

BEGELEIDINGSDIENST

voor *vrijescholen*



KINDERBESPREKINGEN

IN DE

VRIJESCHOOL

December 2004

Begeleidingsdienst voor vrijescholen
email: begeleidingsdienst@vrijescholen.com
Auke van der Meij

www.vrijescholen.com

INHOUDSOPGAVE	blz.
Inleiding	4
Beelden maken: de kinderbepreking die de leerkracht alleen doet	5
Eerste elementen van een zorgstructuur en de plaats van de kinderbepreking	10
De kinderbepreking	11
Karakteriseren en menskunde	16
Verschillende vormen van de kinderbepreking	20
Zorg en structuur	22
Aandachtspunten voor een nieuwe start	27
Het college van de vrijeschool en het karakter van de kinderbepreking	28

INLEIDING

De kinderbespreking is een belangrijk instrument van de vrijeschool.

Tijdens zo'n bespreking richten de leerkrachten hun aandacht op een bepaald kind in hun school. Ze maken zich een voorstelling van hoe het kind zich feitelijk aan hen voordoet.

Ze gebruiken menskundige begrippen om het kind beter te kunnen begrijpen en zoeken naar de 'volgende stap' in de begeleiding van het kind.

Deze brochure is bedoeld voor leerkrachten die zich opnieuw op de kinderbespreking willen bezinnen, en met de vormgeving ervan aan de slag willen. Om het inhoudelijke proces van de kinderbespreking beter te begrijpen, is er eerst een paragraaf over *beelden maken van kinderen*. Vervolgens komen vooral de procesmatige inrichting en de sturing van de kinderbespreking aan bod.

De rol van de menskunde wordt belicht, zonder inhoudelijk-menskundige thema's verder uit te werken. De reden van dit laatste is dat het zich eigen maken van menskundige gezichtspunten een stevig studieproces vergt, dat meer omvat dan het lezen van een korte tekst daarover. Meer hierover in de paragraaf *Karakteriseren en menskunde*.

Tenslotte is er een paragraaf over *het college in de vrijeschool* opgenomen. Dit om aan te geven dat niet alleen voor het kind, maar ook voor de leerkrachten, de kinderbespreking van belang kan zijn.

Wie door het lezen van deze brochure op ideeën komt om aan de slag te gaan met de kinderbespreking, maar hulp kan gebruiken bij de uitvoering, kan altijd contact opnemen met de Begeleidingsdienst voor vrijescholen.

In de kinderbespreking steken we graag energie. En we laten ons graag inspireren door de ervaringen in de praktijk.

BEELDEN MAKEN:

DE KINDERBESPREKING DIE DE LEERKRACHT ALLEEN DOET

Kinderen zijn onderling heel verschillend. Dat merk je wanneer je als leerkracht voor de klas staat. Omgaan met die verschillen, daarop wordt vandaag de dag veel nadruk gelegd.

Wat je als leerkracht zou willen is dat je met de klas als geheel een weg kan gaan en daarbij de verschillende kinderen niet uit het oog verliest. Je zou de kinderen in je klas willen begrijpen en vanuit dat begrip hen in hun ontwikkeling willen begeleiden. Zowel de klas als geheel, als het individuele kind.

Dit roept de noodzaak op een werkwijze te vinden, waarlangs je kinderen leert kennen in hun eigen zijn en in hun eigen ontwikkelingsprocessen. Bij sommige kinderen denk je zelfs: als ik je beter zou begrijpen, kan ik wellicht de irritatie die ik nu soms voel, veranderen in positieve energie...

Een beter begrip van kinderen krijg je door te gaan letten op je oordeelsproces over die kinderen. Wat heb ik van een bepaald kind eigenlijk gezien? Echt gezien? Wat beleefde ik daarbij? Welke begrippen of beelden heb ik daarbij gevormd? 'Kloppen' die beelden? Door met dergelijke vragen aan de gang te gaan, neemt je oplettendheid toe. En kan je begrip van een kind toenemen.

Als eerste opmaat richting de kinderbepreking, willen we het oordeelsproces over kinderen wat nader bekijken.

Hoe kom je aan je oordelen of karakteristieken van kinderen?

Als je bijvoorbeeld vaststelt dat een kind 'behoorlijk lang' is, is de vraag hoe je aan dat oordeel bent gekomen? Met het woord 'oordeel' bedoelen we dat je een waarneming hebt gedaan en daarover hebt gedacht, en dat je het inhoudelijke resultaat van die denkactiviteit hebt vastgehouden. Als je zegt dat een kind 'behoorlijk lang' is, dan heb je het betreffende kind waargenomen en vervolgens deze waarneming vergeleken met een gemiddelde lengte voor de betreffende leeftijd. Ten opzichte van dat gemiddelde is dit bepaalde kind langer, en wel in een bepaalde mate.

Dit 'vergelijken met een gemiddelde' zou je heel precies kunnen uitvoeren: er achter komen hoe lang het kind is, in millimeters uitgedrukt, in de literatuur de gemiddelde lengte van de betreffende leeftijd in dit land opzoeken en het verschil precies vaststellen; eventueel nog even de standaardafwijking erbij schrijven als die in de betreffende literatuur vermeld wordt. Je kunt ook op je ervaring afgaan: het valt je op dat dit kind 'behoorlijk lang' is en die gewaarwording houdt je voor jezelf vast.

Dergelijke 'soorteigenschappen' stel je vast door goed waarnemen en door vergelijking. Voorbeelden zijn: lengte, gewicht, en eigenlijk alle andere fysieke eigenschappen. Maar denk ook aan antroposofisch-menskundige categorieën als temperament en groot- of kleinhoofdigheid. Weliswaar bestaat hier geen statistisch gemiddelde als houvast, maar je hanteert een aantal concepten of beelden, die als uitgangspunt dienen voor een 'vergelijkende waarneming'. Je hebt als het ware 'menskundige beelden' die het referentiemateriaal vormen, van waaruit je een individueel kind karakteriseert: het waargenomen kind heeft een relatie ten opzichte van dat menskundige beeld. Een kind is 'kleinhoofdig', of het is een 'stofwisselingskind'. Ook: het is 'dromerig'. Enzovoort.

Alle kinderen hebben, omdat ze mensenkinderen zijn, ten opzichte van dergelijke menskundige beelden een bepaalde 'plaats'. Behalve door studie, waardoor je je de concepten eigen maakt, oefen je hierdoor het vermogen om die plaats ook waar te nemen.

Zonder menskunde zie je niet veel

Als je kinderen echt wilt 'zien', heb je menskunde nodig. Wie nog nooit van temperamenten heeft gehoord, ziet ze ook niet in de klas.

Menskunde studeren met je collega's zou dus kunnen betekenen: goed studeren en elkaar daarover vertellen en dan: kijken! Valt er iets mee te zien? Dat hoeft niet meteen, zeker niet. Maar menskundestudie die niet leidt tot beter waarnemen, is op den duur zinloos.

Ook de leerstof is 'menskundig materiaal' waarmee je kunt kijken. De leerstof is ontwikkelingsstof en is over de verschillende jaren geordend volgens een *algemene, gemiddelde ontwikkeling van het kind*. Hoe een individueel kind zich tot deze 'leerstofboog' verhoudt, dat benoemen ('De Romeinen vond Jan wel héél interessant') is ook een vergelijkende karakterisering. Sommige inhouden kunnen een 'ijkpunt' zijn: hoe verhoudt het kind zich tot dit ijkpunt. Niet kwantitatief, maar kwalitatief. In de vrijeschool is ook de leerstof een referentiekader voor het beter begrijpen van de kinderen.

Maar je kunt ook anders beginnen

Echter: je kunt een kind ook *vanuit zichzelf* willen begrijpen. Je bent dan op een heel directe wijze geïnteresseerd in de individualiteit die zich in het kind begint te openbaren. Dan moet je juist niet vergelijken, maar moet je steeds de vraag stellen: welke begrippen of beelden reikt het kind zelf mij aan? Je moet dan tegen jezelf zeggen: *benoem* het individuele, dat zich toont. Benoem het zonder verdere 'theorievorming'. Als je het *individuele* wilt leren kennen, helpen *algemene begrippen* over de mens of het kind niet, maar moet je jezelf 'waarnemend verbinden met dit kind'. Wat zich dan toont, daar gaat het om.

Hoe doe je dat?

Beelden maken van kinderen: interesse voor het individuele in het kind

In het werk van Steiner is veel te vinden over het maken van beelden van de medemens. Het maken van beelden van kinderen, wat hij aan de leraren aanraadt, lijkt daar een bijzondere uitwerking van te zijn.

Steiner wijst, als motief voor het maken van beelden, op een aantal gevaren in het verkeer tussen mensen (het microsociale leven), zoals zich dat ook in de klas afspeelt:

- 'Slappend' langs de ander heen gaan. In hoeverre dringt de eigen aard van de verschillende kinderen tot je door?
- Te abstract over anderen denken. 'Jan doet goed mee en begrijpt de leerstof'. Verschijnt Jan zelf in dit oordeel?
- 'Gekleurde' beelden van anderen hebben. Kinderen vind je aardig of minder aardig. Dat kleurt het beeld. Is dat erg? Het gezonde verstand zegt dat je je van dergelijke sympathieën en antipathieën bewust zou moeten zijn en je gedrag er niet door zou moeten laten sturen.
- Teleurgesteld raken in de ander en in kinderen die zich anders gaan gedragen dan zich aanvankelijk liet aanzien, of dat je aanvankelijk hoopte. Voor wat er wel gaande is, begin je blind te worden.

