Zorgbreedte anders bekeken

Een ervaringsgerichte aanpak bij kinderen die speciale aandacht vragen

In Van Dale staat bij 'zorg' te lezen: de moeite en de pogingen die men doet om iets in stand of in goede conditie te houden, of zo goed mogelijk te doen zijn of te maken. 'Breedte' kan maat, baan of afstand zijn. 'Zorgbreedte' is de omvang van de overheidszorg voor een bepaald samenlevingsdomein. De omvang van de zorg in het onderwijsdomein staat onder druk. Dat heeft mijns inziens met 'moeite doen' en 'afstand' te maken.

Moeite doen en afstand

Zorg start met *'moeite doen'*. Moeite doen om elkaar en jezelf te leren kennen, moeite doen om je intenties na te leven en moeite doen om situaties die lastig zijn, beter te laten verlopen. De mate waarin een persoon in staat is die moeite te doen, hangt voor een groot deel af van *'de afstand'* die moet worden afgelegd. Inspanningen die perspectief hebben zijn uitdagend. Maar het onderwijsveld kent enorme afstanden. De complexiteit van alle terreinen die leerkrachten en docenten moeten bestrijken is enorm. De retorische vraag die zich aandient is: Moet zorgbreedte primair op kinderen of op kinderen én leerkrachten gericht zijn. Het welbevinden en de betrokkenheid van leerkrachten is van doorslaggevend belang, als je vanuit de ogen van die professionals naar zorgbreedte kijkt.

Definitie

Vanuit een ErvaringsGerichte benadering spreken we over *zorgbreedte* als bij een kind of leerkracht sprake is van onvoldoende (of geen) **welbevinden** en/of **betrokkenheid** bij één of meerdere ontwikkelingsgebieden.

We benaderen kinderen en leerkrachten procesmatig vanuit de gehele context. Dat betekent dat in situaties die als problematisch worden ervaren, kinderen en leerkrachten in hun interactie beschouwd worden. Daarbij worden subjectieve interpretaties zo veel mogelijk vermeden. Het kind is niet '*lastig*', *'lui'*, *'precies zijn broer'*, etc. Het wordt zo objectief mogelijk geobserveerd en beschreven. Videobeelden kunnen daar zeer inzichtelijk bij zijn.

We kiezen ervoor om niet te spreken over 'zorgkinderen' als kinderen achterblijven bij anderen. Lager begaafde kinderen ontwikkelen zich niet beter als ze structureel de achterstand krijgen voorgeschoteld, of steeds te horen krijgen welke afstand nog gedicht zou moeten worden. We maken ons echter grote zorgen als kinderen het niet goed maken (laag welbevinden) en/of zich niet maximaal ontwikkelen (lage betrokkenheid).

> Herman Wijffels: *"We kunnen het ons niet veroorloven een splinter talent te verliezen als we concurrerend willen blijven met de opkomende economieën als China en India."*

De statistieken van de onderwijsproblematiek liggen de hele dag op straat. Daaruit spreekt heel veel zorg. Met andere woorden: Velen maken zich zorgen over het onderwijs in Nederland. Maar daar wordt nog geen kind beter van. Van de discussie die over deze problematiek is ontstaan al evenmin. *"Géén splinter talent, mag verloren gaan"*, stelt Wijffels. Dat impliceert dat de talenten die in elk individueel kind zouden kunnen ontluiken, ook moeten worden aangesproken en gestimuleerd. Dat kan nooit in een gestandaardiseerd systeem. Simpelweg omdat de verscheidenheid aan talenten veel te groot is.

Sprekend over zorgbreedte moeten we trachten de interactie tussen leerkracht en kinderen, tussen kinderen onderling en

tussen kinderen en materiaal te optimaliseren. We moeten moeite doen om grote afstanden af te leggen. Als het welbevinden van kinderen goed is en hun betrokkenheid is hoog, dan stellen we vast dat kinderen zich maximaal ontwikkelen. Meer dan maximaal is er niet. Daarmee maak je van laagbegaafde kinderen geen gymnasiasten. De lat moet voor elk kind *zo hoog mogelijk* liggen. Ligt de lat te hoog of te laag, dan wordt dat zichtbaar in de onmogelijkheid om betrokken te raken.

