

# BACHELORPROEF



CAMPUS HOGER INSTITUUT VOOR GEZINSWETENSCHAPPEN •  
HUART HAMOIRLAAN 136 • 1030 BRUSSEL  
TEL: 02-240.68.40-44 • FAX: 02-240.68.49

**Onderwijsgroep Professionele Opleidingen  
Studiegebied Sociaal-Agogisch Werk**

**Academiejaar 2013-2014**

## **Kinderen op maat of op maat van het kind?**

*Hoe kunnen ouders (opvoeders) kinderen van deze tijd  
(met of zonder 'etiketje') benaderen vanuit een mensgerichte visie?*

Bachelorproef aangeboden door  
**Karen Beks**  
tot het behalen van de graad van  
**Bachelor in de Gezinswetenschappen**

Promotor: **Hans Van Crombrugge**



**Hogeschool-Universiteit Brussel**, Warmoesberg 26, 1000 Brussel  
Tel: 02-210 12 11, Fax 02-217 64 64, [www.hubkaho.be](http://www.hubkaho.be)  
**KAHO Sint-Lieven**, Gebroeders De Smetstraat 1, 9000 Gent  
Tel 09-265 86 10, Fax 09-225 62 69, [www.hubkaho.be](http://www.hubkaho.be)







# BACHELORPROEF

CAMPUS HOGER INSTITUUT VOOR GEZINSWETENSCHAPPEN  
HUART HAMOIRLAAN 136 • 1030 BRUSSEL  
TEL: 02-240.68.40-44 • FAX: 02-240.68.49



**Onderwijsgroep Professionele Opleidingen  
Studiegebied Sociaal-Agogisch Werk**

**Academiejaar 2013-2014**

## **Kinderen op maat of op maat van het kind?**

*Hoe kunnen ouders (opvoeders) kinderen van deze tijd  
(met of zonder 'etiketje') benaderen vanuit een mensgerichte visie?*

Bachelorproef aangeboden door  
**Karen Beks**  
tot het behalen van de graad van  
**Bachelor in de Gezinswetenschappen**

Promotor: **Hans Van Crombrugge**



**Hogeschool-Universiteit Brussel**, Warmoesberg 26, 1000 Brussel  
Tel: 02-210 12 11, Fax 02-217 64 64, [www.hubkaho.be](http://www.hubkaho.be)  
**KAHO Sint-Lieven**, Gebroeders De Smetstraat 1, 9000 Gent  
Tel 09-265 86 10, Fax 09-225 62 69, [www.hubkaho.be](http://www.hubkaho.be)



# SAMENVATTING EINDPROEF

Opleiding:	<b>Bachelor in de Gezinswetenschappen</b>
Student:	Karen Beks
Eindproefbegeleider:	Hans Van Crombrugge
Academiejaar:	2013-2014
<b>Titel eindproef</b>	Kinderen op maat of op maat van het kind? Hoe kunnen ouders (opvoeders) kinderen van deze tijd (met of zonder ‘etiketje’) benaderen vanuit een mensgerichte visie?
<b>Abstract publiceren</b> <input checked="" type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Neen	/

## **Kern- / trefwoorden eindproef:**

Etikettering/labeling-Kinderen van deze tijd-opvoeding en onderwijs-mensgericht

## **Korte samenvatting eindproef:**

Je hoort vandaag steeds meer en meer dat kinderen een ‘etiketje’ krijgen. Deze vaststelling wordt bevestigd door onrustwekkende stijgende cijfers die je kunt vinden in verschillende (kranten) artikels, die zich baseren op studie en onderzoek hieromtrent.

ADHD, ASS, ODD, OCD, NLD, HS, HB,... Het rijtje ‘etikettes’ is wellicht nog lang niet compleet daar er alsmear meer nieuwe stoornissen worden ‘ontdekt’ en geformuleerd.

De ontwikkeling van kinderen van deze tijd wordt dan ook op de voet gevolgd en steeds nauwkeuriger in kaart gebracht. Afwijkingen van het ‘normale’ ontwikkelingspatroon worden al snel opgemerkt, opgevolgd en gelabeld. Het aantal kinderen met een label stijgt daarom ook enorm snel alsook de percentages van kinderen die medicatie innemen voor hun stoornis. De vraag die we ons kunnen stellen is of dit fenomeen van over-etikettering en medicalisering niet zorgwekkend is.

Zorgwekkend omdat het lijkt of we – kinderen op maat – aan het creëren zijn: kinderen moeten voldoen aan steeds hoger gestelde verwachtingen in onze samenleving. De lat wordt voor hen steeds hoger gelegd en wie niet mee kan, valt uit de boot of krijgt een ‘etiketje’ opgeplakt. Het etiketje zorgt dan voor een handleiding om alsnog het kind bij te benen of zijn gedrag in het gareel te houden zodat het beter kan presteren.

Men kan zich afvragen of het kind hier wel mee gebaat is. Een ‘etiketje’ kan namelijk ook stigmatiserend werken en kan leiden tot uitsluiting. Men houdt in deze tijdsgeschiedenis van streven naar steeds meer en steeds betere resultaten nog onvoldoende rekening met de stem van het kind zelf.

Vanuit deze bezorgdheid en het gevoel dat er op kinderen zo sterk de vinger aan de pols wordt gehouden vandaag, waardoor ze naar mijn inziens bijna niet meer vrij gelaten worden in hun kind-zijn, ga ik in deze eindproef op zoek naar alternatieven voor een meer mensgerichte benadering van kinderen in de samenleving. Verandering van zienswijze en bewustwording in hoe we omgaan met kinderen (met etiketjes) is immers nodig, willen we tegemoet komen aan het creëren van een samenleving waar kinderen in hun waarde gelaten worden.

