

Naar een praktijkvisie voor Interne Begeleiding op een vrijeschool

Een literatuuronderzoek naar de mogelijkheden om een bij de vrijeschool passende vorm van leerlingenzorg op te zetten.

Student: Alda van 't Hof

Tutor: Merel Boon

University of Plymouth,

Via Hogeschool Helicon, Zeist

Februari 2008

Samenvatting

In dit assignment wordt onderzocht hoe een intern begeleider (IB-er) op een vrijeschool te werk kan gaan. Vanuit literatuur uit reguliere en antroposofische richting worden de verschillende partijen bij een zorgtraject, de leerling, de ouders, de leerkracht en de IB-er onder de loep genomen. Conclusies uit dit onderzoek zijn o.a. dat er in de gebruikte literatuur weinig verschil te vinden is wat de rol van leerkracht en IB-er betreft. Wat de leerling en de ouders betreft, is de antroposofische literatuur nog onvoldoende ontwikkeld. Hier liggen veel mogelijkheden voor verdere studie. Waar de vrijescholen op veel punten moeten werken aan zaken documenteren en voor derden inzichtelijk maken, geldt dit zeker ook op het gebied van leerlingenzorg. Een IB-er is daarbij een belangrijke schakelfiguur.

Inhoudsopgave

Samenvatting	blz.	2
Inhoudsopgave		3
Inleiding en vraagstelling		4
Literatuur		7
Analyse van de literatuur		13
Conclusies en aanbevelingen		17
Literatuurlijst		20
Bijlage 1 (DLE-lijst leerlingvolgsysteem)		21
Bijlage 2 (denk-, gevoels- en wilsontwikkeling, lijsten LVS)		22
Bijlage 3 (formulier lesvoorbereiding)		25
Bijlage 4 (formulier handelingsplan)		26

Inleiding en vraagstelling

Sinds de jaren 90 van de vorige eeuw is er een nieuwe functie binnen het basis onderwijs: die van Interne Begeleider (IB-er). Vanuit de visie van Weer Samen Naar School, waarbij binnen het basisonderwijs zorg moet worden gegeven aan kinderen met uiteenlopende pedagogische en didactische vragen die voorheen vooral hun plek hadden binnen het speciaal onderwijs, werd de IB-er aangesteld als iemand die binnen de basisschool primair de verantwoordelijkheid draagt voor de steeds omvangrijker wordende leerlingenzorg. De schoolsituatie van waaruit dit onderzoek is geschreven is een vrijeschool met twee heterogene kleuterklassen en drie combinatieklassen (klas 1/ 2, 3/ 4 en 5/ 6). Tot juli 2007 was op deze school ook een IB-er, afkomstig uit het reguliere onderwijs. Deze IB-er heeft er de afgelopen 10 jaar voor gezorgd dat er bijvoorbeeld een leerlingvolgsysteem (LVS) is ingevoerd. Dit leerlingvolgsysteem is voor een deel gebaseerd op lijsten met didactische leeftijdequivalenten (DLE's) waar toetsresultaten op worden bijgehouden (zie bijlage 1) en een andere deel wordt gevormd door de lijsten van denk- gevoels- en wilsontwikkeling van de Begeleidingsdienst voor Vrijescholen (zie bijlage 2). Leerlingen die op de DLE's te veel uitvielen werden in een overleg van klassenleerkracht en IB-er besproken en kwamen in aanmerking voor remedial teaching (RT) buiten de klas, op basis van (remediërende) methodes. Ook werd regelmatig huiswerk gegeven ten bate van de RT. Handelingsplannen van de lagere school betroffen altijd cognitieve uitval of hoogbegaafdheid. Handelingsplannen voor een derde kleuterjaar betroffen ook wel de gevoels- of wilsontwikkeling. Bij veranderingen in het onderwijs is het van belang binnen de vrijeschool een eigen afweging te maken en een visie te ontwikkelen hoe die ontwikkeling binnen vrijeschool van waarde kan zijn. In dit onderzoek gaat het om de vraag hoe een IB-er de leerlingenzorg kan vormgeven en afstemmen op de vrijeschool pedagogiek en

didactiek. Een belangrijke vraag hierbij is hoe de rol van de leerkracht, de IB-er, de ouders en het kind wordt gezien.

