

‘Wie het kind benadert met het gevoel: jij bent uit de geestelijke wereld afgedaald, ik zal jouw raadsel oplossen, van dag tot dag, van uur tot uur – die heeft in zijn gemoed de liefdevolle toewijding aan de ontwikkeling van het kind die noodzakelijk is om het door alle mogelijke imponderabilia op de levensweg te begeleiden.’

Rudolf Steiner

Christof Wiechert

Het raadsel doorgronden...

*Over kinder- en leerlingbesprekingen
in de vrijescholen*

Wiechert, Christof

Het raadsel doorgronden... ; over kinder- en leerlingbesprekingen in de
vrijescholen / Christof Wiechert – Amsterdam: Cichorei

ISBN 978 9491748 69 1

NUR 854

Vertaling: Christiaan Niewold

Redactie: Kitty Steinbuch

Omslag: Hans-Dieter Appenrodt

Layout en zetwerk: Jaap Verheij

Oorspronkelijke titel: *'Du sollst sein Rätsel lösen...'*

© 2012 Verlag am Goetheanum, Dornach

Nederlandse rechten: Uitgeverij Cichorei,

Van Beuningenplein 15-2, 1051 vs Amsterdam 2017

www.uitgeverijcichorei.nl

Deze uitgave is mogelijk gemaakt door de Stichting voor Rudolf Steiner
Pedagogie (www.steunvrijeschool.nl)

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt
door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze ook,
zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

*No part of this book may be reproduced in any form, by print, photoprint,
microfilm or any other means, without written permission from the publisher.*

Inhoud

Voorwoord bij de Nederlandse uitgave	9
Ten geleide	13
I Voorwoord: de gemeenschap en het individu	17
II Inleiding	23
Het oerbeeld van het begin: Rudolf Steiner als leider en initiatiefnemer van de eerste vrijeschool [De Waldorfschule] te Stuttgart 1919-1924	23
De eerste kinder-/leerlingbesprekingen	24
De oproep om een psychologie, om 'psychologische beelden' te ontwikkelen	28
Het 'een-zijn' van leraren en leerlingen en de verbinding met de onderwijstof als levensvoorwaarde van de vrijeschoolpedagogie	31
Iets over het taalgebruik	34
Interesse voor de leerlingen	35
Het enthousiasme	35
Psychologie en psychologische beelden	36
III Voorwaarden voor de kunst van de kinderbespreking	39
De conferenties van het jaar 1924 als achtergrond van de kinderbesprekingen	39
Voorbeelden van het werken met Rudolf Steiner in de lerarenvergadering	42

Een verruimd begrip van de lerarenvergadering	45
Hoe kan de pedagogische vergadering een succes worden? Voorwaarden voor de voorbereiding van de kinder-/leerlingbesprekingen	46
1 Wederzijdse waarneming	46
2 Gemeenschappelijke oordeelsvorming	47
3 Gemeenschappelijk leren	47
4 Gemeenschappelijke impulsering	48
Bevorderende factoren in de voorbereiding van de leerling- of kinderbespreking	49
1 De noodzaak van een gespreksleider	49
2 De deelname van alle collega's	49
3 De deugd van de terughouding	50
4 De tijdsindeling van de kinderbespreking	50
5 De rol van de ouders	51
6 Over de innerlijke houding bij de leerling- respectievelijk kinderbespreking	52
7 De omgang met de resultaten van de leerling- respectievelijk kinderbespreking	52
8 Tegenwoordigheid van geest	53
IV Het verloop van een leerling-/kinderbespreking	55
1 <i>Het beeld vormen</i>	55
Over de ruimtelijk verschijning	56
Over het tijdsbeeld	57
Iets over de prestaties van de leerling	58
De afsluitende beeldvorming – de weg naar het symptoom	59
Fenomeen en symptoom	60
2 <i>De oorzaken onderzoeken</i>	63
Een andere mogelijkheid de oorzaken te leren kennen: de blik op het etherische en astrale wezen van de leerling	66

