



Marcel
van Herpen

CPC Centrum
Pedagogisch
Contact

Marcel van Herpen schreef een artikelenreeks vanuit een pedagogische, maatschappelijke en (neuro)biologische context.

De reeks bestaat uit 4 artikelen:

1) Met een goed kompas over de onderwijsoceaan

Over de traditionele en hedendaagse vernieuwers, en de constructivistische achtergrond.
Over de richting en het kompas om de onderwijsoceaan over te kunnen steken.

2) Ecologisch verantwoord onderwijs

Over de verklaring die neurobiologen ons geven met betrekking tot de eenheid van systemen.
Over keuzes die niet mogen leiden tot eenzijdigheid, maar tot het in stand houden van de spanning die werkelijke ontwikkeling bevordert.

3) Maatschappelijk verantwoord onderwijs

Over het onderwijs dat in dienst staat van de maatschappij en zich daaraan wil verantwoorden.
Over de rol van de politiek, de inspectie en de schoolleiding.

4) Persoonlijk verantwoord onderwijs

Over ervaringsreconstructies, ervaringsgerichte dialogen en vertrouwen als ingrediënten voor een antwoord op de vraag die elke professional bezighoudt.

Dit is artikel 4.

Persoonlijk verantwoord onderwijs

Antwoord proberen te geven op de vraag ‘wanneer doe ik het goed?’ is erg pretentius. Toch is het die vraag die de professionals het meest bezighoudt.

Ik heb aan schoolteams regelmatig de vraag gesteld: ‘Wie van jullie doet het soms slechter dan hij kan?’ Niemand. Iedereen doet het zo goed als hij kan, anders deed hij het wel anders. Toch is het waar dat sommige strategieën een beter effect hebben dan andere. In het tweede artikel van deze reeks was het uitgangspunt ‘niet óf, maar én’. Dit laatste artikel zal vertrekken vanuit het uitgangspunt: ‘niet én, maar ín’.

Interactieve gemeenschap

Palmer schrijft in zijn boek *Leraar met hart en ziel*: “Natuurkundigen hebben in een serie belangrijke experimenten aangetoond dat subatomaire deeltjes zich gedragen ‘alsof er een soort communicatie tussen hen bestaat’. Deze zogenaamde deeltjes, wijd verspreid in tijd en ruimte, lijken met elkaar verbonden te zijn op een manier die er voor zorgt dat ze zich niet zozeer gedragen als afzonderlijke individuen, maar als deelnemers aan een interactieve en onderling afhankelijke gemeenschap.”

De ontdekking dat op subatomair niveau de afzonderlijke delen afhankelijk van elkaar zijn en van de interactie die hen verbindt, is van belang voor een vertaling naar de onderwijscontext. En er is een andere wezenlijke constatering die inzicht geeft in de manier waarop *de kenner* en *het gekende* elkaar beïnvloeden.

De kenner en het gekende

Een kenmerk van ontwikkeling (wat ingewikkeld was, wordt ont-wikkeld) is dat het systeem verandert en daarmee de grenzen verschuiven. Het is bekend dat de *kenner* en het *gekende* een relatie hebben.

Palmer: *“Natuurkundigen zijn niet in staat om subatomaire deeltjes te bestuderen zonder deze bij hun onderzoek te veranderen. We kunnen dus niet langer volhouden dat er een objectivistische kloof bestaat tussen de wereld ‘daarbuiten’ en de waarnemer ‘hierbinnen’ zoals de premoderne wetenschap stelde. De kenner en het gekende zijn dus met elkaar verbonden en iedere bewering over de aard van het gekende weerspiegelt tevens de aard van de kenner. Die interactie is niet lineair, statisch of hiërarchisch. Zij is circulair, interactief en dynamisch.”*

Iedereen die peuters of pubers begeleidt kent ook het pedagogische fenomeen van *grenzen verleggen* en *systemen veranderen*.

Laten we de klaspraktijk voor ogen houden. De leerkracht en de leerling zijn geen objecten (voorwerpen) maar subjecten (onderwerpen). Ze beïnvloeden (veranderen) elkaar en interpreteren het gedrag van de ander, uitgaand van een persoonlijke zienswijze of smaak. De leerling gedraagt zich bij een leerkracht op een manier, waarbij hij zich zó intuïtief het beste redt. Andersom is dat ook zo. Een veelheid van factoren bepaalt welke vermogens worden aangesproken en welk gedrag tentoon wordt gespreid.