Op het gebied van zorgverbreding en Interne Begeleiding worden de afgelopen jaren regelmatig boeken uitgegeven variërend van onderzoeken waarin veel achtergronden en visies te vinden zijn (Van Beukering *et al* 2001) tot uitermate op de praktijk gerichte boeken (Bokhorst en De Vries, 2004) met direct bruikbaar materiaal zoals stroomschema's en formulieren. Via internet is ook veel literatuur te achterhalen. In de praktijk is deze literatuur maar mondjesmaat in bibliotheken of op school te vinden. Blijkbaar wordt de literatuur vooral interessant geacht voor de beroepsgroep van IB-ers en is ze niet zonder meer toegankelijk voor de veel grotere groep leerkrachten in het basisonderwijs, die echter wel met zorgverbreding en een IB-er in de school te maken hebben. Bij veel boeken is niet op voorhand bekend uit welke didactische of pedagogische achtergrond geschreven is. Bij dit onderzoek heb ik gekozen voor drie verschillende, recente boeken uit de reguliere hoek. Als algemeen boek over zorgverbreding heb ik gekozen voor "Inleiding in zorgverbreding en orthodidactiek" (Den Dulk en Janssens 2005) Hierin hebben zowel de geschiedenis, uiteenlopende ideeën en ontwikkelingen alsmede een uitgebreid overzicht van aan zorgverbreding gerelateerde onderwerpen een plek. Specifiek voor het gebied van de IB-er is het "Praktijkboek Interne Begeleiding" (Bokhorst 2002), waarin de persoon van de IB-er en allerlei aspecten van het werk van een IB-er worden beschreven. Als IB-boek vanuit een bepaalde achtergrond behandel ik het boek "Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider" (Pameijer en Van Beukering 2006) om ook te kijken of deze specifieke (reguliere) richting van nut kan zijn bij het vormgeven van zorgbeleid op een vrijeschool. Boeken uit de begintijd van de interne begeleiding (IB) worden niet apart verwerkt: in de meeste boeken wordt de nog korte geschiedenis van zorgverbreding en IB voor dit

onderzoek in voldoende mate beschreven. Binnen de vrijescholen bestaat een traditie om zorgvuldig naar kinderen te kijken. Doel is ieder kind te helpen zich in zijn eigenheid te ontwikkelen. Vanuit deze traditie bestaat er een uitgebreid arsenaal boeken over kinderen met allerhande (ontwikkelings-) problemen en hoe daarmee om te gaan. Veel van deze boeken geven een korte theoretische achtergrond, waarbij het antroposofisch mensbeeld wordt geschetst. Daarna volgt dan een uitvoerige beschrijving van diverse ontwikkelingsproblemen en hoe je die kunt ordenen bijvoorbeeld Holtzapfel (1997) of Göttgens (1998) of er wordt aangegeven hoe kunstzinnige handswijzen kunnen worden toegepast bij de hulp aan kinderen met een bepaald probleem, bijvoorbeeld McAllen (2004). Op bijna elke vrijeschool is wel een rij van zulke boeken te vinden. Algemeneren boeken over zorgverbreding of IB zijn lastiger te vinden. Boeken die qua inhoud onderwerpen behandelen die raken aan zorgverbreding, zoals differentiatie, zijn wel te vinden. Tijdens het schrijven van dit assignment bleek de Begeleidingsdienst voor Vrijescholen met een artikel bezig te zijn over leerlingenzorg in de vrijeschool (Van der Meij *et al* 2007). Ook vanuit de antroposofische richting zullen drie boeken/ artikelen worden beschreven. Als algemeen boek over differentiatie heb ik gekozen voor het boek "Werken met verschillen op de vrijeschool" (Terlouw (red) 1997), waarin zowel het doel en achtergronden van verschillend onderwijs voor verschillende kinderen worden belicht als ook praktische gevolgen voor de onderwijssituatie. Van dit boek is vooral de inleiding en het eerste hoofdstuk relevant voor dit onderzoek. Als specifiek artikel over zorgverbreding en IB fungeert het genoemde artikel van de Begeleidingsdienst voor Vrijescholen (Van der Meij *et al* 2007). Een boek dat achtergronden van Steiner consequent uitwerkt tot een praktijkmodel van kijken naar en omgaan met kinderen, is "Moeilijke kinderen bestaan niet" (Köhler 1999). Dit is het derde boek in deze categorie.

De literatuur

In het boek "Inleiding in zorgverbreding en orthodidactiek" (Den Dulk & Janssens 2005) wordt uitgelegd via welke weg we in Nederland tot het huidige Weer samen Naar School zijn gekomen. Om voor kinderen met uiteenlopende mogelijkheden een plek op één school te hebben zijn zorgverbreding en adaptief onderwijs nodig. De auteurs kiezen voor de volgende definitie van adaptief onderwijs: 'Adaptief onderwijs is het doelbewust afstemmen van de onderwijsleersituatie op verschillen tussen leerlingen in dezelfde onderwijsgroep' (citaat van Blok, 2002 in Den Dulk en Janssens 2005: 134). De auteurs geven aan dat dit niet gemakkelijk te realiseren is binnen onze maatschappij. Daar heersen dikwijls andere waarden zoals beheersbaarheid, prestatiegerichtheid en consumeren. Deze waarden kunnen gemakkelijk op gespannen voet staan met uitgangspunten van genoemde zorgverbreding en adaptief onderwijs. Auteurs stellen 'dat het irreëel is te verwachten dat onderwijs compenseert wat er scheef zit in de samenleving' (ibid., blz. 17). Bovendien, zo geven zij aan, is het niet reëel om, bij een zo duidelijk uiteenlopende leerlingenpopulatie als die welke de basisschool bezoekt, scores op een eindtoets als kwaliteitscriterium te (blijven) gebruiken. De inspectie voor onderwijs doet dit wel. Aan de orde komt dat de persoon van de onderwijsgevende een centrale rol speelt, niet slechts op het gebied van wat zij moet weten en kunnen, zoals vastgelegd in de zeven competenties van de Stichting Beroepskwaliteit Leraren, maar ook op het gebied van 'enthousiasme, betrokkenheid, inspirerend vermogen, zorgzaamheid en liefde voor het vak, wat kernkwaliteiten zijn, kenmerkend voor een goede docent'. (Korthagen 2001 geciteerd in Den Dulk en Janssens 2005: 19). De auteurs stellen dat een leerkracht een flinke dosis zelfkennis nodig heeft, bijvoorbeeld om zich bewust te worden van de eigen afweer met betrekking tot kinderen die anders zijn. Pas als een leerkracht zich hiervan bewust is, kan hij een kind in zijn anders zijn