De noodzaak van een andere kwaliteit van denken in het tweede deel	70
Waar kijken we naar in het tweede deel?	73
Het temperament en het dagelijkse schoolleven	76
3 <i>Helpende handgrepen vinden</i>	87
Voorwaarden om adequate hulpmiddelen te vinden	88
De noodzaak om pedagogische invallen te ontwikkelen	88
Welke rol spelen de ouders in de kinderbespreking?	91
Wat is een normale ontwikkeling?	
Het 'ideale kind' respectievelijk de 'ideale leerling'	93
Eigenverantwoording en professionele hulp	95
Bevolkingsgroepen die weinig of veel onderwijs hebben genoten en de algemene jeugdgezondheid	97
Het goede evenwicht tussen overdreven activiteit en onnodig traineren	98
V De afsluiting van de kinderbespreking	101
Kun je het kind respectievelijk de leerling eigenlijk wel helpen?	101
Enkele voorbeelden van pedagogische hulpverlening	101
Terugblik op de afgesproken hulpverlening en hun effecten	103
VI Hoe werken de onderwijsvakken op de kinderen?	105
<i>Methodisch-didactische gezichtspunten bij het derde deel van de leerling- en kinderbespreking</i>	105
Over de betekenis van de innerlijke houding van de leerkracht	105
De werking van het onderwijs op de driegelede mens	107
Hoe werkt het onderwijsvak zelf op de leerling?	
Het beeldende en het muzikale	111

De betekenis van het vertellen, het schilderen met aquarelverf en de euritmie	
Voorbeelden van het samenwerken van de tegengestelde polen (oog en oor, ruimte en tijd, beeld en klank)	113
De wil van de mens als toekomstkiem in verhouding tot het voorstellingsleven respectievelijk het denken	116
Voorstellende, beeldende activiteiten ter stimulering van het etherlichaam	118
Rekening houden met de nachtelijke nawerkingen van het dagwerk	122
Het 'juiste slapen en waken leren'	122
De muzikale en zich in de tijd afspelende activiteiten als stimulansen voor de vorming van het astraallichaam	123
De bijzondere positie van aardrijkskunde, rekenen en geometrie	126
De polariteit tussen het lichamelijke en het geestelijke van de mens	133
Euritmie als een activiteit die het lichamelijke en het geestelijke harmoniseert	135
Vier polariteiten in de relatie van de wezensdelen tot elkaar	140
Zogenaamde groothoofdige – kleinhoofdige kinderen	141
Fantasierijke en fantasiearme kinderen	146
De aards-kosmische oriëntatie	150
De verhouding van het ik tot het lichaam	154
Wat is kunstzinnig vormgegeven onderwijs respectievelijk opvoedkunst?	158
VII Praktijkvoorbeelden	161
Beschrijvingen van leerling- en kinderbesprekingen	165
Aantekeningen	195

Voorwoord bij de Nederlandse uitgave

Het schrijven van reisgidsen moet een niet eenvoudige zaak zijn. Zodra de reisgids klaar en gedrukt is, is er in het beschreven land al weer zoveel veranderd. Hoe houd je dat bij?

Bij een boek als het onderhavige is het niet anders. Je schrijft het op, het wordt geredigeerd en klaargemaakt voor de drukker, en dan ligt het voor je.

Maar het werk aan de kinderbesprekingen gaat door, is nooit klaar, groeit verder, nieuwe ervaringen worden opgedaan, kortom het is een levend proces waaraan deelgenomen wordt en dat nooit eindig is.

Een boek is belangrijk, maar het leeft niet, het is eindig. Het is inderdaad een noodzakelijkerwijs gebrekkige reisgids. Maar wellicht kan hij helpen op reis te gaan. En één ding is inderdaad waar, het land van de kinderbesprekingen leer je alleen kennen door erheen te gaan, het te verkennen.

Deze tekst werd drie jaar geleden geschreven. Zoals gezegd: het werk aan de kinderbesprekingen ging door.

