

TIJDSCHRIFT  
VOOR

# Orthopedagogiek

THEMANUMMER

De professional – passend – in de spiegel

**SPECIALE  
UITGAVE**  
Oplage 16.500  
exemplaren



m.m.v.

**Anja Baars**  
**Tanja van Beukering**  
**Annemiek Broersen**  
**Miep van Hees**  
**Hans Jacobs**  
**Hans van de Kant**  
**Tom van Mourik**  
**Lucie Spreij**  
**Gerard van Stralen**  
**Hanne Touw**



**11**

NOVEMBER  
2009

Jaargang 48  
nummer 11, 2009

O & A vereniging  
ter bevordering van  
ortho-agogische activiteiten

Uitgave van Agiel B.V., Orgaan van O en A, Vereniging ter bevordering van Ortho-Agogische Activiteiten en het Seminarium voor Orthopedagogiek, onderzoek, scholing en begeleiding van de Hogeschool Utrecht. Het tijdschrift verschijnt maandelijks.

#### Gastredactie

dhr. Rinus Keyman, eindredacteur  
dhr. Hans de Deckere  
dhr. Hans van de Kant  
dhr. John Kistermann  
mw. Lucie Spreij  
dhr. Gerard van Stralen  
mw. Hanne Touw

#### Redactieraad

dhr. prof. dr. J.M.A.M. Janssens (voorzitter)  
dhr. prof. dr. K.P. van den Bos  
mw. G. Durkstra  
dhr. prof. dr. R.J. van der Gaag  
dhr. prof. dr. P. Ghesquière  
dhr. dr. H. Jansen  
dhr. H. Kapinga  
dhr. dr. E. Kool  
dhr. prof. dr. H. van Luit  
dhr. dr. J. Louwe  
dhr. prof. dr. H. Nakken  
dhr. drs. F.J. Prins  
dhr. prof. dr. A.J.J.M. Ruijsseenaars  
dhr. drs. L.R. Schinkel  
dhr. prof. dr. C. van der Wolf

#### Eindredacteur

Rinus Keyman,  
Postbus 1472, 3800 BL Amersfoort  
e-mail: [secretariaat@tvo.nu](mailto:secretariaat@tvo.nu)

#### Uitgever

Agiel B.V., website: [www.agiel.nl](http://www.agiel.nl)

#### Ontwerp en realisatie

De Weijer Design BNO, Baarn

## Abonnement op Tijdschrift voor Orthopedagogiek

#### Abonnement

Abonnementsprijs: € 99,- per jaar.

Prijs studentabonnement: € 63,00 per jaar.

Losse nummers: € 15,50.

Aan abonnees wordt verzocht een machtiging voor automatische bancaire incasso af te geven.

Als dit niet mogelijk of gewenst is, wordt abonnees verzocht de toegezonden factuur te betalen. Abonnementen kunnen op elk moment ingaan en gelden telkens vanaf het eerstvolgende nummer. Reeds verschenen nummers zijn op aanvraag leverbaar en worden u, met een factuur, toegezonden. De abonnementsperiode loopt gelijk aan het kalenderjaar, m.u.v. de studentabonnementen waar het abonnementsjaar gelijk loopt met het collegejaar (1 september t/m 31 augustus).

Abonnementen worden automatisch verlengd, tenzij zij schriftelijk of per email worden opgezegd twee maanden voor het einde van de abonnementsperiode. De abonnementsprijs is vooraf verschuldigd per datum ingang abonnement en vervolgens per de eerste maand van de abonnementsperiode.

#### Abonnementenadministratie

Agiel B.V., secretariaat  
Postbus 159, 3800 AD Amersfoort,  
tel. 026 - 373 62 47,  
email: [uitgever@agiel.nl](mailto:uitgever@agiel.nl),  
website: [www.agiel.nl](http://www.agiel.nl)

#### Advertentietarieven

Standaard advertentietarieven zwart/wit:  
1/1 pagina € 580,-; 1/2 pagina € 366,-;  
1/4 pagina € 221,-. Prijzen zijn exclusief BTW, Toeslag voor (steun)kleuren kost de helft van de prijs meer en plaatsing op achterzijde omslag kost het dubbele van de prijs. Aanlever-specificaties zijn op te vragen bij de uitgever.

ISSN 0165-0947

Nederlands  
**uitgeversverbond**  
Groep uitgevers voor  
vak en wetenschap

## Exordium Scriptorus

Bijna wekelijks bereikt de redactie het verzoek om het Tijdschrift voor Orthopedagogiek een meer praktijkgerichte inhoud te geven. De verzoeken komen vooral vanuit het werkveld en met name van de studenten en docenten van de masteropleidingen Pedagogiek en Special Educational Needs. Zij vormen een grote groep abonnees van dit tijdschrift en met dit themanummer komen we aan hun verzoek tegemoet. Daarmee handhaaft het Tijdschrift voor Orthopedagogiek de oude en vertrouwde koers: actueel, wetenschappelijk en praktijkrelevant. Kortom: een brug tussen praktijk en wetenschap in het domein van de orthopedagogiek. Een tijdschrift voor professionals in de opvoedingsondersteuning en studenten die hiervoor opgeleid worden.

### AGILLIS



**Competentiegericht opgeleide  
leerling (of probleemleerling):  
'Ik eis passend gezag!'**

■ <i>Gerard van Stralen</i> Volgspot – Weer een nieuwe lente en ... een oud geluid?	451
■ <i>Hanne Touw &amp; Tanja van Beukering</i> Professional in de spiegel: achtergronden	453
■ <i>Hanne Touw &amp; Tanja van Beukering</i> Professional in de spiegel: werkwijze	461
■ <i>Tom van Mourik</i> Er was eens een leraar...	468
■ <i>Anja Baars</i> De leraar in de spiegel in de praktijk van een school	472
■ <i>Miep van Hees</i> Van idealisme naar realisme	476
■ <i>Annemiek Broersen &amp; Lucie Spreij</i> Parameters in de dynamiek van educatief partnerschap	483
■ <i>Hans van de Kant &amp; Gerard van Stralen</i> Van etter naar spetter	493
■ <i>Hans Jacobs</i> Hermen J. Jacobsprijs	502
■ Al 80 jaar een begrip in Passend Onderwijzen	507
Tussen de regels	509

Voor dit nummer is een aantal deskundigen gevraagd als gastredactie op te treden. Deze redactie heeft gekozen voor twee samenhangende thema's 'leraar in de spiegel' en 'passend onderwijs'. Hanne Touw en Tanja Beukering zetten in hun artikelen uitvoerig uiteen wat onder de 'leraar in de spiegel' verstaan moet worden en wat het belang daarvan is voor het uiterst actuele thema in het huidige onderwijsbeleid: passend onderwijs. Tom van Mourik, zojuist afgestudeerd aan de PABO heeft de betekenis van 'leraar in de spiegel' voor zijn persoonlijke ontwikkeling in een sprookje samengevat. Anja Baars en Miep van Hees doen verslag vanuit de praktijk. Annemiek Broerse, Lucie Spreij leggen in hun bijdrage een relatie tussen 'leraar in de spiegel' en passend onderwijs en geven invulling aan het begrip passend onderwijs. Miep van Hees neemt u in haar artikel 'Het heilige doel en de middelen' mee in de noodzaak en haalbaarheid van passend onderwijs.

Hans van de Kant en Gerard van Stralen leggen het accent in hun artikel op de professionaliteit van de leraar in de educatieve praxis en de betekenis die onderzoek daarin moet spelen. Bovendien laten ze zien wat je als leraar aan creatief denkvermogen nodig hebt om passend onderwijs te kunnen geven.

Dit nummer is tot stand gebracht in een unieke samenwerking tussen het Seminarium voor Orthopedagogiek van de Hogeschool Utrecht, het Hermen J. Jacobsfonds en uitgeverij Agiel. Het Seminarium voor Orthopedagogiek viert in november van dit jaar zijn 80-jarig bestaan en heeft als masteropleiding Speciaal Educational Needs op het terrein van passend onderwijs een schat aan deskundigheid. In opleiding, onderzoek, begeleiding en advies ondersteunt het Seminarium voor Orthopedagogiek al decennialang leraren, schoolteams en schoolmanagement en daarmee in feite het passend onderwijs. Het 80-jarig bestaan is een mooie gelegenheid om de inzichten in leerlingenzorg en passend onderwijs breed onder de aandacht te brengen.

Dit nummer gaat daarom naar alle 15.000 scholen. Financieel is dat vooral mogelijk gemaakt door het Hermen J. Jacobsfonds. In dit nummer wordt beschreven op welke wijze het Hermen J. Jacobsfonds zijn doelstellingen 'Het stimuleren en materieel en immaterieel ondersteunen van ontwikkelingen ten dienste van de kwaliteitsverbetering van het (voortgezet) speciaal onderwijs in Nederland' tracht te realiseren. Eén van de middelen die het fonds daarbij inzet is de vierjaarlijkse prijsvraag voor alle leraren en andere opvoedingsondersteuners. In dit nummer worden alle leraren uitgenodigd om onderzoeksvoorstellen in te leveren die de educatieve praxis verder kunnen helpen. Want daar gaat het om bij deze prijsvraag. Op met name dat criterium zal de jury de kandidaten voor de prijs selecteren. Tijdens de Nationale Onderwijstentoonstelling (N.O.T.) wordt bekend gemaakt welke onderzoeksvragen voor de prijs in aanmerking komen.

Namens de gastredactie

Rinus Keyman

## Weer een nieuwe lente en ... een oud geluid?

‘Nieuwe koers passend onderwijs’ is de titel van de eerste paragraaf van de brief van de staatssecretaris van OCW, Sharon A.M. Dijkzema, van 2 november jl. aan de Tweede Kamer. We zijn nog niet begonnen of we zitten al weer op een nieuwe koers. Later in de brief heet het meer subtiel ‘aanpassen’ van de koers. Waaruit bestaat die nieuwe aangepaste koers dan wel? In feite, zo blijkt uit de brief, uit het verleggen van de geldstromen. Hoe eenvoudig kan de werkelijkheid zijn: de rugzak gaat af en de inhoud gaat naar de in samenwerkingsverbanden verenigde schoolbesturen. Passend onderwijs is gered.

In de brief van de staatssecretaris worden vele terechte constatering en betekenisvolle principes en uitgangspunten geformuleerd. Te veel geld verdwijnt in structuren, management en coördinatie, de leraar voor de groep merkt niets van de miljoenen die worden uitgetrokken, ouders moeten meer bij het onderwijs van hun kind worden betrokken, leraren moeten beter worden toegerust. Niemand zal ook het streven van de staatssecretaris tegenspreken dat de inzet van de middelen meer flexibel moet zijn, dat in Nederland een landelijk referentiekader wenselijk is als instrument voor scholen en samenwerkingsverbanden voor passend onderwijs en uiteraard is het gerechtvaardigd dat scholen die de meeste zorg aanbieden het meeste geld krijgen. Gelukkig blijft het besef dat speciaal onderwijs nodig is en zelfs kunnen we waarschijnlijk leven met het vervallen van de landelijke indicatiestelling. Dat zal minder het geval zijn met het verdwijnen van de AB-er, waarvoor de staatssecretaris opteert.

Maar is daarmee antwoord gegeven op de problematiek die zo helder wordt verwoord in de eerste paragraaf: ‘We weten steeds meer en signaleren en diagnosticeren steeds vroeger wanneer de ontwikkeling van een kind stagneert. Ook verandert de maatschappelijke context. Er zijn meer kinderen uit gebroken gezinnen, sociale structuren veranderen, de tolerantie voor afwijkend of dwars gedrag is afgenomen ‘en wat ik er zelf maar even aan toevoeg in navolging van de socioloog Frank Furedi, het ‘gezag’ heeft ‘ernstig’ te lijden (...) gehad van de democratisering’. Ouders en leraren missen hedentendage elk gezag over hun koters, beweert hij.

Ik ben bang dat het verleggen van de geldstromen slechts een minimale bijdrage zal leveren om de mooie doelstellingen van ‘passend onderwijs’ te realiseren. Voor veel van die doelstellingen, onder meer in de WSNS-periode, voeren we al decennia beleid en hebben we vele geldstromen verlegd, maar een ‘passend antwoord’ blijft vooralsnog uit. Het is schrijnend dat al dat goedbedoelde beleid, waarin de ontwikkeling van de leerling centraal staat, steeds weer bakzeil haalt. Wie garandeert dat het nu anders is. Ten tijde van WSNS, weet ik uit ervaring, was hoofdthema van overleg tussen en binnen schoolbesturen ‘de fre’s’. Over de inhoud ging het zelden. Wie garandeert dat de schoolbesturen zich weer niet uitsluitend op de strategische koers van de middeleninzet gaan focussen? In de huidige nieuwe koers zijn alle voorwaarden daarvoor aanwezig. In de plannen is geen middel geormerkt. Dat de schoolbesturen een zorgplicht gaan krijgen wil niet zeggen dat zij de toer op gaan van inhoudelijke verkenningen. Juist dat is nodig en daarvan zie ik weinig terug in

de notitie. Perspectief voor passend onderwijs is er alleen wanneer we inhoudelijk fors aan de slag gaan. Goed dat in dat verband HGW wordt genoemd maar dat is natuurlijk volstrekt onvoldoende. Passend onderwijs is een verwarrend begrip en het zal in de eerste plaats nodig zijn om inhoudelijk te verkennen wat we daar nu precies onder verstaan. Het bepalen van de onderwijsbehoeften staat centraal, maar hoe stellen we die vast en door wie wordt dit gedaan? Welke onderwijsprofessional is daar op dit moment toe in staat? Er wordt op dit moment op dat thema wat lucht verplaatst. Talrijke figuren die voor veel geld de school ingehaald worden om hun kunstje te laten zien, waarvan de effecten meestal na 24 uur verdwenen zijn. Ik zie heel weinig besturen die een, de schoolwerkelijkheid omvattend, professionaliseringsbeleid voor de langere termijn hebben met een goed onderbouwde visie en stevig uitvoeringsplan. Ik zie nog geen enkel bestuur dat de uitvoering van zijn inhoudelijke plannen laat monitoren door praktijkgericht onderzoek. Het huidige competentieprofiel van de leraar bachelor bovendien voldoet in geen enkel opzicht aan de competenties die nodig zijn om passend onderwijs te kunnen realiseren. Daar staat of valt het succes van passend onderwijsbeleid mee. De notitie spreekt wel over het beter toerusten van leraren, maar hoe gaan we de geldstroom voor professionalisering dan echt richting geven teneinde te komen tot passend onderwijs? Het zal toch niet zo zijn dat de staatssecretaris de roep voor beter taal- en rekenonderwijs op het oog heeft voor 'het beter toerusten van leraren'? Dan wordt het echt tijd dat zij dit TvO-nummer goed gaat bestuderen. Nu zoeken we ons heil in het verschuiven van geldstromen in de wetenschap dat een groot lerarentekort op komst is en veel –meer- onbevoegden voor de klas komen. Het wordt inderdaad een nieuwe lente, maar het geluid....?

Bron: <http://www.minocw.nl/documenten/162739.pdf>

## DE LERAAR ALS KOELIE

Publiekversie

*Een gesprek over het leven, het werken  
en de identiteit van de leraar*

**Dr. Hans Jansen**

*Een wetenschappelijk avontuur*

Voor meer informatie:

Uitgeverij Agiel • t. 026 373 62 47 • [uitgever@agiel.nl](mailto:uitgever@agiel.nl)

Postbus 159 • 3800 AD Amersfoort



€ 16,95

(exclusief verzendkosten)

ISBN 978-90-77834-45-9



uitgeverij agiel

## Professional in de spiegel: achtergronden

### SAMENVATTING

**Gedragsproblemen zijn het resultaat van interacties tussen de leerling, de thuisomgeving en de klas- en schoolomgeving. De persoon van de leraar speelt hierbij een cruciale rol. Het gedrag van een leerling heeft invloed op de leraar, maar ook de leraar beïnvloedt de leerling-leraar-interactie. Problemen, hoe ernstig ze ook zijn, zijn relatief. De ene leraar ziet en ervaart meer of andere problemen dan de ander en dit heeft invloed op zijn denken en handelen.**

**Daarom is zelfinzicht zo belangrijk.**

**In dit artikel gaan we in op het stimuleren van drie denkprocessen die goed leraarschap kenmerken: intuïtief denken, theoretisch denken en reflectief denken. Deze drie processen zijn in een cyclische relatie met elkaar verbonden. Intuïtief denken wordt besproken in termen van de Personal Construct Theory (PCT) van Kelly. Zijn theorie maakt het mogelijk om het denken van leraren over leerlingen bewust te maken. De reflectieve werkwijze 'Professional in de spiegel', die op de PC-theorie gestoeld is, maakt zichtbaar welke aannames en overtuigingen leraren in hun denken en handelen beïnvloeden. Dat is van belang voor de relatie en interactie met alle leerlingen, in het bijzonder de leerlingen die de leraar als gedragsmoeilijk ervaart. In deze bijdrage belichten we de theoretische achtergronden van 'Professional in de spiegel'. De concrete werkwijze komt in het volgende artikel aan de orde.**

hoezeer ik hier op let. Daar kwam ik achter toen ik mij bewust werd van mijn eigen ideeën en overtuigingen, mijn persoonlijke constructen. Ik weet welke leerlingen in mijn klas zorgzaam en eerlijk zijn, althans zo op mij overkomen. Die vind ik meestal ook gemakkelijk in de omgang. Ook bij mijn familieleden, vrienden, collega's vind ik zorgzaamheid en eerlijkheid belangrijk. Die eigenschappen zorgen ervoor dat ik mij bij hen op mijn gemak voel. Het missen van andere eigenschappen vind ik dan minder erg. Collega's of leerlingen van wie ik denk dat zij niet zorgzaam of niet eerlijk tegen mij zijn, pik ik er doorgaans snel tussenuit. Ik heb er een neus voor en dat irriteert me dan weer mateloos. Het zou makkelijker zijn als ik mijn vastomlijnde idee wat kon loslaten, want zorgzaamheid en eerlijkheid kun je als leerkracht bij sommige leerlingen ook tot ontwikkeling brengen. Alleen al door zelf voorbeeldgedrag te laten zien maar ook door oefensituaties te creëren in de klas. Hier zou ik graag eens over praten met mijn collega's'.

Leraar van een basisschool

'Nu begrijp ik beter waarom ik met sommige mensen echt een klik heb. Zij hebben twee voor mij essentiële eigenschappen: zorgzaamheid en eerlijkheid. Ik was me er niet van bewust

### 1 Inleiding

De manier waarop leraren denken over leerlingen heeft invloed op hoe zij met leerlingen omgaan. Het denken over



leerlingen is onlosmakelijk verbonden met de wijze waarop leraren denken over zichzelf, met hun eigen kwaliteiten en kwetsbaarheden. Bovenstaande reflectie is daarvan een bewijs. Daarin wordt duidelijk dat eigen ervaringen en overtuigingen een belangrijke rol spelen in de relatie tussen leraar en leerling. Dit geldt des te sterker in de omgang met gedragsmoeilijke leerlingen.

Bij leraren, ouders en beleidsmakers leeft het idee dat het aantal leerlingen met gedragsproblemen de laatste jaren sterk is toegenomen. Zij hebben dan ook grote zorgen over de gevolgen van deze problematiek. Bij een negatieve interactiespiraal kunnen leraar en leerling in een vicieuze cirkel terechtkomen, waarin beiden elkaars gedrag in negatieve zin versterken (Admiraal, Wubbels & Korthagen, 1996). Dit kan leiden tot een toename van gedragsproblemen, zoals gesloten, onzeker, angstig, dwars of dwingend gedrag, agressie naar medeleerlingen of leraar en zelfs tot een leerachterstand. Uiteindelijk kan dit leiden tot doubleren of zelfs tot een verwijzing naar het speciaal (basis) onderwijs of de jeugdzorg. Bij leraren kan het resulteren in verlies in lesplezier en, in het ergste geval, tot een burnout. Leraren ambiëren positieve relaties met leerlingen. Ze willen zich, net als leerlingen, competent en autonoom voelen (Stevens, 2002; Van Doorn, 2003). Een belangrijke vraag is dan ook hoe een onderwijsprofessional zo kan worden toegerust, dat hij<sup>1</sup> zich competent voelt om interacties met gedragsmoeilijke leerlingen positief te laten verlopen. Over dat thema gaat deze bijdrage.<sup>2</sup>

## 2 Gedragsproblemen: situatief, relationeel, relatief en fluctuerend

Gedragsproblemen behoren tot de moeilijkste problemen waarmee een onderwijsprofessional wordt geconfronteerd. Over oorzaak en aanpak van gedragsproblemen bestaan veel opvattingen

en theorieën. Het is daarom niet eenvoudig om een goede invalshoek te kiezen. Wij gaan er vanuit dat gedragsproblemen het resultaat zijn van interacties tussen de leerling, de thuisomgeving en de klas- en schoolomgeving, inclusief de persoon van de leraar. Hierbij komen vier aspecten in beeld (Van der Wolf & Van Beukering, 2009).

### 2.1 Gedragsproblemen: het situationele aspect

Gedrag, dus ook probleemgedrag, wordt in hoge mate bepaald door de situatie waarin het zich manifesteert, want gedrag zonder situatie bestaat niet. Het gedrag van een kind kan in de ene situatie meer problemen oproepen dan in de andere. Soms gedragen kinderen zich in de thuissituatie of op de sportclub (heel) anders dan op school. Probleemgedrag is niet alleen afhankelijk van de situatie, maar ook van de personen die zich in die situatie bevinden. Daarom moet men zich bij probleemgedrag altijd afvragen waar het zich afspeelt en wie erbij aanwezig zijn.

### 2.2 Gedragsproblemen: het relationele aspect

Gedrag heeft altijd een relationeel en communicatief aspect. De leerling brengt gedrag in, maar dat doet de leraar ook. De leerling is brutaal en de leraar wordt kwaad. De leerling toont faalangst en de leraar raakt geïrriteerd. Op deze manier kunnen specifieke interactiepatronen ontstaan die een meer of minder stabiel karakter krijgen. De leraar-leerling-interactie kan gezien worden als het product van de gecombineerde kenmerken van leraar en leerlingen. Beiden brengen hun kenmerken en dus hun gedrag in.

### 2.3 Gedragsproblemen: het relatieve aspect

Er bestaat geen absolute maat voor 'goed' of 'slecht' gedrag. Leraren zijn bij het inschatten van gedrag 'slachtoffer' van een algemene beoordelingswet (Posthumus,



1947). Deze houdt in dat iedereen die een collectie objecten (voorwerpen) of een aantal subjecten (personen) moet beoordelen de neiging heeft om ongeveer een kwart als ‘goed’ (of ‘positief’) te kwalificeren, de helft als ‘ertussenin’ (of ‘middelmatig’) en een kwart als ‘slecht’ (of ‘negatief’). Wij hebben, volgens Posthumus, de ‘natuurlijke’ neiging om bij beoordelingen te beginnen met een grove indeling van 25-50-25. Voor leraren geldt dat deze beoordelingstendens onafhankelijk is van de schoolsituatie waarin de leerlingen en de leraar zich bevinden. Het maakt niet uit of een school in een probleemwijk in een Nederlandse grote stad staat of in de luxe omgeving van het Gooi. Steeds zal de leraar ongeveer een kwart van de kinderen als problematisch aanduiden, los van de inhoud van het gedrag. Hij gaat uit van een beeld van gedrag zoals hij dat in zijn klas aantreft. De maatstaven van de leraar zijn dus rekbaar. Zowel een ‘goede’ als een ‘slechte’ klas heeft daardoor altijd leerlingen met probleemgedrag.

#### **2.4 Gedragsproblemen: het fluctuerende aspect**

Tenslotte zijn de meeste gedragsproblemen ook nog van tijdelijke aard, ze fluctueren. In bepaalde perioden zijn ze heftig en in een volgende periode nemen zij in intensiteit af, of juist toe, enzovoorts. Sommige problemen, zoals een zwakke concentratie en hyperactiviteit, komen op bepaalde leeftijden bij 40 tot 60% van de kinderen voor. Bij jonge kinderen worden problemen als aandacht zoeken, wild gedrag en afhankelijk gedrag dikwijls geconstateerd. Die problemen verdwijnen vaak naarmate ze ouder worden.

### **3 (H)erken je aandeel in relaties met leerlingen**

De bril waardoor je naar leerlingen (en hun ouders) kijkt is gekleurd door de eigen waarden, normen, overtuigingen

en levenservaringen. Al heel snel, vaak in enkele seconden, vorm je je een beeld van een leerling en diens ouders. Dat beeld poets je niet zo maar weg. Blanco staan tegenover leerlingen bestaat niet, hoe graag je dit ook zou willen. Beelden worden opgeroepen door je eerste indrukken van de leerling. Die ontstaan op grond van

- het uiterlijk van de leerling (zoals land van herkomst, fysieke aantrekkelijkheid, lichamelijke verzorging, verstandelijke of fysieke beperking);
- diens naam (denk aan Roderick van Nijenroode of Achmed Abdoullah);
- contact en communicatie (zoals spontaan, terughoudend, oogcontact, stem, taalgebruik);
- verhalen van collega's over de leerling en het gezin, het gegeven dat je de ouders al kent of een broertje of zusje in je groep hebt gehad;
- je eerdere ervaringen (dit kind doet me denken aan ...).

Belangrijk is dat je je realiseert dat die beelden invloed hebben op jouw relatie met de leerling. Je zult vooral dat gedrag van de leerling opmerken dat bij je beeld past en daarmee houd je je beeld in stand. Het gedrag van de leerling dat tegen je beeld ingaat zie je niet bewust, waardoor je je beeld niet snel zult bijstellen ('tunnelvisie'). Daarom is het belangrijk regelmatig de eigen beeldvorming over je leerlingen onder de loep te nemen en zelf 'in de spiegel' te kijken. Waar is mijn beeld op gebaseerd? En in hoeverre beïnvloedt dit beeld in positieve of negatieve zin mijn gedrag naar leerlingen en hun ouders? Door hierop te reflecteren ga je na hoe het zit met je eigen affiniteit ten aanzien van bepaalde leerlingen, vooral ten aanzien van de leerlingen waarover jij je zorgen maakt. De verkregen inzichten kunnen handvatten bieden voor de omgang met deze leerlingen. Voor dit bewustwordingsproces is een werkwijze ontwikkeld: *Professional in de spiegel* (zie het volgende artikel in dit tijdschrift). Professional in de spiegel is gebaseerd op inzichten uit de

*constructpsychologie* van Kelly (1955), de theorie over denkprocessen van de leraar van Atkinson & Claxton (2000) en de coachingsmethodiek van Garman (1986).