Mensen beïnvloeden elkaar en dus reageren kinderen ook bij elke leerkracht anders. Kinderen weten ‘dit kan wel bij hem, maar niet bij haar’.

Als een leerkracht zegt dat een kind lastig is, weet ik nog niets van het kind.
Dan weet ik dat de leerkracht het gedrag van het kind lastig vindt.

Zijn en handelen zijn één

We beïnvloeden elkaar, maar we interpreteren naar onze eigen waarneming. Ons handelen is direct en ingegeven door wie je bent.

In *Ethical Know-how* schrijft Varela: *“Je reageert als leerkracht direct vanuit je beleving van de situatie, niet vanuit de reflectie op de situatie. Je reageert als leerkracht in de eerste plaats als persoon en zo kennen de leerlingen je ook. Niet als gediplomeerd didacticus, coach, intern begeleider, remedial teacher, meerwetende partner, vakdocent of procesbegeleider (competenties), maar als authentiek individu (eigenheid). Leerkrachten werken in het hier en nu, in een directe en spontane omgang met hun omgeving. Er is een onmiddellijke relatie met de omgeving waarin je niet even na kunt denken; waarin je meteen moet weten wat je moet doen (en dat doe je). Je reageert vanuit je beleving ván de situatie en niet vanuit een reflectie óp de situatie. Het antwoord op de vraag van leerkrachten “wanneer doe ik het goed?” zou een tegenvraag kunnen zijn: “Wie ben jij?” Niet omdat alles goed is, maar omdat het zijn en het handelen van de leerkracht één is.”*

(Zie ook artikel 2 in deze reeks)

Wij geven les in wie we zijn

Met betrekking tot het vraagstuk over de competenties die je zou moeten bezitten als leerkracht zegt Palmer in zijn boek *Leraar met hart en ziel*: *“Wij geven les in wie we zijn.”*

Ik paraphraseer: we stellen wel de wat-vraag, hoe-vraag en waarom-vraag, maar niet de relevante wie-vraag. Leerlingen herkennen niet in eerste instantie de persoon als leerkracht. Ze ervaren de persoon die in het omhulsel van zijn functie schuilt. En dat is iemand waar je graag mee te doen hebt, iemand waar je ‘geen last van hebt’, of iemand waar je niet graag mee te doen hebt. De manier waarop het contact is opgebouwd, bepaalt de mate waarin de leerkracht zijn *onderwijsinhouden* kan inzetten.

Kinderen ‘weten’ wel direct of je meent wat je zegt; ze voelen heel snel of je echt bent en reageren dienovereenkomstig. De *persoonlijkheid* van de leraar op ieder niveau van onderwijs is de beslissende factor voor goed leraarschap. Goed leraarschap kan niet gereduceerd worden tot techniek, maar vloeit voort uit de *identiteit* en de *integriteit* van de leraar. Voor leerlingen is het prettig als de leerkracht zich kwetsbaar en beschikbaar opstelt. Dat betekent dat we met elkaar zullen moeten praten over ons *innerlijk*. Dat lijkt riskant in een beroepsgroep die bang is voor het persoonlijke en veiligheid zoekt in techniek, afstand en abstractie. Maar onderwijs is een ruimte creëren waarin wij gemeenschappelijk zoeken naar waarheid.

