eigen methoden voor opwinding te zorgen en daardoor de aandacht op zich te vestigen. In tegenstelling tot vroeger ben ik hem meestal voor en wel met bewust ingezette pedagogische middelen. Ik zet mijn hele persoonlijkheid en autoriteit in en benut mijn rol als verantwoordelijke klasselerares ten volle. De spelregels bepaal ik zelf, niet Dennis. Dat betekent: ik spreek Dennis steeds weer doelgericht aan, vriendelijk, aandachtig en met kleine momenten van hulp waar dat nodig is, maar ook uitdagend en eisen stellend. Iedere mogelijkheid hiertoe wordt benut, hoe onspectaculair deze er ook uit mag zien, vooropgesteld natuurlijk dat ik de situatie waarneem en dat deze er ook ruimte toe biedt. Een klein deel van mijn aandacht is steeds bij Dennis, ondanks de grote groep waar hij deel van uitmaakt. Dit kind heeft eenvoudig meer aandacht nodig dan de andere kinderen. Toen hij zich vooral storend gedroeg had hij die aandacht tenslotte ook en nu aan het begin van het proces van 'omleren' veronderstelt dat een grotere mate van hulp en begeleiding.

Een paar kinderen hebben in de gaten dat er wat veranderd is. Vaak zie ik vragende of verwonderde blikken, een geïrriteerd afwachten of een sceptische blik. Meestal helpt een kort lachje, een knikje, een

knipoog, om de kinderen er van te weerhouden om te protesteren tegen het in hun ogen niet terechte voortrekken van Dennis. Ik houd er een beetje rekening mee dat ze uiteindelijk zullen begrijpen wat er aan de hand is, wat er gebeurt, wat er veranderd is en waarom. (Als Björn een keer tamelijk opgewonden en enigszins jaloers, wat hij vaker is, te kennen geeft: *‘U bemoeit zich de laatste tijd wel erg veel met Dennis!’* en daarmee graag een discussie wil aanzwengelen, geef ik hem vriendelijk maar kort het antwoord: *‘Ja.’* Hij broemt een ondefiniceerbaar *‘Hmm’*, steekt zijn handen in zijn zakken en laat het er bij zitten. De kinderen moeten het tijdelijke ,voortrekken‘ even uithouden. Het is niet anders. Ze hebben last gehad van Dennis en daarmee ook zelf een door hem gecreëerde voorrangspositie lang genoeg geaccepteerd.

B. Verantwoordelijkheid geven

Er is niets nieuws onder de zon: hoe meer je kinderen ontziet, des te zwakker voelen ze zich, hoe minder we ze toevertrouwen, des te onzekerder en onzelfstandiger worden ze. De combinatie uit enerzijds veeleisende opgaven en anderzijds terughoudende ondersteuning is een werkzame maatregel als het gaat om het aangeslagen gevoel van eigenwaarde van een ontmoedigd kind te stabiliseren.

In onze klas worden opdrachten uitgedeeld. We noemen die opdrachten ‘baantjes’ en de kinderen die zo’n baantje aannemen zijn de verantwoordelijken. We hebben het bewust niet over de baas, of iets dergelijks. Dan zou de nadruk veel te veel komen te liggen op de met het baantje verbonden rol, in plaats van op de activiteit zelf. Het gaat er hier niet om de gecompliceerde organisatie van de baantjesverdeling uit te leggen, maar om duidelijk te maken hoe het overdragen van verantwoordelijkheid aan een kind er toe kan bijdragen om zijn behoefte aan het *‘van betekenis zijn’* te bevredigen.

Dennis krijgt de verantwoordelijkheid voor de overheadprojector. Niet alleen bedoeld is het opstellen en instellen van het apparaat tijdens de les, maar vooral het ophalen van het apparaat uit de mediaruimte en het vervoeren ervan. De mediaruimte ligt twee verdiepingen lager en de school heeft twee projectoren per verdieping. Er moeten afspraken worden gemaakt wie de projectoren kunnen benutten en wanneer. Hiervoor hangt er op de deur van de mediaruimte een kaart waar de leraren hun voorgenomen gebruik van de projectoren, of andere media, zo vroeg mogelijk op moeten invullen.

Het ,Overheadprojectorbaantje‘ bestaat uit de volgende verantwoordelijkheden:

- Dennis krijgt van mij bericht wanneer ik een overheadprojector wil gebruiken en op welke tijd precies. De jongen moet op het schema nagaan of er op dat moment een apparaat vrij is. Zo ja, dan moet hij netjes leesbaar het apparaat reserveren.
- Dennis moet voortijdig bij de conciërge een sleutel halen om op het gegeven moment het apparaat op te kunnen halen. Hij moet de tijd zelf in de gaten houden, het apparaat ophalen en het via de trap en de altijd drukke gangen voorzichtig naar de klas brengen.
- Dennis moet het apparaat installeren en het na de les weer terug brengen naar de mediaruimte of naar het lokaal van een andere leraar.

Ik help Dennis doordat ik:

- Hem het schema goed uitleg en hem vertel hoe hij het kan invullen.
- De leraren vertel dat Dennis dit baantje heeft gekregen, dat ze zich daar op instellen en waar nodig kunnen helpen.
- Uitleg hoe het apparaat wordt bediend en waar je bij het vervoeren op moet letten.
- Een keer met hem meega om te oefenen.
- In het begin met hem op de tijd let.
- De projector een poosje heel regelmatig inzet zodat Dennis zijn baantje ook

daadwerkelijk kan uitoefenen.

Dennis leert:

- Op vertrouwensbasis met mij samen te werken.
 - De handleiding te lezen.
 - Aan zijn taak te denken en zich verantwoordelijk te voelen en zich ook zo te gedragen met betrekking tot planning en tijd.
 - Vriendelijk met mijn collega's om te gaan, te kloppen, te wachten, een bedankje over zijn lippen te krijgen.
 - Een kwetsbaar apparaat zorgzaam te behandelen, heel op te halen en terug te brengen en daar een zekere routine bij te ontwikkelen.

Dennis bereikt dat:

- De leraren hem ook anders beleven als in zijn rol van schrik van de school en dat zij zich ten opzichte van hem ook anders gedragen.
- De gewetensvolle uitoefening van zijn baantje hem aandacht en waardering oplevert.
- Zijn zelfbeeld verandert omdat hij zichzelf begint waar te nemen als iemand die in staat is om verantwoordelijkheid over te nemen van iemand anders en daardoor belangrijk is voor de hele klas.

Met de verantwoordelijkheid voor de overheadprojector krijgt Dennis alweer een uitzonderingspositie. Met een zekere redelijkheid kun je daar kritiek op uitoefenen volgens het motto: het kind dat het meeste stoort krijgt als beloning de leukste klusjes. Dat mag zo lijken en bedenkingen zijn ook niet zomaar van de hand te wijzen. Tegelijk zijn er ook argumenten die ervoor spreken:

- Wanneer het zelfbewustzijn van een zeer ontmoedigd, maar potentieel prestatiebereid kind versterkt dient te worden, dan moeten de verantwoordelijkheden die hem worden gegeven niet te eenvoudig of simpel van aard zijn. Het aanwezige potentieel aan prestatievermogen moet worden aangesproken via een in de ogen van het kind serieuze opgave. Natuurlijk had ik Dennis ook de opdracht kunnen geven om papier in te zamelen, of de controle op de aanwezigheid van voldoende bordkrijt kunnen overdragen. Dat was onvoldoende geweest om zijn zelfbewustzijn te laten groeien. Slechts de zorg en verantwoordelijkheid voor een werkelijk serieuze en aansprekende opdracht draagt er toe bij dat hij zijn eigen braakliggende competenties leert ervaren. Alles was wezenlijk onder zijn niveau ligt is niet geschikt om hem van de kwaliteit van zijn eigen capaciteiten te overtuigen. Precies dat is zo belangrijk voor kinderen die hun zelfbewustzijn hebben verloren.
- Bij de overheadklus gaat het om een bezigheid die betrekking heeft op het onderwijs. Daarmee is niet alleen gewaarborgd dat de klus onder mijn toezicht wordt uitgevoerd, maar ook dat de medeleerlingen het verloop ervan meekrijgen. Dat laatste is belangrijk omdat het twee functies vervult: op de eerste plaats levert het de jongen de aandacht op die hij nog zo dringend nodig heeft. Op de tweede plaats kunnen we er van uitgaan dat de succeservaringen een tijdje doorwerken en er toe leiden dat de jongen in de volgende lesactiviteiten enige mate van interesse en concentratie opbrengt en bereid is tot meewerken. Kinderen die zojuist een succeservaring hebben beleefd storen in den regel niet, in elk geval niet in de direct aansluitende fase. Meestal laten ze zich relatief gemakkelijk integreren.
- Het overheadprojectorbaantje kan, zodra Dennis het weer afgeeft (de baantjes worden regelmatig, meestal om de vier weken, gewisseld) niet zomaar aan een ander kind

worden overgedragen. Daarvoor is er teveel informatie nodig, dingen die je moet weten om het goed te kunnen uitvoeren. Dennis moet te zijner tijd zijn opvolger goed informeren. Dat betekent dat hij weliswaar zelf het baantje zal moeten opgeven, maar dat hij die opgave zelf kan regisseren. Hij moet ervoor zorgen dat zijn opvolger, net als hij indertijd, de handleiding kan begrijpen, dat de omgang met de leraren beleefd gebeurt, dat er op een voorzichtige manier met het apparaat wordt omgegaan, dat het tijdig aanwezig is en opgeruimd wordt, enzovoort. De uitzonderingspositie van Dennis mondt uit in de ervaring van de noodzakelijkheid van samenwerking en ook in de ervaring om iets waar je aan gehecht bent en ook goed in bent weer af te geven. Juist hier wordt datgene van hem verlangd wat tot dusverre in zijn gedragsrepertoire geen plaats had gekregen, namelijk iets aan een ander overlaten, terugtreden, afzien, behulpzaam zijn, verantwoordelijk zijn en kameraadschappelijk.

Voor Dennis is het belangrijk om dit baantje toevertrouwd te krijgen. Net zo belangrijk is het om hem het idee mee te geven dat hij dit ook op de langere termijn aan kan. Het perspectief wordt open gelaten. Het gaat niet om een eenmalige activiteit, maar om iets waar op gerekend moet kunnen worden. Het gaat niet om een eenmalige spectaculaire daad die de volle aandacht voor een moment op hem richt, hoe glorievol dan ook. Het gaat om een prestatie die vorm krijgt door de continuïteit van de verantwoordelijkheid.

‘Open laten’ betekent ook dat Dennis niet met een *‘Dat lukt je wel’*, of *‘Ik weet zeker dat je het kunt’* onder druk wordt gezet, maar dat het resultaat werkelijk wordt afgewacht. Als ik niet zou geloven dat hij het zou kunnen dan had ik hem het baantje niet toevertrouwd. Dat alles echter mag mij niet in de verleiding brengen om mijn verwachtingen tegenover de jongen tot uitdrukking te brengen. Daarmee zou ik namelijk vooruitgrijpen op een nog te realiseren succeservaring en deze daarmee deels ook bij voorbaat devalueren. Dennis moet zelf ervaren of hij in staat is om deze klus te klaren. Hij moet zelf kunnen vaststellen of hij geschikt is voor dit baantje. Mijn oordeel vooraf doet daarbij niet ter zake. Een *‘Dat lukt je wel’* kan in het licht van een door het kind zelf veronderstelde schatting van de eigen mogelijkheden net zo ontmoedigend zijn als een *‘Dat wist ik gelijk al’* bij een gebleken mislukking. Terughoudendheid is geboden. De eigen ervaringen van de jongen hebben zonder meer prioriteit.

C. Hoge verwachtingen hebben en hoge eisen stellen.

Het element ‘hoge verwachtingen hebben’ is nauw verbonden met het element ‘hoge eisen stellen’. Omdat ik merk wat Dennis kan, verwacht ik van hem dat hij doet wat hij kan. Niet meer, maar vooral ook niet minder. Onderwijs is niet vrijblijvend. Er worden eisen gesteld, in redelijkheid en passend bij elk kind. Mijn echtgenoot heeft het ooit zo verwoord: ‘Kinderen moeten in het onderwijs op hun tenen lopen, maar wel op hun eigen tenen.’ In het geval van Dennis betekent dit dat zijn gehele beschikbare competentie wordt uitgedaagd en dat prestaties die onder dit niveau en dus onder de mogelijkheden van dit kind liggen, eenvoudigweg niet worden geaccepteerd. Dat klinkt in deze gecomprimeerde vorm tamelijk streng, maar ik zie geen andere manier om dit wilde, uit zijn voegen geraakte kind weer wat in het spoor te krijgen. Ik denk dat het bijdraagt om zijn gedrag in constructieve banen te leiden en om zo zijn intellectuele en emotionele ontwikkeling uit te dagen.

Naast de inmiddels in gang gezette activiteiten met de overheadprojector, krijgt Dennis, net als de andere kinderen, ook regelmatig andere verantwoordelijkheden toegewezen en wordt hij gewezen op plichten die meestal het samenwerken met andere kinderen veronderstellen. Dennis moet merken dat hij niet buiten de gemeenschap van de klas staat, maar dat hij er deel van is en dat hij in die zin ook verantwoordelijk is voor het welslagen van wat samen wordt ondernomen. Vaak maak ik hem duidelijk dat ik zijn hulp nodig heb, wat door de omvang van de klas ook werkelijk regelmatig het geval is. Ik geef hem, vaak samen met een of twee andere leerlingen, opdrachten die tegelijk mijzelf verlichten. Zo heeft hij bij voortduring grotere of kleinere succeservaringen die hem bij de les houden, dit alles volgens het principe van de druppel die de steen uitholt.

Huiswerk wordt niet alleen als uitwerking gegeven van wat op school gebeurt, maar ook als een voorbereiding op dingen die we samen gaan doen. We hebben huiswerkteams georganiseerd die gedurende enkele weken samen iets voorbereiden en oefenen. Dennis moet zich aan afspraken houden, hij wordt meegesleept in dit collectieve gebeuren, soms als iemand die wordt geholpen, soms als iemand die om hulp wordt gevraagd.

Schriftelijk werk, op school of thuis gemaakt, wordt teruggegeven als het niet correct is uitgevoerd. Vooropgesteld natuurlijk dat het binnen het bereik van de kinderen ligt. Het moet dan overgemaakt worden. Dat geldt ook voor Dennis die het zich eigen had gemaakt zich vrijwel in het geheel niet te bekommeren om zijn huiswerk en die het op de koop toe nam om daarvoor straf te krijgen of andere sancties en daar zelfs een genoeg in schepte. Omdat Dennis zich inmiddels niet meer in de exclusieve rol van buitenstaander bevindt, maar zich enigszins begint te gedragen als een lid van de groep, overlegt hij steeds goed bij zichzelf of hij het zich wil permitteren om de boel op zijn beloop te laten, te provoceren, of dat hij de betrokkenheid bij de activiteiten met de andere kinderen zo belangrijk vindt dat hij zich min of meer correct gedraagt.

Dit alles heeft niet alleen betrekking op vakspecifieke zaken, maar ook op sociaal gedrag. Zo moet Dennis zich precies zo aan de afgesproken regels in de klas houden als alle andere kinderen. Hij moet leren dat de rommel die hij regelmatig om zich heen verzameld lastig is voor leerlingen die bij hem in de buurt zitten en werken. Niemand heeft zoveel rotzooi om zich heen als Dennis en bij niemand puilt de rommel onder zijn tafel zo uit, om over voor wat voor zijn schooltas doorgaat maar te zwijgen. Twee keer vraag ik hem zonder succes om zijn tafel op te ruimen. De derde maal kondig ik aan, ook zonder succes, zijn spullen in de afvalbak te gooien als ze de volgende morgen niet zijn verdwenen. Bij de vierde keer belandt alles werkelijk in de afvalbak: smerige schriften, losse blaadjes, speelkaarten, bananenschillen, afgekloven appels, resten brood met kaas, munten, een waterpistool, een speelgoedauto, kleverig snoep, en nog veel meer. Onbegrijpelijk waar hij het allemaal liet

Nu is de beer echter los. Dennis valt terug in zijn oude gedragspatroon. Hij schreeuwt tegen me, bedreigt me met de politie: *Het zijn tenslotte mijn spullen! Ik geef u aan!* en hij overlaadt me met schuttingtaal. We staan op het punt om in de schooltuin te gaan werken. *‘Als je klaar bent Dennis kun je nakomen.’* Maar Dennis komt niet. Hij komt gewoon niet opdagen en langzaam maar zeker word ik een beetje nerveus. Tenslotte ga ik naar de conciërge en vraag hem kort om het toezicht in de schooltuin te willen overnemen. Dan ga ik op zoek naar Dennis.

Dennis hurkt op de vloer. Hij heeft de afvalbak compleet leeggeschud en hij woelt de rommel om. Als hij mij ziet kijkt hij kort op en zegt: *‘Ik zoek een kaart. Eentje met een Boeing 707 er op. Die heb ik nodig. Die is belangrijk.’* Bij toeval valt mijn blik op een kaart die wat verder onder de stoel van een andere leerling ligt. *‘Die daar?’* Dennis springt op. *‘Oh ja, dat is hem. Dank u wel mevrouw Letschert.’* En na een poosje, terwijl hij met een tevreden gezicht de rommel weer terug doet in de afvalbak, zijn vinger regelmatig onder zijn lopende neus veegt, zegt hij: *‘Excuses voor daar straks.’* Nadat alles is opgeruimd gaan we samen naar de schooltuin. Dennis sluit zich aan bij een groepje jongens dat bezig is om onkruid te wieden tussen jonge aanplant. Over het voorval wordt niet gesproken. Vanaf die dag is de tafel van Dennis relatief opgeruimd.

4. “Het ‘A - B - A – Principe’ en andere kleine maatregelen die het leven verlichten”

Naast pedagogische concepten die voor de langere duur bedoeld zijn, zijn er talloze kleine

maatregelen die zonder veel inspanning gebruikt kunnen worden in de omgang met kinderen. Zij dragen bij aan het sterker maken van kinderen en tegelijk verlichten ze het werk van de leraar. Een dubbelslag dus. Ze gelden voor elk kind in de klas, maar met betrekking tot Dennis hebben ze vooral hun waarde bewezen. Het gaat om:

- Het noemen van de naam van het kind in een positieve samenhang.
- De naam van het kind op het bord schrijven in een niet sanctionerende zin.
- Je bij fouten niet meteen afwenden van het kind.

Bij 1: Het noemen van de naam van het kind in positieve zin.

Naar mijn waarneming horen kinderen hun naam vaker in een negatieve samenhang als in een positieve. Een jongen als Christiaan bijvoorbeeld hoort zijn naam als hij wordt begroet: *Hallo Christiaan, hoe gaat het?*, of als medeleerlingen, leraren en ouders niet ingenomen zijn met wat hij doet. Dat gaat dan zo: *,Christiaan, laat dat!*, *,Je weet precies dat zo iets niet mag!*, *,Houd daar mee op Christiaan, we hebben last van je!* Vergelijkenderwijs hoort hij zijn naam veel minder in positieve zin. Dan gaat het eigenlijk alleen over: *,Ja, je hebt gelijk*, *,Goed, kunnen we doen*, *,OK*, *,Dank je wel*.

De eigen naam in positieve samenhang horen behoort tot de kleine dingen met een grote werking. Het is met weinig moeite verbonden, het veronderstelt niet meer dan het besluit om het te doen en het heeft op ieder kind een opmerkelijk, vrijwel altijd bemoedigend effect. De kinderen horen het meteen. Ze voelen zich welwillend aangesproken en bevestigd in wat ze doen, als hun naam op deze manier valt.

Voor Dennis is het niet anders. Voor hem die gewend is van alle kanten op de huid gezeten te worden, waarbij de 's' aan het eind van zijn naam de toernige woorden nog eens een extra dimensie geeft, is het een weldaad. Eerlijkheidshalve moet gezegd worden dat er voorheen eigenlijk ook weinig aanleiding was om Dennis op een positieve manier aan te spreken. Wat ik nu merk is dat de ruwe jongen licht ontroerd overkomt wanneer zijn naam in positieve zin wordt genoemd. Hij voelt zich serieus genomen en hij doet zichtbaar zijn best. Een opmerking als: *'Dennis, je hebt echt je best gedaan, merk ik'*, of: *'Je hebt bijna alles goed uitgerekend Dennis'*, of: *'Dank je wel Dennis dat je ons daar aan herinnert'*, geven de waardering iets persoonlijks. Woorden die op zich niet zo ongewoon zijn en voor ieder ander zouden kunnen gelden, krijgen door de toevoeging van de naam iets bijzonders.

Bij 2: De naam van het kind op het bord schrijven in een niet sanctionerende zin.

Ook de geschreven naam mist zelden zijn uitwerking. Er zijn gelegenheden genoeg om de naam van een kind op het bord te schrijven. Kinderen als Dennis zijn het gewend dat hun naam op het bord verschijnt in een sanctionerende zin. Komt hun naam echter op het bord op grond van andere overwegingen, dan is de motiverende werking vaak zo groot dat er te rekenen valt met een periode van geconcentreerde aandacht bij het kind. Ieder kind wil graag aandacht krijgen en met je naam op het bord staan is een bijzondere vorm van aandacht. Ook stille, vrijwel niet opvallende kinderen kunnen behoorlijk worden gemotiveerd door hun naam op het bord te zien verschijnen, waardoor ze uit de schaduw van hun bestaan in de klas worden verheven, opeens zichtbaar voor iedereen.

Bij 3: Je bij fouten niet meteen afwenden van het kind.

Dennis heeft zich er aan gewend om met foute antwoorden toch te 'overleven' of zich door te zwijgen aan het klassegebeuren te kunnen onttrekken zolang niemand last van hem heeft. De obligate vraag wie er kan helpen leidt meestal de aandacht snel weer van Dennis af en ontslaat de jongen van de plicht zelf verder na te denken en zich in te spannen. Dennis is een expert in dit soort situaties en rituelen. Vaak meldt hij zich bij een vraag. Geef ik hem een beurt dan hoor ik meestal: *'Ah, net te laat, nu ben ik het weer vergeten'*, of het antwoord bestaat uit niet meer dan een: *'Eehhhh'*, waarna niets

meer volgt. Als ik hem een beurt geef zonder dat hij zich heeft gemeld, dan trekt hij theatraal zijn voorhoofd in diepe plooiën, lurkt aan een balpen en kijkt omhoog naar de mooie blauwe lucht buiten. Waarschijnlijk denkt hij dan: *‘Dat moet ik nog even zo volhouden, dan verliest ze haar geduld en geeft ze de beurt aan een ander.’* Dennis heeft het mis. Als ik dat echt zou doen dan bevestig ik hem in twee foute aannamen, namelijk dat zijn methode echt werkt en dat hij zo door kan gaan op deze manier en, dat is wellicht nog belangrijker, dat hij niet in staat zou zijn om de vragen echt te beantwoorden.

Natuurlijk duurt het een poosje voordat Dennis merkt dat hij op den duur met zijn methode geen succes heeft en tot die tijd is het vaak kostelijk om hem te observeren en te zien hoe hij zich in bochten wringt, toneel speelt, zich afwendt, schuins naar me kijkt of mijn aandacht nog steeds op hem gericht is en of ik nog steeds op een antwoord wacht. Langzaam maar zeker krijgt hij in de gaten dat het wachten eigenlijk een hulpaanbod is, dat daarachter interesse voor hem schuil gaat en echte belangstelling. Steeds vaker lukt het om Dennis in elk geval een paar brokstukken van een antwoord te ontlokken en die op een bepaalde manier zinvol te benutten waardoor hij zich betrokken gaat voelen bij het onderwijs. Het gaat minder om zijn concrete antwoord dan om het signaal dat hij zich moet inspannen en dat hij zich niet kan onttrekken. Het gaat ook om verbondenheid. Dennis moet weten dat het er toe doet dat hij meedoet, dat ik een bijdrage van hem verwacht, omdat ik weet dat hij een bijdrage kan leveren.

Er is geen reden dat ik me bij een fout of een haperend antwoord van hem afkeer en als ik een ander kind inschakel om te helpen, dan kom ik weer bij hem terug. Ik wil vermijden dat hij leert dat op een zwakke prestatie een afwenden volgt. Het zijn juist dat soort ervaringen die bij problematische leerlingen de ingeprente houding bevestigen dat ze niets kunnen en daarom ook niet gewaardeerd en geaccepteerd worden. Juist bij kinderen met leer- en gedragsproblemen is het van belang om vol te houden en ze minstens tot een aanzet van een bijdrage te verleiden, zodat ze niet in hun idee versterkt worden dat ze er toch niet toe doen omdat ze niets kunnen. Te vaak gebeurt het in de samenleving, in het onderwijs en ook in het gezin dat afkeren met afkeer gepaard gaat. Natuurlijk moet ik er bij Dennis op letten dat ik het niet overdrijf, dat ik hem niet teveel onder druk zet. Een beetje druk kan echter geen kwaad als het tot gevolg heeft dat Dennis zichzelf leert zien als een actief, wetend kind dat mee kan met de anderen.

Scène 2

“Ik heb het gezien! Ik heb het gezien!”

De kinderen werken zelfstandig aan een opdracht. Dennis komt naar voren om mij wat te vragen. Terwijl ik kijk naar wat hij heeft opgeschreven, kijkt hij naar de verjaardagskalender achter mij.

Dennis: *Is het vandaag de 23ste?*

L.: *Ja. Hoezo?*

Dennis: *Dan is Olaf jarig.*

L.: *Nee, dat kan niet. Dat zouden we dan geweten hebben.*

Dennis: *Toch, mevrouw Letschert. Hier staat het!*

L.: *Olaf, ben jij vandaag jarig?*

Olaf wordt, zoals zo vaak, verlegen. Hij kijkt naar beneden, grijnst wat en knikt.

Dennis, luid: *Olaf is jarig! En ik heb het gezien!*

De kinderen komen van alle kanten op Olaf af en schudden hem de hand. Een hele poos horen we niets anders als: *'Hartelijk gefeliciteerd!'*, en *'Proficiat Olaf!'*.

Olaf vindt het eigenlijk niet zo leuk om in het spotlicht van de aandacht te staan, maar toch geniet hij er ook een beetje van.

Olaf: *Het is erg zeg als je in zo 'n grote klas zit. Je moet iedereen de hand geven. Ik had het wel gedacht. Verschrikkelijk is het.*

Olaf straalt. Jonas bemoeit zich ermee.

Jonas: *Zeg eens, je hebt ons er niks van verteld omdat je moeder je geen geld mee kan geven voor een traktatie, is het niet zo? Julie hebben het thuis niet zo breed. Nu ook nog jullie koe dood is...*

Olaf knikt, laat zijn hoofd weer hangen en staart naar zijn tafelblad.

De kinderen kijken wat bedeesd.

Julia: *Is er bij jullie een koe dood?*

Jonas: *Ja, en juist de koe die het meeste melk gaf, niet Olaf?*

Julia: *En hoe is dat zo gekomen?*

Olaf begint te huilen. De kinderen zijn aangedaan. Het is zo stil in de klas dat je een speld kunt horen vallen. Dennis rukt zijn voetbalcap recht, gaat naar de kast en opent de deur.

Dennis: *Hier ligt nog genoeg te snoepen. Nog over van carnaval. Dat moet toch weg. Kunnen we dat toch nemen, niet?*

De kinderen zijn opgelucht dat iemand een uitweg weet uit deze bedrukkende situatie en in hun verlangen om Olaf te troosten stemmen ze van harte in.

Kinderen: *Oh ja, prima idee. Dat doen we! Dat doen we!*

Jonas: *Ik heb nog een idee. We nemen de hele troep mee uit die kast en we gaan naar het meer om de verjaardag van Olaf te vieren. Het meer is dichtgevroren, dan kunnen we daar gelijk schaatsen op het ijs. Ja, mevrouw Letschert, kunnen we dat doen? Dat zou toch echt cool zijn niet?*

(We hadden voor de volgende dag eigenlijk al een uitstapje gepland naar het bevroren meer om te gaan schaatsen).