## 4 Constructpsychologie

Kelly (1955, 1963) ontwikkelde de Personal Construct Theorie (PC-theorie). Zijn PC-theorie gaat over de wijze waarop persoonlijke overtuigingen het denken en handelen van personen sturen. Hij verdiepte zich in de manier waarop mensen beïnvloed worden door hun interpretatie of constructie van hun sociale omgeving. Hij stelt dat achter het oordeel en het gedrag van een persoon een impliciete individuele theorie schuilt. Die theorie is gebaseerd op persoonlijke waarneming van gebeurtenissen. Volgens hem ordenen we onze kijk op de omgeving en de dingen die we meemaken door deze te vergelijken met eerdere ervaringen. We oordelen op basis van opvattingen en overtuigingen die we in de loop van de tijd opbouwen. Die zijn volstrekt uniek en daarmee persoonlijk. Kelly noemt ze *constructen*. Deze constructen zijn ingebed in een individueel (persoonlijk) constructensysteem. Zo kunnen bijvoorbeeld kinderen uit één gezin een avond waarop de familie het Sinterklaasfeest vierde heel anders beleven. Het jongste kind, dat in onbekende situaties (onbewust) nagaat of iets 'vertrouwd' of 'eng' is, heeft onthouden dat Zwarte Piet hard op de deur klopte en vond dit de rest van de avond (en de volgende jaren) eng. Het oudste kind heeft onthouden dat het zo gezellig was dat opa en oma er ook bij waren. Voor haar is het constructenpaar 'gezellig' versus 'ongezellig' (onbewust) doorslaggevend. Volgens Kelly zijn beide belevingen 'waar'. Constructen zijn persoonlijk en kleuren daarmee ook de beleving van gebeurtenissen persoonlijk in.

Kelly heeft laten zien dat ieder mens over een *constructensysteem* beschikt. Dit sy-

steem is bijzonder handig bij het ordenen van datgene wat we waarnemen. Nieuwe situaties worden daarmee in zekere zin behapbaar en voorspelbaar. Dat komt omdat we in ons onbewuste heel snel nagaan of de nieuwe situatie overeenkomt met een eerdere ervaring, dus met een vergelijkbare situatie. Een constructensysteem is samengesteld uit een eindig aantal dichotome constructen (Bonarius, 1980).

Volgens Kelly zijn het er circa acht tot twaalf. Een dichotoom construct bestaat uit de volgende onderdelen: een *persoonlijk construct* en een *persoonlijke tegenpool*. Het persoonlijke construct en de persoonlijke tegenpool bevatten de ervaringen en kennis die de eigenaar van het construct gedurende zijn leven (tot nu toe) heeft opgeslagen. Dat zijn de elementen waaruit het construct is opgebouwd. Noemt een leraar een leerling bijvoorbeeld 'rustig', dan komt dat waarschijnlijk omdat de leerling dat beeld bij hem oproept, op basis van zijn eigen associaties met eerder ervaren situaties. In feite zegt de leraar eigenlijk dat deze leerling doet wat hij verwacht. Andere leerlingen uit zijn klas die hij, in vergelijking met deze leerling, niet als rustig ervaart, noemt hij bijvoorbeeld 'afleidbaar'. Zo ontstaat de voor deze leraar persoonlijke combinatie van het construct 'rustig' en de tegenpool 'afleidbaar'. In dit voorbeeld heeft deze leraar dus het dichotome construct of constructenpaar 'rustig – afleidbaar'. De constructen bieden de leraar houvast en vormen de basis voor zijn reacties op personen en nieuwe situaties. Voor leraren is dit houvast belangrijk. Zij moeten immers dagelijks in tal van situaties snel beslissen en adequaat reageren. Hun constructen helpen hen daarbij.

Vanuit de constructpsychologie nemen we aan dat constructen de manier bepalen waarop een leraar zijn leerlingen tegemoet treedt. De ene leraar heeft bijvoorbeeld graag een kind als Pippi Langkous in de groep, een andere juist niet. Hetzelfde

geldt voor een kind als Dik Trom. Wat voor de ene leraar een lastige leerling is, is voor de ander een leerling met pit. Het is maar net hoe een leraar het gedrag van een leerling bekijkt. Een leraar kan het bijvoorbeeld van belang vinden dat leerlingen behulpzaam, warm, intelligent, creatief zijn. Dat zijn dan de constructen van die leraar. Het idee van de constructpsychologie is dat een leraar juist op die dingen let die zijn constructen 'triggeren', in positieve of negatieve zin. Daarom is het belangrijk om zicht te krijgen op je eigen aannames, zodat je weet hoe jouw beeld over een leerling tot stand komt. Dan heb je een aanknopingspunt voor het werken aan een positieve(re) relatie met een leerling waarmee het contact nu mogelijk moeizaam verloopt. Je constructen geven dus waardevolle informatie over je denken en handelen ten opzichte van leerlingen.

### Voorbeeld

Binnenkort komt een nieuwe leerling (Shadyra, 8 jaar) in de groep van Els. Zij zat in het speciaal onderwijs (cluster2) en maakt nu de overstap naar een reguliere basisschool. Er is vooraf overleg geweest met de ambulant begeleider en de ouders. Daarnaast heeft Els zelf ideeën over de mogelijkheden en bejegening van Shadyra. Zij heeft, tijdens haar studie op de PABO, met een dove student in de groep gezeten. Die nam aan alle lessen en activiteiten deel. Het gesproken Nederlands werd vertaald door een tolk. In het begin vond Els dat vreemd en onrustig, maar al snel was het vanzelfsprekend. Deze eerdere ervaringen combineert Els nu met de informatie die zij van de ambulant begeleider en de ouders krijgt. Zij kan Shadyra 'plaatsen'. Els heeft positieve verwachtingen en ziet de komst van Shadyra (en haar tolk) met vertrouwen tegemoet. Hopelijk werkt dit door in de klas.

Op welke wijze gaan we de verbinding aan met de leerlingen in de klas? Van alle leerlingen, ook de 'gedragsmoeilijke' leerlingen, heeft een leraar verwachtingen. Het constructensysteem dat betrekking heeft op de leerlingen omvat de eigen onderwijsvisie van de leraar, althans een deel hiervan. De constructen, waaruit die visie is opgebouwd, kun je opvatten als bouwstenen. Achter ieder construct zit een verhaal van de leraar. Waarom vindt hij bijvoorbeeld leergierigheid van belang? Hoe kan leergierigheid andere zaken positief beïnvloeden. Hoeveel baat heeft hij zelf gehad (of juist niet) bij zijn leergierige houding? De vraag die dan rijst is hoe zijn omgang met leerlingen, die niet leergierig zijn, eruit ziet. Hoe ervaart hij deze leerlingen? Hoe denkt hij over hen? En hoe uit dit zich in zijn handelen? Kortom, we stimuleren de leraar zijn constructensysteem te onderzoeken en na te gaan welke implicaties dit heeft voor zijn omgang met leerlingen, vooral die leerlingen die hij als gedragsmoeilijk ervaart. Dat doen we door aandacht voor intuïtie, theorie en reflectie.

## 5 Intuïtie, theorie en reflectie

Het op zoek gaan naar de eigen rol en verwachtingen ten aanzien van leerlingen is een belangrijke stap bij het ontwikkelen van de professionele identiteit als leraar. Dat dit gebeurt is zowel voor de leraar als voor de leerling van groot belang, omdat de schoolloopbaan van leerlingen door negatieve (bijvoorbeeld te lage) verwachtingen van de leraar kan worden beïnvloed (Rosenthal & Jacobson, 1968; Jungbluth, 2003). Van de leraar wordt een permanent onderzoekende houding gevraagd. Hij moet zijn klas, waarvan hij zelf ook deel uitmaakt, als een te onderzoeken fenomeen kunnen (blijven) zien (Ponte, 2003). Dat betekent bijvoorbeeld dat hij kan reflecteren op zijn eigen opvattingen en ervaringen. Tevens dat hij in staat is om zijn eigen overtuigingen, inzichten

en ervaringen te verbinden met theoretische concepten op zijn vakgebied. Het grote belang van het leren reflecteren, als onderdeel van de professionele ontwikkeling van leraren, is geen nieuw gegeven. Schön (1987) heeft al eerder aangegeven dat met reflectie op het handelen wordt voorkomen dat de leraar stereotypen, labels of theorieën op een situatie plakt, of technieken hanteert, zonder echt rekening te houden met de kenmerken van de betreffende situatie. Vandaar ook dat het belangrijk is om reflectieve kennis op te bouwen en zich te bezinnen op eigen, persoonlijke, constructen ten aanzien van gedragsmoeilijke leerlingen (Van der Wolf, 2003; Touw en Van der Wolf, 2003). Door het bewust worden van de eigen ideeën en overtuigingen ontstaat er ruimte om jezelf in een moeilijke situatie met leerlingen of een ouder beter te begrijpen. Dit kan leiden tot het bijstellen van opvattingen, waardoor het handelen kan veranderen. Atkinson en Claxton (2000) beschrijven drie denkprocessen die het lesgeven ondersteunen:

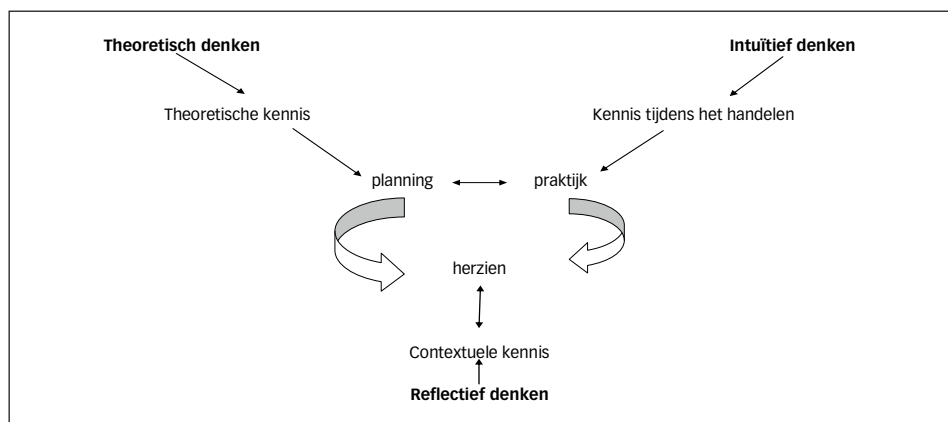
- a het intuïtief denken, dat directe acties en snel beslissen ondersteunt;
- b het theoretisch denken, dat meer objectieve informatie biedt ten behoeve van de analyse van het probleem en een bijstelling van het handelen;
- c het reflectief denken, dat belangrijk is voor het ontvangen van feedback,

het leren van (eigen) ervaringen, het verbinden van ervaringen met theoretische inzichten en het ontwikkelen van een eigen visie.

Deze denkprocessen zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. Het aanscherpen van het intuïtief denken, het theoretisch denken en het reflectief denken zijn alle drie nodig als een leraar zich in zijn denken en handelen verder wil ontwikkelen.

## 6 Coachingsmethodiek

Garman (1986) ontwikkelde een coachingsmethodiek die geschikt lijkt om dit cyclische proces te ondersteunen. Haar methodiek ('Reflective Heart of Clinical Supervision') bestaat uit twee onderdelen: 'reflection-on-action' en 'reflection-on-recollection' (Pajak, 2000). 'Reflection-on-action' gaat in op het bestuderen van gebeurtenissen in het hier en nu, 'reflection-on-recollection' richt zich vooral op kritische incidenten uit het verleden, die het denken en handelen in het nu kunnen bepalen. Garman's methodiek past in de *ontwikkelingsreflectieve benadering*. Deze benadering besteedt aandacht aan reflectie en introspectie bij leraren om de professionele groei te bevorderen. Garman neemt binnen deze benadering een



FIGUUR 1 Relatie tussen intuïtie, theorie en reflectie (naar Atkinson & Claxton, 2000)

bijzondere positie in, omdat zij, in tegenstelling tot veel andere vertegenwoordigers van deze benadering, ook de waarde van theoretische en wetenschappelijke kennis benadrukt.

## 7 Conclusie en discussie

In deze bijdrage is onze visie op gedragsproblemen belicht. De kern is dat een gedragsmatig moeilijke leerling niet los kan worden gezien van de situatie waarin het gedrag zich voordoet. Maar dit geldt ook voor de leraar. Ook hij maakt deel uit van de situatie. De leraar-leerling-relatie is van groot belang. Zowel leraar als leerlingen beïnvloeden de relatie en interactie in positieve of negatieve zin.

Problemen, hoe ernstig ze ook zijn, zijn relatief. De ene leraar ziet en ervaart meer of andere problemen dan de andere.

Dit werkt door in het denken over probleemgedrag en in het handelen in de dagelijkse praktijk. Daarom is zelfkennis onmisbaar.

We pleiten voor professionalisering van leraren waarbij aandacht is voor de integratie van drie denkprocessen die goed leraarschap kenmerken: intuïtief denken, theoretisch denken en reflectief denken. Deze drie processen zijn in een cyclische relatie met elkaar verbonden. Intuïtief denken is besproken in termen van de Personal Construct Theory (PCT) van Kelly. Zijn theorie maakt het mogelijk om het denken van leraren over leerlingen bewust te maken. De reflectieve werkwijze 'Professional in de spiegel', die op de PCT-theorie gebaseerd is, maakt zichtbaar welke aannames en overtuigingen leraren in hun denken en handelen beïnvloeden. En dat is belangrijk, omdat 'wat wij denken te zien vaak meer is wat we denken dan wat we zien' (Compernelle, 2003).

## NOTEN

<sup>1</sup> Voor 'hij' kan uiteraard ook 'zij' worden gelezen.

<sup>2</sup> Zie ook Van Beukering & Touw (2005).

## LITERATUUR

- Admiraal, W., Wubbels, T. & Korthagen, F. (1996). Gedrag van aanstaande docenten in aandachtseisende situaties in de klas. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 21 (2), 162-181.
- Atkinson, T. & Claxton, G. (2000). *The intuitive practitioner. On the value of not always knowing what one is doing*. Buckingham: Open University Press.
- Beukering, T. van & Touw, H. (2005). Persoonlijke constructen van leraren over gedragsmoeilijke leerlingen: via reflectie naar zelfinzicht en professioneel handelen. In H. Jansen, *Levend leren. Ontwikkeling, onderzoek en ondersteuning binnen het pedagogisch werkveld*. Utrecht: Agiel.
- Bonarius, H. (1980a). *Persoonlijke Psychologie, deel I: Inleiding in de Theorie en Praktijk van Constructenpsychologie*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Bonarius, H. (1980b). *Persoonlijke Psychologie, deel II: Inleiding in de Theorie en Praktijk van Constructenpsychologie*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Compernelle, T., Lootens, H., Moggré, R. & Eerden, T. van (2003). *Alles went ook een adolescent: wegwijzer bij het opvoeden van jongeren*. Tiel: Lannoo.
- Doorn, F. van (2003). Wetten van de juf. In K. van der Wolf (red.), *In het hoofd van de meester. Gedragsproblemen in de onderwijspraktijk in ecologisch perspectief* (pp. 116-126). Utrecht: Agiel.
- Garman, N.B. (1986). Reflection, the heart of clinical supervision: A modern rationale for practice. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2 (1), 1-24.

- Jungbluth, P. (2003). *De ongelijke basisschool. Etniciteit, sociaal milieu, sekse, verborgen differentiatie, segregatie, onderwijskansen en schooleffectiviteit*. Nijmegen: ITS.
- Kelly, G.A. (1955). *The Psychology of Personal Constructs*. Vol. 1 and 2. New York: Norton.
- Kelly, G.A. (1963). *A Theory of Personality. The Psychology of Personal Constructs*. New York: Norton.
- Pajak, E. (2000). *Approaches to clinical supervision: Alternatives for improving instruction*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers Inc.
- Ponte, P. (2003). *Interactieve professionaliteit en interactieve vormen van kennisontwikkeling in speciale onderwijszorg*. Tilburg: Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg.
- Posthumus, K. (1947). *Levensgeheel en school*. 's Gravenhage: Van Hoeve.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stevens, L.M. (2002). *Zin in leren*. Antwerpen: Garant.
- Touw, H. & Wolf, K. van der (2003). De reflectieve leraar in opleiding. In K. van der Wolf (red.), *In het hoofd van de meester. Gedragsproblemen in de onderwijspraktijk in ecologisch perspectief* (pp. 77-88). Utrecht: Agiel.
- Wolf, K. van der (2003). De hand van de meester. In K. van der Wolf (red.), *In het hoofd van de meester. Gedragsproblemen in de onderwijspraktijk in ecologisch perspectief* (pp. 13-31). Utrecht: Agiel.
- Wolf, K. van der & Beukering, T. van (2009). *Gedragsproblemen in scholen. Het denken en handelen van de leraar. Intuïtie, theorie en reflectie*. Leuven: Acco.

## OVER DE AUTEURS



**Hanne Touw** is werkzaam bij het Kenniscentrum van stichting De Kleine Prins, het Seminarium voor Orthopedagogiek en lid van de kenniskring van het lectoraat Gedrag en onderzoek in de educatieve praxis (Faculteit Educatie, Hogeschool Utrecht). E-mail: [hanne.touw@hu.nl](mailto:hanne.touw@hu.nl)

**Tanja van Beukering** is als adviseur, onderzoeker en trainer werkzaam bij het onderwijsadviesbureau Van der Wolf

& Van Beukering. E-mail: [tanja@deonderwijsadviseurs.nl](mailto:tanja@deonderwijsadviseurs.nl)





## Professional in de spiegel: werkwijze

### SAMENVATTING

**Positieve relaties met leerlingen en helemaal met leerlingen die we als gedragsmoeilijk ervaren vinden we belangrijk. Een essentiële voorwaarde is dat we ons zelf goed kennen. Om het zelfinzicht te vergroten is 'Professional in de spiegel' ontwikkeld<sup>1</sup>. Deze reflectieve werkwijze biedt onderwijsprofessionals een kader dat hen stimuleert na te denken over hun aandeel in relaties met leerlingen, collega's en ouders. Hierbij is speciale aandacht voor de persoonlijke onderwijsvisie van de onderwijsprofessional ten aanzien van leerlingen met moeilijk gedrag. De werkwijze richt zich op het tastbaar maken van persoonlijke opvattingen en overtuigingen, de zogenoemde constructen. 'Professional in de spiegel' wordt in lerarenopleidingen en in diverse schooltypen toegepast. In dit artikel bespreken we de intentie van de werkwijze, de verschillende stappen en de rol van de trainer/begeleider.**

**De theoretische achtergronden van de werkwijze zijn in het vorige artikel 'Professional in de spiegel: achtergronden' toegelicht.**

#### Vooraf enige reacties van deelnemers

'Het was een avontuur om mijn eigen constructen en die van mijn collega te verzamelen, terwijl we aan dezelfde leerlingen dachten. Onze constructen waren duidelijk verschillend. Het heeft mij geholpen bij het leren kennen van de bril waardoor ik kijk, op z'n minst de kleur van de glazen'.

'Deze zelfevaluatie veroorzaakte een ommezwaai in mijn denkproces. Ik weet nu veel meer over mijzelf, mijn sterke en zwakke punten'.

'Op voorhand had ik altijd vrij duidelijke ideeën over leerlingen en hun ouders. Ik ben nog altijd wat kritisch, maar ik zal niet meer zo snel met een vinger naar iemand wijzen. Ik ben een helikopterview aan het ontwikkelen'.

'Mijn reflectieproces heeft zich verdiept door het leren over mijn constructen. Deze werkwijze heeft bijgedragen aan een meer onderzoekende houding van mijn eigen praktijk'.

### 1 Inleiding

Dat je als leraar<sup>2</sup> met veel leerlingen soepel omgaat en met een paar leerlingen beduidend stroever zul je vast herkennen. Maar waar wordt dit door versterkt of bevorderd? En zijn er inzichten die je kunnen helpen bij het opbouwen van positieve relaties met alle leerlingen? In elk geval speelt daarbij het contact tussen leraar en leerling een belangrijke rol. Beiden brengen gedrag in waarbij de houding en de opvattingen van de leraar de problematiek kan intensiveren, maar deze ook kan voorkomen, beperken of verhelpen. Natuurlijk willen we allemaal graag een positieve invloed hebben op gedragsproblemen. Maar hoe doen we dat dan? We moeten ons zelf daarvoor eerst goed kennen. Om zelfinzicht te stimuleren hebben wij voor onderwijsprofessionals de werkwijze 'Professional in de spiegel' ontwikkeld. Intussen wordt de werkwijze in lerarenopleidingen en in diverse schooltypen toegepast. De theoretische achtergronden die ons bij het ontwikkelen van de



werkwijze hebben geïnspireerd worden in het artikel: 'Professional in de spiegel: achtergronden' toegelicht. De intentie van de werkwijze en de twaalf stappen ervan worden in dit artikel besproken.

## 2 Intentie van Professional in de spiegel

'Professional in de spiegel' biedt onderwijsprofessionals een kader dat hen stimuleert na te denken over hun aandeel in relaties met leerlingen, collega's en ouders. Er is speciale aandacht voor de persoonlijke onderwijsvisie van de leraar ten aanzien van leerlingen met moeilijk gedrag. De werkwijze richt zich op het tastbaar maken van deze persoonlijke opvattingen en overtuigingen, de zogenaamde constructen. De werkwijze richt zich niet enkel op leraren, maar op alle onderwijsprofessionals in het basis-, voortgezet en speciaal onderwijs.

## 3 Professional in de spiegel: de basisstappen

De werkwijze bestaat uit twaalf stappen. De eerste zes zijn de basisstappen. Die zijn erop gericht om de geïnventariseerde constructen te ordenen, te omschrijven en aan de 'eigen' leerlingen te relateren. De overige zes stappen zijn verwerkingsstappen. Na de zesde stap kan de deelnemer de informatie over zijn constructen invoeren in het computerprogramma IDA. Dit is een, bij deze werkwijze ontwikkeld, Instrument voor Data Analyse.

### Stap 1: Inventariseren van persoonlijke constructen en tegenpolen

We vragen iedere deelnemer om de namen van alle leerlingen uit zijn<sup>3</sup> groep of leerlingen met wie hij regelmatig werkt, op afzonderlijke kaartjes te schrijven. We vragen hem om uit de stapel kaartjes drie willekeurige kaartjes te trekken.

Vervolgens verzoeken we hem om uit deze set de twee leerlingen te selecteren die het meest met elkaar overeenkomen. De deelnemer stelt zich de vraag: "Waarin zijn deze leerlingen het meeste gelijk?" Het antwoord op deze vraag is een construct en wordt genoteerd op het formulier. De deelnemer pakt de drie kaartjes op en voegt ze bij de stapel. Opnieuw legt hij drie willekeurige kaartjes neer en herhaalt de procedure. Op deze manier worden persoonlijke constructen over leerlingen verzameld. Gemiddeld blijken we twaalf tot zestien constructenparen te hebben, maar meer en minder komt ook geregeld voor. Zodra de deelnemer geen nieuwe constructen meer bedenkt, vragen wij hem om per construct een tegenpool te bedenken. Hierbij zijn de naamkaartjes niet meer nodig. Voor voorbeelden van constructen en tegenpolen zie Figuur 1.

### Stap 2: Beleven van persoonlijke constructen

Aan de deelnemer wordt gevraagd naar de beleving van zijn constructen en tegenpolen. Welkeervaart hij zelf als positief? De andere helft van het construct wordt daarmee automatisch de tegenpool. In Figuur 2 staat als voorbeeld de ordening van deelnemer Joris. Vergelijken we dit met Figuur 1, dan zien we dat Joris enkele constructen van positie verwisselt binnen het constructenpaar.

De keuze voor het indelen in construct of tegenpool hangt af van de onderwijsvisie van de deelnemer, diens eerdere ervaringen en datgene wat hij met zijn construct of tegenpool precies bedoelt. Daarover gaat stap 3.

### Stap 3: Geven van een persoonlijke definitie aan het construct en de tegenpool

Aan ieder construct en tegenpool wordt door de deelnemer een persoonlijke definitie gegeven. Daarmee wordt de beteke-

nis van een gekozen construct en tegenpool verduidelijkt. Een construct blijkt door deelnemers verschillend omschreven te worden. Ontdekt wordt hoe vanzelfsprekend we in het onderwijs aannemen dat we elkaar begrijpen zodra we constructen als ‘druk’, ‘rustig’ of ‘faalangstig’ gebruiken. Vaak bedoelen we er verschillende dingen mee. Daarom is een omschrijving van een construct in eigen woorden van cruciaal belang. Dan pas kan er wederzijds begrip ontstaan.

#### Stap 4: Scoren van leerlingen op de positieve constructen van de deelnemer

De positief ervaren constructen neemt de deelnemer over op een formulier. Daarna scoort hij zijn leerlingen op de eigen constructen. Dit doet hij met behulp van een vijfpuntsschaal (zie Figuur 3). De scores variëren van 0 tot 4. Een lage

score op het positieve construct (score 0 of 1) geeft aan dat het construct volgens de deelnemer bij deze leerling niet of in geringe mate van toepassing is. De deelnemer geeft daarmee aan bij deze leerling meer aspecten van de tegenpool te ervaren. Bij de keuze voor score 2 is het positieve construct even vaak wel als niet van toepassing. Krijgt een leerling score 3 of 4 dan is het construct (helemaal) van toepassing, de tegenpool is in dit geval zelden of nooit van toepassing. De ingevulde lijsten bieden goede mogelijkheden voor begeleidingsgesprekken in leerteams. Deze teams bestaan uit studenten of collega's die tegelijkertijd de werkwijze doorlopen.

#### Stap 5: Ordenen van persoonlijke constructen in zeven aandachtsgebieden

Voor een analyse van de constructen wordt de deelnemer een model aangeboden,

<b>Naam deelnemer: Joris ten Cate</b>	<b>Groep: 7, basisschool De Kameleon</b>
<b>Persoonlijk construct (stap 1A)</b>	<b>Persoonlijke tegenpool (stap 1B)</b>
1 snel van begrip	langzame denker
2 pratend oplossen	vechtend oplossen
3 onvoorspelbaar	gelijkmatig
4 traag tempo	harde werker
5 etc.	

FIGUUR 1 De persoonlijke constructen en tegenpolen van Joris

<b>Positief ervaren persoonlijke constructen</b>	<b>Persoonlijke tegenpolen</b>
1 snel van begrip	langzame denker
2 pratend oplossen	vechtend oplossen
3 gelijkmatig	onvoorspelbaar
4 harde werker	traag tempo
5 etc.	