Om deze gevaren te beteugelen en een klare blik te ontwikkelen voor de ander en voor het kind, geeft Steiner met name aan: maak op grond van de concrete waarneming, ware beelden van de ander, van het kind. Concrete beelden, eigenlijk herinneringsbeelden. Verzorg in jezelf die beelden, en houdt ze 'up-to-date'.

Scholing van de waarneming

Door in de herinnering beelden maken, school je je waarneming, je opmerkzaamheid. Want: hoe verbeter je eigenlijk de waarneming? Niet door je oogspieren te trainen. Ook niet door 'goed om je heen kijken'. Dan verlies je meestal jezelf.

De belangrijkste tip is: maak in de herinnering 'ware beelden'. Als je thuis werkelijk hebt geprobeerd voor je te zien of een bepaalde collega wel of geen bril heeft en je weet het, ook na echt zoeken, niet; dan is het eerste wat je de volgende dag op school ziet: ja, een bril! Zo school je je vermogen om de dingen om je heen op te merken.

Een voorbeeld van beelden maken en hoe dat werkt

Stel je zit 's avonds op de rand van je bed en je vraagt je af: hoe was het met Jan vandaag tijdens de spreuk? Je doet je ogen dicht of je kijkt naar de gordijnen en je zoekt in je herinnering naar het moment van de spreuk. Je komt in je herinnering van alles tegen. Dat laat je lopen of je zet het opzij. Dat kost soms moeite. Je zoekt Jan en ook dat kost moeite. Heel even verschijnt hij, eigenlijk alleen zijn hoofd. Hij kijkt opzij, sterker nog, hij kijkt uit het raam. Je denkt: ja, omdat hij uit het raam keek, zie ik het nu weer, inclusief de ergernis bij mij... Eigenlijk kies ik hem daarom nu ook... Je gaat slapen.

De volgende avond, op de rand van je bed, denk je: ik blijf even bij Jan. Een goed voornemen, vind je: één kind in de herinnering oproepen, lijkt in ieder geval uitvoerbaar. Wat gemakkelijker dan de avond ervoor komt Jan te voorschijn. Weer kijkt hij uit het raam. 'Het is eigenlijk een gewoonte', denk je. Maar nu zie je ook zijn rode trui. Je realiseert je dat je vanochtend na de spreuk dit opmerkte en tegen jezelf zei: 'Jan heeft vandaag zijn rode trui aan'. Einde oefening.

De volgende ochtend zie je tijdens de spreuk duidelijk hoe Jan uit het raam kijkt. En af en toe naar zijn vriendje. Je ziet het heel duidelijk en het roept niet eens zo veel irritatie op.

's Avonds haal je hem weer even voor de geest. Dat is nu niet moeilijk meer en voor het eerst ontstaat er 'nieuwe interesse': wat gaat er eigenlijk in Jan om? Je gaat weer slapen.

De volgende ochtend zie je bij het binnenkomen van de kinderen Jan van verre aankomen.

Als hij je een hand geeft, gaat de gedachte door je heen: ik zou nu iets moeten zeggen.

Maar de juiste inval wil niet komen. Jan gaat zitten. Als alle kinderen zitten en je de spreuk wilt gaan zeggen, stap je met verende tred naar Jan en je zegt: Jan, (hij kijkt je aan) ik wil dat je vandaag goed naar de spreuk luistert. Jan knikt even. Als je weer voor de klas bent en de spreuk zegt, zie je Jan in tweestrijd: zijn hoofd draait eerst naar het raam en dan weer terug en hij kijkt je aan. Eerst met een lachje, dan wat ernstiger en vervolgens dwaalt zijn blik over het bord.

's Avonds wordt het er niet makkelijker op, maar wel interessanter. Dat lachje was eigenlijk prima: in wezen een blik van verstandhouding. Contact. Behalve gedachten over Jan, denk je ook: die spreuk is ook wel een heel verhaal, zeker voor onze Jan. Maar toch ook wel erg

mooi... Misschien staat er wel te veel op het bord... En: laat ik Jan nog maar een tijdje volgen, zo op de rand van mijn bed. Wie weet wat dat nog oplevert.

De activiteit die de leraar uitvoert is: 's avonds, na de ontmoetingen overdag met Jan, actuele beelden van hem maken. Zodanig dat deze beelden concreet zijn en feitelijk kloppen.

De werkingen van deze activiteit zijn veelal:

- De dagen daarop worden de waarnemingen beter (de rode trui valt op). Beter waarnemen leer je blijkbaar door *in de herinnering* te oefenen met de vraag: hoe was het vandaag?
- Doordat de waarneming intensiever wordt, worden de bestaande oordelen gerelativeerd. Er ontstaat ruimte voor nieuwe indrukken. Wat je denkt (en bij voorbeeld als irritatie voelt), wordt 'aangevuld' met nieuw beeldmateriaal. Er komt iets naast te staan.
- De interesse neemt toe, er ontstaan vragen.
- Er ontstaan schijnbaar toevallig situaties waarin je iets kunt doen, waarin je je uitgenodigd voelt iets te doen.
- Soms krijg je bruikbare invallen.

De rol van de nacht

Het ontstaan van deze werkingen, de dynamiek ervan, kunnen we begrijpen wanneer we ons het volgende realiseren.

Nieuwe vermogens, zoals het beter kunnen waarnemen van Jan tijdens de spreuk, ontstaan in de slaap, wanneer de innerlijke mens bij zijn hogere ik in de geestelijke wereld is. In de slaap vindt een omvormingsproces plaats: ervaringen worden geleidelijk tot vermogens. Oefenervaringen, zoals op de rand van het bed, werpen *via de nacht* hun vruchten af. Op de rand van je bed kan er inhoudelijk van alles mislukken. Dat is niet maatgevend. Het gaat vooral om de kracht die je even mobiliseert om Jan nader te komen. Die kracht werkt in de nacht door. In de slaap zijn we een open boek voor elkaar. Wat we aan gedachten en gevoelens over iemand in ons dragen, dat is 's nachts voor die persoon zichtbaar. De 'ontmoeting tijdens de slaap' tussen de leraar en Jan zal anders zijn naar gelang de leraar 'ware en verzorgde beelden' met zich meedraagt.

De nacht is de bron van 'goede ideeën, van bruikbare invallen. Die neem je mee uit de nacht de volgende dag in. (Als je de invallen opmerkt tenminste.)

Deze 'nachtprocessen' krijgen des te meer kans als je bij het maken van de ware beelden afziet van (te veel) theorievorming. Van te veel meningen. Die meningen heb je overdag wel nodig, om niet stuurloos voor de klas te staan. 'In de nacht' zitten ze vaak in de weg. Als je 's avonds beelden maakt, kun je je voornemen op dat moment af te zien van je eigen meningen, er 'geen gebruik van te maken'.

Een dergelijke werkwijze maakt het ons mogelijk om een relatie te zoeken met het eigenlijke wezen van het kind. Met de individuele thema's van het kind.

Steiner geeft deze tip van het beelden maken. Hij stelt dat wanneer een leraar over langere tijd deze beelden maakt, er 'onzichtbare draden' gespannen worden tussen hem en zijn kinderen. Draden die vanuit de geestelijke wereld gespannen worden. Langzamerhand zal hij met zijn klas in een creatief proces kunnen komen. Een proces dat gebaseerd is op 'feeling'

voor wie er eigenlijk in zijn klas zitten. En wellicht ook op feeling bij de kinderen voor wie er eigenlijk voor de klas staat...

Nog twee opmerkingen

1. Hierboven staat een soort ideaaltypisch voorbeeld van beelden-maken. De praktijk zal per persoon steeds anders zijn. Je zult je eigen werkwijze moeten vinden. Je werkwijze zal afhankelijk zijn van 'hoe je in elkaar zit' en van je ambitieniveau bij voorbeeld.
2. Dit maken van beelden kan in principe ter hand genomen worden zonder gebruik te maken van menskundige begrippen als temperament, en zo voort. Begrippen dus, die we eerder 'soorteigenschappen' noemden. De praktijk is dat tijdens het proces van beelden maken dergelijke begrippen, als je ze eerder bestudeerd hebt, zich op eigen kracht in het proces voegen. Ze melden zich. Als ze van toepassing zijn (dat moet je nog wel beoordelen), dan verdiepen ze het gemaakte beeld ('Nu zie ik pas dat Jan echt *flegmatisch* is.'). Ook het begrip zelf kan er door verfrist of vernieuwd worden ('Het flegmatische temperament kan zich blijkbaar ook op deze manier tonen. Dat wist ik nog niet').

EERSTE ELEMENTEN VAN EEN ZORGSTRUCTUUR EN DE PLAATS VAN DE KINDERBESPREKING

Doelstellingen als 'adaptief onderwijs' en 'differentiatie in de klas' stammen uit een andere onderwijscultuur dan die van de vrijeschool. Naar hun *algemene* betekenis genomen zijn het (naast andere) belangrijke, richting gevende concepten voor het onderwijs: je geeft onderwijs mede op grond van de specifieke kinderen in je klas. Je wilt beginnen waar die kinderen zijn, ook individueel. Met hen wil je in contact komen. Hun wil je iets leren.

Om dit te realiseren heb je ten eerste nodig: inzicht in wie er in je klas zitten.

