

WAT DOEN WE MET MOEILIJKE KINDEREN OP SCHOOL?

zorgbreedte

Op een zware stimuleringschool zijn de kinderen druk, ze roepen harder in de kring en vallen vaker van hun stoel. In de Amsterdamse Kinkerbuurt richten de leerkrachten van de Lutherschool zich op structurele en individuele oplossingen.

Als buurtschool betrek je niet alleen de bieb, het buurthuis en de ouders in je onderwijs. Je leert kinderen ook bewust om te gaan met de problemen en leuke ervaringen van de buurt in de lesactiviteiten. Met een vaste week- en dagstructuur (gerichte kring-gesprekken) geef je de kinderen houvast om hun ervaringen te ordenen.

Individuele gedragsproblemen zijn gemakkelijk verklaarbaar vanuit de thuissituatie of het verleden. Marion Haanen-Thijs beschrijft ook twee uitzonderingsgevallen hoe het vaak lukt om ze in het reguliere onderwijs op te vangen.

Inleiding

In het themanummer over Intercultureel Onderwijs heb ik vrij uitgebreid beschreven hoe het team van de Lutherschool haar onderwijsvisie in de praktijk gestalte tracht te geven.

In het genoemde artikel kwamen vooral het onderwijs aan allochtone kinderen en het opvoeden tot een multi-culturele samenleving aan de orde. Het toegankelijk maken van het onderwijs voor alle kinderen uit de buurt had met name betrekking op de niet-Nederlandstalige kinderen.

Aan de basis van het ontwikkelen van Intercultureel Onderwijs ligt onze opvatting over de zorgbreedte van het onderwijs. In dit artikel wil ik niet nader ingaan op de interculturele aspecten, maar vooral het onderwijs aan onze school in

haar totaliteit schetsen.

De Lutherschool is een zware stimuleringschool in de Amsterdamse Kinkerbuurt. Belangrijk in onze visie is ons functioneren als buurtschool. Wij gaan uit van de ervaringen van onze kinderen thuis, in de buurt en op school.

De afstand tussen de buitenschoolse ervaringen en het traditionele middle class-onderwijs is buitengewoon groot. Het is kind-vreemd onderwijs, dat onze kinderen slechts geringe ontplooiingsmogelijkheden biedt. Door uit te gaan van de eigen beleavings- en ervaringswereld van de kinderen én door die ervaringen en belevingen ook de school binnen te halen, bieden wij onze kinderen de mogelijkheden zich bewust te worden van die wereld, er greep op te krijgen en handelend te le-

ren optreden. Wij willen ze opvoeden tot mondiale en weerbare burgers.

Ons onderwijs heeft een vaste weekstructuur, een vaste ordening van activiteiten, die door de hele school gelijk is. Die structuur biedt de kinderen een vast ritme, waarbinnen zij zich kunnen ontplooiën. Zo krijgen zij ook greep op het onderwijsgebeuren: elke dag het dagprogramma, op vaste momenten de kringgesprekken en de vergaderingen. Het geeft de kinderen houvast, terwijl ze ervaren dat alles wat belangrijk voor ze is, op vaste momenten binnen de week aan de orde komt.

Die ordening hebben de kinderen hard nodig. In het algemeen kunnen we zeggen dat onze kinderen vrij nerveus, onrustig en soms ongestructureerd zijn.

Die structuur is niet alleen terug te vinden in de organisatie van ons onderwijs, maar zeker ook in de aanpak van de kinderen.

In dit artikel zal, naast veel aandacht voor het vaste weekritme, het thematisch-cursorisch werken (en de plaats daarin van het taalonderwijs) en de relatie school-thuis-buurt, een deel gewijd zijn aan de opvang van kinderen met gedrags- en/of leerproblemen. Dit laatste is uitgangspunt bij het vormgeven van ons onderwijs. Onze school is een school voor *alle* kinderen uit de buurt en dient de meer individueel gerichte problemen van kinderen op te kunnen vangen. Dat maakt het werken op onze school aanzienlijk moeilijker, maar ook meer de moeite waard.

Dit artikel biedt geen recept hoe het moet. Het beschrijft hoe de Lutherschool aan de problemen het hoofd tracht te bieden. Wél is het een pleidooi om kinderen niet te snel naar het buitengewoon onderwijs te verwijzen. Als een aantal kinderen niet in staat is het onderwijs aan een school op 'normale' wijze te volgen, dient de school in eerste instantie haar eigen onderwijs ter discussie te stellen, haar eigen houding ten aanzien van kinderen in het algemeen en de 'moeilijke' kinderen in het bijzonder.

Door bij ons onderwijs ernst te maken met het uitgaan van het individuele kind kan ook een 'probleemkind' bij ons volwaardig functioneren. De structuur biedt ons die mogelijkheden.

De Lutherschool en de buurt

De Kinkerbuurt is een oude negentiende-eeuwse buurt met oude, kleine huizen en weinig speelge-

legenheid. Er wordt veel gesloopt en gerenoveerd. Dat geeft de buurt een verpauperd aanzien. Het is weliswaar tijdelijk, maar dat tijdelijke duurt wel erg lang.

De ouders investeren veel in hun oude huizen en moeten daar hard voor werken. De investering in materiële zaken laat weinig ruimte over om 'echt' met de kinderen bezig te zijn. Onze kinderen hebben mede daardoor een vrij armoedige schat aan buitenschoolse ervaringen. Veel moet de school daarom doen in de voorwaarde-sfeer. En dit niet alleen op cognitief gebied, maar zeker ook wat betreft de sociaal-emotionele en culturele gebieden.