accepteren. Gesteld wordt ook dat de pedagogische relatie en de hulpvraag van het kind centraal moeten staan, in plaats van het vertrouwen te stellen in verklaringsmodellen en hulpmiddelen (ibid., blz.24). In het "Praktijkboek Interne Begeleiding" (Bokhorst 2002) staan allerhande aspecten van het werk van de interne begeleider centraal. Aan bod komen de plaats van de IB-er in de school, de relatie van de visie van de school op opvoeding en onderwijs tot het werk van de IB-er, het maken van handelingsplannen als ook de rol van de IB-er als coach, het pedagogisch klimaat op school en zorgverbreding bij de verschillende vakgebieden. De verschillende onderdelen worden neutraal beschreven. Doordat er bijna nergens door de schrijver een standpunt wordt ingenomen noch verschillende standpunten met elkaar worden vergeleken, levert het boek vooral een overzicht op van allerlei zaken waar een IB-er mee te maken heeft, als een compleet naslagwerk. Het boek "Handelingsgericht werken (HGW): een handreiking voor de interne begeleider" (Pameijer en Van Beukering 2006) beschrijft de "handelingsgerichte" manier van werken voor de intern begeleider. Hierbij wordt gestart met een hulpvraag van een school, ouder en/of kind en wordt gezocht naar een verantwoord en praktisch bruikbaar antwoord, naar wat er concreet te doen valt om tegemoet te komen aan de hulpvraag. De onderwijsbehoeften van een kind staan centraal en eventueel ongewenst gedrag wordt beschreven in termen van onderwijsbehoeften. De onderwijsbehoeften kunnen vervolgens worden vertaald naar een gewenst onderwijsaanbod. Er wordt systematisch en transparant gewerkt naar een oplossing waarbij leraren, IB-ers, ouders, kind en eventuele externe diagnostici constructief samenwerken met gebruikmaking van ieders positieve aspecten. Een oplossing moet door betrokkenen als zinvol en haalbaar worden beschouwd. Auteurs stellen dat 'adaptief onderwijs- doelgericht en effectief omgaan met verschillen tussen leerlingen- een noodzaak is' (ibid., blz. 22). Met behulp van HGW moet er een betere

afstemming ontstaan bij de interacties tussen leraar en leerling en tussen leerling en medeleerling. Factoren die het probleem versterken, die een afstemming tussen het kind en de omgeving in de weg staan, kunnen worden weggenomen of verminderd en positieve factoren kunnen worden versterkt. De oplossing wordt meer gezocht in totaliteit van de onderwijsleersituatie dan uitsluitend of voornamelijk bij het kind. Het boek "Werken met verschillen in de vrijeschool" (Terlouw (red.). 1997) verwoordt allereerst waarom een leerkracht zich moet verdiepen in de verschillen die er bestaan tussen leerlingen. Het maakt hierbij niet uit of het nu verschillen in cognitieve mogelijkheden, in vaardigheden, in emotionele betrokkenheid of in de sociale vermogens betreft. De (onuitgesproken) vraag van het kind dient centraal te staan. Als uitgangspunt neemt de auteur het wereldwijd 'van elkaar afhankelijk zijn' (ibid., blz. 10). Om dit gezichtspunt mee te kunnen gaan voelen is 'een positieve interesse in de ander alsmede een erkenning van diens anders-zijn noodzakelijk' ibid. Juist in de lagere schoolleeftijd kan deze interesse worden gevormd. De scholing in het gevoelsleven, een van de pijlers van de vrijeschool, bestaat o.a. hierin: 'een beleving te krijgen anders te mogen zijn, liefde te voelen voor de medemens en een samengaan te ervaren van leren en helpen' ibid. Alleen als onderlinge verschillen een bewuste plaats innemen in de pedagogie kunnen de kinderen zich bewust worden van de onderlinge verschillen, en dat is precies wat nodig is. De leerkracht dient dus inzicht in de verschillen te hebben en kennis van hoe je daarmee om kunt gaan alsmede vaardigheden om een en ander praktisch te hanteren. Als definitie van differentiatie geeft de schrijver 'vorm en inhoud van de pedagogiek en didactiek zo veelvormig maken dat het tegemoetkomt aan de verschillen tussen kinderen'. (ibid., blz.12). Vervolgens beschrijft de auteur de verschillende manieren van differentiëren die gebruikt kunnen worden bij de verschillende fasen in het pedagogisch-didactische proces van het periode-onderwijs op de vrijeschool, namelijk bij de