De kinderen zijn wildenthousiast. Overal gejubel en de les kan ik wel vergeten. Mijn mening over hun voornemen doet er blijkbaar niet zo toe.

Kinderen: *Picknicken op het ijs, dat gaan we doen! Ja, super! Dat gaan we doen!*

Dennis: *Ja precies, en dat allemaal omdat ik gezien heb dat het vandaag de verjaardag is van Olaf.*

Björn bemoeit zich ermee.

Björn: *Hebben jullie ze nog wel allemaal op een rijtje? Ik geloof dat jullie niet helemaal lekker zijn. Wat een onzin. Zo 'n onzin heb ik mijn hele leven nog niet gehoord. Jullie zijn gewoon niet normaal. Al die opwinding voor zo 'n stom idee. Daar doe ik niet aan mee. Doe het maar alleen, maar wel zonder mij, ja!*

De kinderen roepen opgewonden door elkaar. Gijs schaart zich demonstratief aan de zijde van Björn.

Kinderen: *Waarom niet? Wind je niet op! Olaf kan er toch ook niets aan doen dat hij vandaag jarig is en we wilden sowieso naar het meer.*

In een handomdraai ontstaat er een hevig debat dat zich laat vergelijken met de commotie die in het Engelse Lagerhuis kan ontstaan als de standpunten ver uit elkaar liggen of men elkaar blijkbaar niet begrijpt. Ik volg de woordgevechten gespannen en ook geamuseerd. Het is een mooie gelegenheid om de kinderen te observeren op een moment dat ze in volle vaart zijn. De arme Olaf weet niet wat hem overkomt nu hij plotseling het middelpunt is van de discussie in de klas. Hij kan de debatten en de argumenten amper volgen die links en rechts van hem plaatsvinden en die hem razendsnel voorbij vliegen. Ondertussen wordt Björn steeds kwader. Hij scheldt en vloekt om bang van te worden.

Matthijs: *Kom op Björn, als je het niet kan hebben moet je het gewoon zeggen, dan zorgen we er wel voor dat als het bij jou een keer zo is, dat je ook geholpen wordt.*

Mike: *Björn is pas in augustus jarig.*

Dennis: *Het hoeft niet direct een verjaardag te zijn.*

Björn wordt weer wat rustiger en gaat weer aan het werk. Andere kinderen volgen zijn voorbeeld. Geleidelijk aan keert de rust weer wat terug in de klas.

Dennis: *Picknick op het ijs. Als ik het niet gezien had...*

Stefanie draait met haar ogen en zucht.

Stefanie: *Mijn God, Dennis! Het is goed hoor, ja, het is goed hoor!*

Dennis, luid: *Nee, het is waar!*

5. "Dennis doet meer mee."

De veranderde sfeer

De kinderen hebben in de gaten dat er zich iets verandert in de klas. Ze genieten van de geleidelijk aan meer ontspannen wordende sfeer in de klas. Wat nog plezieriger is, ze doen meer en meer mee aan het proces van wederzijdse bemoediging, ook met betrekking tot Dennis. Langzaam maar zeker krijgen ze in de gaten wat er zich afspeelt en ze participeren actief. Eerst onbewust, later meer bewuster. Bijdragen in het kinderklasseboek laten zien dat het niet onopgemerkt blijft hoe Dennis verandert. Lars schrijft bijvoorbeeld, op zijn eigen eenvoudige, constaterende manier:

Lars

Dennis doet meer mee.

Antonia, die vanwege haar rustige aard en haar slimheid door de meeste kinderen zeer wordt gewaardeerd, drukt haar waarneming wat meer gedifferentieerd uit:

Dennis doet beter mee met het onderwijs.
Als er iets voorgelezen wordt, een opstel bijvoorbeeld,
dan meldt hij zich daarna meteen en dan zegt hij er ook belangrijke dingen over.

Antonia

...wat Dennis trots aanneemt met de woorden: *„Ik geloof dat ik nu echt tot ridder geslagen ben!“*

De kinderen hanteren geen complimenten en waardeoordelen in hun beschrijvingen en waarnemingen. Er wordt zakelijk geschreven en de persoon waarover het gaat wordt in de waarde gelaten. Een voorval, een observatie wordt gemeld al naar gelang de uitdrukkingsvaardigheden van de verschillende kinderen dat toestaan. De waardering ligt daarin dat de kinderen elkaar opmerken en de moeite nemen daarover te berichten in het kinderklasseboek. De waardering blijkt uit de bereidheid om mee te willen denken, mee te voelen en mee te helpen, kortom: in betrokkenheid en empathie.

Als Dennis zich bewust wordt dat de kinderen op hem letten en geïnteresseerd zijn in de vorderingen van zijn leerprestaties, doet hij meer zijn best om de dingen die hij doet goed te doen. Een dergelijke feedback zoals hij die krijgt door middel van het kinderklasseboek kende hij voorheen niet. Nieuw is het voor hem dat hij positieve reacties krijgt wanneer hij zich vriendelijk en tegemoetkomend gedraagt. De terugkoppeling geeft hem informatie over zichzelf en wijst hem op weg in de goede richting.

6. “Het muisje en de olifant ”

Een goed begin met een treurig einde

De inspanningen van Dennis lonen zich. Hij is steeds meer bereid om verantwoordelijkheid op zich te nemen. Zijn vorderingen bij het leren en zijn gedrag worden waargenomen en bij het samenwerken wordt zijn gemeenschapszin geoefend, net als zijn vaardigheden om samen te werken. Het eerste verhaal dat hij in de taalles schrijft laat een opmerkelijke vooruitgang zien: het eerste ‘goed’ in een reeks van ‘net voldoende’ tot vaak ‘onvoldoende’. Een paar voorbeelden illustreren dat, waarbij het gaat om het navertellen van een voorgelezen verhaaltje en in het laatste geval om het vinden van een eind aan het verhaal.

Peter en het vuur

Peter (ging) moest naar school. Toen Peter voorbij het huis van meneer Meier kwam, zag hij rook.

Toen haalde Peter een emmer water. Onderweg zei hij tegen zichzelf: Wat doe ik nou als de meubels al afgebrand zijn, of als?

Schrijfvaardigheid van Dennis kort voor de overname van de klas

De leeuw en de muis

Een leeuw ving een muis en wilde hem opeten. De muis riep in doodsangst: eet me niet op, van mij word je niet zat. Je zult verhongeren. Misschien red ik jouw leven ook nog een keer. De leeuw lachte over die dwaze woorden en liet de muis vrij.

Schrijfvaardigheid van Dennis kort voor de overname van de klas

De volgende tekst begint met een opgegeven begin uit een kinderboek. De kinderen hebben de opdracht om een einde te vinden voor het verhaal. Dennis schrijft:

Het muisje, de olifant en Kilian

Het muisje en de olifant gingen wandelen. Ze kwamen bij een diepe beek. De olifant haalde een boomstam om een brug te bouwen. Het muisje hielp hem daarbij. Toen de brug klaar was zagen ze Kilian, de regenworm. Hij wilde naar de verjaardag van zijn oma, maar hij wist de weg niet. Het muisje zei tegen Kilian, de regenworm: "Waar wil je heen?" Kilian zei: "Ik wil naar mijn oma toe. Ze viert haar verjaardag en ze wordt 88 jaar oud. Maar ik vind de weg niet." Het muisje zei: "Ik en mijn vriend de olifant willen ook naar oma. Wil je met ons meegaan?" "Ja graag!", zei Kilian. Toen ze een poosje onderweg waren, kwamen ze bij een steile berg. Daar stond een vrachtwagen. Het muisje vroeg aan de man van de vrachtwagen: "Waarom rijd je niet?" "Dat gaat niet, de berg is te steil." Het muisje zei: "We helpen je wel." Het muisje zei tegen de olifant: "Jij pakt de vrachtwagen in het midden en ik van achteren." Ze duwden met alle kracht de vrachtwagen naar boven. Toen ze tenslotte boven waren, rolde de hele vrachtwagen weer naar beneden.

Schrijfvaardigheid van Dennis vier maanden later

Zijn schrift is veel beter geworden, maar ook zijn uitdrukkingsvaardigheid. Opmerkelijk is het dat, net

als bij de vragenlijst in de godsdienstles, zijn verhaal ook hier negatief eindigt: de vrachtauto rolt na alle inspanningen weer naar beneden. Om me er van te vergewissen dat ik de zaak niet verkeerd interpreteer vraag ik het aan Dennis. Deze antwoordt verontwaardigd: *‘Dat is het toch. Die rolt precies de kant weer naar beneden waar ik hem net met veel moeite naar boven heb geduwd.’*

Het door Dennis gekozen einde illustreert de ervaringen van vergeefse moeite. Uit een veelvoud van mogelijkheden kiest hij precies datgene wat ondanks een maximale inspanning toch tot een mislukking voert. Duidelijk is de bereidheid zich in te zetten, net zo duidelijk als de vertwijfeling die het gevolg is van de vele mislukkingen die hij heeft ervaren in zijn nog jonge leven. Desalniettemin, in het verhaal van Dennis duikt een vriend op. Het woord ‘vriend’ is in de opgegeven tekst niet aanwezig. Het is een interpretatie van Dennis. *‘Ik en mijn vriend de Olifant willen ook naar oma...’*



Scène 3

“Ik ben geen indiaan!”

Onze rondgang door het vogelpark is afgesloten. De kinderen laten zich in vrolijke kleuren schminken en hebben nog genoeg tijd om wat te eten en zich daarna te vermaken in de grote speeltuin. Dennis rent meteen naar het klimkasteel. Snel klimt hij naar boven, maar halverwege verliest hij zijn evenwicht en valt naar beneden. Hij heeft erge pijn in zijn rechterschouder. We vrezen dat hij zijn sleutelbeen heeft gebroken.

Het dichtstbijzijnde ziekenhuis wordt ingelicht, de buschauffeur opgeroepen en Stefanie neemt de taak op zich om de ouders te bellen om te zeggen dat we waarschijnlijk later thuiskomen dan gepland is.

In het ziekenhuis moeten Dennis en ik een poosje wachten. Terwijl ik me bezighoudt met de formaliteiten zit Dennis naast me, bleek en zwijgzaam. Uiteindelijk komt er een jonge verpleegster. Ze spreekt de jongen vriendelijk toe en probeert hem te troosten. Maar Dennis is niet geïnteresseerd in troost. De verpleegster neemt hem mee en terwijl beiden nog op de afdeling zijn hoor ik haar heldere stem:

Verpleegster: *We moeten eerst een röntgenfoto maken en kijken of er wat gebroken is of niet. Dat doet een klein beetje pijn, maar je weet: een indiaan kan zijn mannetje staan.*

Dennis: *Ik ben geen indiaan. Ik ben Dennis. Ik ben negen jaar oud en ik woon in xxx.*

Verpleegster: *Oh. Maar dan ben je vast wel net zo trots als een indiaan?*

Dennis: *Dat zou kunnen.*

De stemmen worden zwakker. Dennis gaat met de verpleegster mee naar de röntgenafdeling. Ik blijf in de wachtkamer. De kinderen zitten in de bus.

7. “Alle passagiers alstublieft de riemen vastmaken. We gaan landen!”

Een ‘Uur van de expert’ over vliegtuigen, netwerken en de bouwtechniek van meneer Fokker

Door een toeval komt een bijzondere gave van Dennis aan het licht. Tijdens een korte pauze vertel ik toevalligerwijze aan een paar kinderen dat ik die middag een bekende uit Amerika moet afhalen van het vliegveld.

L.: *Het kan zijn dat ik iets eerder weg moet. Ik weet het nog niet zeker, want ik weet de aankomsttijd nog niet precies. Ik zal straks even nakijken hoe laat het vliegtuig verwacht wordt.*

Dennis: *Waar komt hij dan vandaan?*

L.: *Wie?*

Dennis: *Nou, die gast uit Amerika?*

L.: *Uit Chicago.*

Dennis: *En vliegt hij met American Airlines? Weet u dat?*

L.: *Ja, ik geloof het wel. Hoezo?*

Dennis: *Dan landt de machine om 13.55 uur. Dan moet u snel weg, mevrouw Letschert.*

Ik geloof mijn oren niet en kijk Dennis ongelovig aan. Ook de kinderen laten een verbaasd ,heehhh‘ horen.

L.: *Maak je een grapje Dennis? Hoe kun je dat nu weten?*

Dennis: *Ik weet het gewoon. Ik heb daar verstand van. Als u het niet gelooft moet u het maar navragen.*

Kinderen: *Doen, mevrouw Letschert! Doen! Vraag het toch meteen na!*

De kinderen moedigen me steeds luidruchtiger aan. Er is geen ontkomen aan en eigenlijk ben ik zelf ook wel nieuwsgierig.

L.: *Goed Dennis, dan gaan we samen naar de conciërge en vragen we het na.*

Minstens tien kinderen vragen of ze mee mogen.

Bij de conciërge aangekomen veronderstelt deze meteen dat ik Dennis bij de schoolleider wil afleveren vanwege wangedrag.

Conciërge: *Ah, U wilt Dennis bij meneer x brengen. Helaas is hij op dit moment niet aanwezig. Hij komt straks weer terug. Ik wil zolang wel...*

Ik vraag de conciërge om een telefoonboek.

Dennis: *Wilt u het informatienummer van het vliegveld. Dan moet u eerst xxx xxx xxx kiezen, dan wordt u doorverbonden.*

De conciërge staat met de mond open en sprakeloos geeft hij mij de telefoon.

Dennis heeft gelijk. Het telefoonnummer klopt en de aankomsttijd ook. Voor de deur van het kamertje van de conciërge heeft zich inmiddels een hele groep kinderen verzameld.

Kinderen: *Klopt het? Klopt het?*

De gezichtsuitdrukking van Dennis laat geen twijfel over. De kinderen jubelen. Er wordt een klasdeur geopend en een collega steekt geërgerd haar hoofd om de hoek van de deur:

Collega: *Wat is hier aan de hand?*

Kinderen: *Dennis weet precies wanneer er een vliegtuig landt, eentje uit Amerika, uit Chicago, vanmiddag...*

De collega maakt kopschuddend duidelijk wat zij van de vertoning vindt en doet de deur dicht. In de klas lijkt het alsof er een bom is ingeslagen. Zo iets kan niemand de jongen nadoen. Daar komt nog bij

dat de luchthaven voor de meeste kinderen uit deze landelijke omgeving wel een heel bijzondere attractie is. Wie daar mee bekend is, die omstraalt de glans van een wereldburger. Dat dit nu uitgerekend Dennis is. Dennis gaat rustig naar zijn plaats. Zijn gezichtsuitdrukking straalt een mengeling uit van triomf, plezier en gelukzaligheid. Zijn houding en zijn bewegingen zijn wat tegenwoordig wel ‘cool’ wordt genoemd door de kinderen.

De kinderen zijn nauwelijks nog rustig te krijgen. Ik probeer het niet eens. Dennis moet deze situatie uitbuiten. Geen enkele nog zo’n goede pedagogische maatregel had een dergelijke succeservaring kunnen bewerkstelligen. Natuurlijk komen de kinderen er al snel achter dat de informatie over de aankomsttijd van het vliegtuig uit Chicago maar het topje van de ijsberg is. Ze stellen vraag na vraag aan Dennis en Dennis beantwoordt ze allemaal en laat daarmee zien wat hij weet. Het blijkt dat hij alle belangrijke vliegmaatschappijen kent en dat hij van deze maatschappijen weer heel veel actuele vertrek- en landingstijden uit zijn hoofd weet. Bovendien weet hij heel veel interessante dingen over Schiphol te vertellen.

Het is tijd. Ik moet er snel vandoor om mijn gast af te halen. We spreken af dat Dennis in het volgende ‘Uur van de expert’ een verhaal zal houden over vliegtuigen en over vliegen.

Een paar dagen later is het zover. Uitgerust met een grote potloodtekening op verschillende vellen papier, die met plakband een beetje schots en scheef aan elkaar zijn geplakt, met het heel kleine notitieblokje dat hij altijd bij zich heeft en met een piepklein blaadje waarop in een avontuurlijke benadering van de spelling een paar notities staan, begint Dennis zijn ‘Uur van de expert’.

Anthony Fokker bouwde vliegtuigen.
Hij leefde van 1890 tot 1939.
Zijn eerste propellervliegtuig heette de Spin.
Fokker was een belangrijke vliegtuigfabriek.
Nu is hij dicht.
Schiphol is de grootste luchthaven van Nederland.
In 1916 is het begonnen. Het was toen een militair vliegveld. In 1919 werd de KLM opgericht.
Toen werd Schiphol al gauw veel groter.
Nu landen er vliegtuigen uit de hele wereld.

De voordracht van Dennis duurt meer dan een half uur en de klas hangt aan zijn lippen. Dennis haalt zaken aan uit het begin van de luchtvaartgeschiedenis. Hij vertelt over de eerste pogingen van mensen om te vliegen. Hij vertelt over soorten vliegtuigen, over burgerluchtvaart en over militaire vliegtuigen. Hij vertelt hoe vliegtuigen worden bestuurd, hoe ze landen, over communicatie in de luchtvaart. Hij vertelt hoe een cockpit er van binnen uitziet en over catering en bagageafhandeling. Aan de hand van een tekening vertelt hij tenslotte over luchtvaartnetten, over verbindingen en over de vliegroutes van maatschappijen.

Als Dennis klaar is met zijn verhaal overvallen de kinderen hem met vragen. De meeste kan hij beantwoorden. De andere vragen noteert hij in zijn kleine opschrijfblokje. Dennis wordt zeer bewonderd door zijn klasgenoten. Ze accepteren zijn onrustige manier van vertellen, zijn ongecoördineerde bewegingen en zijn gestoorde motoriek. Geen opmerking of grap wordt er over gemaakt. De kinderen beleven voor de eerste keer Dennis in een rol die ze voorheen niet van hem kenden en waarvan ze de mogelijkheid van het bestaan ervan ook niet vermoed hebben. Hij is op dat moment niet langer de schrik van de school, maar een expert op een buitengewoon interessant terrein. De kinderen stellen hun beeld van Dennis bij en ook hun daarbij passende gedrag.

8. “Kun je die pruik eigenlijk ook wassen?”

Beproeving of een kans?

Het ‘Uur van de expert is bijna afgelopen’. De kinderen hebben Dennis bedankt en lang geapplaudisseerd. Dennis staat nog voor de klas en is bezig om zijn spullen bij elkaar te pakken, als Andrea hem aanspreekt.

Andrea: *Ik wil graag nog wat weten.*

Dennis: *Vraag maar.*

Andrea: *Het heeft niks met vliegtuigen te maken.*

Dennis: *Maakt me niet uit. Vraag maar.*

Andrea: *Ik wil graag weten hoe het er onder je pruik eigenlijk uitziet. Waarom draag je hem trouwens?*

Dit is een van die situaties waarin het zelfs in deze grote klas, waar het vaak behoorlijk luidruchtig is, plotseling muisstil wordt. Ik weet niet goed of ik moet ingrijpen. Ik wacht eerst maar even af. Dennis stopt met wat hij aan het doen is. Hij kijkt Andrea aan met een blik die ik niet beschrijven kan. Een moment staat de anders zo onrustige Dennis bewegingsloos voor de tafel. Alle ogen zijn op hem gericht.

Matthijs: *Dat weten we toch. Er zijn zoveel kinderen die hem die pruik als eens van zijn hoofd hebben getrokken. Zelfs een paar van ons.*

Andrea: *Ja, weet ik wel. Ik heb het nog nooit gezien en ik zou het graag willen weten. Ik wil graag weten hoe het eruit ziet als Dennis zijn pruik afdoet. Waarom draag je die eigenlijk Dennis? Zeg het toch gewoon.*

Maar Dennis zegt niets. Hij staat daar maar, nog steeds bijna bewegingsloos. Hij kijkt van het ene kind naar het andere. Ik word onrustig en sta op het punt om in te grijpen. Wat gebeurt hier? Is het nervositeit? Sensatie? Interesse? Hoe is het met Dennis? Kun je hem dit laten overkomen? Een paar kinderen nemen de vraag over van Andrea. Het is evenwel niet het flemmerige alsjeblieft dat je hoort als ze om nog een snoepje zeuren bijvoorbeeld, of als ze thuis nog een uurtje langer op willen blijven. Het is een menging van nieuwsgierigheid en interesse. Interesse in een medeleerling die de kinderen opeens van een heel andere kant hebben leren kennen en van wie ze nu meer en ook persoonlijke dingen willen weten.

Dat alles verandert niets aan de zaak dat Dennis, hoewel ik vlak in zijn buurt ben, toch alleen voor de grote groep staat, met zijn vervulde pruik op zijn hoofd en zijn kleine verfromfaaide briefje nog in zijn hand. Ik merk dat hij met zichzelf worstelt. Wat gaat er door zijn hoofd? Al vaak hebben de kinderen hem zijn pruik van het hoofd getrokken. Meestal van achteren. Een onwaardige situatie, ontmoedigend, een handeling die op zich al zijn woedeaanvallen verklaart. En nu zou hij het zelf moeten doen en de confrontatie aangaan met negenentwintig kinderen waar hij dagelijks mee omgaat en die naar zijn kale hoofd staren. Kan hij zich op deze manier, in de ware zin van het woord, blootgeven en moet ik dat toelaten? Blijkbaar bedoelen de kinderen het serieus. Ik bespeur geen sensatielust of grappenmakerij. In wezen ligt er een nieuwe kans voor Dennis. Niet alleen hebben ze hem met veel belangstelling toegehoord, opeens tonen ze ook een persoonlijke aandacht en interesse

in hem. Tegelijk is het ook een beproeving voor de jongen die eigenlijk niet acceptabel is.

„Ik weet het niet” aarzelt Dennis, en ik vat zijn aarzeling op als een signaal om een einde te maken aan de situatie. De bel heeft ook geklonken. Het is tijd.

Jonas: *Als je jouw pruik niet afneemt Dennis, dan kun je ook niet zien dat niemand van ons er om zal lachen.*

Buiten horen we kinderen uit de andere klassen luidruchtig door de gang rennen. Ik hoop van harte dat er op dit moment niemand naar binnenkomt bij ons. Dennis neemt langzaam de pruik van zijn hoofd. Er heerst een ademloze stilte en toch lijkt het alsof ik de onderdrukte schrik van vooral de meisjes kan horen.

Andrea: *Waarom heb je op enige plekken wel haar en op andere helemaal niet?*

Jasper: *Waarom is je haar sowieso uitgevallen?*

Christiaan: *Kun je die pruik eigenlijk ook wassen?*

Julia: *En kammen? Kun je hem kammen?*

Nicole: *Jij hebt het goed. Je hoeft nooit naar de kapper.*

Bart: *Zweet je onder die pruik?*

Matthijs: *Zet je die pruik af als je gaat slapen?*

Julia: *Hoe blijft hij eigenlijk zitten, op je hoofd bedoel ik?*

Christiaan: *Jeukt het niet erg op je hoofd?*

Matthijs: *Is het lastig om een pruik te dragen? Vind je het erg?*

De spanning lost zich op in de reeks van vragen. Dennis houdt eigenlijk bijna een tweede voordracht. Geduldig beantwoordt hij de vragen. Hij doet het rustig, ter zake doende, ondertussen weer onrustig en nerveus in zijn bewegingen. De sfeer blijft goed en de kinderen echt geïnteresseerd. Dennis vertelt over zijn ongeluk, de lange periode in het ziekenhuis, de medicijnen die hij nog steeds moet gebruiken. weer luisteren de kinderen aandachtig en medelevend naar hem. Dennis heeft de kans benut en is uitgegaan van het vertrouwen van de klas. Jonas heeft hem daarbij geholpen en de kinderen hebben hem met respect behandeld.

Scène 4

“Dat is de Boeing 727”

We zijn met de bus en met begeleiding van een paar ouders op weg naar een museum in de buurt, waar we zijn uitgenodigd door een vader die daar werkt. Opeens vliegt er een vliegtuig tamelijk laag over.

Kinderen, door elkaar:

Dennis, Dennis, kijk snel, kijk snel! Wat is dat voor een vliegtuig?

Dennis: *Dat? Dat is 'n Boeing 727. Dat is de opvolger van de 707. Je hebt ook nog de Boeing 747. Die is nog veel groter.*

Kinderen: *En waar komt ie vandaan?*

Nicky: *En waar vliegt ie heen?*

Dennis: *Nou ja, hij vliegt naar Schiphol. Die gaat hier straks landen, dat zie je toch.*

Meike: *Wat? Echt? Hier is toch helemaal geen landingsbaan in de buurt? Waar kan hij dan landen?*

Buschauffeur: *We zijn nu ten noorden van de luchthaven. Die is nog zo 'n tien, elf kilometer weg.*

Meike: *En moet dat vliegtuig nu al naar beneden?*

Dennis: *Ja, natuurlijk. Zo 'n Boeing heeft wel een kilometer of tien nodig om aan te vliegen. Dat is zo 'n bakbeest. Voordat die beneden is.*

Tim: *En waar komt ie vandaan?*

Dennis: *Nou ja, het is er een van British Airways. Ik denk dat hij van London-Heathrow komt. Het is nu twintig minuten over tien. Dan zou hij om half elf beneden moeten zijn. Dat klopt wel ongeveer.*

Brigitte: *Heb jij eigenlijk wel eens gevlogen Dennis?*

Dennis: *Nee, nog niet. Maar als ik eenmaal piloot ben, dan vlieg ik elke dag. Ook met een Boeing. Maar dan is er allang een opvolger van deze.*

Ik hoop dat het gelukt is. Dat mijn vader me bij de HAVO heeft aangemeld. Wanneer het hem gelukt is ben ik erg blij. Als ik vandaag thuis kom hoor ik of het gelukt is. Zo ja, dan doe ik alles wat ik kan en haal ik alles uit mezelf wat erin zit. En als ik heel erg, heel erg, heel erg goed ben, dan kom ik op het gymnasium. Dan kan mijn droom om piloot te worden uitkomen.

Dennis schrijft over zijn hartewens

9. “Jouw gevoel is belangrijk, jouw gevoel”

Een droomgesprek in de stoelkring

Dennis wil graag een stoelkring. Hij had een droom waarover hij vertellen wil. Direct nadat hij wakker werd heeft hij zijn droom opgeschreven vertelt hij, in zijn kleine opschrijfblokje. ‘*Zodat ik hem niet vergeet*’, zegt hij. Dennis vraagt aan Jasper, Matthijs en Leo of ze met hem meedoen in de stoelkring. Ze organiseren het in de tweede pauze. Alle andere kinderen zijn buiten op het schoolplein.

Dennis frummelt drie opgevouwen smoezelige briefjes uit zijn broekzak en strijkt ze zenuwachtig een beetje glad. Dan probeert hij zich wat onder controle te krijgen en leest:

*Alle kinderen rijden met de schoolbus,
Jonas en twee meisjes, zo'n soort tweelingen,
er zijn natuurlijk ook nog andere kinderen in de bus.
Dan heeft Jonas het opeens over Utrecht of zoiets.
Utrecht NS zei Jonas en dat die NS station betekent.
Ik zei misschien heet het toch niet zo.
Toen stopte de bus en Jonas en de beide meisjes stapten uit.
Ik ging achter ze aan.
Toe liepen we samen een berg af.
De beide meisjes gingen naar links en gingen naar huis
en even later ging Jonas ook naar links en liep ook naar huis.
En ik stond daar een poosje alleen. Ik dacht: dat moet Utrecht zijn.
Maar nee! Dat is toch eerder Joegoslavië. En ik ging rechtdoor.
Toen zag ik een paar kinderen die aan het zwemmen waren.
We hebben elkaar begroet. Ik zei ‘hallo’ en in gedachten zei ik:
dit is toch Joegoslavië, waar ik met vakantie ben, niet precies,
maar daar komen we dan voorbij. En toen is het me opgevallen
dat het helemaal niet Joegoslavië kan zijn.
Dat grote huis, dat grote huis staat toch in China.
Toen werd ik wakker.*

De droom van Dennis

Een ogenblik is het stil in de stoelkring. Leo opent het gesprek.