Drie soorten activiteiten zijn dan mogelijk:

- toetsen afnemen en de gegevens bekijken, beoordelen,
- algemene menskunde studeren (inclusief het leerplan) en daarmee leren kijken,
- ware beelden maken van klas en individuele kinderen, om in contact te komen met het individuele aspect van klas en kind.

In een ontwikkelde moderne vrijeschool gaan deze wegen samen:

- Er zijn schoolafspraken over een leerlingvolgsysteem, over andere toetsen en over het gebruik daarvan. Met de gegevens wordt iets gedaan. Ze worden met name *beoordeeld*. (Niet de score is als zodanig maatgevend. De score is eigenlijk een kunstmatig verkregen nieuwe waarneming. Deze waarneming krijgt pas betekenis door het oordeel van de betrokken leerkrachten over kind en score. Dat in vrijheid gevormde en inhoudelijke oordeel is pas het bruikbare resultaat van gebruikte toetsen. Eerst op grond van dat oordeel kan een handelingsplan worden gemaakt.)
- Leraren verdiepen zich regelmatig in menskunde om zodoende de verschillende eigenschappen van klassen en kinderen te leren waarnemen.
- Er zijn momenten van uitwisseling over het maken van beelden van de kinderen. Niet om de norm te stellen, maar om vondsten uit te wisselen en elkaar te bemoedigen.

Er zijn tenslotte kindbesprekingen, waar geoefend wordt deze wegen rond een kind te gaan.

Deze wegen blijven gezond wanneer ze gegaan worden vanuit het motief het kind verder te helpen. Daarom is een concrete kindbespreking daarop gericht. Dat neemt niet weg dat een kindbespreking ook een gezamenlijke oefening is van de leerkrachten: *hoe* komen we in contact met de kinderen?

Deze activiteiten zijn hier in zoverre benoemd dat ze het inzicht in de kinderen verdiepen.

Het komt er natuurlijk op aan wat met vervolgens *doet*. Zie daarvoor ook de paragraaf *Zorg en structuur*.

DE KINDERBESPREKING

Eerste verkenning van de kinderbepreking. De sturende vraag.

De drijfveren van een kinderbepreking liggen bij de leerkrachten, of bij de klassenleerkracht. Niet bij het kind. De spreekwijze 'Welke vragen stelt dit kind ons', is motiverend en elegant; inhoudelijk is ze, als beginpunt van de kinderbepreking, onjuist. Het kind gedraagt zich. Dat gedrag kan *voor ons* een raadsel worden. En *wij* stellen vervolgens vragen aan of over het kind: wie ben je? Die vraag stellen wij omdat een kind zich niet zomaar openbaart. Het *inhoudelijke resultaat* van een kinderbepreking kan zijn: dit kind plaatst ons voor een heel bepaalde opgave en stelt ons in die zin een bepaalde vraag. Maar dat is dan het eindpunt van een bespreking, niet het begin.

De 'informele kinderbepreking'

Steiner merkte eens het volgende op. Als leerkracht ontmoet je je collega's. Op de gang, in de lerarenkamer. Je spreekt dan over de kinderen, over bepaalde kinderen. Over je ervaringen met een kind, over de problemen die een kind oproept. Je wisselt uit. Dat is prima. Alleen, en dat is het advies dat Steiner geeft: sluit zo'n informeel gesprekje *toekomstgericht* af. Bespreek de vraag: wat ga je morgen met dat kind doen? Sluit op die manier het gesprek af.

Laten we deze opmerking van Steiner wat nader bekijken. Je ontmoet op de gang of in de lerarenkamer een collega en je wisselt uit over een bepaald kind. Dat kan het karakter hebben van 'een collega op de hoogte houden', of van 'stoom afblazen'. Zo'n gesprek kan ook 'uitglijden' en eigenlijk een soort roddelen worden over een kind. Een dergelijk gesprekje brengt een ongezonde sfeer in de school. De opmerking van Steiner lijkt te zijn: als je zulke korte gesprekjes toekomstgericht afsluit, geef je aan het gesprek een *zinnvolle draai*. Het krijgt betekenis: voor je eigen functioneren, voor het betreffende kind. Door het gesprek toekomstgericht af te sluiten mobiliseer je in jezelf het motief 'het kind verder begeleiden en onderwijzen'. Dat motief is een bescherming tegen roddelen en andere ontsporingen van gesprekken over anderen.

De gezonde drijfveer voor een kinderbepreking is 'het kind van dienst willen zijn'. Het motief menskundig iets te leren van een kinderbepreking is prima, zolang dit tweede motief verbonden blijft met het eerste. Een kinderbepreking is dan een leersituatie voor het college in het perspectief van hun eigenlijke opgave.

Van wie is de vraag en hoe luidt de vraag?

Elk werkoverleg, elke vergadering behoeft een vraag of een opgave. Zonder deze vraag of opgave zijn besprekingen stuurloos. Dit geldt ook voor de kinderbepreking.

De vitaliteit (de werkende, sturende kracht) van een vraag of opgave hangt af van de mate waarin deze in een of meerdere van de deelnemers leeft tijdens de bespreking.

Bij een kinderbepreking is het van belang de startsituatie te verkennen. Vaak is de klassenleerkracht de 'eigenaar van de vraag'.

Een criterium voor een geslaagde kinderbepreking is: de bespreking sluit zinvol aan op de startvraag. Beginnende leerkrachten hebben andere vragen dan ervaren leerkrachten.

Ze hebben ook behoefte aan andere of andersoortige antwoorden.

Zonder sturende vraag wordt de kinderbespreking een vrijblijvend gesprek. Het komt de relatie met de kinderen en ook de onderlinge verstandhouding niet ten goede.

De fases in het proces van de kinderbespreking

Om de fases in het proces van de kinderbespreking nader te bekijken, volgt hier eerst een voorbeeld.

De korte kinderbespreking

De gespreksleider stuurt gedurende een half uur het gesprek in het college langs de volgende stappen:

- De klassenleerkracht vertelt feitelijk en beeldend over een kind. En over de interactie tussen hem en het kind. Ook vermeldt hij de aanleiding voor de bespreking, de vraag die hem bezighoudt. Alleen de gespreksleider stelt, als hij daar aanleiding toe ziet, nog een uitnodigende vraag om iets meer te vertellen. De overigen luisteren.
- De deelnemers stellen zich de vraag: wat vind ik karakteristiek in dit verhaal? Of: wat valt mij op? Wat treft mij? Eventueel in een enkel trefwoord opschrijven.
- Een ronde: wie zijn karakteristiek wil melden, krijgt daarvoor de gelegenheid. Ook hier luisteren de anderen. Er wordt niet op de bijdragen ingegaan.
- Onder leiding van de gespreksleider vindt er een kort gesprek plaats, met als vraag: wat zijn de zwaartepunten in de gegeven karakteristieken. Misschien is iemand door de ronde een nieuw licht opgegaan.
- De deelnemers bezinnen zich erop welk advies zij hebben voor de leerkracht. De gespreksleider benadrukt dat het gaat om een concreet en doenlijk advies.
- Een ronde: wie een tip heeft, kan die melden. De klassenleerkracht schrijft de adviezen op; de anderen luisteren.

De gespreksleider sluit de bespreking met de mededeling dat de volgende keer de leerkracht die het voorval inbracht, de gelegenheid krijgt kort te melden hoe de bespreking voor hem gewerkt heeft.

Deze korte kinderbespreking is gezond wanneer hij werkelijk 'open' eindigt. Men heeft in de bespreking geen conclusie bereikt over wat er moet gebeuren. Eigenlijk heeft men alleen het waarnemingsmateriaal geordend en verrijkt. Dat is de werking die het voor degene die het inbrengt zou moeten hebben: mijn beeld is meer geordend, het is verrijkt, er zijn accenten gelegd.

De werking op langere termijn hiervan wordt gemaximaliseerd wanneer de gewoonte gehandhaafd wordt dat de volgende dag of enkele dagen later, bij voorbeeld de IB-er een gesprekje heeft met de leerkracht. In dat gesprek wordt opnieuw naar het kind gekeken, de leerkracht wordt uitgenodigd zich te bezinnen op hoe zijn beeld van het kind nu is en wat hem eventueel te doen staat. (Vondsten, voornemens of afspraken worden eventueel in het leerlingdossier gedaan.)

Men zou kunnen zeggen: tijdens de kinderbespreking wordt de leerkracht geholpen het beeldmateriaal dat hij met zich draagt te ordenen en te verrijken. De nacht of nachten kunnen hun werk doen, doordat men het materiaal ordent, daarbij 'open' eindigt, en pas de volgende dagen de leerkracht zich opnieuw bezint.

Men hoeft dus niet altijd met het gehele college een proces te gaan, dat meerdere bijeenkomsten in beslag neemt en waarbij men de nacht wil inschakelen. Men kan zich ook dienstbaar opstellen en één collega 'op weg helpen' om zo'n proces te gaan.

De hier beschreven *korte kinderbespreking* is menskundig 'open'. Er wordt geen vast staand menskundig kader gebruikt. Ieder kan bijdragen vanuit zijn kennis en vaardigheden.

De genoemde korte kinderbespreking is gebaseerd op een fasering van het oordeelsproces in zijn algemeenheid. Dat levert als te zetten stappen op:

- feiten (waarnemingen) verzamelen,
- beschrijvende oordelen (karakteristieken) maken en uitwisselen,
- doellijke adviezen geven.