FIGUUR 2 De door Joris geordende persoonlijke constructen en tegenpolen

waarin hij zijn positief ervaren persoonlijke constructen kan ordenen (vergelijk Pameijer en Van Beukering, 2009). Dit model beschouwen wij als een kader voor het denken (en uiteindelijk het handelen) over het functioneren van leerlingen in de school- en thuissituatie. In het model worden zeven gebieden onderscheiden. De indeling vindt als volgt plaats. Elk construct wordt door de deelnemer bij één van de gebieden ondergebracht. Er kunnen meer constructen bij één aandachtsgebied worden ingedeeld. In Figuur 4 wordt dit ordeningsmodel geïllustreerd aan de hand van de constructen uit Figuur 2.

Joris heeft zijn constructen in drie verschillende aandachtsgebieden ingedeeld. Tijdens het bespreken van deze ordening wordt door Joris, samen met de trainer/begeleider, nagegaan of deze drie aandachtsgebieden zijn belangrijkste invalshoeken vormen. Als dat zo is, welke implicaties heeft dit dan mogelijk voor hem en de leerlingen? Als het niet het geval is, welk aandachtsgebied is er dan wellicht onderbelicht?

#### Stap 6: Psychologische nabijheid tussen de leraar en zijn leerlingen

In deze stap kan de deelnemer aangeven hoe hij de op zichzelf en zijn leerlingen ervaart. In Figuur 5 wordt dit geïllustreerd.

## 4 Professional in de spiegel: verwerkingsstappen

Na zes basisstappen zetten de deelnemers vervolgens zes verwerkingsstappen. De verwerkingsstappen combineren twee of meer basisstappen of verbinden de constructen met een nieuw aspect. Hierdoor kan een construct op een andere manier worden bekeken.

#### Stap 7: Betrekken van de construct-definities op de scores van twee leerlingen.

Deze verwerkingsstap combineert informatie uit stap 3 en stap 4. De deelnemer schrijft een portret over twee leerlingen op basis van de scores op zijn constructen. Hierbij worden de eigen definities (stap 3) en de scores van deze twee leerlingen (stap 4) met elkaar in verband gebracht. Doel hiervan is om te ontdekken of de definities de lading dekken, zodra zij worden toegepast op de leerlingen. Ter illustratie geven we de eerste twee zinnen van Joris over leerling Josien.

Het eerste positieve construct van Joris is 'snel van begrip'. De definitie die Joris formuleerde in stap 3 is: 'heeft snel door waar het om gaat bij uitleg'. Joris heeft zijn leerling Josien op het construct 'snel van begrip' een score 4

Naam deelnemer: Joris ten Cate					
Naam leerling: Josien			Geboortedatum leerling: 09-09-1999		
Positief ervaren construct	Helemaal niet van toepassing		Geheel van toepassing		
1 snel van begrip	0	1	2	3	4
1 pratend oplossen	0	1	2	3	4
1 gelijkmatig	0	1	2	3	4
1 harde werker	0	1	2	3	4
Etc.	0	1	2	3	4

FIGUUR 3 Scores die Joris toekent aan leerling Josien

gegeven (zie Figuur 3). Het positieve construct is dus geheel op Josien van toepassing. De eerste zin in het portret over Josien luidt daarmee:

*Josien is snel van begrip, zij heeft snel door waar het om gaat bij uitleg.*

Op het tweede construct geeft Joris Josien de score 0. Die score gaat uit van de tegenpool van het construct, immers zij heeft op het positieve construct ‘pratend oplossen’ de score 0 gekregen (zie Figuur 3). De definitie die Joris voor deze tegenpool koos is: ‘wordt lichamelijk bij conflicten’.

De score 0 geeft aan dat de tegenpool helemaal op Josien van toepassing is. De tweede zin in het portret over Josien luidt daarmee:

*Josien is een vechtende oplosser, zij wordt altijd lichamelijk bij conflicten.*

Voor elke score op een construct wordt bovenstaande procedure herhaald tot alle positieve constructen of tegenpolen aan bod zijn gekomen. Het portret van een leerling, dat zo is ontstaan, vormt een goed uitgangspunt voor een gesprek over het denken en oordelen over leerlingen. Hoe werkt dit door in de aanpak van de leerling, het handelen van de onderwijsprofessional?

### Stap 8: Combineren van tegenpolen met typen gedragsproblemen

Doel van deze verwerkingsopdracht is dat de deelnemer ontdekt bij welk type gedragsproblemen hij al dan niet constructen formuleert. Er worden in deze stap acht ‘typen’ gedragsproblemen aangereikt (zie Van der Wolf & Van Beukering, 2009).

### Stap 9: Combineren van positieve constructen met sterke karaktereigenschappen

In deze verwerkingsstap gaat de deelnemer zijn positieve constructen combineren met 22 sterke karaktereigenschappen. Deze zijn onderverdeeld in vijf categorieën. Doel is om inzicht te krijgen in de sterke karaktereigenschappen waarnaar de constructen van de deelnemer verwijzen. Deze eigenschappen ontleen wij aan de ‘Classification of Character Strengths’<sup>4</sup> (Seligman & Peterson, 2005). Deze is ontwikkeld als tegenhanger van de classificatie van psychische stoornissen, de DSM IV.

### Stap 10: Maken van een mindmap

Als opmaat voor een persoonlijk professioneel portret (stap 11) maakt de deelnemer een mindmap. Hierin visualiseert hij de samenhang van zijn constructen

Aandachtsgebieden	Persoonlijke constructen (meer constructen per gebied is mogelijk)
1 Leervorderingen/leerontwikkeling leerling	
2 Werkhouding en taakgedrag leerling	harde werker
3 Cognitief functioneren leerling	snel van begrip
4 Sociaal-emotioneel functioneren leerling	pratend oplossen, gelijkmatig
5 Artistiek of expressief vermogen leerling	
6 Lichamelijk functioneren leerling	
7 Opvoedingssituatie resp. thuissituatie	

FIGUUR 4 Persoonlijke constructen van Joris ingedeeld in aandachtsgebieden

en de mate waarin de constructen belangrijk voor hem zijn.

### Stap 11: Schrijven van een persoonlijk professioneel portret

De werkwijze biedt de deelnemer ingrediënten voor het schrijven van een persoonlijk professioneel portret, het formuleren van leervragen en de wijze waarop hij wil werken aan de beantwoording ervan.

Bij het ontwerpen van het persoonlijk professioneel portret betreft de deelnemer alle gegevens die hij bij het doorlopen van de stappen heeft verzameld. Hierbij worden ook de eigen reflecties benut die bij het doorlopen van de verschillende stappen zijn geformuleerd. Door tijdens het zetten van de stappen 'in de eigen (achteruitkijk)spiegel te kijken' kan een deelnemer ontdekken welk type gedrag van leerlingen hem meer of minder aanspreekt en mogelijk ook waarom dat zo is.

### Stap 12: Bespreken van het persoonlijk professioneel portret (PPP) en de leervragen

Het is aan de deelnemer hoe hij zijn PPP in zijn leerteam wil presenteren. Hij kan dit doen door te vertellen over de constructen aan de hand van een voorwerp. Hij kan er ook voor kiezen om het PPP voor te lezen. In dit tijdschrift wordt een voorbeeld van een PPP in de vorm van een sprookje opgenomen. Een leraar zei over deze stap: 'Je leert je collega's op een heel andere manier kennen. De portretten leveren nieuwe beelden op van elkaar. Zo ontstaat een beter zicht op el-

kaars sterke en minder sterke kanten. Daar kunnen we in onze school en in ons onderwijs van profiteren'.

## 5 Rol van de trainer

Trainers/begeleiders van 'Professional in de spiegel' zijn ervaren coaches. Belangrijk is dat ze zelf ook de werkwijze hebben 'ondergaan'. In de werkwijze staat de gerichtheid op de beroepsuitoefening centraal. Natuurlijk kunnen verschillende aspecten of 'lagen' van de deelnemer aan de orde komen, zoals meningen, drijfveren, innerlijke conflicten. Dat is bijna onvermijdelijk als sterke en kwetsbare kanten van een persoon in beeld komen. De begeleider heeft echter de verantwoordelijkheid om professionele grenzen te bewaken. Als er sprake is van ernstige persoonlijke problematiek, die bijvoorbeeld doorwerkt in relaties met leerlingen, dan zal de trainer/begeleider de onderwijsprofessional adviseren om een andere weg in te slaan, bijvoorbeeld supervisie of gesprekken met een psycholoog. Maar in de meeste gevallen zal dat niet nodig zijn.

## 6 Conclusie

De reflectieve werkwijze 'Professional in de spiegel' biedt onderwijsprofessionals een kader dat hen stimuleert na te denken over hun aandeel in relaties met leerlingen, collega's en ouders. Hierbij is speciale aandacht voor de persoonlijke onderwijs-



FIGUUR 5 Voorbeeld van de psychologische nabijheid tussen Joris en leerling Josien

visie van de onderwijsprofessional ten aanzien van leerlingen met moeilijk gedrag. Wij gaan er vanuit dat gedragsproblemen het resultaat zijn van interacties tussen de leerling, de thuisongeving en de klas- en schoolomgeving. De leraar als persoon speelt hierbij een cruciale rol. De werkwijze richt zich daarom op het tastbaar maken van persoonlijke opvat-

tingen en overtuigingen, de zogenoemde constructen. We stimuleren de onderwijsprofessional zijn eigen constructensysteem te onderzoeken en na te gaan welke implicaties dit heeft voor zijn omgang met leerlingen, vooral die leerlingen die hij als gedragsmoeilijk ervaart. Dat doen we door aandacht te besteden aan intuïtie, theorie en reflectie.

## NOTEN

- <sup>1</sup> De werkwijze is mede ontwikkeld en beproefd door collega's van proefscholen, collega's en studenten van Instituut Theo Thijssen en het Seminarium voor Orthopedagogiek van de Faculteit Educatie, Hogeschool Utrecht.
- <sup>2</sup> Met 'leraren' bedoelen we ook aanstaande leraren en andere onderwijsprofessionals.
- <sup>3</sup> We schrijven 'hij' en bedoelen daarmee uiteraard ook 'zij'.
- <sup>4</sup> Zie [www.authentic happiness.org](http://www.authentic happiness.org)

## LITERATUUR

Pameijer, N., Beukering, T. van & Lange, S. de (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam. Samen met collega's, leerlingen en ouders aan de slag*. Leuven: Acco.

Seligman, E.P., Steen, T.A., Park, N. & Peterson, C. (2005). Positive Psychology Progress: Empirical Validation of Interventions. *American Psychologist*, 60, 5, 410-421.

Touw, H. & Baars, A. (2008) Professional in de

spiegel: herken je aandeel in relaties. *De wereld van het jonge kind*, 36, 4-7.

Wolf, K. van der & Beukering, T. van (2009). *Gedragsproblemen in scholen. Het denken en handelen van de leraar. Intuïtie, theorie en reflectie*. Leuven: Acco.

**Zie voor meer achtergrondinformatie de literatuurlijst in het artikel 'Professional in de spiegel: achtergronden'.**

## OVER DE AUTEURS



**Hanne Touw** is werkzaam bij het Kenniscentrum van stichting De Kleine Prins en bij het Seminarium voor Orthopedagogiek. Zij is onderzoeker bij de kenniskring van het lectoraat Gedrag en onderzoek in de educatieve praxis (Faculteit Educatie, Hogeschool Utrecht). E-mail: [hanne.touw@hu.nl](mailto:hanne.touw@hu.nl)

**Tanja van Beukering** is als adviseur, onderzoeker en trainer werkzaam bij het onderwijsadviesbureau Van der Wolf & Van

Beukering. E-mail: [tanja@deonderwijsadviseurs.nl](mailto:tanja@deonderwijsadviseurs.nl)



Voor informatie over de 'Professional in de spiegel' kan contact worden opgenomen met [hans.vandekant@hu.nl](mailto:hans.vandekant@hu.nl). tel: 0614302940

## Er was eens een leraar...

Als je bezig bent om leraar te worden, zoals ik na een afgeronde opleiding onderwijsassistent, en nu afgestudeerd aan de PABO, zou je toch denken dat je jezelf aardig kent. Maar niets is minder waar. Met het doorlopen van de reflectieve werkwijze 'Professional in de spiegel' kwam ik er pas echt achter wat nu voor mij belangrijk is. 'Professional in de spiegel' is een werkwijze van twaalf stappen waarin je als leraar je omgang met de leerlingen in je klas steeds beter gaat begrijpen. Maar vooral leer je veel over jezelf als leraar. Centraal staat de vraag: Wat vind ik vanuit mijn persoonlijke onderwijsovertuiging belangrijk in mijn klas en bij mijn leerlingen? Er zijn allerlei oefeningen waarmee bewustwording wordt gestimuleerd. De werk-

wijze wordt afgesloten met het schrijven van een verslag waarin alle bevindingen worden samengebracht in een zogenoemd persoonlijk professioneel portret. Meer informatie over de werkwijze wordt beschreven in de artikelen van Hanne Touw en Tanja van Beukering in dit tijdschrift. In mijn bijdrage schrijf ik een bewerking van mijn persoonlijk professioneel portret. Ik geef mijn (onderwijs)visie in de vorm van een sprookje weer.

*Er was eens een farao, die met macht en wijsheid over zijn land regeerde. Dit kon hij niet alleen. Daarom had hij twaalf dienaren die hem daarbij hielpen. Allemaal beschikten ze over een bepaalde karaktereigenschap die de farao graag zag in de mens, daarom*





werkte hij zo fijn met ze samen. Toch verschilden de twaalf dienaren enorm van elkaar en eigenlijk waren er twee groepen. De meerderheid van de groep, welgeteld zeven dienaren, hadden op sociaal emotioneel gebied veel positieve eigenschappen. Wanneer er belangrijke vergaderingen waren, waren het deze dienaren die goed konden praten met belangrijke mensen. Daardoor werden deze dienaren erg gewaardeerd. Na afloop van die vergaderingen werd de wijn opengetrokken en werd er heerlijk gegeten. De overige vijf waren veel meer prestatiegericht, en hun werkhouding was daardoor extra goed. Deze dienaren feestten niet mee, maar gingen na afloop van vergaderingen naar de bibliotheek van het paleis, om daar wijze manieren te vinden om de besproken onderwerpen zo goed mogelijk te regelen. Dit leidde soms nog wel eens tot conflicten. De vijf dienaren ergerden zich aan die feestende dienaren en andersom vonden de andere zeven het onbegrijpelijk dat die vijf altijd maar werkten en nooit eens tijd voor zichzelf namen. De communicatie tussen de twee groepen liep daarom erg stroef. Dit kan in de klas ook het geval zijn. Een goed klassenmanagement maakt een goede klas!

*De farao moest zijn dienaren zelfs in twee groepen ontvangen en moest daarom alles twee keer vertellen. Hij sliep 's nachts vaak slecht en als hij sliep had hij steeds dezelfde droom. Hij zat op een grote wolk waar al zijn gedachten ingestopt waren. Gedachten over de eigenschappen van zijn dienaren. Een greep uit zijn gedachten: wat is positief en bij welke dienaar? Speelt achtergrond een rol? Het is soms moeilijk te beslissen of iets positief of negatief is. Bestaat de ideale dienaar? Ik ga bij sommige positieve eigenschappen toch negatief denken. Deze gedachten tolden dan rond en de farao werd badend in het zweet weer wakker.*

In stap 1 en stap 2 van de werkwijze ben ik me bewust geworden van mijn constructen over leerlingen. De gedachten van de farao waren mijn gedachten bij het vinden van de constructen.

*Dit kon zo niet langer. Op een dag kwam de oplossing. De stoerste dienaar kwam die dag bij de farao. Nu lijkt dit misschien een ruige dienaar die voor niets of niemand bang is, maar voor de farao was stoer iets heel anders. Deze dienaar was altijd assertief, durfde te zeggen wat hij dacht. De dienaar vroeg een verblijf om in te wonen voor alle twaalf dienaren, het paleis was te klein. Hij sprak vooral vanuit de zeven dienaren met de sociale eigenschap, maar was niet te beroerd om voor de overige vijf dit verzoek ook in te dienen, omdat hij wist dat ze ook aan een andere woonruimte toe waren. De farao vond dit idee niet slecht. De dienaar had één voorwaarde en dat was dat er twee gebouwen moesten komen, want de twee groepen konden onmogelijk samen in één gebouw zitten. De farao stemde toe en de beste ontwerper van het land werd gehaald om een ontwerp te maken. Na een week kwam hij bij de farao om de bouwtekening te laten zien. Op deze tekening stonden twee constructies, een grote en een wat kleinere piramide. De grote piramide had zeven verdiepingen en de kleine had er vijf. De onderste verdieping van elke piramide was het grootst, en elke verdieping daarna was steeds iets kleiner, zodat de bovenste verdieping natuurlijk het kleinst was. Nu moest de farao een indeling gaan maken; welke verdieping is voor welke dienaar? Hij deelde de dienaren in op grond van zijn waardering voor die dienaar. Natuurlijk waardeerde hij ze allemaal, maar hij had toch ook zijn voorkeur voor bepaalde dienaren. Dit is beschreven als een soort combinatie van stap 4 en 6 uit de werkwijze.*

*De grootste piramide was voor de zeven dienaren met de sociale eigenschappen. De farao deelde ze als volgt in: op de onderste en dus de grootste verdieping kwam de sociale dienaar, deze dienaar ging altijd leuk om met anderen. De tweede verdieping was voor de eerlijke dienaar, die altijd respectvol met anderen omging. De derde verdieping was voor de vrolijke die-*

naar, deze had altijd zo'n positieve kijk op dingen. De vierde verdieping was voor de tevreden dienaar, met een positief zelfbeeld. Op de vijfde verdieping kwam de opvallende dienaar, de dienaar die vanaf dag 1 de aandacht van de farao had getrokken. De zesde verdieping was bestemd voor de expressieve dienaar, deze dienaar zat altijd vol energie en ondernemingsvermogen, hij nam ook vaak het initiatief. De zevende en laatste verdieping was voor de stoere dienaar, degene die assertief was. De zeven dienaren in deze passage van het sprookje zijn de constructen die ik opvat als sociaal-emotionele constructen.

Ook de kleine piramide had een indeling. Op de eerste verdieping kwam de zelfstandige dienaar, deze dienaar had nooit hulp nodig bij zijn werk. De tweede verdieping was voor de oplossingsgerichte dienaar, de dienaar die altijd zelf met een oplossing kwam. Op de derde verdieping kwam de beheerste dienaar, deze dienaar overzag altijd zijn werk goed. De vierde verdieping was voor de geconcentreerde dienaar, een dienaar die nooit afgeleid was bij zijn werk en dus goed doorwerkte. De laatste verdieping was voor de denkende dienaar, de dienaar die nooit direct een beslissing nam maar daar altijd goed over nadacht. Deze kleine piramide is opgebouwd uit de vijf constructen of overtuigingen die ik over leerprestaties en leervorderingen heb.

De bouw van deze constructies kon beginnen en een heel team van bouwers ging hiermee aan de slag. Elke dag ging er wel een dienaar even kijken hoe de bouw ging. Maar het ging niet goed. Op een dag kwam een dienaar van de grote piramide een dienaar van de kleine piramide tegen terwijl ze aan het kijken waren naar de bouw, de constructies stonden immers naast elkaar. Zowaar begonnen ze met elkaar te praten, voor het eerst sinds lange tijd. Het ging natuurlijk over de bezorgdheid bij de bouw. De dienaar van de grote piramide klaagde bij de bouwers van hun piramide: ze waren brutaal, rustig, kinderlijk, er was een een-

ling bij, er viel er één totaal niet op, en dan waren ze ook nog eens perfectionistisch en vlak. Nou de dienaar van de kleine piramide sprak ook niet met veel lof over hun bouwers: ze waren onzeker, impulsief, druk, zeurderig en afwezig.

De eigenschappen van de bouwers zijn mijn tegenpolen bij mijn positieve constructen.

De twee dienaren vonden dat ze aan de farao moesten melden wat ze gezien hadden en gingen naar hem toe. Na hun verhaal aangehoord te hebben dacht de farao lang na en zei tegen hen dat de enige manier waarop het opgelost kon worden, was door zelf een steentje bij te dragen aan de bouw, en dat ze voor één keer maar eens moesten proberen om samen te werken. De twee dienaren vertelden dit aan de rest en ze besloten dat dit inderdaad de enige manier was. Samen met de bouwers gingen de dienaren aan de slag. Ineens kreeg de bouw een positieve wending. De dienaren werkten niet alleen aan hun eigen piramide, maar ook aan degene van de andere groep. Ze leerden veel aan de bouwers. De oplossingsgerichte dienaar had een oplossing voor al hun bouwproblemen, de eerlijke dienaar behandelde ze met respect, en zo leerden de bouwers van iedere dienaar wel iets.

Hierin klinkt mijn visie door dat coöperatief leren en goed klassenmanagement elkaar wederzijds positief beïnvloeden.

Uiteindelijk waren de piramides af en toch waren de dienaren niet tevreden. Tijdens het bouwen waren de dienaren vrienden geworden en de samenwerking was zo goed verlopen dat alle conflicten van de jaren daarvoor vergeten en vergeven waren. Ze wilden eigenlijk met alle twaalf in één gebouw wonen, maar wat moest er dan met de piramides gebeuren? Toen ze de farao over hun gedachten vertelden was de farao dolgelukkig. Zijn zorgen over het samenwerken van zijn dienaren waren verdwenen, ze hadden zelf ondervonden hoe een goede samenwerking moest lopen.

*De farao gaf na het verhaal van de dienaars, de bouwers de opdracht om een groot gebouw aan het paleis te bouwen voor de dienaars, met nu voor elke dienaar een even groot vertrek. De farao was trots op elke dienaar en kwam erachter dat ze voor hem eigenlijk allemaal even gelijk waren. Vele jaren van vruchtbare samenwerking volgden en de dienaars werden vrienden voor het leven. En de piramides? Die bleven staan als aandenken en symbool voor een goede samenwerking en vriendschap. Het werden de meest gewaardeerde constructies van het land.*

Met dit sprookje heb ik mijn (onderwijs) visie opgeschreven. Dat heb ik kunnen

doen omdat ik door het zetten van de stappen van 'professional in de spiegel' mijzelf de ultieme spiegel heb voorgehouden. Ik als farao met twaalf dienaars die allemaal anders zijn, maar die met gecombineerde kwaliteiten prima samenwerken. 'Professional in de spiegel' is voor mij een openbaring geweest. Ik heb niet alleen de leerlingen, maar vooral mezelf een stuk beter leren kennen. Ik verheug me op de jaren die ik als leraar mee ga maken, en als ik het even niet meer weet pak ik 'professional in de spiegel' erbij, zodat ik weer nieuwe dingen ontdek en mijzelf verder zal ontwikkelen. Zo kan ik optimaal werken met mijn leerlingen.

#### OVER DE AUTEUR



**Tom van Mourik** is recentelijk afgestudeerd aan de PABO van Instituut Theo Thijssen van Hogeschool Utrecht. Voor zijn LIO stage werkt hij in groep 7/8.

E-mail: [tom.vanmourik@student.hu.nl](mailto:tom.vanmourik@student.hu.nl)

## GEDRAGINGENLIJST VOOR LERAREN

*Een handleiding voor begeleiders*  
**Frida van Doorn & Jos Louwe**

**NIUW!**

Voor meer informatie:  
Uitgeverij Agiel • t. 026 373 62 47 • [uitgever@agiel.nl](mailto:uitgever@agiel.nl)  
Postbus 159 • 3800 AD Amersfoort



**€ 24,95**

(exclusief verzendkosten)  
ISBN 978-90-77834-41-1

# De leraar in de spiegel in de praktijk van een school

## SAMENVATTING

**In 2007 heeft het gehele team van basisschool De Boemerang in Apeldoorn de training 'De leraar in de spiegel' gevolgd. 'De leraar in de spiegel' gaat over de leraar zelf en de werkwijze in de training is zeer bijzonder. In dit artikel beschrijf ik als directeur van De Boemerang de praktijk van onze training op het niveau van de individuele leraar/medewerker en op teamniveau. Met name tracht ik in mijn artikel inzicht te geven in de betekenis die de training 'leraar in de spiegel' heeft voor mijn schoolteam.**

## 1 Inleiding

*'Ik stoer me aan leerlingen die niets doen, dromen en hangen. In mijn beleving horen kinderen energie te hebben, te draven, wakker te zijn en levenslust te hebben. Door de 'leraar in de spiegel' heb ik me afgevraagd, waardoor dit komt. Ik besef nu dat ik ben opgevoed met het idee dat niets doen niet mag. Ook verklaart dit dat ik constant het gevoel heb nog 'van alles te moeten', mijn werk nooit af te hebben en dat er altijd iets is waaraan ik eigenlijk aandacht moet besteden.'* (Marlies, leraar op de Boemerang, *Wereld van het jonge kind*, 2008)

De Boemerang is een speciale school voor basisonderwijs in Apeldoorn. De missie van de school is 'leren met je hoofd, je hart en je handen'. Op een ontwikkelingsgerichte en programmagerichte wijze wordt er met leerlingen gewerkt. Het team werkt volgens de principes van de lerende organisatie. In het kader van onze zelfevaluatie heeft prof.

dr. Kees van der Wolf onze school in 2006 bekeken en zijn wij met hem in gesprek gegaan over de verdere ontwikkeling van het team op het gebied van de begeleiding van leerlingen met gedragsproblemen. Duidelijk werd dat reflectie op leraargedrag en interactie met leerlingen een basisvoorwaarde is om het handlingsrepertoire van leraren te vergroten. Het gehele team van de Boemerang heeft in 2007 de training 'de leraar in de spiegel' gedaan onder leiding van een achttal intern opgeleide coaches. De coaches zijn teamleden van de Boemerang, die daarvoor zijn opgeleid door Tanja van de Beukering één van de ontwikkelaars van 'de leraar in de spiegel'.

De training bestaat uit 5 keer 3 uur werken aan het materiaal uit de werkmop en het uitwisselen van ervaringen in groepen van 8 medewerkers; een mix van onderwijzend en onderwijsondersteunend personeel van de school. In totaal hebben er 4 groepen meegedaan met 2 coaches per groep. In het vervolg van dit artikel spreek ik over leraren, maar bedoel ik ook onderwijsondersteunend personeel zoals bijv. de conciërge en de logopediste.