Leo: *Waarom eigenlijk Utrecht? Wat heeft dat allemaal met Utrecht te maken? Hoe kom je daarbij Dennis?*

Dennis: *Hoezo Utrecht? Weet ik veel. Ik heb natuurlijk ook geen idee.*

Matthijs: *Ik geloof dat het helemaal niet om de plaats gaat. Het gaat om je gevoel. Je gevoel is belangrijk, je gevoel.*

Dennis: *Hee?*

Leo: *Ja, hoe je je hebt gevoeld. Dat bedoelt Matthijs. Hoe je je voelde, toen je plotseling helemaal alleen was.*

Dennis: *Hm.*

Matthijs: *Was je dan niet eenzaam?*

Dennis springt op.

Dennis: *Eenzaam. Ben je gek, ja? Ik heb alleen maar vrienden. Een hele klas vol. Ze nodigen me allemaal uit voor hun verjaardag. En wie me niet uitnodigt die timmer ik zo op zijn gezicht dat hij van hier direct naar het ziekenhuis vliegt. Dan moet hij eerst naar de intensive care om gered te worden en dan nog een paar weken in het ziekenhuis blijven.*

Jasper: *Gek. Ik voel me vaak alleen.*

Dennis kijkt Jasper verbijsterd aan en gaat weer zitten.

Dennis: *He? Jij? Waarom dat dan?*

Jasper: *Nou ja, 's avonds als ik alleen thuis in bed lig, dan is mijn moeder weg met haar vriend en Chris die woont niet meer thuis en Marc is ook meestal weg, naar de disco, of zo.*

Dennis: *En wat doe jij dan?*

Jasper: *Meestal moet ik huilen.*

De kinderen zwijgen een poosje. Dennis kijkt stil voor zich uit. Dan zegt hij weer wat, zachtjes en een beetje stokkend.

Dennis: *Weet je, ...ik heb toch mijn Butje (zijn parkiet).. die leeft misschien nog wel drie of vier jaar. Mijn oma, die is nu zestig. Laten we zeggen, die leeft nog wel zo 'n 20 jaar. Dan is ze tachtig. Ik ben dan zo ongeveer dertig. Misschien...heb ik tegen die tijd wel een paar...echte vrienden.*

Leo, Jasper en Matthijs zijn stil. Na elkaar staan ze op, nemen Dennis tussen hen in en gaan samen naar de speelplaats.

Bijna kun je hier van een catharsis spreken. De kinderen stijgen boven hun eigen emotionele situatie uit en ze reageren intuïtief juist op het probleem van Dennis. Ze doen wat hem vermoedelijk het meeste helpt:

- ze benoemen zijn gevoel,
- ze accepteren de gevoelsuitbarsting,
- ze moraliseren niet en worden ook niet boos,
- ze accepteren de situatie en hebben er begrip voor.

Leo, Matthijs en Jasper hebben het kernprobleem van de jongen herkend: zijn eenzaamheid. De steeds tot geweld bereid zijnde Dennis, de leerling die angst en beven oproept bij leraren, klampt zich vast aan een parkiet en aan zijn oma. Hij verbindt de hoop op echte vrienden aan de geschatte levensverwachting van zijn oma die hem tot dan toe moet beschermen. Deze Dennis ervaart in een klein groepje van leeftijdgenoten begrip en acceptatie zonder voorbehoud, zonder voorwaarden of grote woorden. Bedreigingen en machtsvertoon verliezen hun doel en worden opgegeven. De weerstand breekt en lost op in het gevoel niet meer alleen te zijn. Tevoorschijn komt een innerlijk en

uiterlijk beschadigd kind met een grote behoefte aan afhankelijkheid en bescherming.

Dennis, niet in staat om zijn dromen en de werkelijkheid bij elkaar te brengen, verschuift zijn gewenste werkelijkheid naar een droom. Blijkbaar heeft hij zoveel tegenslagen gekend, dat hij het zich niet toevertrouwd om in het gesprek met de kinderen echt voor zijn wensen uit te komen. Onbewust houdt hij er rekening mee dat hij opnieuw wordt gekwetst, teleurgesteld, verlaten en vernederd. Hij houdt op voorhand de gevreesde ervaringen op afstand door geweld ten toon te spreiden en bedreigingen te uiten. In zijn subjectieve werkelijkheid bestraft hij de kinderen die hem niet uitnodigen voor hun verjaardag. Voor hem zijn dat degenen die hem niet accepteren en die hem in de steek laten. Dat is voor hem het ergste wat je kunt overkomen en dat is verbonden met zijn ervaringen na zijn zware ongeluk en zijn lange verblijf in het ziekenhuis, waarvan hij tot op de dag van vandaag nog de zichtbare sporen met zich meedraagt.

De vraag van Matthijs *Was je niet eenzaam?*, heeft betrekking op de droom van Dennis. De reactie van Dennis daarentegen heeft betrekking op de realiteit: *Eenzaam? Ik heb alleen maar vrienden, een hele klas vol!* Die reactie is objectief bekeken niet terecht, maar vanuit het perspectief van Dennis correct. Het handelt om zijn innerlijke werkelijkheid die het diep in hem aanwezige conflict weerspiegelt dat door de recht-toe-recht-aan-vraag zorgt voor een dramatische gevoelsontlading bij Dennis. De behoefte aan vriendschap is net zo groot als de angst voor het alleen zijn. Die behoefte is door Dennis verbonden met de omvang van het aantal kinderen dat hem omringt en wordt afgedwongen met geweld: een duivelskring van bijna onoplosbare tegenstellingen en tegenstrijdigheden.

In de beperktheid van de woorden in zijn antwoord worden niet alleen het lot en het lijden zichtbaar van Dennis, maar ook zijn tot dan toe gehanteerde overlevingsstrategie. Het is een strategie die hem aan de ene kant beschermt, maar die aan de andere kant precies dat verhindert wat hij zich eigenlijk wenst. Iets wat in deze stoelkring met kinderen uit zijn klas misschien wel voor de eerste keer duidelijk wordt. Op het moment dat Dennis zich begrepen voelt, ervaart hij dat ook andere kinderen, kinderen in zijn onmiddellijke nabijheid, die eenzaamheid kennen, ervaren en zich daarover uiten. Op dat moment is ook Dennis in staat om zijn tot dan toe gehanteerde strategie te durven loslaten. Hij staat het zichzelf toe om zich te bezinnen op het schamele aantal vriendschappen dat hij werkelijk heeft: zijn oma en een parkiet. Tegelijk ontstaat er ruimte bij hem voor een voorzichtig perspectief op echte vriendschappen met leeftijdsgenoten, weliswaar door hem geplaats in een tijdsbestek van zo'n twintig jaar, maar toch een opening naar een wereld die voor die tijd voor hem afgesloten leek te zijn. Het is duidelijk te merken wat een waagstuk dit is voor de jongen.

Datgene wat oppervlakkig gezien wellicht voor de hand zou hebben gelegen, namelijk het kalmeren van Dennis en hem adviezen te geven hoe hij zich het beste zou kunnen gedragen, of om zijn pessimistische prognoses wat te relativiseren, zou precies het verkeerde zijn geweest in deze situatie. Het gaat er om de jongen duidelijk te maken dat hij geaccepteerd wordt door de gemeenschap van de klas en dat hij daar niet voor hoeft te vechten. Of het uiteindelijk om een duurzame gedragsverandering zal kunnen gaan is afhankelijk van de beslissing en de bereidheid van Dennis. Voorwaarde is in elk geval de zekerheid dat hij begrepen wordt en die voorwaarde is vervuld. Matthijs, Leo en Jasper hebben Dennis onmiskenbaar duidelijk gemaakt dat hij er toe doet en er bij hoort, een situatie die hij zelf voor volstrekt onmogelijk heeft gehouden en die hem gedwongen heeft zich ter compensatie in de richting te gaan gedragen zoals hij zich gedroeg, on sociaal, onkwetsbaar voor de commentaren van anderen door te doen alsof hij die anderen niet nodig had. Ik kan niet beoordelen of de kinderen zich werkelijk bewust zijn van hun handelen. Ik betwijfel het eigenlijk. Wel staat vast dat zij een zeker gevoel hebben voor de situatie en zich daar intuïtief door laten leiden.

De droom van Dennis lijkt zijn zoeken naar geborgenheid te openbaren. Een zoektocht naar waar hij zich thuis kan voelen. Alleen daar waar hij zich thuis kan voelen ontmoet hij kinderen die hem groeten

(we hebben elkaar begroet). Misschien heeft Dennis in zijn klas, of tenminste in deze intieme kleine groep, een stukje thuis gevonden.

10. “Dat noem ik echte vriendschap.”

Een ,vertrouwenskind‘ en een ,echte vriend‘

Een opmerking vooraf over het begrip ,vertrouwenskind‘. Het idee om in de eigen klas vertrouwenskinden te hebben, niet zoals we dat op school al hadden ingevoerd in de vorm van een soort mentorschap van oudere leerlingen voor jonge kinderen uit de eerste klassen, komt van Antonia. Ook het woord ‘vertrouwenskind’ is een idee van haar. Er is mee bedoeld dat ieder kind in de klas het recht heeft om aan een ander kind te vragen of het zijn of haar vertrouwenskind wil zijn. Wanneer een kind toestemt om dat te willen zijn neemt hij of zij de verantwoordelijkheid op zich om in geval van problemen of moeilijkheden, bijvoorbeeld ruzie met een ander kind of een probleem bij het leren, te luisteren, mee te denken, advies te geven of eventueel te helpen bij het inschakelen van hulp. Aanvankelijk was het de bedoeling dat ieder kind een vertrouwenskind zou zoeken en vinden. En een tijdlang hebben de kinderen dat ook serieus geprobeerd. Het is echter niet bij iedereen gelukt. Er ontstond jaloezie, onrust in de groep en die onrust werkte meer problemen in de hand dan door middel van het inschakelen van een vertrouwenskind voorkomen hadden moeten worden. Vooral bij de meisjes ontstond er voortdurend ruzie: *Sinds jij het vertrouwenskind bent van Simone bemoei je je helemaal niet meer met mij! Daarom ben je vanaf nu ook mijn beste vriendin niet meer!* Het idee van ‘vertrouwenskind’ als voorziening voor iedereen in de klas werd al snel weer verlaten. Slechts bij een paar kinderen bleef het intact. Bij die kinderen is er ook een heel hechte vriendschap uit ontstaan, bijvoorbeeld in het geval van Dennis en zijn vertrouwenskind.

Op eigen verzoek en met instemming van zijn klasgenoten verhuist Dennis van zijn plekje alleen in de klas naar een groepje. Je kunt niet zeggen dat de integratie van Dennis in een groepje van andere kinderen probleemloos en geruisloos verloopt. Ik had het eerder al over zijn onordelijkheid en over zijn onrustige gedrag. Dennis is echt een belasting voor zijn medeleerlingen, vooral voor die waarbij hij nu aan de groepstafel zit. Om de wederzijdse belasting, ook Dennis is het niet gewend om rekening te houden met kinderen zo dicht in zijn buurt, binnen redelijke perken te houden spreken we twee dingen af:

- het gaat om een proefperiode die we in tijd begrenzen en waarbij we afspreken waar het om gaat,
- voorts kiezen alle kinderen in de klas een tafelvertegenwoordiger die het aanspreekpunt en de spreekbuis is voor een ieder in de tafelgroep.

Over het eerste punt: de tijd van het experiment is bepaald en de voorwaarden worden duidelijk besproken. Eigenlijk was het meer een proces van onderhandelen over en weer dat voor een groot deel ook nog plaats vond nadat Dennis deel ging uitmaken van het groepje. Het gaat om een integratieproces en integratie betekent niet dat de te integreren persoon zich klakkeloos moet schikken naar de wensen van de groep waarin hij wordt opgenomen. Net zo min kan het zo zijn dat de groep haar afspraken, gewoonten en regels moet opgeven omdat er een nieuw lid is. Het is een wisselwerking. In elk geval moet worden vermeden dat Dennis in een soort uitzonderingspositie komt, of dat de kinderen het zo beleven dat Dennis bepaalde voorrechten heeft, of aanspraak zou kunnen maken op bijzondere omstandigheden die voor hen niet gelden. Zijn situatie is natuurlijk wel gegeven en er moet rekening mee worden gehouden, maar niet in de zin van bijzondere privileges. Dat betekent dat de kinderen aan zijn tafel er mee moeten leren leven dat Dennis onrustig is. Zelf moet hij leren een beetje orde te houden, zowel in zijn gedrag als met betrekking tot de tafel en zijn spullen. Hij moet niet voortdurend iedereen van het werk houden, overal tussen komen en zich moeite geven om de

gewoonten van de tafelgenoten te respecteren. Dat alles zijn dingen die in principe aan hem gevraagd en van hem verwacht kunnen worden, ondanks zijn bijzondere voorgeschiedenis.

Het weten is één ding, dat weten omzetten in doen is een andere zaak. Wanneer de kinderen van de tafelgroep in een stoelkring bij elkaar zitten om te praten over de opname van Dennis in hun midden, dan blijkt al snel dat intenties en werkelijkheid, je zou ook kunnen zeggen: theorie en praktijk, nog ver uit elkaar liggen.

Het begint al met de verdeling van de plaatsen in de stoelkring. *Ik zit hier!*, roept Dennis en ploft naast me neer. *Wie zegt dat?* Vraagt Mathijs geërgerd en het gedoe begint. *Mijn spullen bij me houden? Kan ik niet!* Is het volgende punt. *Ik heb altijd heel veel plek nodig. Dat weten jullie toch?* Dennis maakt handig gebruik van zijn bewegingsproblematiek. *Ik houd het wel netjes, is ruim alles wel op hoor!*, verzekert hij snel, even opzij kijkend naar mij, *maar een beetje ruimte heb ik wel nodig. Tsja*, zegt José met een bedenkelijk gezicht, *Dan kun je niet naast mij zitten. Naast mij ook niet, jammer genoeg*, sluit Tim zich aan. *Naast mij ook niet...*Dennis geeft het op. *Nou goed, ik zal het proberen*. Om niet de indruk te wekken dat hij zich bij de eerste de beste gelegenheid in de luren laat leggen, voegt hij er aan toe: *Maar beloven kan ik het natuurlijk niet*.

Bijzonder moeilijk is ook de afspraak over de proefperiode. Dennis wil het gelijk voor een hele dag, liever nog voor een hele week proberen. Ik sta hem echter twee uur toe voor de volgende dag en ik hecht er aan dat het echt om een proefperiode gaat. Zijn oude plaats blijft bestaan. Voor deze afspraken gelden verschillende redenen:

- Het gaat niet om een eenmalig en niet meer terug te draaien besluit. Het gaat hier voor Dennis, net zoals dat geldt voor andere kinderen, om een gewenning aan veranderde leer- en gedragsomstandigheden. Het moet aan de kinderen duidelijk gemaakt worden dat zo'n verandering tijd kost en die tijd ook nodig heeft.
 - Het is belangrijk om een tijdsbestek te kiezen dat zo afgebakend is dat er met een gereede kans op succes rekening kan worden gehouden. De beperkte tijd maakt een succeservaring mogelijk voor beide partijen. Het mislukken van een zo'n belangrijke situatie, voor een kind dat lang aan de zijkant van het groepsproces heeft moeten meedoen, zou vooral voor Dennis ontmoedigend en rampzalig zijn.
 - Hoe langer de bepaalde ruimte duurt, des te groter is ook het gevaar van een overbelasting en daardoor een mislukken. Daar komt bij dat de kinderen de kleine, overzienbare tijdspanne ook eigenlijk nodig hebben voor een snelle succeservaring. Voor de lange termijndoelen die ik hanteer zijn korte perioden met successen gewenst. Indien het op die momenten niet zo lukt is dat weer overkomelijk, omdat het dan in tijd gezien om kleinere incidenten gaat en niet om het mislukken van het gehele voornemen.
 - Bij de kinderen mag absoluut niet het idee ontstaan dat het vanzelfsprekend is dat het lukt. In dat geval zouden ze hun inspanningen daarop aanpassen, waardoor de kans op een succes kleiner wordt, maar waarbij ook de waarde van een succes op voorhand al gereduceerd zou zijn.
 - Door het voornemen als een proef te duiden wordt het risico kleiner dat de kinderen een eventueel mislukken als een persoonlijke nederlaag opvatten. Door open te laten of ze het voornemen wel of niet gezamenlijk tot een goed einde zullen weten te brengen, en daarmee ook een niet lukken incalculeren, wordt de druk op hun schouders minder.
 - Zoals al genoemd blijft de afzonderlijke plek van Dennis in de klas bestaan. De jongen moet de mogelijkheid blijven houden om zich daar terug te trekken wanneer hij dat nodig acht, of wanneer de andere kinderen hem daarom verzoeken. Ook als Dennis weer op zijn oude plek zit moet hij het gevoel hebben dat het niet om een mislukken van zijn kant gaat of om een straf, maar om een tijdelijke situatie. Hij wordt niet buitengesloten. Juist dat zou in het geval van Dennis rampzalig zijn.

Bij het tweede punt, het instellen van een tafelvertegenwoordiger, gaat het erom dat de klassenvertegenwoordiger niet met alles belast wordt wat er zo gebeurt in de klas. Bovendien past het voornemen goed in de strategie van het verdelen van verantwoordelijkheden onder zoveel mogelijk kinderen. De integratie van Dennis, zo gestructureerd voorbereid, verloopt naar verwachting redelijk en de periodes van zijn deelname aan de tafelgroep worden steeds ruimer. Dan ontstaat het volgende interessante incident dat betrekking heeft op de keuze van de tafelvertegenwoordiger en dat ik via een briefje van Dennis gewaar wordt.

Aan B. Letschert

Mevrouw Letschert ik moet u wat zeggen dat als het zo is dat ik als tafelvertegenwoordiger word gekozen, ik iets gedaan heb wat eigenlijk verboden is. We hebben in onze groep gezegd, dat je je eigen naam niet opschrijft. En dat heb ik zelf ook tegen de kinderen gezegd. Tsjja, en dan, toen we van Jasper een briefje kregen, heb ik er mijn eigen naam op geschreven. Met Jasper kan ik daar over praten. En Jasper had gezegd dat hij mijn naam ook had opgeschreven. Maar de andere kinderen hebben al tegen me gezegd dat ik mijn eigen naam heb opgeschreven. Toen heb ik nee gezegd en dat was gelogen. En dat heb ik toen aan Jasper gezegd, omdat ik daar met hem wel over kan praten. Jasper zei toen wat maakt dat nou uit, omdat hij misschien medelijden met me had en dat noem ik echte vriendschap.

Van: Dennis

Dennis doet een belangrijke levenservaring op:

- hij maakt een fout, of een foute inschatting van een situatie,
- hij geeft het toe,
- hij heeft het erover met een medeleerling, en
- hij wordt vervolgens door die medeleerling niet afgewezen.

Dennis heeft zich niet aan een afspraak met zijn groep gehouden. Vermoedelijk was zijn geldingsdrang groter dan zijn behoefte om zich aan het gemeenschappelijke besluit te onderwerpen. De zin: *Tsjja, en dan, toen we van Jasper een briefje kregen*, klinkt als een capitulatie in de zin van: toen heb ik het niet meer tegen kunnen houden. Dennis heeft inderdaad de verleiding niet kunnen weerstaan. Hij maakt een fout, eigenlijk zelfs een dubbele fout: hij houdt zich niet aan de afspraak, waar hij nota bene zelf zojuist nog had ingestemd, en hij ontkent het op het moment dat hij er door andere kinderen op wordt aangesproken.

Toch kun je ook zeggen dat het Dennis eert dat hij minstens zijn foute gedrag inziet en dat hij de moed opbrengt om zich in elk geval bij Jasper, en via deze brief aan mij, er toe te bekennen. Dat het weinig uitmaakt, zoals Jasper het interpreteert, valt evenwel tegen. In een stoelkring, waar ik niet bij ben, ontstaat er ruzie en Dennis moet zich de terechte kritiek van zijn tafelgenoten welgevallen laten. Ze verbinden er de consequentie aan dat hij voor minstens een half jaar niet als tafelvertegenwoordiger zal worden gekozen. Dennis vindt dat een zware straf en ik heb eigenlijk ook wel met hem te doen. De situatie is echter niet anders en Dennis heeft het te accepteren. Hij was te gefixeerd op het baantje van tafelvertegenwoordiger en dat heeft hem parten gespeeld.

In het laatste deel van de brief aan mij duikt het woord medelijden weer op: *omdat hij misschien*

medelijden met me had ..., en medelijden is voor Dennis een indicatie voor echte vriendschap. Het gebruik van het woord is in die zin opvallend omdat Dennis dat woord in een eerdere fase, de vragenlijst in de godsdienstles, zo uitdrukkelijk gebruikte om zich te distantiëren van alles en iedereen: *ik heb geen medelijden meer*. Jasper heeft medelijden met hem, ondanks het feit dat Dennis werkelijk een fout heeft gemaakt en niet echt op zijn medelijden had hoeven te rekenen. Dennis neemt deze houding van Jasper zeer bewust waar. Waarschijnlijk is hij er zeer van onder de indruk en gebruikt hij het vervolgens om er zijn definitie van echte vriendschap mee te vormen. Echte vriendschap is een vriendschap die ook fouten accepteert. Hij merkt dat hij in Jasper een echte vriend heeft gevonden, nu, niet pas over twintig jaar. Jasper is niet alleen de vriend van Dennis, hij wordt ook zijn vertrouwenskind.

Scène 5

“Dat gebeurt je beslist geen tweede keer!”

De schooldag zit er op. De kinderen zijn al op weg naar huis, terwijl Jasper en Dennis me nog met opruimen helpen. We zijn ondertussen met elkaar aan de praat over koetjes en kalfjes, totdat Dennis onze aandacht vraagt.

Dennis: *Ik had overigens weer een droom.*

Jasper: *Alweer? Je droomt behoorlijk veel, jij!*

Dennis: *Ja, klopt, dat is me ook opgevallen. Ik weet ook niet waarom.*

Jasper: *En? Waarover gaat het? Heb je het weer opgeschreven?*

Dennis: *Nee, hoeft ik niet. Het zit in mijn hoofd.*

Dennis vertelt zijn droom.

Dennis: *Nou, het was dus zo: Ik ga het huis uit en ik pak mijn fiets. Daar wil ik mee naar school. Het zadel is heel laag en de fiets is van voren heel hoog, ongeveer zo. Ik kijk naar boven en ik rijd weg. Mijn oma zwaait naar me. Als ik de straat uitfiets komt er een auto aan. Daar zitten Frank en Olaf in. Frank stuurt en Olaf zit er naast. Ze stoppen en ze vragen of ik mee kom. Ik zet mijn fiets aan de kant en gooi mijn schooltas ernaast. Dan stap ik in. Ik zit achterin. We rijden op een grote kruising af. Daar komt een reusachtige vrachtwagen op ons af. Ik roep dat naar ze. Ik roep en ik roep. Frank geeft flink gas. De vrachtwagen komt steeds dichterbij. Ik spring van achter naar voren, tussen Frank en Olaf. Op dat moment botsen we. Achterin, waar ik heb gezeten, zit alles in elkaar en is alles kapot. Ons drieën is niets overkomen. We rijden zelfs nog een stuk door.*

Jasper: *De achterkant?*

Dennis: *Ja. Gek hè?*

Jasper: *Ja. Die vrachtauto kwam toch van voren op jullie af. Maakt niet uit. Ik denk dat het nog wat met jouw ongeluk heeft te maken, Dennis. Maar dat gebeurt je beslist geen tweede keer. Jij kijkt wel uit. Je ziet het gevaar aankomen en dan red je jezelf eruit. Er is jullie tenslotte niets overkomen.*

Dennis: *Ach ja, klopt. Klopt helemaal!*

11. “Het liefste timmerde ik je op je gezicht.”

De moeilijke taak van een vertrouwenskind

Natuurlijk gaat het lang niet altijd goed met Dennis. Hij gaat weliswaar vooruit, hij wordt min of meer opgenomen in de gemeenschap van de groep, het leren gaat beter, maar hij valt ook regelmatig terug in oude patronen. Dennis blijft lastig in de omgang. Hij is de ene keer meer, de andere keer minder, toch een belasting voor de groep, vooral voor degenen die zich het meest voor hem inzetten. Dat is voor enige kinderen het geval, maar in het bijzonder voor Jasper. Het geldt ook voor mij. Geen enkel uitgewogen pedagogisch concept, geen enkele hoe goed ook bedoelde hulp en inzet van medeleerlingen kan verhinderen dat het ontwikkelingsproces van Dennis nu niet bepaald rechtlijnig verloopt. Er is sprake van bergen en dalen. Euforie is er op de heuveltoppen, uit de dalen klauteren kost enorm veel energie, geduld, tijd en kracht.

Als ik op een dinsdag aan het begin van de pauze de lerarenkamer binnenkom, loopt de directeur geagiteerd op me af: Goed *dat u er bent mevrouw Letschert, Dennis heeft...*

Dennis heeft..., dat is al genoeg. Daar achter verbergt zich zelden wat goeds. Deze beide woorden zijn een synoniem geworden voor ordeverstoringen van welke aard ook, en hoe omvangrijk het repertoire van Dennis is weet ik maar al te goed. Het maakt me eigenlijk niet uit wat er daarna komt. Het zal heus wel ernstig genoeg zijn. Ik luister dan maar naar wat de directeur me heeft mee te delen en waarover al mijn collega's, die allemaal zo hun ervaringen hebben opgedaan met Dennis, meewarig het hoofd schudden. Ik vermoed wat onvermijdelijk gaat volgen en wat enige collega's al met een licht knikken van het hoofd aankondigen, namelijk een appèl, en niet het eerste dat me tegemoet komt, zo in de vorm van: *Met alle respect voor uw toewijding aan die Dennis, mevrouw Letschert, met alle respect voor uw engagement, dit echter...*

Woedend loop ik in de richting van de klas. *Doe je je best en alles voor niets. Waarom doe ik mezelf dat eigenlijk aan? Waarom eigenlijk? Het heeft allemaal toch geen nut. Niemand die het me in dank afneemt. En die Dennis? Wat heb ik nou toch helemaal met dat kind te maken? Hij moet het toch zeker zelf weten! Steeds laat hij me weer vallen. Ik heb mijn best gedaan. Nu is het genoeg. Ik laat me toch niet...*

Hallo, mevrouw Letschert, stoort iemand me, midden in mijn woede-uitbarsting. Dennis!

Ach, laat me met rust.

Huh. Wat is er nu weer aan de hand?

Nu weer aan de hand? Uitgerekend jij vraagt me wat er nu weer aan de hand is?

Ondertussen heb ik het klaslokaal gehaald. Er is niemand aanwezig. Ik doe de deur achter me op slot en barst uit in een huilbui.