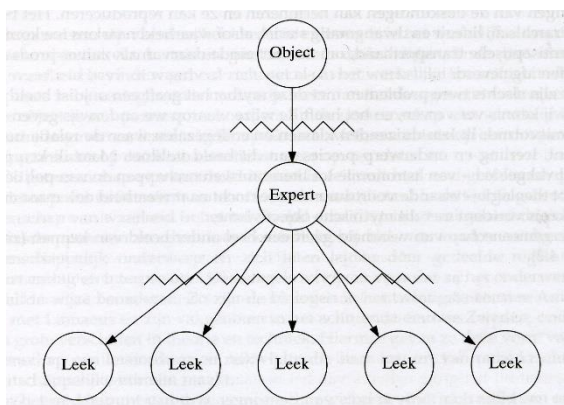
De rol van de leerkracht

Maar kinderen kwamen toch naar school om iets te leren? Ontegenzeggelijk. Maar de vraag is: hoe? We kunnen een onderwerp niet goed leren kennen als we niet verder kijken dan onze neus lang is. We moeten ons inleven in het onderwerp. Dat inlevingsvermogen krijgen we niet als we ons eigen innerlijk niet ontwikkelen. Belangrijke onderwerpen zijn zo *vol leven* dat leraar en leerling elkaar hard nodig hebben bij het onderzoek van dat onderwerp. Hier binden leraar en leerling de strijd aan met een hogere macht dan de hunne; de macht van een *onderwerp* dat ons niet toestaat dat we ons in onszelf terugtrekken en dat zich niet laat reduceren tot onze beweringen erover.

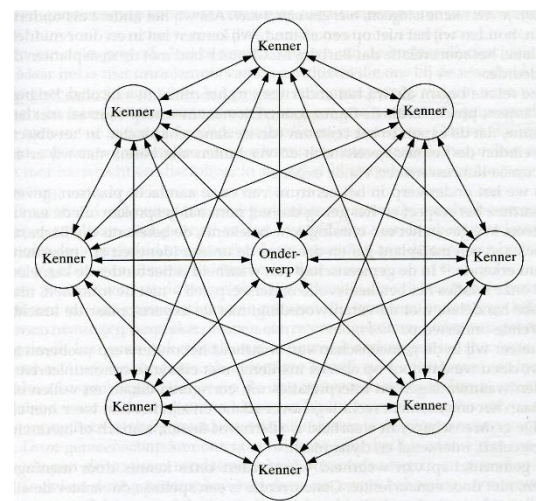
Passie houdt je uit de valkuil

Sommige leerkrachten willen louter geobjectiveerde kennis overbrengen. Zij beperken zich tot de feiten, niet beïnvloed door eigen gevoel of vooroordelen. De valkuil daarvan is dat het objectivisme zo geobsedeerd is door het beschermen van zuivere kennis, dat de leerlingen geen *directe toegang* mogen hebben tot het object van studie. Andere leerkrachten stellen de leerling als norm. Maar als de leerlingen zelf de norm zijn is het moeilijk om onwetendheid en vooroordelen te bestrijden bij individuele leerlingen of de groep.

Om de leerkracht zijn aandeel zinvol te laten invullen en de leerling autonomie te verlenen zonder dat hij als individu de norm wordt, is een derde factor nodig die ‘boven de partijen staat’. Het is het onderwerp van leren, het is *de passie* voor een vak of het onderwerp. Want passie voor het vak plaatst het onderwerp en niet de leraar in het centrum van de leercirkel.



Uit: Palmers *Leraar met hart en ziel*



En als het belangrijke onderwerp zich in het midden bevindt, hebben de leerlingen directe toegang tot de energie van leren en leven. Daarmee kan de leerkracht met passie een verteller van

geschiedenisverhalen zijn, maar ook nagenoeg onwetend en met veel interesse een nieuw onderzoeksgebied exploreren. Maar dan zijn we er nog niet.

Basisbehoeften

Als kinderen het goed maken, zijn ze beter in staat hun basisbehoeften te bevredigen. Dat is geen verwennerij, maar voorwaardelijk om je goed te kunnen ontwikkelen. Als kinderen ziek zijn, is je enige wens dat ze beter worden. Als ze gezond en fit zijn, wil je dat ze zich maximaal ontwikkelen. Het is belangrijk te weten dat kinderen acteren vanuit hun basisbehoeften en je te realiseren dat een hoog welbevinden dat op een prettige manier mogelijk maakt.