aanbieding, de verkenning en de toepassing. Het van elkaar mogen verschillen wordt zover doorgetrokken dat gesteld wordt dat het noodzakelijk is dat kinderen kunnen accepteren dat er niet altijd met gelijke maten gemeten wordt, mits een leerkracht alle kinderen evenveel waardeert. Het artikel "Leerlingenzorg in de vrijeschool" (Van der Meij *et. al.* 2007) schetst de huidige situatie van de vrijescholen: vanuit een traditie waarbij iedereen in de school meepraatte over beleid en inhoud van het schoolgebeuren zitten de meeste vrijescholen op dit moment in de organisatiefase. Dat betekent o.a. dat men de verschillende rollen van leerkracht, schoolleider, IB-er, RT-er duidelijk omschrijft op het niveau van taak, verantwoordelijkheid en bevoegdheid. 'Om het goede van de gezamenlijke inzet te behouden maar ook duidelijkheid en slagkracht te creëren is het van belang per functie uit te gaan van individueel eigenaarschap', geven auteurs aan (*ibid.*, blz. 3). Dit betekent dat iemand dus verantwoordelijk wordt voor een bepaald gebied en op dat gebied dan ook bevoegdheid krijgt om te beslissen en handelen. Daarnaast moet worden uitgegaan van afstemming met en advisering door de collega's. Er zijn als het ware verschillende van elkaar onderscheiden maar met elkaar samenwerkende functies. Tijdens de fase van het organiseren worden zowel de verschillende rollen als procedures steeds verder verhelderd. Toegewerkt wordt naar een integratiefase waar men 'is gewend aan de verschillende rollen en aan het hanteren van afspraken en procedures en van daaruit opnieuw geïnteresseerd raakt in het eigenlijke werk: kinderen onderwijzen, samen met anderen en andere disciplines' (*ibid.*, blz. 4). De IB-er wordt gezien als iemand die de klassenleerkracht als centrale figuur binnen het onderwijsproces ondersteunt en adviseert in de leerlingenzorg. Het vrijeschoolonderwijs wordt vergeleken met het reguliere onderwijs. Parallel aan de reguliere methode, logboek en toetsresultaten wordt vanuit de vrijeschool het leerplan, de (antroposofische) menskunde en de terugblik gezet (*ibid.*, blz. 6). Een

'omwerking' (ibid. blz.7) van het vrijeschool leerplan is te vinden in het werkboek "Ik zie rond in de wereld" (De Kieft *et al* 2002). De basis van de antroposofische menskunde wordt gevormd door Steiners boek "Algemene menskunde" (Steiner, 1919). De terugblik zien de auteurs als een 'omgaan met en kunnen leren van de concrete ervaringen die je als leraar met de kinderen en met jezelf in relatie tot de kinderen tot je beschikking hebt' (ibid. blz. 7). De leerkracht geeft dus een persoonlijke beoordeling van wat er in de klas gebeurt en van hoe de kinderen zich ontwikkelen. Gesteld wordt dat deze zaken voor derden inzichtelijk moeten en kunnen worden gemaakt. Documenteren, bijvoorbeeld met behulp van een klassenlogboek en in schoolbrede documenten, is hier het sleutelwoord. Wat kan verschillen met een reguliere school is de inhoud van de handelingsplannen. Dit komt door de bredere visie op waar het op school om gaat. Auteurs geven aan dat de vrijeschool plek nodig heeft voor de spontane, 'intuïtieve handeling van de leerkracht' (ibid. blz. 11). Vanuit zorgvuldige waarnemingen is het belangrijker de handelingsrichting (ibid.) tot een kind te bepalen dan een methodisch stappenplan van remediëring op te stellen, al zal dit soms ook (gedeeltelijk) nodig zijn. Auteurs achten het gebruik van een handelingsrichting ook toepasbaar op de kinderbespreking. Het maken van een zorgplan wordt uitgebreid beschreven en er zijn voorbeelden van allerhande formulieren te vinden. In zijn boek "Moeilijke kinderen bestaan niet" (Köhler 1999) werkt de auteur in het eerste deel een eigen, op de antroposofische visie gebaseerde, filosofie uit over opvoeding en onderwijs. Volgens hem klopt het niet opvoeding te zien als iets waar men zich richt op het oogsten van succes, als iets waar je een kosten - baten plaatje van kunt maken. De auteur stelt dat wij 'het denken, voelen en het gedrag van mensen indelen naar ziek of gezond, geslaagd of minder geslaagd, stabiel of labiel enzovoort'(ibid. blz.18), alsof we vooral willen weten met welk defect we te maken hebben. Op deze manier