De bel gaat. De pauze is voorbij. De kinderen komen terug. Aardrijkskunde staat er op het programma. Er zijn aantrekkelijkere lessen dan deze vandaag voor de kinderen, maar zelden heeft Dennis zo goed meegedaan als nu. De volgende dag ben ik niet op de school. De dag daarop vind ik in mijn postvakje een a-4tje, doormidden gevouwen. Het bovenste deel is aan mij gericht. Het onderste deel is aan Dennis gericht. De tekst is van Jasper, het vertrouwenskind van Dennis. Jasper schrijft:

Aan mevrouw B. Letschert

*Dennis is voor mij twee personen, eigenlijk een dubbelganger.
Normaal is hij aardig en vriendschappelijk. Maar vaak slaat hij gewoon door.
Vroeger was dat anders. Dan heb je dat niet zo gemerkt,
omdat hij toen altijd tekeer ging.
Mevrouw Letschert, als u niet wilt dat Dennis dit leest,
omdat hij dan misschien weer tekeer gaat,
scheur het dan maar doormidden.*

Jasper aan Dennis:

Beste Dennis,

*Je bent echt een goeie vriend. Ik mag je graag!
Maar als je tekeer gaat, wil ik er vandoor.
Maar dan houd ik me goed.
De wil om weg te gaan is wel sterk, Dennis.
Ik moet er echt tegen vechten.
Het liefste timmerde ik je op je gezicht,
maar ik denk steeds weer: ik moet je helpen.*

De brief aan Dennis is een afspiegeling van de tweespalt waarin Jasper zich bevindt. Het kost hem veel moeite om aan de kant van Dennis te blijven. De impuls om weg te lopen en de taak van vertrouwenskind op te geven is bijna oppermachtig. Wat Jasper tegenhoudt om die impuls te volgen is zijn plichtsbesef en zijn zelfdiscipline, zijn inzicht in de situatie van Dennis en niet op de laatste plaats dat wat de beide kinderen vriendschap noemen. Door Dennis duidelijk te maken hoe moeilijk het is om met hem om te gaan en hem uit te houden, en door gelijktijdig onvoorwaardelijk achter hem te blijven staan, laat Jasper zien dat hij Dennis respecteert als een serieuze, gelijkwaardige en sterke partner.

Wanneer je de brief meer precies bekijkt, dan valt het op dat Jasper gebruikt wat hij eerder in de klas geleerd heeft, toen we in het kader van een taalles spraken over hoe je kritiek kunt uitoefenen zonder iemand te kwetsen. Kritiek betekent niet dat de persoon beschadigd wordt. Erkenning en respect voor de persoon zijn verbonden met de kritische opmerkingen. Jasper bevestigt dat door te stellen: *Je bent mijn vriend, je bent belangrijk voor me en dat blijft ook zo.* Het is een preambule, een vooruitgestuurd signaal. Pas als dat helder en duidelijk is neergezet volgen zinnen die allemaal een gelijke constructie bevatten: een enerzijds, een anderzijds, het inperkende 'maar' in het midden. Aan de ene kant zijn er de gevoelens om weg te lopen, om Dennis op zijn gezicht te timmeren. Aan de andere kant zijn er de door een sterke wil gedreven bewuste handelingen, zoals standhouden, jezelf bij de schouders nemen en steeds weer herhalen: *ik moet je helpen.*

Jasper kent zijn gevoelens uitstekend. Hij neemt ze waar, vertaalt ze in woorden, controleert ze, bijvoorbeeld in deze brief die voor een negenjarige een bewonderenswaardige competentie tentoonspreidt met betrekking tot conflicthantering en waarin buitengewoon duidelijk wordt wat de maat is van wat hem wordt aangedaan en in welk psychisch probleem hem dat brengt. Ik wil er vandoor. Ik accepteer het niet langer, is de teneur van de boodschap van Jasper aan Dennis. Ik zou het je wel willen inpeperen. Hij zegt echter ook dat hij vindt dat hij bij Dennis moet blijven. Ik ben je vriend, zegt hij. Ik weet dat je me nodig hebt. Ik heb verantwoordelijkheid voor je op mijn schouders genomen, omdat het me duidelijk is dat je die verantwoordelijkheid op dit moment zelf niet kunt dragen.

De indringendheid waarmee Jasper zich tot Dennis wendt kan niet zonder effect blijven. Jasper spreekt de jongen direct aan: *Dennis, ik moet er echt tegen vechten*. Het is alsof hij voor hem staat en hem recht in zijn gezicht zegt hoe belangrijk het voor hem is. Indringend is de brief, maar niet pretentieloos. Hij is met de spreekwoordelijke moed der vertwijfeling geschreven en met een hoge mate aan toegewendheid naar zijn vriend. Jasper openbaart een psychisch conflict, maar ziet af van een moreel appèl in de zin van: nou, kun je je niet een beetje gedragen, om het mij een beetje gemakkelijker te maken?

De consequentie wordt aan Dennis zelf overgelaten. Na de les wil hij me even spreken. Niet vermoedend dat ik de inhoud van de brief van Jasper al ken, houdt hij de tekst onder mijn neus.

Dennis: *Kijkt u eens. Is dat echt zo? Is het echt waar wat Jasper daar over mij schrijft?*

L.: *Ja.*

Dennis: *Echt?*

L.: *Ja.*

Dennis: *Och man, nee hè.*

Dennis vouwt de brief zonder iets te zeggen op, legt hem in een boek dat hij bij zich heeft en vertrekt. Ik zie er van af, hoewel de gelegenheid zich ervoor aandient, om hem nogmaals met zijn schanddaden te confronteren, als een bewijs hoe terecht de verwijten van Jasper in de brief zijn. Het zou geen recht doen aan de situatie en de brief van Jasper ontkrachten. Bovendien heb ik de indruk dat Dennis inmiddels drommels goed in de gaten heeft waar het precies om gaat.

Toen Jasper mij de brief stuurde en zich er van wilde verzekeren dat het goed was om hem aan Dennis te geven handelde hij zeer verantwoordelijk. Hij is zich de draagwijdte van zijn brief bewust maar hij weet niet heel precies wat hij er mee oproept. Daarom heeft hij een aanvullende opinie van mij nodig. Blijkbaar wil Jasper niets op het spel zetten en al helemaal niets provoceren dat er toe zou kunnen leiden dat Dennis explodeert en daarmee dus in zijn oude gedragspatroon terugvalt. Door mij te consulteren en de beslissing in feite bij mij te leggen, beschermt hij niet alleen Dennis, maar ook zichzelf.

Het is opmerkelijk dat Jasper er blijk van geeft geleerd te hebben om het positieve te zien en het naar voren te halen. Dubbel onderstreept zijn de woorden *aardig* en *vriendschappelijk* in zijn brief aan mij. Daarmee handelt Jasper in de echte betekenis van mijn pedagogisch concept en is hij coöperatief in zijn gedrag. Voor de ambivalentie in zijn gevoelens vindt hij een beeld waarmee hij dat kan uitdrukken, namelijk het beeld van een *dubbelganger*. Hij bedoelt daarmee, in tegenstelling tot de feitelijke betekenis van het woord, de twee gezichten van hetzelfde kind. Eigenlijk als bij een Januskop. Hij kent de beide gezichten en hij weet dat je met beide kanten rekening moet houden.

Vroeger was dat anders. Dan heb je dat niet zo gemerkt, omdat hij toen altijd tekeer ging. Het tweede gezicht was verborgen. Dennis laat dat gezicht pas zien door de hulp van de kinderen.

Wordt Jasper overvraagd door de verantwoordelijkheden op zijn smalle schouders? Steeds stel ik me die vraag opnieuw. Steeds kom ik tot hetzelfde antwoord. Natuurlijk wordt hij overvraagd. Het vertrouwenskind van Dennis te zijn is een welhaast onmogelijke opgave. Ik praat er met Jasper en met zijn moeder over. De jongen is echter niet bereid om ook maar een deel van zijn taak af te geven en de moeder laat de beslissing over aan haar zoon. Jasper maakt een bemoedigde indruk en is zeer geconcentreerd bij alles wat we doen. In een tijd van een zeer emotionele belasting laat hij een duidelijke verbetering zien van zijn presteren in de schoolse taken. Jasper, die vooral bij taal niet zo geweldig kan meekomen, toont opeens een opmerkelijke vooruitgang in zijn resultaten. Waar hij voorheen met moeite een tekst op papier kreeg, en ook de indruk wekte dat het hem ook allemaal niet zo interesseerde, schrijft hij nu opeens vellen vol. Weliswaar nog steeds wat moeizaam te lezen en niet foutloos allemaal, maar wel een nieuw verworven elan, uitstraling en getuigend van doorzettingsvermogen. De bemoediging die Jasper put uit zijn sociale taak laat sporen na in zijn prestaties.

Ook Jasper heeft zich gebogen over een tekst over de regenworm Kilian. Jasper schrijft:

Kilian, het muisje, de olifant Julius, het leergierige varken

*Het was op een koude winterdag.
Het muisje was...en de olifant Ernst waren juist klaar met het werk.
Ze hadden zo veel te doen omdat Ernst heel groot was en daarom
moesten ze ook een heel groot hol graven. Nu was dat klaar.
De olifant haalde een grote houten plaat. Dat wordt de deur, zei hij.
Het muisje zei: mooi! Maar hoe kom ik er dan in?
Jij bent groot en sterk. Maar ik? Ze dachten diep na.
Na een uur en tweeëntwintig seconden viel het muisje plotseling wat op.
Zie je die knoest onder aan de deur, Ernst? Na lang zoeken zag Ernst de knoest.
Het muisje sloeg er stevig tegen aan met zijn staart en opeens
sprong er een stukje hout uit de plank, als een kurk uit een fles.
Het muisje zei: dat wordt mijn deur.
Ze sliepen in hun warme hol.
Kilian kwam 's nachts naar binnen door het kleine deurtje van het muisje.
Kilian sliep goed. Hij had zich tussen de haren op de kop van de olifant gelegd.
Midden in de nacht werd er op de deur geklopt. De olifant stond meteen op.
Kilian kon zich niet meer vasthouden. Hij vloog tegen het bevroren plafond.
De olifant maakte de deur open. Buiten zag hij een mier, of zoiets.
Ernst riep: kom erin! Het ging niet. Hij was vastgevroren.
De olifant trok het beest los en legde het voor de kachel.
Ze sliepen weer in. Alle vier de dieren hielden een winterslaap.
Toen werden ze weer wakker. Kilian werd als eerste wakker.
Hij schreeuwde en viel van het plafond op de olifant. Die stootte weer met
zijn staart tegen het muisje. Ernst vroeg aan Kilian waar hij zo van geschrokken was.
Knor-bor-grom-knor! De olifant draaide zich om en stootte tegen een varken.
Het was bewusteloos. Het muisje was in de war en wist niet wat er aan de hand was.
Waarom zijn Kilian en de olifant er op uit gegaan? Het muisje trok haar dikste
winterkleren aan. Het muisje ging naar buiten en kwam tot haar verwondering
midden de zon. En het was heel warm. Al na een paar meter zweette het muisje hevig.
Ze vocht tegen de hitte. Ze bleef voor dood op de grond liggen. Ze zei steeds
tegen zichzelf: ik moet ze redden, ik moet ze redden. Ze had geluk dat de
muizendokter langs kwam. Het muisje was snel weer gezond. Ze ging terug
naar het hol. De olifant straalde omdat het muisje er weer was. Het muisje zei:
ik heb je in de steek gelaten, het spijt me. Maar je hebt me geholpen en je veel*

moeite gegeven.

Eerste deel van het verhaal van Jasper

Jasper is door zijn moeilijke taak van vertrouwenskind niet alleen buitengewoon belast, maar ook in toenemende mate gesterkt, omdat hij merkt dat hij ondanks alle problemen een positieve invloed heeft op Dennis. Hij vertrouwt zich meer toe, treedt zelfbewuster op en hij laat zich, ondanks zijn problemen met de taal er niet van weerhouden om uitdagingen aan te gaan en prestaties te leveren.

12. "Kilian en de metro"

Een goed opstel met een vrolijk einde

De betrokkenheid van Jasper als vertrouwenskind van Dennis gaat niet onopgemerkt aan de laatste voorbij. Dennis gedraagt zich merkbaar socialer, coöperatiever en beter in staat om met conflicten om te gaan. Deze positieve ontwikkeling weerspiegelt zich op indrukwekkende wijze in een van zijn opstellen.

Het gaat ook bij Dennis om Kilian. Kilian is de hoofdpersoon uit een verhaaltje in het taalboek. De kinderen zijn zo enthousiast van de belevenissen van Kilian, dat we ons een tijdlang concentreren op teksten waarin dieren menselijke eigenschappen hebben gekregen en met elkaar avonturen beleven. Voorbeelden daarvan zijn: Julius, het leergierige varkentje; het muisje en de olifant; Kilian de regenworm.

Aan het einde van een lessenreeks over dieren in verhalen gaan de kinderen zelf een verhaal maken. De opdracht luidt: kies een dier uit de verhalen die we hebben besproken en laat dat dier een avontuurlijke reis maken. Dennis schrijft:

Kilian en de metro

*Kilian bestuurt nu een metrotrein in Rotterdam.
Maar Kilian mag niet te dik en ook niet te dun zijn
als hij de trein wil besturen. Zijn naam is Kilian.
Hij ziet er tegelijk dik en dun uit, een beetje er tussen in.
Kilian komt uit de grond. Hij moet een nieuwe route uitstippelen,
voor zichzelf en ook voor de mieren en ook voor het lieveheersbeestje.
Ze zijn allemaal blij dat Kilian geen geld vraagt,
alleen maar oude blaadjes, maar dat is geen geld.
Tot op een dag de mol een baan wil als locomotiefbestuurder.
De mol kreeg de baan ook. En dan groef de mol zich in de grond.
Maar Kilian had dienst en hij reed net weg en de mol kwam van rechts.
Ze kwamen steeds dicht bij elkaar. Plotseling brak de grond open
op de baan van Kilian en de mol stormde voorbij.
's Avonds zagen Kilian en de mol elkaar weer.
Ze hebben gepraat over hoe ze elkaar niet steeds in de weg zaten,
maar ze wisten het niet.
Maar ze bedachten dat als ze elkaar niet en de weg zouden zitten
dat ze dan een nieuwe routebeschrijving zouden moeten maken.
En alle mieren en lieveheersbeestjes en andere kleine dieren waren zo blij
dat ze Kilian de regenworm meer oude blaadjes gaven als gewoon
en de mol kreeg er ook net zoveel als Kilian.*

*Maar mollen eten ook graag regenwormen,
maar deze mol eet geen regenwormen, omdat Kilian zijn beste vriend is.
En daar zijn alle kleine dieren zo blij om
dat de Kilian en de mol een gratis ritje maakten.*

Er is geen uitvoerige tekstanalyse voor nodig om te zien dat dit verhaal, waarin gezamenlijke inspanning tot een gemeenschappelijk resultaat leidt, de ontwikkeling van Dennis in de groep weerspiegelt en ook zijn huidige situatie typeert. Dennis,

- die net als Kilian zijn eigen weg moet vinden en voor het uitvoeren van een verantwoordelijke opdracht zich ook moet aanpassen,
- die dan, net als Kilian, voor zichzelf een nieuw plan moet uitdenken waarin hij rekening moet houden met anderen,
- die nu, net als Kilian, in staat is om dreigend gevaar te herkennen, zichzelf en anderen daartegen te beschermen en te zorgen dat het niet tot botsingen komt,
- die, net als Kilian, na gedane arbeid en samen met degene waar hij eerst ruzie mee dreigde te krijgen, een hanteerbare oplossing bedenkt die er voor zorgt dat ze elkaar niet meer in de wielen rijden,
- die, net als Kilian, de andere kinderen in de gaten houdt en merkt dat hij wordt gewaardeerd en geaccepteerd,
- die, net als Kilian, niet meer bang hoeft te zijn voor een vermeende vijand, omdat die vijand nu zijn vriend geworden is, en
- die zich nu van zijn kant, net als Kilian, bij de andere kinderen bedankt door middel van een groots gebaar:

Onder het mom van Kilian en in de vorm van een spannend en ontroerend verhaal is het Dennis gelukt om een stukje van zijn eigen biografie op te schrijven zoals die zich door zijn inspanningen en met hulp van zijn medeleerlingen heeft ontwikkeld. Het verhaal is helder voor wie de achtergronden van Dennis kent en begrijpelijk en interessant voor wie hem net pas heeft leren kennen.

Scène 6

“We hebben toch gezegd dat je elkaar niet moet laten vallen, of zoiets.”

De kinderen hebben gym. Het is de laatste gymles voor de vakantie. De kinderen hebben voor trefbal gekozen. Bastian en Meike zijn de scheidsrechters. Ik zit op de bank en kijk toe.

Mike heeft me een glanzende brochure over de nieuwste trekkers in de hand geduwd en me gevraagd er op te willen passen, *dat er absoluut niks mee gebeurt*, wat ik hem dan ook heb toegezegd. Ik blader een beetje door de brochure terwijl de kinderen hun spel spelen. Dennis ziet het en komt naar me toe gelopen.

Dennis: *Oh, wat is dat mevrouw Letschert, mag ik dat even zien?*

Nog voor ik hem kan antwoorden heeft Mike het in de gaten en komt op hem toegeschoten.

Mike: *Rot op. Dat is mijn blad. Dat krijg je niet! Weg! Weg, zeg ik!*

Dennis: *Ik wil alleen maar even kijken, krijg toch wat!*

L.: *Hoe zou het zijn als jullie alle twee maar weer eens terug gingen naar het speelveld?*

Dennis: *Ach man, ik wou alleen maar even kijken, meer niet.*

Mike: *Ik heb gezegd dat je moet opdonderen. Doe dat dan! Ik zeg het geen tweede keer!*

Dennis: *Oh man!*

In het volgende uur is het tekenles. Omdat de conciërge afscheid neemt maken de kinderen allemaal een tekening voor hem. Ze mogen de conciërge graag en ze doen dan ook hun uiterste best. Ze tekenen met bonte kleuren, schrijven er aardige dingen bij en ze versieren de randen nog extra met bloemen en zo. Er wordt met overgave getekend.

Al zo'n week of drie, vier geleden heb ik aan Dennis gevraagd of hij er voor wilde zorgen dat de conciërge zou worden opgehaald naar onze klas om hem de verrassingen te overhandigen. Omdat hij de eerste was die er aan had gedacht dat meneer Kramer afscheid zou nemen en dat het dan leuk zou zijn om hem te verrassen, hebben de kinderen er mee ingestemd dat hem deze eer te beurt zou vallen. Het lot bepaalde voorts dat Simone hem weer uitgeleide zou doen.

De tekeningen zijn allemaal zo goed als klaar.

L.: *Nou Dennis, over vijf minuten kun je hem ophalen.*

Mike: *Mag ik mee Dennis?*

Dennis kijkt voor zich uit en overlegt.

Dennis: *Voor mijn part.*

Matthijs: *Ben je gek, zeg! Je mocht niet eens in zijn stomme blaadje kijken.*

Dennis: *Ik vind het toch goed.*

Matthijs: *Waarom dan wel, als ik vragen mag?*

Dennis: *We hebben toch afgesproken dat je elkaar niet moet laten vallen, of zoiets?*

Matthijs: *Wanneer?*

Dennis: *Nou, gewoon, als iemand een probleem heeft of zo. Ik heb er ook een paar weet je!*

Matthijs: *Jij bent echt gek. Echt!*

Dennis en Mike verlaten de klas. Mike ziet er niet uit alsof hij de dialoog heeft begrepen. Bovendien telt het voor hem op dit moment alleen maar dat hij mee mag.

L.: *Jij had meneer Kramer ook graag opgehaald, niet?*

Matthijs: *Ja.*

Meike: *We waren het er allemaal over eens dat Dennis hem ophaalt. Tenslotte heeft Dennis ook als eerste er aan gedacht. Jij vond dat toch ook?*

Matthijs: *Ik weet het wel. Toch.*

Meike: *Bovendien kan iemand zelf iemand anders kiezen om mee te gaan. Dat doen we altijd zo. Toch?*

Mike: *Weet ik ook wel hoor.*

De deur gaat open. Meneer Kramer wordt door de twee jongens naar binnen gebracht. Hij loopt van kind naar kind en geeft iedereen de hand. Hij zegt tegen iedereen wat en neemt dankbaar de tekeningen in ontvangst. Hoewel dat dus zo'n dertig keer gebeurt blijft het rustig in de klas. Iedereen wil graag horen wat meneer Kramer tegen elk kind zegt.

Simone begeleidt meneer Kramer daarna weer terug naar zijn kantoortje.

Mike: *Ik zal aan mijn vader vragen of hij nog zo 'n blaadje kan krijgen voor jou. Dat mag je dan hebben.*

Dennis: *Ach, laat maar.*

13. “Mijn Butje is dood!”

Afscheid van een vriend

Het is herfstvakantie. Mijn telefoon gaat. Als ik opneem hoor ik niets anders als een hartverscheurend huilen. Het huilen van een kind, voor zover ik dat kan herkennen. *Mevrouw Letschert*...en weer een heftig gesnik. Al het mogelijke schiet me door het hoofd. Ik zie beelden van verscheidene kinderen voorbij flitsen en allerlei mogelijke ongelukken en rampspoeden: brand, ongelukken, overlijden. Een afschrikwekkende fantasie van ellende.

Mijn Butje is dood!

Minutenlang huilt Dennis. Als hij weer zo ver is dat het hem lukt om te spreken, zegt hij:

Ik wil hem meteen begraven. Komt u naar de begrafenis mevrouw Letschert?

Butje ligt, in watten gewikkeld, in een schoendoos op de keukentafel. Daarnaast ligt een schaar, plakband, pakpapier, een lang rood lint, nog meer watten, alles op het plastic tafelkleed. Terwijl ik naar de kleine parkiet kijk die bewegingsloos in de doos ligt, de pootjes samengetrokken als kleine klauwtjes, haalt Dennis de vogelkooi.

Ik wil zijn lievelingsspeelgoed er nog bij doen, legt hij uit en hij pakt een spiegel, een gekleurd bandje en een belletje uit de kooi en drapeert alles om het levensloze beestje. *Wat kan ik hem nog meer meegeven? O ja, zijn bal en zijn laatste voedselstang, misschien nog wel meer.* Dennis drukt met zijn wijsvinger een kuiltje in de watten en legt het balletje voorzichtig neer. *Nog wat? Kan ik nog wat meegeven?* Hij vraagt het in de hoop op een antwoord dat het sluiten van de doos nog even uitstelt.

Gek hè, zo met die ogen dicht, en dat hij nu niks meer zegt. Helemaal niks. Ik moet nog een keer naar hem kijken.

Dennis streelt Butje met zijn vingers over de vleugels. *Hij is eigenlijk helemaal niet zo koud.* Dan is het zo ver. Dennis pakt de watten en legt die voorzichtig over de dode vogel. Zo voorzichtig als lag er het kostbaarste glas onder. Dan doet hij het deksel op de doos. Samen wikkelen we de doos in pakpapier waarbij we er op letten dat we de doos zo weinig mogelijk bewegen en hem in elk geval niet scheef houden. Het rode lint – *dat heb ik van mijn zakgeld gekocht* – wil Dennis zelf er om binden. Hij bindt het vast met een mooie strik.

In de tuin heeft Dennis al een kuiltje gegraven en daarin herfstbladeren gelegd. Bladeren met bijzonder mooie kleuren heeft hij bij elkaar gezocht. Als hij de doos met Butje in het kuiltje legt begint Dennis te huilen. Snikkend bedekt hij de doos met bladeren, legt er blauwe herfstasters op en schikt alles nog een keer. Dan schept hij de aarde erover en strijkt die met zijn beide handen glad.

Dennis: *Hij heeft me elke dag begroet als ik naar huis kwam. Hij hoorde me dan al uit de verte aankomen. Ik riep hem altijd en hij antwoordde dan. En hoe! Dan was hij heel opgewonden.*

B.L.: *Van waar heb je hem dan geroepen?*

Dennis gaat met mij naar buiten.

- Dennis: *Daar, voor bij die hoek, waar die bushalte is, daar begon ik altijd met roepen,*
- B.L.: *En dat heeft hij dan gehoord?*
- Dennis: *Natuurlijk! Wat voor een oren zo 'n beest heeft.*
- B.L.: *En dan wist hij dat jij dat was?*
- Dennis: *Natuurlijk! Hij kende mijn stem heel goed. Hij kon mijn stem herkennen uit die van een heleboel andere stemmen. Toen er een keer een paar collega's van mijn vader op bezoek waren, wel een stuk of tien, toen heb ik hem geroepen, toen kwam hij aangevlogen en ging hij meteen op mijn uitgestoken wijsvinger zitten. Ja, zo was dat.*
- B.L.: *En als je na school naar huis kwam, hoe was het dan?*
- Dennis: *Dan wilde hij er natuurlijk uit. Dat is duidelijk, hè? Dan sprong hij opgewonden rond in zijn kooi, van de ene stok naar de andere, en piepen. Dat geloof je niet. Nou ja, dan heb ik eerst de kooi open gemaakt, hij eruit en een paar rondjes gevlogen. Ja, dan liet hij ook altijd wel iets vallen. U weet wel, hè?, tot mijn oma me geroepen heeft om te komen eten. Maar voordat ik ging eten heb ik altijd eerst Butje te eten gegeven: schoon voer, een blaadje sla, zo 'n knabbelstang en schoon water ook. Dan heb ik de kooi midden op de tafel gezet. Dat wilde mijn oma eigenlijk nooit en dat gaf wel vaak een scheldpartij, want ze vond dat niet zo fris bij het eten. Mij maakte het niks uit. Nou, dan aten we eigenlijk altijd met zijn drieën. Butje was er altijd bij.*

Dennis heeft afscheid genomen van een vriend waarvan hij kon houden en die op zijn eigen wijze die liefde beantwoordde.

14. “Dat wenst je jouw vriend Dennis.”

Een brief aan Björn

Björn heeft bij het schaatsen zijn been gebroken en omdat het om een gecompliceerde breuk gaat ligt hij nu in het ziekenhuis. Dennis schrijft hem een brief. Deze brief is de afsluiting van dit deel over Dennis en ik laat de brief graag zonder commentaar. Dennis schrijft:

Van Dennis, aan Björn

*Hallo Björn, hoe gaat het met je?
Ik kan me voorstellen
dat het niet goed met je gaat,
en dat met jouw been vind ik heel erg,
maar ik verheug me er al op dat je weer terugkomt.
Maar dan wil ik je eerst mijn LEGO-vliegtuig laten zien
en je aan mijn vriend Butje voorstellen.
Daaronder, aan de rechterkant,
dat ben ik met mijn vriend Butje.
Zoals je ziet heb ik daar nog mijn echte haar.
Dat zie je door die krullen.
En mijn vriend Butje vliegt juist met het LEGO-vliegtuig,
het vliegtuig heet DC 9.
En mijn vriend Butje kijkt juist*

*door het raam van het vliegtuig.
En nu wens ik je nog van harte beterschap,
en dat je maar gauw weer terugkomt op school.*

Dat wenst je jouw vriend Dennis

Scène 7

“En zo lang hebben jullie de tijd om elkaar weer te verdragen!”

Dennis en Simone hebben ruzie gehad in de pauze. ‚Gemat‘, zoals de kinderen dat noemen. En dat terwijl Simone juist de laatste tijd geleerd heeft om zich beter te beheersen.

*Simone slaat er niet meer meteen op los.
In elk geval de hele laatste week niet meer.*

Vandaag echter zijn ze blijkbaar zo tegen elkaar tekeer gegaan dat bij Dennis alle stoppen zijn doorgeslagen, althans in de versie van Lars van het gebeuren.

Beide kinderen hebben een stoelkring bijeen geroepen. Simone heeft Meike, de klassenvertegenwoordigster, gevraagd om er bij te zijn. Dennis komt met Jonas en Lars aanzetten.

Daar zitten ze dan en kijken naar elkaar, kwaad en bij de minste of geringste gelegenheid bereid om direct weer op elkaar los te hakken. Door de aanwezigheid van de andere kinderen en die van mij blijft dat echter vooralsnog achterwege. Nadat ieder vanuit het eigen gezichtspunt de aard en de oorzaak van de ruzie geschilderd heeft, daarbij de eigen onschuld uitvoerig betonend, gaat het een poosje heen en weer.