In de loop van het werk is me duidelijk geworden dat er een moment moet zijn waar we ons in de kinderbespreking afvragen, hebben we te maken met een 'normaal' kind, binnen de wijde grenzen die de kindergeneeskunde hieraan stelt?

Tussen het eerste deel en het tweede deel kan deze vraag gesteld worden, en hoe spontaner de collega's antwoorden, hoe groter de kans dat we ons bij het bespreken van het bijzondere van het kind of leerling niet verstrikken in 'tunnelvisies' van welke aard dan ook.

Ook is me duidelijk geworden dat we in het tweede deel van de bespreking *altijd* ook de slaap en de kwaliteit ervan moeten bevragen. Is de slaap gestoord, valt het kind of de leerling moeilijk in slaap? Is het wakker worden een dagelijks probleem? De laatste jaren zijn er onderzoeken gedaan die op het belang van een goede slaap voor de algehele gezondheid wijzen. Bij de laatste tien kinderbesprekingen die ik recent mocht leiden, waren bij zes leerlingen min of meer ernstige slaapproblemen gesignaleerd.

Voor het tweede deel van de bespreking is me ook duidelijk geworden dat twee richtingen, twee 'gebaren' bevestigd moeten worden. De ene richting is boven-beneden, de verticaal. Hoe leeft het kind, de leerling tussen boven en beneden, is het kind te 'licht' of te 'zwaar', leeft het eerder in de sferen van intelligentie, of in de sferen van de lichamelijke of warmte? (Of zoals Steiner het in de *Konferenzen* noemde, 'Kopf- oder Leibbegabt'.) Het helpt ons bij wat je zou kunnen noemen de constitutionele 'plaatsbepaling'.

Een ander 'geste' of 'richting' waar naar gekeken kan worden in het tweede deel van de bespreking en dat ons helpt het leren van kind of leerling te begrijpen, is de vraag 'van buiten naar binnen, en van binnen naar buiten'.

Kan het kind, kan de leerling opnemen, luisteren, 'verinnerlijken'? Of ketst het af? Komt verinnerlijking niet, of maar gedeeltelijk tot stand? Omgekeerd zien we ook kinderen en leerlingen die het moeilijk hebben om datgene wat innerlijk leeft naar buiten te brengen, ze zijn gestuwd in hun uitingen, het wil er niet uit (daarmee is niet de uitdrukkingsvaardigheid van de taal bedoeld, hoewel dat ermee kan samenhangen).

Ten slotte is een groot en zeer interessant gebied geheel onbesproken gebleven: het gebit.

Het gebit kan de geschoolde waarnemer een zeer precies

beeld geven van de gehele constitutie. In het gebit worden geheimen zichtbaar, van de samenhang van het individu met zijn oorsprongskrachten en toekomstmogelijkheden. Voor de kinder- en leerlingenbespreking vaak wegwijzend.

Dat dit nog niet gedaan is, ligt aan het simpele feit dat in de tijd dat dit boek tot stand kwam, een samenwerking met een ter zake kundige tandarts niet aan de orde was.

Nu terug in Nederland hoop ik bij een (hopelijk) volgende druk deze omissie goed te maken.

Mocht de geachte lezer dit boek opvatten als een reisgids in het land der kinder- en leerlingenbesprekingen, dan mag je verwachten dat van dit werk een ongekend enthousiasme en inspiratie voor je werk kan uitgaan. Veel wat we als leerkrachten doen, verschijnt in het licht van nieuwe betekenissen. Het is een veel gedeelde ervaring, dat dit kracht en energie geeft voor ons werk.

Daarnaast is het een zeer bevredigende ervaring dat we als lerarencollege leren onze pedagogische problemen zelf op te lossen in plaats van ze te outsourcen. Het samenkomen als lerarencollege krijgt opnieuw zin en betekenis.

Vandaar dat ik niet aarzel de kinderbespreking te noemen als een kwaliteitsinstrument bij uitstek voor een school.