We kunnen zeggen dat een meer kindvriendelijke benadering, waarin kinderen in hun eigenheid benaderd worden, erin bestaat dat men verder gaat kijken. Men gaat hier namelijk achter het 'etiketje' van een kind kijken en doorprikt daardoor zijn gedrag. Ook de ruimere context rondom het kind wordt hierbij in rekening gebracht.

Een kind communiceert vooral via zijn gedrag en het is aan ons als volwassenen om te kijken naar wat het kind ons wil zeggen. De vertrouwensrelatie tussen kind en begeleider bepaalt de ruimte voor beiden. Indien men een gelijkwaardige houding aan-meet, gebaseerd op verwondering, respect, een open geest en met een empathisch aanvoelen dan voelt het kind zich sneller gerespecteerd en geaccepteerd, het kind voelt dat de interesse in hem oprecht is. Vanuit deze ruimte die voor het kind wordt gecreëerd kan men als begeleider beter inspelen en luisteren naar wat er achter het gedrag schuilt.

Dat we ruimte creëren voor kinderen vanuit een gelijkwaardige houding wil niet zeggen dat we kinderen zomaar alles laten doen of beslissen. We behouden immers zelf de regie in handen, zeker als het gedrag van het kind uit de hand loopt. Het kind is immers nog volop in ontwikkeling en nog niet volgroeid. Hij is nog aan het leren en heeft daar soms hulp bij nodig. De taak die we als ouder of begeleider hebben is daarom ook een belangrijke opvoedende taak. Immers als volwassene ben je een voorbeeld voor het kind en breng je onbewust waarden en normen over.

Kinderen imiteren het gedrag of de houding van de begeleider, ook hoe deze omgaat met conflicten.

In een opvoeding die helpend is, waarbij men zich als gelijke beschouwt, maar toch een voorbeeld is voor kinderen, kan men dan best ook erg voorzichtig omgaan met zaken als straffen en belonen. Deze kunnen een kind schaden omdat het zich dan in een richting bevindt, waarin het zich geduwd voelt. Het kind voelt zich afgeremd in zijn beweging en leert dat jouw aandacht en liefde gebonden is aan voorwaarden, terwijl deze zaken vanzelfsprekend aanwezig zouden mogen zijn in de opvoeding.

Vanuit deze ondersteunende houding als begeleider of ouder schenk je een groot vertrouwen in kinderen. Hierdoor gaan kinderen zich terug meer gewaardeerd voelen in hun eigenheid, gaan ze openbloeien en ontwikkelen ze daardoor ook meer vertrouwen, zowel in zichzelf als in de anderen, als in de wereld. Van daaruit is het mogelijk dat er zich minder conflicten zullen voordoen.

Mijn interesse in dergelijke benadering van conflicten werd hiervoor gewekt tijdens mijn praktijkverdieping in de ALIVE school in Suriname.

In deze school hanteert men een mensgerichte visie waar men kinderen hun vrijheid schenkt zodat ze op hun eigen tempo, hun eigen interesses kunnen ontdekken. De controle door volwassenen wordt losgelaten, zowel over het leerproces als de uitkomst. Deze vrijheid gaat gepaard met een grote verantwoordelijkheid en is gebaseerd op een groot vertrouwen in kinderen. Op deze manier voelen kinderen zich gewaardeerd en in hun eigenheid gelaten en wordt er de ruimte en mogelijkheid gecreëerd om uit te groeien tot zelfbewuste, betrokken en authentieke wereldburgers die hun weg vinden in de samenleving vanuit hun eigen bewuste keuzes.

Met dit eindwerk tracht ik enkele nieuwe denkkaders te kunnen aanreiken wat betreft het anders omgaan met kinderen (met of zonder een etiketje). Tevens wil ik een andere manier van onderwijs toelichten, een onderwijsvorm die haaks staat op het regulier onderwijs, en vertrekt vanuit de vrijheid van het kind. Deze biedt een andere kijk op het opvoeden en leren. Een onderwijsvorm waar er geen sprake is van over-etikettering en dewelke een evenwaardig perspectief kan bieden voor onze kinderen.

#### **E-mailadres:**

karenbeks@hotmail.com



## Je kinderen zijn je kinderen niet...

Je kinderen zijn je kinderen niet.  
Zij zijn de zonen en dochters van 's levens hunkering  
naar zichzelf.

Zij komen door je, maar zijn niet van je,  
en hoewel ze bij je zijn, behoren ze je niet toe.

Je mag hen je liefde geven, maar niet je gedachten,  
want zij hebben hun eigen gedachten.  
Je mag hun lichamen huisvesten, maar niet hun zielen,  
want hun zielen toeven in het huis van morgen,  
dat je niet bezoeken kunt, zelfs niet in je dromen.

Je mag proberen gelijk hun te worden, maar tracht niet  
hen aan jou gelijk te maken.  
Want het leven gaat niet terug,  
noch blijft het dralen bij gisteren.

Jullie zijn de bogen, waarmee je kinderen als levende pijlen  
worden weggeschoten.  
De boogschutter ziet het doel op de weg van het oneindige,  
en hij buigt je met zijn kracht opdat zijn pijlen  
snel en ver zullen gaan.

Laat het gebogen worden door de hand van de boogschutter  
een vreugde voor je zijn:  
want zoals hij de vliegende pijl liefheeft,  
zo mint hij ook de boog die standvastig is.