Uitgaan van de eigen beleavings- en ervaringswereld van de kinderen betekent uitgaan van de buurt waar de kinderen hun ervaringen opdoen. Een belangrijke peiler van ons onderwijs is dus die buurtgerichtheid. Wij gaan uit van dat wat de kinderen weten en kennen, van wat belangrijk voor ze is, van dat wat ze blij en verdrietig maakt. Door die buurtgerichtheid doen we meer. We maken de kinderen bewust van hun leefomgeving, we leren ze met problemen om te gaan en daarvoor oplossingen te bedenken. Maar ze worden zich niet alleen bewust van de problemen, zeker ook van de leuke dingen (want die zijn er genoeg!).

Een belangrijk aspect van het buurtgericht werken is de samenwerking met de buurtinstanties, met name het buurthuis de Havelaar en de bibliotheek. Veel van onze projecten worden in samenwerking opgezet en uitgevoerd. En dan vooral de projecten waarin het buurthuis een belangrijke rol speelt als buurtcentrum: een plek waar veel buurtbewoners elkaar ontmoeten. We interviewen mensen, houden er feesten en andere project-activiteiten en richten er tentoonstellingen in. Een voorbeeld hiervan is het project fascisme, waarbij we samen met buurtbewoners een tentoonstelling hebben ingericht over het dagelijks leven in de Tweede Wereldoorlog. Buurtbewoners vertelden de kinderen over hun ervaringen en de kinderen zijn op zoek gegaan naar fascistische tendenzen in onze huidige samenleving, in het bijzonder in onze buurt.

De bibliotheek speelt altijd een rol bij de projecten. We zoeken er boeken, die met het onderwerp te maken hebben. Daaraan gekoppeld zijn er speciale activiteiten in de bieb zelf, zoals boekpromotie en boekenonderzoekjes bijvoorbeeld. Ons werk speelt zich echter niet alleen in deze

buurtvoorzieningen af. We gaan ook 'gewoon' op onderzoek. Elk thema wordt verkend op buurt-niveau en daarna in bredere richting uitgewerkt. Samenvattend is het doel van het buurtgericht werken het mondig en weerbaar worden in de eigen leefsituatie, greep krijgen op het eigen leven, meer perspectieven leren zien en daardoor bewuste keuzes leren maken. Belangrijk daarbij is de drempelverlaging met betrekking tot de buurtvoorzieningen: als je ze kent en het gewoon vindt er gebruik van te maken, kunnen ze ook een belangrijke rol spelen in je eigen welzijn en dat van andere buurtbewoners.

Het team van de Lutherschool neemt ook buiten schooltijd deel aan het buurtleven. We gaan naar feesten in het buurthuis, spelen zo mogelijk een rol bij buurtacties (actueel is de actie om het behoud van de kinderboerderij in de buurt), bezoeken buurtmanifestaties enz. Dit doen we niet omdat dit zo zou horen, maar omdat we ons betrokken voelen bij de buurt, waar onze kinderen en hun ouders wonen.

De ouders en de school

De ouders verwachten veel van de school. De school moet hun kinderen meer mogelijkheden geven dan zij zelf hebben gehad. Zij vertalen die mogelijkheden in leerstofprestaties: de kinderen moeten vooral veel leren. De vragen en de kritiek van de ouders zijn vrijwel altijd op die (traditionele) leerstof gericht: 'Leren onze kinderen wel voldoende?'

De ouders kiezen niet altijd speciaal voor onze school. Het is nogal vaak een negatieve keuze. De andere twee buurtscholen zijn 'te vrij' of gewoon 'raar' (één van de scholen is een Montessori-school) en dan blijft onze school over. Voor een groot deel van de ouders geldt ook: het is de school die dichtbij is.

Maar om een juist beeld te geven dient ook vermeld te worden dat de laatste jaren een steeds grotere groep ouders bewust voor onze school gaat kiezen. En dan is de keuze zeker ook gebaseerd op de open sfeer in de school naar ouders en kinderen toe. De ouders vinden het gezellig bij ons.

We vinden het werken aan goede contacten met de ouders minstens zo belangrijk als die buurtgerichtheid van ons werken. Want ook de thuissituatie van de kinderen is uitgangspunt van ons onderwijs. De oudercontacten zijn enerzijds ge-

richt op informatie-uitwisseling tussen school en thuis en anderzijds op het toegankelijk maken van de school en het onderwijs (ook weer de drempelverlaging). We doen beiden op allerlei mogelijke manieren. Een greep daaruit:

— dagelijks drinken ouders samen koffie in de koffiehoeke in de school, waarbij eens per week een leerkracht aanwezig is (we doen dit bij toerbeurt). Die koffie-uurtjes kunnen een heel vrijblijvend en gezellig karakter hebben, maar er worden spontaan ook allerlei problemen besproken. Die problemen kunnen privé zijn, maar ook de school of de buurtsituatie betreffen.

Dit koffie-uurtje is spontaan op de kleuterschool ontstaan en is door ons overgenomen. Daarvoor organiseerden we maandelijks een koffie-ochtend over een bepaald thema. Deze laatste hebben we nu afgeschaft, omdat de dagelijkse koffie-contacten in alle behoeften voorzien. De wederzijdse betrokkenheid (ouders en leerkrachten) is hierdoor enorm toegenomen!