Het is daarom goed als de leiding van de school twee, drie collega's met affiniteit tot dit werk de taak geeft ervoor te zorgen dat met enige regelmaat de kinder- en leerlingenbesprekingen in de vergadering kunnen plaatsvinden, want al doende leert men.

Herfst 2017
Christof Wiechert

Ten geleide

Midden in onze tijd vol dramatiek, tegenstellingen en veranderingen hebben onderwijs en opvoeding als uitdaging voor de toekomst de hoogste prioriteit. Bijna honderd jaar na de start van de eerste vrijeschool (de Waldorfschule in Stuttgart) staat de vraag naar haar wezenskern net zo in de openbare discussie als ze intern in de voortdurende zelfkritische reflectie in uitspraken als de volgende doorklinkt: hoe lukt het de vrijeschool vandaag haar methoden niet als reeds gevormde, beproefde tradities, maar als oorspronkelijke, nieuwe stappen in het onderwijsgebeuren te vormen en verder te ontwikkelen? Die vraag moedigt aan om een historische boog te spannen.

September 1919: met het oog op de nood in die tijd formuleert Rudolf Steiner bij de oprichting van de Waldorfschule het doel om uit de verworvenheden van de antroposofie niet de leerinhouden, maar het instrumentarium voor de handhaving van een nieuwe, toekomstgerichte onderwijspraktijk te vormen. De eerste collega's leren vooral het onderwijs in de verwerking van de inhouden zó kunstzinnig vorm te geven dat de krachten die in ieder individueel kind zijn aangelegd, gezien en ondersteund kunnen worden. –

Mei 2012: zojuist nog zong en klapte een vierde klas behendig en met zichtbare vreugde de ritmische variaties van een canon. Nauwelijks echter stellen zich dan vijf kinderen voorin de klas op of de sfeer verandert: een meisje dat net nog overmoedig lachend meedeed, zegt haar persoonlijke morgenspreuk op die ze van haar leerkracht kreeg met het laatste getuigschrift, met zo'n ernst en met zo'n gratie dat ze voor een moment ouder en rijper lijkt dan ze is. Als een soort vooruitblik klinken haar woorden door de ruimte: *'Omglangsd door stralend blauw stijgt de adelaar omhoog.'*

Om werkzaam te worden hebben dergelijke diep in het innerlijk van het kind ontkiemende ontwikkelingskrachten een houding nodig van de leerkracht die gekenmerkt wordt door aandacht, respect en ook door initiatieffkracht. In de concrete onderwijsontmoeting van leerkracht en leerling wordt vrijschoolpedagogie tot levend werkende kunst van deze tijd: zoals in de hartslag van de mens innerlijkheid en periferie direct samenklinken, zo stromen in het 'pedagogisch moment' de uiterlijke met de innerlijke ontwikkeling, de beleving van het kind met het bewustzijn van de opvoeder en de waakzame waarneming met de initiatieffkracht samen.

Doordat Christof Wiechert dit boek in zijn geheel wijdt aan de kunst van de kinderbespreking, stelt hij er vragen over en bewerkt hij in de zin van dit samenstromen het hartorgaan van de vrijschool: er bestaat geen innerlijke, latente vaardigheid op het zielen- of geestelijke vlak die hier niet wezenlijk tot zijn recht kan komen. Je zult geen concreet uiterlijk fenomeen in het dagelijks leven van de school vinden dat hier niet in de ter zake kundige, liefdevolle beschouwing van het kind wordt waargenomen en naar zijn betekenis wordt bevraagd. Maar hoe vormt en schoolt zich een 'kennissamenleving' door collega's als gemeenschappelijk orgaan met als doel de ontwikkeling van het kind fijner waar te nemen, beter te begrijpen en te ondersteunen?