## 2 Ervaringen op individueel niveau

De training de 'leraar in de spiegel' is niet te vergelijken met welke andere cursus dan ook. Leraren ervaren de werkwijze als zeer bijzonder. Centraal in de training staan vragen als: wie ben jij als leraar én hoe ga jij als leraar een relatie aan met leerlingen, ouders, collega's,

maar ook hoe denk en handel jij als leraar? Deze vragen ben ik in een professionaliseringstraject nog nooit zo expliciet tegen gekomen. Het raakt een ieder in zijn hart, het gaat over jezelf, je bewuste en onbewuste constructen, het onderwijs en je relatie met anderen. Kortom het gaat over je dagelijkse werk in de klas. Ik heb gemerkt dat de betrokkenheid van iedere deelnemer groot is. De training is door iedereen met groot enthousiasme gevolgd. Je ontdekt bij jezelf tussen de 8 en 16 constructen, die in de samenstelling voor iedereen persoonlijk uniek zijn. Veel deelnemers kennen al wel een groot aantal constructen van zichzelf, maar vaak niet in de combinatie en ze worden zich bewuster wie ze zelf zijn. Vaak komen er ook onbekende constructen naar voren. Zo heeft een leraar ontdekt dat het construct eerlijkheid haar denken en handelen zeer bepaalt. Een leerling met oneerlijk gedrag doet een speciaal appél op haar! Zij is emotioneel diep geraakt door een leerling die oneerlijk gedrag vertoont. Dit construct is bepalend geworden in haar denken en handelen naar die leerling, door haar eigen jeugd en genoten onderwijs. Voor de training 'de leraar in de spiegel' was zij zich dit construct en haar eigen handelen niet zo bewust. Door het bewustwordingsproces kan zij haar reactie beter plaatsen en probeert anders te handelen. De 'leraar in de spiegel' gaat over de leraar zelf en niet over het kind met zijn kenmerken. Voor sommige leraren is dat een confrontatie en het vraagt om reflectief kunnen denken en voor je eigen constructen open kunnen staan. De ene leraar staat daar meer voor open dan de andere leraar. Ook is het verschil in diepgang tussen leraren groot. Naast bewustwording van je constructen is het van belang om er iets mee te gaan doen in de relaties die je aan gaat met leerlingen in je klas individueel en in de groep als geheel.

Zo heeft een andere leraar ontdekt dat de stille teruggetrokken kinderen niet zoveel aandacht van haar krijgen en werkt daar nu hard aan.

Afsluitend wordt in de training door iedere leraar een verhaal geschreven hoe de constructen worden gevormd. Dit verhaal wordt in termen van 'de leraar in de spiegel' een persoonlijk professioneel portret (PPP) genoemd en vormt door zowel de persoonlijke als de professionele ervaringen één geheel. Het geschreven persoonlijk professioneel portret is in ons team de basis geweest voor het formuleren van leervragen voor het eigen persoonlijk ontwikkelingsplan. Daardoor zijn de leer- en ontwikkelvragen heel persoonlijk ingevuld. Leraren hebben hun portret en hun constructen open met mij als directeur besproken. Maar ook ik heb als directeur mijn constructen en portret openlijk met mijn team gedeeld. De 'leraar in de spiegel' biedt mensen die ervoor open staan vooral een nieuwe zienswijze op jezelf. Je gaat beter en bewuster leren kijken waar je gedrag vandaan komt. En het leert je meer open te staan voor verschillen tussen leerlingen en je eigen handelen daarin. De 'leraar in de spiegel' heeft geleid tot nascholings- en coachingsverzoeken op leerkrachtniveau. Zo is er gevraagd om video-interactiebegeleiding, om coachingstrajecten, maar ook ondersteuning bij het vergroten van het pedagogisch handelen. Ook geven de constructen en het persoonlijk professioneel portret aanleiding om na te denken over de eigen ontwikkeling en de loopbaan. Zo heeft een collega ervoor gekozen een studie psychologie te gaan doen. Maar het meest van belang is het dagelijks open met elkaar uitwisselen van ervaringen van leraren onderling n.a.v. gebeurtenissen in hun klas. Natuurlijk wordt daarbij ook over leerlingkenmerken gesproken. Iedere leerling heeft een eigen relatie met zijn of haar leraar. De leraar stemt voortdurend het handelen af op de leerlingen in de klas.



### 3 Ervaringen op teamniveau

De training 'de leraar in de spiegel' is een gouden ervaring voor ons team als geheel geweest. Je leert elkaar als collega's met je unieke constructen heel goed kennen. Je leert ook elkaars zwakke en kwetsbare punten beter zien en het wordt benoemd. Er ontstaat meer begrip voor elkaar en het wordt duidelijk dat een construct bij iedere collega zijn eigen betekenis en verhaal heeft. Je ervaart dat een construct dat je zelf op een bepaalde manier inhoud hebt gegeven, bij een collega heel anders ingevuld kan worden. In de training worden vooral heel veel vragen aan elkaar gesteld en heel goed met respect en met tijd voor elkaar naar elkaar geluisterd. Het effect is dat er minder wordt geoordeeld over het gedrag van leerlingen, dat collega's weten dat gedrag van leerlingen verschillende reacties oproepen en dat je weet dat je in je reactie als leraar je eigen constructen mee laat wegen en welke dat zijn.

De openheid in het team om je eigen leraargedrag, je eigen constructen en emoties met collega's te delen en er rekening mee te houden is enorm vergroot door 'de leraar in de spiegel'. Je ontdekt van elkaar soms kanten die nu uitgesproken worden of die je eerst niet kende: zoals een collega die zeer onzeker is over zijn eigen kwaliteiten als leraar. Of juist een stuk herkenning dat een ander daar ook 'last' van heeft.

Ook wordt er open met elkaar gesproken over wat een teamlid nog niet of kan of waaraan gewerkt wordt. Er zijn collega's die zich niet competent voelen op een bepaald terrein of in een taak en bijv. om een andere taak vragen. Maar ook wordt aangegeven met welke leerlingen moeilijke relaties worden aangegaan en of er hulp bij nodig is. Deze openheid en kennis van elkaar, maken het mogelijk om bij groepsindelingen van leerlingen rekening te houden met de constructen en kwaliteiten van een leraar.

Het team is meer als een team gaan func-

tioneren en kan tegen een 'stootje'. Teamleden spreken elkaar aan op gedrag, de eigen rol is bespreekbaar. Ze praten veel samen en ondersteunen elkaar. De teambetrokkenheid is altijd erg groot geweest op de Boemerang. We willen echt als een lerend team functioneren. Zo worden ook alle veranderingsonderwerpen vanuit ervaringen in het dagelijks functioneren voor de klas vorm gegeven. Eigen ervaringen van leraren staan steeds centraal en de leraar is zelf verantwoordelijk voor de eigen ontwikkeling en het eigen functioneren voor de klas. Er wordt een appél gedaan op de eigen professionele ontwikkeling. De kracht van 'de leraar in de spiegel' is dat onderwijs persoonlijker is geworden. De eigenheid van iedere leraar en de eigen ontwikkeling krijgt binnen de schoolontwikkeling volop ruimte. Voor het team van de Boemerang is het ook heel belangrijk geweest dat iedere medewerker heeft meegedaan, ook onderwijsondersteunend personeel dat meestal bij andere gezamenlijke na- en teamscholing niet mee doet. Ik heb dat gezamenlijke en de unieke werkwijze van 'de leraar in de spiegel' als een zeer waardevolle training ervaren.

Eenzelfde leerling kan bij verschillende leraren anders reageren. Het is een kunst om hierbij het eigen leraargedrag goed te analyseren en het eigen handelen voortdurend aan te passen aan datgene wat de leerling nodig heeft. Dat betekent dat er een vervolg op 'de leraar in de spiegel' nodig is en dat reflectief leren denken op deze manier een hulpmiddel is.

Een aandachtspunt is wel hoe je verder gaat nadat je de training 'de leraar in de spiegel' hebt gedaan. Wij hebben veel nagedacht over het vervolg, maar ook welk vervolg zinvol is op individueel niveau en wat zinvol is op teamniveau. Op individueel niveau hebben we het persoonlijk professioneel portret en de daaruit voortkomende leervragen terug laten komen in het popgesprek en in het functioneringsgesprek. Nu we twee jaar

verder zijn blijkt dat er nog steeds leervragen of coachingsvragen uit 'de leraar in de spiegel' naar voren komen of dat er nog aan een leervraag wordt gewerkt. Op teamniveau hebben we nog twee keer een vervolgbijeenkomst georganiseerd in dezelfde groepen waarbij de leervragen en de eigen acties van de leraren besproken zijn. Daarna hebben we intervisiemomenten ingesteld. Het onderwerp constructen blijft, soms op ludieke wijze, leven in het team. Zo hebben we van de teambuildingscommissie tijdens een sinterklaasactiviteit met het team een keer een prachtig gedicht over de constructen in de school gehad.

#### 4 Rol als directeur

Als directeur heb ik vrijwel alle persoonlijke portretten mogen lezen en van alle medewerkers zijn de leervragen uitgebreid besproken in een pop-/functieringsgesprek. Hierdoor heb ik een veel diepgaander contact met de collega's gekregen. Het is mij nog meer duidelijk geworden dat er grote verschillen tussen leraren zijn, wat betreft hoe zij omgaan met hun eigen denken en handelen in relatie tot leerlingen en collega's. Ook het persoonlijke reflectievermogen, de eigen angst om je 'bloot te durven geven' en het meer of minder collegiaal functioneren in een team bepalen of eigen gedrag van leraren bespreekbaar en veranderbaar is.

#### OVER DE AUTEUR



**Anja Baars** is directeur van De Boemerang, basisschool te Apeldoorn. Email: [directie@deboemerang.com](mailto:directie@deboemerang.com)

Er zijn ook leraren die het zich bewust zijn, maar niet veranderen in handelen als er niet voortdurend aandacht voor is. Ik ben als directeur de hele dag bezig met constructen, zowel in de interactie met mijn teamleden als met ouders en leerlingen. Ik vind ook dat ik zelf voorbeeldgedrag moet vertonen door ruimte te scheppen, niet te snel te oordelen, goed te luisteren en vragen te stellen. Voor mij heeft het grote consequenties in mijn denken en handelen. Ik heb moeite gekregen met de etikettering van gedrag van leerlingen. Natuurlijk is kennis over autisme belangrijk, maar een etiket bepaalt niet hoe je ermee om moet gaan. Dat kan je alleen maar zelf bepalen. Dus is dat ook als directeur een belangrijk onderdeel van mijn werk. Het is een natuurlijke houding geworden, ook in de interactie met mijn team.

#### 5 Conclusie en discussie

De 'leraar in de spiegel' is geen kant en klaar receptenboek om te leren omgaan met gedragsproblemen. Het is niet het antwoord op het verminderen van ernstige gedragsproblemen maar het geeft er wel een aanzet toe. Het zet namelijk de leraar centraal als de belangrijkste schakel om relaties met alle leerlingen aan te gaan, vooral als die leerlingen als gedragsmoeilijk worden ervaren.



# Van idealisme naar realisme

Praktijkcasus experiment Almere

## SAMENVATTING

**In dit artikel wordt de ontwikkeling van experiment Gewoon Anders in Almere beschreven. Het experiment loopt vanaf 1996 en biedt een rijkdom aan lessen voor de toekomst van Passend onderwijs. Een aantal worden er hier uitgelicht. Het artikel eindigt met een doorkijk naar de toekomst van Passend onderwijs.**

### 1 Inleiding

De zorgen om de ongewenste groei van het speciaal (basis)onderwijs voeren al terug naar begin jaren tachtig. Zo ook de diverse beleidsinterventies, maar de groei zette onverminderd door. Waar de discussie in de jaren tachtig vooral door sociale motieven werd geleid (inclusief onderwijs versus segregatie en uitsluiting) lijken in de huidige economische crisis de kosten van het (speciaal) onderwijs zwaarder te wegen dan de maatschappelijke motieven.

Tegelijkertijd lijken alle maatschappelijke problemen zich binnen de school samen te ballen en scholen en leraren ervaren grote druk om voor complexe vraagstukken pasklare oplossingen te bieden. Het is daarom niet vreemd dat Passend onderwijs in het onderwijsveld met de nodige scepsis tegemoet wordt getreden. Maar is die scepsis terecht en staan de leraar en de school er echt alleen voor?

De geschiedenis van het Almeerse experiment Gewoon Anders laat in deze context de verschillende en soms tegenstrijdige wensen en belangen van stakeholders – ouders, scholen, overheid – goed zien.

Het is juist ook in deze spanning waar de lessen voor de toekomst van Passend onderwijs zich aandienen.

### 2 Twaalf jaar experiment Gewoon Anders in Almere

In 1996 startte in Almere een onderwijsexperiment. In de nieuwe stad Almere hield het voorzieningenniveau geen gelijke tred met de explosieve bevolkingsgroei. Door het ontbreken van scholen voor speciaal onderwijs reisden kinderen die specialistische zorg nodig hadden dagelijks met busjes naar voorzieningen buiten Almere. Deze ongewenste situatie bood echter ook kansen om vanuit nieuwe inzichten niet méér van hetzelfde te doen, maar het speciaal onderwijs op een andere wijze te organiseren. De besturen van de toenmalige denominaties in Almere (openbaar, PC en RK) kwamen in een convenant met het Rijk overeen dat binnen een experimentele setting alternatieve modellen voor speciaal onderwijs zouden worden ontwikkeld. Kinderen zouden met extra ondersteuning thuisnabij en op een reguliere school onderwijs moeten volgen en dit zou het stichten van scholen voor separaat speciaal onderwijs overbodig moeten maken.

De onderwijsmodellen zijn destijds gegaan op een maatschappijvisie waarin inclusief onderwijs maximaal wordt nagestreefd. Strikt redenerend betekent dit dat het onderwijs zich aanpast bij de (zorg)behoefte van leerlingen, niet incidenteel als zich een kind met een speciaal

listische zorgvraag aandient, maar als een continu proces van afstemming en aanpassing aan de behoeften van alle leerlingen, ongeacht niveau, stoornis of handicap. Inclusief onderwijs is dan ook meer dan een onderwijsconcept, het is de uitwerking van een maatschappijvisie waarin geen groepen en individuen worden buitengesloten. Inclusief onderwijs reikt dan ook verder dan de school, het omvat de totale sociale en fysieke omgeving van het kind.

### **Alternatieve onderwijsmodellen**

De drie alternatieve onderwijsmodellen zijn als volgt te typeren. Het model Kind-in-groep heeft de hoogste integratiegraad. In 2008 volgt ruim zeventig procent van de 900 kinderen die door Stichting Gewoon Anders (SGA) worden begeleid onderwijs in dit model. In het model Groep-in-school volgen groepjes van maximaal twaalf kinderen met eenzelfde problematiek specialistisch onderwijs in combinatie met onderwijs in de reguliere groep. Momenteel zijn er twaalf van deze groepen verdeeld over zeven basisscholen in Almere (zml, esm en binnenkort ook cluster 4).

Het derde model is Groep-gekoppeld-aan-school, bedoeld voor leerlingen voor wie onderwijs in een reguliere setting niet mogelijk of niet wenselijk is. Deze variant heeft de laagste integratiegraad en is naar inhoud en vorm nauwelijks van separaat speciaal onderwijs te onderscheiden. Opgemerkt moet worden dat van de totale populatie van so-geïndiceerde leerlingen in Almere in 2008 zo'n twintig procent separaat speciaal onderwijs volgt in voorzieningen buiten de stad of in Almeerse nevenvestigingen vanuit het oude land.

SGA is de uitvoeringsorganisatie van het experiment. Binnen het experiment is tevens bepaald dat er een Commissie voor Indicatiestelling komt die clusteroverstijgend kan indiceren; dit is op dat moment een unicum. Omdat SGA tevens

budgethouder is kunnen de middelen flexibel, op basis van de begeleidingsbehoefte worden ingezet.

De huidige verdeling over de clusters laat zien dat het grootste deel van de leerlingen een cluster 4 indicatie heeft (57 procent), dertig procent heeft een cluster 3 indicatie en dertien procent is geïndiceerd voor cluster 2.

### **Ontwikkelingsfasen van het experiment**

In het experiment Gewoon Anders zijn in retrospectief drie fasen te onderscheiden. De eerste experimentperiode (1997-2002) kenmerkt zich als de innovatieve fase. De groepsmodellen werden binnen het onderwijs geïmplementeerd en de doelstelling dat daarmee vijftig procent van de kinderen die buiten Almere speciaal onderwijs volgden nu in Almere kon blijven werd ruim voor het einde van de eerste periode gehaald. Er was in deze fase zowel intern als extern sprake van een open experimenteerklimaat, dat voorwaardelijk is om van de gebaande paden af te willen wijken en tot werkelijke innovatie te komen.

In de tweede experimentfase (2002-2007) zijn de onderwijsmodellen voldeende uitgekristalliseerd en krijgt de positionering van de modellen binnen de schoolorganisaties meer de aandacht. De landelijke invoering van de Igf-regeling (de rugzak) frustreert de doelstelling van het experiment echter. De regeling laat in overzichtelijke tabellen zien op welk budget een kind op basis van stoornis of handicap 'recht' heeft, waardoor ouders zowel als scholen deze bedragen als afdwingbaar beschouwen. De focus komt daarmee meer te liggen op 'recht op geld' in plaats van 'recht op zorg'.

Hoewel het experiment haar status aparte binnen de Igf-regeling behield werden de geluiden over het Almeerse experiment – als lastige afwijking van de landelijke norm – sterker, ook onder strategische partners in Almere. De functionele toedeling van middelen, waarbij in de ene

situatie meer begeleidingsuren werden toegekend aan een leerling dan aan een andere leerling met dezelfde stoornis werd steeds meer onderwerp van discussie en onderhandeling, waarbij SGA voor de taak stond om de afwijkende situatie van Almere keer op keer te toe te lichten. In deze zelfde periode wordt het experiment uitgebreid naar het voortgezet onderwijs. De eerste kinderen die in het primair onderwijs met succes geïntegreerd onderwijs hebben gevolgd kloppen aan de poorten van het vervolgonderwijs, maar van een aansluitend aanbod is dan nog geen sprake. De eerder genoemde discussie rond de doelstelling en meerwaarde van het experiment maakt dat het voortgezet onderwijs in Almere – conform de landelijke regelingen – over ‘eigen’ middelen wil beschikken. Het schooldeel van de Igf wordt als gevolg daarvan door SGA direct doorgeboekt naar de betreffende schoolbesturen en SGA houdt de regie over de besteding van het zogenoemde REC-deel. Het voordeel van de ongedeelde en flexibel inzetbare budgetten werd daarmee teniet gedaan. Deze systeembreuk in het experiment tussen PO en VO trekt een zware wissel op de doelstelling van het experiment. De overgang tussen PO en VO vormt voor veel leerlingen al een risico, maar voor leerlingen met een stoornis of handicap is dit risico nog groter, zeker als de continuïteit in de begeleiding hapert en er veel energie gaat zitten in het afstemmen van bevoegdheden en verantwoordelijkheden in de besteding van extra zorgmiddelen. Inmiddels is er op dit punt flink wat verbeterd. Er is sprake van een betere overdracht en de VO-scholen weten de inzet van SGA – iedere school vanuit hun eigen ondersteuningsbehoefte – goed te benutten. Maar er is in deze periode meer aan de hand. Een oudergroep dwingt met succes bij de gemeente af dat er vanuit so-voorzieningen op ‘het oude land’ nevenvestigingen in Almere starten. Daarmee komt het bestaansrecht van het experiment nog meer onder druk te staan.

Zowel binnen als buiten Gewoon Anders leidden de fricties met landelijk beleid tot een sterke behoefte aan regulering en inkadering; aan het eind van deze fase was dan ook bij ouders, scholen, besturen en SGA-medewerkers nauwelijks nog behoefte aan nieuwe innovatieve impulsen. En dat terwijl een start werd gemaakt met de landelijke invoering van Passend onderwijs, waar Almere model voor moest staan.

Samenvattend heeft deze periode pijnlijk zichtbaar gemaakt dat het draagvlak in het Almeerse onderwijsveld voor de oorspronkelijke doelstelling van het experiment uiterst kwetsbaar was. Maar juist de spanning in de interne en externe omgeving die deze periode kenmerkte is een bron van lessen voor de toekomst. In de twaalf jaar van het experiment is er een beweging zichtbaar geworden van idealisme naar realisme. De uitdaging voor de verbreding van het experiment naar Passend onderwijs zal er vooral in liggen om niet het idealisme in te ruilen voor realisme, maar beide te integreren: maatschappelijke idealen vertalen naar realistische praktijken.

### 3 Lessons learned

In 2008 is een evaluatierapport verschenen (IVA, Tilburg) waarin aan de hand van bestaande onderzoeken en rapporten over het Almeerse onderwijsveld een samenhangend beeld van tien jaar experiment en onderwijsvernieuwingen in Almere wordt geschetst. Als positieve resultaten van het experiment worden genoemd de betrokkenheid van ouders en het feit dat Almere er in is geslaagd een groot aantal kinderen met een stoornis of handicap in het onderwijs te laten participeren. Behalve dat er kritische noten worden geplaatst bij de kwaliteit van het onderwijs en de begeleiding voor leerlingen met een rugzak concluderen de onderzoekers echter ook dat er voldoende

positieve ervaringen zijn om de volgende experimentfase met vertrouwen in te gaan. Binnen het beperkte kader van dit artikel worden drie lessen voor de toekomst van Passend onderwijs nader toegelicht: het belang van een gezamenlijk gedragen doelstelling, onderwijskwaliteit als voorwaarde voor succes en het belang van ketenpartners.

### **Het belang van een gezamenlijk gedragen doelstelling**

Bij de start van SGA stond de integratiedoelstelling – met als ideaalconcept inclusie – voorop. Zonder aan de uitwerkingsverschillen op Almeerse scholen een waardeoordeel toe te kennen moet geconstateerd worden dat bij de start van het experiment Gewoon Anders de onderwijsvisie niet breed en diep genoeg binnen het Almeerse onderwijsveld is geëxpliciteerd, met als gevolg dat dit onvoldoende is geïncorporeerd in het beleid van de scholen. Zo zijn er scholen die integratie definiëren als een positief resultaat van hun onderwijs (het kind leert te functioneren in de samenleving), en scholen die het begrip integratie beperkt opvatten als ‘integratiemomenten’ in het lesrooster. Daar waar weerstand bestaat tegen de integratievisie blijft deze zelfs hardnekkig gelabeld als een SGA-visie (soms ook SGA-feestje genoemd). Er is slechts één school die inclusie als basis voor haar onderwijsconcept hanteert. Van hét Almeerse onderwijsconcept is dan ook geen sprake. De snel groeiende stad, met steeds weer nieuwe scholen – en nieuwe directeuren en leerkrachten – maakt het ook praktisch onmogelijk om de integratiedoelstelling steeds opnieuw als een schooloverstijgende Almeerse kernkwaliteit te promoten. Al rijst de vraag of de kansen hiervoor in de externe omgeving voldoende zijn benut.

Wat twaalf jaar experiment in Almere op het punt van integratie heeft aangetoond is dat de integratiedoelstelling behalve idealistisch ook realistisch is: het groot-

ste deel van de geïndiceerde leerlingen volgt onderwijs in het model Kind-in-groep of Groep-in-school. Het experiment heeft echter ook aangetoond dat separate specialistische voorzieningen in Almere niet mogen ontbreken, in het belang van kinderen, maar ook om aan de keuzevrijheid van ouders tegemoet te komen. De uitersten in adepten van inclusief versus separaat onderwijs werden eveneens zichtbaar in ouders die de eerder genoemde separate voorzieningen in Almere afdwongen versus ouders die voor hun kind met een ernstige stoornis of handicap via de rechter een plek afdwongen op een reguliere VO-school.

Met de recente toekenning van de nieuwe geïntegreerde voorziening voor (V)SO is een belangrijk hiaat in het Almeerse onderwijscontinuüm gedicht en krijgen ook de kinderen die nu buiten Almere onderwijs volgen een passende plek in hun eigen stad.

Maar er doet zich daarbij ook een risico voor. Aanbod creëert vraag en dus groei, terwijl vanuit de maatschappelijke doelstelling van integratie geredeneerd een so-voorziening gericht zou moeten zijn op krimp. Het succes van de integratiedoelstelling dient zichtbaar te worden in een toename van het aantal kinderen dat – met stoornis of handicap – op reguliere scholen onderwijs volgt.

Dit vereist op lokaal niveau niet alleen een gezamenlijke, organisatieoverstijgende visie op het onderwijs, maar ook meetbare doelstellingen (streefcijfers) waarmee de ongewenste groei van separaat speciaal onderwijs als een gezamenlijk probleem wordt ervaren en ook gezamenlijk wordt aangepakt.

Dat een dergelijke ambitie gepaard moet gaan met een uitstekende toerusting van scholen en leraren is evident. In het huidige systeem zitten echter nog te veel perverse prikkels die scholen stimuleren om indicatiestelling als voorwaarde voor extra zorg op school te beschouwen, waar-

door preventie van extra of specialistische zorg niet tot ontwikkeling kan komen.

### **Onderwijskwaliteit als voorwaarde voor succes**

Een tweede leerpunt dat nauw met het eerste samenhangt betreft de relatie tussen zorgleerlingen en onderwijskwaliteit. De laatste jaren is de leerlingpopulatie in Almere sterk veranderd; deze laat een soortgelijke problematiek zien als in de vier grote steden. Hetzelfde geldt voor de kwaliteit van het onderwijs.

Bij de evaluatie van tien jaar experiment Gewoon Anders deed zich dan ook de vraag voor of de achterblijvende kwaliteit van het onderwijs het gevolg is van het toenemend aantal zorgleerlingen binnen het 'SGA-model', of dat het toenemend aantal zorgleerlingen het resultaat is van zwak presterend onderwijs. Deze vraag is niet te beantwoorden, maar maakt wel duidelijk dat er spanning staat op hoe de zorgcapaciteit van scholen kan worden beleefd. In het Almeerse experiment is over de kwaliteitseis van het onderwijs vaak te gemakkelijk heen gestapt, wellicht omdat niet expliciet werd gemaakt wie daarvoor verantwoordelijk was. Een belangrijk leerpunt uit het experiment voor een succesvolle invoering van Passend onderwijs is dat onderwijskwaliteit voorwaardelijk zou moeten zijn voor het toekennen van extra zorgmiddelen aan scholen. De zorgplicht die op bestuurlijk niveau wordt gedefinieerd impliceert niet alleen een fysieke onderwijsplek voor alle kinderen, maar ook een die aantoonbaar van goede kwaliteit is.