vergeten we dat het kind zelf met idealen op aarde komt en dat deze impuls van het kind gered moet worden, niet dat het kind gerepareerd moet worden. Een opvoeder zou op zoek moeten gaan naar het verborgen geheim van het wezen van het kind (ibid., blz. 25). In het tweede deel van het boek werkt Köhler veel praktische tips uit. Hierbij valt een zeer bescheiden houding van de opvoeder naar het kind toe op. Auteur citeert hier Steiner die zegt dat 'er maar een opvoeder bestaat en dat is [...] het kind zelf. Pedagogie is de kunst om het kind de gelegenheid te geven zichzelf op te voeden.' (Steiner geciteerd in Köhler 1999: 98). Wat overblijft 'als het waanidee van de maakbaarheid wegvalt en het initiatiekarakter van de pedagogische relatie serieus wordt genomen is beschermen, begeleiden, troosten en genezen' (ibid., blz. 104). De auteur bedoelt hier dat de opvoeder het idee moet loslaten dat deze, door doelgerichtheid en efficiëntie, het kind de "goede" kant op kan sturen. In plaats daarvan zou hetgeen door echte ontmoeting tussen mensen gewekt kan worden juist uitgewerkt en gebruikt moeten worden. De opvoeder zal dan vooral beschermen, begeleiden, troosten en genezen waardoor het kind optimaal de gelegenheid krijgt te worden wie het wilde worden in dit leven. Köhler werkt uit dat we dit concreet kunnen doen door naar het kind te luisteren, te wachten op wat het kind zal doen, te vragen wie het kind eigenlijk is en te hopen, dat wil zeggen hoopvol, liefdevol te denken (ibid., blz. 105- 112). Aangezien volgens de auteur 'geen evolutie plaatsvindt vanuit aanpassing en socialisatie' (ibid., blz. 83) moet de opvoeder ook begrijpen 'dat een werkelijk individuatieproces alleen kan plaatsvinden als het individu tot op zekere hoogte weigert zich aan te passen' ibid.. Een uitwerking naar leeftijd, waarbij wellicht accenten verschuiven, geeft de schrijver niet. Ook is niet te vinden hoe de pedagogisch-therapeutische houding van de opvoeder naar een kind in groepsverband (een klassensituatie) te realiseren is.

Analyse van de literatuur

Door in de literatuur de rol van de verschillende betrokkenen bij een zorgtraject, namelijk leerling, ouders, klassenleerkracht en IB-er, te vergelijken, kunnen praktische conclusies voor de vormgeving van de leerlingenzorg en het werk van de IB-er worden afgeleid. In alle gebruikte literatuur wordt uitgegaan van verschillen tussen kinderen. Een algemeen aanvaard gezichtspunt komt naar voren dat het onderwijs zich moet richten op de verschillende mogelijkheden van kinderen. Wie de ontwikkelingsdoelen bepaalt verschilt wel. In de reguliere literatuur valt waar te nemen dat het kind eigen ruimte krijgt binnen algemene opvoedings- of onderwijsdoelen. Bij Den Dulk en Janssens (2005) zijn wel kritische geluiden te horen, bijvoorbeeld wat betreft maatschappijdoelen voor het onderwijs die geen recht doen aan de mogelijkheden van school en kind (ibid., blz. 17). In de reguliere literatuur wordt het belangrijk gevonden het kind bij het eigen leerproces een eigen verantwoordelijkheid te geven. Door middel van een 'zeker in de bovenbouw' geven Den Dulk en Janssens (ibid., blz 105) wel aan, dat de leeftijd van het kind van belang is voor de mate waarin je met het kind zult spreken over (stagnaties in) het leerproces. Ook Bokhorst (Bokhorst 2002: 153) stelt dat je natuurlijk altijd rekening houdt met de 'mentale ontwikkeling van het kind'. Concrete uitwerkingen worden niet gegeven. In gesprekken tussen leerkracht en leerling wordt het kind gezien als een gelijkwaardige partner (ibid.). Ook bij HGW wordt tijdens de diverse fasen met het kind gecommuniceerd. Kinderen worden in staat gesteld hun eigen ontwikkeling vast te leggen en naar hun eigen werk te (leren) kijken (Pameijer en Van Beukering 2006: 155). De bijdrage aan en invloed van het kind op de zorg wordt binnen de literatuur van dit onderzoek door Pameijer en Van Beukering het meest vergaand uitgewerkt als zij stellen dat de kinderen 'een actieve rol moeten hebben bij het opstellen, uitvoeren en evalueren van hun eigen handelingsplan' (ibid., blz. 155). Binnen de

antroposofisch gerichte literatuur wordt sterk uitgegaan van het eigen (levens) doel van het kind. Dit heeft niet tot gevolg dat men vindt dat het kind zelf verantwoordelijk is voor het eigen leerproces. In het stuk van de Begeleidingsdienst staat wel bij de aanmeldingsfase dat gevraagd moet worden 'Wat zegt de leerling er zelf over?' (Van der Mey 2007: 25) maar dit wordt niet verder uitgelegd of uitgewerkt. Als Köhler stelt dat 'kinderen degenen zijn van wie wij moeten leren' (Köhler 1999: 84) kan daaruit worden afgeleid dat hij vindt dat we het kind serieus moeten nemen. Ook uit zijn opmerking 'als wij stellen dat vrijheid vóór de meerderjarigheid gewoon niet aan de orde is, we de pedagogische relatie als inwijding niet serieus nemen' (ibid., blz. 83), valt af te leiden dat de auteur juist uitgaat van een autonomie van het kind. Hoe binnen de praktijk van het onderwijs de autonomie van het kind er uitziet wordt niet concreet uitgewerkt. Een logisch gevolg kan wel zijn dat het kind leert zich met zichzelf te vergelijken en niet met anderen. Dit komt ook uit de reguliere literatuur naar voren. Ook de terughoudendheid van de omgeving, die we al bij Köhler tegenkwamen, is in de reguliere literatuur te vinden:

Een school waarin zorgverbreding gestalte krijgt kan niet alleen uitgaan van de eisen die de samenleving stelt, maar dient tevens een (relatieve) vrijplaats te zijn voor kinderen waar zij zich veilig kunnen voelen, waar ze kind kunnen zijn en waar de eisen die aan hen gesteld worden, afgestemd worden op hun mogelijkheden. Lodewijks-Frencken 1998 geciteerd in Den Dulk en Janssens 2005: 18

Samenvattend kan worden gesteld dat in de reguliere literatuur bij het omgaan met problemen een actieve rol van de leerling naar voren komt. In de antroposofische literatuur dient de leerling aan de ene kant weliswaar veel ruimte gegeven te worden zich op eigen wijze en in een eigen tempo te ontwikkelen, maar de concrete rol van de leerling bij zijn eigen leerproces is nog weinig transparant is uitgewerkt.

Wat de rol van de leerkracht betreft, is in alle gebruikte literatuur te vinden dat de klassenleerkracht, die het kind immers het meest meemaakt, de sleutelfiguur is, ook

als het onderwijsproces niet (geheel) naar wens verloopt. Hulp dient zoveel mogelijk binnen de klas te worden geboden, bijvoorbeeld door middel van een andere aanpak van de leerkracht, aangepaste instructie, speciaal uitgezocht oefenwerk enzovoort. Bovendien komt in de gebruikte literatuur naar voren dat het de pedagogische relatie is waar het eigenlijk om draait. Zoekend naar een reden waarom de reguliere visie en die van de vrijeschool wat dit betreft zo dicht bij elkaar liggen, hetgeen ik eigenlijk niet had verwacht, stootte ik op een schema over orthodidactiek. Hierbij worden als hoofdkenmerken voor orthodidactisch handelen, en daar gaat het om bij zorgverbreding, genoemd: de nadruk op procesgerichtheid, de oorzaak van falen zoeken in de totale leeromgeving, een methode gebruiken als hulpmiddel, het lesgeven beschouwen als creatieve opdracht en werken met flexibele tijdsschema's. (Teklenburg 1990 geciteerd in Den Dulk en Janssens 2005: 80). Dit sluit aan bij de werkwijze van de vrijeschool. Samenvattend blijkt uit de gebruikte literatuur geen tweedeling tussen regulier en antroposofisch als het gaat om de belangrijkheid en de rol van de leerkracht. De klassenleerkracht is de spil en het gaat er vooral om op welke wijze hij de relatie met de leerling weet vorm te geven. De vrijeschool sluit goed aan bij de reguliere orthodidactische visie op onderwijs.

Bij de rol van de ouders komt in alle literatuur het belang van een goede communicatie terug. In de reguliere literatuur wordt een onderscheid gemaakt tussen de verantwoordelijkheid van de school (het onderwijs) en de verantwoordelijkheid van de ouders (de opvoeding). Ouders dienen tijdig en adequaat op de hoogte te worden gebracht van wat er met hun kind in de schoolsituatie speelt, in de meeste gevallen gewoon door de klassenleerkracht. Bokhorst (Bokhorst 2002: 154) voegen toe dat 'de intern begeleider meer afstand zal houden tot de ouders dan de klassenleerkracht omdat zij ook bij conflicten optreedt en adviesgesprekken voert'. Hoewel men bij het vrijeschool onderwijs uitgaat van een gedeelde

verantwoordelijkheid van ouders en school bij de opvoeding van het kind, is over het belang en de invulling van deze relatie in de gebruikte literatuur weinig terug te vinden. Bij Van der Meij *et al* (2007:26) wordt gezegd dat ouders in geval van een handelingsplan 'hierover worden geïnformeerd'. Ook stellen de auteurs dat 'ouders in geval van een zorgtraject in feite de opdrachtgevers zijn en betrokken dienen te worden bij de inhoudelijke afwegingen, bij de besluitvorming en soms bij de uitvoering van een handelingsplan' (ibid., blz.28). Hoe dit precies in z'n werk gaat en of de ouders, als opdrachtgevers, een doorslaggevende stem in het geheel hebben wordt niet nader uitgewerkt. Ook waar in deze de deskundigheid van de leerkracht en IB-er blijft komt niet helder naar voren. Samenvattend kan gesteld worden dat met name binnen de vrijeschool literatuur nog veel onduidelijkheid bestaat over de rol van de ouders ten opzichte van de leerkracht, IB-er en de eventuele zorg ten aanzien van een kind.