**Uit: De Profeet, Kahlil Gibran**



## Inhoudsopgave

Voorwoord .....	5
Inleiding .....	7
Ten Geleide .....	9
CASUS OVER 'ETIKETKINDEREN' .....	11
1 Casus 1 .....	11
a Stamboom (genogram) en voorstelling van het gezin van Jelle .....	11
Jelle. Leeftijd: 11 jaar .....	11
Elke. Leeftijd: 9 jaar .....	12
Marjan (moeder). Leeftijd: 44 jaar .....	12
Herman (vader). Leeftijd: 46 jaar .....	13
b Feitenverslag, Voorgeschiedenis, diagnosestelling en opvolging .....	13
Eerste signalen en stappen naar hulp ... ..	13
Na de diagnosestelling .....	14
Hoe Jelle omgaat met zijn diagnose .....	15
c Huidige situatie .....	15
d Hoe staan de betrokkenen tegenover diagnosticering/ etikettering? .....	16
Moeder van Jelle .....	16
School van Jelle .....	17
2 Casus 2 .....	19
a Mijn eerste indruk van een mensgerichte school .....	19
b Verslag van een gesprek met ouders in de ALIVE school .....	20
3 Vaststellingen vanuit de casus .....	21
4 Onderzoeksvragen .....	22

NADENKEN OVER ONZE KINDEREN VAN VANDAAG (MET OF ZONDER ETIKETJE) .....	25
5 Kinderen van deze tijd krijgen vaker een ‘etiketje’.....	25
5.1 Enkele cijfers over ‘etikettering’ bij kinderen.....	25
5.2 Voor –en nadelen aan diagnosticeren en classificeren .....	26
Zo zijn er een aantal argumenten om te labelen.....	26
Een label is ontwikkeld vanuit medisch perspectief.....	28
Een label is niet altijd hetzelfde.....	28
Een label is behoorlijk ‘zwart-wit’.....	29
Een label werkt discriminatie in de hand en bevordert geen gelijke onderwijskansen .....	29
Een label vertelt enkel iets over kind-kenmerken.....	30
Een label werkt stigmatisering in de hand .....	30
Het denken in labels bezorgt stress bij de leraar .....	31
Overige nadelen in het diagnosticeren en classificeren.....	31
Besluit over de voor- en nadelen van diagnosticeren en classificeren .....	32
5.3 Ouders over de zoektocht naar het juiste ‘etiketje’ en zorgondersteuning voor hun kind .	33
5.4 Kinderen zelf aan het woord over hun ‘etiketje’ .....	34
5.5 Enkele bestaande ideeën en suggesties tot verandering/verbetering ivm diagnosticering..	37
6 Gaan we “kinderen op maat ” creëren in onze maatschappij?.....	39
6.1 Hoe komt het dat men zo vaak labelt?.....	39
6.1.1 Op zoek naar een verklaring... bestaat deze niet?.....	39
6.1.2 Of bestaat een verklaring dan toch wel? .....	40
6.2 Heeft de veranderende samenleving hier een aandeel aan? .....	41
6.3 Besluit.....	43
7 ‘Op maat van het kind’ ... Een mensgerichte benadering.....	44
7.1 Ter inleiding .....	45
7.2 Communicatie met kinderen op een mensgerichte wijze .....	45
7.2.1 Communicatie.....	45
Communicatietheorie van Watzlawick.....	46

7.2.2	Luisteren als belangrijk onderdeel van communicatie.....	48
a	Luisteren op vier niveaus .....	48
b	Actief luisteren .....	49
7.2.3	Grondhoudingen die nodig zijn als luisteraar.....	50
7.2.4	Wat betekent luisteren naar het kind in een mensgerichtere benadering?.....	51
7.2.5	Wat houdt ‘communicatieve psychologie’ in, in een mensgerichte benadering? .....	52
7.2.6	Attitude/grondhouding als begeleider noodzakelijk in mensgericht onderwijs.....	53
a	Empathie.....	53
b	Authenticiteit.....	54
c	Onvoorwaardelijke positieve kijk en waardering .....	55
d	Aanwezigheid.....	55
e	Tot slot .....	56
7.3	Opvoeden in verbondenheid en omgaan met kinderen op een mensgerichte wijze.....	57
7.3.1	Inleiding .....	57
7.3.2	Normen en waarden in de opvoeding .....	57
7.3.3	Morele ontwikkeling en gewetensvorming.....	58
7.3.4	Doen we goed aan kinderen en jongeren te straffen en te belonen? .....	59
7.3.5	Conflictsituaties herstellen vanuit verbondenheid: een alternatief toegepast in het mensgericht onderwijs.....	60
7.3.6	Besluit .....	61
7.4	Onderwijs en leren op maat van het kind, een mensgerichte benadering .....	63
7.4.1	Inleiding .....	63
7.4.2	Huidig reguliere onderwijssysteem. ....	64
7.4.3	Het kan ook anders... : mensgericht onderwijs .....	65
a	Wat is mensgericht onderwijs... ..	65
b	ALIVE.....	65
c	SUDBURY .....	67

7.4.4	Waarom is mensgericht onderwijs op maat voor het kind van vandaag? .....	71
a	Wat moet er allemaal geleerd worden ?.....	71
b	Hoe moet iets aangeleerd worden? .....	73
c	Wanneer moet iets aangeleerd worden? .....	76
d	Besluit .....	76
7.4.5	Mensgericht onderwijs, een heel andere mentaliteit .....	78
 <b>ENKELE VERANDERINGSGERICHTE VOORSTELLEN IN TEKEN VAN DE KINDEREN VAN DEZE TIJD</b>		<b>81</b>
8	Voorstel tot verandering van de zienswijze op het kind met een etiketje.....	81
9	Voorstel tot een andere benadering van kinderen in opvoeding en in communicatie.....	83
10	Voorstel tot een andere benadering van kinderen in het onderwijs.....	88
<b>ALGEMEEN BESLUIT</b> .....		<b>91</b>
Bibliografie .....		95

## Voorwoord

Op het einde van het vorige academiejaar (2012-2013) reisde ik naar Paramaribo (Suriname) om daar mijn praktijkverdieping uit te voeren. Ik draaide gedurende een vijftal weken mee als begeleidster in de ALIVE school.