### **Ketenpartners onmisbaar voor gezamenlijk resultaat**

Het derde leerpunt betreft het belang van een resultaatgerichte samenwerking in de keten jeugd en onderwijs. Gewoon Anders is in 1996 opgezet als een onderwijsexperiment, met experimenteer-ruimte die zich beperkte tot

onderwijswetgeving. De doelgroep van het experiment betreft echter leerlingen bij wie vaak sprake is van een meervoudige problematiek die zich ook op het terrein van de gezondheidszorg en veiligheid manifesteert. In het adagium waarbij het kind centraal wordt gesteld is de samenwerking tussen onderwijs en jeugdgezondheidszorg dan ook onontbeerlijk. Een onderzoek dat in 2004 door de gezamenlijke jeugdinspecties in Almere is uitgevoerd bracht aan het licht dat er van resultaatgerichte samenwerking in de keten nog nauwelijks sprake was.

Zo kwam het voor dat een jongere met meer dan twintig instanties had te maken, zonder dat iemand van deze instanties het totale overzicht had, laat staan dat al deze contacten tot een beter resultaat voor deze jongere hebben geleid. Het onderzoek heeft er aan bijgedragen dat begrippen als ketenregie en ketensamenwerking werden geconcretiseerd en dat de samenwerking tussen jeugd(gezondheids)zorg en onderwijs sterk is verbeterd. Ook is er versnelling gebracht in de vereenvoudiging van de indicatiestelling als verschillende zorgaanbieders bij een kind of gezin zijn betrokken.

De gezamenlijke uitdaging ligt in de fase van de preventie. Het is juist in deze fase dat de samenwerking met andere ketenpartners noodzakelijk is, maar nog slechts matig is ontwikkeld. Met name het tijdig signaleren en interveniëren bij gedragsproblemen bij (jonge) kinderen kan er toe leiden dat niet elk probleem tot een indicatie en een specialistische aanpak hoeft te leiden. De zorgadvies-teams vervullen daarbij een sleutelpositie, mits zij voldoende zijn toegerust om te bewaken en te beoordelen dat schooleigen interventies maximaal worden benut.

Maar ook binnen de onderwijskolom is nog winst te boeken. Gescheiden financieringstromen leiden tot gescheiden beleid en dit werd in Almere onder meer zichtbaar in de gekunstelde territorium-

afbakening in taken en bevoegdheden die er binnen de scholen aanvankelijk bestaat tussen interne begeleiding en ambulante begeleiding. Ook hier is binnen het experiment Gewoon Anders al een belangrijke slag gemaakt en werken de ambulante werkers waar dit mogelijk en wenselijk is binnen de zorgstructuur van de school.

In de twaalf jaar dat het experiment Gewoon Anders nu in Almere loopt is er een omslag gemaakt van idealisme naar realisme. Gaandeweg bleek de hoge ambitie niet op alle punten haalbaar, maar dit betekent niet dat daarmee het ideaal, namelijk passend onderwijs voor alle kinderen, ongeacht stoornis of handicap, uit het oog moet worden verloren. Het naar beneden bijstellen van ambities omdat de beoogde doelen niet (lijken te kunnen) worden behaald leidt tot herhaalde bijstelling naar beneden en lage verwachtingen. Naar Amerikaans voorbeeld zou hier moeten gelden: Zet een stip aan de horizon en *get as close as you can*.

#### 4 Passend onderwijs: de school staat er niet alleen voor

In Almere is de ‘stip aan de horizon’ gezet in de formulering van de gezamenlijke ambitie voor Passend onderwijs: *‘Kinderen in Almere zijn succesvol op school’*. Het is voor alle betrokkenen helder dat deze maatschappelijke doelstelling de inzet van veel partners vraagt, niet alleen van het onderwijs. Naast een passende onderwijsplek zijn ook een gezonde en veilige leefomgeving voorwaardelijke voor een succesvolle schoolloopbaan. Door de zorgstructuur voor alle kinderen in en rond de school zo te organiseren dat ketenpartners ieder vanuit hun eigen expertise hun rol daarin hebben, kan de school terug naar haar kerntaak en deze optimaal uitvoeren: goed onderwijs en elementaire zorg voor alle leerlingen. Er is nog veel te doen, maar de school staat er niet alleen voor.

In onderstaande figuur is de relatie tussen maatschappelijk resultaat, maatschappelijke doelstellingen en programmadoelen geschematiseerd.



FIGUUR 1 De relatie tussen maatschappelijk resultaat, maatschappelijke doelstellingen en programmadoelen



Vanuit dit model is het programma Passend Onderwijs Almere opgezet. Bij de planvorming zijn van meet af aan de ketenpartners betrokken. De samenwerking wordt met name gezocht in het gezamenlijk belang een omslag te bewerkstelligen van curatie naar preventie. Waar er enerzijds naar wordt gestreefd om de indicatiestelling (zowel naar aantal als naar complexiteit) terug te dringen zal er anderzijds moeten worden geïnvesteerd in de vroegtijdige signalering en interventie bij problemen die zich al vroeg in de levensloop van kinderen kunnen manifesteren. Deze omslag kan alleen worden gerealiseerd als het systeem van haar perverse prikkels wordt ontdaan. De besparing die door een beperking van de indicaties optreedt kan dan voor preventieve zorg worden aangewend. Budgetfinanciering – mits op voldoende niveau – is een middel bij uitstek om deze omslag te bewerkstelligen.

Reallocatie van middelen van curatieve naar preventieve zorg is op zich echter

niet voldoende. Zoals eerder gesteld zou de zorgplicht ook moeten impliceren dat de basiskwaliteit van het onderwijs en de zorgstructuur op orde zijn. Concreet zou dit betekenen dat besturen het zorgbudget alleen aan scholen toekennen die aan deze eis voldoen. Kort gezegd kan het dan niet meer voorkomen dat kinderen met een extra zorgvraag onderwijs volgen op een zwakke school.

Uiteindelijk kan dit leiden tot een ware paradigmashift: waar nu het beeld bestaat dat een school met veel zorgleerlingen vast geen goede school is, ontstaat een nieuwe werkelijkheid: een school met veel zorgleerlingen (en een extra zorgbudget) is per definitie een goede school.

Deze paradigmashift kan alleen worden gerealiseerd met een reallocatie van middelen van curatie naar preventie: investeren in de kwaliteit van het reguliere onderwijs en de reguliere zorgstructuur in en rond de school.

Er is nog veel te doen, maar de school staat er niet alleen voor.

#### OVER DE AUTEUR

**Miep van Hees** (1953) studeerde Onderwijskunde en heeft in haar loopbaan verschillende functies binnen het brede onderwijsveld bekleed. Momenteel werkt zij als zelfstandig adviseur op het terrein van jeugd en onderwijs. In de periode 2007-2009 was zij algemeen directeur a.i. bij Stichting Gewoon Anders in Almere. Het artikel is op deze persoonlijke ervaringen gebaseerd. E-mail: [miep@vanheespm.nl](mailto:miep@vanheespm.nl)



# Parameters in de dynamiek van educatief partnerschap

## SAMENVATTING

**Dit artikel schetst vier parameters – ‘basisbehoeften’, ‘loyaliteit’, ‘groepen’ en ‘territorium’ – van waaruit de dynamiek tussen school en ouders kan worden verstaan, met daarbij de mogelijkheden die dat voor leraren biedt. Na de inleiding onderbouwen we de keuze en het gebruik van de term ‘educatief partnerschap’ met de belanghebbende partijen. De complexe dynamiek tussen school en ouders vraagt van leraren een voortdurende positie bepalen. Een ecologische visie, reflectie op eigen sociale constructen en een transactionele blik zijn daarin steunend. Tot slot noemen we de ‘oplossingsgerichte benadering’ om educatief partnerschap op de werkvloer concreet en constructief vorm te geven.**

## 1 Inleiding

Passend onderwijs is onderwijs dat past bij leerlingen én bij ouders die achter deze leerlingen staan. In het afgelopen decennium heeft de Nederlandse overheid scholen meer ruimte gegeven om zelf passende oplossingen te kiezen voor de problemen waar ze mee te maken krijgen. Het ideaal van de overheid is dat ouders hierbij betrokken zijn, dat zij hun behoeften kenbaar maken en een actieve bijdrage leveren (Herweijer & Vogels, 2004; Peetsma & Blok, 2007; de Vries, 2007).

Uit de literatuur blijkt dat een goede relatie tussen school en ouders van groot belang is voor alle partijen (Smit, Sluiter & Driessen, 2006). In verschillende publicaties komt naar voren dat het voor scholen niet meevalt om ouders actief

betrokken te laten zijn bij de school. Juist ouders van kwetsbare leerlingen, met name uit lagere sociaal-economische milieus en uit etnische minderheidsgroepen, zijn moeilijk bereikbaar (Booijnk, 2007; Smit e.a., 2006). Communiceren met ouders, constructief omgaan met ouders als waardevolle en volwaardige partners, wordt steeds meer gezien als noodzakelijke competentie van leraren (Smit e.a., 2006; de Vries, 2007). Juist in het primaire proces, in het concrete gesprek met ouders op de werkvloer, zijn leraren kwetsbaar (Lawrence-Lightfoot, 2003; Ryckaert, 2005). Het lijkt er op dat scholing in de basisopleiding van leraren en ondersteuning op de werkvloer op dit gebied vooralsnog achterblijven bij de gevraagde competentie (Hijlkema, 2009; Smit e.a., 2006).

## 2 Educatief partnerschap

In de literatuur over contacten tussen ouders en school, worden diverse termen gebruikt: oudercontacten, ouderactiviteiten, ouderparticipatie, ouderbetrokkenheid en educatief partnerschap. Wij kiezen in dit artikel voor de term educatief partnerschap, in 2005 door Cees de Wit gelanceerd (Beek, Rooijen, & de Wit, 2007; de Wit, 2005) omdat het de meest omvattende term is, wederzijdsheid veronderstelt en een proces beschrijft.

Wat het eerste argument betreft: educatief partnerschap wordt gedefinieerd als middel om drie doelen te bereiken (Beek

e.a., 2007), een pedagogisch doel (afstemming over de omgang met leerlingen), een organisatorisch doel (samenwerking in allerlei activiteiten) en een democratisch doel (meedenken en meebeslissen met de school). De andere termen omvatten slechts één van deze doelen of zijn doel op zich.

Het tweede argument betreft de wederzijdsheid van educatief partnerschap. Wederzijdsheid betekent dat ouders zijn betrokken bij hun kind op school en bij de klas/school als geheel en dat de school is betrokken bij de ouders of thuissituatie van de leerling. Beek e.a. (2007) noemen verschillende vormen (meeleven, meehelpen, meedenken en meebeslissen) in die wederzijdse betrokkenheid, samenhangend met de drie bovengenoemde doelen. Wederzijdsheid betekent dat de relatie door alle partijen te beïnvloeden is. Beek e.a. (2007) benadrukken echter dat het initiatief voor educatief partnerschap bij de school hoort te liggen.

Het laatste argument ten gunste van de term educatief partnerschap is het procesmatige karakter ervan. School en ouders doorlopen een traject waarin zij partner worden. Het gaat om het 'zoeken naar een passende relatie' (Beek e.a., 2007). Lawrence-Lightfoot (2003) spreekt over het zorg dragen voor een 'ongoing conversation'. Beek e.a. (2007) noemen het een 'voortdurende dialoog'.

### 3 Educatief partnerschap: wie?

Educatief partnerschap kent drie belanghebbende partijen.

Ten eerste de leerling: voor de ouders hun nakomeling, voor de leraar één van de leerlingen uit de groep. De ontwikkeling van de leerling is zowel voor ouders als voor leraren van belang. De leerling is in de relatie tussen ouders en school naast belanghebbende, de enige die beide contexten (thuis en school) van binnenuit kent (Lawrence-Lightfoot, 2003).

Ten tweede de ouders: dit zijn behalve een vader en een moeder ook gescheiden ouders, alleenstaande ouders, grootouder(s), voogden, pleegouders, adoptieouders, twee vaders, twee moeders enzovoort. Zij die eindverantwoordelijk zijn voor de opvoeding van de leerling. Ouders zijn zelf kind en leerling geweest. Zij nemen hun verhaal mee in educatief partnerschap met de school van hun kind (Bruner, 1996).

Tenslotte de leraar: met 'leraar' bedoelen we naast de lesgevende -, ook de andere onderwijsprofessionals, zoals de intern of ambulante begeleider, de leerlingbegeleider, mentor, zorgcoördinator en het directielid van een school. Zij die eindverantwoordelijk zijn voor inrichting en kwaliteit van onderwijs en opvoeding binnen de school (Beek e.a., 2007) zowel in primair als voortgezet onderwijs. Leraren zijn wel of geen ouder. Ze zijn zelf kind en leerling geweest. Ook zij nemen hun verhaal mee in educatief partnerschap met ouders.

In dit artikel richten we ons op de samenwerking tussen de tweede en derde partij: ouders en leraren.

## 4 Vier parameters in educatief partnerschap

### 4.1 Basisbehoeften

Stevens (1997) benoemt drie basisbehoeften van leerlingen: relatie (ik hoor er bij), autonomie (ik ben iemand) en competentie (ik kan wat). Van Doorn (2003) laat zien dat deze basisbehoeften ook voor de leraar gelden. Net zo goed gelden deze basisbehoeften voor ouders (Broersen, 2006). De basisbehoefte 'relatie' betekent dat zowel leraren als ouders op school willen ervaren, veilig, gelijkwaardig, welkom en de moeite waard te zijn. 'Autonomie' betekent voor leraren controle ervaren over het eigen werk; vrijheid hebben om naar eigen inzicht invulling te geven aan (professioneel) handelen. Hierin eigen keuze en verant-

woordelijkheid ervaren. Voor ouders is dit precies hetzelfde, maar dan wat betreft de opvoeding van hun eigen kind. De basisbehoefte 'competentie' ten slotte, betekent handlingsbekwaamheid ervaren, serieus genomen worden als (ervarings)deskundige. Ervaren in ontwikkeling te mogen zijn, fouten te mogen maken en waar nodig hulp te mogen vragen. Ook deze behoefte hebben leraren en ouders gemeen.

Welke mogelijkheden heeft de leraar vanuit de parameter 'basisbehoeften'? Het alert zijn op basisbehoeften achter het gedrag van ouders en hoe die zich verhouden tot de eigen basisbehoeften. Welke belangen hangen samen met de basisbehoeften? Tot welke concrete doelen is men gemotiveerd? Welke kwaliteiten zijn voor handen om deze doelen te bereiken? Mogelijkheden voor de leraar zijn niet alleen het zoeken naar die motivatie en kwaliteiten, maar ook het benoemen, eventueel opschrijven en vooral het benutten er van (Pameijer, van Beukering & de Lange, 2009). Gesprekstechnieken uit de 'oplossingsgerichte benadering' (Cauffman & van Dijk, 2009) zijn hierbij nuttig zoals blijkt in onderstaand voorbeeld.

Om de tafel zitten vader, moeder en de mentor van Jordi (13 jaar, brugklasser VMBO). Vader heeft aangedrongen op dit gesprek. Allen zijn ten einde raad. Jordi's cijfers dalen en zijn gedrag is nu echt ontoelaatbaar: grof taalgebruik, zich niet houden aan afspraken, voortdurend pesten van een medeleerling en thuis van zijn zusje. De mentor van Jordi bedankt de ouders voor hun komst. Ze geeft vader een compliment voor zijn vasthoudendheid omdat ze door omstandigheden moeilijk bereikbaar is geweest en het vervolgens nog enige tijd duurde voor er tijd was voor dit gesprek. Vader ontspant zichtbaar.

Vervolgens vraagt ze aan de ouders 'hoe zal je aan het einde van dit gesprek merken dat het je tijd en moeite waard is geweest?' Moeder vertelt dat ze zich grote zorgen maken over Jordi. 'Mij zou het schelen als we een manier vinden om meer contact te hebben over Jordi, over hoe het op school gaat'. Vader zegt geen grip meer te hebben op zijn zoon. Hij beaamt dat een kort lijntje met school hem zou geruïststellen. Hij noemt nog eens hoeveel moeite het hem heeft gekost dit gesprek te kunnen regelen. De mentor zegt dat het haar steeds duidelijker wordt hoeveel de ouders de afgelopen tijd in hun zoon hebben geïnvesteerd. Nadat ze de aanpak op school hebben besproken, stelt ze voor voorlopig een wekelijks mailcontact te hebben over Jordi en daarin steeds eerst te benoemen wat rond Jordi goed is gegaan. Ze vraagt de ouders wanneer ze een volgend gesprek willen plannen.

#### 4.2 Loyaliteit

'Leerlingen zijn niet los verkrijgbaar' (Egberts<sup>2</sup>, 2007). Zowel in het basisonderwijs als in het voortgezet onderwijs hebben leraren te maken met gezinssystemen waarvan de leerling deel uit maakt. 'Wie zich verbindt met een leerling, verbindt zich tegelijkertijd met diens ouders' (Egberts<sup>3</sup>, 2007). Deze opmerkingen komen voort uit de contextuele benadering, een systeembenadering. De leerling is onderdeel van het gezinssysteem (de sterkste band) en daarnaast ook onderdeel van de driehoek 'leerling – ouders – school'.

Van Mulligen Gieles & Nieuwenbroek<sup>4</sup> (2004) stellen het voor zoals in Figuur 1 is weergegeven.

De drie hoeken van de driehoek staan voor de drie partijen met elk hun eigen achtergrond of context (verwachtingspa-

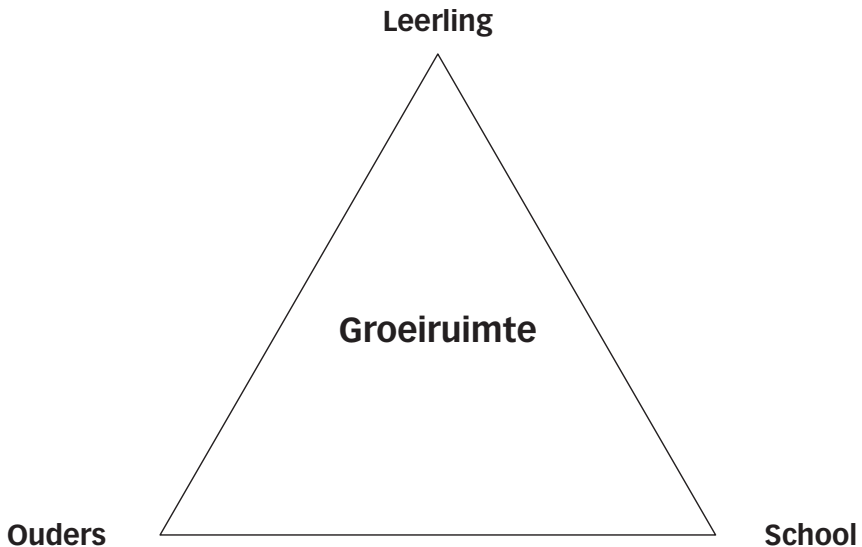
tronen, familie, hobby's, vrienden enz.). De drie lijnen van de driehoek staan voor communicatieve banden tussen de hoeken.

De binnenkant van de driehoek staat voor de groeiruumte van de leerling. Als de leerling te weinig op eigen benen staat en te veel samenvalt met de ouders, wordt de groeiruumte verkleind; ook als ouders en de leraar teveel samenvallen of als bijvoorbeeld de leraar de rol van de ouders wil overnemen, wordt de groeiruumte voor de leerling verkleind. Als ergens de communicatielijn verbroken is, is de groeiruumte 'opengebroken' waardoor het voor een leerling onveilig, onoverzichtelijk en structuurloos wordt.

Specifiek voor de contextuele benadering is de zogenaamde 'relationeel-ethische' dimensie (van Mulligen e.a. 2004), het vinden van een evenwicht tussen geven en nemen. Dit evenwicht tussen de drie partijen in de driehoek is voortdurend in beweging. Van Mulligen e.a. (2004) spreken van een *dynamische*

driehoek. Tegelijkertijd is er sprake van loyaliteit. Egberts (2007) vertaalt dat met 'er voor elkaar zijn, bij elkaar horen, elkaar trouw zijn'. Tussen ouders en kinderen bestaat er een verticale loyaliteit, een onverbreekelijke band gebaseerd op het geven, respectievelijk ontvangen van het leven. Tussen leraren en leerlingen ontstaat een horizontale loyaliteit, gebaseerd op de relatie en rollen in de onderwijssituatie. Verticale loyaliteit is per definitie sterker dan horizontale loyaliteit.

Welke mogelijkheden heeft de leraar vanuit de parameter 'loyaliteit'? Het streven naar 'meervoudige loyaliteit' of 'veelzijdige partijdigheid'. Dat betekent dat de leraar in woord en daad steeds laat blijken de belangen van zowel de leerling als de ouders te behartigen. De leraar voorkomt loyaliteitsconflicten en benut de krachten in de dynamische driehoek door het perspectief van de ouders, mee te nemen in de interactie met de leerling en omgekeerd.



FIGUUR 1 De leerling is onderdeel van de driehoek 'leerling – ouders – school'

Ingrid surveilleert bij de cito-toets in groep 8. Het wachten is alleen nog op Marloes. Als die opschiet kan ze nog een kop koffie halen voor het volgende programmaonderdeel begint. Marloes is een goede leerling en heeft volgens haar zoveel tijd niet nodig. Voor Ingrid is de maat vol. Ze vraagt Marloes of ze al bijna klaar is. 'Ja hoor', zegt Marloes, 'maar mijn moeder zegt dat ik beter alle tijd kan gebruiken voor een cito-toets'. Ingrid wil protesteren maar bedenkt zich: 'Een goede raad van je moeder!' Marloes straalt. Later die week ziet Ingrid de moeder van Marloes in de gang. Die zegt Ingrid expliciet hoe blij ze is dat Marloes bij haar in de klas zit. 'Het is toch best spannend allemaal zo'n laatste jaar'.

### 4.3 Groepen

Een school kan als één gemeenschap of groep worden voorgesteld. In die groep bestaan subgroepen. De klas als groep is de meest duidelijke. Verder worden wel alle leerlingen van een school als de 'leerlingengroep' geduid. Het team is eveneens een duidelijke subgroep op school. De ouders als groep is minder zichtbaar maar in de praktijk wel degelijk bestaand.

'Mijn dochter zat nog maar pas op school. Tot mijn verbazing ontdekte ik dat er bij het schoolhek van alles gebeurde. Er was een groep populaire ouders die naar elkaar toetrokken en altijd een levendig gesprek hadden. Duidelijk was dat steeds dezelfde koppels of groepjes werden gevormd. Daaromheen stonden losse ouders stil op hun kind te wachten. Het was of ik weer even terug was op de middelbare school met alle gedoe van groepen waar je al dan niet bij hoorde, compleet met flirten en verliefdheden... Wat mij opviel was dat de juf vooral contact zocht met die 'populaire' ouders.'

Een groep en het groepsproces hebben grote invloed op het welzijn en functioneren van het individu. Een groep kan behoeften aan veiligheid, invloed, sociale acceptatie en waardering vervullen (van Engelen, 2007; Gielis, Konig & Lap, 2006; Oudenhoven & Giebels, 2004). Ouders behoren tenminste tot de *lidmaatschapsgroep* 'ouders van deze school'. Dat wil zeggen dat ze met hun naam verbonden zijn aan deze groep. Het wordt voor hen een *referentiegroep* als ouders zich identificeren met deze groep, zich vergelijken met andere leden van de groep en zich iets aantrekken van de normen die in de groep gelden (Remmerswaal, 2001).

Als het een *positieve* referentiegroep is voor de ouders, willen zij wél met deze groep geassocieerd worden, als het voor hen een *negatieve* referentiegroep is, willen zij expliciet níét met deze groep geassocieerd worden.

Net zoals in de leerlingengroep, kunnen in de oudergroep subgroepen worden gevormd (een formele groep, zoals de kerstcommissie) of spontaan ontstaan (een informele groep, ouders die vriendschap sluiten). Waar subgroepen ontstaan, wordt gemakkelijk gedacht in termen van 'wij' en 'zij', van *'ingroup'* en *'outgroup'* (Remmerswaal, 2001).

'Wij' hebben dan de neiging om te benadrukken hoe 'zij' van ons verschillen (in de meeste gevallen negatief) en hoe 'wij' op elkaar lijken. Dat versterkt de groepsband. Onrust kan in zo'n sterke groep afgewenteld worden op een bedreigende factor van buitenaf of eventueel op een zondebok in de eigen groep.