— We gaan minstens eenmaal per jaar bij ieder kind op huisbezoek. Dat doen we 's avonds. We hebben dan eens uitgebreid de tijd om over het kind te praten, maar er komt nog veel meer aan de orde, zoals vragen en kritiek naar de school of problemen thuis. De ouders stellen die huisbezoeken enorm op prijs en ze verstevigen de vertrouwensrelatie.

De bovenstaande activiteiten zijn vooral gericht op de goede relatie tussen de school en de ouders, maar ook op de toegankelijkheid van de school en het onderwijs. Daarnaast hebben we:

— driemaal per jaar een klasse-ouderavond (soms met een algemeen gedeelte voor alle ouders samen). Hierbij komt het werken in de klas en de problemen daarbij aan de orde;

— tweemaal per jaar kinderbesprekingen aan de hand van het verslag (rapport) van het kind.

En natuurlijk hebben we ook de feesten! Minstens drie keer per jaar vinden we een gelegenheid om samen lol te maken in de school. Verder betrekken we de ouders zoveel mogelijk bij het werken in de klas, we kennen de leesmoeders, de speelmoeders (fluor), de zwemmoeders, enz. (Ik zou eigenlijk moeten zeggen 'ouders', maar het zijn wel altijd moeders ...)

Ouders horen in de school en zijn ook altijd welkom. Dit is in het belang van de ouders maar ook zeker in het belang van de kinderen. Voor onze allochtonen organiseren we óf aparte bijeenkomsten óf we vragen de hulp van tolken. Dit is af-

hankelijk van het doel van de ouderbijeenkomst. De allochtone ouders prefereren meestal aparte bijeenkomsten, maar we willen waken voor de 'apartheid'. Voor die drempelverlagende doelstelling zijn met name de aparte bijeenkomsten zeer geschikt.

Praktijk van ons onderwijs

De dagelijkse praktijk vormt een uitwerking van onze visie, van onze doelstellingen. Wij zijn gericht op onze kinderen in hun eigen leefwereld, die zich voor een groot deel afspeelt buiten school: thuis en in de buurt. Die leefwereld is begin- en uitgangspunt bij de school, bij ons onderwijs.

Wij werken met een aantal thema's, die we opbouwen van klas een tot en met klas zes. Daarnaast werken we met keuze-thema's. De vaste thema's zijn de elementaire thema's, die een belangrijk aspect van het dagelijks leven vertegenwoordigen: wonen, eten, spelen, werken, feest en vakantie (reizen/vrije tijd). De keuze-thema's zijn vaak actuele thema's zoals verkiezingen of de Kinderboekenweek. Maar er zijn ook onderbouw-thema's en thema's voor de bovenbouw. Fascisme is een voorbeeld van een bovenbouwthema, en Artis één van de onderbouw. In de onderbouw spelen de seizoenen een grotere rol (bijvoorbeeld herfst) en in de bovenbouw komen veelal de minder concrete thema's aan de orde, meer gericht op samenlevingsproblematieken.

Elk thema draait ongeveer vier weken en kent vier onderdelen:

1 *verkennen van het thema*

We starten met een activiteit, die al veel elementen van het thema in zich heeft, bijvoorbeeld een toneelstuk of een uitstapje. Daarna gaan we aan het werk met onze eigen ervaringen met het thema en breiden die uit naar de buurt. Bij die verkennende fase komen dus de thuis-ervaringen en de buurtervaringen ruimschoots aan de orde. Voor de allochtone kinderen zijn die thuis-ervaringen, maar ook die buurtervaringen natuurlijk nogal verschillend. Al die ervaringen, hoe verschillend ook, krijgen een plaats en worden verwerkt.

2 *verzamelen*

Nadat we het thema verkend hebben stellen we ons vragen: is dat altijd zo en overal zo? We interviewen mensen en lezen documentatiemateriaal enz. In deze fase gaan we vaak de school uit of

nodigen mensen uit.

3 *ordenen*

Alles wat we hebben gedaan wordt geordend.

4 *conclusies*

We hebben van alles uitgevonden en weten nu meer van het thema. Wat vinden we daarvan en wat doen we ermee? Dit kan een actie-fase zijn. De kinderen kunnen voorstellen formuleren om problemen op te lossen.

Het thema wordt altijd beëindigd met een projectafsluiting: een tentoonstelling of een 'manifestatie' waarin alle vier onderdelen van het thema zijn vertegenwoordigd.

De eerste week van het thema is in projectvorm. We laten dan ons gewone dagritme los en alles staat in het teken van het verkennen (we maken een buurtkrant, dia's, enz. enz.). Na die week gaan we weer terug naar het gewone dagritme: kring, stil werk-uur, pauze, thema-uur in de ochtend. De kring kan een ervaringskring zijn (actuele ervaringen over bijvoorbeeld het weekend) of een themakring (kring over een onderwerp van het thema, meestal vragend naar ervaringen en emoties). Het stil werk-uur gaat volgens het programma op het bord. De klas krijgt een minimum-dagprogramma met werkjes, waarvoor geen instructie meer nodig is, dus verwerkingsactiviteiten. De kinderen kiezen zelf de volgorde van de werkjes. Kinderen met leerproblemen krijgen een individueel dagprogramma. Alle kinderen krijgen in het stil werk-uur zonodig individuele hulp. Die individuele hulp kan ook bestaan uit 'gewoon' extra aandacht. Kinderen met concentratieproblemen krijgen niet een heel dagprogramma, die krijgen korte opdrachten. Er zijn een heleboel mogelijkheden om die kinderen te helpen.