Over de rol van de IB-er bestaat veel overeenkomst. De IB-er is eigenlijk in alle omschrijvingen eigenaar van de afspraken die er op het gebied van leerlingenzorg worden gemaakt en heeft de bevoegdheid toe te zien op de uitvoering van die handelingen. Per school zal er verschil in functie zijn, variërend van zorgcoördinator tot coach. Vanuit de literatuur wordt geen verschillende waardering aan de verschillende functie-inhouds gegeven, maar komt dit meer naar voren als een keuze van een school. Van der Meij (Van der Meij *et al* 2007: 15) koppelt de verschillende functie-inhouds aan de organisatiegraad van de school. Specifieke kenmerken van een Vrijeschool Intern Begeleider zijn in de zeer beperkte literatuur van dit moment (nog) niet te vinden.

Conclusies en aanbevelingen

Het adequaat handelen van de IB-er en het slagen van de leerlingenzorg op een school hangt van een aantal belangrijke zaken af. In de gebruikte literatuur is vrij algemeen te vinden dat de werkzaamheden en verantwoordelijkheden duidelijk omschreven moeten worden en moeten worden afgebakend van de taken van de groepsleerkracht. Deze is verantwoordelijk voor het totale onderwijs van alle kinderen in zijn klas, of ze extra zorg behoeven of niet. De IB-er dient te werken vanuit de totale zorgstructuur van de school en heeft een daadkrachtige directie nodig om door gesteund te worden bij het vormgeven en uitvoeren van beleid. Een goede planning die voor het team inzichtelijk en helder is, is onontbeerlijk. In de literatuur wordt aangegeven dat een school de uiteindelijke rol van de IB-er bepaalt, bijvoorbeeld meer RT-er, zorgcoördinator, coach of kenniscoördinator. In de loop van de tijd kan deze rol desgewenst veranderen. Met name in de antroposofische literatuur is nog weinig terug te vinden over de manier waarop ouders bij een zorgtraject (moeten) worden betrokken en in hoeverre met een kind over zorg wordt gecommuniceerd.

Wat houdt dit in voor de praktijk en specifieker nog, voor mijn eigen onderwijspraktijk? Ten eerste zou het de moeite waard zijn dingen verder te onderzoeken. Te denken valt aan de rol van de ouders en hoe deze kan worden ingepast binnen de uitgangspunten van het vrijeschoolonderwijs. Ook de rol van de leerling kan nog verder worden onderzocht, waarbij kritisch kan worden gekeken naar redenen waarom een leerling nu vaak niet bij het vormgeven en afstemmen van het eigen leerproces wordt betrokken. Het zou interessant zijn, hiermee samenhangend, de autoriteit van de leerkracht binnen de vrijeschool te onderzoeken. Onderzoek naar overeenkomsten tussen behoeften van de vrijeschool en andere traditionele vernieuwingscholen of naar voor de vrijeschool bruikbare materialen ontwikkeld buiten de vrijeschool, bijvoorbeeld een kwaliteitskaart, zou ook vruchtbaar

kunnen zijn. Naast allerlei zaken die in het algemeen voor een IB-er van belang zijn zou een vrijeschool intern begeleider (VIB) naar mijn idee steeds de verbinding moeten zoeken vanuit de achtergrond van de vrijeschool naar de vrijeschool praktijk. Zo kan zij, bijvoorbeeld uitgaand van een gelijkwaardigheid van denken, voelen en willen streven naar een plek voor alle drie de aspecten bij gesprekken, kinderbeprekingen enz. De VIB zou de organisatiefase van haar vrijeschool voor collega's inzichtelijk kunnen maken en verbindingen kunnen zoeken naar wat bepaalde procedures voor de leerkracht oplevert. Hierdoor kan betrokkenheid en draagvlak voor nieuwe dingen ontstaan. Wellicht kan zij hierbij naar collega's toe het transparante, doelgerichte en praktische van het HGW gebruiken: als we dit LVS invullen dan zie je als leerkracht in een oogopslag welke kinderen de meeste problemen geven op sociaal-emotioneel gebied, we zullen in het klassenlogboek het stukje "verlopen zoals verwacht" vervangen door een stukje "dit werkte goed" zodat een lijst met geslaagde handelingen wordt verzameld. Deze lijst kan door de betrokken leerkracht maar ook door anderen worden geraadpleegd. De VIB zou de ontwikkelingen en literatuur vanuit het reguliere veld goed moeten bijhouden en ook hier moeten zoeken naar een verbinding met de eigen vrijeschool praktijk. Bij het volgen van leerlingen met behulp van een LVS, kan de VIB zorgen dat er een eenduidige kwalificering komt, dat inzichtelijk wordt gemaakt wanneer gegevens aanleiding geven tot zorg enzovoort. Wellicht zijn delen van andere leerlingvolgsystemen, te denken valt aan de leerlingvolgsysteemkaart sociaal-emotionele ontwikkeling van Bokhorst (Bokhorst en De Vries 2004: 231) hierbij bruikbaar. Andere formulieren, bijvoorbeeld voor lesevaluatie of de handelingsplannen kunnen "vrijeschools" gemaakt worden door plaats te geven aan de geslaagde handeling, de fase van de periode waar men zich in bevindt, het aangeven van de waarschijnlijke oorzaak van een leermoeilijkheid enzovoort. Pas als

