

INHOUD

Inleiding	11
Deel I	
Theorie van contextuele leerlingbegeleiding	13
1. De dynamische driehoek: ouders – kind – school	15
1.1 De dynamische driehoek	16
1.2 Ieders eigen context	17
1.3 De verbanden binnen de driehoek	18
1.4 Balans en dynamiek	20
2. Drijfveren en dimensies	21
2.1 Dimensie 1: de feiten	21
2.2 Dimensie 2: de psyche	22
2.3 Dimensie 3: interactie	23
2.4 Er is meer aan de hand...	24
2.5 Dimensie 4: relationeel-ethisch	26
2.6 Dimensie 5: ontisch	28
2.7 Loyaliteitsbanden	30
3. Loyaliteit	33
3.1 Verticale loyaliteit	33
3.2 Bewust instinct	34
3.3 De bron van het leven	35
3.4 Evenwicht tussen geven en ontvangen	36
3.5 Verworven loyaliteit	37
3.6 Horizontale en afgeleide verticale loyaliteit	38
3.7 De huidige aandacht voor loyaliteit	39

4. Loyaliteit onder druk	41
4.1 Dilemma's	42
4.2 Drie typen	43
4.3 De leraar en zijn existentiële (verticale) loyaliteit	47
4.4 Nuanceren	48
5. Gespleten loyaliteit	49
5.1 Moeten kiezen, maar het niet kunnen...	49
5.2 Minder ernstige situaties	50
5.3 Omgaan met gespleten loyaliteit	52
5.4 Herkennen van gespleten loyaliteit	52
5.5 Grootouders	53
5.6 Pleeggezinnen	54
5.7 Adoptie	54
5.8 Nieuw samengestelde gezinnen	54
5.9 Loyaliteit laat zich niet negeren	55
6. Ondergrondse loyaliteit	57
6.1 Onverklaarbaar gedrag	57
6.2 Soms positief, vaak negatief	59
7. Overbelaste loyaliteit	63
7.1 Geven en ontvangen	63
7.2 Parentificatie	64
7.3 Actieve en passieve parentificatie	64
7.4 Parentificatie en school	67
7.5 Delegaat en legaat	69
7.6 Van delegaat naar legaat	71
7.7 Beklemmend	72
7.8 Diagnose	73
8. Werken met onrecht	75
8.1 "Mij is onrecht aangedaan..."	76
8.2 Reacties op aangedaan onrecht	78
8.3 Destructief gedrag	80
8.4 Constructief gedrag	81
8.5 De rol van de begeleider	85
8.6 Destructief recht op verschillende niveaus	85

9. Zelfvalidatie	87
9.1 Geven en ontvangen	87
9.2 Zelfvalidatie	88
9.3 Waar kan het misgaan?	89
10. Meer over context	91
10.1 Het relatieveld van de leerling	93
10.2 Het relatieveld van de ouders	97
10.3 Het relatieveld van de leraar	98
Deel II	
Contextuele vaardigheden	101
11. Meervoudige partijdigheid	103
11.1 Belangen van de afwezige	104
11.2 Belangen van een overledene	104
11.3 Belangen van jezelf	105
11.4 Vaardigheid of attitude?	105
11.5 Een gouden regel	106
11.6 Een veeleisende opdracht	107
11.7 Bij een ernstige situatie	108
11.8 Oefenen	110
12. Erkennen	111
12.1 Bevestigen van het leven zelf	112
12.2 Taakgerichte en persoonsgerichte feedback	113
12.3 Relationeel communiceren	114
12.4 Erkenning van verdienste en aangedaan onrecht	114
12.5 Wat erkenning doet	116
12.6 Op school	116
13. De dialoog	119
13.1 Wederzijds	119
13.2 Voorwaarden en effecten	120
13.3 De dialoog op verticaal niveau	121
13.4 De dialoog in leerlingbegeleiding	122
13.5 Ook de begeleider groeit ervan	125
14. Het genogram	127
14.1 Symbolen in een genogram	128
14.2 Vragen bij een genogram	132