Professor Laevers onderscheidt de volgende basisbehoeften:

- **Lichamelijke behoeften**
 - Eten, drinken, bewegen, slapen, etc.
- **Behoefte aan affectie, warmte en tederheid**
 - Lichamelijk contact, nabijheid, liefde en warmte geven en ontvangen, etc.
- **Behoefte aan veiligheid, duidelijkheid en continuïteit**
 - Voorspelbare, ordelijke omgeving, weten waar je aan toe bent, etc.
- **Behoefte aan erkenning en bevestiging**
 - Aanvaard en gewaardeerd worden, iets voor iemand betekenen, etc.
- **Behoefte om zichzelf als kundig te ervaren**
 - Het gevoel zelf écht iets te kunnen, nieuwe inzichten verwerven, etc.
- **Behoefte aan zingeving en aan morele waarde**
 - Zich een goed mens voelen, zich verbonden voelen, etc.

Het niet bevredigd zijn van een of meerdere basisbehoeften kan het hele functioneren van een persoon aantasten.

Rogers en Gendlin

Als de leerkracht het onderwerp en niet zichzelf in het centrum van de *leercirkel* zet en rekening houdt met de (basis)behoeften van kinderen, dan komt het dus aan op de kwaliteit van de *interactie*. Vervolgens rijzen de vragen: “Wat is goede interactie?” en “Wat doe je als een kind ondanks je inspanningen het niet goed maakt (welbevinden) en/of zich niet goed ontwikkelt (betrokkenheid)?” Als het gaat om het antwoord op de vraag: “Wat is goede interactie?” baseert professor Laevers zich onder andere op Rogers. Met de ingrediënten van Rogers schreef hij de *ErvaringsGerichte dialoog*, als een van de drie pijlers voor het concept.

Met betrekking tot de vraag: “Wat doe je als een kind ondanks je inspanningen het niet goed maakt (welbevinden) en/of zich niet goed ontwikkelt (betrokkenheid)?” ontleent hij steun aan een krachtige omschrijving van Gendlin. Eerst Rogers...

De *ErvaringsGerichte dialoog* is een inlevende manier van communiceren. Dat gesprek richt zich op de ervaringsstroom van de ander; op ‘wat er zich in de ander afspeelt’. Rogers ontleedde communicatie in drie facetten: *aanvaarding*, *echtheid* en *inleving*. Uiteraard hoeft niet elk gesprek gevoerd te worden met aandacht voor alle drie deze facetten. Soms is het goed of nodig om af te wijzen, te negeren of om vanuit je eigen perspectief te communiceren. Maar als je aan wilt sluiten bij de behoeften die kinderen werkelijk hebben, is aandacht voor aanvaarding, echtheid en inleving evident.

Wanneer doe ik het goed?

Een eerste antwoord op de vraag ‘wanneer doe ik het goed?’ durf ik te geven aan de hand van een praktijkvoorbeeld:

Tijdens een onderwijsinhoudelijke vergadering brengt een leerkracht, naar aanleiding van een gesprek over de ErvaringsGerichte dialoog, een casus in. “Ik zat vanmorgen bij een kind dat een tekening gemaakt had. Hij vroeg me iets bij zijn tekening te schrijven en dicteerde: ‘De dieven gaan in de machine. Ze moeten allemaal in stukjes gehakt worden. Dan komt er bloed uit.’ Ik schrok er zo erg van dat ik niet wist wat ik moest doen. Wat zouden jullie doen?”

Karin zegt: “Ik zou het opschrijven. Het is toch het verhaal van het kind?” “Ik zou óók schrikken”, zegt Peter-Paul, “ik zou hem dus laten merken dat ik er erg van schrik.” “Ik zou vooral benieuwd zijn waarom hij dit tekent en wat hij in zijn hoofd heeft”, merkt Tina op.

We vragen ons niet af wie gelijk heeft, of wat de beste interventie is. We bekijken opnieuw de aspecten van de ErvaringsGerichte dialoog en stellen een aantal opvallendheden vast:

Karin is vooral gericht op aanvaarding; zij neemt vanzelfsprekend over wat het kind inbrengt. Peter-Paul toont intuïtief zijn echtheid; het kind kan aan zijn reactie zien hoe het bij hem ‘binnenkomt’. Tina leeft zich in; zij is gericht op wat er zich in het kind afspeelt.

De drie aspecten van de ErvaringsGerichte dialoog, aanvaarding, echtheid en inleving, blijken in deze interventies op een natuurlijke manier voorrang te krijgen. Elke leerkracht reageert intuïtief meer vanuit het ene dan vanuit het andere aspect.