vrijeschool elementen zoals ze vaak in de schoolvisie of in het leerplan worden benoemd ook in de daadwerkelijke schooladministratie en schooldocumentatie te vinden zullen zijn, zal het vrijeschool onderwijs voor derden inzichtelijk kunnen worden. Een voorbeeld van een vrijeschool handelingsplan is te vinden in bijlage 3. Bijlage 4 laat een bladzijde uit een vrijeschool klassenlogboek zien. De VIB is bij uitstek de figuur om binnen de school de verbinding te leggen tussen idee en praktijk van de vrijeschool en om een en ander te (laten) documenteren en verder te ontwikkelen. Bij het geven van passend vrijeschoolonderwijs kan de VIB een stimulerende en initiërende rol vervullen waar het gaat om het delen van de bestaande expertise binnen een team alsmede het vergroten ervan. Zij kan leerkrachten helpen zich hun geslaagde handelingen bewust te worden en uit te breiden. De VIB houdt de antroposofische literatuur op het gebied van differentiatie en didactiek bij en deelt deze kennis met het team. Samen kan gezocht worden naar een passende verbinding met de eigen schoolpraktijk. Op deze wijze zal een Vrijeschool Intern Begeleider initiërend en faciliterend toe kunnen werken naar een school waar goed vrijeschoolonderwijs en waar nodig zorg wordt gegeven aan alle kinderen door een team van mensen die qua rol (verantwoordelijkheden en bevoegdheden, schoolorganisatie dus) en qua uitvoering (onderwijspraktijk) betrouwbaar en transparant werken.

Literatuurlijst

- Beukering van T. et al (red.) (2001) *Interne begeleiding in het basisonderwijs, onderzoek en praktijkvisie in perspectief*, Leuven, Acco
- Bokhorst, K. (2002) *Praktijkboek Interne Begeleiding*, Baarn, Hbuitgevers
- Bokhorst, K. en Vries de, P. (2004) *Instrumenten voor interne begeleiders*, Baarn, Hbuitgevers
- Dulk den, C. en Janssens, M. (2005) *Inleiding in zorgverbreding en orthodidactiek*, herziene uitgave van Dulk den, C. (1974) *Inleiding in de orthodidactiek, zorgverbreding en remedial teaching*, Baarn, Hbuitgevers
- Göttgens, E. (1998) *Causes of learning troubles* in Wilby, M.E. (red) (1998) *Learning difficulties*, Fair Oaks, Rudolf Steiner College Press
- Kieft de, F. et al (2002) werkboek *Ik zie rond in de wereld*, Driebergen, Bond van Vrijescholen
- Köhler, H. (1999) *Moeilijke kinderen bestaan niet*, Nederlandse vertaling van 'Schwierige' Kinder gibt es nicht. *Plädoyer für eine Umwandlung des pädagogischen Denkens*, Zeist, Indigo uitgevers
- McAllen, A. (2004) *De extra les*, Nederlandse vertaling van *The extra Lesson*, Zeist, Christofoor
- Meij van der, A. et al (2007) *Leerlingenzorg in de vrijeschool*, conceptartikel, Driebergen, Begeleidingsdienst voor Vrijescholen
- Pameijer, N. en Beukering van, T. (2006) *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider*, Leuven, Acco
- Steiner, R. (1991) *Algemene menskunde als basis voor de pedagogie*, Nederlandse vertaling van *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik* (1919), Zeist, Vrij Geestesleven
- Terlouw, M. (red.) (1997) *Werken met verschillen op de Vrije School*, Amsterdam, uitgeverij Pentagon.

DLE LIJST

Wordt gekopieerd vanuit LVS,

Lukte niet om digitaal netjes in mijn document te zetten.

DENKONTWIKKELING

idem

GEVOELSONTWIKKELING

idem

WILSONTWIKKELING

idem

Klassenlogboek "lesvoorbereiding en terugblik"

Klas:	Datum:
Leerkracht op bovenstaande datum:	


Onderwerp van de periode:	fase 1) :
---------------------------	-----------

Tijd	Wat wordt er gedaan (inhoudelijk)	Didactische werkvormen	Doelen	Ond. leermiddelen

Differentiatie	Gelukke handelingen 2)	Observaties 3)

- 1) Fases van de periode: waarnemen, verbinden, verwerken, individualiseren, oefenen, uitbreiden, creatief scheppen/ toepassen. naar De Kieft (2002: 8)
- 2) Gelukke handeling/ onderwijskundige vondsten: naar Van der Meij (2007: 10)
- 3) Observaties: eigen toevoeging

Bijlage 4 Formulier handelingsplan

 <p>Vrije School Haeksche Waard</p>	<p><u>Groeps-/ Individueel handelingsplan</u> voor in de klas</p>
--	--

Leerling(en):	Ingangsdatum:
Klas:	Handelingsplan nr:
Leerkracht:	Evaluatiedatum:
Vakgebied:	

Probleem omschrijving:	
Gekozen deelprobleem:	
Waarschijnlijk veroorzaakt door: 1)	Fysieke oorzaak/ leervermogen/ emotionele stoornis/ teveel aan temperament/ functiestoornis. Toelichting:

Beginsituatie:	
Toets- en observatiegegevens	

Leerdoel:	
Handelingsrichting: 2)	