15. Communicatie in de klas	137
15.1 Invloed en invloedsbesef	137
15.2 Drie basisomgangsvormen	138
15.3 De basisomgangsvormen in groepscontact	139
15.4 Aandachtspunten bij de basisomgangsvormen	139
Deel III	
De praktijk van contextuele leerlingbegeleiding	143
16. Faalangst	145
16.1 De oorzaak van faalangst	145
16.2 Ouders als partners	146
16.3 Legaten, delegaten en faalangst	147
16.4 Parentificatie en faalangst	147
16.5 De faalangsttraining	148
16.6 Ouders en de training	148
17. Pesten	151
17.1 Plagen of pesten?	151
17.2 Pedagogische benadering	151
17.3 Pesten in contextueel perspectief	152
17.4 Begeleiding in een peestsituatie	153
17.5 De <i>no blame</i> -methode	153
17.6 Herstelrecht	154
18. Depressie	157
18.1 Begeleiding binnen of buiten de school?	157
18.2 Begeleiding in de school	158
18.3 Vijf thema's	159
18.4 Intergenerationeel aspect	161
18.5 Tot slot	161
19. Destructief gedrag	163
19.1 Automutilatie	163
19.2 Suicide	166
20. Als ouders gaan scheiden	169
20.1 Verborgene problemen, ook op school	170
20.2 Als een ouder overleden is	175

21. Kinderen met een migratieachtergrond	177
21.1 Dubbel spanningsveld	177
21.2 Vluchtelingen	178
21.3 Migranten	179
21.4 Leven in twee werelden	180
21.5 Leren leven met een loyaliteitsconflict	181
21.6 Gevolgen voor het leren	182
21.7 Wat te doen?	182
21.8 In gesprek met een AMA	184
22. Contextueel verwijzen	185
22.1 De grenzen aan de begeleiding op school	185
22.2 Het verschil tussen leerlingbegeleiding en therapeutische hulp	186
22.3 Soms is verwijzing noodzakelijk	187
22.4 Verwijzen is overdragen van vertrouwen	188
22.5 “U mag er met niemand over praten...”	189
22.6 Loslaten	190
Ten slotte	193
Lijst van contextuele begrippen	195
Geraadpleegde literatuur	203
Index van in het Nederlandse onderwijs geldende termen	207

1.

DE DYNAMISCHE DRIEHOEK: OUDERS – KIND – SCHOOL

Ouders en school werken samen bij het opvoeden en begeleiden van kinderen. Daarin heeft ieder een eigen verantwoordelijkheid. Dit gegeven is een van de belangrijkste uitgangspunten van dit boek. Maar is het in het dagelijkse leven ook zo vanzelfsprekend?

De docent Frans blijft erop hameren dat je woordjes niet moet leren door te stampen, maar door ze toe te passen in een context. Zegt een leerling: mijn vader vindt dat onzin. Hij vindt dat je ze gewoon uit je hoofd moet leren.

Een moeder zegt over het vak rekenen tegen haar dochter: “Je moet niet ‘erbij’ of ‘eraf’ zeggen, maar ‘plus’ of ‘min’.”

Je had Ayisha nog nooit met een hoofddoek gezien. Toch kwam haar vader woedend naar school: de school mag een hoofddoek niet verbieden! Maar ja, verklap je dan dat Ayisha en andere allochtone meisjes onderweg naar school hun hoofddoek zelf in hun tas stoppen?

Op de ouderavond zeg je dat de zwakke resultaten van Iris misschien te maken hebben met faalangst. Haar ouders nemen haar daarop stevig onder handen en zeggen dat ze gewoon harder moet werken.

Bij sommige ouders denk je: hoe is het mogelijk dat ze hun zoontje zo vaak zonder toezicht filmpjes laten opzoeken op internet?

Soms heeft een docent het frustrerende gevoel dat de zaken die hij kinderen op school moeizaam bijbrengt, thuis net zo snel weer worden tenietgedaan. Tegelijk weet hij, door schade en schande wijs geworden, dat hij nooit tegen een leerling iets negatiefs over zijn ouders mag zeggen. Leerlingen zelf uiten vrijuit hun klachten over het gedrag van hun ouders tegen hem. Maar als hij ze dan gelijk geeft, wordt dat niet geaccepteerd.

Zo zijn er meer situaties te noemen. Ze betreffen maar een klein percentage van de ouders, maar ze zijn wel vervelend. Ouders vertrouwen hun kind aan het onderwijspersoneel toe voor onderwijs en begeleiding, maar sommige lijken wel tegenstanders te zijn. Pas als de verantwoordelijkheid van de ouders en die van de school in elkaars verlengde liggen, krijgt het kind echt de kans zich te ontwikkelen.

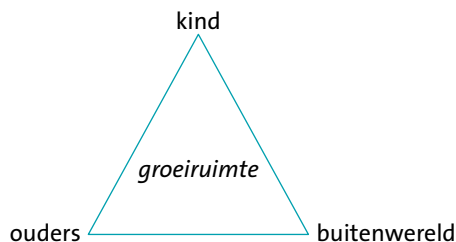
In de verdeling tussen ouders en school zijn drie hiërarchieën te onderscheiden. Allereerst is dat de **emotionele hiërarchie**. Daarin staan ouders altijd boven de leerkracht. Een leerkracht kan nooit de betere ouder worden.