De ALIVE school is een democratische school die werkt vanuit een mensgerichte visie en gebaseerd is op de E.A.S.T methode.

Deze leerrijke ervaring gaf me een vernieuwd inzicht hoe men kinderen ook anders kan benaderen. Zowel in de context van het gezin, het onderwijs alsook de samenleving.

Doordat de methode van E.A.S.T. een erg hoopvolle visie in zich draagt, was ik van plan om mijn eindproef over 'etikettering' meer gestalte te geven door o.a. deze nieuwe inzichten erin te integreren.

Na lang aarzelen hoe ik deze twee onderwerpen zou combineren, ben ik blij dat ik op een bepaald moment toch de knoop hierin heb doorgehakt. De opstart van mijn eindproef is immers een lang proces geweest en kwam nogal traag op gang.

Dankzij de steun van enkele mensen en de goede raad van andere, ben ik er in geslaagd om toch op verhaal te komen in dit werk. Zonder hen zou deze eindproef niet zijn geworden tot wat het nu is.

Ik wil dan ook om te beginnen de mensen bedanken die het dichtst bij me staan: mijn ouders en mijn zus Nele. Dit voor het enorme geduld dat ze hadden telkens opnieuw te luisteren naar de opbouw van de ideeën die ik in dit eindwerk wou verwerken en voor hun onvoorwaardelijke steun en geloof. Ook mijn vrienden-en vriendinnen wil ik bedanken, dat ze er steeds voor me waren en naast me stonden, in het bijzonder Jane Tilleman.

Ik wil verder de moeder en de school van Jelle (fictieve naam) bedanken voor de bereidwilligheid om mee te werken aan deze eindproef. Zonder hun vertrouwen was deze eindproef nooit gerealiseerd.

De mensen van de ALIVE school wil ik ook danken, in het bijzonder Sharda Ahmadali-Doekhie, directrice van de ALIVE school in Paramaribo en tevens mijn begeleidster tijdens mijn praktijkverdieping. Dankzij haar aanwezigheid heb ik kunnen ervaren wat een mensgerichte benadering naar kinderen inhoudt en hoe je innerlijke houding hierbij een belangrijke rol speelt. De inzichten van de E.A.S.T methode ontwikkeld door Jef Crab ( en echtgenote Natascha Neus) heb ik dan ook met veel enthousiasme in me opgenomen.

Als laatste en daarom niet minder belangrijk gaat mijn oprechte dank uit naar mijn eindwerkbegeleider Hans Van Crombrugge die alles in goede banen heeft geleid. Door zijn geduld, vertrouwen en zijn snelle en bemoedigende feedback is deze eindproef een werk geworden om trots op te zijn.





## Inleiding

Als probleemstelling heb ik gekozen voor: ‘Hoe kunnen ouders (opvoeders) kinderen van deze tijd (met of zonder ‘etiketje’) benaderen vanuit een mensgerichte visie?’

De keuze voor deze probleemstelling kwam echter niet zomaar.

Doordat ik krantenkoppen las zoals ‘1 op de 3 krijgt bijles’ en ‘1 op de 4 kinderen tussen 10 en 15 jaar heeft gedrags- of emotionele problemen’, begon ik me een aantal zaken af te vragen:

‘Hoe komt het dat er zoveel kinderen bijles krijgen en in diezelfde lijn verder nadenkend dus zoveel kinderen het moeilijk hebben op school om aan de gestelde verwachtingen te voldoen?’

‘Hoe komt het dat zoveel kinderen gedrags-of emotionele problemen vertonen en dat dit vroeger veel minder het geval was?’

‘Hoe komt het dat zoveel kinderen ‘etikettes’ krijgen vandaag?’

Dit en nog veel meer stelde ik me in vraag.

Om hierop een antwoord te vinden leek het me interessant om te onderzoeken hoe dit fenomeen van etikettering er in de praktijk eruit ziet. Hoe denkt bijvoorbeeld een leerkracht en een directrice van een school hierover of hoe gaat een ouder van een kind met een ‘etiketje’ hier mee om? En vooral: hoe gaat het kind hier zelf mee om?

Ook wordt de vraag gesteld hoe kinderen met een ‘etiketje’ in een alternatievere school ermee omgaan.

In het eerste onderdeel komt daarom een casus over ‘etiketkinderen’ aan bod dat ons een antwoord voorziet op de hierboven vernoemde vragen.

Daaropvolgend kunnen we een aantal zaken besluiten uit de casus en stellen we ook een aantal onderzoeksvragen.

Deze vragen worden vervolgens behandeld in een literatuurstudie waarin we gaan nadenken over de kinderen van vandaag ( met of zonder etiketje). Wat doet een etiketje met een kind? Hoe komt het dat men zo vaak labelt? Heeft de veranderende samenleving hier een aandeel aan?