Simone: *Ik mocht Dennis toch al nooit!*

L.: *Waarom dan niet?*

Simone: *Ik mag hem gewoon niet. Bovendien, toen ik vijf jaar was hebben we ook een keer ruzie gehad en toen heeft hij mijn bril van mijn neus gemept. Toen heeft hij hem op de grond gesmeten en kapot getrapt. Ik kon niks meer zien en hij stond er gewoon bij te lachen. Hij hield niet meer op met lachen. Sinds die tijd mag ik hem helemaal niet meer!*

Meike: *Waaaaaat? En wat heb je toen gedaan?*

Simone: *Ik heb hem in elkaar geslagen en thuis heb ik op mijn donder gekregen, terwijl ik er echt niks aan doen kon. Maar daar hoef je bij mijn moeder niet mee aan te komen.*

Meike: *Heb jij Dennis in elkaar geslagen?*

Simone: *Natuurlijk heb ik hem in elkaar geslagen! Wat denk jij? Je denkt toch niet dat ik dat met me laat gebeuren*

L.: *Dennis, klopt dat?*

Dennis grijnst.

Dennis: *Ja, dat klopt. Ik mag Simone ook niet. Dat is wederzijds. Die zit meteen te janken als er wat gebeurt en dan mept ze er gelijk op los. Ook als er eigenlijk nog helemaal niks aan de hand is. Ze is nog sterk ook. Dan kun je ook haast niets anders, dan moet je wel terugslaan. Nou ja, toen ging het verder, net zoals vandaag...*

Jonas staat op en gaat naar de grote kalender die we in de klas hebben hangen. Dun en lang als Jonas is staat hij voor de kalender, wijst op de bladzijde van deze maand en gaat naar Simone.

Jonas: *Moet je zien Simone. Dit is juni. Juni heeft dertig dagen. Kijk!*

Niet begrijpend wat er gebeurt kijken de kinderen naar Jonas, die zich door de verwonderde blikken en bijbehorende geluiden niet van zijn a propos laat brengen. Ook ik heb niet het flauwste idee waar hij heen wil. Ik ken echter zijn intuïtie en zijn grote emotionele intelligentie. Die heeft ons vaak uit lastige situaties gered. Jonas draait het blad om.

Jonas: *Na juni komt juli niet? Kijk, alle dagen van juli staan hier. Zien jullie dat?*

Jonas draait ook dat blad om. Het verbazen in de klas wordt groter en luidruchtiger.

Jonas: *En dat is augustus.*

Jonas gaat met zijn vinger langs alle dagen.

Jonas: *En zoveel dagen moeten jullie elkaar allebei leren verdragen.*

Jonas keert zich doelgericht naar de twee kinderen.

Jonas: *En al hangen jullie de hele klas, hij draait zich naar alle vier de wanden, vol met kalenders, het maakt niks uit. Dit is de tijd die jullie hebben en in die tijd moet je elkaar verdragen en het gewoon nog een keer van voren af aan proberen.*

Deel C

AANBEVELINGEN VOOR HET BEMOEDIGEN VAN KINDEREN IN HET ONDERWIJS



1. Het kind aanspreken en zijn naam noemen in samenhang met positieve situaties

Veel kinderen horen hun voornaam vaker in negatieve als in positieve situaties. Als leraren en ouders kritiek leveren gaat het: *'Laat dat, Sacha!'*, of *'Je weet heel goed Rudy dat je nu stoort!'* De voornaam van het kind wordt met nadruk gebruikt om de kritiek een bijzondere scherpste te verlenen. In positieve situaties, bijvoorbeeld als er een complimentje wordt uitgedeeld, dan wordt de naam van het kind uitgerekend niet gebruikt. Dan wordt met een vergelijkenderwijs minimaal *'Oh ja, goed idee, zeg'* volstaan, of: *'Dank je wel, goed gedaan hoor.'* Veel minder vaak is te horen: *'Mooi Nicole, dat helpt ons een stuk verder'*, of: *'Dat is echt goed gelukt, die tekening, Ahmet.'*

De naam van een kind in een positieve samenhang noemen, zonder andere bedoelingen of waarschuwendende scherpste, hoort tot de kleine dingen met een grote werking. Er spreekt namelijk waardering uit, iets dat elk kind goed doet. Meestal zijn de kinderen een en al oor als ze op een vriendelijke manier hun naam horen. Ze voelen zich welwillend aangesproken en in hun persoon bevestigd. Iets dat meestal tot gevolg heeft dat zij bijzonder hun best doen. De naam van een kind in relatie tot een compliment, geeft aan dat compliment iets persoonlijks. Zonder die persoonlijke toets is het compliment uitwisselbaar, zou het op ieder ander kind kunnen slaan. Nu is het wat bijzonders.

2. het kind zijn gevoelens toestaan en 'valse troost' of 'verkeerde aansporingen' vermijden

Er is een reeks van zinnen die leraren regelmatig benutten wanneer ze een kind moed willen inspreken en die snel over de lippen komen. Het gaat bijvoorbeeld om:

- Dat is toch helemaal niet zo moeilijk!
- Dat kun je best hoor!
- Ik wist toch dat je het kunt!
- Je hoeft er niet bang voor te zijn hoor!
- Je zou veel beter zijn als je dat zelf zou willen!

Bij nadere beschouwing blijken juist dergelijke zinnen voor kinderen allesbehalve behulpzaam of bemoedigend te zijn. De zin *'Dat is toch helemaal niet zo moeilijk!'* als aansporing bedoeld wanneer een kind aarzelt bij een taak, is in de kern een ontmoediging. De zin maakt duidelijk aan het kind dat als het bij een opgave die eigenlijk helemaal niet zo moeilijk is al problemen heeft, het in feite niet veel waard kan zijn. Als het niet zo moeilijk is moet het dus wel aan het kind liggen, is de voor het kind onmiskenbare boodschap. In het geval dat het kind de opgave toch goed uitvoert, is het resultaat niet zo veel waard. Op voorhand is immers al duidelijk gemaakt dat het om een niet zo moeilijke opgave gaat.

Het is voor het kind veel opluchtender wanneer we begrip tonen voor zijn of haar probleem. Bijvoorbeeld door te zeggen: *'Ja, echt, dat is niet gemakkelijk!'* Of: *'Dat is helemaal niet zo eenvoudig als je zou denken!'* Of: *'Zo 'n opgave heb je gisteren ook gemaakt. Misschien kun je nog even opzoeken hoe je dat toen hebt gedaan.'* Vaak is hulp bij de eerste stap al voldoende om de barrière die zich zichtbaar voordoet te overwinnen.

Ook het: *'Dat lukt je wel!'*, bedoeld om een kind moed in te spreken, maakt duidelijk dat degene die deze woorden uitsprekt zichtbaar meer over het kind weet dan het kind zelf, bovendien stigmatiseert

het een verwachting naar het kind. Het kind ziet zich daarmee geconfronteerd met twee claims: een inhoudelijke claim die met de lastige opdracht is verbonden en een intermenselijke claim in de zin van *'Je stelt me toch niet teleur?'* Vooral die laatste claim wordt door het kind als zeer serieus ervaren, omdat deze in de ogen van het kind vaak verbonden is met de een van de belangrijkste zaken in deze leeftijdsfase, de zekerheid van de aanhankelijkheid van de leraar. De zin *'Dat lukt je wel!'* heeft vaak een zeer bedrukkende werking, want onmiddellijk verbonden met deze uitspraak is voor het kind de angstige vraag: *'En zo niet? Hoe kijk je tegen me aan als het me niet lukt?'*

We kunnen met een zin als: *'Dat lukt je toch wel!'* de twijfel bij een kind niet wegnemen en we maken er mee ook niet duidelijk dat we echt in het kind geloven. En dat we in het kind geloven was toch de inzet van onze interventie. In plaats van zelfvertrouwen belasten we het kind nog meer door het uitspreken van onze hoge verwachtingen. Dit leidt tot ontwijkend gedrag van kinderen die wij dan weer verwonderd beschouwen als een leerblokkade, of een gebrek aan medewerking en inzet. De angst om te falen en om iemand teleur te stellen *'die toch van mij verwacht dat ik dat kan en goed doe'*, kan iets dat met een klein beetje hulp te klaren zou zijn geweest doen omslaan in een onoplosbaar probleem.

Lukt het een kind om te doen wat van hem werd verwacht, dan reageren volwassenen vaak met de woorden: *'Zie je wel, ik wist toch dat je het kon!'*, waarmee ze hun eigen prognose bevestigen en ook nog eens hun vaardigheid aan het kind duidelijk maken van het goed kunnen schatten van zijn of haar capaciteiten. Wanneer je je eenmaal echt bewust bent geworden van de betekenis van deze woorden, dan merk je dat deze woorden niet echt bijdragen aan de versterking van het zelfbewustzijn. Precies bekeken ontnemen ze aan het kind iets van de originaliteit van het succes omdat ze uitdrukken: *'Al voordat je met deze opgave begonnen bent en je al die inspanningen pleegde die nodig zijn om hem uit te voeren, toen wist ik al dat het je zou lukken!'* Zo'n houding draagt bij een eventueel mislukken niet bij aan het reduceren van de frustratie en bij een succesvolle uitvoering niet aan de vergroting van het plezier om het resultaat. Het signaal is immers: *'Dat was toch op voorhand al duidelijk!'*

Precies zo is het met de woorden: *'Je hoeft niet bang te zijn hoor!'*, iets wat ouders en leraren regelmatig over de lippen komt wanneer ze een kind willen helpen dat aanhikt tegen een moeilijke opdracht. Zelden helpt zo'n opmerking echt. Vaker ontstaat er juist angst door, of wordt al aanwezige angst bij het kind er door versterkt. Als verdere soortgelijke verbale aanmoedigingen ook niet helpen, geven de volwassenen het vaak op, teleurgesteld door de vergeefse moeite, gefrustreerd door de eigen machteloosheid en soms ook gekwetst omdat ze zich door het kind voelen afgewezen. Vaak wordt dan het kind, dat in een mengeling van opluchting en ontmoediging achterblijft, de opdracht afgenomen en wordt deze aan een ander kind overgedragen. De vriendelijk bedoelde aanzet tot hulp ontardt op deze wijze in een geprikkeld verwijt.

'Je hoeft niet bang te zijn hoor!' belast ook in dit geval het kind op een dubbele wijze: de lastige opgave zelf en de aansporing om niet bang te zijn. Als het kind wel angstig is voor deze opgave komt het door de woorden van de volwassenen in een lastig parket, omdat het door die woorden alleen niet in staat is om de angst te verminderen. Het gaat voor het kind om betekenisloze woorden. Ze suggereren dat het niet nodig is om angst te hebben en bovendien dat het met wat goede wil ook zou moeten lukken om die angst overboord te zetten. Dat gaat echter niet. De kinderen merken dat en ze reageren niet zelden met agressiviteit of met een vlucht in de passiviteit. Wanneer dat vaak voorkomt, dan sluipt daar een mechanisme in en spreken we van angstige en gespannen kinderen.

Tenslotte: *'Je zou veel beter zijn als je dat zelf zou willen!'* Van alle betrokkenen is het kind het minst in staat om te doorzien van welke factoren zijn ontwikkelingsproces afhangt en welke factoren zijn leren beïnvloeden. Met deze regelmatig te horen opmerking, die je in rapporten aan ouders ook vaak tegenkomt, wordt de verantwoordelijkheid voor een verondersteld onvoldoende gebruikt potentieel overgedragen aan het kind. Met andere woorden: de opmerking dat het wel zou lukken als het kind

zelf maar zou willen, sluit alle andere mogelijke oorzaken uit en beperkt zich tot slechts een oorzaak waar het kind ook nog eens als enige verantwoordelijk voor wordt gemaakt. Daarmee ontkent deze zin niet alleen het samenspel tussen verschillende in het leerproces belangrijke factoren, maar ook de bereidheid van het kind om te willen leren. Strikt genomen wordt ermee uitgedrukt: *'Je wilt het niet!'*

Net zo als bij de eerste drie zinnen ervaart het kind ook hier weer een dubbele kritiek en een dubbele, nauwelijks realiseerbare verwachting. De boodschap is dat de geleverde prestaties niet voldoen, dus dat aan onze verwachtingen niet wordt voldaan en dat de inspanningen onder de maat zijn. Bovendien wordt het verwijt expliciet dat het ontbreekt aan een welwillende houding om er wat aan te doen. Natuurlijk zijn dergelijke woorden niet zo bedoeld. Ze zijn veeleer bedoeld als een aansporing tot een extra inspanning en bij een zelfbewuste, sterke leerling zouden ze ook nog wel het gewenste effect kunnen sorteren. De eigenlijke betekenis van de woorden, en juist die betekenis kan bij vaak ontmoedigde kinderen een deprimerend effect hebben, is drievoudig: op de eerste plaats de veronderstelling dat het kind niet wil, maar dat dat willen juist nodig is om succes te hebben; ten tweede de aanname dat het willen per decreet kan worden opgeroepen; ten derde dat alleen met goede wil het probleem kan worden opgelost. Het is niet mogelijk om bereidheid en willen voor te schrijven. Wanneer we daarin toch blijven persisteren, dan moeten we er mee rekenen dat een kind dat deze overvraging over zich heen voelt komen, zijn wil om te leren daadwerkelijk opgeeft.

3. Foute antwoorden corrigeren helpt en ook het je niet meteen van een kind afkeren (Het "A-B-A-Principe")

Wie kan er helpen? is een vaak gestelde vraag als de soepel lopende les onderbroken wordt door een fout antwoord en het betreffende kind (A) het opnieuw uitgelegde maar niet lijkt te snappen. Meestal dient zich al snel een ander kind aan (B) dat het goede antwoord wel weet en direct oplepelt en gelukkig, de les kan weer verder. Kind A is daar evenwel niet mee geholpen. In tegendeel zelfs. Voor dit kind is de situatie eigenlijk een nederlaag. Het heeft aan de hele klas blijk gegeven van een mislukking.

Kinderen die zelfbewust zijn en sociaal goed geïntegreerd in de groep, kunnen met de situatie wel omgaan dat een ander het goede antwoord wel weet. Ze denken nog een keertje na, nemen over wat ze horen van hun medeleerling en gaan verder. Bij minder zelfbewuste leerlingen daarentegen liggen deze zaken anders. Hier moeten we met het volgende rekenen:

- Het eerste kind, kind A, wist iets niet, of niet helemaal goed. Het moest dus iets nieuws leren of iets 'omleren'. Dat lukt niet omdat een ander kind (B) de opgave overneemt. Zolang kind A niet de gelegenheid krijgt om in eigen woorden te formuleren wat het had moeten weten, blijft het leerresultaat alleen voorbehouden aan kind B.
- Wanneer een kind iets niet weet en een leraar de beurt direct overgeeft aan een ander kind, wendt deze zich daarmee af van het eerste kind ten gunste van het tweede. Op die manier beleeft het eerste kind (A) dat zijn foute of ontoereikende antwoord gepaard gaat met de afwendings van de leraar. Wellicht vindt u dit muggenzifterij, toch is het zo dat wanneer dit soort ervaringen regelmatig worden gemaakt door dergelijke kinderen, ze bovendien dit soort ervaringen ook nog buiten de school opdoen, dat er dan een belevingspatroon ontstaat van niet gewaardeerd te worden op grond van onvoldoende prestaties. In onze samenleving doen jonge opgroeiende kinderen dit soort ervaringen regelmatig op. Een voorbeeld daarvan zijn de sportresultaten die uitvoerig op de televisie worden getoond. Alleen wie scoort telt mee en krijgt onze sympathie. Het afwenden van de leraar kan door minder zelfbewuste kinderen begrepen worden als een afwijzing.
- Bovendien is het zo dat bij het betreffende kind gemakkelijk de indruk kan ontstaan dat

het op afroep moet kunnen beschikken over de kennis die aan de orde wordt gesteld. Het recht op fouten maken en op nieuwe leerkansen raakt uit het blikveld van het kind als een leraar bij de eerste de beste poging al opgeeft, een medeleerling (B) inschakelt en leerling A aan zijn lot overlaat. Ook ouders dragen nietsvermoedend er aan bij om deze demotivatie te versterken door na twee of drie mislukte pogingen uit te roepen: *'Zie je wel, je kunt het wel. Waarom doe je het niet meteen de eerste keer goed?'* Leren gaat nu eenmaal niet vanzelf. Dat moeten we accepteren en voor kinderen ook duidelijk laten zijn.

Om het zelfvertrouwen van kinderen te stabiliseren is het belangrijk om ze aan het einde van een uitleg opnieuw aan te spreken en ze de geleerde dingen nog een keer zelf te laten formuleren en ze daar zo nodig ook bij te helpen. Een 'Nu heb je het begrepen, Marc, zo is het goed. Precies, zo kun je het ook zeggen, zoals jij dat nu doet' zijn signalen voor het kind om te begrijpen dat het een stap gemaakt heeft in het leren. De aandacht voor de tweede geslaagde poging helpt om de eerste mindere ervaring te verdringen door deze succeservaring.

Als het in de situatie mogelijk is en er geen gevaar bestaat dat het kind het gevoel krijgt dat het te kijk wordt gezet kan het zinvol zijn om met hem of haar in de gegeven situatie met alle andere leerlingen erbij, een fout antwoorden te corrigeren. Voor de leraar is het de kans om standvastigheid te tonen waarover juist dergelijke kinderen vaak niet beschikken, omdat ze gewend zijn om het gauw op te geven. Wellicht zijn er in de antwoorden van de kinderen elementen te vinden die uitgebouwd kunnen worden in de richting van de goede oplossing.



4. Keuzemogelijkheden bieden om het kind uit de oppositie te helpen

Kinderen met een gering gevoel van zelfbewustzijn gaan vaak de strijd aan met andere kinderen of de leraar. Het is zinloos om in ogenblikken van gedemonstreerde weerstand op het kind in te praten, aan gezond verstand te appelleren, of een beroep te doen op haar of zijn moraliteit of sociale gedrag. Overbodig ook is de vraag naar het 'waarom?' die zo'n kind in de situatie werkelijk niet zal kunnen beantwoorden. Kinderen zijn in situaties waarin ze overwegend emotioneel betrokken zijn en

emotioneel worden gestuurd niet toegankelijk voor een verklarend gesprek. Een poging van de leraar dit toch door te voeren en belerend te interveniëren, is gedoemd tot mislukken. Het kind zal zich in haar of zijn oppositie verharderen en het storende en onsociale gedrag eerder versterken. Een gesprek is zonder twijfel noodzakelijk, maar dient op een later tijdstip plaats te vinden. Op het moment van de weerstand gaat het niet om verheldering en bemoediging. Hier gaat het er dan uitsluitend om een escalatie te voorkomen door het vaak onbewuste en meestal automatisch verlopende gedrag van het kind te onderbreken.

Stevig ingrijpen kan noodzakelijk zijn, wellicht ook een korte en ter zake zijnde gedragsregel die geen twijfel laat bestaan over de geldigheid ervan, uitgesproken met de nodige distantie, en een resoluut beginnen met de les, waardoor het gedrag van het kind direct constructief kan worden omgeleid en zijn medewerking gewonnen kan worden. Al deze maatregelen zijn van situatie tot situatie verschillend en afhankelijk van de aard en zwaarte van het storen van het kind.

Een maatregel die een kind kan helpen om uit zijn gedragspatroon te raken zonder angst om ook het gezicht te verliezen, is het aanbod van een keuze. De leraar zou bijvoorbeeld kunnen zeggen: *'Jasper, je kunt of nu het bord schoonmaken en dan weer aan je werkblad verder werken, of je kunt Ruben helpen bij de derde opgave en dan op je plaats gaan zitten.* De inhoud van het keuzeaanbod is minder van belang dan het aanbod zelf. Het leidt er meestal toe dat het kind na een kort overleg op deze manier zichzelf weer terugvindt. Het stapt als het ware terug uit de oppositie en uit het storend gedrag.

Belangrijk bij deze maatregel is het volgende: zelfs als de leraar nu werkelijk niet erg blij is met het destructieve handelen van de leerling, zal het keuzeaanbod toch op een directe, niet onvriendelijke manier worden gedaan en niet op scherpe toon worden geuit. Wanneer er namelijk een dreiging van uit gaat voert die dreiging de boventoon. Het kind zal daardoor het keuzeaanbod niet als zodanig waarnemen en uitsluitend op de toon waarop het aangeboden is reageren en het als een voortzetting van de machtsstrijd zien. De betekenis van het aanbod ligt in het terugvoeren van de leerling naar een constructief en zakelijk niveau. Het stelt deze in staat om uit de emotionele situatie te komen en een verstandige keuze te maken. Een scherpe toon moet deze keuze niet onmogelijk maken. In het algemeen nemen kinderen dit soort aanbod aan. Vooral als ze in de gaten hebben dat het gaat om een zinvolle samenwerking die ook waardering kan opleveren. Als het kind voor een mogelijkheid heeft gekozen, dan dient de leraar daar ook enige aandacht aan te besteden en zal zich een poosje met het kind moeten bemoeien. Zo wordt constructief bijgedragen aan het weer terugvoeren van de leerling in de sociale gemeenschap van de klas. Meestal is het kind op zo'n hulp aangewezen om na het uitrangeren uit de groep er weer in mee te kunnen doen. Ook de groep heeft aandacht nodig van de leraar om op een natuurlijke wijze de uitgerangeerde leerling weer op te kunnen nemen. Verder is het belangrijk om de leerling ook in het verloop van de les te activeren en deze niet, nadat de situatie zich wat heeft ontspannen, voor de rest van de tijd aan het lot over te laten. Het gaat absoluut niet om een voorrangspositie. Dat moet iedereen duidelijk zijn, maar ook niet om genegeerd te worden. In dat laatste geval zouden nieuwe storingen voorspelbaar zijn en zou de energie om het kind terug in de groep te brengen tevergeefs geweest zijn.

5. Oppervlakkige complimentjes vermijden en vervangen door gedifferentieerde terugkoppeling

Oppervlakkige complimentjes en beoordelingen (*Dat heb je super gedaan! Dat is klasse! Fantastisch!*) kan, hoewel vaak met de beste bedoelingen gezegd, eerder ontmoedigen dan aansporen, omdat:

- vooral zwakke leerlingen de discrepantie bespeuren tussen een in hun ogen herkenbare

middelmatige prestatie en het ook in hun ogen overdreven compliment daarvoor. Vaak doorziet het kind de pedagogische intentie van zulk een compliment en accepteert het dan het compliment niet werkelijk.

- het compliment kan een verwachting tot uitdrukking brengen en daarmee aanleiding zijn tot druk. Als het kind denkt dat het niet tegemoet kan komen aan de verwachting, als het zich er door overschat voelt en bovendien vreest door falen degene teleur te stellen die zoveel verwacht, dan kan het gebeuren dat het kind de lovende woorden met verlegenheid, terugtrekken, grappenmakerij, of zelf met agressie afwijst. Voor de goedbedoelende leraar is dat niet te begrijpen en het leidt tot irritatie of onzekerheid. De complimenten leiden voor het kind tot afhankelijk zijn van de leraar doordat de schatting van de leraar hoger is dan die van het kind zelf. Op de lange duur kan dat leiden tot een houding van: *'als ik geprezen word, dan ben ik goed'* en omgekeerd *'als ik niet geprezen word, zelfs bestraft, dan ben ik slecht'*. De complimenten en straf maken geen onderscheid tussen 'de daad en de dader'. Daardoor leert het kind niet om een onderscheid te maken of te zien tussen zijn persoon en zijn gedrag in een bepaalde situatie, of tussen zijn persoon en zijn prestaties.

De tegenstelling van oppervlakkige complimenten is bemoedigende feedback, gedifferentieerd, zakelijk en gericht op gedrag in een bepaalde situatie. Die terugkoppeling is belangrijk, omdat juist kinderen met een gering zelfvertrouwen hun eigen competenties niet of nauwelijks kennen. Ze hebben gedifferentieerde feedback nodig. De dialoog die we daar vaak bij gebruiken heeft vooral tot doel om ze hun specifieke prestatie te laten leren kennen en ze op die wijze informatie over zichzelf te laten krijgen. Uitsluitend die informatie draagt ertoe bij dat deze kinderen zich sterker gaan voelen.

Twee varianten van een beknopt voorbeeld verduidelijken dat. Een leerling heeft een tekening gemaakt en laat deze aan de leraar zien.

Variant A:

L.: *Oh mooi, Sabine, dat heb je prima gedaan!*

De leraar prijst Sabine. Sabine weet nu dat ze haar tekening 'prima' heeft gemaakt. Ze weet helemaal niet waarom, of wat deze waardering precies inhoudt. Ze heeft geen informatie over bepaalde criteria waarop het compliment gebaseerd kan zijn en ze heeft geen informatie die haar helpt om een inzicht te verwerven met betrekking tot het specifieke van haar prestatie. De beoordelingscriteria, de maatstaven en de overwegingen zijn niet transparant. Het oordeel over de prestatie van het kind ligt geheel bij de leraar.

Variant B:

L.: *'Oh Sabine, daar heb jij goed je best gedaan. Die kleuren stralen echt! je kunt ook zien dat de leeuw er echt grimmig uit ziet. De andere dieren hebben zich gauw in veiligheid gebracht. De vogels kijken van boven toe. Die hebben het goed. Ach, daar van achteren komt de oppasser aangelopen. Nou, die heeft haast, zulke grote stappen als hij neemt. Die loopt zo hard dat het water in zijn emmer er bijna uitspat...'*

Niet altijd zal een leraar de tijd hebben om zo uitvoerig op een tekening in te gaan. Het principe echter van de gedifferentieerde terugkoppeling wordt aan de hand van dit voorbeeld duidelijk. In de woorden van de leraar kan Sabine herkennen of het haar gelukt is om weer te geven wat ze voor ogen had. Ze kan het volgen, accepteren of er stelling tegen nemen. De leraar reageert op de zaak, niet op het kind. Het oordeel over haar prestatie kan Sabine nu zelf vormen op grond van de aandachtspunten die ze aangereikt heeft gekregen. Sabine wordt zich zo haar eigen vaardigheden bewust en ze kan deze ter

versterking van haar zelfbewustzijn benutten.

Variant B is hier wat breed uitgewerkt. In grote klassen met veel kinderen is deze optie niet altijd uitvoerbaar vanwege de tijd die het vraagt. Het gaat er hier om de houding van de leraar te beschrijven en wellicht kunnen in situaties met minder beschikbare tijd ook elementen van deze variant worden benut. De kern is dat een op de zaak betrokken en precieze terugkoppeling veel waardevoller is dan een oppervlakkig, gemakkelijk uitgesproken compliment, hoe goed bedoeld ook.

6. De verwachtingen van kinderen van zichzelf serieus nemen en ze helpen om deze succesvol te realiseren

In een zesde klas oefenen de kinderen ver springen. Sebastiaan is een enthousiaste beoefenaar van atletiek en hij is vastbesloten om zijn persoonlijke record, namelijk 3.20 meter te verbeteren. Hij probeert het op allerlei manieren, maar hij komt niet verder dan 3.16 meter. Hij is behoorlijk teleurgesteld. Als zijn lerares hem wil troosten en hem er op wijst dat 3.16 meter voor een zesdeklasser een heel goede prestatie is, waarmee hij eigenlijk meer dan tevreden kan zijn en dat het nu ook niet zo heel belangrijk is dat hij 4 centimeter verder kan springen, wordt Sebastiaan woedend. Hij loopt naar de springbak en probeert met zijn voeten het zand uit de bak te schoppen.

Sebastiaan is een kind dat hoge eisen stelt aan zichzelf. De poging van zijn lerares is er op gericht om zijn eerzucht een beetje te temperen en de jongen tegen zijn eigen overvraging te beschermen. De pedagogische bemoeienis is uit het oogpunt van de lerares te begrijpen, maar leidt niet tot het beoogde resultaat. Dat wederom is vanuit het perspectief van de jongen te begrijpen. Als een jongen als Sebastiaan zich wat heeft voorgenomen en daaraan met veel inzet werkt, zal hij zich er niet zo eenvoudig van af laten brengen. Hij zal zich zeker niet van zijn plan laten afbrengen doordat zijn lerares hem er van probeert te overtuigen dat zijn gestelde doel overdreven is en dat een minder ambitieus doel ook toereikend is. Dat het niets uitmaakt of hij een paar centimeter minder ver springt, omdat dat toch eigenlijk precies zo goed is als datgene wat hij zich heeft voorgenomen.