De opdrachten zijn cursorisch maar ook thematisch. Het is dus een inoefenen van vaardigheden, maar de stof wordt ontleend aan het thema. Dus geen lesje 'Taal tuin' of de opdrachten bij een lesje uit 'Waar mensen wonen'.

In het werk-uur staan de volgende activiteiten in het programma: schrijven (altijd met instructie, alleen in de onderbouw; die instructie is het begin van het werk-uur), rekenen, taal, stillezen en een wereldoriënterende verwerking (kan ook een begrijpend lees-opdracht zijn). Alleen voor rekenen gebruiken we een methode. Daarnaast zijn er wel delen van het rekenen die typisch aan een thema gebonden zijn, bijvoorbeeld meten bij wonen en wegen bij eten. Grafieken bieden we bij vrijwel elk thema aan. Ook leessommen zijn pri-

ma in het thema te passen. Zo zijn er natuurlijk meer dingen te bedenken. Maar we hebben het rekenen niet totaal geïntegreerd (nog niet, tenminste).

In het thema-uur wordt instructie gegeven. Dit kan een aardrijkskunde- of een geschiedenisachtige instructie zijn, maar ook een leergang plattegronden of grafieken of een tekstbespreking. Het betreft dus vaardigheden, die het thema uitbreiden. Het thema-uur duurt geen uur, het is maar een naam. Na de les (in de kring altijd) krijgen de kinderen een verwerkingsopdracht en gaan daarna verder met hun dagprogramma.

's Middags beginnen we weer met een thematisch-cursorische instructie met een verwerking.

Daarna is er een groepsactiviteit (keuze-uur) of hoekenwerk. Kinderen werken dan in groepen aan opdrachten binnen het thema. De groepen zijn heterogeen samengesteld: cultureel, sociaal-emotioneel en cognitief. De kinderen kunnen trouwens ook tijdens het thema-uur in groepjes werken. Dit is afhankelijk van de verwerkingsopdracht.

We besluiten in de kring. Na groepswork is dit een verslagkring of een gewoon even gezellig samen de dag nabespreken (of een liedje zingen, voorlezen enz.).

In deze dagstructuur zie je een aantal belangrijke elementen van ons onderwijs terug: het *vaste ritme* van groepsactiviteiten en individuele activiteiten, waarbij het stil werk-uur (dat dus langer duurt dan een uur) vooral gericht is op de *individuele ontplooiing* (werken op eigen niveau en aangepast aan de individuele problemen van de kinderen, waar nodig) en de *sociaal-emotionele vorming* in de groepsactiviteiten, zoals de kring of het hoekenwerk (waarbij ook de interculturele vorming haar plaats vindt).

Het taalonderwijs

In elke groep zijn grote verschillen in het beheersen van vaardigheden. Dat heeft te maken met het feit dat we veel allochtone kinderen op school hebben, maar ook met het feit dat alle kinderen onderling heel verschillend zijn. Die verschillen komen tot hun recht in het individuele werken. Maar we zoeken ook naar het gemeenschappelijke, naar wat ons samen bindt. We vinden het belangrijk dat we elkaar accepteren en respecteren, zonder die verschillen te verbloemen. Dit komt nadrukkelijk in de kring aan

de orde.

De kring

In de kring doen we van alles. Het is een manier van samen-zijn die vele mogelijkheden biedt aan alle kinderen.

We vertellen onze ervaringen in de *ervaringskring* of *vertelkring* (ook de leerkracht), we lezen in de *leeskring*, we discussiëren in de *thema-kring*, we stellen problemen en ideeën aan de orde in de *vergaderkring*, we zingen of vieren een verjaardag, en dat allemaal in de kring.

In de kring luisteren de kinderen naar elkaar, ze raken geïnteresseerd in elkaar. Ze zien ook elkaar als ze praten. Daardoor raken ze ook gericht op non-verbale uitingen: hoe kijkt iemand die blij of verdrietig is? Dit laatste is onder meer ook heel belangrijk voor de allochtone kinderen, die naast de taal ook andere communicatieve vaardigheden leren kennen. Misschien is toch wel het belangrijkste de aandacht en de interesse, die het kind zelf ervaart, met daarbij de herkenning van het gemeenschappelijke.

We hebben ook regels in de kring.

In de *ervaringskring* vertel je over één onderwerp of je laat iets zien en vertelt erover. De kinderen moeten dus van tevoren bedenken wat het belangrijkste is om over te vertellen. Op deze manier brengen de kinderen zelf al structuur aan in hun ervaringen. Het moet ook logisch zijn voor de andere kinderen. Na elke vertelbeurt kunnen er vragen worden gesteld door de andere kringdeelnemers. Door die vragen leren de kinderen die informatie te verstrekken die voor een goed begrip belangrijk is.

In de *vertelkring* vertelt ieder kind, ook de allochtone kinderen. Alleen een kind dat er net is, maakt een uitzondering op deze regel. Voor kinderen die weinig weten te vertellen (of kunnen vertellen) helpen de vragen van de andere kinderen. Ze worden daardoor aangemoedigd en blijken altijd wat te kunnen vertellen, al is het maar in één-woordzinnen. Alleen in de onderbouwklassen is er elke ochtend vertelkring (ervaringskring), maar we werken naar een opbouw van het kringgebeuren toe. In de bovenbouw is elke kring anders, alleen op maandagochtend heeft de hele school vertelkring. Twee soorten kring wil ik hier nader toelichten, de vergaderkring en de nieuwskring.