Dan rijst toch de vraag: “Maar wat is nou de beste interventie?” Wederom blijkt het niet zinvol om vanuit goed-fout te oordelen, laat staan dat (universeel) de beste interventie aan te wijzen is.

Iedereen heeft een natuurlijke manier van reageren, die sterk naar één voorrangaspect neigt. Maar omdat iedereen zijn eigen intuïtieve aspect van belang achtte, ontstond het inzicht dat de grens van dat aspect bepaald zou moeten worden door de andere aspecten. Oftewel: het is prachtig dat Karin vanuit aanvaarding reageert, maar het is van belang dat ze zich daarbij bewust is van haar eigen echtheid en de interesse voor ‘wat er in het hoofd van het kind omgaat’. Het is prima dat het kind ziet wat zijn verhaal bij Peter-Paul teweeg brengt. Peter-Paul moet daarbij echter proberen aandacht te blijven houden voor ‘hoe dat weer bij het kind binnenkomt’. En Tina mag uiteraard geïnteresseerd zijn in wat er zich in het hoofd van het kind afspeelt. Maar zij moet ervoor waken dat het kind aan haar kan zien wat voor effect zijn verhaal bij haar sorteert.

We nemen de proef op de som bij Karin. We verzinnen enkele zinnen die ze zeker niet op de tekening zou schrijven. Ze merkt dat er inderdaad een grens is aan wat ze klakkeloos zou noteren; een grens aan haar aanvaarding. Ze voelt dat echtheid en inleving dan vanzelfsprekend ‘aan zet’ zijn.

Het eerste antwoord

Het eerste antwoord op de vraag ‘wanneer doe ik het goed?’ zou dus in het geval van interactie kunnen zijn: als je ErvaringsGericht communiceert en dus rekening houdt met *aanvaarding*, *echtheid* en *inleving*. Dus aandacht voor je (intuïtieve) voorkeursaspect én voor de aspecten die je van nature minder snel aanspreekt.

Niet én, maar ín

Zoals eerder aangegeven wordt het tweede antwoord op de vraag ‘wanneer doe ik het goed?’ met betrekking tot het vraagstuk: “Wat doe je als een kind ondanks je inspanningen het niet goed maakt (welbevinden) en/of zich niet goed ontwikkelt (betrokkenheid)?” ingeleid door een omschrijving van Gendlin:

De ervaringsgerichte benadering maakt het mogelijk in het proces van betekenisgeving door te dringen tot op het niveau van de ervaring of ‘gevoelde betekenissen’. Het is in de ervaringsstroom dat de percepties, voorstellingen, herinneringen, fantasieën en gedachten vorm krijgen om er samen met

de gevoelens de 'affectief beleefde situatie' te constitueren. In een tot het uiterste opgevoerde act van empathie – waarbij men de ander 'wordt' – komt men tot de scherpst mogelijke voorstelling van hoe de werkelijkheid er voor iemand uitziet.

Constructie en reconstructie

Vanuit de constructivistische visie (zie artikel 1 in deze reeks) wordt zichtbaar wat je kunt doen als de ontwikkeling vastloopt. Als ontwikkelingen goed verlopen is de *constructie* zichtbaar. Als ontwikkelingen vastlopen is een vanzelfsprekende stap de *re-constructie*. Reconstrueren betekent heropbouwen, opnieuw samenstellen. Je probeert je een beeld te vormen van datgene wat er zich bij de ander afspeelt. Je probeert door te dringen tot de diepere betekenis van gedrag. Van daaruit kunnen nieuwe mogelijkheden zichtbaar worden.