Deze volgorde is niet heilig. Voor een kinderbespreking in een groep is het wel een heel handzaam schema. Eigenlijk zegt het schema:

1. Verdiep je eerst in de gegevens. Waar gaat het over? Neem de feiten, de waarnemingen serieus, neem ze in je op, laat ze op je inwerken.
2. Vervolgens verbind je je met deze gegevens door middel van de vraag: wat zeggen ze? Welke krachten werken erin, wat valt op? Door deze vragen te beantwoorden, kom je dieper in de werkelijkheid binnen. Maar je kunt ook fouten maken of erg eenzijdig karakteriseren. Daarom is uitwisseling erg nuttig. Door de verschillende karakterisering op je in te laten werken, kan de waarheid meer en meer in zicht komen. Laat daarom in de bespreking de verschillen staan. In eerste instantie dus geen discussie.
Wil men oordelen vernieuwen, een nieuwe kijk op de zaak krijgen, dan is het onderscheid tussen feiten en oordelen (karakterisering) van groot belang. Eveneens van belang is eerlijkheid en zakelijkheid: zeg gewoon wat je opvalt, wat je denkt dat er aan de hand is.
3. Pas als je op deze manier gezocht hebt, heb je jezelf geprepareerd om met de vraag om te gaan: wat is de volgende stap, wat zou die kunnen zijn? Hoe zet je die? Maak daar een advies van.

De kracht of het gewicht waarmee je een advies kunt geven of een besluit kan nemen is afhankelijk van de stevigheid waarmee je de eerste twee stappen hebt gezet. Dus als je *praktisch* wilt werken, neem dan vooral de eerste twee stappen serieus!

Het proces begint dus met aan te sluiten op wat er is, op het verleden. Vervolgens 'doet men er tijdens de bespreking iets mee'. Tenslotte sluit men toekomstgericht af. Dit eenvoudige schema kan steeds als uitgangspunt genomen worden voor de inrichting van de kinderbespreking.

Men kan bij voorbeeld de kinderbespreking inrichten met de volgende drie vragen (die op een bovenbouw werden gehanteerd):

1. Hoe ziet het kind eruit? Hoe toont het zich feitelijk?
2. Wat beleef ik (als leerkracht) in de omgang met dit kind?
3. Wie zou dit kind zijn? Kunnen worden?

Dit zijn niet dezelfde stappen als die genoemd werden bij de korte kinderbespreking.

Maar ze zijn er wel verwant mee. Men begint in de feitelijke, geworden wereld. Eigenlijk in het verleden. Men eindigt toekomstgericht. Daartussen ligt de vraag: wat doet dit kind met mij? Welke relatie heb ik met het kind?

De sturing van de kinderbepreking

Een bespreking waaraan meerdere mensen deelnemen, dient gestuurd te worden. Eén deelnemer dient de rol te hebben van gespreksleider. Deze gaat over de procedure, de te zetten stappen.

De eerste voorwaarde voor het functioneren van de gespreksleider is: de deelnemers doen wat de gespreksleider zegt. Zonder deze voorwaarde zal het proces snel rommelig worden en gaan heel veel energie en vondsten verloren. Door het consequent toepassen van deze regel kunnen veel kinderbeprekingen aanmerkelijk opknappen.

De gespreksleider dient thuis te zijn in eigenlijke aard van de gekozen werkwijze. Hij moet deze kunnen vertegenwoordigen en uitvoeren. Bij de korte variant die hierboven genoemd werd, betekent dat bij voorbeeld:

1. Weten wat je onder 'feiten' of 'gegevens' verstaat en steeds corrigeren wanneer er meteen veel inzichten waarderingen worden uitgesproken. (Hierbij gaat onmiddellijk de regel in werking: doen wat de gespreksleider zegt. Dus geen discussie over wat 'feiten eigenlijk zijn', maar de sturing accepteren en verder gaan.)
2. Bij de karakterisering er voor zorgen dat een ieder voor zichzelf spreekt. De verschillen goed zichtbaar laten worden, zodat *daarna* de samenhang van de verschillen onderzocht kan worden.
3. De adviezen dienen concreet en doenlijk te zijn. De gespreksleider 'houdt het kort': geen verhandelingen over 'wat er eigenlijk allemaal zou moeten', geen lange toelichtingen. Wel: een bruikbare tip, een werkrichting ('Als je er meer van wilt weten, kom even langs'). En vooral geen 'subtiele dwang'. De eigenaar van de vraag bekijkt zelf wat hij met de adviezen doet. Soms is het goed om de klassenleerkracht zelf deze ronde te laten leiden.
4. Als de gespreksleider degene is die echt over de kinderbepreking gaat, dan zal hij nog even toetsen of er nog een gesprek met bij voorbeeld de IB-er volgt, en of er een handlingsplannetje op papier wordt gezet. Niet als verslag, maar als werkdocument voor de leerkracht en de IB-er.

Realistisch plannen

Inrichting en sturing dienen tenslotte ook afgestemd te zijn op beschikbare tijd en energie. Te veel ambities versterken alleen maar de machteloosheidsgevoelens en te weinig ambities maakt lui.

Vaak is het de moeite waard om, als organisatoren van de kinderbepreking, je af te vragen: hoe ontvangen we onze collega's (met of zonder taart), zitten we hier goed (letterlijk) en worden we niet gestoord (door de telefoon bv.). Met andere woorden: maak een werkplek waar het goed toeven is.

De resultaten

Het is van belang steeds te weten wat de resultaten zijn van een bespreking. Sommige deelnemers zijn zo 'procesgericht', dat ze het resultaat niet belangrijk vinden: het gaat om de oefening, om het *gezamenlijke proces*. Echter: een proces vindt zijn *zin*, zijn *betekenis* in het resultaat. Dat geldt ook voor de kinderbepreking.

Resultaten van de kindbespreking kunnen zijn:

- een verdiept inzicht in een kind
- meer begrip van bepaalde menskundige concepten en hoe je ermee kunt kijken
- verrijking van handelingsmogelijkheden bij bepaalde vraagstukken
- een nieuw handelingsplannetje voor het betreffende kind.

Deze hebben betrekking op het kind en de omgang met kinderen. Ze zijn betrokken op de onderwijsproces in de school.

Het is in de praktijk niet altijd even duidelijk wat er met de adviezen van de kindbespreking gebeurt. Dat is jammer. Want het doel was nu juist een nieuwe ingang te vinden in het begeleiden van het kind. Het handelingsplan(-netje) is een goed instrument om in de praktijk op de werkvloer een vervolg te geven aan de bespreking.

Vervolgens kunnen de resultaten van een kindbespreking zijn:

- meer inzicht in hoe je collega's in hun vak staan, hoe ze 'naar kinderen kijken'
- meer vertrouwen in je collega's waardoor je makkelijker je 'zwakheden' en echte vragen zichtbaar maakt
- toegenomen gevoel van competentie, individueel, als college.

Deze zijn vooral betrokken op de samenwerking van de collega's. Men wordt een sterker team.

Tenslotte kunnen de resultaten ook zijn:

- toenemend inzicht in het proces van de bespreking, waardoor het vermogen om samen te werken toeneemt
- toenemende motivatie om je individueel in kinderen te verdiepen
- toenemend 'richtinggevoel' om van de collegebijeenkomst een 'werkplaats' te maken, een 'binnenruimte', waar *het hart van de school* kan kloppen.

Deze verwijzen eigenlijk naar de toekomst. Anticiperen op de toekomst (wat komt er op ons af en waar gaan we aan werken) wordt meer en meer mogelijk.

Ten minste degenen die de kindbespreking vorm geven en leiden, dienen zich bewust te zijn van (geïnteresseerd te zijn in) de resultaten. Alle hierboven genoemde kwaliteiten kunnen ook in hun tegendeel als resultaat van de kindbespreking verschijnen. Men vindt de bespreking dan vooral *vermoeiend, te lang duren, onpraktisch*, en zo voort. Dan dient de werkwijze gewijzigd te worden.

Resultaatgerichtheid betekent niet dat er altijd 'gescoord' moet worden. Zeker niet. Wel dat je regelmatig de vraag stelt: zijn we op de goede weg? En als we niet op de goede weg zijn: wat veranderen we dan aan onze werkwijze?

KARAKTERISEREN EN MENSKUNDE

Men kan het inhoudelijke proces van de kindbespreking als volgt beschrijven.

Een kind in de school toont zich aan ons door zijn of haar gedragingen (gedragingen in de ruimste zin van het woord). Tijdens de kindbespreking verdiepen de leerkrachten zich in deze gedragingen. Zij nemen beelden daarvan in zich op. Ze streven naar ware, feitelijke beelden. Ze doen dat vanuit de gedachte dat die beelden vervolgens iets kunnen openbaren van het wezen van het kind. De gedachte is dat die beelden iets kunnen openbaren dat verder gaat dan de inhoud van die beelden zelf. Bij voorbeeld het temperament van het kind, of een in eigen termen geformuleerde karakteristiek. Als we dit laatste 'menskundig inzichten' noemen, dan kunnen we zeggen: de kunst van de kindbespreking is om vanuit een waar waarnemingsbeeld te komen tot een menskundig inzicht. In de kindbespreking wil je de stap zetten van het beeld naar een dieper liggende karakteristiek.