Het behoort tot de kwaliteiten van dit boek dat de vraagstellingen die voortkomen uit de rijke concrete beschrijvingen als vanzelfsprekend worden opgepakt en op verschillende niveaus worden behandeld: gaat de ene vraag in de richting van de ontstaansgeschiedenis van de kinderbespreking, de volgende belicht juist actuele vraagstellingen die voortkomen uit de leraarcolleges. Problemen bij de hedendaagse toepassing van de kinderbespreking komen op deze wijze eerlijk en gedifferentieerd ter sprake, zodat ze vanuit de gedachtegangen steeds ook tot nieuwe aanzetten en oefenmogelijkheden leiden. Vanuit

zijn jarenlange ervaring als klassenleerkracht en leider van de pedagogische sectie van de Vrije Hogeschool voor Geesteswetenschap stuurt de auteur doelbewust aan op de gevoelige plekken van de kinderbespreking: – Aan welke voorwaarden moet het werken in de lerarenvergadering voldoen? – Welke kwaliteit van denken kan in de veelheid van fenomenen het wezenlijke van het onwezenlijke onderscheiden? – Op welke voedingsbodem kunnen pedagogische vondsten zich ontwikkelen?

Overall waar uiterlijke beschrijvingen in een beschouwing op geest-zielenniveau uitmonden, worden de samenhangen hier met pregnante, vaak beeldende woorden uitgedrukt. Juist door de oorspronkelijkheid en originaliteit van de taal die zich richt op het meeleven van de lezer wordt deze op verschillende manieren tot eigen werkzaamheid opgewekt.

Deze kwaliteitsstimulans tot verwerkelijking krijgt in de laatste hoofdstukken nog een crescendo door de bijzonder rijke uitwerking van de derde afsluitende stap van de kinderbespreking: hoe kan een bepaalde onderwijsactiviteit ondersteunend werken? Hier wordt het vrijeschoolleerplan door de ideeën van de antroposofische menskunde zo origineel doordrongen en in werkzame polariteiten ingedeeld dat er al voorpret ontstaat om de vraag van concrete ondersteuning bij de volgende kinderbespreking in het college met een nieuw bewustzijn in te gaan.

De voorliggende symfonie van gezichtspunten met betrekking tot de kunst van de kinderbespreking krijgt de kwaliteit van een meesterlijke compositie doordat ze naast de diepgang en strengheid in de doorwerkingen en de fantasierijke, levens-echte variaties, vooral oproept tot eigen activiteit en voortzetting: een echte ontdekkingsvreugde ontstaat om het wezen van het kind vanuit de totaliteit van zijn verschijning in het gesprek met de collega's te bevragen.

Claus-Peter Röh

De samenhang van het geheel

Het grote inzien en laten gelden is alleen maar een inzicht; het vieren, een uitbundigheid: want het staat daar in verheerlijking en laat zich niet overtreffen. Het toepassen in het menselijke is een wijsheid en allergrootst succes; maar de ultieme opgave is het omvormen van het kleine in het grote, het onooglijke in het lichtende; een stofje zo te laten zien dat je het in het grote geheel ziet vervat; dat je het niet kan zien zonder meteen alle sterren te zien en de diepe samenhang van de hemel, waar het ook innig aan toebehoort.

Rainer-Maria Rilke

(uit een brief aan Sidonie Nádherny von Borutin,
18-12-1907, *Briefwechsel 1906-1926*, Göttingen, 2007)

I Voorwoord: de gemeenschap en het individu

De kinder-/leerlingbesprekingen zoals Rudolf Steiner die voor de pedagogische vergaderingen van de eerste vrijeschool in Stuttgart heeft geïnitieerd en vele keren heeft gehouden, zijn het onderwerp van dit boek.

Gedurende vele jaren hebben we in Nederland in de praktijk de vaardigheid verworven de wordende mens zo waar te nemen dat zijn raadsel zichtbaar wordt en je er daardoor aan kunt bijdragen dat het pedagogische proces (weer) op gang komt. Deze nieuwe/oude discipline gaven we de naam de ‘kunst van de kinderbespreking’. De impuls om dit op te pakken kwam vanuit het bestuur van de Antroposofische Vereniging in Nederland.