In een traditionele setting en in een ErvaringsGerichte setting worden kinderen met een laag welbevinden, een lage betrokkenheid en 'slechte resultaten' zorgkinderen genoemd.
In beide settings worden kinderen met een hoog welbevinden, een hoge betrokkenheid en 'goede resultaten' geen zorgkinderen genoemd.
Maar als de resultaten voldoende zijn en het welbevinden en/of de betrokkenheid is laag, dan spreekt men vanuit een traditionele setting minder snel van zorg. In een ErvaringsGerichte setting wel.
Als daarentegen de resultaten zwak zijn en het welbevinden en/of de betrokkenheid is hoog, dan spreekt men vanuit een traditionele setting eerder over zorg. In een ErvaringsGerichte setting niet.

Dus: Kinderen die goede resultaten halen, maar zich niet goed welbevinden en/of niet betrokken zijn, zijn 'zorgkinderen'. Zij camoufleren soms hun slechte ontwikkeling door binnen het systeem (boven)gemiddeld te presteren. Gelukkige, hoog betrokken, laagbegaafde kinderen zijn geen 'zorgkinderen'. Wel moeten zij en hun ouders weten hoe ze zich ten opzichte van de gemiddelde leerling ontwikkelen en wat dat voor consequenties kan hebben.

Inleven

Moeite doen om de afstand af te leggen die nodig is, kan niet anders dan door *inleven*. Inleven is de sleutel om contact te maken met de ander en om er achter te komen wat de ander nodig heeft om de 'zorg weg te nemen'. Of liever: Om de ander in een staat te brengen waarbij hij vanuit zichzelf perspectieven ziet voor het vervolg. Dat kan door instructie, een luisterend oor, een voorbeeld, een helpende hand, maar dat kan ook door de ander de mogelijkheid te bieden om zijn emoties expressief te uiten.

Ingepakt schuldgevoel

"Kom je nu even kijken? Ik weet echt niet meer wat ik moet doen." Mieke, de leerkracht van groep 3 heeft al eerder aangegeven dat Tristan erg druk is. Hij reageert vaak en heftig op andere kinderen. Sommige kinderen dagen hem uit en andere zijn bang voor hem. Mieke heeft al van alles geprobeerd. Vandaag zijn haar energie en creativiteit even op.

Ik ga in de klas zitten en zie Tristan bezig met zijn rekenwerk. Even later kijkt hij rond en roept naar een ander kind. Hij staat op en gaat midden in de klas staan. "Mag ik even jullie aandacht?" roept hij en lacht weer terug naar zijn stoel. Daarna pakt hij zijn gum en gooit die naar een kind. Ik ga wat dichter bij Tristan zitten. Hij begint weer te rekenen. Hij telt op zijn vingers en schrijft een cijfer in zijn schrift. Er komt een kind langs zijn tafeltje gelopen met een potlood in zijn handen. Tristan staat op en pakt het potlood af. Ik sta op en pak het potlood net zo snel weer af als hij deed. Ik geef het terug aan het andere kind en zeg tegen Tristan dat je geen spullen van elkaar mag afpakken. Hij gaat weer op zijn stoel zitten en legt zijn hoofd op zijn armen. Ik hoor hem mompelen. Hij kijkt in zijn boek en rekent weer. Zijn vingers produceren weer een paar antwoorden. Dan kijkt hij weer om zich heen, gaat staan en klimt boven op zijn stoel. En terwijl hij zijn armen in de lucht steekt, pak ik hem vast en zet hem weer op zijn stoel. Terwijl ik de stoel aanschuif zeg ik hem dat je niet op de stoel mag staan. Hij legt zijn hoofd weer in zijn armen.
Terwijl Mieke de kinderen in de kring roept hoor ik dat Tristan huilt. Hij kijkt Mieke even aan en loopt dan naar de andere kant van de klas en gaat in een hoekje zitten huilen. Ik vraag Mieke 'gewoon' te beginnen. Tristan huilt steeds harder. Mieke zegt tegen de kinderen dat Tristan even wil huilen en dat dat goed is.
"Ik huil niet zomaar hoor," roept Tristan vanuit de hoek.
Ik ga bij hem zitten en vraag: "Wat zei je?"
Hij snikt als hij herhaalt: "Ik huil niet zomaar hoor."
"Wat bedoel je?"
"Eerst was het altijd gezellig bij ons thuis en nou niet meer."
"Hoe komt dat?"
"Papa is weg omdat hij het onrustig vond."
"Onrustig?"
"Ja, wij zijn te druk en nou is hij ergens anders en hij komt niet terug als wij niet rustig worden en dat is 's avonds helemaal niet leuk, want papa deed altijd spelletjes en hij bracht ons altijd naar bed en nou is hij weg."
"Wat vervelend. Dat wist ik helemaal niet."
"Wist jij dat niet?"
"Nee."
"Oh."