Enkele problemen die hier kunnen optreden zijn:

- *Veel fenomenen, maar geen verdieping.*
Men heeft een zeer volledig waarnemingsbeeld van een leerling opgebouwd. Een prestatie, overigens, waar lerarenteams buiten vrijescholen onveranderd (en terecht) bewondering voor hebben. Maar als men dat gedaan heeft: wat dan? Ondanks goede pogingen hebben velen het gevoel: we kunnen zo'n goed opgebouwd waarnemingsbeeld eigenlijk niet 'lezen'. Eigenlijk komen we na deze eerste stap niet verder. We kunnen wel een beeld opbouwen, maar waar leidt dat toe?
- *Rustincarnatie...?*
Er worden, na de eerste beeldvormende fase, de nodige uitspraken gedaan over een kind. Vergezichtspunten worden niet geschuwd. Een kind kan zich bij voorbeeld in een 'rustincarnatie' blijken te bevinden. Bij een aantal deelnemers ontstaan echter onzekerheidsgevoelens en vragen als: weten we wel wat dat is, een rustincarnatie? Ik eigenlijk niet. Hebben wij het wel over hetzelfde? Hoe kun je dat zien bij dit kind? Deze vragen worden niet gesteld en dus al helemaal niet behandeld.

In het eerste geval lukt het niet om vanuit de waarnemingsbeelden door te dringen tot de menskundige inzichten. In het laatste geval betreedt men de wereld van de inzichten te snel, te onbesuisd. Men weet onvoldoende hoe ze 'aan de waarnemingen vast zitten'.

Het gezonde oordeelsproces kenmerkt zich door een gezonde verhouding tussen waarneming en begrip (karakteristiek).

Die verhouding tussen waarneming en begrip kom je slechts op één plaats tegen: in je eigen (individuele) zoekproces. In je eigen bewustzijn dus. Daar moet je dus oplettend worden. Dat kan alleen met de vraag: klopt de verbinding van mijn waarneming en mijn begrip (karakteristiek)? Door die vraag *eerlijk* te beantwoorden, weet je hoe het er bij jou voor staat. Eerlijkheid in dit gebied is de eerste stap naar een gezond oordeelsvermogen.

Hoe pak je deze problemen aan?

De eerste problematiek pak je aan door twee activiteiten te ontplooiën: karakteriseren en studie van de menskunde.

Karakteriseren

Na het opbouwen van het waarnemingsbeeld ga je aan de slag met de opdracht: wat vind ik karakteristiek in dit beeld? Wat spreekt eruit? Ook al heb je geen menskundige bagage, je kunt altijd de vraag beantwoorden wat je opvallend of karakteristiek vindt. Of wat je als het wezenlijke ervaart. Het opgebouwde waarnemingsbeeld kan je tot de karakteristiek brengen: 'lange ledematen', 'traagheid', 'strevend'.

De tip is: zet altijd de stap naar de oordeelsvorming. Beantwoord bij voorbeeld de vraag: wat is karakteristiek? Maak een rondje, waarbij een ieder zijn karakteristiek meldt. Om op gang te komen kan het helpend zijn zich te beperken in het waarnemingsmateriaal.

Door deze werkwijze (altijd karakteriseren) breng je het eigen oordeelsvermogen in beweging. Je betreedt 'het gehele oordeelsveld' (waarnemingen én begrippen). Je doet ervaring op met het in verband brengen met elkaar van waarneming en begrip (karakteristiek) en met het gezond maken van de relatie tussen beide. Je schoolt je oordeelsvermogen.

Studie van de menskunde

Los van de kinderbespreking kan (individueel of in het college) de studie van de menskunde ter hand worden genomen. Bij voorbeeld *Algemene Menskunde* van Steiner. Of andere literatuur. Als de indruk bestaat dat de studie weinig gaat opleveren (we lezen het wel, maar we begrijpen het niet), schroom dan niet een 'gastspreker' uit te nodigen, die er werkelijk verstand van heeft en dat kan overbrengen. Het doel van de menskundestudie is dat je je menskundige begrippen eigen maakt, die je kunnen helpen om de waarnemingen aan de kinderen 'te lezen'.

Heb je je bijvoorbeeld door studie in de vier temperamenten verdiept, dan kan het volgende gebeuren. Je houdt je met een bepaald kind bezig. Je probeert ware en feitelijke beelden te maken. En op een gegeven moment 'zie' je een bepaald temperament. Je hebt het er niet ingelegd, je dacht helemaal niet aan temperamenten, maar het temperament toont zich. Dat was niet gebeurd als je niet eerder de temperamenten had bestudeerd. Door de studie heb je je bepaalde begrippen zo eigen gemaakt, dat je er later 'mee kan kijken'.

Zo kan men ook ten aanzien van de kinderbespreking aan het werk gaan. Men richt dan twee aparte trajecten in. Ten eerste de kinderbespreking, en ten tweede de menskundestudie. Die staan in eerste instantie los van elkaar. De gedachte is dat op enig moment beide elkaar gaan bevruchten.

Dit is een heel ander proces dan het volgende.

- *Men neemt een lijst van waarnemingspunten door. Maar dan...*

In de school is al langere tijd een waarnemingslijst in omloop, die men bij de kinderbespreking kan nalopen. De lijst is bedoeld om bij voorbeeld de vier wezensdelen apart te kunnen karakteriseren. Echter: in de praktijk blijft het bij de beantwoording van de vragenlijst; de conclusies betreffende de wezensdelen zijn gissingen in een gebied waar niemand echt thuis blijkt te zijn. Maar de lijst 'dwingt' de deelnemers dat gebied te betreden. Een haperend proces...

Hier komt de onbevagen waarneming niet op gang, omdat het menskundige begrip aan het begin van het proces staat. Een dergelijke werkwijze kan eigenlijk niet slagen, behalve wanneer minstens één deelnemer de betreffende begrippen werkelijk kan hanteren en de anderen daarin kan coachen. Maar ook dan liever zonder waarnemingslijst, zodat het waarnemen van *het kind zoals het zelf is*, goed op gang komt.

Het tweede probleem. De vraag stellen: waar zie je dat aan?

Het tweede probleem was: te onbesuisd in de menskundige begrippen terechtkomen.

In onze tijd heb je eerder te veel begrippen dan te weinig. Ook over kinderen. Daardoor is het vermogen om je te verdiepen in de waarneming, in hoe het kind zich toont, niet vanzelfsprekend ontwikkeld. Toch is de feitelijke, concrete waarneming de enige toegang tot de werkelijkheid om ons heen. Het is de enige toegang tot de kinderen in de school.

De remedie van het tweede probleem is dan ook: meer aandacht besteden aan het waarnemingsbeeld. Daar bij stil kunnen staan.

Voor een college is bovenal van belang dat men, wanneer men vindt dat er te snel oordeelsvorming plaats vindt, steeds vraagt: *wat bedoel je?* Maar vooral de vraag: *waar zie je dat aan? Waar kijk je naar?*

“Dit kind is flegmatisch”. Goed. Maar dan verder: “Waar zie je dat aan?” Die vraag dient tot de gewoonten van het college te behoren. Zo’n vraag is geen motie van wantrouwen, maar is een uitnodiging om heen en weer te bewegen tussen waarneming en begrip. Met deze vraag kom je weer terug bij de feiten. Zo maak je de oordeelsvorming degelijk en voor allen te volgen. Neem gerust de tijd om uit te vinden waaraan iemand een bepaald begrip of karakteristiek is opgegaan. Het op deze wijze ‘bekijken’ en een enkele karakteristiek blijkt dan vaak inhoudelijk heel boeiend en veelzeggend. Het verlangen naar veel begrippen neemt dan af.

Een kinderbespreking is in dit opzicht geslaagd als men met de vermogens die aanwezig zijn, recht doet aan het kind. Als er weinig menskunde aanwezig is in het college, dan zal men meer vanuit het algemeen-menselijke de gegevens moeten beoordelen. Daar is niets mis mee. Alleen: het is een eerste stap. Een eerste stap die uitnodigt om de menskundestudie ter hand te nemen.

Zijn er enkelen die veel menskunde in huis hebben, dan kunnen zij, stap voor stap, die menskunde uitleggen en inbrengen in de kinderbespreking. Maar in alle gevallen dienen de deelnemers te ervaren: we zijn realistisch aan het werk. Menskundige inhouden gaan bij ons niet een eigen leven leiden, maar worden 'beheerd en ingezet' door degenen die er voldoende verstand van hebben. De gespreksleider is de eerste die toetst: is dit een reëel gesprek, weten we wat we zeggen, dient er iets uitgelegd?

Geef iemand, die dat kan, de inhoudelijke leiding

Voor alle menskundige inhoud in de kinderbespreking zou moeten gelden: iemand weet daarvan en kan het uitleggen. Dit kan men ook creatief hanteren. Iemand heeft bij voorbeeld werkelijk verstand van een aantal menskundige thema's (een ervaren collega, de schoolarts). Deze kan men de rol geven om inhoudelijk te sturen. Inhoudelijk sturen doe je bij voorbeeld door een bepaald thema er uit te lichten (dat bij het besproken kind van toepassing is) en alleen daar op doorgaan. Of door bij bepaalde bijdragen even door te vragen: wat bedoel je, leg

het nog eens uit. Of door aan het eind de verschillende bijdragen samen te vatten en in een bepaald geheel te plaatsen.

Soms heeft iemand deze 'deskundige rol' zonder dat het hem gevraagd is. Wie daar last van heeft, doet er goed aan dat even te melden. Daardoor blijft de gespreksorde bespreekbaar.

De rol van antroposofie en het eigen oordeelsvermogen.