Essentieel is niet de afstand van 3.20 meter, maar het doel dat het kind zich heeft gesteld. Het is zijn beslissing om deze afstand te willen springen. Daarom is de moeite om de jongen er van te willen overtuigen dat minder ook goed is, vanaf het begin al de verkeerde insteek. Hoe goed ook bedoeld. Echte invloed heeft de lerares indien het haar lukt om de instelling van de jongen te begrijpen, zijn gevoel en zijn wens en de daarmee verbonden bereidheid zich bovenmatig in te spannen, als ook het beeld dat de jongen heeft van zichzelf. Daar is geen heel lang gesprek voor nodig, wel een andere reactie, namelijk een reactie die aansluit bij de houding van het kind en een reactie die deze houding ook accepteert. Met betrekking tot Sebastiaan betekent dit dat de lerares accepteert dat hij 3,20 meter ver wil springen. Zij praat hem zijn gestelde doel niet uit het hoofd. De vraag of die afstand realistisch is of niet, wordt aan de prognose van de leerling overgelaten en niet afhankelijk gemaakt van het oordeel of de schatting van de lerares.

De enige kans voor Sebastiaan om zich op den duur tegen te hoge eigen aanspraken te beschermen, ligt in het opdoen van ervaringen of de doelen die hij zich stelt voor hem werkelijk realistisch zijn of correctie behoeven. Waarschijnlijk gaan er frustraties gepaard met deze ervaringen. Deze zijn evenwel gemakkelijker te accepteren dan het gevoel om niet alleen de eigen mogelijkheden verkeerd te hebben geschat, maar ook nog eens door iemand anders die het blijkbaar beter weet dan jezelf teruggefloten te zijn.

Het kan gemakkelijk voorkomen dat Sebastiaan hardnekkig genoeg is om het ver springen net zo lang te oefenen totdat hij zijn doel heeft bereikt. Vaak neigen wij volwassenen er naar om kinderen hun

streven naar perfectie uit het hoofd te praten, als die neiging van henzelf komt tenminste. Wanneer wij perfectie wensen is dat namelijk precies andersom en zetten we de kinderen ermee onder druk. Het is voor de ontwikkeling van het zelfbewustzijn van kinderen belangrijk dat wij de aanspraak op het eigen presteren serieus nemen en accepteren, dat we de kinderen helpen om die aanspraken te verwerkelijken en dat we zorgvuldig nagaan of onze vrees dat ze teveel van zichzelf vragen ook werkelijk grond heeft. Te vroeg ingrijpen in de gestelde doelen van kinderen kan ze net zo het plezier ontnemen aan het leren als de niet goed overdachte verwachtingen met betrekking tot prestaties die werkelijk niet te realiseren zijn.

In plaats van in een situatie als met Sebastiaan, die er alles aan gelegen is om 3.20 meter ver te springen, de 3.16 meter tot droomresultaat te verklaren, zou de lerares bijvoorbeeld kunnen zeggen: *'Je wilt 3.20 meter springen? Dat is knap ver! Maar, probeer het maar. Misschien moet je een wat langere aanloop nemen. Ik heb gezien dat je bij de afsprong nog te ver voor de streep blijft. Concentreer je eerst op de aanloop, dan kunnen we daarna kijken of de afsprong...'*

7. Door middel van consequent gedrag kinderen oriënteringspunten geven en tegelijk de eigen autoriteit als leraar versterken

'Ik heb geprobeerd om consequent te blijven!' klaagt een vertwijfelde moeder, *'maar niets helpt.'* Geen wonder. Haar 'consequent zijn' ontpopte zich als straf en daagde haar zoon uit tot een machtsstrijd.

Consequent gedrag is zowel thuis als op school een onmiskenbaar opvoedingsprincipe. Als het opleggen van een staf waarmee is bedreigd voor consequent handelen wordt gehouden, dan gaat het om een misverstand. Consequent zijn heeft niets van doen met straffen. Daarin ligt juist het voordeel van consequent handelen ten opzichte van maatregelen die met sancties zijn verbonden. In tegenstelling tot deze maatregelen helpt consequent gedrag kinderen om de mogelijke gevolgen van hun handelen te overzien en erover na te kunnen denken. Gevolgen die het kind voorheen zelf nog niet kon schatten of overzien en waarop het gewezen moet worden. Consequent gedrag is geen instrument dat bedoeld is om de macht van de volwassenen te versterken, maar een middel om de zekerheid bij te nemen beslissingen en gedragingen voor kinderen te vergroten.

Letterlijk betekent 'consequent' namelijk 'dat wat er op volgt'. Het gaat om de uitwerking die zich uit een handeling of een situatie voordoet. In het begrip 'consequentie' ligt geen waardering besloten, noch is een bepaalde richting van handelen gemeend. In de opvoeding kunnen we het begrip 'consequentie' in de letterlijke zin goed benutten. Het is een belangrijke opvoedingshulp.

Het maakt verschil of de lerares tegen haar klas die niet goed oplet zegt:

L.: *Als jullie nu echt niet opletten, dan gaat het uitstapje naar de dierentuin niet door! (Variant 1),*

of dat zij zegt:

L.: *Als jullie nu opletten en flink doorwerken, dan krijgen we vandaag nog gedaan wat we ons hebben voorgenomen. Dan hebben we volgende week de tijd voor ons uitstapje naar de dierentuin. Wanneer het ons vandaag niet meer lukt, dan moeten we dat uitstapje verschuiven. Misschien gaat het beter als jullie je goed concentreren op wat we aan het doen zijn en dan...(Variant 2).*

Bij de eerste variant benut de lerares het uitsapje als een drukmiddel om de klas tot de orde te roepen.

Als de kinderen haar woorden niet serieus nemen en persisteren in het onoplettend gedrag, dan zijn er twee mogelijkheden:

Mogelijkheid 1: de lerares laat ze ontsnappen en gaat toch naar de dierentuin met ze. De kinderen zullen dat ongetwijfeld leuk vinden, maar de lerares heeft haar autoriteit verzwakt. Het signaal is: *'Wat ik zeg doet er eigenlijk niet zo toe.'* De lerares heeft de geloofwaardigheid van haar uitspraken op het spel gezet.

Mogelijkheid 2: De lerares schrappt werkelijk het uitstapje naar de dierentuin. Dat zullen de kinderen als een straf ervaren en de positie van de lerares in de klas wordt er niet gemakkelijker door. Ook een *'Ik heb jullie toch gewaarschuwd!'*, of: *'Het is jullie eigen schuld!'* maken de situatie niet eenvoudiger.

Bij de tweede variant staat het aspect van de tijd op de voorgrond. De lerares maakt de kinderen opmerkzaam op het feit dat de taak waaraan gewerkt wordt uitgevoerd moet zijn, zodat er voldoende tijd overblijft voor het bezoek aan de dierentuin. Het gaat hier om een zakelijke overeenstemming tussen taak en tijd die kinderen uitnodigt om na te denken hoe ze zich zullen gedragen. Het gaat niet om de dreiging van het schrappen van het pleziertje. Wanneer de kinderen er in slagen om de overeengekomen taak naar behoren uit te voeren, is het uitstapje een gevolg van die inspanning en de daardoor gewonnen tijd. Het is geen beloning door de lerares. Lukt het de kinderen niet, dan is dat het gevolg van hun eigen beslissing. Een consequentie, maar geen van boven opgelegde straf. Het is de verantwoordelijkheid van de lerares om op deze samenhang te wijzen. Het is de verantwoordelijkheid van de kinderen om daarop te reageren en zich op die wijze uit te spreken voor een keuze.

Consequentie is waarde vrij en gaat in twee richtingen, niet alleen in die ene, onaangename richting. Consequentie wijst op positieve en op negatieve gevolgen van gedrag. Consequent handelen veronderstelt er voor te zorgen dat in zowel het gunstig als in het ongunstige geval het overeengekomene aangehouden wordt. Consequentie is niet hard of sanctionerend en het consequent handelen door een opvoeder moet niet worden verward met het opleggen van straffen, maar is het transparant maken van gevolgen van beslissingen en ervoor zorgen dat die gevolgen ook daadwerkelijk aanwezig zijn en aangehouden worden.

8. Structuren bij het onderwijzen zichtbaar maken en tussendoelen noemen

Het komt regelmatig voor dat er kinderen zijn die niet meedoen in de klas of die storen, omdat ze geen flauw idee hebben van de situatie waarin ze zich bevinden, hoe ze daar mee moeten of kunnen omgaan en wat er precies van ze wordt verwacht. Wanneer je ze zou vragen wat precies het onderwerp is waarmee we bezig zijn, dan hebben ze waarschijnlijk geen antwoord of proberen ze zich met wat vage beschrijvingen daaruit te redden. Zoiets kan verschillende oorzaken hebben. Een van de oorzaken is het voor de kinderen ontbrekende zicht op een structuur van het aangeboden. Zo'n structuur is essentieel voor de bereidheid om te willen leren. Het is net als voor ons ook voor kinderen normaal om eerst te weten waarover het gaat en wat het oplevert, voordat je je energie er aan besteedt. Structuur is ook nodig om aan je denken richting te geven. Het maakt niet uit of het om een open leersituatie gaat, om een klassikale uitleg, of om een vraaggerichte benadering. Zonder inzicht in een heldere structuur kunnen leerlingen de aangeboden informatie niet in echte kennis omzetten. Structuur is nodig om greep te kunnen krijgen op wat voorligt of voortgehouden wordt.

Ontmoedigde kinderen gaan er meestal van uit dat het vanzelfsprekend is dat ze niet kunnen voldoen aan de verwachtingen die aan ze worden gesteld. Steeds opnieuw bevestigen ze deze aanname van en voor henzelf. Bij veel van deze kinderen is twijfel aan zichzelf voortdurend aanwezig, en is de overweging: *'Kan ik dat wel?'* een voortdurende begeleider. Wanneer daar dan ook nog de onzekerheid

bij komt van hoe ze moeten leren en in welke leerstappen ze hun leerproces kunnen organiseren, dan missen ze wezenlijke ankerpunten en wordt de hele onderwijssituatie in feite een bedreiging voor ze.

Het is niet erg moeilijk of buitengewoon ingewikkeld om de situatie voor deze kinderen te verlichten en om ze de nodige zekerheden te verschaffen. Zo kan bijvoorbeeld een schriftelijk overzicht van het geplande verloop van een les ze informatie geven over de volgorde van de gebeurtenissen en ze helpen om zich te oriënteren. Korte titels van fasen in een les, gemakkelijk te snappen symbolen, duidelijk op het bord geschreven, steeds op dezelfde plek, de voorziene tijd erbij, een korte inhoudstypering, het zijn allemaal in wezen eenvoudige hulpmiddelen die vooral voor zwakkere kinderen een wereld van verschil kunnen uitmaken. Overigens niet alleen voor zwakkere leerlingen, al zijn die er wel het meeste op aangewezen. Hoe zulke overzichten er ook uitzien, steeds hebben zij de functie structuur te bieden en handreiking te geven. Voor veel kinderen is de overweging 'wat' wanneer gedaan moet worden relatief nieuw en onbekend. Vaak worden ze alleen in de school met dit soort vragen geconfronteerd. Ze missen de vaardigheid om zelf structuur aan te brengen in hun denken en handelen. Hulp daarbij is vaak al genoeg om een deel van het storend gedrag van kinderen tegen te gaan.

Er zijn nog andere voordelen. Kinderen die zich slecht kunnen concentreren en vaak al opgeven als ze nog maar net begonnen zijn, worden geholpen wanneer ze hun activiteiten in voor hen herkenbare en overzichtelijke kleine stapjes kunnen uitvoeren. Ze zijn eerder in staat om de spanningsboog van een deelopgave vol te houden dan die van een gehele taak. Zo kan een lerares tegen een bepaalde leerling zeggen, terwijl ze op het overzicht van de lesplanning op het bord wijst: *'Kijk eens, Matthijs, we hebben zojuist het eerste deel met elkaar besproken. Dat is nu klaar. Nu zijn we hier, op deze plek, nu gaat het erom deze woorden te oefenen. Als jij nu oefent tot dit woord, dan kunnen we daarna samen kijken hoe dat lukt. Dan kunnen we daarna weer verder. OK? Tot zover?'*

Een voordeel is dat gedurende een les tussenstappen en tussenresultaten er even uitgelicht kunnen worden en dat even teruggegrepen kan worden op wat er inmiddels is gedaan. Er kan worden stilgestaan bij moeilijkheden die zich hebben voorgedaan, gecontroleerd worden of die moeilijkheden inderdaad zijn overwonnen, welke leerstappen er zijn gemaakt en welke nog te nemen zijn. Voor kinderen is het behulpzaam te zien op welke plekken ze nog moeite hadden met iets en op welke plekken dat voorbij was. *'Oh ja, daar had ik nog een vraag, ondertussen hebben we daar een paar antwoorden op gevonden.'* Met andere woorden: het anders diffuse leerproces van individuele kinderen en van de groep wordt zichtbaar en hanteerbaar gemaakt en zowel voor de lerares als voor de leerlingen is het gemakkelijker om dat proces actief te sturen.

Lukt het een leraar om in samenvattingen terug te grijpen op specifieke bijdragen van kinderen, dan werkt een dergelijk overzicht ook in pedagogische zin effectief. Het biedt de mogelijkheid om de naam van een kind in positieve zin te gebruiken, om een kind er even in positieve zin uit te lichten door haar of zijn gedachte of bijdrage te benutten in de uitleg of bij de reflectie. Kinderen ervaren op die manier dat je aandacht niet alleen kunt verwerven door storend gedrag, maar ook door positieve bijdragen.

9. De interne logica van een leerweg zichtbaar maken en gebruik maken van formuleringen van leerlingen in leerprocessen

Aan het begin van een les over natuuronderwijs hebben de leerlingen datgene wat ze al weten over eekhoortjes bij elkaar gebracht. De lerares heeft alles wat de kinderen te berde hebben gebracht op het bord geschreven en hier en daar nog wat aangevuld. Nu leidt ze de volgende fase in. Ze laat de kinderen een werkblad zien en zegt:

L.: *Jullie taak is het nu om alles wat we op het bord hebben verzameld, op dit werkblad in groepjes van twee te ordenen. Er zijn drie rubrieken: 1...2...3...*

De meeste kinderen volgen de aanwijzing van de lerares. Ze halen de pen uit hun etui en gaan aan de slag. Een paar reageren wat verontwaardigd en mopperen: *'Alweer, heb ik helemaal geen zin in!'*

Tot zoverre hebben alle kinderen goed meegedaan. Het waren hun ideeën die op het bord terecht zijn gekomen en ook hun vragen die we aan de andere kant van het bord hebben verzameld. Het was tot zover hun ding, deze les. Met de opdracht van de lerares is er niet alleen sprake van een nieuwe fase, maar ook van een door deze leerlingen niet gewenste breuk. De woorden: *'Jullie taak is het nu...'* maakt een einde aan de fase die gekenmerkt is door de interesse van de leerlingen en kondigt een fase aan waarin de kinderen wat moeten. Beide fasen zijn weliswaar door de lerares verantwoordt en in het schema van het lesverloop opgenomen, maar de signaalwerking naar de leerlingen is een andere. Het: *'Jullie opdracht is het nu...'* houdt boodschappen in als:

- Ik beslis wat jullie doen.
- Jullie doen wat ik zeg.
- Wat jullie willen interesseert me nu niet

Het gaat hier om een opdracht vanuit het perspectief van de lerares, die:

- geen inzicht biedt in de logica van de leerweg,
- de volgende fase niet tot het eigendom van de leerlingen maakt,
- de samenhang met de voorgaande fase onvoldoende duidelijk laat zijn.

Deze wijze van handelen staat haaks op wat je kunt verstaan onder autonoom leren of subject georiënteerd leren. Ze houdt in: kinderen volgen de aanwijzing van de lerares en worden niet geleid door hun eigen interesses. Het wekken van de interesses van de kinderen was evenwel het doel van de eerste fase van de les. Vooral kinderen die te maken hebben met leerproblemen voelen zich in zo'n perspectiefwisseling onzeker worden. De meeste kansen voor succesvol onderwijs aan deze kinderen is hun motivatie te wekken en die te behouden. Wanneer gewekte motivatie plotseling wordt verstoord door een paradigmawisseling in het didactische concept zouden dergelijke kinderen al gauw kunnen denken:

- Nu moet ik opeens weer schrijven, zie je wel, daar is ze weer met haar werkbladen,
- Ik weet werkelijk niet wat ik nu moet doen en waarom. Ik kan het vast niet,
- Ik zie niet in waarom ik dat zou moeten doen en ik doe het ook niet.

De interne logica van leerprocessen moet niet alleen helder zijn voor de lerares, maar ook voor de leerlingen. Daarom is het van belang om bij het onderwijs formuleringen zo te kiezen dat ze betrekking hebben op het leerproces en daardoor dichter bij de leerlingen staan. Na de introductiefase zou de lerares bijvoorbeeld kunnen zeggen:

L.: *We hebben nu verzameld wat we over eekhoorntjes weten. Onze verzameling bestaat uit een heleboel belangrijke gegevens. Ze staan allemaal nog een beetje door elkaar heen. Om beter te weten waar we het eerste mee zouden kunnen beginnen, moeten we de dingen die bij elkaar horen op een rijtje zetten. Op dit blad staan drie mogelijkheden: 1...2...3.... Misschien hebben jullie er wel meer nodig, wanneer je ermee aan de slag gaat. Ik ben benieuwd.*

Deze overgang laat de vraagstelling dichter bij de kinderen liggen en is voor de kinderen beter te begrijpen als een logische vervolgstap. De lerares is wel degene die de taak aankaart, maar het is

minder een opdracht en meer een geïnteresseerde vraag.

Nog een voorbeeld. De kinderen van groep vijf gaan werken aan Europese landen en hun hoofdsteden. Net als in het vorige voorbeeld zou de lerares kunnen zeggen:

L.: *Het is jullie taak om uit te vinden wat de hoofdsteden zijn van de landen, of het echt om Europese landen gaat, hoe je de namen ervan schrijft en of het echt om hoofdsteden gaat. Je moet daarbij de globe gebruiken om...*

Een meer bij de leerlingen liggende benadering zou zijn:

L.: *Jullie hebben veel landen en steden genoemd. Om uit te vinden of het echt om Europese landen gaat en of de steden ook echt de hoofdsteden zijn, hebben jullie de globe nodig.*

Op het eerste gezicht lijken beide varianten veel op elkaar. Bij een meer precieze blik en vooral als we kijken hoe de benaderingen uitwerken bij kinderen, zien we dat de eerste variant een opdracht is van de lerares aan de kinderen. De tweede variant is een aanwijzing van de lerares aan de kinderen hoe ze een voorliggende vraag zouden kunnen oppakken en hoe ze een volgende stap zouden kunnen zetten op hun eigen leerweg. Nuances zijn belangrijk en veelzeggend in de wijze waarop we leerlingen benaderen en voor de manier waarop we hun engagement willen realiseren en bewaren.

Het maakt, om nog twee kleine voorbeelden toe te voegen, verschil of een lerares tegen een leerling zegt: *'Maak je veters vast'*, of dat zij zegt: *'Je veters zitten los.'* Bij de eerste variant reageert de leerling op de sommatie van de lerares, terwijl hij bij de tweede variant uitgenodigd wordt om zelf de consequentie te trekken uit de mededeling. Het kan natuurlijk zo zijn dat de leerling met een pinnig *'Weet ik!'* reageert en geen aanstalten maakt om zijn schoen vast te maken. In zo'n geval heeft de lerares nog de mogelijkheid om de leerling op het risico te wijzen dat hij loopt en hem uiteindelijk toch op te dragen zijn veters vast te maken op grond van haar verantwoordelijkheid voor het risico dat hij loopt.

Nog betekenisvoller is het volgende voorbeeld. Tijdens een treinreis observeer ik de volgende scène. Tegenover me zit een vader met een ongeveer zesjarige zoon. De vader maakt een grote fototas open. Hij haalt er een camera uit en hij schroeft het objectief dat op de camera zit er voorzichtig van af. Hij legt het objectief even voorzichtig terzijde. Dan pakt hij een teleobjectief en schroeft dat op het huis van de camera. De zoon heeft tot dan toe zwijgend en zo te zien zeer geïnteresseerd toe zitten kijken. Nu maakt hij aanstalten om het in zijn buurt liggende losse objectief te pakken. De vader ziet het en zegt rustig: *'Deze apparaten gaan heel snel kapot. Je ziet later op iedere foto elk stofje en elke vingerafdruk als dat op de lens komt.'* De jongen trekt zijn hand terug, vol respect en ook een beetje geschrokken.

Ik weet niet of het hier om een bewuste reactie gaat van de vader. Dat doet er ook niet toe. Belangrijk is dat de consequentie van het handelen aan het kind is overgelaten. De beslissing om het objectief te laten liggen is door het kind genomen. De informatie over de kwetsbaarheid van het objectief was de aanleiding voor de jongen om er van af te blijven, niet een bevel van zijn vader. Dat betekent: de jongen heeft op basis van inzicht en begrip gehandeld, niet uit gehoorzaamheid. De vader had ook kunnen zeggen: *'Laat dat!'*, *'Voorzichtig, dat is duur!'*, of: *'Afblijven!'* Een dergelijke combinatie van aanwijzingen en vermaning was in het licht van de situatie wel begrijpelijk geweest, maar had de jongen niet zelf verantwoordelijk gemaakt voor zijn handelen. De meest waardevolle variant, dat wil zeggen de variant die een beroep doet op het denken van de jongen zelf, is die variant die voor de jongen logisch is en waarin hij zelf beslissen kan op grond van voor hem duidelijke overwegingen.

10. Op destructieve bedoelingen van een kind met een constructieve intentie reageren en daardoor medewerking verkrijgen

Het is in feite discriminerend om van 'moeilijke', 'problematische', of van 'opvallende' kinderen te spreken. Niet de kinderen zijn 'moeilijk', 'problematisch', of 'opvallend', maar het is hun gedrag en dan dat nog gemeten aan de opvattingen zoals wij dat als leraren voor wenselijk achten. Zolang we geen onderscheid weten te maken tussen 'de daad' en 'de dader', tussen het kind en zijn gedrag, zal het ons niet lukken om het kind zelf te accepteren. Zolang wij het kind niet het zekere gevoel kunnen geven dat wij het als persoon accepteren, blijft elke poging om zijn wezen te begrijpen of te bereiken, zonder resultaat. Het kind aannemen is de basale voorwaarde voor welke pedagogische invloed dan ook. Het houdt in dat we het kind, ondanks de problemen die het op school veroorzaakt, met een positieve houding tegemoet treden.

Hoe vanzelfsprekend dat moge klinken, voor leraren is de vertaling ervan naar de praktijk van het handelen veelal buitengewoon moeilijk. De kinderen, uit welke gronden dan ook ontmoedigd als ze zijn, zetten hun destructieve gedrag op de voorgrond omdat ze niet beschikken over constructieve en op coöperatief handelen gerichte vaardigheden. Ze zijn het gewend om op ongewenst gedrag te worden aangesproken, om door middel van storend gedrag aan invloed te winnen en om van alle kanten bekritiseerd te worden. In elk geval krijgen ze op die manier aandacht. Leraren zijn door dit soort gedrag behoorlijk belast. Een groot deel van de aandacht en tijd gaat naar dit soort kinderen. Zodra deze kinderen een keer niet storen en zelfs normaal meedoen aan activiteiten, zie je dat leraren van de gelegenheid gebruik maken om de andere kinderen al hun aandacht te geven. Die zijn in hun ogen tekort gekomen door de extra aandacht die de lastige leerlingen meestal vragen. Toewenden naar de ene groep betekent evenwel het afwenden van de andere groep, in elk geval wordt dit als zodanig beleefd door de leerlingen die het betreft. De lastige groep heeft genoeg ervaring in huis om er voor te zorgen dat de leraar zich weer onmiddellijk met hen moet bezighouden.

Zo begint de duivelskring van voren af aan. Omdat de kinderen niet willen afzien van aandacht, maar alleen hun negatieve gedrag kennen en hebben om in te zetten, gebruiken ze dat gedrag dan ook. Ieder middel lijkt gerechtvaardigd zolang het maar resultaat oplevert. Precies hier is het nodig om te differentiëren. Alle kinderen hebben recht op aandacht, dat staat buiten kijf. Alle kinderen worden geaccepteerd. Het zijn de destructieve middelen die niet geaccepteerd moeten worden.

Omdat ontmoedigde en op hun tekortkomingen gefixeerde kinderen nauwelijks over vriendelijke communicatieve middelen beschikken en ook niet zo goed in staat zijn om te kijken hoe andere kinderen dat doen om dat dan over te nemen, moeten ze alternatieven worden geboden. De leraar staat voor een lastige dubbele opgave: aandacht geven en tegelijk proberen om de destructieve doelen met een constructief aanbod tegemoet te treden.

Het kind voor zijn, daarom gaat het. Niet om het reageren op het opvallende en storende gedrag, maar om het verstevigen van de onopvallende sterkten van deze kinderen. Niet om het slachtoffer te zijn van het gedrag van deze kinderen, maar de architect te zijn van de mogelijkheden van deze kinderen. Het gaat om het zichtbaar maken van dat wat het kind nog niet ziet. Het gaat om het voortdurend corrigeren van gedrag door nieuwe leeransen, om zo geleidelijk aan het sterk getrainde bestaande gedrag positief om te buigen.

Nieuwe leeransen krijgen kinderen wanneer ze daartoe worden uitgedaagd. Wanneer ze worden uitgedaagd om dingen te doen die ze zich zelf niet zouden toevertrouwen. Vragen om samen te werken maakt duidelijk dat het kind wordt toevertrouwd om met iemand samen te werken. Dat het kind blijkbaar competenties heeft, al ziet het die zelf nog niet, die herkend zijn en die gebruikt kunnen worden om ergens behulpzaam bij te zijn. Het is niet zo eenvoudig om in de praktijk van alledag, vaak

in een zich opeens voordoende situatie, een taak te vinden die op maat gesneden is voor zulke leerlingen. Zo'n taak mag niet te licht zijn, moet er toe doen en moet ook door de betreffende leerling, als is het met inspanning, goed uitvoerbaar zijn. Precieze observatie van dergelijke leerlingen is daartoe voorwaarde. Dat is zeker voor de leraar een extra inspanning. Die inspanning staat evenwel in geen verhouding tot de spanning die het elke dag oplevert om met het storende gedrag van dit soort leerlingen om te gaan en met de gevolgen van dat gedrag. Op den duur is het zelfs zo dat bij een duurzame kanteling van het gedrag van deze leerlingen, ze ook positief bijdragen aan het welbevinden van leraren.

Ook als het met enige inspanning gepaard gaat om gebieden te vinden waarop deze leerlingen constructief zouden kunnen worden ingezet, dan nog zijn het niet deze enkele en vaak niet spectaculaire dingen die uiteindelijk de gewenste functie vervullen. Het is veel meer de vastbesloten gerichtheid op het kind, het doelgerichte opnemen van contact, het aanspreken en activeren, de basale welwillende, accepterende en waar het om leerprestaties gaat ook uitdagende houding die spreekt uit elke afzonderlijke activiteit. Daardoor beleeft het kind delen van zijn persoonlijkheid die het daarvoor niet of nauwelijks kende.