Vanuit de vaststelling dat een andere benadering naar kinderen in de samenleving ook mogelijk is, (waar ik me tijdens een praktijkstage sterker van bewust werd), worden er verder ook kindvriendelijke alternatieven geschetst.

Hoe kan men op vlak van communicatie en opvoeding ‘anders’ omgaan met kinderen ( met of zonder etiketje). Ook wordt aandacht besteed aan hoe onderwijs ‘anders’ en ‘mensgerichter’ kan omspringen in zijn benadering naar kinderen (met of zonder etiketje.).

Tenslotte doe ik in een laatste onderdeel enkele voorstellen om deze alternatieven meer zijn ingang te laten vinden en rond ik af met een algemeen besluit.



## Ten Geleide

‘ADHD, ADD, ODD, OCD, ASS, HSP. . . Niemand kijkt nog op wanneer een druk kind een ADHD’er wordt genoemd.’ Zo luidt een subtitel in het ‘Advies ‘ van het Kinderrechtencommissariaat. (Kinderrechtencommissariaat, 2012)

‘Een diagnose krijgen van een of andere stoornis is vandaag niet meer zeldzaam. Steeds meer kinderen krijgen een diagnose van bijvoorbeeld leer-, gedrags- of ontwikkelingsstoornissen. Of je hoort of leest dat er steeds meer jongere kinderen zijn, die medicatie moeten nemen tegen bijvoorbeeld druk en onrustig gedrag.’ (Hellinckx, 2009)

Regelmatig vind je dan ook cijfers terug van stijgingen van het aantal diagnoses bij kinderen, zowel in de media (kranten, tijdschriften, internet) als in vakliteratuur op het gebied van onderwijs en geestelijke gezondheidszorg. Er is de laatste tijd dan ook veel te doen over (over)diagnosticering, medicalisering en labeling (bij onze kinderen.) Deze bovenstaande termen- telkens een hele mond vol- zal ik kort toelichten en verklaren.

Een diagnose is volgens Van Dale:’ een vaststelling (bv. van een ziekte) op grond van verschijnselen.’ Het begrip ‘diagnosticering’ kunnen we dan hieruit afleiden. ‘Het is namelijk het stellen van diagnoses: men stelt (ernstige) problemen en afwijkende kenmerken ( tekorten of defecten) van een bepaalde functie vast, ( meestal door een arts) vanuit een medisch model (bijvoorbeeld een ‘ziekte’ of ‘stoornis’) op grond van verschijnselen via bepaalde criteria en benoemt deze afwijkingen in de vorm van een diagnose.’ (Peerlings & Geuens, 2013). ( bijvoorbeeld een diagnose zoals een ontwikkelingsstoornis zoals ASS (autismespectrumstoornis) of een gedragsstoornis zoals ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder, vertaald als aandachttekortstoornis met hyperactiviteit).

‘Over-diagnosticering’ wil zeggen dat we overmatig veel gaan diagnosticeren. Dat we te veel of te snel naar het stellen van diagnoses gaan. Dit is een term die nu veel opduikt omdat er zodanig zorgwekkende hoge cijferaantallen van diagnoses (bij kinderen) worden gesteld. De vraag komt in ons op of we inderdaad te snel en te vaak naar diagnoses grijpen (bij onze kinderen). ‘Met ‘medicalisering’ wordt de evolutie bedoeld waarbij steeds meer aspecten van ons alledaagse leven vanuit een medische bril of model worden bekeken en geanalyseerd, dit kan zowel positief als negatief zijn.’ Deze definitie komt van Rose (2007) waarnaar Bogaert (2012) verwijst in haar masterthesis over ‘de medicalisering van ADHD’. Zo zijn we geneigd om alledaagse problemen of moeilijkheden (van een bepaalde functie) meer te problematiseren als ‘ziekte’ of ‘stoornis’ zodanig dat het een ‘medische’ kant krijgt. Op deze manier wordt er dan mogelijks ook sneller naar een pilletje gegrepen. Dit kan zowel voor –als nadelen hebben.

Ook de term ‘psychiatiseren’ wijst erop dat we - bijvoorbeeld bij gedragsproblemen, waarvan we menen dat er kenmerken op te merken zijn, die aan bestaande criteria voldoen- al gauw dit probleem dan gaan beschouwen als een psychiatrische ‘stoornis’ of ‘ziekte’. ‘Psychiatiseren is namelijk de tendens om gedrag dat afwijkt van een sociaal-maatschappelijke norm automatisch te beschouwen als uiting van een psychiatrische stoornis.’ (Vanheule,2011). ‘Dan komen we ook aan bij ‘labeling’ of ‘etikettering’ ( ook de ‘over-etikettering’ daaraan verbonden ), waarmee we vooral het benoemen van een (ernstig) probleem als een mogelijke ‘ stoornis’ van een bepaalde functie mee bedoelen, zonder dat het voldaan is aan bestaande criteria.’ ( Peerlings & Geuens, 2013). Bij ‘diagnosticering’ is er immers wel voldaan aan deze criteria.

Een ‘etiket’ dat we op een kind kleven, waarmee we het (voorbarig) labelen met een stoornis zonder aan bestaande criteria voldaan te zijn, is daarom iets wat we moeten vermijden. Zonder te voldoen aan criteria, is dit louter etiketteren of –alles wat afwijkt van het normale; proberen te classificeren in een rangorde, in een hokje- dus iets waar we als mensen voor moeten oppassen dat we hier niet te ver in gaan. Daar moeten we voorzichtig in zijn, dat we niet elk kind, dat een beetje afwijkt van hetgeen verwacht wordt, gaan diagnosticeren. ‘Te snel en te vaak wordt er immers overgegaan naar een diagnose’, vind je dan ook terug in een aantal artikels. We moeten ons ervan bewust zijn dat dit ook gevaren inhoudt. Zo krijgen kinderen soms al snel een diagnose opgeplakt, zonder diepgaand

onderzoek. Dit op vraag van de ouders, school of andere zorgverleners, zodat het kind extra begeleiding kan krijgen op school.