Een inhoudelijk-realistische werkwijze 'begint waar men staat'. Het positieve daarvan is dat men vervolgens 'kan gaan lopen'. Men kan alleen een stap zetten als men weet waar men staat... en niet op drijfzand blijkt te staan. 'Kunnen lopen' betekent hier dat men weet welke waarnemingsbeelden men maakt en dat men weet hoe men die beoordeelt.

Het tegenbeeld hiervan is dat het in de vrijeschoolbeweging kan gebeuren dat betrokkenen ervaren: antroposofie is in onze bespreking een 'ideologie', waar moeilijk *praktisch* mee gewerkt kan worden. Dat leidt onherroepelijk onmachtgevoelens bij de betrokkenen en tot maatschappelijke marginalisering van de vrijescholen.

Het eigen oordeelsvermogen dient te allen tijde het stuur in handen te houden. Dat betekent o.a. zo met antroposofie omgaan dat men kan zeggen: ik weet wat ik doe en mijn inzicht in het kind neemt toe. Ik kan beter rond het kind bewegen. Ik word vrijer en sterker in het uitoefenen van mijn vak.

Antroposofie kan daar een bijzondere dienst bij vervullen, omdat je daar de methodische en menskundige instrumenten vindt om het wezen van het kind te benaderen.

VERSCHILLENDE VORMEN VAN DE KINDERBESPREKING

Tot nu toe noemden we de *informele* kinderbepreking en de *korte* kinderbepreking. Hieronder werken we enkele vormen wat verder uit.

Voor het welslagen van elke kinderbepreking geldt als voorwaarde, dat de gespreksleider zich de vorm zo heeft eigen gemaakt dat hij daarmee zinvol kan werken; in ieder geval de gespreksleider ziet de zinvolle procesgang voor zich. Hij stuurt vervolgens het gesprek op basis van dit inzicht en op basis van het *richtinggevoel* dat tijdens de bijeenkomst werkt. Kiest men echter een werkwijze die niemand voldoende in zijn bast heeft, dan ontstaat er snel een gevoel van 'droogzwemmen'. En dat is niet de bedoeling. Vandaar hieronder aandacht voor enkele andere vormen van kinderbepreking.

De incidentmethode

Dit is een korte bespreking, vaak gericht op het mobiliseren van ideeën om met een kind 'een stap verder te komen'.

De stappen zijn:

- De leerkracht schildert één situatie in de klas heel precies. Het gaat om één voorval, waarin het kind goed te zien is. De leerkracht vertelt wat er feitelijk gebeurde. Dat duurt bijvoorbeeld tien minuten. Heeft men meer tijd, dan kan de leerkracht ook meerdere voorvallen beschrijven.
- Anderen zeggen wat hen opvalt, wat, naar hun beleven, er 'eigenlijk' gebeurt. Geen discussie over deze karakteristieken.
- Kort gesprek over de karakteristieken: wat komt naar voren?
- Als er een handelingsvraag is: adviesronde met doenlijke en concrete adviezen.
- Naderhand zet de leerkracht een stap door te beslissen wat hij gaat doen. Eventueel in samenspraak met de IB-er.

Men kan deze werkwijze kort houden, bij voorbeeld 20 minuten. Men kan er ook een uur voor nemen. Dat is mede afhankelijk van het aantal deelnemers. Maar men kan bij verschillende stappen korter of langer stil blijven staan. Voor besprekingen in een zorggroep of therapeutisch team is de korte variant een goed instrument om met de leerkracht aan het opstellen of bijstellen van een handelingsplan te werken.

Men kan geneigd zijn de bespreking rond het bijstellen van een handelingsplan nog specifieker te maken en alleen kijken naar 'wat is gelukt en wat is nog een probleem'. Als men dat doet, ziet men af van verdere (nieuwe) oordeelsvorming. Men 'vernieuwt' de ontmoeting met het kind niet en gaat door op de al ingeslagen weg.

De onderwijsleersituatie en de interactie tussen leerkracht en kind.

De incidentmethode kan goed gebruikt worden om de interactie tussen leerkracht en kind in beeld te krijgen. Anders gezegd: men kan, gezien de aanleiding van de bespreking, het belangrijk vinden de onderwijsleersituatie te bekijken. Wat gebeurt er feitelijk tussen leerkracht en kind? Hier blijkt vaak de kracht van de incidentmethode: door een situatie nauwkeurig te schetsen, kan er 'om de mening van de leerkracht heen gekeken worden'. Door het karakteriseren door de anderen van de feitelijk beschreven situatie, kan de leerkracht met andere ogen naar deze situatie kijken. En kan daardoor opnieuw (anders) instappen, mede op grond van de gegeven adviezen.

Het uitgangspunt, het ene incident, kan echter ook dienen om werkelijk zich te verdiepen in het wezen van het kind. Men zal dan meer tijd nodig hebben en een werkwijze om vanuit één situatie het wezen van het kind te naderen. Iemand zal die weg eerder bewandeld moeten hebben en als gespreksleider moeten optreden.

De vraag van de leerkracht als uitgangspunt

Leerkrachten hebben allerlei vragen rond hun kinderen. Vele daarvan lossen ze in de loop van de tijd op, andere nemen ze over langere tijd mee. Veel van die vragen leven in een half bewust gebied van de ziel. Soms komen ze even boven, niet altijd in de vorm van een vraag, maar bij voorbeeld als een opnieuw zich realiseren dat een bepaald kind regelmatig 'niet mee doet'. Het zijn gewaarwordingen die komen, waar men even bij stilstaat en die dan weer gaan. Maar soms steekt een dergelijke vraag echt de kop op. Of omdat de leerkracht zich ergert, of omdat hij zich nogal machteloos voelt, of omdat een collega hem erop aanspreekt. Of de IB-er of de ouder. Kortom: de leerkracht heeft een echt vraagstuk.

Een ideaal vertrekpunt voor een kindbespreking. Men neemt er bijvoorbeeld drie kwartier voor.

De stappen zijn:

- De leerkracht schetst, op uitnodiging van de gespreksleider, het vraagstuk. Bij voorbeeld aan de hand van een voorbeeld. De feiten zijn het belangrijkste. Maar ook het vraagstuk van de leerkracht is van belang. Waar zit hij eigenlijk mee? Dat moet uitgepakt worden. Daarom een tweede stap:
- Verdere exploratie door vragen van de deelnemers. Doel van de vragen is om 'om het vraagstuk heen te lopen'. Soms dient het gedrag van de leerkracht ook belicht te worden, of dat van klasgenoten. Het vraagt enige oefening om de vragen zo te stellen dat daardoor het vraagstuk verder op tafel komt, en niet de zienswijze van de vraagsteller. Het gaat om 'open vragen'. De gespreksleider let daarop.
- De deelnemers geven in een ronde hun karakteristiek van het vraagstuk. Wat valt hen daarin op, waar gaat het eigenlijk om? Die vraag beantwoorden ze voor zichzelf en spreken dat uit. Eerlijk en zakelijk. Geen tussentijdse discussie.
- Kort gesprek over de karakteristieken: wat komt naar voren? Uitgangspunt is dat de inbrenger niet meepraat (tenzij er onrechtvaardigheidsgevoelens optreden). Door niet mee te doen, kan hij luisteren en opnieuw naar het vraagstuk kijken, door de ogen van de anderen.
- Een adviesronde met doenlijke en concrete adviezen. Hier gaat het de leerkracht om. Soms is het handig om de leerkracht de leiding te geven over dit gedeelte. Hij bepaalt dan wie wanneer hem een advies geeft. Hij bepaalt ook in welk tempo dat gebeurt.
- Naderhand zet de leerkracht een stap door te beslissen wat hij gaat doen. Eventueel weer in samenspraak met de IB-er.

Dit is een kindbespreking omdat het doel is voor het kind iets te doen. De aanleiding is de vraag van de leerkracht. De opbrengst is, als het goed gaat, toegenomen inzicht bij de leerkracht in het kind én in zijn wijze van handelen. Eerst door die twee kunnen adviezen leiden tot nieuwe mogelijkheden om voor het kind iets te doen.

De vraag naar het wezen van het kind: de lange kinderbespreking

Hier heeft de vraag direct betrekking op het kind. Aanleiding kan bij voorbeeld zijn de gewoonte om elk jaar enkele kinderen te bespreken om daarmee de menskundige aandacht voor kinderen te scholen en om daadwerkelijk die aandacht ook te geven. De 'geestelijke atmosfeer' van een school is anders, afhankelijk van of zulke besprekingen plaatsvinden of niet. Een dergelijke bespreking blijft moreel gezond wanneer men, eenmaal aan het werk, werkelijk het kind wil naderen en iets voor het kind wil doen.

De te zetten stappen zijn hier sterk afhankelijk van wat deze of gene deelnemer als weg voor zich kan zien. Er zijn verschillende werkwijzen ontwikkeld. De keuze dient vooral ingegeven te worden door de aanwezigheid van iemand die deze weg met de collega's kan gaan. Zo iemand neemt het voortouw en zorgt voor een zinvol proces.

De kinderbespreking over meerdere bijeenkomsten

Bij deze vraagstelling hoort de kinderbespreking genoemd te worden die over meerdere bijeenkomsten is verdeeld. Op veel scholen wordt deze vorm gehanteerd. Vaak zijn dan de drie fasen van het oordeelsproces verdeeld over twee of drie bijeenkomsten:

1. feitelijk beeld,
2. menskundige karakterisering van het feitelijke beeld,
3. adviezen en/ of afspraken voor de toekomst.