De eerste indruk die mensen van elkaar hebben, heeft een groot effect op wel of niet bij een groep te willen horen en – andersom – op het wel of niet iemand bij de groep toelaten. Het gaat bij die eerste indruk om basale zaken als bijvoorbeeld uiterlijk, uitdrukking en geur. Ten onrechte denken mensen dat die eerste indruk heel accuraat is. We zijn echter geneigd de invloed van de situatie

niet mee te nemen in die eerste indruk. Dit fenomeen is bekend als de ‘fundamentele attributiefout’ (Heider e.a. in: Aronson, Wilson & Akert, 2007). Een ouder die op een eerste oudervergadering stil alleen achteraan zit, kan in zijn thuissituatie of in een werkgroep ter voorbereiding van het schoolkamp, zeer levendig en betrokken zijn. De leraar ziet de ouder nu echter alleen in deze schoolsituatie en schrijft wat hij ziet toe aan eigenschappen van de ouder, niet aan de situatie waarin deze zich bevindt. Een tweede reden waarom onze eerste indruk van mensen niet erg accuraat is, heeft te maken met het gebruik van schema’s of persoonlijke constructen (Aronson e.a., 2004; van Beukering & Touw, 2005). Wat we niet weten of zien van mensen in die eerste indruk, vullen we aan met wat we uit ons verleden geconcludeerd hebben. We bouwen als het ware een soort format of filter waarlangs we een nieuwe persoon of situatie beoordelen. Deze schema’s zijn deels bepaald door individuele geschiedenissen en deels ook cultureel bepaald. Voordeel van schema’s is dat een nieuwe situatie snel kan worden overzien. Nadeel is dat er informatie niet wordt meegenomen in het oordeel, terwijl naar dat oordeel wél wordt gehandeld. Iedere groep ontwikkelt zich langs een aantal fasen, van kennismaking tot het weer uit elkaar gaan als groep (van Engelen, 2007; Gielis e.a., 2006; Remmerswaal, 2001). Allereerst is er een voorfase waarin grenzen en doelen van de aanstaande groep worden aangegeven. Beek e.a. (2007) spreken in dit verband over een voortraject waarin informatie vooraf aan de ouders wordt verstrekt en waarin sprake is van inschrijving, een eerste kennismaking en eventueel een intake. Deze voorfase en de eerste fase daarna, de *forming*fase, zijn van cruciaal belang voor het verdere groepsproces. Het gaat om oriëntatie. Eventuele leden van de groep maken hier de beslissing of ze bij deze groep kunnen en willen horen en tegelijkertijd zichzelf

kunnen blijven. Is het hier veilig? Ouders die hun kind voor het eerst naar een school brengen, lijken deze afwegingen vooral voor hun kind te maken. Misschien minder bewust echter, maken ze deze afweging ook voor zichzelf. Gielis e.a. (2006) maken in de volgende fase een onderscheid tussen een geleide en een niet geleide groep. In het laatste geval, gaat het na de *forming*fase direct om positieverdeling: wie heeft wat te zeggen? In deze fase, *storming* genaamd, staat het zoeken naar invloed centraal, er ontstaan machtsverhoudingen. Daarna wordt – in de *norming*fase – in de groep bepaald wat wel en niet mag en moet. Bij een geleide groep gaat *norming* vooraf aan *storming*. Dat wil zeggen dat een school aansluitend op de *forming*fase, verwachtingen uitspreekt over rollen die de ouders in de school kunnen spelen, over hoe op school met elkaar wordt omgegaan en samengewerkt. Het is daarbij van belang vanaf het begin voorbeeldgedrag te laten zien. Ook is het van belang ouders de gelegenheid te geven zelf verwachtingen uit te spreken en hierover in gesprek te gaan. Als deze *norming* de toon heeft gezet, kunnen ouders zich veilig voelen om positie in te nemen en over te gaan op *storming*. In de daaropvolgende fase, de *performing*, vindt de feitelijke samenwerking plaats. Voor een goede samenwerking is het van belang dat de vastgestelde normen in (formele en informele) gesprekken, ouderavonden etc. worden herhaald en nageleefd. Beek e.a. (2007) noemen dit het hoofdtraject van het contact tussen school en ouders. De laatste fase van groepsontwikkeling is *termination* of zoals Beek e.a. (2007) het noemen ‘natraject’. Dit is de fase waarin afscheid wordt genomen, terug wordt geblikt en vooruit wordt gekeken (overgang naar een nieuwe school) met de laatste feestelijke of afsluitende bijeenkomsten en een exitgesprek. Welke mogelijkheden heeft de leraar vanuit de parameter ‘groepen’? Het her-



kennen van de groepsdynamiek en het tegemoet komen aan de behoeften van de ouders in verschillende fasen van de groepsontwikkeling. Vanaf het eerste begin bewust bouwen aan een positieve (referentie-)groep is efficiënter dan later de gevolgen van een negatieve groep proberen te keren (van Engelen, 2007; Gielis e.a., 2006).

#### 4.4 Territorium

Een territorium is 'een gebied dat iemand als zijn bezit ervaart, waar hij initiatief neemt, controle over heeft' (Bakker & Bakker-Rabdau, 1984<sup>5</sup>). Mensen hebben behoefte aan een eigen plek waar zij zich comfortabel en veilig voelen. In die zin staat een territorium altijd voor een bepaald belang.

'Als juf van de jongste kinderen hier op school, vind ik het natuurlijk prima dat de ouders meekomen in de klas wanneer ze hun kind brengen. Ik zal altijd als eerste in de klas zijn, zodat ik er ben als ouders mij willen spreken. Maar hoe krijg ik de ouders weer de klas uit? Het lukt eigenlijk nooit om op tijd te beginnen, wat een dagelijkse bron van ergernis is. Als de bel rinkelt, duurt het nog minuten voor ouders opstaan en dan blijven ze nog rustig kletsen op de gang met de deur open. 'Weg!', denk ik dan. Dit is mijn ruimte en zo kan ik mijn werk niet doen.

Ouders en leraren hebben ieder hun eigen territoria. Een territorium is niet altijd een fysieke ruimte (de klas in het voorbeeld, de school, het huis waarin het kind woont). Territoria zijn ook de ideeën en waarden waar men voor staat (bepaald door bijvoorbeeld persoonlijke geschiedenis, cultuur, religie) en zelfs personen zijn op te vatten als territoria: *mijn* kind, *mijn* leerling. Ook actieterreinen zijn territoria (Bakker & Bakker-Rabdau, 1984). Actieterreinen zijn

gebieden waar een persoon kan handelen, bepalen wat er gebeurt, controle kan uitoefenen. Dit kan zijn: werk, een specialisme, een hobby, verenigingsleven of politiek. Territoria kunnen tenslotte tijd<sup>6</sup> betreffen: in wiens (vrije) tijd worden afspraken gemaakt? Wie bepaalt de frequentie en de duur van ontmoetingen? Hoe is de beurtverdeling van spreken in de beschikbare tijd?

Mensen verwerven, beheren en verdedigen (waar nodig) hun territoria (Bakker & Bakker-Rabdau, 1984). Daar waar men gaat verdedigen, wordt een eigen territorium bedreigd; waar men bezig is met overtuigen, bedreigt men mogelijk een territorium van de ander. Waar irritatie of woede ervaren wordt, is een territorium-grens overschreden. Territoria zijn niet vaststaand. Mensen verhuizen, veranderen van werk en kunnen door een nieuwe referentiegroep van ideeën en zelfs van waarden veranderen.

Territorium en identiteit zijn nauw met elkaar verbonden (Bakker & Bakker-Rabdau, 1984). Hierdoor kunnen mensen in hun territoria zowel veiligheid als kwetsbaarheid ervaren. Ouders zijn vaak het meest kwetsbaar in hun kinderen. De leraar is (meestal) op eigen terrein en wordt daar in de professionele rol als meer-machtige ervaren door ouders. Het feit dat een thuiswedstrijd vaker wordt gewonnen dan een uitwedstrijd, werpt een ander licht op huisbezoeken door leraren. De leraar kan zich behoorlijk onmachtig voelen in contact met ouders. Ervaart hij het werk als veilig territorium? Is hij voldoende geschoold en/of voelt hij zich door een team gesteund, om de ouders (letterlijk en figuurlijk) te verstaan en vanuit een gemeenschappelijke schoolvisie te handelen?

Welke mogelijkheden heeft de leraar vanuit de parameter 'territorium'? Bruggen bouwen en grenzen bewaken. De school zet de toon van de interactie en bepaalt structuren en systemen om op een veilige manier wederzijds territoria te verkennen en waar nodig te verleggen. In educa-

tief partnerschap is het vruchtbaar niet te wachten met het aangeven van een eigen territoriumgrens tot het moment dat die wordt overschreden. Ook is het vruchtbaar, de territoriumgrens van de ander niet onnodig te overschrijden. Lawrence-Lightfoot (2003) geeft simpelweg het advies aan de leraar, niet te vragen wat hij zou *willen* weten maar wat *nodig* is om te weten. De ‘als... dan.. redenering’ uit ‘handelingsgericht werken’ (Pameijer & van Beukering, 2006) komt hier van pas: ‘als ik dit vraag, wat levert mij dat dan op? Het actieterrein ‘de ontwikkeling van de leerling’ is een gedeeld territorium van ouders en school. Het delen van een territorium betekent expliciet zijn over rechten en plichten en vooral elkaar leren kennen over de invulling daar van.

## 5 Conclusie

Educatief partnerschap is belicht vanuit vier parameters: ‘basisbehoeften’, ‘loyaliteit’, ‘groepen’ en ‘territorium’. Daarbij zijn mogelijkheden geformuleerd voor leraren in de complexe dynamiek van educatief partnerschap. Complexiteit biedt mogelijkheden, als men voortdurend positie kan bepalen: wie ben ik, wie is de ander, in welke fase en in welke dynamiek of situatie bevinden we ons? Om positie te kunnen bepalen is het ten eerste van belang een ecologische visie te ontwikkelen op educatie. De leraar maakt (naast de ouders en de leerling) deel uit van een educatief systeem. Veranderingen bij de één hebben gevolgen voor de anderen in het systeem en voor het systeem als geheel (van Doorn & Verheij, 2008; Lawrence-Lightfoot, 2003; van der Ploeg, 2005; van der Wolf & van Beukering, 2009). Indelen van ouders in ‘types’, maakt de weg vrij om schuld bij de ander neer te leggen en om tekorten, problemen en verschillen te benadrukken en daarmee in stand te houden. Een ecologische visie nodigt de leraar uit om zelf ingang en initiator te

zijn van ontwikkelingen en oplossingen in het educatieve systeem. Tevens behoedt een ecologische visie voor de fundamentele attributiefout. Het bevordert dat de situatie meer wordt meegenomen in het oordeel over de ander.

Wat in de tweede plaats steunt bij het positie bepalen, is het onderzoeken van de eigen ‘sociale bril’. De eigen geschiedenis en context zijn de basis voor het bouwen van sociale constructen of schema’s waarmee de andere partij wordt beoordeeld en op grond waarvan men verwachtingen heeft over de andere partij en over zichzelf (Beukering & Touw, 2005). Reflectie op de eigen sociale constructen helpt de leraar bij het formuleren van doelen om competent(er) te worden in educatief partnerschap.

Om positie te bepalen is ook een transactionele blik (van der Wolf & van Beukering, 2009) behulpzaam. Dit betekent het erkennen dat partijen veranderen onder invloed van interactie tussen de partijen (het gaat daarbij niet om het willen veranderen van de ander!). Het biedt gelegenheid tot het zich scherpen aan de ander. Naar mate duidelijker wordt welke behoeften, personen en groepen, welke territoria voor iedere partij van belang zijn, wordt het eigen verhaal duidelijk(er). Het licht op het verhaal van de ander werpt licht op het eigen verhaal.

Conflicten horen daar bij. Een conflict kan op deze manier ervaren worden als leerzame wrijving (Kunneman, 2005). Tenslotte, om educatief partnerschap op de werkvloer concreet en constructief vorm te geven, biedt de ‘oplossingsgerichte benadering’ een grondhouding van gelijkwaardigheid en respect en vele gesprekstechnieken (Cauffman & van Dijk, 2009). Genoemde parameters zijn hierin terug te vinden, onder andere in de ‘relatievragen’, het expliciet waarderen van kwaliteiten, het vragen naar welk verschil voor de ander een verschil maakt en het samen bepalen van de eerste concrete en haalbare stap in de richting van de gewenste toekomst.

## NOTEN

- <sup>1</sup> Dit artikel is in de eerste plaats geschreven voor leraren en andere onderwijsprofessionals. Vanuit dat perspectief gebruiken we het woord 'leerling'. Alleen waar het uitsluitend gaat om het perspectief van de ouders, wordt het woord 'kind' gebruikt. Daarmee wordt ook de jongere tussen 12 en 18 jaar bedoeld.
- <sup>2</sup> Egberts schrijft letterlijk (p.26) over de zorg voor mensen met een verstandelijke beperking: 'cliënten zijn niet los verkrijgbaar'.
- <sup>3</sup> Zie voetnoot 2. Egberts (p.27) spreekt ook hier van cliënt i.p.v. leerling.
- <sup>4</sup> Van Mulligen e.a. noemen de driehoek 'kind – ouders – school'. Zie noot 1 ter verantwoording van onze aanpassing.
- <sup>5</sup> De oorspronkelijke engelse uitgave van dit boek is in 1973 verschenen. Omdat het geschreven is in een heel andere tijdsgeest dan de onze, komt het boek gedateerd over. Het geeft echter een nog steeds bruikbaar en uitgebreid overzicht van menselijk territoriumgedrag. Voor zover ons bekend bestaat hierover niet een modernere uitgave.
- <sup>6</sup> Bakker & Bakker-Rabdau (1984) bespreken het element tijd als invloed hebbend op andere territoria. Bijvoorbeeld is het van belang hoe lang je de gezamenlijke badkamer bezet houdt. Onze indruk echter is dat in deze tijd, die 'sneller' is geworden (er wordt meer verwacht in minder tijd), tijd expliciet op te vatten is als territorium op zich.

## LITERATUUR

- Aronson, E., Wilson T.D. & Akert, R.M. (red.) (2007). *Sociale psychologie, 5e editie*. Amsterdam: Pearson.
- Bakker & Bakker-Rabdau (1984). *Verboden toegang*. Antwerpen/Amsterdam: de Nederlandsche Boekhandel
- Beek, S., Rooijen, A. & Wit, C. de (2007). *Samen kun je meer dan alleen. Educatief partnerschap met ouders in primair en voortgezet onderwijs*. [www.kpcgroep.nl/oudersenschool](http://www.kpcgroep.nl/oudersenschool), geraadpleegd 04-05-2009.
- Beukering, J.T.E. van & Touw, H. (2005). Persoonlijke constructen van leraren ten aanzien van gedragsmoeilijke leerlingen: via reflectie naar zelfinzicht en professioneel handelen. Uit: Jansen, H. (red.) *Levend leren. Ontwikkeling, onderzoek en ondersteuning binnen het pedagogisch werkveld*. Utrecht: Agiel
- Booijink, M. (2007). *Terug naar de basis. Communicatie tussen leerkrachten en allochtone ouders in het primair onderwijs*. Leiden: Universiteit Leiden.
- Broersen, A. (2006). *Basisbehoeften van leerlingen, onderwijsprofessionals en ouders*. Interne SvO-publicatie.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cauuffman, L. & Dijk, D.J. van (2009) *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Amsterdam: Boom
- Doorn, E.C. van (2003). De wetten van de Juf. Uit: Wolf van der, K.; *In het hoofd van de meester; gedragsproblemen in de onderwijspraktijk in ecologisch perspectief*. Utrecht: Agiel.
- Doorn, E.C. van en Verheij, F. (2008). *Adaptief behandelen op school*. Assen: Van Gorcum
- Egberts, C. (2007). *Ouders op hún plek. Samenwerken in de driehoek cliënt, ouders en begeleider*. Utrecht: Agiel
- Engelen, R. van (2007). *Grip op de groep. JSW-boek 36*. Baarn: Bekadidact
- Gielis, p., Konig, A. & Lap, J. (1996). *Begeleiden van de groep*. Houten: EPN
- Herweijer, L. & Vogels, R. (2004). *Ouders over opvoeding en onderwijs*. Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau.
- Hijkema, B. (2009). *Op weg naar meer educatief partnerschap met ouders tijdens rapportgesprekken in de kleurrijke basisschool. Een onderzoek naar leerkrachtgedrag tijdens rapportgesprekken*. Utrecht: Lectoraat lesgeven in de multiculturele school.
- Kunneman, H. (2005). *Voorbij het dikke ik. Bouwstenen voor een kritisch humanisme*. Amsterdam: SWP.
- Lawrence-Lightfoot, S. (2003) *The essential conversation. What parents and teachers can learn from each other*. New York, Toronto: Random House Publishing Group.
- Mulligen, W. van, Gieles, P. & Nieuwenbroek, A. (2004). *Tussen thuis en school. Over contextuele leerlingbegeleiding*. Leuven-Voorburg: Acco.
- Oudenhoven, van J.P. & Giebels, E. (2004). *Groepen aan het werk*. Groningen/Houten: Wolters Noordhoff.
- Peetsma, T. & Blok, H. (2007). *Onderwijs op maat en ouderbetrokkenheid; het integrale*

- eindrapport*. SCO-Kohnstamm Instituut van de Faculteit Maatschappij- en Gedragswetenschappen, Universiteit van Amsterdam (SCO-rapport nr. 786, projectnr. 20018)
- Pameijer, N.K., Beukering, J.T.E. van & Lange, S. de (2009). *Handelingsgericht werken: een handleiding voor het schoolteam. Samen met collega's, leerlingen en ouders aan de slag*. Leuven-Voorburg: Acco
- Pameijer, N.K. & Beukering, J.T.E. van (2006). *Handelingsgericht werken: een handleiding voor de interne begeleider. Samen met leraar, ouders en kind aan de slag*. Leuven-Voorburg: Acco.
- Ploeg, J.D van der (2007). *Gedragsproblemen. Ontwikkelingen en risico's*. Rotterdam: Lemniscaat
- Remmerswaal, J. (2001). *Handboek groepsdynamica. Een nieuwe inleiding op theorie en praktijk*. Soest: Nelissen
- Ryckaert, L. (2005). *Omgaan met ouders. Een praktische handleiding in gespreks- en communicatietechnieken voor leerkrachten*. Arnhem: Terra Lannoo
- Smit, F., Sluiter R. & Driessen, G. (2006) *Literatuurstudie ouderbetrokkenheid in internationaal perspectief*. ITS – Radboud Universiteit Nijmegen.
- Stevens, L. (1997). *Overdenken en doen*. Veghel: Proces management primair onderwijs.
- Vries, P. de (2007). *Handboek ouders in de school*. Amersfoort: CPS.
- Wit, C. de (2005). *Ouders als educatieve partner. Een handleiding voor scholen*. Den Haag: Qprimair.
- Wolf, K. van der & Beukering, J.T.E. van (2009). *Gedragsproblemen in scholen. Het denken en handelen van leraren*. Leuven/Den Haag: Acco.

## OVER DE AUTEURS



**Drs. Annemiek Broerse** is psycholoog en als docent verbonden aan het Seminarium voor Orthopedagogiek.  
E-mail: [annemiek.broerse@hu.nl](mailto:annemiek.broerse@hu.nl)

**Drs. Lucie Spreij** is orthopedagoog en als docent en coördinator van het Expertisecentrum Leren, verbonden aan het

Seminarium voor Orthopedagogiek.  
E-mail: [lucie.spreij@hu.nl](mailto:lucie.spreij@hu.nl)



## Van etter naar spetter

of de relatie tussen de professionaliteit van de leraar  
en een passende ontwikkeling van de leerling

### SAMENVATTING

**Verwachtingen blokkeren de leraar om werkelijk inzicht te krijgen in de onderwijsbehoeften van een leerling en om passend onderwijs te kunnen aanbieden. Een 'Etter' zal daardoor in ons onderwijs zelden een 'Spetter' worden. Er is een hoge mate van professionaliteit nodig om deze blokkade van 'verwachtingen' te kunnen doorbreken. Centraal daarbij is de bekwaamheid van de leraar tot interdependent denken. De leraar 'passend onderwijs' zal in staat moeten zijn om diverse inhoudelijke gebieden te relateren aan elkaar en aan de verschillende onderwijsniveaus (leerling, groep, school, samenwerkingsverband, lokaal en nationaal onderwijsbeleid) en een meer academische attitude moeten hebben. De vraag is of de verwachtingen van de samenleving van het onderwijs een ontwikkeling naar passend onderwijs wel toelaat. In dit artikel is een schema opgenomen dat een doorkijk geeft in de aspecten die een rol spelen bij de leraar als professional. Het is tevens een poging om een cyclisch proces van blijvende ontwikkeling weer te geven.**

### 1 Inleiding

'Schoolpijn' (2008), is de treffende titel van het boek van Daniel Pennac waarin hij zijn schoolcarrière verhaalt van abominabel slechte leerling tot bevlogen en gepassioneerde docent. 'Ik dacht dat leraren er alleen maar waren om mij mijn eigen toekomst af te nemen', verzucht hij op enig moment in zijn boek. Kinderen kunnen wanneer zij 'slecht presteren' van dit soort gedachten overtuigd raken en zichzelf

daarmee elke motivatie en passie ontnemen. Zonder motivatie en passie blijft er voor een leerling alleen maar schoolpijn over. Verwachtingen zijn niet zelden de oorzaak voor deze schoolpijn. Daniel Pennac was kind van intelligente ouders met drie broers die allemaal prima konden meekomen. Ouders en leraren hadden dus ook van Daniel grote verwachtingen.....

Dit is één voorbeeld waarin het verschil tussen werkelijkheid en verwachting conflicteren met grote consequenties voor het plezier in leren van de leerling. Hoeveel nadeel hebben meisjes niet ondervonden van 'de traditionele meisjespedagogiek', waarbij de overtuiging, de verwachting bestond dat meisjes en wiskunde niet samengaan. Inmiddels weten we wel beter, hoewel het nog steeds de vraag is of bij leraren deze verwachting niet meer aanwezig is.

In dit artikel nodigen wij leraren uit om hun verwachtingen van leerlingen te overdenken. Om na te gaan of de verwachtingen wel reëel zijn en passen bij de onderwijsbehoeften of voortkomen uit de eigen socialisatie. En ook of de verwachtingen en het handelingsrepertoire dat daaruit volgt, ten goede komen aan de leerprestaties van de leerling of juist niet. In het 'tweedekansonderwijs' zijn er vele voorbeelden van leerlingen die veel schoolpijn hebben gehad, maar hun schoolcarrière uiteindelijk met een diploma hebben afgesloten. Van 'Etter naar Spetter' is een veel voorkomende schoolloopbaan, maar wij gunnen alle leerlingen een minder pijnlijk schoolleven.

## 2 Leraren en de vorming van hun verwachtingen

Uit NRC 11 juli 2009:

*Als meisjes worden besproken zijn ze vaak streberig, depressief of onzeker. Ze zijn brutaal of ongeïnteresseerd. Als jongens worden besproken zijn ze lui of agressief. 'Hij heeft een eindspurt proberen te maken. Dat is niet gelukt. Zijn ouders hadden me verzekerd: hij zou er nu echt voor gaan. Uiteindelijk gaat hij het nu niet redden'. De afdelingsleider geeft aan dat je door deze dingen 'heen moet prikken'. Of een leerling het volgende jaar redt of gelukkig wordt, is een kwestie van 'ervaring'. Als leerlingen hard hebben gewerkt, levert dat in de rapportvergadering stemmen op: 'Hij heeft laten zien dat hij het kan'. Soms werkt het tegen hen: 'Je zegt het zelf: hij werkt hard en dan toch deze cijfers'. Een luie leerling moet worden uitgedaagd: 'Als we haar nog eens drie havo laten doen, doet ze het volgend schooljaar helemaal niets'.*

Leraren kennen dit soort dialogen in onze rapportenvergaderingen. Hoeveel keer hebben we ook niet onze wenkbrauwen gefronst over de opmerkingen van onze collega's over leerlingen. Opmerkingen die vaak meer te maken hebben met de collega die ze uitspreekt dan met de leerling zelf. Leraren beslissen in de hierboven geschetste rapportvergadering over de studievoortgang van hun leerlingen. Zij doen dit met grote betrokkenheid en laten hun ervaring spreken. Zij hebben het beste met hun leerlingen voor. De vraag blijft of de uiteindelijke beslissing ook het beste is. Verwachtingen en overtuigingen spelen een belangrijke rol in de interacties die we met leerlingen onderhouden. Dat pakt niet voor alle leerlingen altijd goed uit. Sommigen worden bij eerste aanblik tot de categorie 'Etter' verbannen en komen daar gedurende hun hele schoolloopbaan niet meer uit. Hoe werkt een dergelijk fenomeen? Zijn we in staat het beeld van de 'Etter van de klas' om

te zetten in de 'Spetter van de klas'?

Leraren vormen zich vrij snel een beeld van de eigenschappen en mogelijkheden van leerlingen. Dit verschijnsel wordt categorisatie genoemd (Van der Wolf & van Beukering, 2009). Men plaatst leerlingen op grond van gemakkelijk waar te nemen kenmerken in categorieën. Is een leerling eenmaal ingedeeld in de categorie, goede, middelmatige of slechte leerling, dan krijgt hij al snel ook andere eigenschappen toegeschreven die bij de categorie passen:

- Leerlingen met lage prestaties noemt men traag, gemakzuchtig, geremd, bang en ongeïnteresseerd;
- Leerlingen met hoge prestaties worden gezien als ijverig, oplettend, zelfstandig, actief, gemotiveerd en de leraar vindt hen er verzorgd uitzien (Alblas, 1986).

Leraren bouwen verwachtingen van leerlingen op en doen dit op grond van externe gegevens, leerprestaties, zachte gegevens en overtuigingen (Touw & Van der Wolf, 2003)

Op grond van deze aspecten wordt de leerling in een bepaalde categorie ingedeeld met daarbij de gevaren van vooroordelen en stigmatisering.

## 3 Leraren gevangen in de verwachtingen van de samenleving: noodzaak en gevaar

Opvallend is dat leraren zelfs al verwachtingen over hun leerlingen hebben voordat zij deze gezien hebben (Good & Brophy, 1984).

Het mag opvallend zijn, vreemd is het niet. 'Verwachtingen zijn waarschijnlijk wel de meest fundamentele grondstof van het sociale', legt Mark Elchardus in zijn 'Sociologie, een inleiding' (2007) helder uit. 'Mensen worden onderling door wederzijdse verwachtingen verbonden en die verwachtingen geven vorm aan de samenleving'. We staan er



nauwelijks bij stil dat we ze hebben en ze vormen de 'natuurlijkheid' en 'vanzelfsprekendheid' van het leven. De rollen, die wij hebben of spelen zijn in feite bundels van verwachtingen in een bepaalde (sociale) positie of situatie. Gedrag verandert met de rol die men inneemt. Schooldirecteuren bijvoorbeeld koesteren in hun positie van directeur hun schoolgebouwen en zijn dagelijks bezig om alles schoon en heel te houden, maar kunnen in de rol van conferentie-deelnemer soms een heel ander gedrag tentoon spreiden. Dan lijkt het alsof er geen conferentie maar een leerlingendisco heeft plaatsgevonden.

De collectiviteit, de cultuur en de dominante waarden en normen spelen een beslissende rol in de aard van de verwachtingen. In het standenonderwijs van de negentiende eeuw had de leraar een andere rol en werd hij met andere verwachtingen geconfronteerd dan in onze meritocratische samenleving (Matthijssen 1972), waar de meeste waardering is voor instrumentele vaardigheden. In onze op geld gerichte prestatie maatschappij krijgen taal en rekenen niet voor niets verre de voorkeur boven bijvoorbeeld de muzische vakken.

In de verwachtingen die onze samenleving van het onderwijs heeft, wordt ook de rol van de leraar gedefinieerd. Het onlangs gepubliceerde onderzoek naar de verwachtingen van ouders van de leraar en de school bewijst dat. Niet voor niets vragen ouders voor hun kinderen aan de huidige leraar meetbare resultaten. Meetbaarheid is in onze samenleving nu eenmaal een belangrijk criterium voor geloofwaardigheid.