De klas is gaan eten. Tristan kijkt naar de rest.
"Wil je ook gaan eten?" vraag ik.
Hij knikt en loopt naar zijn broodtrommel.

Mieke en ik zien hoe hij gezellig zit te kletsen met zijn tafelgenootjes. Tegen 12.00 uur legt hij zijn broodtrommel in de bak. De afspraak is dat dat pas mag als ze naar buiten mogen. We zeggen er niets van.
"Tristan, weet je hoe laat je naar buiten mag?
"Ja, om 12.00 uur."
"Weet jij wanneer het 12.00 uur is?"
"Ja, als ze allebei boven staan."
"Kijk jij dan even en waarschuw de klas als ze naar buiten mogen."
Tristan draait zijn stoel om en zegt: "Bijna jongens; we mogen bijna naar buiten."
Om 12.00 exact geeft hij het teken om pauze te gaan houden en lacht naar buiten.

We problematiseren zelf

In zijn boek '*Kinderen als medeburger** legt Professor de Winter uit dat we zelf onze processen problematiseren. In zijn definitie van *problematiseren* stelt hij dat we *generaliseren* om greep te krijgen op groepen, maar als we gaan begeleiden dan *individualiseren* we.

Generaliseren

De Winter: *"We generaliseren. Dat wil zeggen het (in potentie) toebrengen van de kenmerken van een beperkte groep aan een veel bredere populatie, vormt een inherent onderdeel van een preventiestrategie gebaseerd op risicogroepen. Of die bredere populatie de gezochte eigenschappen al dan niet bezit, doet voor de beeldvorming weinig ter zake. Stigmatisering blijkt, getuige bijvoorbeeld de publieke opinie ten aanzien van allochtone jongeren, effect te hebben."*

Individualiseren

De Winter: *"Individualisering is een proces waarin oorzaken van probleemgedrag vooral op intra- en interpersoonlijk niveau gelegd worden. Voor jeugdigen en ouders leidt dit tot een toewijzing van verantwoordelijkheid of schuld die maar ten dele gerechtvaardigd is. In deze zin werkt het proces (evenals dat bij generalisatie het geval was) stigmatiserend en draagt het in niet geringe mate bij aan de problematische beeldvorming van jeugdigen."*

Natuurlijk moet het andersom: Als je greep wilt krijgen op de realiteit, om die ten goede te ontwikkelen is een genuanceerd beeld vereist. Generalisaties brengen je daar van af. En als je begeleidt of hulp verleent, is het van belang om het kind vanuit de context te bekijken. Een gegeneraliseerd beeld werkt vertroebelend en een geïndividualiseerde aanpak brengt kinderen niet terug als competente participanten.

Wanneer doe je het goed?

Om de zorg die nodig is te kunnen verantwoorden, is het nodig om een antwoord te vinden op de pretentieuze vraag: "Wanneer doe je het goed?"

Het tegenovergestelde verantwoorden

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 voorrangsaspect 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 je het goed?' zou dus met betrekking tot de interactie kunnen zijn: Als je rekening houdt met *aanvaarding, echtheid* en *inleving*. Het is goed als je je (intuïtieve) voorkeursaspect kent en belangrijk dat je de aspecten die je van nature minder snel aanspreken nog wel kunt verantwoorden.

- Een begeleider die zeer *echt* is geweest, maar bijvoorbeeld zo boos dat hij zich niet meer in kon leven in het kind, blijft niet met een prettig gevoel achter.
- Een begeleider die zich zo inleeft in de kinderen dat het ten koste gaat van haar echtheid, houdt het niet lang vol.
- Een begeleider die extreem op de aanvaarding van kinderen gericht is, kan zich soms niet meer inleven en de gevolgen op anderen overzien.

Het kind dat in je hoofd mee naar huis gaat, heeft *aanvaarding*, *echtheid* en *inleving* bij je uit balans gehaald.