Gezien het vergaderritme van een school, ligt er meestal een week tussen de bijeenkomsten. De belangrijkste reden om meerdere bijeenkomsten te gebruiken, is om gebruik te kunnen maken van de tijd en van de nacht. Deelnemers kunnen tussen de bijeenkomsten door het betreffende kind nog eens waarnemen. En er met elkaar over spreken. En men kan de werking van de nacht in het oordeelsproces opnemen. Dit betekent dat men gedurende 'de tussentijd' oplettend is op invallen, nieuwe beelden die samenhangen met het waarnemingsbeeld van het kind en het kind zelf. Om dit te versterken kan men 's avonds even het beeld van het kind oproepen. En dan 's ochtends opletten of dat beeld verrijkt is, of een andere karakteristiek heeft. Of dat een nieuw betekenisvol beeld is ontstaan. (Zie voor het proces in de nacht ook blz. 6)

Men kan dit vergelijken met een zaadje in de grond stoppen. Heb je het eenmaal in de grond gedaan, dan moet je het vooral niet elke dag even opgraven om te zien of het al ontkiemt. Maar je moet het wel af en toe water geven. Zo is het ook met het hanteren van beelden over langere tijd. Deze moeten in het onbewuste kunnen zinken en in de nacht hun werking kunnen hebben. Maar je moet ze wel af en toe even opruimen en voor ingevingen ontvankelijk blijven. Je kunt zo'n proces namelijk ook 'vergeten'. Enige oefening is hier wel nodig.

Die oefening is ook nodig om te kunnen onderscheiden tussen wat uit de nacht komt en wat uit de eigen subjectiviteit. Niet alle invallen verwijzen naar het wezen van het kind.

Lukt het een aantal leerkrachten om tussen de bijeenkomsten te leven met zo'n waarnemingsbeeld, dan kan dat doorleefde menskundige karakteristieken opleveren. Ook kan het betreffende kind tijdens deze periode een bepaalde stap zetten, die het anders niet had gezet. De gevonden karakteristieken kunnen aanleiding zijn om een bepaald aspect van de menskunde nog eens te behandelen. Naast het betere inzicht in het kind, kan ook het inzicht in de menskunde zich verdiepen.

Niet alleen deze lange variant is een goede kindbespreking. Lukt het de deelnemers onvoldoende om tussen de bijeenkomsten het proces in leven te houden, dan is deze lange kindbespreking zelfs slechter dan een bespreking in één keer.

Ook in een eenmalige bespreking kan men werken aan de vraag naar het wezen van het kind. Alleen zal men dan de behoefte hebben er later nog eens inhoudelijk op terug te kijken: wat zagen we toen eigenlijk, en wat zien we nu?

Een kindbespreking vanuit het drieledig mensbeeld

Om tot een menskundig doordacht beeld van een kind te komen, maakt men vaak gebruik van het vierledig mensbeeld (fysiek lichaam, levenslichaam, astrale lichaam, ik). Men kan echter ook het drieledig mensbeeld als uitgangspunt nemen: lichaam, ziel, geest. Een aanleiding om in een school de drieledigheid als uitgangspunt te nemen, kan gevonden worden in het feit dat Steiner deze drieledigheid aan 'Algemene Menskunde' ten grondslag legt. Blijkbaar is voor *leraren* de drieledigheid van belang. Voor de artsen lijkt te gelden dat de vierledigheid het uitgangspunt is¹.

Hoe kan een kindbespreking eruit zien, waarbij we het drieledig mensbeeld als instrument nemen om de leerling te leren kennen? We moeten dan bruikbare werkvragen vinden, waarmee we ons kunnen inleven in bij voorbeeld de lichamelijke, of juist in de ziel, of in de geest van de leerling. Die inlevingsvragen kunnen zijn:

Lichaam

Hoe ervaart de leerling zijn/haar lichaam? Hoe is het (hoe zou het zijn) om 'in dit lichaam te wonen'? Wat beleeft de leerling aan en met de onderste vier zintuigen (tastzin, levenszin, bewegingszin, evenwichtszin)? Hoe beleeft hij/zij de ruimte?

Ziel

Welke relaties ontstaan er tussen de leerling en zijn/haar omgeving? Welke elementen van de omgeving vallen aan de leerling op? Wat beleeft hij/zij daaraan? Hoe is de dynamiek tussen de leerling en de andere kinderen? Hoe is de dynamiek van sympathie en antipathie? Welke relatie heeft de leerling met de tijd (dagritme, duur van een les)?

Geest

Wat (welk thema) is voor de leerling belangrijk? Waar is hij/zij 'mee bezig'? Wanneer/ waar/ bij welke thema's in de les is de leerling echt *wakker*?

De klassenleerkracht zit bij voorkeur in deze groep, omdat vaak alleen de klassenleerkracht over deze vragen iets kan zeggen.

De stappen

Om met het hele college met deze vragen aan de slag te kunnen, moet men eerst weer op een onbevangen wijze concrete feiten op zich laten inwerken. De klassenleerkracht vertelt één of enkele concrete voorvallen, waarin de leerling zichtbaar wordt. Vervolgens vullen anderen dit aan, eveneens met concrete voorvallen.

¹ Zie de eerste hoofdstukken van 'Grundlegendes für eine Erweiterung der Heilkunst ...'

Vervolgens gaat men met de hierboven genoemde vragen aan de slag. Bijvoorbeeld door het college in drie groepen te verdelen. Elke groep neemt één van de drie gebieden en leeft zich daarin in, door middel van de inlevingsvragen (10 minuten, hoogstens een kartier.) Daarna komt men weer bijeen en hoort de verschillende bijdragen. (Geen discussie.)

Het materiaal dat nu ter tafel is, roept bij sommige deelnemers nieuwe menskundige inzichten op. Het is goed die te horen. Ook de schoolarts kan nu vanuit zijn of haar expertise bijdragen.

Ten slotte geeft men adviezen aan de leerkracht (als deze daar behoefte aan heeft).

Men doet dat of in dezelfde bijeenkomst, of in een volgende bijeenkomst.

De ervaring leert dat door deze benadering, waarbij men zich via het driedelig mensbeeld inleeft in de leerling, deze leerling 'heel nabij' kan komen. Men raakt geïnspireerd om iets voor de leerling te doen.

ZORG EN STRUCTUUR

In de meeste scholen is een *interne begeleider* actief. Meestal functioneert deze op het niveau van 'beheerder van de zorgstructuur'. Dat wil bij voorbeeld zeggen dat deze het leerlingvolgsysteem beheert, de eventuele toetsweken voorbereidt, voor toetsmateriaal zorgt. En zo voort. Door deze en andere voorzieningen, ontstaat er in de school, en vooral bij de IB-er zelf, een toenemend inzicht in welke kinderen extra aandacht nodig hebben. De IB-er heeft bij voorbeeld een lijstje van 'zorgkinderen'. Op initiatief van de IB-er ontstaan er dan afspraken over hoe en wanneer over de kinderen wordt gesproken, wie eventuele handelingsplannen maakt en beheert, wie, behalve de klassenleerkracht, de handelingsplannen uitvoert. Zo kan het zijn dat de IB-er met individuele klassenleerkrachten bepaalde kinderen bespreekt, of dat een klassenleerkracht voor zo'n gesprek langskomt in het zorgteam, of dat twee of drie leerkrachten met de IB-er hun kinderen kort bespreken en elkaar helpen om handelingsplannen (-plannetjes) te maken.

Welke plaats heeft de kinderbespreking in deze zorgprocessen? Het zou zonde zijn wanneer beide, wat wel voorkomt, twee aparte zaken blijven. Hoe kunnen ze geïntegreerd worden?

Enkele tips

- Geef de kinderbespreking in beheer aan de IB-er. Deze kan, vanuit zijn overzicht over alle zorgkinderen en vanuit het al bestaande overleg met de klassenleerkrachten, de kinderbespreking *agenderen*. Dat wil zeggen: bepalen welke kinderen besproken worden. De keuze wordt dan gedaan vanuit de behoeften en vraagstukken die in de zorgprocessen leven. Met een dergelijke inrichting kiest men in de eerste plaats voor de kinderbespreking in dienst van de kinderen (en minder in dienst van de opleiding van de leerkrachten).
- Vervolgens kan men, behalve de agendering, ook de verdere inrichting van de kinderbespreking, bij de IB-er in beheer geven. Afhankelijk van de vraagstelling kan de IB-er dan een bepaalde werkwijze volgen. Bij voorbeeld als volgt.
De IB-er verdeelt de lijst van zorgkinderen in drieën, en wel zo dat er drie 'zorgniveaus' ontstaan. Bij elk niveau hoort dan een eigen werkwijze.
 - I. Die kinderen waarvoor de klassenleerkracht en de IB-er zelf een plannetje kunnen maken en daarbij de andere collega's 'niet denken nodig te hebben'.
 - II. Die kinderen waarvan de klassenleerkracht en de IB-er zeggen: daar zouden enkele collega's mee kunnen/ moeten kijken. Dat kan dan in het zorgteam, of met enkele collega's (met de kleuterleerkrachten; collega's van 1, 2 en 3; of die van 4, 5 en 6). Of in het gehele college, maar dan kort. In een uur kan men op twee of drie kinderen de aandacht richten. Het zal dan vaak om leerkraagstukken gaan. Of om het bekijken van de onderwijsleersituatie in de wat engere zin.
 - III. Die kinderen waarvan de klassenleerkracht en de IB-er zeggen: daar willen we met zijn allen naar kijken. Vaak omdat men het omgaan met de leerling een zware opgave vindt. Gedragsproblemen spelen vaak een rol. Een meer klassieke kinderbespreking is dan bij voorbeeld op zijn plaats.