Ten tweede is er de **verantwoordelijkheidshiërarchie**. Ouders staan qua verantwoordelijkheid nagenoeg altijd boven anderen, tenzij een rechter een ondertoezichtstelling uitspreekt. De rechterlijke macht neemt dan de verantwoordelijkheid van de ouders over. Dit gebeurt bijvoorbeeld in situaties van verwaarlozing of mishandeling. Alleen de rechterlijke macht kan in de verantwoordelijkheidshiërarchie boven de ouders komen te staan. Leerkrachten kunnen dat nooit. Ten slotte bestaat de **deskundigheidshiërarchie**. Dit is de enige hiërarchie waarin leerkrachten boven de ouders staan. Leerkrachten zijn per slot van rekening goed opgeleide professionals. Ouders die een leerkracht vertellen dat hij het anders moet doen, zitten ernaast. Enkel in de deskundigheidshiërarchie is de opvoedingsverantwoordelijkheid gedelegeerd aan een professional.

Maar hoe geeft een docent gestalte aan die gedeelde opvoedingsverantwoordelijkheid? Hoe kan hij thuis en school op elkaar afstemmen?

1.1 De dynamische driehoek

We geven de verhoudingen tussen de drie 'partijen' weer door ze in een driehoek te plaatsen en de zijden te zien als contact- en communicatielijnen. Binnen deze driehoek vinden vitale processen plaats, die het leven en leren van het kind sterk beïnvloeden. In deze constellatie krijgt het kind de kans om te groeien. Er is daar continu beweging. Daarom spreken we over 'de dynamische driehoek' (figuur 1.1).



Figuur 1.1. De dynamische driehoek.

Voor 'buitenwereld' kunnen allerlei vormen van contact buiten het gezin worden ingevuld, bijvoorbeeld school, leraar, begeleider, maar ook vrienden, sportclub of sociale media. De meest ingrijpende invulling is 'school' of 'leraar'. Dat is een vorm van contact met de buitenwereld die door de overheid verplicht is, waardoor het gezin gedwongen is zich in meerdere opzichten aan de school aan te passen. Maar het betekent tegelijk dat de school zoveel mogelijk rekening moet houden met de eigen verantwoordelijkheid van de ouders. In dit spanningsveld zoekt dit boek zich een weg.

1.2 Ieders eigen context

Bij elk van de drie deelnemers in de driehoek – ouders, kind en buitenwereld – moeten we verder kijken dan de personen zelf. Zij worden allemaal in hoge mate beïnvloed door hun geschiedenis, hun omgeving en hun relaties. Ieder is verweven in een eigen netwerk en brengt altijd een eigen context (letterlijk: weefsel-samenhang) mee.

De ouders hebben, zowel apart als samen, hun achtergronden die de leraar maar zelden kent of kan vermoeden, maar die hun gedrag sterk beïnvloeden. In een gesprek met ouders heeft hij bijvoorbeeld te maken met hun verwachtingspatronen, hun frustraties of hun onderlinge verhouding. Van al die zaken heeft hij als docent weinig tot geen notie. Ouders dragen een heel verleden met zich mee, waarop ze trots zijn of dat ze verafschuwen, maar dat hen toch gemaakt heeft tot wie ze nu zijn. Soms begrijpt een docent maar delen van hun context, bijvoorbeeld als ze zeggen: "Ons kind moet het beter hebben dan wij vroeger." Of als je te weten komt dat ze het onderling niet eens zijn over de school- of profielkeuze. Of als je merkt dat ze voortkomen uit een streng religieus gezin enzovoort. Achter de ouders staat het verdere gezin, groot of klein, harmonisch of gespleten. En daarachter weer de verdere familie, grootouders, ooms en tantes. Kortom, bij contact met de ouders van een leerling speelt er een hele achtergrond mee, die een sterke invloed heeft op zijn denken en doen, maar die docenten niet of nauwelijks kennen.

Ook het kind heeft een eigen context, maar daar komt men in de begeleiding meestal wat gemakkelijker achter. Hoe zelfstandig stelt het kind zich op, wat zijn zijn hobby's, in welk gezelschap verkeert het graag, wat betekent zijn plaats in het gezin voor zijn ontwikkeling en gedrag? En vooral: hoe is zijn verhouding met zijn ouders en met de andere gezinsleden? Hoe veilig en gesteund voelt het zich thuis?