Het was met name de penningmeester Hans Lap die de uitgesproken mening had dat de toenmalige voorzitter van de Vereniging, Ate Koopmans (*2.2.1931, †4.1.2002) – die in cursussen de karma-oefeningen van Rudolf Steiner toegankelijk had gemaakt – met de vicevoorzitter deze manier van werken ook zou toepassen om de kinderbespreking nieuw leven in te blazen. Zo ontstond deze manier van werken. Maar wat zit er achter aanduidingen als ‘Praktische menskunde’ en de ‘Kunst van de kinderbespreking’? Zuiver praktisch gezien vond dit werk altijd plaats in groepen. We probeerden Steiners begrip van een *onderzoeksgemeenschap* concreet vorm te geven. Dat betekent dat alles wat we probeerden in dezelfde groep gebeurde.

Voor de ‘Praktische menskunde’ betekende dit dat een deelnemer aan de groep die gedurende enkele jaren samenwerkte, zijn biografie als onderzoeksmateriaal ‘ter beschikking’ stelde. Hij vertelde eerst zijn leven, dat dan door de groep volgens menskundige gezichtspunten werd beschouwd en onderzocht.

Het doel was daarbij om twee dingen te leren: ten eerste de betreffende persoon te leren kennen, en ten tweede ging het in hoofdzaak om de verificatie en bevestiging van de antroposofische menskunde waarmee de biografie transparant werd gemaakt. Onze wezenlijke opgave bij dit werk was *fundamenteel* vanuit de gemeenschap te werken. We ervoeren dit juist als kiemkrachtig.

Het in de praktijk brengen van deze methode vraagt bij de deelnemers vanzelfsprekend bepaalde sociale vaardigheden. Wie hierover niet kon beschikken, leerde snel bij, want de zelfcorrectie van een groep is veel sterker dan die van het individu.

Je kunt er zeker van zijn dat juist dit gegeven een van de redenen was waarom Rudolf Steiner deze oefeningen niet voor de Vrije Hogeschool heeft voorzien, maar voor het werk in de vereniging: het gaat om het leren in gemeenschappen, met als doel gemeenschappelijk te werken en te onderzoeken.

Toegepast op de 'kunst van de kinderbespreking' is de vraag naar de gemeenschap uiteraard 'eenvoudig', want wat is een lerarencollege, een pedagogische vergadering anders dan een onderzoeksgemeenschap? Ik weet maar al te goed dat veel colleges en pedagogische vergaderingen zich tegenwoordig in een stevige identiteitscrisis bevinden. Een vaak bevestigde ervaring is echter dat de manier van werken die hier wordt voorgesteld al in korte tijd effect laat zien: dat juist door *inzicht genezende krachten over de gemeenschap uitstromen*.

Met deze publicatie is de wens verbonden dat veel colleges die werking mogen ervaren. Een van de grootste geheimen van de antroposofie is dat inzicht gezond maakt, ja dat die geneest. Beschouw je het lerarencollege als het hart van de school, dan hebben we in de kinderbespreking een werkzaam middel om dit hartorgaan van de school te versterken.

Maar wat betekent dat voor de enkeling en welke plaats heeft de kunst van de kinderbespreking in het college? Wat heb je

nodig' voor de kinderbepreking? Kortom, de kinderbepreking is inderdaad *niets meer dan een ontmoeting*. Een ontmoeting tussen mensen. Maar wat bepaalt in feite die ontmoeting? Hoe vindt die plaats? Zie je af van de alleroppervlakkigste van alle ontmoetingen tussen leraren en leerlingen die uit min of meer bewuste informatieoverdracht bestaat zoals: 'ga zitten!', 'luister eens!', 'wees alsjeblieft stil', die bijna automatisch verloopt, dan is iedere ontmoeting een mysterie van Ik en Jij. Martin Buber schreef eens: 'De mens wordt door het Jij tot Ik.'