Het tweede antwoord

Het tweede antwoord op de vraag 'wanneer doe je het goed?' met betrekking tot de interventies bij kinderen die vastlopen is: Maak een reconstructie van een kind dat het niet goed maakt en/of zich niet maximaal ontwikkelt, liefst met je collega's om zo veel mogelijk gezichtspunten te krijgen. 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 setting, met jou als begeleider niet gelukkig wordt en/of zich niet maximaal ontwikkelt. Het ergste wat zo'n kind kan overkomen is dat dat niet bespreekbaar is. Sommige begeleiders maken zich 'grote zorgen', of 'slapen er niet van'. En wordt het kind daar beter van?
Het kind is gebaat bij een maximale inspanning. Daarvoor moet een begeleider met zo min mogelijk irritaties en frustraties zijn werk kunnen doen. 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.

Dat begeleiders niet in staat zijn om iedereen gelukkig te maken en iedereen zich maximaal te laten ontwikkelen, klinkt niet erg optimistisch. Anderzijds is het goed dat begeleiders die zich met hart en ziel inzetten, 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. 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 maximaal haalbare
Begeleiders geven vaak als reactie op werkdruk dat ze zo *perfectionistisch* zijn. Perfectionisme is streven naar het volmaakte.
Het zou goed zijn als ze vanuit een realistisch perspectief zouden streven naar het *maximaal haalbare*.

De lat altijd zo hoog mogelijk
Sommige leerkrachten 'slapen er niet van' als kinderen het niet goed maken of zich niet goed ontwikkelen. Daar hebben kinderen niets aan. Je kunt beter wel slapen en 's morgens weer fit voor de klas staan. Als die kinderen worden onderzocht en ze krijgen diagnoses als: laag begaafd, dyslectisch, ADHD, PPD NOS, dan valt er vaak een last van de schouders van die leerkrachten. Hun verwachtingen dalen en… de kinderen gaan zich aanpassen aan die (lage) verwachting (pygmalion effect). Het is beter als je altijd vanuit de realiteit kijkt wat er mogelijk is en de lat 'op het niveau van het kind' zo hoog mogelijk legt.

Het belangrijkste antwoord

Misschien is het belangrijkste antwoord op de vraag 'wanneer doe je 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, maar laat je verrassen als je ziet waar kinderen je naar toe brengen.

De zorggrens

Uiteraard zit er aan begeleiding en zorg verlenen een grens. Niet elk kind en elke leerkracht zijn vanzelfsprekend samen op het juiste moment op de goede plaats. We spreken over een grens wanneer leerkrachten niet (meer) in staat zijn, kinderen, langere tijd, de benodigde structurele begeleiding te bieden die leidt tot een goed welbevinden en een hoge betrokkenheid. Omdat kinderen in verschillende samenstellingen, in verschillende omstandigheden en bij verschillende leerkrachten zich anders gedragen en ontwikkelen, is er geen eenduidig protocol. Toch is het goed om in samenhang met leerkrachten van verschillende jaren een aantal cruciale aspecten te overlopen als de vraag zich aandient of een kind nog op de goede plaats is. Leerkrachten die het kind kennen en leerkrachten die het kind nog zouden kunnen krijgen, zouden een zo genuanceerd mogelijk beeld moeten kunnen krijgen.

Een aantal relevante aspecten

- *De* **verhouding** *tussen groepsbegeleiding en individuele begeleiding.*
- *Het* **profijt** *dat kinderen uit de groepssituatie kunnen (gaan) halen.*
- *De invloed van* **gedragingen** *van kinderen op de rest van de groep*
- *De* **leerbaarheid** *van kinderen in de groep.*
- *De voorspelbare* **ontwikkelingskansen**.
- *De* **begeleidingsmogelijkheden** *door het team.*

Digitaal procesgericht KindVolgSysteem

In samenwerking met het expertisecentrum E.G.O. Nederland heeft het CEGO een digitaal procesgericht KindVolgSysteem ontwikkeld. Daarmee zijn scholen in staat om kinderen systematisch vanuit welbevinden en betrokkenheid te volgen. Het geeft directe suggesties voor succesvolle interventies. En het legitimeert de nieuwe onderwijspraktijk op de belangrijkste criteria voor de ontwikkeling van kinderen. Voor meer informatie zie: www.ervaringsgerichtonderwijs.nl

Marcel van Herpen
Projectleider Expertisecentrum E.G.O. Nederland
Auteur van 'ErvaringsGericht Onderwijs; van oriëntatie tot implementatie'

* **Winter de, M., (1995)** ***Kinderen als medeburgers; Kinder- en jeugdparticipatie als maatschappelijk opvoedingsperspectief.*** **Utrecht: de Tijdstroom**