Ten slotte komen we bij de personen die de 'buitenwereld' vertegenwoordigen. In dit boek gaat het hier dus om de medewerkers van de school, om de leraren. Ook zij leven ieder in hun eigen context. Ook zij hebben hun aanleg en opvoeding meegekregen en ervaringen opgedaan in het lerarenbestaan. Dat alles speelt

een rol in hun omgang met de leerlingen. Wie bijvoorbeeld van zichzelf weet dat hardop leren effectief werkt, heeft de neiging de leerlingen ook aan te raden om zo te leren. Lang niet ieder kind heeft echter zo'n auditieve aanleg. Wie beseft dat hij emotioneel verwaarloosd is door zijn vader, moet ervoor oppassen dat hij bij een verwaarloosde leerling niet meteen partij kiest tegen de vader van de leerling, want dan vecht hij in feite tegen zijn eigen vader.

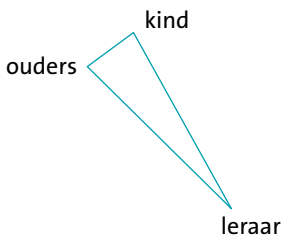
Het is van belang te beseffen dat niet alleen ouders en leerlingen, maar ook de leraar zelf in een netwerk van relaties is ingeweven, in een eigen context staat.

1.3 De verbanden binnen de driehoek

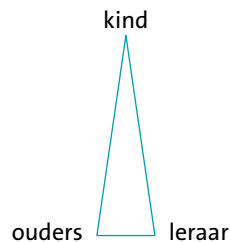
De driehoek heeft niet alleen hoeken (de personen met ieder hun eigen achtergrond), maar ook lijnen die staan voor de communicatieve banden tussen de hoeken. De onderlinge relaties bepalen de aard en de grenzen van het gezamenlijke speelveld.

We tekenen de dynamische driehoek als een gelijkzijdige driehoek. Die verbeeldt een evenwichtige situatie. Binnen deze evenwichtige verhoudingen krijgt het kind de ruimte om zich te ontwikkelen. Die ruimte biedt veiligheid én uitdaging, geborgenheid én avontuur, aanhankelijkheid én zelfstandigwording.

De groeiruumte verandert als er iets gebeurt in de onderlinge verhoudingen. Bijvoorbeeld als een van de ouders het kind zo in zijn greep houdt dat het bijna met hen samenvalt. Of als het kind zich, met hetzelfde effect, enorm vastklemt aan zijn ouders. In beide gevallen wordt de zelfstandigwording sterk gehinderd en wordt de groeiruumte heel klein (figuur 1.2). Ook wordt de groeiruumte van de leerling verkleind als de leraar en de ouders bijvoorbeeld te veel op één lijn gaan zitten tégen het kind. Of als de leraar de rol van de ouders gaat overnemen en zo als het ware met de ouders samenvalt (figuur 1.3). Het kind kan namelijk pas goed functioneren en zich ontwikkelen als het in verbondenheid met zijn ouders ook los van hen mag komen. Dat doet het bijvoorbeeld door naar school te gaan of door zich te binden aan vrienden.



Figuur 1.2. De groeiruumte wordt beperkter naarmate ouders en kind samenvallen.



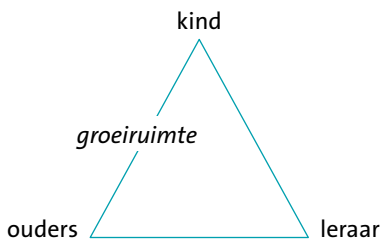
Figuur 1.3. De groeiruumte wordt beperkter naarmate ouders en leraar samenvallen.

Er kan ook sprake zijn van een breuk tussen leerling en ouders (figuur 1.4), tussen de leerling en de school (figuur 1.5), of tussen de ouders en de school (figuur 1.6). De relatielijn wordt dan gestoord of zelfs opgeheven en de groeiruumte opgebroken. Daarmee wordt die zo onveilig, onoverzienbaar en structuurloos dat het kind er niet meer in kan groeien. Het kind is als het ware 'losgeslagen'.

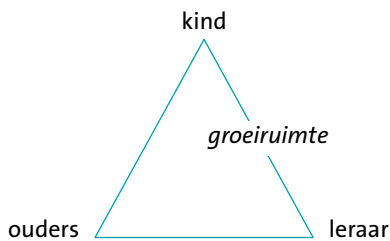
We geven een complexe constellatie weer in eenvoudige figuren, maar de werkelijkheid ervan herkennen we vrijwel dagelijks:

- De leerling van wie de relatie met één of beide ouders zodanig is verstoord en uit balans geraakt, dat hij compensatie zoekt bij de mentor, bij de groepsleerkracht of bij vrienden, of aan de alcohol raakt (figuur 1.4).
- De leerling die denkt of weet dat de school hem al heeft opgegeven en zijn schoolcarrière daardoor niet meer ziet zitten (figuur 1.5).
- Het kind van wie de ouders wantrouwend staan ten opzichte van de samenleving en de school, waardoor het moeilijk gemotiveerd mee kan doen met de les (figuur 1.6).