De vergaderkring

Elke week heeft elke klas vergaderkring. We leren de kinderen hun problemen onder woorden te brengen. Dit doen ze op donderdag, ze maken dan een vergadertekst. Op vrijdag in de vergadering worden de teksten inhoudelijk besproken: toegelicht en gezocht naar oplossingen.

In de bovenbouw dienen de kinderen agendapunten in. Het zijn niet alleen problemen, hoewel die wel vaak de overhand hebben. Het zijn ook ideeën om het één en ander te verbeteren of om iets gezelligs te gaan doen.

De problemen variëren van 'Ik wil een andere plaats' tot 'Ik vind dat we teveel moeten rekenen' en ook 'Je trekt altijd de meiden voor' enz. Alle ruzies (nou ja, de slepende conflicten dan) vinden een plaats in de vergaderkring. Elk probleem of idee krijgt serieuze aandacht. De werkwijze is als volgt:

- Agendapunt, waarbij het kind of het groepje dat het punt heeft ingebracht een toelichting geeft.

- Er vindt een rondje plaats om te peilen of anderen dezelfde ideeën of lasten hebben.

- Daarna het probleemoplossende rondje: meerdere oplossingen worden besproken.

- Stemming: zonodig wordt er gestemd over de beste oplossing.

Door die vergaderkring is de onderlinge betrokkenheid van de kinderen groot. De kinderen worden zich bewust van het eigen functioneren, maar ook van het veranderbare daarvan. Daarnaast brengen de kinderen ook onderling een behoorlijke mate aan solidariteit op en clementie.

Een voorbeeld hiervan is bijvoorbeeld een kind met gedragsproblemen. Ons streven is dat elk kind in een groepje zit, maar voor sommige kinderen is dat heel moeilijk. Met name in het stil werk-uur kan een agressief of ongeconcentreerd kind zijn of haar groepje veel last bezorgen. Dat probleem signaleer je als leerkracht natuurlijk ook en je probeert er wat aan te doen. De beperking van de oplossing is dat je het betrokken kind niet wil isoleren. Dat probleem komt dan gegarandeerd terug in de vergaderkring. Meestal door het kind dat er het meeste last van ondervindt, maar soms ook door het betrokken kind zelf.

Meestal is het punt dat één kind uit een groep een andere plaats wil. Het moet dat toelichten en ook aangeven en motiveren waar het dan wel

wil zitten. De overlast van een kind komt dan ter sprake en er wordt een afspraak/oplossing voor gevonden. De meest voorkomende oplossing is dat het betrokken kind zelf een plekje kiest voor als het in de groep fout gaat en na het stil werk-uur weer teruggaat naar zijn of haar plaats. Ook komt voor dat een andere groep het betrokken kind graag in de groep wil. Uitgangspunt is dat alle betrokken kinderen met de oplossing accoord gaan.

Opvallend is het ook dat de vergadering vooruitgang opmerkt bij kinderen waar veel problemen mee zijn. Een kind dat veel vecht, kan een druk zijn op de klas bijvoorbeeld. Veel kinderen willen dat probleem op de agenda. Om het betrokken kind in bescherming te nemen, licht maar één kind het probleem toe. Vaak vertelt het kind hoe het geprobeerd heeft dit probleem op te lossen. Na afspraken met het betrokken kind wordt die week daarop bekeken of de afspraken zijn nagekomen. Voor een notoire 'boosdoener' moeten het niet te veeleisende afspraken zijn, die hij of zij in ieder geval kan nakomen. Hoe gering de vooruitgang ook, de kring merkt ze op. Mijn ervaring is dat dergelijke vergaderingen heel positief werken ook op probleemkinderen. Al is het maar door het feit dat het kan vertellen hoe het komt dat het steeds mis gaat. Je bent niet alleen maar stout, je probeert ook heel vaak aardig te zijn. Uit dit verhaal kan de vergaderkring als een groepscontroleerend en onderdrukkend medium naar voren komen, maar dat is het juist niet. Wel vergt het van de leerkracht greep op het gebeuren, hetgeen niet zo moeilijk is door middel van goede vergader-afspraken en -regels. Voor de kinderen is weer belangrijk het greep krijgen op het gebeuren, het mondig, weerbaar en kritisch zijn.

De nieuwskring

In de bovenbouw hebben we eenmaal per week nieuwskring. Dit is één van de populairste kringen (op de vergaderkring na). Twee kinderen bereiden een krante-artikel voor. Enerzijds op inhoud: waar gaat het over en wat vind je ervan? Ze presenteren dit in de kring, waarna er een discussie plaatsvindt. Dit zijn altijd goede kringen door de enorme betrokkenheid van de kinderen. Ze reageren altijd heel sterk vanuit hun eigen ervaringen en hun eigen normen en maatstaven, die in zo'n discussie dus ter discussie komen.