‘Als elk kind recht heeft op maatregelen, mits er een –al dan niet terechte- diagnose op papier staat’ zo stellen Peerlings & Geuens ( 2013), ‘dan schuilt hier een groot gevaar in: de kinderen die terecht een diagnose krijgen van een leer- of ontwikkelingsstoornis worden hier over het hoofd gezien.’ Daarbovenop wordt er immers ook vaak overgegaan naar ‘spookdiagnoses’. ‘Dat zijn een toenemende groep diagnoses-op-papier, waarbij het gaat om etiketten die op kinderen geplakt worden om allerlei andere redenen dan het werkelijk hebben van die stoornis. Vaak wordt deze zogenaamde ‘spookdiagnose’ dan enkel en alleen maar gesteld om te voldoen aan administratieve voorwaarden en met een financiële reden in het achterhoofd zoals financiering van bepaalde begeleidingsvormen of terugbetalingsverhoging van medicatie.’ (Peerlings & Geuens, 2013)

Vanuit deze bezorgdheid omtrent over-etikettering, over-medicalisering en het te snel overgaan naar een diagnose, die tevens ook terug te vinden is in verscheidene (kranten)artikels, vroeg ik me af of er geen alternatieve benaderingswijzen mogelijk zijn. Kunnen we er namelijk iets aan doen in onze samenleving of bestaan er initiatieven waarrond we minder geneigd zijn in het (voorbarig) labelen van kinderen met problemen?

Om dit verder te bekijken vroeg ik me eerst af hoe dit in de praktijk verloopt. Hoe gaat men er om met een diagnose; grijpt men er sneller naartoe dan nodig en gaat men ook vaker medicatie voorschrijven dan wenselijk? Hoe staan de betrokkenen er zelf tegenover? Om deze vragen concreet te beantwoorden volgt een casus omtrent het stellen van een diagnose bij een kind.

# CASUS OVER 'ETIKETKINDEREN'

## 1 Casus 1

Kinderen van deze tijd krijgen steeds vaker een 'etiketje'.

Ook Jelle.

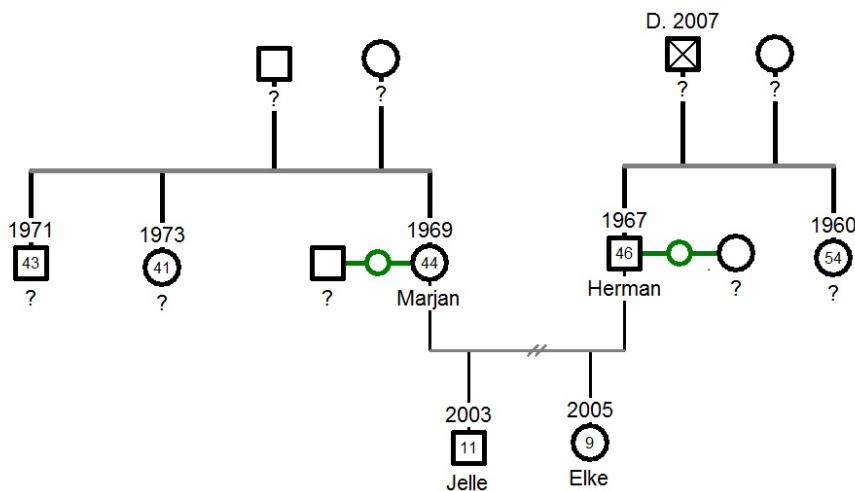
Informatie is verkregen via een interview met de moeder van Jelle (april 2014), een logboek van zijn school (2008-2012) en uit dossiers over hem vanuit het RIAGG en het Bureau Jeugdzorg (2008-2012). Om de anonimiteit te verzekeren zijn de namen gewijzigd.

### a Stamboom (genogram) en voorstelling van het gezin van Jelle

Gezin: moeder en vader met 2 kinderen (1 zoon, 1 dochter):

- Mama: Marjan is geboren in 1969
- Papa : Herman is geboren in 1967
- Kind 1: Jelle is geboren in 2003
- Kind 2: Elke is geboren in 2005

Moeder en vader zijn gescheiden in 2011



### Jelle. Leeftijd: 11 jaar

Jelle is een wat kleinere en tengere jongen die graag naar school gaat. Hij zit in het 5<sup>e</sup> leerjaar van een basisschool van het GO! (gemeenschapsonderwijs) in België. Hij komt uit een Nederlands gezin en woont ook in Nederland. Hij doet erg flink zijn best op school en haalt er de beste punten. Hij is een erg leergierig en verstandig kind. Hij heeft dan ook geen moeite om de leerstof te onthouden, dat gaat hem goed af.

Wel heeft hij moeite met regels. Om deze te onthouden heeft hij veel herhaling nodig, omdat zijn aandacht snel afdwaalt. Er zijn kenmerken van ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder, vertaald als aandachttekortstoornis met hyperactiviteit) opgemerkt sinds dat hij in zijn laatste kleuterklas zat. Nadien heeft hij op 8-jarige leeftijd officieel deze diagnose gekregen.