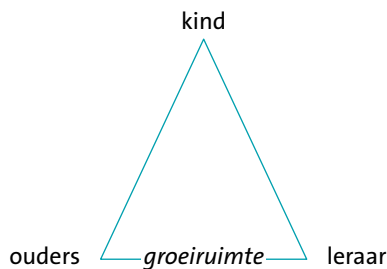
In al die gevallen is voor de leerling de basis voor groeien verkleind of verzwakt. Natuurlijk merk je dat ook aan de leerresultaten. Wanneer de relaties in de driehoek uit balans raken en daarmee de groeimogelijkheden beperkt worden, stagneert de leerling.



Figuur 1.4. De groeiruumte is structuurloos als de relatie tussen kind en ouders verbroken is.



Figuur 1.5. De groeiruumte is structuurloos als de relatie tussen kind en school (leraar) verbroken is.



Figuur 1.6. De groeiruumte is structuurloos als de relatie tussen ouders en school (leraar) verbroken is.

1.4 Balans en dynamiek

Wanneer de relaties binnen de driehoek onderling in evenwicht zijn, heeft het kind optimale groeimogelijkheden. Onevenwichtigheid verkleint de groeikansen. Dat is gemakkelijk gezegd. Te vaak sta je als leraar voor een raadsel: waar komt dat gebrek aan evenwicht vandaan? Waarom helpt het niet wat je, goedbedoeld en met overleg, voor de leerling of voor zijn ouders hebt gedaan? Een leerkracht vertelt.

Ik heb een keer de plank erg misgeslagen en ik weet niet hoe dat kwam. Destijds was ik groepsleerkracht groep 6. De lessen werden voortdurend onderbroken door Stan, een overactieve jongen die geen moment kon stilzitten en overal doorheen riep. Zijn resultaten waren slecht. Hoe lastig de jongen zich ook gedroeg, ik had wel met hem te doen en hoopte dat ik hem kon helpen. Mijn eerste pogingen daartoe hadden zowaar enig resultaat. Op mijn verzoek kwamen de ouders van Stan naar de school om er met mij over te praten. Ik vertelde over de moeilijke situatie in de klas. Ze beaamden het probleem en beschreven hoe druk Stan ook thuis was. Vervolgens zei ik wat ik er op school aan wilde doen. Tot dan toe hadden we een levendig gesprek. Toen begon ik hen voorzichtig te adviseren hoe ze thuis in de omgang rekening konden houden met hun kind. Ze werden hoe langer hoe stiller. Op een bepaald moment leek het alsof de vader mij op een vijandige manier begon aan te kijken. Hij werd steeds roder en zei ten slotte: “U weet dus precies hoe wij Stan moeten opvoeden!” Toen liepen ze samen het lokaal uit. Ik hoorde hem in de gang nog hardop zeggen: “Omhooggevalen betweter!”, en met een klap viel de deur dicht. Toch had ik me goed voorbereid. Ik gaf ze op een tactvolle manier heldere adviezen om hun vastgelopen kind weer op de rails te krijgen, maar het effect was een vijandige aftocht. Wat had ik dan verkeerd gedaan?

Er is geen twijfel aan de goede bedoeling van de leerkracht. Zijn advies was vast zakelijk correct en goed onderbouwd. Voelden de ouders zich overvallen door het advies? Wilden ze niet aanvaarden dat hun kind zoveel problemen veroorzaakte? Wel was de communicatie wat eenzijdig geweest: de leerkracht vertelde hoe volgens hem een gedragsverandering kon worden bereikt en hij gaf daarover adviezen. Maar is dat nu een reden om zo boos te worden? Kortom, wat was er fout gegaan in het gesprek?

Anders gezegd: binnen de dynamische driehoek is de beweging die de relaties in stand houdt ergens afgeremd of verstart. Om daar zicht op te krijgen, moeten we ons dus eerst afvragen wat de onderlinge relaties in beweging zet. Welke drijfveren brengen mensen vanuit hun context tot een bepaald gedrag ten opzichte van anderen? In het volgende hoofdstuk geven we een uitgebreid antwoord op die vraag.