Van blijvende werking zijn deze initiatieven pas dan als ze ook bijdragen aan een ander manier van kijken door de leraar naar het kind. Het gaat om een manier van kijken die niet gefixeerd is op het te verwachten destructieve gedrag, maar die gericht is op constructieve samenwerking. De verwachting van de leraar, positief of negatief georiënteerd, is van cruciale betekenis en wordt door de leerlingen zo ook beleefd. Het kost leraren veel zelfdiscipline, zeker in het begin waar het vaak nog mis gaat met de leerling, om dat vol te houden. De kinderen moeten de mogelijkheden hebben en de kansen krijgen om ook te mislukken. Wanneer ze het mislukken wordt onthouden zullen ze nog sterker als voorheen verharderen in hun negatieve beeld over zichzelf. *'Zie je wel, ik kan het niet. Ik ben nergens goed voor.'* Voor de leraar is dit niet gemakkelijk. Voor de betreffende leerling is het echter de enige kans.

11. Ongestructureerd gedrag tegemoet treden met heldere aanwijzingen om het kind oriëntatie te geven

Bij ontmoedigde kinderen is het negatieve zelfbeeld regelmatig verbonden met een gebrek aan de vaardigheid om planmatig bezig te zijn, om zich een doel te stellen en een tijdsbestek en een structuur te bepalen waarin een klus geklaard moet worden. De kinderen gedragen zich verregaand ongestructureerd. Ze werken futloos en ongeconcentreerd, schijnen zich nauwelijks moeite te getroosten, demonstreren de *'ik heb absoluut geen zin'* houding en vluchten in hun eigen opvatting en verschijningsvorm van school die ze weliswaar aandacht oplevert, maar behoedt voor taken en verplichtingen. Uit een diffuus gevoel van onvermogen ontstaat een gebrek aan zekerheid en hoewel ze het niet hebben geprobeerd, gaan de kinderen er onverkort van uit dat ze toch niet kunnen wat van ze wordt gevraagd. De angst om doorzien te worden komt daar nog extra overheen en vaak wordt daardoor de houding, de lichaamstaal en de spraak bepaald. Liever stralen ze een beeld uit van geen zin te hebben en dat stoer vol te houden, dan dat duidelijk zou worden dat ze eigenlijk niets kunnen.

Wat deze kinderen nodig hebben is een minimum aan zekerheid en een gegrond vertrouwen in hun eigen capaciteiten. Om ze dat allebei te geven betekent voor de leraar dat deze al vroegtijdig ageert, in plaats van reageert op destructief gedrag. Ageren betekent in deze context initiatiefrijk te zijn met betrekking tot het corrigeren van het negatieve zelfbeeld van de betreffende leerling. Het betekent zekerheid geven voordat onbehagen en doelloosheid ruimte krijgen.

Ook hier gaat het niet om werkelijk drastische maatregelen. Het gaat veeleer om kleine, bijna

onopvallende, maar betrouwbare ondersteuning. Kinderen winnen aan zekerheid als:

- ze op komende activiteiten worden voorbereid en korte, precieze aanwijzingen ontvangen,
- ze een structuur wordt geboden die ze herkennen en stapsgewijs kunnen hanteren,
- verwachtingen met betrekking tot hun sociale en leergedrag helder en navolgbaar worden geformuleerd.

Wat de leraar ook onderneemt aan acties, het gaat om precisie. Het gaat daarom dat aan het kind zo concreet en uitvoerbaar mogelijk wordt verteld wat er precies van hem of haar wordt verwacht, waarbij de realisatie van die verwachting stapsgewijze is gestructureerd. Twee voorbeelden:

Voorbeeld 1: Helena

Terwijl de hele klas rustig en geconcentreerd aan het werk is met een bepaalde opgave legt de sowieso meestal onrustig werkende Helena haar schrift aan de kant en roept de lerares toe: *'Ik moet nodig! Ik moet naar de wc!'* De lerares, wetend uit ervaring dat Helena zich graag korte pauzes gunt als ze bezig is met dingen waar ze geen zin in heeft, aarzelt een moment voordat ze toestemt. Ze zegt vervolgens tegen Helena:

L.: *En als je terugkomt Helena, dan ga je meteen zitten, je slaat je schrift open en je onderstreept de rest van de werkwoorden in het tweede deel van de tekst met rood. Als je daarmee klaar bent laat je me dat even weten. Dan kom ik naar je toe en dan kijken we er samen naar.*

Of Helena nu naar de wc moest of niet, ze weet wat er van haar wordt verwacht als ze terugkomt. Het is minder waarschijnlijk dat ze bij terugkomst eerst door de klas loopt en zich met andere kinderen bemoeit, dan wanneer haar deze gestructureerde opdracht niet was aangeboden. De lerares knikt Helena toe, als ze weer verschijnt in de klas, wat bijdraagt aan de activering van de herinnering aan de opdracht.

Voorbeeld 2: Roland

Roland zorgt regelmatig voor onrust. Hij gebruikt, bij het werken in hoeken bijvoorbeeld, veel tijd voor hij werkelijk besloten heeft wat en hoe hij iets zou willen doen. Als het zover is, dan dringt hij voor bij andere kinderen die ook gekozen hebben voor deze hoek. Meestal heeft hij iets vergeten dat hij nodig heeft, zijn pen bijvoorbeeld. Die wil hij dan zonder meer en wel meteen van andere kinderen lenen, die dat vaak niet toestaan omdat ze die zelf nodig hebben. Dat leidt dan tot luid protest en geruzie van zijn kant. Daarna loopt hij dan naar zijn plaats om zijn pen toch maar zelf te pakken, rommelt dan wat, of houdt zich in andere hoeken op waar hij op dat moment eigenlijk niets heeft te zoeken.

De lerares van Roland die in de gaten heeft welke moeite het de jongen blijkbaar kost om enigszins overdacht en planmatig te handelen, probeert hem te helpen. Zij vraagt vooraf aan een paar kinderen om goed uit te leggen wat er bij elke hoek gedaan kan en moet worden. Ze attendeert Roland op deze uitleg en zegt hem:

L.: *Roland, luister goed mee naar wat er wordt gezegd. Dan weet je precies wat er bij elke hoek gedaan kan worden. Ik vraag je om daarna in het kort ons allemaal nog een keer te zeggen waar het bij de hoeken om gaat.*

Tijdens de uitleg door de kinderen houdt de lerares blikcontact met Roland. Ze vraagt na elke uitleg aan de kinderen nog eens kort te herhalen wat het belangrijkste is bij de betreffende hoek. Daarna vraagt ze Roland de belangrijkste zaken bij elke hoek nog eens kort te vertellen. Met een beetje hulp

lukt hem dat ook.

L.: *Waar gaat het om bij deze hoek, Roland? Waar moeten we vooral om denken?*

R.: *In deze hoek zoeken we antwoorden bij vragen over verkeer. Ik heb een werkblad nodig en een potlood. Dat moet ik meenemen van mijn plaats. Op de kaarten staan vragen. Die moet ik proberen te beantwoorden. Er zijn boekjes in de hoek waarin ik dingen kan opzoeken.*

L., tot de klas:

Hoe gaat het verder? Roland heeft ons al verteld waarover het gaat. Weet jij het Tim?

Tim: *In deze hoek zoeken we alles rustig op.*

L.: *Wat betekent 'rustig'?*

Nina: *We proberen zelf eerst de antwoorden te vinden, als dat niet lukt dan vragen we hulp bij een ander kind in de hoek. We kijken eerst even of dat kind niet net aan het schrijven is, of juist iets opzoekt. We wachten op een goed moment, zodat we niet storen.*

L.: *Is dat goed uitgelegd zo, Roland?*

R.: *Ja.*

L.: *OK! Aan de slag dan maar!*

Misschien komt het een beetje rigide over, wat de lerares hier doet, heel kleine stapjes, strak geleid, veel aandacht voor Roland. Is dat allemaal terecht?

Deze manier van opereren laat de jongen inderdaad weinig ruimte en kan op den duur wat losser worden aangepakt waarbij een grotere mate van eigen verantwoordelijkheid wordt verwacht. Voorlopig echter, is het een goede werkwijze. De jongen krijgt een gestructureerd idee van planmatig handelen. Door de overzichtelijkheid van de te nemen stappen, gaat daar niet alle energie in op en blijft er ruimte voor de uitvoering van de opdrachten. Zonder een dergelijke procesmatige structurering van wat in wezen vrij werken is in hoeken, zou de jongen niet zijn toegekomen aan dat vrije werken en een belangrijk deel van zijn potentiële denk- en handelingsmogelijkheden onbenut hebben gelaten. Sterker nog, door zijn desoriëntatie zou hij wederom bevestigd zijn in zijn eigen opvatting dat hem weinig lukt, dat hij eigenlijk nergens voor deugt en dat hij zich daar dan ook maar het beste naar zou kunnen gedragen.

In beide voorbeelden gaat het om correctie van gedrag via een pedagogische maatregel die gericht is op een meer constructieve gedragswijze in de groep en ook ten aanzien van het eigen leerproces. Het initiatief van de lerares is er niet op gericht, zoals je vaak ziet in dit soort situaties, om via een sanctionerende maatregel het gedrag van het kind te veranderen, maar het is erop gericht om bij het kind de voorstelling van zichzelf te veranderen. Het initiatief is niet een reactie op een oud gedragspatroon bij de leerling, een reactie dus, maar een voorbereiding op een nieuwe situatie. Kinderen leren op die manier dat zij eigenlijk ook wel in staat zijn om op een normale en geaccepteerde manier mee te doen met de groep en kunnen daarom afzien van gedrag dat hun vermeende onvermogen op voorhand dient te maskeren.

12. Het kind uitdagen om na te denken en impulsen pedagogisch benutten

Het zou van weinig werkelijkheidszin getuigen van leraren te verlangen om alle kinderen voortdurend in elke zich voordoende onderwijssituatie optimale impulsen en uitdagingen voor hun ontwikkeling te geven. Dat lukt in de alledaagse hectiek niet steeds en het hoeft ook niet steeds te lukken. Wat belangrijk is om voor jezelf kritisch te blijven letten op geschikte mogelijkheden die zich aandienen om kinderen uit te dagen en jezelf ook steeds te blijven afvragen welke uitwerkingen impulsen voor ontwikkeling op kinderen zouden kunnen hebben. Impulsen, hoe bemoedigend ook bedoeld, kunnen gemakkelijk tot het tegenovergestelde leiden, namelijk tot ontmoediging.

Via een vergelijking probeer ik dit duidelijk te maken. Kinderen aan het einde van een zesde klas hebben samen een ijsbergsalade met mandarijnen gemaakt. De salade wordt in schaaltes verdeeld. Ieder kind krijgt een portie. Ook de lerares proeft van de kostelijke salade. Het aansluitende gesprek ontvouwt zich als volgt:

Variant 1:

L.: *Welke kruiden hebben jullie gebruikt voor deze salade? Wie kan ze nog opnoemen?*

Gesine: *Suiker.*

Anne: *En een beetje zout.*

Jasper: *Peper.*

Helen: *Tabasco.*

Variant 2:

De lerares zet haar lege schaalte op haar hand en keert zich tot de kinderen.

L.: *Hmmm. Dat was een lekkere salade. Die heeft echt lekker pikant gesmaakt.*

Rico: *Jaaa! We hebben er ook peper in gedaan. Behoorlijk wat!*

Gesine: *Zelfs een beetje tabasco! Daardoor is het ook behoorlijk scherp.*

Rico: *Een heel klein beetje hoor.*

Rena: *Maar er zit ook suiker in, anders werd het te scherp. Dan smaakt het niet meer.*

Ali: *En zout. Zout moet je er altijd in doen.*

In beide gevallen geven de kinderen de goede antwoorden. In de eerste variant recapituleren ze het proces van bereiding. Een enkel woord is genoeg om de vraag van de lerares te beantwoorden. In de tweede variant reageren de kinderen op een impuls. De impuls is het centraal stellen van de geslaagde kruidenmix. Ze sommen hun kruiden niet op, ze reflecteren op de opmerking dat de salade zo goed smaakt door na te gaan waar dat aan zou kunnen liggen. In de tweede variant, die naar de inhoud toe hetzelfde oplevert, is sprake van een rijker taalgebruik, dialoog en redeneren. Extra mogelijkheden in eenzelfde situatie dus.

Die verschillende werking van impulsen op het denken en spreken van kinderen laat zich gemakkelijk verklaren. In het eerste geval, variant 1, stelt de lerares een vraag die zich tamelijk eenvoudig laat beantwoorden. De vraag is niet echt interessant, in die zin dat het iedereen in de gegeven situatie duidelijk is dat de lerares het antwoord al kent. De kinderen worden uitgenodigd om te antwoorden op de vraag vanuit een repeterende en controlerende optiek. De kinderen richten hun woordkeuze daarop in. Summier is voldoende voor ze.

In het tweede geval, variant 2, vertelt de lerares wat de uitwerking bij haar is van de activiteiten van de kinderen. Niemand hoeft er op te antwoorden. De opmerking houdt noch een vraag in, noch een opgave. Omdat de kinderen echter de behoefte hebben om uit te leggen waarom de salade zo pikant is en ze daarmee ook hun eigen competentie willen laten zien, wordt de terugkoppeling van lerares een waardevolle impuls. De woorden van de lerares dagen de kinderen uit tot nadenken en tot een genuanceerd taalgebruik.

Afgezien van het inhoudelijk hogere niveau, biedt de tweede variant ook pedagogisch meer mogelijkheden. In het eerste geval is er niet meer mogelijk dan de antwoorden in ontvangst te nemen. Ze geven weinig aanleiding tot verder activiteiten, in het tweede geval laat het korte fragment al zien dat de kinderen hun nieuwe ervaringen inbrengen, dat ze de dialoog aangaan, dat ze combineren en verklaren. Er zijn duidelijk meer aanknopingspunten om mee door te gaan. Zo kan de lerares op afzonderlijke punten dieper ingaan. Ze kan bepaalde kinderen er even uitlichten. Ze kan een brug maken naar het bereiden van andere gerechten. Ze kan de motivatie van de kinderen benutten voor een nieuwe activiteit.

De belangrijkste impuls voor kinderen is meestal datgene waarover het onderwijs actueel gaat. Veel van de vragen die achteraf worden gesteld beïnvloeden vaak de waardering voor de activiteit zelf met terugwerkende kracht negatief. Ze verleggen ook de aandacht van het onderwerp naar de leraar. Door het doorvragen van de leraar, vaak in een rap tempo, moeten kinderen steeds weer hun denkproces onderbreken om te snappen wat nu weer wordt bedoeld. Soms blijven kinderen bij een bepaalde vraag hangen terwijl het proces verder gaat. Ze missen dan de voortgang en raken ongeïnteresseerd omdat ze niet meer kunnen bijhouden waar het nu precies over gaat.

Voorbeeld 2

In een zesde groep stuiten de kinderen in een tekst op het woord 'bloedsomloop'. Ze vragen aan de lerares wat het woord betekent. De lerares schrijft het woord op het bord. In plaats van het woord zijn werking te laten doen en ruimte te bieden aan kinderen om er vragen bij te formuleren, confronteert ze de klas met een spervuur aan vragen:

- L. *Nou, wat denken jullie?*
- Wat betekent dat woord dan wel?*
- Kijk eens even hoe het opgebouwd is!*
- Valt jullie wat op?*
- Hoe passen de beide delen van het woord samen?*
- Om wat voor omloop gaat het hier?*

De eerste vingers die na het opschrijven zijn opgestoken, worden teruggetrokken. De meeste kinderen houden hun mond. De lerares wordt wat ongeduldig. *'Dat moeten er toch meer weten!'* *'Jullie weten wat bloed is en jullie weten wat een omloop is!'* De vragen die de lerares hier stelt zijn vermoedelijk ook de vragen waar de kinderen op gekomen waren als ze daartoe de gelegenheid en de tijd hadden gekregen om zelf na te denken over het begrip. De lerares die de kinderen wilde aansporen en op gang brengen, heeft het tegendeel bewerkt, namelijk hun reflectieproces gestoord en uiteindelijk gestopt.

Om interesse te blijven houden in het onderwerp hebben de kinderen de ruimte nodig om eigen vragen te kunnen stellen en deze in het kader dat de lerares daarvoor schept, ook zelf te beantwoorden. De lerares is in eerste instantie verantwoordelijk voor de ontmoeting tussen het kind en het onderwerp, niet voor alle vragen die het kind zich zelf zou kunnen stellen.

Voorbeeld 3

Een jonge lerares geeft haar vijfde klas in de eerste taalles na de herfstvakantie de volgende impuls: *'Ik zet zo meteen muziek aan. Bewegen jullie je, zolang jullie de muziek horen, langzaam door de klas. Op het moment waarop de muziek stopt, zoeken jullie iemand om mee te praten die toevallig net in je buurt is, en die vertellen jullie je mooiste vakantiebelevenis.'*

De kinderen doen wat ze zegt, maar al snel wordt het luidruchtig en onrustig. Enkele jongens stoppen met de opdracht en bemoeien zich met elkaar. Een groepje meisjes staat enigszins radeloos aan de kant en kijkt toe. Het lukt de lerares met moeite om de kinderen tot de orde te roepen en het duurt nog even voor ze allemaal weer op hun plek zitten. De lerares is teleurgesteld over het gedrag van de kinderen. Ze dacht dat ze een originele, kindgerichte manier van werken had gevonden en ze wilde daar naar haar inzicht de volgende zinvolle doelen aan verbinden:

- de leerlingen kunnen zich een beetje bewegen en ze kunnen contact opnemen met medeleerlingen,
- de muziek op de achtergrond, het gaan door de ruimte en de gesprekjes maakt het de kinderen gemakkelijker om de draad weer op te pakken na de vakantie en weer een beetje aan de school te wennen,
- het vertellen van de mooiste vakantieherinneringen maakt een bezinning op de vakantieperiode mogelijk, geeft aan het gesprek een aangename en belevingsvolle toon en kan een aanzet zijn voor kinderen om zich creatief te uiten.

De intenties van de lerares zijn begrijpelijk en lijken op het eerste gezicht ook zinvol. Wat echter veronderstelt de opdracht aan onderscheiden activiteiten? De kinderen moeten:

- zich op de muziek concentreren en erop letten wanneer die stopt,
- er tegelijk op letten welke kinderen ze tegenkomen bij het lopen door de klas,
- een gesprekspartner uitzoeken uit een aantal kinderen en het er over eens worden waarover hun gesprek zal gaan (waarvoor dus ook al een gesprek nodig is),
- een contact aangaan met een andere leerling en zich op die leerling instellen,
- veertien vakantiedagen in de herinnering terugroepen,
- nadenken over wat nu de mooiste vakantieherinnering was, en of er eigenlijk wel zo een bij zit,
- met de situatie kunnen omgaan dat er mogelijkweliswaar geen mooie vakantieherinnering is om op terug te blikken,
- het er met elkaar over eens worden wie als eerste begint en wie er luisteren moet,
- op 'knopdruk', namelijk wanneer de muziek stopt, een belevenis vertellen, iets wat voor het merendeel van de kinderen waarschijnlijk niet een eenvoudige of vanzelfsprekende taalvaardigheid is,
- ruimte kunnen geven aan de bij het vertellen van een bijzonder mooie herinnering behorende emoties, zonder dat ze precies weten hoeveel tijd ze daar wel of niet voor hebben,
- dit alles onvrijwillig doen, onvoorbereid en ook zonder enige concrete aanleiding,
- de communicatie op wens van de lerares afbreken, ook als er nog niet een echt of een volledig gesprek heeft plaatsgevonden, of wanneer de leerlingen zelf vinden dat het gesprek is afgelopen,

- het contact met de medeleerling abrupt verbreken en zich weer op iets anders concentreren.

Die eerst zo zinvol lijkende en goed bedoelde opening van het onderwijs na de vakantieperiode - met muziek, wat beweging, de keuze van een gesprekspartner, spelelementen, vertellen - is voor de kinderen een overvraging. Niet alleen het veelvoud van elementen in de opdracht is lastig, zo niet onmogelijk voor de leerlingen om uit te voeren, ook de door de lerares zo gewenste creatieve dimensie wordt door de condities dermate ingeperkt dat hier niets van uitkomt. De lerares had gehoopt de kinderen tot creatief spreken te kunnen uitlokken en ze had nagedacht wat daarbij voor de kinderen een inspirerende situatie zou kunnen zijn. Ze heeft er daarbij niet aan gedacht dat deze situatie er uit het perspectief van de kinderen anders uitziet dan vanuit haar eigen zichtwijze. Wat hier ontbreekt is de empathische oriëntering en daarmee het overzicht op de situatie. Wanneer de lerares zich vooraf daadwerkelijk had georiënteerd op het perspectief van de leerlingen bij haar opdracht, dan was ze zich waarschijnlijk bewust geworden van de overvragende diversiteit ervan. Dit emphatisch onbewust zijn leidt ertoe dat de lerares teleurgesteld is in de kinderen en hun gedrag bekritiseert. Naar haar mening waren de kinderen na de vakantie nog niet op de school ingesteld, weinig gemotiveerd, ongeconcentreerd en niet coöperatief. De kinderen hebben vermoedelijk hun vermeende onvermogen waargenomen zonder daarvoor de diepere gronden te onderkennen. Zo voert in dit geval de ontbrekende perspectiefneming van een op zich geëngageerde lerares tot onzekerheid aan beide zijden en daarmee tot een negatieve beïnvloeding van de verhouding tussen lerares en leerlingen.

De voorbeelden die hier zijn beschreven zijn bedoeld om het bewustzijn te scherpen voor impulsen die op grond van hun te beperkte vraagstelling, of op grond van teveel en te onderscheiden vraagstellingen, de kinderen hinderen in hun ontplooiingsmogelijkheden. Beide vormen van impulsen zijn problematisch omdat het kind er door ervaart dat het blijkbaar niet in staat is om adequaat te antwoorden en zich daar vervolgens zelf nog eens verantwoordelijk voor maakt. Op die manier hebben impulsen in plaats van een stimulerende werking eerder een ontmoedigend effect en versterken ze het vaak al voorhanden zijnde gevoel van onvermogen.

13. Het sociale perspectief positief beïnvloeden en de kinderen tot wederzijdse waardering aanzetten

Niets is zo belangrijk voor de ontwikkeling van het gevoel van eigenwaarde voor kinderen als wederzijdse waardering, maar toch wordt dat weinig geoefend in het onderwijs. Tegelijk is niets zo schadelijk als machtsstrijd en onderlinge hetze. Toch zijn juist ontmoedigde kinderen in dat laatste zeer getraind. Meestal ontbreekt de tijd om op elkaar te letten, je met elkaar bezig te houden en ook het zelfbewustzijn om de ander welwillend tegemoet te willen treden. Hoe ontmoedigder kinderen zijn, des te kleiner ze zich voelen. Hoe kleiner ze zich voelen, des te bedreigender werken de anderen. Hoe bedreigender de anderen werken, des te meer zijn ze zelf op afweren en op machtsstrijd gericht. Zo wordt het opnemen van contact met elkaar werkelijk een probleem, want de betreffende kinderen weten echt niet hoe ze dat moeten doen en het vooruitzicht om voor 'stom' te worden gehouden wanneer ze het proberen, kenmerkt hun verwachtingspatroon. Lastig is het ook dat de kinderen geen voorbeelden hebben. Vaak is noch hun thuissituatie, noch de school voor hen de plek waar het elkaar respecteren en accepteren daadwerkelijk wordt geoefend. In het publieke leven en wat er op de televisie wordt vertoond is respect en acceptatie helaas vaak ook geen vanzelfsprekendheid. Des te belangrijker is het dat leraren zich niet laten meeslepen door de destructiviteit van de kinderen, maar daar met pedagogische middelen op reageren.

Dat is gemakkelijker gezegd dan gedaan. Daar waar we met zelfbewuste en tot leren bereid zijnde leerlingen werken is het elkaar respecteren en waarderen vaak een gegevenheid. In groepen waar dat respect en die waardering het dringendste nodig is, omdat de kinderen door hun negatieve ervaringen

sterk ontmoedigd en gedemotiveerd zijn, daar kost het veel inzet en moeite, discipline en zelfoverwinning, zowel voor de leraar als voor de leerlingen. De kinderen maken het ons daarbij niet gemakkelijk met hun lastige gedrag en ze geven ook weinig reden voor onze waardering.

Het pedagogische antwoord op deze situatie richt zich op:

- de negatieve basishouding die je meestal aantreft in lastige groepen proberen op te lossen door een bewust positieve houding in te nemen tegenover leerlingen,
- de voorbeeldfunctie die je hebt met betrekking tot waardering en respect,
- het uitdagen van kinderen om elkaar te zien en de bereidheid aan te moedigen om wederzijdse waardering uit te spreken voor elkaar.

De beslissing om kinderen principieel welwillend en positief tegemoet te treden heeft tot gevolg dat de leraar zich directer richt op de meestal tamelijk verborgen vaardigheden en talenten van de kinderen en op succesvolle aspecten in hun gedrag als die zich voordoen. Pedagogisch engagement met individuele kinderen is daarvoor noodzakelijk, dat wil zeggen: een werkelijke interesse in hun zijn en hun vooruitgang, maar ook een flinke portie oefenen. Met oefenen is hier niet een bepaalde methode of vaardigheid bedoeld, maar veel meer het consequent innemen van een gekozen standpunt. Het gaat er om de professionele blik te scholen, dat wil zeggen: niet gaan zitten wachten tot zich iets aandient waarvoor we waardering zouden kunnen laten blijken, maar zo snel mogelijk situaties herkennen die zich lenen of laten ombuigen voor een dergelijk doel. Eerst gericht op de kinderen en vervolgens met hen samen, tot ze leren om de waarderende en respecterende zienswijze over te nemen en zelf te gebruiken bij het wederzijds bemoedigen.

Het volgende voorbeeld illustreert dit. Ik heb het voorbeeld gekozen omdat het veel in zich heeft van wat ik bedoel met waarderen en respect, hoewel het oppervlakkig beschouwd slechts om kleinigheden lijkt te gaan.

Voorbeeld 1

Terwijl de kinderen voor zichzelf aan het werk zijn schrijft de lerares wat in het klasseboek. 'Ah, shit!' hoort ze plotseling, 'mijn balpen is leeg.' Dan richt ze zich met halfluide stem tot de kinderen die bij haar in de buurt zitten.

L.: *Heeft iemand van jullie even een balpen voor me? Mijn balpen is leeg en ik heb mijn tas in de lerarenkamer laten staan.*

Lena graait in haar etui, haalt een blauwe en een groene balpen tevoorschijn en houdt ze voor de neus van de lerares.

De lerares zou nu bijvoorbeeld kunnen zeggen:

- Dank je wel!
- Dank je wel. Ik heb er maar een nodig.
- Een is goed!
- Super! Dank je wel, Lena!
- Oh, gelijk twee! Dank je wel hoor.

of ze zou zonder iets te zeggen, misschien met een vriendelijk knikje:

- een van de twee pennen aanpakken, of

- allebei de pennen nemen.

Deze lerares reageert als volgt:

L.: *Oh prima! Dank je wel Lena. En je hebt er ook aan gedacht dat ik straks nog een groene balpen nodig heb.*

Lena knikt en straalt. Het is haar duidelijk aan te zien dat dit nu precies de gedachte was die voor haar de reden was om twee pennen aan te bieden. De lerares heeft inderdaad de gewoonte om bepaalde dingen in het klasseboek met blauw en met groen op te schrijven. Lena, die precies voor haar neus zit, had dat blijkbaar opgemerkt. Met haar reactie laat de lerares zien, dat Lena:

- de situatie goed heeft geschat,
- heeft meegedacht,
- snel reageert,
- vooruitdenkt,
- zich coöperatief gedraagt en daarmee
- de lerares heeft geholpen.

Lena kan in de woorden van de lerares duidelijk herkennen hoe snel, hoe meedenkend en hoe coöperatief ze gehandeld heeft. Ze ervaart dit geheel als een positieve prestatie die ze zich door haar spontane reageren waarschijnlijk helemaal niet zo bewust was. De feedback van de lerares maakt haar daar opmerkzaam op, tilt vaardigheden naar boven en draagt ertoe bij dat het kind deze houding waarschijnlijk zal versterken.