Qua gedrag is Jelle erg druk en onrustig, maar hij kan soms ook heel terughoudend zijn. Bij onbekenden is hij eerder verlegen. In de klas kan hij overkomen als een bang vogeltje. De docenten krijgen soms de indruk dat hij bang is voor hen. Hij past zich erg snel aan, aan zijn omgeving en doet steeds zijn uiterste best om het goed te doen. Jelle houdt zich erg in buiten zijn vertrouwde thuisomgeving.

Jelle heeft geen hobby of uitlaatklep zoals bijvoorbeeld naar de jeugdbeweging of sportclub gaan. Hij heeft daardoor ook niet zoveel sociale contacten. Ook wordt hij wel eens gepest. Op school of in zijn buurt. Hij heeft maar weinig vaste vriendschappen en gaat zelden bij andere kinderen spelen. Dit vindt hij maar eng en akelig. Thuis voelt vertrouwder aan en daar voelt hij zich meer op zijn gemak.

Alleen bij zijn thuis kan hij zich echt ontladen. Hij kan er echt moeilijk gedrag stellen en is er enorm druk, impulsief en uitbundig. Hij is er totaal een ander kind. Hij vraagt heel veel aandacht en energie van zijn ouders. Zijn ouders wisten bijna geen raad meer met hem. Toen zijn zij naar hulp en ondersteuning gaan zoeken.

Als je achter zijn ADHD kijkt, zijn er meer kenmerken dan druk en impulsief die je bij hem kunt vinden. Hij is volgens zijn moeder een slimme, lieve, gevoelige, grappige, vrolijke en interessante kerel. Hij praat graag en met luide stem. Kortom hij heeft veel energie. Hij vertelt graag en veel over dingen die hij leuk vindt; hij kan bijvoorbeeld langere tijd over de sterren praten. Een heel bijzonder kind en toch ook een gewoon normaal kind, ondanks zijn ADHD.

### Elke. Leeftijd: 9 jaar.

Elke, het zusje van Jelle, zit in het 3<sup>e</sup> leerjaar van de basisschool GO in België, in dezelfde school als haar broer. Zij is qua karakter een spontane, vrolijke en drukke meid. Elke beweegt zich gemakkelijk in het contact met anderen. In sociale omgang is zij vlot en maakt snel nieuwe vriendjes. Moeder denkt dat zij ook wel in aanmerking komt voor een paar kenmerken van ADHD, daar zij ook heel druk kan zijn en het verbaal ook steeds op een drukke manier uitlegt. Elke functioneert verder goed op school.

### Marjan (moeder): Leeftijd: 44 jaar

Marjan is van opleiding vertaler-tolk en dat doet zij op freelance basis van thuis uit. Het combineren van deze job, waarin ze vaak acuut moet reageren, haar huishoudelijke activiteiten en het hebben van twee drukke kinderen is bij momenten een zware combinatie. Verder staat zij er ook helemaal alleen in voor de opvoeding, want zij en haar ex-man, vader Herman zijn in 2011 van elkaar gescheiden. Hij woont nu in Duitsland en de kinderen zien hem zelden. Intussen heeft Marjan een nieuwe partner.

Marjan omschrijft zichzelf als een rustig, onafhankelijk en sociaal persoon. Ze komt uit een gezin met beide ouders en drie kinderen. Ze is de oudste en heeft nog een broer van 1 jaar jonger en een zus die 3.5 jaar jonger is. Marjan heeft met haar ouders en haar broer nog regelmatig contact. Binnen het ouderlijk gezin werd er niet veel besproken. Het was meer ieder voor zich. De kinderen moesten al op vroege leeftijd al vrij veel zelfstandig doen.

Qua intellect groeide Marjan al snel boven haar ouders uit. Ze ging vroeg op kamers, maakte haar eigen studiekeuze en wilde vooral haar ouders vaak niet lastig vallen met haar verhaal. Marjan heeft haar jeugd als prettig ervaren. Als pubers kregen ze veel vrijheid.

Het maakte bijvoorbeeld niet uit hoe laat je thuis kwam, als ze maar wisten waar je was. Er waren niet heel veel regels maar de regels die er waren, waren duidelijk en daar hield iedereen zich aan. Als ze thuis waren, zaten ze vaak aan de tafel te kletsen en werd het gezellig gemaakt met wat drinken en wat lekkers.

## Herman (vader): Leeftijd: 46 jaar

Herman is beroepsmatig bedrijfskundige, op het moment is hij werkloos. Hij komt uit een gezin met beide ouders en twee kinderen. Hij is de jongste en heeft nog een zus die 7.5 jaar ouder is. Doordat vader Herman nu in Duitsland woont met zijn nieuwe vriendin, is het contact met zijn moeder en zus nu wat minder intensief. Zijn eigen vader is in 2007 overleden.

In zijn ouderlijk gezin werd de opvoeding grotendeels gedaan door zijn moeder, omdat zijn vader werkte. Binnen het gezin was er veel structuur en werden duidelijke grenzen gesteld. Er werd uitgelegd waarom bepaalde dingen wel/niet mochten. Ook kon er openlijk met elkaar gesproken worden.

Herman wil graag de opvoeding die hij zelf gehad heeft, overbrengen op zijn kinderen. Hij vindt dat hij net als Jelle druk kan zijn en veel energie heeft. Hoewel hij niet vermoedt dat hij zelf ADHD zou hebben. Herman kon als kind gemakkelijk heel lang met iets spelen en Jelle heeft daar moeite mee. Ook had hij net als Jelle veel structuur en duidelijkheid nodig.