Daarna bespreken we de moeilijke woorden, die voorbereiders thuis hebben opgezocht en opge-

schreven. Die woorden komen op het bord. In het werk-uur maken de kinderen met die woorden zinnen (maximaal 10) in het kader van de woordenschatuitbreiding. Deze woorden vormen op vrijdag de basis voor het dictee. In een andere les doen we dan de analogieën: ken je nog meer politie-woorden? Zo vangen we drie vliegen in één klap: omgaan met kranten en opinievorming, en het zuiver schrijven. De kinderen, die thuis geen krant hebben, krijgen van mij geld om een krant te kopen.

De teksten

Een andere belangrijke taal-activiteit is het maken van een eigen tekst. Minstens tweemaal per week maken de kinderen een tekst: op maandag een ervaringstekst en op donderdag een vergaderingstekst of een thematekst. De tekst van maandag geeft met name de kinderen, die het moeilijk vinden in de kring te vertellen, de mogelijkheid om hun ervaringen kwijt te kunnen. Daar wordt ook goed gebruik van gemaakt. De kinderen, die altijd veel te vertellen hebben, hebben aan de kring niet genoeg, want tenslotte mogen ze maar over één onderwerp vertellen (en krijgen daarvoor niet ongelimiteerd de tijd). De rest kunnen ze vertellen met hun tekst.

De tekst heeft dus op de eerste plaats de functie van het ordenen en mededelen van de eigen ervaringen en gevoelens. Een tweede functie is het bespreken van de teksten. Tweemaal per week, op dinsdag en op vrijdag wordt een tekst van een kind besproken. Enerzijds op de communicatieve waarde (begrijpen we wat er staat en staat er wat we begrijpen, is de tekst volledig of had er wat bij moeten, enz.) en anderzijds op grammatica en spelling (dit is de tweede ronde). Samen bespreken we de zinsbouw (is de zin mooi of kunnen we hem nog mooier maken, welk woordje moeten we dan vervangen) en de spelling (zie je een woordje dat je anders zou willen schrijven?). Op deze wijze discussiëren we over de spellingregels en de toepassing daarvan. Taalproblemen die nog niet aan de orde zijn geweest, worden door de kinderen niet ontdekt en blijven ongecorrigeerd in de tekst staan. Dat geldt vooral voor de eerste klas waar de kinderen nog fonetisch hun teksten schrijven (na ze eerst op de letterdoos te hebben gelegd).

De teksten worden regelmatig op stencil gezet waarbij ze kunnen worden gebruikt als groepsleesteksten of vergezeld gaan van een taalop-

dracht. Als groepsleesteksten worden vooral themateksten gebruikt.

Ook de teksten van taalzwakke kinderen worden gebruikt. Wel corrigeren we die enigszins van tevoren, na ze met het betrokken kind individueel te hebben doorgesproken, zodat we niet al te sterke verschillen krijgen te zien bij de tekstbesprekingen. Bij taalsterke kinderen kunnen we met het kind opzettelijk een paar fouten bedenken. Dit is geen gewoonte, maar doen we in uitzonderingsgevallen. De kinderen moeten het leuk vinden als hun tekst besproken wordt en vinden dat op deze manier ook.

Dit is geen uitputtende opsomming van de taalactiviteiten. Het geeft wel aan dat taalonderwijs bij ons belangrijk is en wordt gegeven vanuit de eigen belevings- en ervaringswereld van de kinderen.

Bij elk thema hebben de sociaal-emotionele aspecten een belangrijke plaats. Het gaat over de kinderen zelf in hun relatie met de wereld. De kinderen kunnen zich uiten in de kring en/of in hun teksten. We werken op die manier aan een positief zelfbeeld en respect voor anderen. De nadruk op de sociaal-emotionele vorming maakt het onder meer mogelijk dat kinderen met leer- of gedragsproblemen toch volwaardig kunnen functioneren binnen de groep. Er wordt gerefereerd aan het functioneren als mens. Prestaties zijn daar weliswaar een onderdeel van, maar ook niet meer dan een onderdeel. Door het werken op eigen niveau kan ieder kind 'presteren'. Het gevaar van geëtiketteerd of geïsoleerd raken, dat een zwakker kind gauw loopt, is bij ons minder aanwezig omdat we veel in groepjes en in de kring doen. Het kind blijft daardoor sociaal een rol spelen.

Wat doen we met moeilijke kinderen?

De diversiteit aan probleemkinderen bij ons op school is zeer groot, vooral in vergelijking met andere scholen. Door de vrij grote omvang vinden wij veel van die problemen eigenlijk nogal gewoon. Onze kinderen zijn wellicht drukker, roepen wellicht wat harder, vallen misschien wat vaker van hun stoel, roepen vaker voor hun beurt door de kring, zijn wellicht sneller afgeleid. Misschien wel.

Gedragsproblemen trachten we vaak op te lossen door afspraken met het betrokken kind te maken. Dat kan een afspraak zijn met de leerkracht

aan het begin van de dag, maar het kunnen ook afspraken zijn die volgen uit de vergadering. Die afspraken moeten na te komen zijn, dus niet teveel ineens. Kinderen kunnen enorm groeien als blijkt dat ze gemaakte afspraken kunnen nakomen. Vaak hebben ze zich al neergelegd bij het onvermijdelijke van hun eigen gedrag. Een voorbeeld van zo'n afspraak kan zijn dat een kind vijf minuten lang niet door de kring zal roepen of tien minuten lang niet van zijn plaats zal lopen. Dit zijn afspraken die een kind in goed overleg wil en kan maken. Daarna kunnen die afspraken uitgebouwd worden.