'Primair moeten de scholen hun wettelijke taken betreffende kwalificatie en socialisatie uitvoeren', constateert de Onderwijsraad in zijn rapport 'onderwijs en maatschappelijke verwachtingen' (2008). De eerste verwachting van de school is, dat deze in kennis en vaardigheden voorbereidt op vervolgonder-

wijs of beroepsleven en ook leerlingen vormt in waarden, normen en attitudes die nodig zijn voor een toekomstig zelfstandig functioneren in de samenleving. In dat laatste schuilt het grote verwachtingengevaar voor de scholen en de leraar. Daar kan de samenleving heel veel onder verstaan: zorgen voor veiligheid, aansluiten bij diversiteit van onderwijs- en zorgbehoeften van de leerling, omgaan met seksualiteit, tegengaan van misbruik van alcohol en drugs, tegengaan van vooroordelen en agressie, leren integreren, leren een democratisch handelende burger te zijn en nog veel en veel meer.

De samenleving is nogal geneigd om voor maatschappelijke problemen het instituut school als oplossing te kiezen. De praktijk laat zien dat het onderwijs wat dat betreft overvraagd wordt. Ook al omdat de verwachtingen die vanuit de samenleving gesteld worden tegenstrijdig zijn. Het proces van individualisering dat zich in onze samenleving al enige decennia ontwikkelt stelt het individu centraal en tracht ruimte te geven aan de individuele behoeften van het individu. In die zin past passend onderwijs naadloos bij onze tijd. Maar onze samenleving is ook een meritocratische samenleving en daarin staat de waardering voor persoonlijke groei in zingevende zin niet bovenaan. Daarin wordt de hoogste waardering gegeven aan instrumentele kennis en vaardigheden. Persoonlijke en sociaal-emotionele ontwikkeling staan veel lager op de waarderingsladder en is eigenlijk geen aangelegenheid van de collectiviteit, maar slechts een zaak voor het betreffende individu. Passend onderwijs stelt de onderwijsbehoefte van de leerling centraal en dat impliceert aandacht voor de ontwikkeling van de totale persoon, zijn potentie voor het verwerven van instrumentele kennis en vaardigheden, maar ook zijn totale ontwikkeling als persoon. Terecht dat aan het onderwijs gevraagd wordt om leerlingen vanuit dat

principe te begeleiden, maar is dat niet te veel gevraagd? Zoals het rapport van de Onderwijsraad terecht aangeeft, heeft de overheid hier een essentiële taak. Vooral in het samenbrengen, absorberen van de tegenstrijdige maatschappelijke verwachtingen. De overheid heeft tot taak om die diversiteit van verwachtingen, vaak tegenstrijdig aan elkaar, tot elkaar te brengen en te laten absorberen door de samenleving. In alle tijden heeft het verschil tussen maatschappelijke verwachting en schoolpraktijk spanningen opgeleverd, maar in onze tijd is dat heviger. De ervaring leert dat maatschappelijke vernieuwing in een democratische samenleving alleen vaste voet krijgt wanneer voldoende betrokkenheid georganiseerd kan worden. In alle tijden heeft het verschil tussen maatschappelijke verwachting en schoolpraktijk spanningen opgeleverd, maar in onze tijd is dat heviger. De ervaring leert dat maatschappelijke vernieuwing in een democratische samenleving alleen vaste voet krijgt wanneer voldoende betrokkenheid georganiseerd kan worden. Niet alleen van de elite van bestuurders en beleidsmakers, maar in de situatie van het onderwijs in ieder geval ook van de leraren en de ouders. Het vormgeven van een permanent debat is hiervoor het meest aangewezen instrument. Helaas wordt dat instrument nog onvoldoende ingezet.

Het rapport Dijsselbloem (2008) is wat dat betreft volstrekt duidelijk. Op zichzelf goede onderwijsvernieuwingen maken geen kans op succes, wanneer leraren, leerlingen en ouders niet goed voorbereid zijn, er nooit een echt debat met alle betrokkenen heeft plaatsgevonden. Onderwijsvernieuwing is altijd een proces van trial en error en in beperkte zin het resultaat van wetenschappelijk onderbouwde bevindingen. Onze onderwijspioniers bevestigen dat. Hun succes was voornamelijk van drie factoren afhankelijk: betrokkenheid, enthousiasme en idealisme. Bovendien verstonden zij hun tijd buitengewoon goed.

#### 4 Passend onderwijs als verwachting in onderwijsbehoeften

De operatie rondom passend onderwijs bevindt zich wat betrokkenheid betreft in de gevarezone. Op vooral twee aspecten:

- a Passend onderwijs is een fundamentele vorm van onderwijsvernieuwing, maar het debat blijft beperkt tot een bij het onderwijs betrokken elite en is bepaald nog niet geland op het niveau van de leraar en de ouders. In de Verdieping stonden wat dat betreft een aantal treffende passages: 'Alle partijen delen het ideaal van passend onderwijs, maar dan wel op de eigen manier. Wie wil wat en waarom?' en 'De leerkrachten weten niet wat hen te wachten staat' (Trouw, 25 augustus, 2009);
- b Op veel deelgebieden van de pedagogiek en didactiek is onderzoek gepleegd en zijn goede bouwstenen voor passend onderwijs aanwezig. Maar vooralsnog slechts bouwstenen. Passend onderwijs, in de zin van uitgaan van de onderwijsbehoefte van de leerling, veronderstelt een integrale visie op en benadering van de totale persoonsontwikkeling. Aan een integrale visie in deze zin zijn onze leraren nog lang niet toe.

Wanneer leraren zich de verwachtingen van de samenleving niet eigen hebben gemaakt en geen deel zijn geworden van hun eigen denkbeelden, attitudes en vaardigheden kun je elke onderwijsvernieuwing vergeten. Anderzijds, wanneer zij de verwachtingen wel eigen hebben gemaakt, maar de ouders niet, wordt het (maatschappelijke) conflict naar de leraren verschoven. De verwachtingen van onderwijs in onze meritocratische samenleving zijn van instrumentele aard. Ouders vragen van leraren daarom de ontwikkelingsresultaten in rekenen en taal; neergelegd in kwantitatieve effectmetingen, gekwantificeerde prestaties en tot instrumentele vaardigheden beperkte leerling-

volgsystemen. De leraar die zijn onderwijs inricht vanuit de individuele onderwijsbehoeften van de leerling heeft ook belangstelling voor de persoonlijke en emotionele ontwikkeling van de leerling. Maar zal behalve misschien bij ouders van een zorgleerling daarvoor weinig waardering krijgen en zeker weinig ruimte. Een goed debat met alle betrokkenen en een forse investering in de professionalisering van de leraar kan dit conflict vermijden en passend onderwijs als vernieuwingsproces succesvol maken.

Het begrip 'passend onderwijs' veronderstelt dat uitgegaan moet worden van een integrale kijk op de ontwikkelings- en onderwijskansen van leerlingen; sterker nog op de ontwikkelings- en onderwijskansen van iedere individuele leerling.

Hoe moeilijk dat is, alleen al vanwege de diversiteit van visies, bewijst de actuele discussie rond Laura (Volkskrant, 2009), de zeilster die op 13-jarige leeftijd alleen de wereld rond wil zeilen. De rechter moest er aan te pas komen om rust in de discussie te brengen en de Raad voor de Kinderbescherming op te dragen een soort ZAT-team (Zorg Advies Team) van vooraanstaande deskundigen te vormen om te bepalen of het streven van Laura verantwoord is en geen schade aan zichzelf tot gevolg heeft. De gevoerde publieke discussie rond Laura geeft waarschijnlijk een aardige indicatie hoe de discussie in de toekomst in het kader van passend onderwijs zou kunnen gaan verlopen. In passend onderwijs staat het aan de ontwikkelings- en onderwijskansen nauw gerelateerde begrip 'onderwijsbehoeften' centraal. De leraar en bijvoorbeeld een ZAT-team bij leerlingen met specifieke behoeften moet in staat zijn die onderwijsbehoeften te bepalen om tot het juiste onderwijsarrangement voor de betreffende leerling te komen. In de publieke discussie rondom Laura was het echter 'zoveel deskundigen, zoveel meningen'. Verontrustend groot was het

aantal deskundigen dat een oordeel velde zonder Laura ooit ontmoet te hebben. Hun breed geëtaleerde kennis over resultaten van wetenschappelijk onderzoek was voldoende om Laura te verbieden te gaan zeilen. Zelden werd er door deskundigen geredeneerd vanuit een integrale visie. Het oordeel werd veelal geveld kijkend vanuit één bepaald perspectief.

'Wat zou er met Mozart gebeurd zijn, wanneer hij in deze tijd zou hebben geleefd', was de vraag die staatssecretaris Sharon Dijksma op 27 maart 2009 in Ede stelde. 'Zouden we die prachtige meesterwerken van hem gekregen hebben?' Mozart, die zich kenmerkte als een onhandelbare jongen en tenslotte van zijn vader thuis alles heeft geleerd. Gezien de reactie in de publieke discussie van verschillende pedagogen, psychologen en onderwijskundigen was hij achter de computer vastgebonden om de basale reken- en taalvaardigheden te oefenen. Componeren is voor de vrije tijd en dan nog onder toezicht van de Raad van de Kinderbescherming. Wellicht zou de rechter Mozart nog een kans geven.

## **5 Van Etter naar Spetter: passend onderwijs en de impliciete verwachtingen over de professionaliteit van de leraar**

Om een ontwikkeling van Etter naar Spetter mogelijk te maken moet de leraar interdependent kunnen denken. De casus Laura geeft minimaal de indicatie dat er onder onze deskundigen nogal wat stramiendenkers zijn, die lineair vasthouden aan wat algemeen aanvaard is; zonder over de grenzen van de eigen discipline of overtuiging heen te denken. In passend onderwijs en de bepaling van onderwijsbehoeften komt dat type denken niet ten goede aan onze leerlingen. Ontwikkelings- en onderwijskansen vervat in onderwijsbehoef-

ten is een spanningsveld van factoren waarin een balans gezocht moet worden tussen de verwachtingen die de samenleving heeft van de ontwikkeling van onze leerlingen en onder meer neergelegd in de einkwalificaties voor basisonderwijs en voortgezet onderwijs en de individuele intellectuele competenties, leerpotenties, affiniteiten, leerstijlen, emotionele ervaringen, fysieke situaties, omgevingsomstandigheden etc. van de leerlingen. Om daar inzicht in te krijgen en optimale keuzes met de leerling en de ouders te kunnen maken hebben we denkers nodig die de diversiteit van factoren met elkaar in verband kunnen brengen; interdependente denkers. In ons onderwijs is daar nog een groot tekort aan en de inrichting van onze huidige school biedt aan onze professionals, de leraren, te weinig uitdaging om dat interdependente denken te kunnen ontwikkelen. Integendeel, de maatregelen met betrekking tot rekenen en taal die de afgelopen jaren aan de lerarenopleidingen zijn opgelegd zijn uitvloeisels van het stramiendenken. Daaruit komen leraren voort die in deelgebieden denken en handelen, afhankelijk blijven van een methode of de theoretische visie waarmee zij in aanraking zijn gekomen. Vanzelfsprekend is goede kennis en vaardigheid in taal en rekenen van groot belang, maar zeker in het kader van passend onderwijs moet dit in een veel breder perspectief gezet kunnen worden. Opleidingen en scholen moeten academischer worden en de student/leraar in staat stellen de verschillende kennisgebieden en pedagogische- en didactische visies en methodieken met elkaar in verband te brengen, in samenhang met de elementen die aansluiten bij de onderwijsbehoeften van de leerling. Zo kunnen leraren zich ontwikkelen tot interdependente denkers. Onze kennissamenleving heeft voor zijn voortbestaan dit type mensen nodig: mensen die op meta-niveau de diversiteit van factoren die

voor de onderwijsbehoeften van belang zijn bij elkaar kunnen brengen, hier op een creatieve wijze mee om kunnen gaan en waar nodig de durf hebben om in het belang van de leerling grensoverschrijdend bezig te zijn. Niet voor elke (aspirant-) leraar is overigens dit professionaliteitsniveau nodig. Zoals er nu al allerlei categorieën leraren zijn, kan dit met de komst van de 'nieuwe leraar', de interdependent denkende leraar, blijven. Doeners, stramiendenkers, lineaire denkers hebben we nodig in het onderwijs, maar voor passend onderwijs is de 'nieuwe leraar' nodig, de leraar-master. Iedere school zou minimaal enkele leraren-masters in het team moeten hebben. Op dit moment is een ernstig gebrek aan de interdependent denkende leraar en daarmee ontbreekt een essentiële factor om passend onderwijs succesvol in te voeren in het onderwijs. Wanneer de scholen de doelstellingen van passend onderwijs willen realiseren, zullen ze meer moeten investeren in academiesering, in het vormgeven van een onderzoeksklimaat in de school; een klimaat waar ruimte is voor studie, onderzoek en theoretische reflectie waarmee de leraar zich in de dagelijkse praktijk bezig moet houden. Alleen dan is er voor de Etter een kans dat hij een Spetter wordt en krijgen zelfs de nieuwe Mozarts een kans.

## 6 Conclusie en discussie

De leraar is de sleutelfiguur bij het vormgeven van vernieuwingen (Wubbels, 2009). Leraren moeten ondersteund worden bij het reflecteren op hun handelen. Zij moeten ontdekken wat het onderscheid is tussen betekenisgericht leren en handelingsgericht leren. Het verschil tussen het waarom en het hoe. Leraren moeten de ruimte krijgen om te blijven leren, zowel alleen als van elkaar. Onderstaand schema is een poging om

te komen tot een overzicht van basis-kwalificaties die nodig zijn om passend onderwijs als leraar te kunnen regisseren. De leraar die interdependent kan denken en handelen.

Atkinson en Claxton (2000) geven aan dat het gedrag van de leraar beïnvloed wordt door de theorie (rationele kennis) en de kennis in de praktijk (tacit knowledge).

TABEL 1 Cyclisch proces van blijvende ontwikkeling

Kennisgebied in samenhang kennisvorm	De leerling	Het leren	Het vakgebied	De (school) organisatie	De maatschappij
<b>Theoretisch</b> Uitgaande van eigen positie in het onderwijs en onderwijs-behoefte	pedagogische en psychologische theorieën mbt jeugdigen	theorieën over leren bijv. leerpsychologie	theorie over orthopedagogiek of specifiek vakgebied	kennis over organisatie, buurt, gezin en historie	oriëntatie op maatschappelijke processen
<b>Methodisch</b> Uitgaande van eigen positie in het onderwijs en onderwijs-behoefte	ontwikkelen van individuele leerlijnen	ontwerpen leerstrategieën	ontwikkelen 'op maat'	Leerlijn-systematiek op organisatie-niveau: groep, school, samenwerkingsverband	ontwikkelen afstemmingstraject onderwijs en jeugdzorg
<b>Praktisch</b> Uitgaande van eigen positie in het onderwijs en onderwijs-behoefte	Praktijkgericht onderzoek of praktijkopdrachten	Praktijkgericht onderzoek naar de werking van methodes	Presenteren van nieuwe ideeën en inzichten	Praktijkgericht onderzoek en implementatie typen en/of aspecten van organisatie in de onderwijspraktijk c.q. de (eigen) beroepspraktijk	Praktijkgericht onderzoek naar de werking van het onderwijsbestel en -beleid
<b>Attitude</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• willen zoeken naar kansen</li> <li>• affiniteit voor diversiteit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• open staan voor diverse vormen van leren</li> <li>• bereid tot actualisering</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kennis en inzichten willen actualiseren en delen</li> <li>• reflectieve practitioner durven zijn</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• deelgenoot willen zijn van organisatie</li> <li>• actief in samenwerken in multidisciplinaire verbanden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• belangstelling en actieve betrokkenheid bij onderwijsontwikkelingen op (inter-) nationaal, regionaal en lokaal niveau: politiek, cultureel en economisch</li> </ul>

Onderstaand schema, onder meer gebaseerd op het Generiek Competentieprofiel Speciale Onderwijszorg (WOSO, 2009) is een poging een cyclisch proces van blijvende ontwikkeling weer te geven. Het geeft een doorkijk in de aspecten die een rol spelen bij de leraar als professional.

Verticaal staat aangegeven op welke niveaus de leraar zich kan ontwikkelen: theoretisch, methodisch, praktisch en qua attitude. Deze niveaus zijn een concretisering van de invalshoeken van Atkinson. Vervolgens wordt horizontaal aangegeven hoe alle objecten en subjecten met elkaar verband houden. Iedere leraar wordt uitgenodigd te onderzoeken welke niveaus en velden hij tot zijn eigen terrein kan rekenen en welke hij graag zelf of met de ander zou willen ontwikkelen.

Aan de basis van deze professionalisering ligt de attitude waarmee de leraar zich betrokken voelt bij zijn vak. Hoewel in een geheel andere context geplaatst geeft een passage in 'Sferen' (Slotendijk, 2003, p. 396) subtiel aan waarin de rode draad voor die attitude zou moeten zitten: 'Kant had geleerd dat de vraag waarmee de mens zich vergewist van zijn positie in de wereld moet luiden: 'Wat mogen we hopen?' Na de aardverschuivingen van de twintigste eeuw weten we dat de vraag luidt: 'Waar zijn we, wanneer we in het onvertrouwde zijn?' In het vele 'hopen' van de leraar hebben we te maken met verwachtingen, die uiteindelijk gedirigeerd worden. Voor de leerling is de kans om SPETTER te worden groter en meer 'passend' als de leraar zich af en toe dwingt om de leerling als het 'onvertrouwde' te benaderen en zich daarbij de vraag te stelt: 'Waar zijn we?'

## LITERATUUR

- Alblas, G., e.a. (1986). *Sociale psychologie voor het onderwijs*. Groningen
- Atkinson, T & Claxton (2000). *The intuitive Practioner; on the value of not always knowing what one is doing*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press
- Dijsselbloem, J. (2008). *Tijd voor onderwijs*. Tijdelijke Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen. Den Haag: SDU uitgevers
- Elchardus, M. (2007). *Sociologie, een inleiding*. Amsterdam: Pearsen Education Benelux bv
- Good, T.L., Brophy, J.E. (1984). Classroomlife. Classroom complexity and teachers awareness. Seeing in classrooms. Teachers expectations, In: *Looking in classrooms, hfdt 1.2.3.4. en appendix*. New York: Harpers&Row publicers
- Jungbluth, P. (1978). *Van Traditionele meisjespedagogiek tot roldoorbrekend onderwijs*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociologie
- Matthijssen, dr. M.A.J.M (1972). *Klasse-onderwijs, sociologie van het onderwijs*. Sociologische monografieën. Deventer: Van Loghum Slaterus
- Onderwijsraad (2008). *Onderwijs en maatschappelijke verwachtingen, advies*. Den Haag: Onderwijsraad
- Pennac, D. (2008). *Schoolpijn*. Amsterdam: Meulenhoff
- Slotendijk, P. (2003). *Sferen*. Amsterdam: Boom
- Trouw 25 augustus 2009. *Geen kind aan de kant, hoe bereik je dat?*, De verdieping. Amsterdam: PCM uitgevers
- De Volkskrant 2009. *Solozeiler Laura(13) wil wereld rond*. Amsterdam: PCM uitgevers
- Wolf, K. van der & Touw, H. (2003). *In het hoofd van de meester, De reflectieve leraar in opleiding*. Utrecht: Agiel
- Wolf, K. van der & van Beukering, T. (2009). *Gedragsproblemen in de scholen*. Leuven/Den Haag: Acco
- WOSO (concept 2009). *Bekwaam en Speciaal, Generiek competentieprofiel speciale onderwijszorg*. Tilburg: WOSO
- Wubbels, T. (2009). Leraar leert het meest als zichzelf als 'lerend beschouw'. In: *Onderwijs onderzocht* (p 42-p48). Uitgave NWO



## OVER DE AUTEURS



**Hans van de Kant** is onderwijskundige en regiomanager Utrecht van het Seminarium voor Orthopedagogiek. Daarnaast is hij voorzitter van de Stichting Speciaal Onderwijs Amersfoort e.o. Email: [Hans.vandekant@hu.nl](mailto:Hans.vandekant@hu.nl)

**Gerard van Stralen** is onderwijssocioloog en lid van de directie van het Seminarium voor

Orthopedagogiek. Tevens is hij lid van verschillende besturen van onderwijsinstellingen in Eemland en lid van het Sector Advies College van de HBO-raad.

Email: [Gerard.vanstralen@hu.nl](mailto:Gerard.vanstralen@hu.nl)



## Hulp op maat

*voor leerlingen met leerproblemen  
in het vmbo*

**Remo Mombarg**

*Voor meer informatie:*

*Uitgeverij Agiel • t. 026 - 373 62 47 • [uitgever@agiell.nl](mailto:uitgever@agiell.nl)*

*Postbus 159 • 3800 AD Amersfoort*



**€ 19,95**

(exclusief verzendkosten)

ISBN 978-90-77834-33-6



uitgeverij **agiell**

**AGIEL: agogisch in elk lemma  
publiceert ook graag in blad of boek uw publicatie**

## Hermen J. Jacobsprijs

### SAMENVATTING

**Hermen J. Jacobs (1887 – 1976) was een van de pioniers van het speciaal onderwijs. Zijn leven lang werkte hij in het (buitengewoon) onderwijs. Hij was secretaris/penningmeester van het bestuur van de Stichting Buitengewoon Onderwijs en jarenlang eindredacteur van het Tijdschrift voor Buitengewoon Onderwijs. Hij is de naamgever van het Hermen J. Jacobsfonds. Een maal in de vier jaar wordt door het Hermen J. Jacobsfonds een prijsvraag uitgeschreven. Dit artikel geeft een korte schets van het Hermen J. Jacobsfonds en nodigt de leraar uit om mee te doen met de prijsvraag 2010: passend ...maar hoe?**

### 1 Inleiding

In de geschiedenis van het buitengewoon onderwijs en later speciaal (basis)onderwijs is de rol van de Stichting Hermen J. Jacobsfonds niet weg te denken. Oorspronkelijk als onderdeel van de Stichting voor Buitengewoon Onderwijs en sinds 1965 als zelfstandige stichting heeft het Hermen J. Jacobsfonds een belangrijke rol gespeeld in het tot stand komen van de voortgezette vakstudie voor leraren in het buitengewoon (speciaal) onderwijs (nu: master Special Educational Needs). Vanaf de oprichting stond het Hermen J. Jacobsfonds de bevordering van een breed spectrum aan opleidingsmogelijkheden voor ogen. Deze opleidingsactiviteiten kregen in 1929 wettelijke erkenning en werden gerealiseerd in het Seminarium voor Orthopedagogiek, scholingsinstituut van de Stichting Buitengewoon Onderwijs. De financiële ruimte om het buitengewoon onderwijs tot ontwikkeling te brengen was zeer beperkt. Veel is te danken aan de pioniers uit de jaren twintig die vol idealisme en vooral ook nuchtere realiteitszin hulp wilden bieden

aan kinderen die in hun ontwikkeling dreigden spaak te lopen. Veel scholen dragen nog terecht hun naam. Namen als: Van Voorthuysen, Schreuder, Kohnstam, Waterink en Herderschee. Dat idealisme van de pioniers is door de jaren heen kenmerkend voor het beleid van het Hermen J. Jacobsfonds. In dat kader moet bijvoorbeeld het initiatief worden gezien een bijzondere leerstoel te stichten aan de Rijksuniversiteit te Utrecht voor 'de studie van de psychologie en pedagogiek van het afwijkende kind'. Deze leerstoel werd bezet door prof. Dr. W.A. Vliegheart, die belangrijke bijdragen heeft geleverd aan de ontwikkeling van de orthopedagogiek. Er is de afgelopen decennia veel veranderd. Het Seminarium voor Orthopedagogiek fuseerde in 1986 met de Hogeschool Midden Nederland (thans: Hogeschool Utrecht) te Utrecht. Inmiddels hebben de opleidingen van leraren voor het speciaal onderwijs als masteropleidingen een solide basis gekregen binnen het Nederlandse onderwijsbestel. Als gevolg van de fusie met de Hogeschool Midden Nederland werd de Stichting voor Buitengewoon Onderwijs in 1988 opgeheven. Deze fusie is ook op het Hermen J. Jacobs Fonds van invloed geweest. De opleidingen zijn sindsdien niet meer (mede-) afhankelijk van de gelden van het Hermen J. Jacobsfonds. Het beleid van de stichting richt zich nu op de kwaliteitsverhoging van het onderwijs aan leerlingen met specifieke hulpvragen in de breedste zin.

### 2 Hermen J. Jacobs (1887-1976)

Hermen Jacobs, mijn grootvader, werd geboren in Den Haag op 1 april 1887. Hij werd onderwijzer aan de openbare school

voor buitengewoon lager onderwijs (blo) in de Den Haag. Vanaf 1933 was hij hoofd van deze blo-school. Het vak leerde hij van A. Broekhuysen en P.H. Schreuder, de mannen van het eerste uur van het buitengewoon onderwijs. Hermen Jacobs was met hart en ziel onderwijzer. Hij wilde volksofvoeder zijn en voelde zich aangetrokken tot leerlingen die mentaal en sociaal in de knoei zaten. Wie zich in wilde zetten voor de 'minder bedeeden', zoals deze kinderen toen werden genoemd, koos voor een betrekkelijk onbekende sector van het onderwijs. Wat Hermen Jacobs en velen met hem aantrok in het buitengewoon onderwijs was de zorg voor kinderen in achterstandssituaties. Het ideaal was hen perspectief te bieden door hen beroepsonderwijs te laten volgen. Bovendien betekende de keuze voor deze vorm van onderwijs vooral ook een uitdaging op het terrein van de didactiek en methodiek. Hoe leerde je kinderen lezen, terwijl hun mogelijkheden daartoe veelal ontoereikend waren? Men probeerde op eigen kracht en inzicht een werkwijze en methode van kennisoverdracht te vinden die aan zouden slaan bij deze leerlingen. Hermen Jacobs en zijn collega's ontwikkelden zelf hun lees-/spellingsdidactiek. Hij voelde zich daarbij sterk verwant met de ideeën van zijn leermeester Jan Ligthart. Hij had gezien hoe Jan Ligthart, het hoofd van een lagere school in Den Haag zijn onderwijsprogramma afstemde op wat voor zijn leerlingen werkelijk belangrijk was. Een praktische didactiek met het volle leven van alledag als leermiddel stond bij Jan Ligthart centraal. Dat sprak Hermen Jacobs met zijn sterke sociale bewogenheid en praktische zin bijzonder aan. Je kon als leraar niet aan de zijlijn blijven staan, maar moest zelf je onderwijsmaterialen ontwikkelen. De leermiddelen die hij ontwierp wilde hij ook uitgeven. Educatieve uitgeverijen waren echter niet geïnteresseerd in zulke kleine oplagen en een beperkt afzetgebied. Hermen Jacobs besloot daarom met enkele collega's tot

het stichten van een leermiddelenfonds en een uitgeverij. Dat werd uitgeverij Haga. Het verbeteren van het onderwijs aan de leerlingen was de passie van Hermen. Daardoor kreeg ook de opleiding zijn volle aandacht. Hij trad in 1935 toe tot het bestuur van de Stichting Buitengewoon Onderwijs en bleef tot 1965 secretaris-penningmeester van dit bestuur. In die periode was hij ook jarenlang eindredacteur van het Tijdschrift voor Buitengewoon Onderwijs (nu: Tijdschrift voor Orthopedagogiek). Het Tijdschrift voor Buitengewoon Onderwijs zag hij als een belangrijk communicatiemiddel om deskundigheid en ervaringen met elkaar te delen. Op de scholen was dit tijdschrift een belangrijke inspiratie- en informatiebron.