Een leraar die het principe van waarderen en respecteren tot een centraal thema maakt in het onderwijs is voor de kinderen een goed voorbeeld. Zo'n leraar straalt het bemoedigen uit, schoolt de sociale waarneming van de kinderen en sensibiliseert ze voor het waarnemen van afzonderlijke kwaliteiten bij hun medeleerlingen. De kinderen leren preciezer en gericht te kijken en ze wennen eraan om stil te staan bij wat ze zien. Dat helpt ze om een gedifferentieerder en omvattender beeld op te bouwen van mensen dan ze doorgaans deden.

De leraar kan deze processen ondersteunen door kinderen opmerkzaam te maken op gedragingen van afzonderlijke kinderen, bijvoorbeeld door te zeggen:

- Heb je eigenlijk gemerkt hoe snel Tanja jou wilde helpen?
- Heb je gezien hoeveel plezier Christiaan had toen je hem feliciteerde?
- Kijk maar, het gaat veel beter met Hanna nadat je haar hebt getroost.
- Misschien moet je Jasper maar een keer helpen. Ik geloof dat hij jouw hulp wel kan gebruiken.
- Kijk eens aan, Nadine heeft je bijna al haar brood gegeven.
- Wat leuk dat Marieke jou gevraagd heeft om je mee wilt spelen.
- Heb je gemerkt dat Jan je heeft laten voorgaan?
- Ik geloof dat het voor Ulla helemaal niet zo gemakkelijk was om hulp te vragen aan jou.
- Marc heeft op je gewacht, omdat hij samen met jou naar huis wil.
- Oliver heeft dat van jou geleerd.

Vaak is het behulpzaam om de kinderen een beetje opmerkzaam te maken op deze dingen en af en toe ook er wat op aan te werken. Tegelijk is ook een zekere mate van terughoudendheid geboden, want de kinderen moeten niet het gevoel krijgen dat hun communiceren bewaakt wordt. Er is geen regel voor de mate van balans tussen het een en het ander. Het is een kwestie van aanvoelen.

Wanneer de kinderen zich aan de constructieve en welwillende blikrichting gewend hebben, hebben ze ook momenten nodig waarop ze hun waarnemingen kunnen verwoorden. Het is niet de bedoeling dat ze deze voor zichzelf behouden, maar dat ze leren om ze aan elkaar te vertellen en wel zo dat het op een natuurlijke, ongedwongen en authentieke manier gebeurt. Dat veronderstelt een hoge mate van vaardigheid in het observeren en ook in het verbaliseren van wat ze opvalt. Maar precies dat is wat noodzakelijk is om de gewenste bemoedigende en motiverende werking te hebben. Juist omdat het zo lastig is, is regelmatige oefening een voorwaarde.

Een middel dat zowel een stimulans is tot gericht waarnemen van elkaar als ook gelegenheid geeft tot het oefenen is het kinderklasseboek. Hier hebben de kinderen de mogelijkheid om datgene wat ze opvalt in het gedrag van andere kinderen met eigen woorden uit te drukken in de vorm van bemoedigende terugkoppeling. Het kinderklasseboek is een positief gericht middel. Het moet niet een verzameling gemopper over elkaar zijn, dan verliest het zijn stimulerende werking. Het gaat er uitdrukkelijk om dat wat een ander goed gelukt is op te merken en te waarderen en schriftelijk vast te houden. Omdat ieder kind graag met een positieve mededeling in het kinderklasseboek staat geven ze zich bijzondere moeite om zich zo te gedragen dat er ook aanleiding is voor een dergelijke waarneming en bijdrage. Omdat iedere bijdrage in het boek niet alleen waardering tot uitdrukking brengt maar ook informatie geeft over het gedrag van de kinderen, krijgen de kinderen in de loop van de tijd veel concrete en behulpzame aanwijzingen over hun eigen handelen. Zolang de leraar zelf oppervlakkige complimentjes vermijdt zullen er ook in het kinderklasseboek geen mededelingen komen in de zin van: *'Klasse verhaal hoor!'* De kinderen oriënteren zich aan het voorbeeld van hun leraar en hoe gedifferentieerder deze formuleert bij feedback, des te preciezer zullen de leerlingen dat ook doen.

14. Het gedrag van het kind begrijpen als uitdrukking van leerervaringen en projecties daarin herkennen

Vaak moeten leraren reageren op situaties waarin ze zich aangevallen voelen door leerlingen of aangetast zijn in hun autoriteit. Bijvoorbeeld als kinderen weigeren om iets te doen, ook nog vergezeld gaand van luid protest en onbehoorlijke opmerkingen. Zoiets wordt gemakkelijk opgevat als een actie tegen de persoon van de leraar. Precies zo is het wanneer de aangename orde en rust opeens verstoord wordt door een leerling die met veel misbaar en kabaal de aandacht op zich vestigt. Demonstratief afwijzen van vragen van de leraar, een begeleidende lichaamshouding die boekdelen spreekt en pogingen om bijval van medeleerlingen te krijgen, het zijn allemaal situaties die elke leraar meemaakt en die niet zonder meer geaccepteerd en getolereerd kunnen worden.

Het zijn situaties waarin alles meer voor de hand ligt dan het begrip opbrengen of het bemoedigen van een leerling. Wat de leraar in zulk een zich voordoende situatie ook onderneemt, de reactie zal een andere zijn als zij of hij het gedrag van de leerling beschouwt als een aanval op de persoon, of als deze wordt beschouwd als uitdrukking van een logische, op leerervaringen berustende handelingsstrategie van een leerling om het hoofd boven water te houden in een situatie die hij of zijn niet meer overziet of beheerst. Het maakt verschil of de leraar er vanuit gaat met een kwaadaardige en agressieve leerling van doen te hebben, of begrijpt dat het gaat om een manier van contact zoeken, aandacht vragen, of het reduceren van angst voor isolatie.

Veel van dergelijke gedragingen van leerlingen zijn projecties. Ze treffen de leraar maar die is niet het feitelijke doel. Ze zijn kwetsend en maken onzeker, maar het is in wezen het kind dat gekwetst is en dat zich onzeker voelt. Het kind projecteert de in de loop van de tijd opgedane ervaringen met mensen, bijvoorbeeld het niet begrepen worden of niet geaccepteerd worden, of het vergeten en bestraft

worden, onbewust op de leraar. Het kind gaat er van uit dat de reactie van de leraar afwijzend zal zijn, het kind verwacht door de leraar als minderwaardig te worden gezien, niet gewaardeerd te zijn, of geaccepteerd te worden. Om zich te beschermen tegen de daarmee gepaard gaande beschadiging en pijn gedraagt het kind zich bij voorbaat conform zijn verwachtingen. Daarmee is het de leraar al voor en verleidt het de leraar als het ware tot een proportionele reactie die het kent van andere mensen in dergelijke situaties. Het kind probeert op die wijze gelijk te halen. *'Zie je wel, ze mogen me hier ook niet. Ik wist het wel!'* Op die manier gebeurt er precies wat het kind eigenlijk het meeste vreest, maar waarmee het tegelijk ook het meest vertrouwd is. Het sowieso toch al niet zo sterke zelfbeeld loopt een nieuwe deuk op.

Het kind zelf is niet in staat om zich op eigen houtje uit deze duivelskring te bevrijden. Dat lukt alleen met hulp van de leraar. Daarvoor is het nodig dat de leraar de situatie doorziet en het gedragsmechanisme erin herkent. Daarvoor is het ook nodig, en dat is vaak veel moeilijker nog, dat de leraar zich in een situatie waarin zij of hij zich eigenlijk beledigd voelt en aangetast in de autoriteit, het hoofd koel houdt en niet uitsluitend emotioneel reageert en verbaal terugslaat. Het is buitengewoon moeilijk en het veronderstelt een hoge mate van emotionele discipline om ondanks de massieve agressie van kinderen in dergelijke situaties, ondanks de weigerachtige en koppige houding van dergelijke kinderen, toch een pedagogische reactie ten toon te spreiden en daarmee verbonden maatregelen toe te passen.

Vaak reageren leraren in dergelijke situaties met afkeuring:

- Dat kan ik niet over mijn kant laten gaan!
- De klas moet toch zien dat ik me zo niet laat behandelen!
- Ik moet zorgen dat ik mijn autoriteit overeind houd!
- Ik ben toch ook een mens met gevoel. Mij doet zoiets best wat!
- Ik wil wel graag mezelf blijven!
- Hij/zij moet toch weten dat hij/zij mij gekwetst heeft!
- Ik moet toch ook mijn gevoelens kunnen tonen en niet alles accepteren, gewoon omdat ik leraar ben!

Elk van deze reacties is terecht en serieus. Het beslissende is evenwel dat als de leraar de acties van het kind primair opvat als een aanval op de persoon, dat dan de reactie meestal tot een machtsstrijd leidt. De drijfveer voor het handelen is meestal het gevoel gekwetst te zijn, beledigd te zijn, de wens tot herstel van de autoriteit door verontschuldigen van de leerling, verdediging of gewoon wraak. Snel krijgt zo'n machtsstrijd een eigen dynamiek en scherpte die zich nauwelijks nog laat stoppen. De volgende handelingen lijken dan voorgegeven en leiden tot sancties in de richting van de leerling. Zolang er geen sprake is van een bewust pedagogisch concept blijven de maatregelen zonder een gewenst resultaat. Het komt voor dat uiteindelijk een leerling de klas verlaat, zelfs de school, en zich elders weer geconfronteerd ziet met een vergelijkbare situatie.

Het gedrag van het kind als projectie begrijpen, gebaseerd op leerervaringen en gevoed door een gebrek aan alternatieven, betekent niet dat het gedrag getolereerd moet worden. Het begrijpen verandert evenwel de professionele houding van de leraar ten opzichte van het kind. Een leraar die het kind, ondanks de problemen die het oproept, principieel accepteert en ruimte geeft aan de gedachte dat het gedrag een uitdrukking kan zijn van problemen die het kind heeft, concentreert zich niet alleen op het ongewenste deel van het gedrag, maar richt zich ook op die, wellicht moeilijk herkenbare, positieve aspecten van het gedrag van het kind die naar boven gehaald kunnen worden, versterkt kunnen worden en die gebruikt kunnen worden voor een nieuwe oriëntatie.

De indruk zou gewekt kunnen worden dat een leraar zich als mens op de achtergrond moet stellen als

het op een dergelijke wijze pedagogisch actief optreedt. Dat is niet de bedoeling. In tegendeel zelfs. Zolang het een leraar lukt om een machtsrijd te vermijden met een leerling, blijft de persoonlijkheid sterker overeind als in het geval waarin die strijd wel wordt aangegaan en vanuit de verdediging wordt gehandeld. Blijft de leraar dan geloofwaardig? Betekent het vermijden van de machtsrijd niet dat de autoriteit van de leraar inboet? Is het bevorderlijk dat de gevoelens van gekwetstheid worden verborgen?

Niemand kan van de leraar verlangen dat deze zijn of haar ergernis onderdrukt wanneer een leerling beledigend ageert. Professioneel handelen betekent niet: afzien van de eigen persoonlijkheid. Dat is ook niet echt mogelijk. Het gaat er om de spontane, gevoelsmatige, emotionele, vaak ongecontroleerde reacties vergezeld te laten gaan van enige reflectie die gebaseerd is op kritische distantie. Het gaat er om je bewust te zijn van de complexiteit die schuilt achter ogenschijnlijk duidelijk onacceptabel gedrag van een leerling. Het gaat er om je niet klakkeloos te laten provoceren, maar de doelgerichtheid van het gedrag van de leerling, hoe onbewust dat wellicht voor deze zelf is, te begrijpen, te doorgronden en er professioneel naar te handelen. Dat is de enige kans om een leerling uit de destructiviteit van het eigen handelen te bevrijden.



15. Het kind activeren en zijn vaardigheden benutten voor de gemeenschap

Hoe ongewenst en storend het gedrag van een kind ook kan zijn, de leraar kan er meestal van uit gaan dat er zich achter dat gedrag drie centrale behoeften verbergen:

- acceptatie,
- aandacht,
- er bij willen horen.

Bij deze behoeften ligt het aanknopingspunt voor pedagogisch handelen. Kinderen die gedurende hun ontwikkeling zelfvertrouwen zijn kwijtgeraakt, verliezen daarmee niet hun behoefte aan aandacht. Kinderen die het hebben opgegeven, of die het nooit hebben geleerd om zich coöperatief te gedragen, verliezen daarmee niet hun behoefte aan een plek in de gemeenschap. Hoewel het ons door hun destructieve gedrag voorkomt dat het ze allemaal niets uitmaakt en we vaak de menselijke neiging hebben om ze dan maar in hun sop gaar te laten koken als ze de boel weer eens verzieken, blijft bij deze kinderen de behoefte aan acceptatie en er bij te horen onmiskenbaar aanwezig. Al lijkt het wel of ze er alles aan doen om dat juist te verbergen of te verhinderen.

Zelfs wanneer een leraar er werkelijk geen gat meer in ziet en de indruk heeft dat er geen enkel aanknopingspunt meer is om op een pedagogische manier met het kind om te gaan, dan nog zijn de basisbehoeften van deze kinderen steeds daar. Het hele streven van deze kinderen is er op gericht om aandacht en opmerkzaamheid te krijgen en ze gebruiken daarvoor de middelen waarmee ze vertrouwd zijn. Ze kennen alleen de destructieve manieren om aandacht te krijgen, Ze hebben geen ervaring met positieve middelen en kunnen die daarom ook niet inzetten. De opdracht voor de leraar is om juist dergelijke kinderen aandacht en opmerkzaamheid te geven voordat ze er om vragen via de methodes die ze vertrouwd zijn. De aandacht is repressief bedoeld, maar is vooral gericht op het bewust worden van deze kinderen van hun eigen positieve capaciteiten. De aandacht is dan ook op die positieve aspecten van het gedrag van de kinderen gericht. Gemakkelijk is dat niet omdat deze kinderen zo'n positief gedrag niet gewend zijn en het ook moeilijk kunnen aannemen. Desalniettemin doen zich vaak kleine aanleidingen voor die benut kunnen worden.

Een voorbeeld: Steven

Een basisschooldirecteur (L.) geeft gym aan een zesde klas. Hij gaat daarvoor met de groep na de pauze op weg naar de nabij gelegen gymzaal. Die ligt aan de rand van het terrein. Aangekomen stelt hij vast dat hij de sleutel heeft vergeten. Gym is voor de kinderen een van de hoogtepunten van de week en enige kinderen worden wat ongeduldig en mopperig.

Na een kort moment van nadenken kijkt de leraar de groep rond en zegt dan tegen Steven:

L.: *Steven, haal jij toch gauw even de sleutel van de gymzaal uit mijn kamer. Hij moet eigenlijk op mijn bureau liggen. Ik heb er gisteren nog een rode sleutelhanger aangedaan. Je ziet hem meteen, denk ik.*

Steven is volledig verrast en dadelijk bereid weg te rennen. De leraar houdt hem even tegen en geeft hem een sleutelbos met daaraan een sleutel van zijn werkkamer. Die bos heeft hij wel meegenomen.

Steven: *Ik ben direct weer terug!*

L.: *Wacht even Steven. Denk eraan voor je wegrent dat je nu al mijn sleutels hebt. De loper voor alle deuren, de sleutel van het computerlokaal, mijn autosleutel, en nog*

een paar meer.

Steven: *Oh jee!*

L.: *En denk eraan dat je mijn kamer weer afsluit!*

Steven rent weg en is na een paar minuten weer terug. Demonstratief hijgend legt hij de sleutelbos en de sleutel van de gymzaal in de geopende hand van de leraar. Deze bedankt Steven voor de snelle actie en ook enige kinderen bedanken Steven.

L.: *En? Alles weer afgesloten?*

Steven: *Natuurlijk!*

De schoolleider heeft voor deze opdracht bewust een kind uitgezocht dat door zijn onberekenbaarheid, zijn lusteloosheid en soms ook agressieve gedrag, gerekend kan worden tot de moeilijke leerlingen van de school. De schoolleider heeft vervolgens de opdracht niet eenvoudig gemaakt voor het kind. Integendeel, voor het front van de troepen heeft hij hem gewezen op de bijzondere verantwoordelijkheid bij deze opdracht. Zo'n beetje al zijn sleutels heeft hij hem meegegeven. Een verantwoording en een vertrouwensbewijs. Natuurlijk had hij gewoon een van de bereidwillige keurige meisjes kunnen nemen, die in de regel voor dit soort opdrachten worden uitgekozen. Verder had hij Steven kunnen zeggen naar de conciërge te gaan en die te vragen de sleutel van de gymzaal uit zijn kamer te halen. Hij heeft anders gehandeld en Steven zijn volledige vertrouwen gegeven. Dat betekent in deze situatie:

- Hij kiest een leerling uit aan wie niemand gedacht zou hebben in deze situatie, Steven zelf wellicht nog het minste,
- hij vertrouwt Steven, waarvan uit ervaring bekend is dat je er niets van kunt verwachten, een belangrijke en verantwoordelijke opdracht toe,
- hij maakt de verantwoordelijkheid duidelijk aan Steven door hem te wijzen op de verschillende sleutels en waar die voor zijn,
- hij demonstreert zijn vertrouwen in Steven en ziet er van af om een ander kind te vragen met Steven mee te gaan,
- hij geeft Steven eenduidige aanwijzingen en beperkt zich daarbij tot de allernoodzakelijkste,
- hij geeft Steven een opdracht die niet alleen voor hemzelf van belang is, maar ook voor de hele groep,
- hij handelt onder de ogen van de hele klas en maakt daarmee zijn vertrouwen in Steven aan iedereen duidelijk,
- hij bedankt Steven maar ziet er van af hem uitvoerig te prijzen.

De vaardigheden die geactiveerd worden bij Steven zijn:

- de vaardigheid om te helpen, dat wil zeggen:
- de vaardigheid om de leraar en de andere kinderen een dienst te bewijzen,
- de vaardigheid om zich onder druk en onder de blik van alle wachtenden op een opdracht te concentreren en deze te begrijpen,
- de vaardigheid om een niet heel eenvoudige opdracht binnen de kortste keren uit te voeren, dat wil zeggen:
- de vaardigheid om de opgedragen verantwoordelijkheid te schatten en met die verantwoordelijkheid om te gaan,

- de vaardigheid om de toevertrouwde opdracht niet voor eigen doelen te benutten, dat wil zeggen: onderweg treuzelen, de kamer van de directeur doorzoeken, etc.

Voor de gymles die nu begint is het belangrijk om Steven nogmaals te activeren en hem niet, in de veronderstelling dat hij nu genoeg aandacht heeft gekregen, gedurende het verdere verloop aan zijn lot over te laten. Hij zou namelijk al snel met storend gedrag de aandacht opnieuw op zich willen richten.

Het is bij lange na niet genoeg om de jongen door middel van zo'n incidentele actie structureel te bemoedigen. Het gaat in dit voorbeeld niet om de situatie op zich, maar om de pedagogische houding van de schoolleider. Daarin manifesteert zich datgene wat het zelfvertrouwen van de jongen goed doet: vertrouwen geven, verantwoordelijkheid schenken, gemeenschapsgevoel wekken.

Om het nogmaals te benadrukken: het gaat niet om medelijden of om iets goeds te doen voor een kind dat het meestal moeilijk heeft. Het gaat erom te geloven in een principieel voorhanden zijnde mate van competentie, bereidheid en sterkte.

Ik wil op deze plek op een risico wijzen. Het activeren van kinderen met gedragsproblemen en het stimuleren van hun bereidheid tot inzet voor de klassengemeenschap kan ontaarden in een voorkeursbehandeling van deze kinderen. Dat zou een fout signaal zijn, voor de betreffende kinderen zelf en voor de groep waarvan ze deel uitmaken. De andere kinderen zouden gemakkelijk op het idee kunnen komen dat niet sociaal gedrag tot voorrechten kan leiden. Het idee van voortrekken kan worden vermeden door zeker te stellen dat de opgave verbonden is met extra werk en door het kind dat de opdracht uitvoert niet extra in het zonnetje te zetten na voltooiing ervan. De klus moet worden geklaard, is noodzakelijk en komt iedereen ten goede. Dat is voldoende.

Afgezien van deze problematiek zijn er geen speciale opdrachten noodzakelijk met betrekking tot deze pedagogische maatregel om zwakkere, storende, of minder zelfbewuste kinderen te activeren. Als hier gesproken wordt over 'activeren' is dat ook principieel zo bedoeld. Het betekent op het kind toegaan, het ondanks lastig gedrag als persoon accepteren en gelegenheid geven om gebruik te maken van de beschikbare vaardigheden, waarvan het zelf en vaak ook de klassengemeenschap kan profiteren.

16. Hoog inzetten waar het gaat om prestaties van kinderen en onderpresteren tegen gaan

Wanneer een kind zich storend en niet coöperatief gedraagt ligt het vermoeden voor de hand dat het overvraagd is. Al snel worden de hoge aanspraken teruggedronken, een eenvoudiger werkblad uitgedeeld, opgaven gereduceerd. De overtuiging dat het kind overvraagd is verandert de instelling tegenover het kind. Het vertrouwen in de vaardigheden van het kind wordt teruggeschroefd. Deze waarschijnlijk goedbedoelde bescherming deprimeert en ontmoedigt het kind dat juist op het vertrouwen van volwassenen is aangewezen om het geringe zelfvertrouwen een beetje op te poetsen. Het kind raakt gedemotiveerd en verstrikt in de overtuiging het toch niet te kunnen, daarin bevestigd door de volwassene die de zaak voor hem vereenvoudigt. Demonstratieve verveling, onderpresteren, zelfs agressief gedrag kan het gevolg zijn.

Er moet wel eerst een misverstand uit de wereld worden geholpen. Natuurlijk zijn er situaties van daadwerkelijke overvraging en de samenhang tussen leergedrag en sociaal gedrag moet niet worden ontkend. Het is alleen zo dat bij een slecht sociaal gedrag al heel snel de diagnose wordt gesteld van overvraging. Is dat eenmaal het geval en wordt de diagnose niet beproefd, dan ontstaat het gevaar om juist dat wat het belangrijkste is om te hanteren bij het bemoedigen van weinig zelfbewuste kinderen, namelijk het leren kennen van hun eigen competenties, niet wordt aangesproken of benut. Wanneer

een kind zelf de moed begint te verliezen en niet meer in zichzelf gelooft (vaak is destructief gedrag hierop gebaseerd) en als dan de mensen die verantwoordelijk zijn voor zijn of haar opvoeding en ontwikkeling het vertrouwen in het presteren opgeven, hoe kan en zal dan het zelfbewustzijn van zo'n kind nog kunnen groeien? Bemoedigen betekent het kind iets toevertrouwen, zijn leren ondersteunen, het helpen leerresultaten te behalen. Het toestaan van of het niet waarnemen van onderpresteren door leerlingen impliceert het gevaar hun potentiële mogelijkheden onbenut te laten.

Belangrijk is het om naast de overvraging, waar steeds weer in populair wetenschappelijke geschriften tegen geageerd wordt, ook het gevaar van het onderpresteren als mogelijke oorzaak, of als versterkende factor van niet proportioneel en storend gedrag aan te merken. Naast de bovengenoemde kwesties brengt onderpresteren de volgende risico's met zich mee:

- Leerervaringen die in het bereik van het kind liggen worden het kind onthouden en kunnen zo niet bijdragen aan het versterken van het zelfbewustzijn.
- Het kind oriënteert zich bij de schatting van de eigen mogelijkheden aan datgene wat volwassenen hem toevertrouwen. Wanneer het ondervraagd wordt waar het de capaciteiten aangaat, dan kan het daar voor zichzelf een negatieve conclusie aan verbinden met betrekking tot de eigen competentie en het zelfvertrouwen. Het kind zal zich niet zo snel iets toevertrouwen vanuit de gedachte dat hij of zij dat vertrouwen wellicht zal beschamen. Het zal zich de mindere voelen van andere kinderen die het wel presteren en vervolgens naar compensatie zoeken. Veelal is dat compenseren datgene waar het wel goed en getraind in is, namelijk: storen.
- Een kind dat onderschat wordt waar het gaat om de prestaties die het zou kunnen leveren, voelt zich niet verlicht. Integendeel, het merkt dat andere leerlingen het wel kunnen en die constatering werkt eerder als een last dan als een verlichting. Meedoen betekent ook: er bij horen.

Het is belangrijk om te differentiëren. De oorzaak voor opvallend en storend gedrag kan in het zwakke prestatievermogen liggen. Dat is op zich echter nog geen uitdrukking van overvraging. Het kan evengoed een kwestie van te weinig uitdaging en onderpresteren zijn. De oplossing van de kwestie ligt niet zonder meer in de reductie van de prestatieverwachting, maar eerder in het aanknopen aan de feitelijke vaardigheden van het kind. Een aanknopen dat soms ook een ophoging van de verwachtingen kan inhouden. Voor de leraar betekent dit dat hij of zij zich regelmatig minder populair zal maken bij het kind door de oorspronkelijke verwachtingen overeind te houden en deze niet terug te schroeven, iets waar een dergelijk kind - uit ervaring wijs geworden - juist meestal van uitgaat. De leraar stelt zich niet tevreden met prestaties die onder de maat zijn, die de capaciteiten van het betreffende kind geen recht doen, die niet uit het kind halen wat er in zit. Te gemakkelijke toegeeflijkheid heeft dezelfde risico's in zich als het oppervlakkige compliment waarover in dit boek veelvuldig is geschreven: het maakt dat kinderen zich niet serieus genomen voelen. Het niet serieus genomen voelen is voor iedereen, dus ook voor kinderen, een ontmoedigende en frustrerende gegevenheid, dus een zaak die we moeten zien te vermijden. Onderwijs gaat over bemoedigen. Dat is de meest cruciale opdracht waar leraren voor staan!



Aanbevolen literatuur

- Adler, A. (1973). *Individualpsychologie in der Schule*. Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt a. M.
- Adler, A. (1976). *Kindererziehung*. Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt a. M.
- Adler, A. (1913-1937). *Schriften zur Erziehung und Erziehungsberatung*. Band 4. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen. Red. Datler, W., Gstach, J. & Wininger, M. Verschijnt in 2009.
- Adler, A. (1927). *Menschenkenntnis*. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen. Red. Rüedi, J. Verschenen in 2007.
- Bij de Vaate, J. (2004). *Psychologie voor het dagelijks leven. Alfred Adlers Individualpsychologie*. SWP: Amsterdam.
- Dreikurs, R. (2003). *Psychologie im Klassenzimmer*. Klett-Cotta: Stuttgart.
- Dreikurs, R. & Dinkmeyer, D. (2004). *Ermutigung als Lernhilfe*. Klett-Cotta: Stuttgart.
- Grabbe, B. (2003). *Dennis: "Ich bin hier der Schulschreck". Wie die pädagogische Arbeit die Unterrichtsqualität verbessert*. Auer: Donauwörth.
- Letschert, J. & Letschert-Grabbe, B. (red.). (2007). *Wat leraren willen! Het veranderen van onderwijs van binnenuit*. Van Gorcum: Assen.
- Ringel, E. (2000). *Die ersten Jahre entscheiden*. Jungbrunnen, Wien/München.

Over de auteur

Beate Letschert-Grabbe is psychologe en pedagoge. Jarenlang is ze werkzaam geweest als lerares en als schoolleidster in Duitsland in het funderend onderwijs. Zij is gepromoveerd op een onderzoek naar kansen en belemmeringen bij de samenwerking tussen leraren en ouders in het basisonderwijs. In Hamburg was zij verantwoordelijk voor de pedagogische opleiding en examinering van leraren in het hele Bundesland. Zij is in het bezit van de in Duitsland landelijk erkende titel van 'Individualpsychologische Supervisorin und Beraterin'. Momenteel woont Beate Letschert-Grabbe voornamelijk in Nederland en werkt ze in Nederland en in Duitsland als publiciste, verzorgt ze voordrachten en leidt ze supervisiegroepen.