Een uitgebreide beschrijving hiervan vind je in *ErvaringsGericht Onderwijs; van oriëntatie tot implementatie*. Bij reconstructies moet je (soms intuïtief) inschatten wat kinderen al wel weten en kunnen en wat (nog) niet. Maar ook is het van belang om je af te vragen of kinderen met hun vraag eigenlijk niet iets anders vragen. Een paar korte voorbeelden:

Een rekenvoorbeeld

Stijn (10 jaar) vertelt me dat hij de tafel van 7 nog niet goed kent. "Ik vind hem moeilijk", zegt hij, "moeilijker dan de andere." "Welke andere?" vraag ik. "Nou, die van 1,2,5,6,9 en 10 vind ik makkelijk." "Hoe komt dat?", wil ik weten. "Nou 1 keer is 1 keer, 10 keer is met een nul erachter, 2 keer is 2 keer, 5 keer is de helft van 10, 6 keer is een keer meer dan 5 en 9 keer is een keer minder dan 10." "Dat is knap geredeneerd", zeg ik, "maar als je die weet hoef je alleen toch nog maar 3x7, 4x7, 7x7 en 8x7 te leren." Stijn loopt weg, schrijft ze onder elkaar op en vult in wat hij al weet. Daarna rekent hij de vier overgebleven sommen snel uit en oefent ze. Dan komt hij naar mij met de mededeling dat hij ze kent. Ik vraag ze op volgorde en door elkaar. Hij hapert soms even bij de vier nieuwe, maar 'kent ze wel'. 's Middags vraag ik ze weer: tijdens het eten, tijdens het buiten spelen, tijdens projectwerk. Als ik ze een paar dagen later in het kleedlokaal van de gymzaal weer vraag, kent hij ze nog. "Makkie!", roept hij. "En hoe je een tafeltje moet leren, heb je van mij geleerd", zegt hij trots. Hij heeft gelijk.

Een sociaal emotioneel voorbeeld

Rasa (8 jaar) zegt dat ze het rekenen moeilijk vindt. "Ik snap er niks van. Ik weet echt niet wat ik moet doen." Vanmorgen kwam ze stil binnen. Ik heb haar de hele ochtend nog niet gehoord. Ze gedraagt zich anders dan anders, maar ik word het me nu pas bewust. Ze komt bij me zitten. "Wat heb je gisteren gedaan?", vraag ik. "Hoezo?", zegt ze. "Nou, je zus kwam je halen en jullie moesten snel weg." "Oh ja, we moesten naar een tante en daar..."

En daar bleek de situatie anders dan anders. Een ziek neefje baarde de familie zorgen. Haar moeder had gehuild en ze wist eigenlijk niet precies wat er met haar neefje aan de hand was. Ze vertelt me alles wat ze weet en wat ze niet weet. Daarna vertrekt ze weer. Ze loopt naar haar tafel en gaat rekenen.

(Meerdere voorbeelden staan in: *ErvaringsGericht Onderwijs; van oriëntatie tot implementatie*)

Het tweede antwoord

Het tweede antwoord op de vraag 'wanneer doe ik het goed?' met betrekking tot jouw interventies bij kinderen die vastlopen is: maak een reconstructie – liefst met je collega's - van een kind dat het niet goed maakt en/of zich niet maximaal ontwikkelt. Bedenk naar aanleiding van die reconstructie interventies die het kind weer *in proces* zouden kunnen krijgen en voer die uit.

En dan?

Dan doe je het goed; zo goed als je kunt!

En als het kind dan nog niet gelukkig wordt of zich nog niet ontwikkelt?

Dan maak je nieuwe reconstructies (of met andere mensen) of probeer je andere interventies.

En als het kind dan nog niet gelukkig wordt of zich nog niet ontwikkelt?

...

Er kan een moment komen dat je in overleg met ouders en collega's tot de conclusie komt dat een kind (met alles wat hij is en waar hij aan blootstaat) in jouw klas, met jou als leerkracht niet gelukkig wordt en/of zich niet maximaal ontwikkelt. Het ergste wat zo'n kind kan overkomen is dat dat niet bespreekbaar is. Sommige leerkrachten maken zich 'grote zorgen', of 'slapen er niet van'. Maar wordt het kind daar beter van?

Het kind is gebaat bij een maximale inspanning. Daarvoor moet een leerkracht met zo min mogelijk irritaties en frustraties in de groep staan. En die kans is het grootst als hij elke dag weet dat hij het serieus en met de beste bedoelingen heeft aangepakt en dat hij gedaan heeft wat hij kon en dat dat het hoogst haalbare is. En dat er morgen weer een dag komt. En dat –hoe graag je dat ook zou willen – je niet in staat bent om iedereen gelukkig te maken.