Mijn vader, Hermen J. Jacobs jr., hield in 1996 bij de uitreiking van de Hermen J. Jacobsprijs een lezing onder de titel: 'Terugblik en bezinning'. Hij stelde zich daarbij o.a. de vraag hoe zijn vader aangekeken zou hebben tegen de veranderingen als gevolg van het overheidsbeleid, weer samen naar school. In zijn lezing geeft hij aan dat Hermen zeker voorstander zou zijn geweest van beperking van het speciaal onderwijs 'maar alleen als hij de zekerheid had, dat het zorgbehoevende kind niet de dupe zou worden van het streven naar integratie'. De leerling moest centraal blijven staan; niet de ideologie. Nog een citaat uit die lezing: 'een beleid dat gestuurd wordt door kwantitatieve effectmetingen, door productevaluatie, door het stimuleren van een leerlingvolgsysteem dat sterk gericht is op het kwantificeren van leerprestaties en niet of nauwelijks op de persoonlijke en emotionele ontwikkeling van de kinderen, dan wel op een beleid gericht op 'back to basics', zou hij zeker hebben afgekeurd'.

### **3 Beleid van de Stichting Hermen J. Jacobsfonds**

In 1988 werd de Stichting voor Buitengewoon Onderwijs opgeheven.

Het Hermen J. Jacobsfonds gaat sinds die tijd door met als doel de lijnen uit het verleden naar de toekomst door te trekken. Het accent ligt daarbij op de ontwikkeling van een praktijkgerichte theorie van de pedagogische hulpverlening. Een theorie die de leraar in zijn dagelijkse omgang met de leerlingen houvast en richting geeft. Het bestuur van het Hermen J. Jacobsfonds wil door een voorwaardenscheppend beleid die ontwikkeling nieuwe impulsen geven. Zo ontwikkelen schoolteams nogal eens aantrekkelijke en effectieve werk- en behandelwijzen, die voor verspreiding op grotere schaal in aanmerking komen. Op die manier kunnen scholen dan van elkaars inzichten en producten profiteren. Het Hermen J. Jacobsfonds heeft verschillende malen de ontwikkeling van waardevolle producten gesubsidieerd. Ook is op veel terreinen van het speciaal onderwijs wetenschappelijk onderzoek nodig. Zo zijn er de laatste jaren veel nieuwe ontwikkelingen op het terrein van de didactische en pedagogische aanpak. Er moet echter nog veel in kaart worden gebracht. Onderwerpen die betrekking hebben op de kwalitatieve verbetering van het speciaal onderwijs hebben binnen de doelstelling van het Hermen J. Jacobsfonds de prioriteit. Het Hermen J. Jacobsfonds ondersteunt deze ontwikkelingen door opdrachten te verstrekken voor wetenschappelijk onderzoek, of door onderzoeksvoorstellen financieel te ondersteunen.

### 3.1 Doelstelling

De Stichting Hermen J. Jacobs Fonds heeft ten doel: 'Het stimuleren en materieel en immaterieel ondersteunen van ontwikkelingen ten dienste van de kwaliteitsverhoging van het (voortgezet) speciaal onderwijs in Nederland'. In de omschrijving 'het (voortgezet) speciaal onderwijs' moet tevens worden begrepen de vergelijkbare zorg zoals die in het regulier onderwijs aan kinderen met problemen wordt besteed.

De stichting heeft deze algemene doelstelling gedifferentieerd in enkele nadere doelstellingen:

- de wetenschappelijke bestudering van het (voortgezet) speciaal onderwijs in zijn historische ontwikkeling en zijn perspectief in het onderwijs- en welzijnsbeleid bevorderen
- mogelijk maken dat het gedachtegoed en de verworvenheid aan kennis en inzichten binnen het (voortgezet) speciaal onderwijs in Nederland onderwerp van studie en gedachtewisseling in een brede culturele context op nationaal of internationaal niveau kunnen worden
- perspectief biedende ontwikkelingen uit met name kleine groeperingen scholen voor (voortgezet) speciaal onderwijs stimuleren en/of ondersteunen
- het verlenen van stipendia of het verstrekken van studieopdrachten aan personen uit het (voortgezet) speciaal onderwijs die verhoging van de kwaliteit van de hulpverlening binnen het (voortgezet) speciaal onderwijs bevorderen
- bevorderen en/of ondersteunen van uitgaven van leermiddelen, boeken en publicaties ten behoeve van het (voortgezet) speciaal onderwijs
- een prijs instellen die periodiek, maar ten minste een maal per vier jaar, wordt uitgereikt aan een persoon, personen of instelling

### 3.2 De Hermen J. Jacobsprijs 2010

Sinds de instelling (1989) is deze prijs inmiddels zes maal uitgereikt. Verschillende malen is de prijs uitgereikt door de staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. De volgende uitreiking zal plaats vinden in januari 2011 tijdens de Nationale Onderwijs Tentoonstelling in de jaarbeurs te Utrecht. Zoals gebruikelijk richt de prijsvraag zich op een actueel thema in het onderwijs. Dit keer is het thema passend onderwijs. De invoering van passend onderwijs heeft tot nu toe vooral een bestuurlijke invalshoek, de leraren staan buitenspel. 'Er wordt nauwe-

lijks gepraat met de man of de vrouw die het moet uitvoeren. Wat heeft die nodig' aldus de AOB (Trouw, p.19). Afgelopen zomer gebruikte de staatssecretaris het zomerreces om 'het proces' te heroverwegen. Ouders en leraren voelden zich te veel gepasseerd bij de invoering van passend onderwijs. Het past in de overtuiging van Hermen J. Jacobs dat deze prijsvraag zich nu weer richt op de leraar.

De prijsvraag richt zich op de handelingsmogelijkheden van de leraar om passend onderwijs te realiseren. Onderwijs tegemoetkomend aan de specifieke behoeften van de leerling(en). Leraren zijn over het algemeen zeer deskundig, nieuwsgierig en geïnteresseerd. Ze moeten ook wel, willen ze hun werk met leerlingen met steeds complexere problemen naar behoren kunnen uitvoeren.

Veelal hebben deze leraren goede ideeën om het onderwijs aan te passen aan een specifieke behoefte. En we bedoelen dan de leraren die werken met kleuters, met basisschoolleerlingen en met leerlingen van het vervolgonderwijs. Want zij zijn vaak zo nieuwsgierig naar oorzaken en mogelijke gevolgen van iets. Ze hebben door alle eeuwen heen, van Plato tot Lighthart, zoveel creativiteit getoond vooral in het werken met leerlingen die afwijken van de gemiddelde leerling. En steeds is er minder tijd, ruimte en geld om een speciale aanpassing te realiseren. De noodzaak is er nog steeds. De

prijs die het Hermen J. Jacobsfonds dit keer wil uitreiken is het gelegenheid bieden om passend onderwijs te realiseren. Een idee dat u al zo lang en zo graag wilt (laten) uitvoeren. U omschrijft het thema en toont aan dat het niet eerder is onderzocht, en u schrijft ons waarom u dit zo graag wilt realiseren. In een projectplan omschrijft u doel en doelgroep en wijze van overdraagbaarheid van het resultaat voor collega's. Een tijdsplan en een begroting maakt deel uit van uw voorstel. Indien u de prijswinnaar bent, zal het Hermen J. Jacobsfonds u ondersteunen om uw plan te realiseren.

Ouders en leraren voelden zich te veel gepasseerd bij de invoering van passend onderwijs. De staatssecretaris constateert: "Er wordt overlegd over verantwoordelijkheden, intentieverklaringen en samenwerkingsovereenkomsten. En toch merken leraren en leerlingen er nog te weinig van in de klas" en "Ondanks de brede inzet hebben leraren nog steeds te weinig steun in de klas" (Dijksma, 2009, p. 1 en 2). Zo richt de prijsvraag zich wel op een heel actuele doelstelling. Het past in de overtuiging van Hermen J. Jacobs dat deze prijsvraag zich nu weer richt op de leraar.

Via deze speciale uitgave van het Tijdschrift voor Orthopedagogiek worden de leraren uitgenodigd om deel te nemen aan deze prijsvraag. Meer informatie vindt u op onze web-site: [hijacobsfonds.nl](http://hijacobsfonds.nl)

## LITERATUUR

- Brandsma, J. (2001). Opleiden voor speciaal onderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek* (p.41-44). Utrecht: Agiel.
- Brandsma, J. (2003). Van zaterdagcursus tot masteropleiding. In: R. de Groot en E.H.M. Hinzen-Hanssen (Red.). *Markante Momenten* (p.27-36). Utrecht: Agiel.
- Dijksma, S. (2009). *Notitie passend onderwijs 19-10-09*. 's Gravenhage.
- Gorp, C. van (2009). Geen kind aan de kant, hoe bereik je dat. *Trouw, de verdieping* (15-8-2009; p.18-19).
- Jacobs, H.J.(1929). Het arbeidsonderwijs voor jongens. In: *Gedenkboek omtrent zorg voor en onderwijs aan zwakzinnigen*. 's-Gravenhage: Haga.
- Jacobs, H.J., jr.(1996). *Terugblik en bezinning*. Inleiding op 10 mei 1996 gehouden door Hermen J. Jacobs jr. tijdens de uitreiking van de Hermen J. Jacobsprijs. Utrecht.
- Menkvelde, H.(1989). *In het voetspoor*. Stichting

Hermen J. Jacobsfonds: Zeist.  
Menkveld, H. (1989). *60 jaar opleiden voor het  
speciaal onderwijs*. Seminarium voor

Orthopedagogiek: Zeist.  
Mildenberg, M. (2001) *Insiders, Tijdschrift voor  
Orthopedagogiek* (p. 38-40).

## OVER DE AUTEUR



**Hans Jacobs** is lid van het bestuur van het Hermen J. Jacobsfonds. E-mail: [secretariaathjjacobsfonds@gmail.com](mailto:secretariaathjjacobsfonds@gmail.com)

Nu te koop in de boekwinkel of  
te bestellen via [uitgever@agiel.nl](mailto:uitgever@agiel.nl)

### TIME-OUT EN SWITCH

*Theorie en praktijk over tijdelijke verwijdering uit de klas*

**DRS. HARRIE VELDERMAN**

*Een leraar heeft vaak te maken met een grote groep leerlingen, zodat het regelmatig nodig is om gedrag bij te sturen. Soms komen zulke ernstige gedragsproblemen voor, dat de leraar besluit om de leerling tijdelijk uit de klas of uit de les te plaatsen. De leraar heeft op dat moment geen alternatieve interventies tot zijn beschikking.*

*De centrale vraagstelling van dit boek luidt: welke factoren spelen een rol in het proces van tijdelijk uit de klas plaatsen van leerlingen in verband met probleemgedrag?*



**€ 12,50**

(exclusief verzendkosten)  
ISBN 978-90-77834-32-9

Voor meer informatie: Uitgeverij Agiel • t. 026 - 373 62 47 • [uitgever@agiel.nl](mailto:uitgever@agiel.nl) • Postbus 159 • 3800 AD Amersfoort



uitgeverij **agiel**

**AGIEL: agogisch in elk lemma  
publiceert ook graag in blad of boek uw publicatie**



# Al 80 jaar een begrip in Passend Onderwijzen

## Seminarium voor Orthopedagogiek

Sinds 1929 biedt het Seminarium voor Orthopedagogiek opleidingen, begeleiding en advies aan leraren die betrokken zijn bij het onderwijs aan leerlingen met 'Special Needs'.

Op deze manier zijn we al 80 jaar een vormgever van Passend Onderwijs. Met het beleid 'passend onderwijs' vraagt de samenleving van de leraren masterkwaliteiten in leerlingenzorg.

Het Seminarium voor Orthopedagogiek heeft een uitgebreid professionaliseringspakket om leraren tot master SEN op te leiden en scholen te begeleiden in hun ontwikkeling. Door de master SEN te volgen levert u zowel een bijdrage aan passend onderwijs, als aan uw persoonlijke onderwijscarrière.

Het Seminarium voor Orthopedagogiek levert kwaliteit die uitgaat van uw professionaliseringswens.

Onze gedurende 80 jaar opgebouwde expertise in het ondersteunen van leraren en scholen bij het begeleiden van leerlingen met 'Special Needs' stelt ons in staat uw professionalisering tot master op unieke wijze vorm te geven:

- 1 de opleidingen worden vormgegeven vanuit de schoolpraktijk van de leraar en kunnen op deze wijze gekoppeld worden aan de eigen schoolontwikkeling.
- 2 praktijkgericht onderzoek is een centraal onderdeel van de masteropleiding. De schoolpraktijk is onderdeel van het onderzoek en kan daardoor inhoudelijk op een kwalitatief hoger niveau van ontwikkeling gebracht worden.
- 3 de expertise in opleidingen en scholingsprogramma's biedt scholen de kans academische teams te vormen waarin opleiding, praktijkgericht onderzoek, schoolontwikkeling en innovatie van nieuwe pedagogische en didactische methodieken in één traject samengaan.

### Wie jarig is trakteert!

Maak nu kosteloos gebruik van ons jubileumaanbod:

- Een bezoek aan een schoolontwikkelingstraject naar keuze of
- Het Seminarium voor Orthopedagogiek verzorgt een oriëntatiebijeenkomst over een ontwikkelingstraject of onderzoeksvraag in de eigen schoolorganisatie of samenwerkingsverband.

Kijk op [www.seminarium.hu.nl](http://www.seminarium.hu.nl) voor het regiokantoor

bij u in de buurt voor meer informatie.

Het Seminarium voor Orthopedagogiek heeft een uitgebreid professionaliseringspakket om leraren en scholen te begeleiden in hun ontwikkeling. Hieronder een greep uit het aanbod. Op de website [www.seminarium.hu.nl](http://www.seminarium.hu.nl) vindt u meer informatie en contactgegevens van onze regiomanagers voor meer informatie.



### **Domein: leren**

- ondersteunen en begeleiden van lees- en rekenverbetertrajecten: lezen is top (LIST), protocol dyslexie en dyscalculie (2010)
- begeleiden en professionaliseren van dyslexie en dyscalculiespecialisten
- ontwikkelen van een lees- en rekenbeleid
- afstemming op referentieniveaus en leerlijnen

### **Domein: gedrag**

- invoeren ontwikkelingsgerichte benadering (OGB)
- cursus psychiatrische beelden
- omgaan met agressie
- omgaan met gedragsproblemen: OMMK (Omgaan Met een Moeilijke Klas), LIV (Leren In Veiligheid), Rebound, Traffic
- implementeren van preventieve trajecten: PAD (Programma alternatieve Denkstrategieën), De professional in de spiegel

### **Domein: begeleiden en leidinggeven**

- afnemen zorgscan en data omzetten in strategische doelen
- professionalisering van intern begeleider, zorgcoördinator, schoolleider en ambulant begeleider
- coachen, o.a. middels video interactie begeleiding
- opleiden en coachen van intern en ambulant begeleider, zorgcoördinator en schoolleider
- analyseren en aanpassen van de zorgstructuur

### **Masterniveau**

- master special educational needs (SEN)
- master bouwstenen gecijferdheid, geletterdheid, digitaal verhaal en gedragsproblemen (certificaat)
- participatie in academisch team (onderzoek in de eigen organisatie)

### **Schoolontwikkelingstrajecten**

- invoeren handelingsgericht werken (HGW)
- invoeren programma alternatieve denkstrategieën (PAD)
- invoeren bouwen aan de adaptieve school (BAS)
- invoeren leren in veiligheid (LIV)
- implementeren van reflectie op elk niveau: De professional in de spiegel
- invoeren GIP-XL
- invoeren van Ontwikkelings-VolgModel (OVM)
- opzetten van Voor- en Vroegschoolse Educatie (VVE)

### **Jubileumaanbod (zonder kosten)**

- bezoek aan een schoolontwikkelingstraject naar keuze
- verzorgen van een oriëntatiebijeenkomst over een ontwikkelingstraject of onderzoeksvraag in de eigen schoolorganisatie of in uw samenwerkingsverband

## Tussen de regels

### Onderwijsbehoeften in de maatschappelijke context

Passend onderwijs is het vervolg op het 'Weer Samen Naar School'-beleid. De essentie van Passend onderwijs ligt in de verantwoordelijkheid van het schoolbestuur voor iedere aangemelde leerling. Sinds de start van de voorbereiding van Passend onderwijs in 2004 is veel energie gaan zitten in de bestuurlijke inrichting van regionale netwerken. De voorziene daadwerkelijke invoering, gepland voor 2011 lijkt vooralsnog niet haalbaar. Staatssecretaris S. Dijkzma heeft na recentelijk gevoerde gesprekken met de raden voor PO en VO en de WEC-raad en het advies van de 'evaluatie- en adviescommissie passend onderwijs' ( juni 2009) en de inspectie van het onderwijs besloten om vooralsnog niet over te gaan tot invoering in 2011. Deze instanties hebben haar gemeld dat de leerlingenzorg nog van onvoldoende kwaliteit is, dat leraren vaak nog onvoldoende zijn betrokken bij Passend onderwijs en ook onvoldoende zijn toegerust om les te geven aan leerlingen met een beperking. In het rapport wordt aangegeven dat van de overheid wordt verwacht dat deze heldere effecten en doelstellingen formuleert. Het veld kan zich richten op het 'hoe', de overheid moet uitspraken doen over het 'wat' om te voorkomen dat Passend onderwijs uitmondt in een onverzichtelijke lappendeken van doelstellingen, middelen en effecten. Het denken over leerlingen en zorgleerlingen zal moeten kantelen naar een denken over leerlingen met verschillende leerstijlen en onderwijsbehoeften. Vooral in deze kanteling zal veel meer dan tot nu toe *met* leraren dan *over* leraren moeten worden gesproken. Saillant in dit verband is een onderzoek van de Socialistische Partij onder 3.300 leraren<sup>1</sup> in basis en voortgezet onderwijs. Volgens dit onderzoek vindt zestig procent van de leraren niet dat leerlingen met een handicap zoveel mogelijk in het regulier onderwijs moeten worden opgenomen. Drie op de vier leraren geven aan dat zij zorgleerlingen geen onderwijs van goede kwaliteit kunnen geven. Volgens SP-kamerlid Manja Smits is dit de belangrijkste reden waarom de leraren de plannen van Dijkzma afwijzen. Het beeld bij veel leraren over zorgleerlingen zal om de doelstellingen van Passend onderwijs te realiseren volgens dit onderzoek nog fors moeten wijzigen.

Leerlingen verschillen in tempo, talent, temperament, mogelijkheden, leerstijlen, sociale en culturele achtergrond en nog veel meer. Leraren willen goed om gaan met deze verschillen, daarvoor zijn ze opgeleid en hebben ze de maatschappelijke opdracht. De school waar de leraren werken is ingebed in de samenleving als geheel maar functioneert in een specifieke omgeving. De contextuele omgeving bepaalt mede hoe de leraar acteert, op welke vaardigheden een appél wordt gedaan. Hoe realiseert de leraar de meest optimale schoolomgeving voor elke leerling en hoe organiseert hij deze? Passend onderwijs is alleen mogelijk als de leraren het onderwijs zo inrichten dat het aansluit bij de onderwijsbehoeften van de leerling.

Maar wat zijn dan de onderwijsbehoeften van deze leerling? Onderwijsbehoeften worden veelal gedefinieerd in termen van een behoefte die een leerling heeft om een bepaald doel te bereiken. Deze doelen worden echter niet door de leerling vastgesteld, maar worden bepaald in een onderling samenspel. Een samenspel van diverse

te onderscheiden lagen in de samenleving: onderwijsbeleid en onderwijsregelgeving, schoolorganisatie, leraar, leerling en ouders/verzorgers. Veel onderwijsbehoeften worden niet door de leerling, maar elders vastgesteld en kunnen niet alleen op het niveau van de leerling inzichtelijk worden gemaakt. De vraag ‘wat zijn onderwijsbehoeften?’ is geen vraag van het onderwijs, maar is in essentie een vraag van de maatschappij. Het onderwijs heeft de opdracht de vragen die de veranderende samenleving stelt en de kennis die in de samenleving ontstaat door te vertalen naar het onderwijs. Per definitie is de inhoud van het onderwijs dynamisch, dit geldt dus ook voor onderwijsbehoeften. Ook al omdat onderzoek naar motivatie van leerlingen laat zien dat leraren op allerlei manieren hun verwachtingen aan leerlingen laten blijken. Leerlingen gaan zich conform deze verwachtingen gedragen. Deze selffulfilling prophecy doet zich in het onderwijs veel voor. De verwachtingen van leraren over hun leerlingen verschillen. Hierbij komt nog dat beelden die leraren van een leerling hebben dit ook doen. De dynamiek van verwachtingen op het niveau van samenleving, school, gezin en individu noodzaakt tot bewustwording en expliciteren van de verwachtingen en de beelden om enigszins inzicht te krijgen op de onderwijsbehoeften van een leerling en uiteindelijk op de meest adequate wijze daarbij aan te sluiten met een onderwijsaanbod. Dat verhoogt het onderwijssucces van de leerling en daarvoor zijn we er toch als leraren?

## NOTEN

<sup>1</sup> [www.sp.nl/onderwijs/nieuwsberichten/6938/090910-onderzoek\\_sp\\_leraren\\_willen\\_grens\\_aan\\_schoolgrootte.html](http://www.sp.nl/onderwijs/nieuwsberichten/6938/090910-onderzoek_sp_leraren_willen_grens_aan_schoolgrootte.html)

<sup>2</sup> Wolf, J. v. d., & Doorn, E. v. (2003). *In het hoofd van de meester: Gedragsproblemen in de onderwijspraktijk in ecologisch perspectief*. Lectorenreeks, 1. Utrecht: Agiel.

## OVER DE AUTEUR



**Drs. Hans de Deckere** is lid van het instituutmanagementteam van het Seminarium voor Orthopedagogiek. Email: [hans.dedeckere@hu.nl](mailto:hans.dedeckere@hu.nl)



## MASTER SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS (SEN)

De master SEN van het Seminarium voor Orthopedagogiek is dé opleiding voor alle leraren die betrokken zijn bij speciale leerlingenzorg.

Het leerlandschap van de opleiding biedt passende mogelijkheden voor elke leraar in elke onderwijssector. Er zijn leerroutes op het gebied van: gedragsproblemen, onderwijsleerproblemen, beperkingen en handicaps, leidinggeven en ondersteunen of schoolontwikkeling en diversiteit. Flexibele trajecten op maat zijn mogelijk.

Een brochure aanvragen kunt u via: (030) 236 80 40.

Kijk voor de leslocaties en de voorlichtingsdata bij u in de buurt op: **[www.seminarium.nl](http://www.seminarium.nl)**

*Voor de Master SEN opleiding kunt u gebruik maken van de lerarenbeurs.*

**ER VALT NOG GENOEG TE LEREN**

**SEMINARIUM VOOR  
ORTHOPEDAGOGIEK**



STICHTING  
HERMEN J. JACOBS  
1887-1976  
FONDS

Postbus 159 3800 AD Amersfoort

## Hermen J. Jacobsprijs 2010

### **Passend.....maar hoe?**

Graag willen wij u uitnodigen om deel te nemen aan de prijsvraag die het Hermen J. Jacobsfonds uitschrijft.

Thema: Deze keer staat het thema in het teken van passend onderwijs.

Voor ons betekent dit dat u kunt deelnemen als u een goed idee heeft om een leermiddel, een methode of een organisatie passend te maken voor leerlingen die speciale hulp nodig hebben. Menig leraar slaakt wel eens de verzuchting "Als ik toch eens tijd had, en ruimte en geld ... dan zou ik wel eens.....". Deze leraren zijn vaak nieuwsgierig naar oorzaken en gevolgen van iets, en .... ze zien mogelijkheden. Van Plato tot Ligthart hebben zij veel creativiteit getoond, vooral in het werken met leerlingen.

Wie? We bedoelen leraren in de breedste zin. Ook studenten van de opleidingen voor het speciaal onderwijs worden uitgenodigd mee te dingen.

Wat? Geef aan wat uw thema zou zijn om het onderwijs passend te maken en beschrijf hoe u dat denkt te realiseren.

### **Waarom? Vertel ons uw beweegredenen voor uw plan.**

Geef in uw projectplan ook duidelijk aan: doel, doelgroep, overdraagbaarheid van het resultaat, een tijdsplan en een (globale) begroting.

Het bestuur van het fonds zal als kwaliteitscriteria de doelen van het Hermen J. Jacobsfonds zoals vermeld op onze website [www.hjjacobsfonds.nl](http://www.hjjacobsfonds.nl) hanteren.

De prijs bestaat uit het u (financieel) ondersteunen om uw plan te realiseren.

Daarnaast draagt het Hermen J. Jacobsfonds zorg voor de bekostiging en voor verspreiding van de resultaten.

Tijdens de Nationale Onderwijs Tentoonstelling 2011 wordt de winnaar bekend gemaakt en wordt de prijs uitgereikt.

Projectplannen zendt u voor 15 oktober 2010 aan het secretariaat van het Hermen J. Jacobsfonds t.a.v. de secretaris ([secretariaathjjacobsfonds@gmail.com](mailto:secretariaathjjacobsfonds@gmail.com)).

De motivatie voor de bekroning vindt plaats d.m.v. een openbaar rapport.

Hierin kunnen de overige inzendingen met de nodige vertrouwelijkheid worden genoemd. Over de uitslag is geen discussie mogelijk. Met de inzending gaat u akkoord met genoemde voorwaarden.

Wij wensen u veel succes bij het opstellen van uw inzending en zien deze met veel vertrouwen tegemoet.

Namens het bestuur,

G. Durkstra  
Voorzitter

J. Dijk  
Secretaris