Ik heb bijvoorbeeld een jongetje in mijn klas dat 's morgens niet altijd in de kring kan. Als hij al vechtend en rollend de klas binnen komt is er die ochtend al zoveel misgegaan dat hij het absoluut niet redt om 'gewoon' in de kring te zitten. Hij mag dan kiezen, en als hij voor de kring kiest spreken we af aan welke regels hij zich minimaal houdt.

De kinderen in de klas weten en accepteren dat er een zekere souplesse is in het toepassen van regels en het stellen van eisen. Dat doen ze zelf ook in de vergadering bij het afspraken maken. We hebben wel geleerd om onze afspraken consequent na te komen.

Door het dagprogramma is er ook veel tijd voor individuele kinderen. Er is tijd om extra instructie te geven, maar vooral ook om extra aandacht te geven. En dit niet alleen aan de luidruchtige kinderen, ook aan die stille kinderen. Vooral het individueel bespreken van de teksten geeft aanleiding tot nauw contact.

Het dagprogramma geeft de kinderen ook steun. Het is overzichtelijk, ze weten wat er op een dag gebeurt en aan de orde komt. Ze kunnen kiezen in welke volgorde ze werken, de werkjes zijn afwisselend. Maar ze kunnen ook eens even niets doen, daar heeft niemand last van.

Als ze met een bepaalde opdracht niet verder kunnen en hulp nodig hebben, kunnen ze om hulp vragen. Is de leerkracht bezig, dan kunnen ze met iets anders verder gaan totdat ze aan de beurt zijn. Het eerste deel van het werk-uur mogen ze niets vragen en moeten ze echt stil werken. Dat is voor ieder prettig.

Ook onze mogelijkheden zijn niet onbegrensd. Vaak lukt het, maar soms ook niet. We hebben onze grenzen. Die grenzen zijn duidelijk. Kinderen kunnen een overbelasting voor de groep vormen door de enorme aandacht die ze eisen of

door de dreiging, die van ze uit kan gaan (zodat ieder bang voor ze is). Een andere grens is als kinderen zich bij ons niet optimaal kunnen ontplooiën omdat ze een heel specialistische aanpak nodig hebben, bijvoorbeeld kinderen met een hersenbeschadiging.

Maar voordat een kind wordt verwezen naar het buitengewoon onderwijs hebben we alle andere mogelijkheden uitputtend geprobeerd. Dit doen we in nauwe samenwerking met het ABC, onze schoolbegeleidingsdienst. Samen wordt de aanpak van het kind uitgewerkt en eventueel wordt er een speciaal programma gemaakt. Ook de ouders worden nadrukkelijk betrokken bij het overleg over hun kind. Vaak zijn gedragsproblemen verklaarbaar vanuit de thuissituatie of vanuit het verleden van het kind. De schoolmaatschappelijk werkster kan hier soms prima diensten verlenen. Nogmaals, ik praat hier over de uitzonderingsgevallen.

Om een beeld te geven van problemen, waarmee we te kampen hebben en de manier waarop we deze trachten het hoofd te bieden, wil ik hieronder een paar 'gevallen' beschrijven. Om niet de schijn te wekken van de 'ideale' school heb ik het falen evenveel plaats gegeven als het slagen, hoewel het in de praktijk vaker goed gaat dan mis.

Marcel

Marcel is een nakomertje. Vlak na zijn geboorte is zijn vader weggegaan. Zijn moeder kon de problemen nauwelijks aan. Ze had al veel klappen gehad en was nogal apathisch geworden. Marcel ontwikkelde zich als een 'echte' jongen. Al op de kleuterschool had zij geen greep meer op hem. Hij kwam thuis wanneer hij wilde en toen hij een jaar of negen was, sloeg hij zijn moeder een blauw oog. Hij was gewend zijn eigen gang te gaan. Als dat niet lukte of iemand stond hem daarbij in de weg, werd hij enorm driftig, waarbij hij een enorme kracht ontwikkelde.

De eerste jaren ging het nog wel bij ons op school, omdat we hem wat kracht betreft nog de baas konden. Hij bleek in staat te zijn tot een affectieve relatie, als je veel liefde en energie in hem wilde steken. De leerkrachten werden vaak door moeder te hulp geroepen, als Marcel onhanterbaar bleek te worden.

We konden wel aan de gang blijven. In de buurt haalde hij allerlei rotstreken uit: brandjes, diefstallen en vernielingen. Hij had vrij spel omdat iedereen bang voor hem was, ook de volwassenen.

Op school werd het ook steeds moeilijker, hij werd steeds sterker en was steeds moeilijker te 'stoppen' bij een driftbui. De kinderen waren echt bang voor hem. Een aantal andere boeven sloot zich bij hem aan en er ontstond iets van een 'gang'.

We zagen de hulpeloosheid van moeder als een belangrijke oorzaak en zochten de oplossing in een opvang buiten school, in een Boddaerthuis. We hadden daar goede ervaringen mee. Dit lukte ook niet. De hulpverlening is op vrijwilligheid en actieve samenwerking gebaseerd. Marcel en zijn moeder haakten na een paar maanden af. We moesten zoveel tijd in hem steken, dat daardoor andere kinderen te weinig aandacht kregen. Bovendien was het perspectief nauwelijks aanwezig. Met pijn in ons hart hebben we hem toen naar een ZMOK-school (Zeer moeilijk opvoedbare kinderen) verwezen, waar het vrij redelijk gaat. Enerzijds is zo'n verwijzing een verademing en een bevrijding. Maar aan de andere kant is het heel ellendig omdat hij wel enorm lief en aanhankelijk kon zijn, graag geknuffeld wilde worden en soms zelfs kon huilen — wat hij als klein kind nauwelijks had gedaan.