Wat is het wat ik daar ontmoet? De uiterlijke verschijning? Ja, daarmee begint het. Wat zegt mij dat allemaal? Ik kan zijn boodschap verslapen en de uiterlijkheid alleen gebruiken om bepaalde kenmerken te identificeren. Veel ontmoetingen gaan zo. Je registreert de persoon tegenover je en bent verder alleen bezig met wat de *eigen* ziel aan die ander wil meedelen.

Maar het kan ook zijn dat ikzelf, in het zien van de ander, in de waarneming van zijn verschijning *ontwaak*. Wat zie ik werkelijk, wat zegt mij de aanblik van de ander? Staat daar een moe, angstig, een geprikkeld, een vrolijk, een gespannen, een verwachtingsvol kind voor mij? Staat daar een leerling vol vertrouwen of een kritische leerling voor me? Wat zegt zijn lichaamshouding? De huidskleur? Staat er een gezond mens voor me of iemand die ziek is? Hoe werkt deze persoon op mij?

Iedere waarneming, iedere aanblik maakt, voor zover je je dit bewust bent, de ervaring wakker, werkt op een deel van het zielenleven. Reageer ik met een licht ingehouden onwil, reageer ik vol sympathie of helemaal onbevangen, maar op basis van een zekere welwillendheid? Of is de ontmoeting met de leerling mij eigenlijk te veel, ben ik momenteel overbelast? Is er zelfs een stevige boosheid in het spel?

Ontmoetingen kunnen iedere denkbare kleurnuance van het zielenleven hebben. Maar in ieder geval begint bij de ontmoeting met de ander een proces van zelfwaarneming. Hoe gedraag ik me? Welke onuitgesproken, maar reële gevoelens zijn er in

mij? Hoe helder ben ik in wat ik zeg? Kan ik mijzelf zijn, of komt er iets bij wat ik eigenlijk niet ben of niet zou willen zijn?

Het fenomeen van de *ontmoeting* in de kinderbepreking komt heel anders naar voren en toch heeft ze soortgelijke trekken. Allereerst is er totaal geen fysieke aanwezigheid. Je kijkt naar 'ontmoetingsresten'. Door de collega's vertelde fragmenten van vroegere ontmoetingen worden gedeeld. Je kijkt naar wat er gemaakt is: schriften, tekeningen, handarbeidproducten, kunstwerken, hier en daar een opstel, dat zijn allemaal getuigenissen van zijn wezen dat zelf uiterlijk helemaal niet aanwezig is.

De kinder-/leerlingbespreking bouwt echter in de zielen van de aanwezigen de aanwezigheid op van het kind of de leerling als wezen in de zin van een beeld. Dit is een wezenlijk, imaginatief proces: het blijft allemaal in het onzichtbare en toch is het door en door reëel. Wie er met een oprechte intentie bij is, ervaart dat het momenten van existentiële betekenis zijn voor de deelnemende leerkrachten, therapeuten, artsen en ouders, voor de totale schoolgemeenschap en voor de leerling zelf. Er vindt een *ontmoeting van een andere hoedanigheid plaats*.

Iemand kan na zo'n bespreking ervaren dat hij op een manier *geraakt* werd zoals hij door ontmoetingen van gewone aard niet zo gemakkelijk geraakt wordt.

Een van de nevenwerkingen van deze 'ontmoeting van andere aard' kan het ontstaan van een nieuw *verantwoordelijkheidsgevoel* zijn. Dit ontwaakt plotseling ten opzichte van mijzelf en mijn werk als mens en leerkracht. Dat is de vrucht van dit verdiepend werk: een ware ontmoeting verandert niet alleen dat wat tegenover mij is, maar vooral mijzelf.

Zo beschouwd zijn de kinder-/leerlingbesprekingen een onontbeerlijk instrument voor de schoolontwikkeling. Het mag zelfs zo gezegd worden: zonder schoolontwikkeling door de kunst van de kinder-/leerlingbespreking is er geen kwaliteitsontwikkeling, want kwaliteit is uiteindelijk niets anders dan de *som van de gezindheid van de individuen die deelnemen aan het opvoedingsproces*.