Na een reeks van vier artikelen tot de conclusie komen dat je als leerkracht niet in staat bent om iedereen gelukkig te maken en iedereen zich maximaal te laten ontwikkelen is een einde dat niet optimistisch genoeg klinkt. Anderzijds is het goed dat leerkrachten die zich met hart en ziel inzetten (soms met een soort Moeder Theresasyndroom), zich staande weten te houden in deze soms roerige tijden. Het is zo van belang dat je voelt dat je het samen doet. Daarvoor is het afstemmende gesprek over visie en de keuze van conceptuitgangspunten van belang (zie eerste artikel van deze reeks). Het kind zal het kompas moeten zijn, maar jij kunt 'het goed doen' als je voelt dat je er toe doet: omdat je met passie je beroep uitoefent.

Het belangrijkste antwoord

Misschien is het belangrijkste antwoord op de vraag 'wanneer doe ik het goed': "als je vertrouwen hebt!" Vertrouwen in jezelf, maar vooral vertrouwen in de kracht van kinderen. Kinderen weten vaak heel goed wat nodig is en jij mag mee op reis. Zorg dat je bij het roer bent als de weersverwachting slecht is, en laat je verrassen als je ziet waar kinderen je naartoe brengen.

Om het vertrouwen in kinderen te staven en te laten zien dat zij goed in staat zijn om je de inzichten te verschaffen die nodig zijn, sluit ik af met een soort verhaaltje voor het slapengaan. Of liever: een sommetje voor het slapen.

Een sommetje voor het slapen

"Welterusten Sophie."

"Marcel?"

"Ja."

"Wil je mij nog een som opgeven?"

"Hoezo?"

"Nou, dat vind ik leuk."

"Oké. Eh, 248 en 248."

"Dat is 200, 400, 480...496."

"Goed. 123 en 362."

"Eh, 400, 480, 485."

"Goed hoor."

"Ja. Ik krijg zo'n sommen als ik de rest goed gemaakt heb."

"Wat bedoel je?"

“Nou, ik moet het werk maken dat iedereen moet maken en als ik dat goed doe dan krijg ik een blad met heel veel sommen en dan mag ik die maken.”

“Leuk.”

“Ja, maar ik weet niet altijd hoe ik de andere sommen goed moet maken.”

“Die zijn toch veel makkelijker dan deze sommen.”

“Nou, maar dan snap ik het bijvoorbeeld als de juf het uitlegt en dan lees ik de opdracht nog een keer en dan staat er bijvoorbeeld dat je kraaltjes moet kleuren en dan is er eerst een witte, dan een rode en dan een blauwe en dan moet je dus een witte maken, maar wit is geen kleur en we hebben geen witte kleurtjes en dan steek ik mijn vinger op en dan zegt de juf ‘Nee het is nu zelfstandig werken en je zit op een alleenwerkplaats; je moet nou laten zien wat je kunt’ en dan gok ik wel eens en ik denk dat ze niet weet dat ik gok, dus denkt ze dat ik het fout heb en dat ik het niet kan.”

“Wat vervelend.”

“Ja... welterusten.”

“Welterusten.”

Zij is bijna zes jaar en zij snapt al een heleboel. En ik zou willen dat ik dit verzonnen had.

Literatuur:

Depuydt A., Deklerck J. en Deboutte G. (2001) *Verbondenheid als antwoord op de-link-wentie?*

Leuven: Acco.

Herpen van M., (2005) *ErvaringsGericht Onderwijs; van oriëntatie tot implementatie.*

Antwerpen/Apeldoorn: Garant

Kunneman, H., (2005) *Vorbij het dikke-ik.* Amsterdam: Uitgeverij SWP

Maturana H. en Varela F. (1989) *De boom der kennis..* Amsterdam: Uitgeverij Contact

Palmer P. (2005) *Leraar met hart en ziel.* Groningen: Wolters Noordhoff

Steins Bisschop, J., (2003) *Chatten met je dochter.* Amsterdam: Uitgeverij Business contact

Alle door het CEGO uitgebrachte (basis-)boeken van het ErvaringsGericht Onderwijs.