De IB-er is op deze wijze degene die zowel de agendering als de gekozen werkwijze vaststelt. Hiermee heeft de IB-er ook de kans werkelijk 'het RT-kamertje te verlaten' en komt hij in de kinderbepreking in een 'intern begeleidende rol' op schoolniveau. Hij kan met de collega's gaan bouwen aan kinderbeprekingen die passen in het geheel van de zorg voor de kinderen. Door aandacht te besteden aan de plaats van de kinderbepreking in de zorgstructuur, kan ook 'het vervolg' van de kinderbepreking vorm krijgen. Door met handelingsplannetjes te werken en die met bij voorbeeld de IB-er te bespreken, hebben de resultaten van een bespreking meer kans om ook uitgevoerd te worden. Er ontstaat meer bewustzijn over wat er met de resultaten gebeurt.

AANDACHTSPUNTEN VOOR EEN NIEUWE START

Initiatieven op inhoudelijk gebied kunnen soms vroegtijdig stranden. De vraag is dan ook gerechtvaardigd: waar moet je op letten, als je de kinderbepreking in je school (opnieuw) gaat inrichten? Hier onder enkele aandachtspunten. De geest er van is: neem eerst de tijd om met het college een voldoende concreet beeld te krijgen wat je gezamenlijk wilt gaan doen. Investeer daar in en ga daarna aan de slag.

Enkele aandachtspunten:

- Wie is de *eigenaar* van de kinderbepreking? Of: wie gaat er voor zorgen dat we een goede kinderbepreking krijgen? Elk initiatief, elk proces heeft een sturende eigenaar nodig.
- Een globaal *plan*, dat de eigenaar maakt en met het college bespreekt.
Een globaal plan bevat bijvoorbeeld:
 - wat deden we tot nu toe
 - Wat zijn nu onze ideeën en doelen
 - Vormgeving van de kinderbepreking (in welke vergadering, frequentie, duur)
 - Inhoudelijke werkwijze (hoe gaan we te werk, welke inhoudelijke stappen zetten we)
 - De agendering (welke kinderen worden wanneer besproken, wie bepaalt dat).
- Geef de *collega's* de kans zich met het plan te verbinden en eventueel wijzigingen of toevoegingen aan te brengen. Zet het belangrijkste op papier. Waar het vooral om gaat, is dat er een concreet voornemen ontstaat. Dat voornemen hoeft niet helemaal uitgewerkt te zijn. Met andere woorden: geef je zelf ook de kans om tijdens de rit de werkwijze aan te passen of verder te ontwikkelen.
- Niet *iedereen* hoeft het met het plan volledig eens te zijn. Maar je hebt wel voldoende draagvlak nodig.
- Een voornemen is nooit voor de eeuwigheid. (Dat verlies je altijd.) Dat geldt ook voor het voornemen de kinderbepreking opnieuw in te richten. Werk in een stijl waarbij je bij voorbeeld zegt: laten we de kinderbepreking *een jaar* zo doen en laten we dan bekijken waar we staan.

HET COLLEGE VAN DE VRIJESCHOOL EN HET KARAKTER VAN DE KINDERBESPREKING

De kinderbespreking in het college is als proces vergelijkbaar met hoe een individuele leerkracht beelden maakt van een individueel kind. Alleen bij de kinderbespreking is er een groep van leerkrachten, het college, bij betrokken.

Steiner beschouwde het college van leerkrachten niet als een willekeurige verzameling individuen, maar als een groep, die *een geheel* diende te vormen. Een geheel overigens, waarin de individuele leerkracht een eigen plaats heeft.

Het college diende zodanig te werken dat de ‘geest van de school’ in de school werkzaam kon worden. Eerst door die werkzaamheid (en de voortdurende inzet van de individuele leerkrachten) kon de school zijn eigenlijke karakter krijgen en zijn opgave waarmaken.

De interne organisatie van de vrijescholen is vanuit dit gezichtspunt altijd een belangrijk thema geweest. Daar willen we nu niet verder op ingaan.²

Welke processen spelen hier een rol?

De collegebijeenkomst tussen werkvloer en ideaal

Als de leerkrachten bijeen zijn, zijn de klassen leeg. Het onderwijs ligt even stil, want de leerkrachten vergaderen. Als het goed is spreken ze tijdens hun bijeenkomst vooral over het onderwijs. Want het onderwijs aan ‘hun’ kinderen: daar zijn ze voor. Dat is waarom ze bijeen zijn. De kinderen en het onderwijs in de klassen: die vormen samen de eerste omgeving van het college. Het is de ‘werkvloer’. Ook de ouders spelen daarin een rol.

Maar er is nog een tweede ‘omgeving’. Wanneer men in het college over het onderwijs spreekt, dan spelen daarbij opvattingen over onderwijs en na te streven doelstellingen een rol. Over de wijze waarop bij voorbeeld het schrijven dient te worden aangeleerd, daarover heeft men bepaalde opvattingen en bepaalde idealen. Men bekijkt het onderwijs vanuit onderwijskundige en menskundige ideeën. Deze vormen een niet zichtbare, maar wel werkzame ‘omgeving’ van het college. Het is een tweede omgeving, die zich toont in ideeën, invallen; en doelen die men (individueel of gezamenlijk) wil nastreven.

Een college heeft, zo gezien, met twee werkelijkheden te maken: met het daadwerkelijke onderwijs in de klassen (en de maatschappelijke omgeving), en met de werkende visie en doelstellingen in de school. Een derde werkelijkheid is het college zelf: de geaardheid van de samenwerking.

Het college als het hart van de school

Het college dat bijeen is, vormt *het hart van de school*. Dit is een zegswijze die op Steiner terug gaat.

Wat doet het hart? Welke functie heeft het in het lichaam? Het bloed stroomt vanuit het hart door heel het lichaam. Het komt, vanuit het hart, in alle delen van het lichaam. En vanuit de periferie van het gehele lichaam komt het bloed steeds weer terug in het hart. Daar komt het weer samen. Daar, in het hart, wordt ‘waargenomen’ wat er in het lichaam gebeurt. Door het hart wordt ervaarbaar wat de toestand van het lichaam is. Met ander woorden: het hart is

² Zie daarvoor de brochure van de Begeleidingsdienst: Leiding geven in de vrijeschool.

(onder andere) een *waarnemingsorgaan*. Hoe het met het lichaam gaat, wordt in het hart (dankzij het hart) ervaren.

Dit is inderdaad een wezenlijke functie van het college: waarnemen wat er in de school gebeurt, wat er in de klassen gebeurt, hoe het met de kinderen gaat. Een college van leerkrachten krijgt vat op haar opgaven door een *vrije blik* te hebben en te onderhouden op de feitelijke processen in de klassen en in de school als geheel. Elke leerkracht kan zijn of haar waarnemingen en ervaringen daarbij inbrengen. Dit is onafhankelijk van ervaring, opleiding of functie.

Hoe vaak, hoe intensief, hoe feitelijk, gebeurt het eigenlijk, dat in het college zichtbaar wordt wat er *feitelijk* in de school gebeurt?

Welke geest nodigen we in onze bijeenkomst uit?

In het college kunnen de leerkrachten het onderwijs in de school waarnemen. Vervolgens treedt de tweede werkelijkheid in werking: men beoordeelt de waarnemingen vanuit bepaalde inzichten, opvattingen en doelstellingen. Vanuit onderwijskundige gezichtspunten die bij de vrijeschool horen. Wie aan een dergelijk gesprek deelneemt, kan daaruit nieuwe handelingsimpulsen vormen voor het werken in de klas. Of men kan 'collegebreed' afspraken maken, die richtinggevend worden voor het onderwijs in de school.

Wanneer we onszelf, als collegeleden, op deze manier aan het werk zien, dan kunnen we vragen: welke geest nodigen we eigenlijk uit bij een dergelijke bespreking? Hoe wordt de bespreking interessant voor de geestelijke wereld? Voor de goede krachten die zich met de school zouden willen verbinden? Hoe betrekken we eigenlijk ons eigen 'betere ik' bij deze besprekingen?

De kinderbespreking in relatie tot het karakter van de vrijeschool

Juist bij de kinderbespreking is de hierboven genoemde vraag van belang. Velen van ons kennen toch de schijnbaar toevallig optredende ontwikkelingen bij een in het college besproken kind, zonder dat er al expliciete acties zijn ondernomen. De bespreking van de leerling blijkt dan zelf een reële werking te hebben op het betreffende kind. Een bespreking, waarbij dit optreedt, is ook voor de leraren zelf vaak een goede bespreking: boeiend, en eigenlijk ook 'vitaliserend'. Je moet er in investeren, maar je krijgt ook iets terug.

Aan dergelijke werkingen kunnen we gewaarworden op welke wijze een bespreking 'interessant en vruchtbaar' was voor de geestelijke werkelijkheid, waarin ook het eigenlijke wezen van de leerling (en die van de leerkrachten) participeert.

Op deze wijze bezien is het vormgeven en uitvoeren van de kinderbespreking een gelegenheid om aan een wezenlijk aspect van de vrijeschool te werken: namelijk om te werken aan het college als een geheel dat voor de geestelijke wereld de moeite waard is. En dat *daarom* voor de ontwikkeling van de kinderen veel kan betekenen.