Het belangrijkste verwijzingscriterium was de veiligheid voor andere kinderen en het ontbreken van perspectief om dit te veranderen.

Ronald

Ronald was ook al berucht op de kleuterschool. Iedereen was bang voor hem als hij zijn bui had, en die had hij vaak.

Zijn vader en moeder waren allebei aan de drank, waren rampzalig gehuisvest en verwaarloosden de kinderen op alle manieren. De ouders waren wel goedwillend maar ook niet in staat om alle goede voornemens uit te voeren.

Ronald had nergens een plekje voor zichzelf, nergens een plaats om dingetjes te bewaren. Zijn bezit was altijd in gevaar. Hij pikte alles wat los en vast zat, maar het was altijd van korte duur. Hij was het zelf ook gauw weer kwijt.

Een sprekend voorbeeld: de kinderen wilden in de klas een aquarium met visjes hebben. De ouders brachten geld bijeen voor een bak en ieder kind kocht een visje. Ronald kreeg geen geld voor een visje. Na een paar dagen huilde een kindje dat haar visje weg was. We begrepen er niets van, maar het was echt zo. Na schooltijd kwam Ronald naar me toe en zei dat hij het visje alleen maar even gepikt had. Hij haalde het, inmiddels, dode

visje uit zijn zak. Natuurlijk wilde hij ook een visje in de bak. We hebben samen twee visjes gekocht.

Hij was aanvankelijk volledig ongemotiveerd om ook maar iets te doen. Ik kon ook haast geen greep op hem krijgen, hij reageerde niet. In het begin eiste ik niet veel van hem in cognitief opzicht. Wel eiste ik dingen wat zijn gedrag betrof: hij mocht geen kinderen aftuigen of dingen kapot maken. In de kring nam ik hem naast me, als het mis ging nam ik hem op schoot. Hij kon niet in een groepje zitten, hij kwam bij mijn tafel zitten. Ik negeerde zijn negatieve gedrag. Dat kon omdat de andere kinderen er geen last van hadden.

Ik eiste niet teveel van hem, maar wat ik vroeg moest hij doen. Daarin was ik uiterst consequent. Na een paar weken maakten we elke morgen een afspraak over het verloop van de dag, aan het eind bespraken we hoe het was gegaan. Daarnaast nam ik wel eens een mooi knikkertje of een andere schat voor hem mee. Ik gaf hem een doosje waarin hij alles kon bewaren. 's Morgens gaf ik hem een boterham, omdat hij meestal nuchter naar school kwam (dat deed ik bij andere kinderen ook). Het pikken en vernielen hield na een tijdje op. Ik kreeg in ieder geval een relatie met hem. Hij leek nog nooit vertrouwen te hebben gehad in een volwassene, maar het groeide nu met heel kleine beetjes. Ik deed regelmatig dingen met hem na schooltijd: ik nam hem soms een paar dagen mee naar huis als hij het niet meer aankon. Ik deed gewone dingen met hem: naar het park herfstbladeren zoeken of boodschappen doen voor het avondeten. Allemaal ervaringen die hij niet kende. Hij werd steeds positiever.

Op deze liefdesbasis stelde ik meer eisen aan zijn werk. Hij ging ook weer in een groepje, wat hij helemaal niet wilde. Hij wilde dicht bij me zitten. In het werk-uur mocht hij bij mij zitten en in het thema-uur in een groepje. Ik liep dan toch steeds rond.

We hoefden steeds minder speciale afspraken te maken en hij werd later ook door het werk zelf gemotiveerd (aanvankelijk deed hij het alleen voor mij). Hij kreeg meer zelfvertrouwen en kreeg ook vriendjes.

Ik beloofde hem voor 'goed' gedrag, besprak het als een vanzelfsprekendheid, maar aaide hem wel eens over zijn bol als hij lekker aan het werk was. Maar ik gaf hem ook wel eens een zoen als hij driftig was of een beetje water, zonder boos te zijn. Het lukte me lang niet altijd, soms verloor

ik mijn geduld. Ik heb hem wel eens door elkaar gerammeld of stevig vastgepakt, als hij echt te ver ging. Maar hij ervoer wel dat boosheid een relatie niet blijvend verstoort. Hij leerde op die manier met emoties omgaan: die van zichzelf, die van mij en die van andere kinderen.

De maatschappelijk werkster van de schoolbegeleidingsdienst en ik hebben veel werk gemaakt van de thuissituatie. Maar dat is een ander verhaal.

Met Marcel lukte het niet, met Ronald wel. De gevallen zoals die van Ronald zijn vrij talrijk, steeds in een andere verschijningsvorm. Een relatie met zo'n kind kost veel tijd, energie en geduld. Vaak lukt het, maar soms niet ...

We hebben ook kinderen, die weinig inzichtmatig leren, potentiële MLK-kinderen (Moeilijk lerende kinderen). Ook die kinderen kunnen we met een speciaal programma voldoende begeleiden, terwijl ze sociaal een volwaardige rol kunnen spelen. Dat laatste blijft het belangrijkste: iedereen moet zich geaccepteerd en prettig voelen.