## **b** Feitenverslag: Voorgeschiedenis, diagnosestelling en opvolging

### Eerste signalen en stappen naar hulp ...

Toen Jelle in de laatste kleuterklas zat, werd opgemerkt dat hij heel onrustig en druk was. Zijn ouders hadden al langer het vermoeden dat er iets aan de hand was met Jelle, want hij was sinds zijn geboorte al een heel onrustig kind, hij huilde vaak en je kon hem moeilijk een moment alleen laten. Hij kon zich ook moeilijk alleen vermaken. Ook op school kon hij er zijn aandacht niet lang bijhouden. Vanuit deze bezorgdheid van de ouders en het gegeven dat Jelle steeds moeilijker gedrag stelde bij zijn thuis, werd besloten door de ouders om ermee verder te gaan naar de kinderarts. Ze wisten namelijk zelf bijna geen raad meer met hun zoon zijn drukke en impulsieve gedrag. Het was een grote draaglast voor de ouders.

Via de kinderarts werd hij verwezen naar het RIAGG (Regionale Instelling voor Ambulante Geestelijke Gezondheidszorg in Nederland). Er werden onderzoeken gedaan en daar wees men op een vermoeden van kenmerken van ADHD. Een diagnose werd op dat moment echter nog niet gesteld. Dit gezien de jonge leeftijd van Jelle (amper 5 jaar oud).

Na het onderzoek bij Jelle door het RIAGG, werd er daar in overleg met zijn ouders besloten om ouderbegeleiding en de thuishulp in te schakelen omdat er sprake was van pedagogische onmacht. Verder krijgt Jelle vanaf dan ook medicatie. De kinderarts maakte geneesmiddelenvoorschriften op voor 'Medikinet'. Dit moet hij nemen voor de kenmerken die hij heeft van ADHD, zijn drukke gedrag en zodat hij zich beter kan concentreren.

Nadat Jelle deze medicatie nam is er in de klas een duidelijk verschil met voorheen. Toch is er ook beduidend verschil tussen de voormiddag en de namiddag. In de voormiddag is hij rustiger, en werkt goed mee. Maar als zijn medicatie is uitgewerkt is hij drukker, rumoeriger en praat hard. Maar zijn gedrag is dan niet echt storend te noemen.

Thuis ondervindt men echter geen verbetering in zijn gedrag, hij blijft veel energie vragen van zijn ouders, vooral van zijn moeder. Buiten zijn thuis zijn er dan ook geen problemen te zien bij Jelle. Hierdoor lijkt het voor de omgeving of er niets aan de hand is.

Hierdoor kan, vooral zijn moeder Marjan, op heel weinig begrip of steun rekenen van de omgeving. Ze zegt ook in het interview dat het in die periode erg moeilijk was, bijvoorbeeld dat ze bij veel mensen op onbegrip stuitte. En dat ze in zichzelf afvroeg: 'Waarom ziet niemand dat nu?' Voor de moeder was het thuis moeilijk in de opvoeding met Jelle. Ze voelde zich hierin ook niet gesteund door haar partner Herman. Ze ervaart dat ze vooral heel de dag bezig is met de regie houden in huis en dat ze daardoor

weinig tijd heeft om echt iets samen met Jelle te gaan doen. Dit vindt Marjan jammer en zou ze wel graag willen doen.

De ouders denken beiden verschillend over de opvoeding. Herman vindt dat moeder meer dingen moet ondernemen met Jelle en dat ze consequent moet zijn in de opvoeding en duidelijker grenzen mag stellen, terwijl Marjan het juist erg gezellig wilt maken voor de kinderen en enorm veel geduld heeft voor het anders-zijn van haar zoon. Deze verschillen van meningen tussen de ouders over de opvoeding werden steeds groter en ze groeiden steeds verder uit elkaar. Sinds oktober 2010 zijn de ouders uit elkaar en in februari 2011 zijn ze officieel gescheiden.

Jelle zat toen in het 2<sup>e</sup> leerjaar. Er is een omgangsregeling getroffen dat de kinderen om het weekend naar hun vader Herman zouden gaan. Herman is na de scheiding bij zijn nieuwe vriendin in Duitsland gaan wonen. De kinderen zien hem daardoor maar heel af en toe. Wanneer vader de kinderen ziet, combineert hij dit vaak met een bezoek aan zijn familie aangezien de reisafstand naar Duitsland groot is. De moeder woont momenteel met de kinderen in Nederland. Ze zijn vorig jaar in 2013 in het voorjaar verhuist naar een andere wijk. Moeder heeft een nieuwe relatie. De kinderen zien deze man 1x per week.

Moeder ondervindt nog steeds veel problemen met Jelle en na de scheiding wordt hij in het RIAGG, maar ook bij zijn thuis en op school geobserveerd. Tijdens deze observatie op school wordt een zeer rustige, onopvallende jongen gezien en valt het ook op dat hij nauwelijks praat met andere kinderen. Door de leerkracht wordt een duidelijke structuur en regelmaat geboden, waarbij Jelle adequaat lijkt te functioneren. Zelf vindt Jelle de school soms saai, vooral het contractwerk vindt hij wel interessant. Dan krijgt ieder kind een lijst met taken die hij zelfstandig mag afwerken.

Tijdens de spelobservaties binnen het RIAGG wordt een duidelijk verschil waargenomen wanneer hij al dan niet medicatie gebruikt. Als hij geen medicatie gebruikt laat hij zichzelf meer horen en is hij meer zichzelf: heel beweeglijk en heel druk. Jelle uit een bijzondere manier van bewegen, heeft hoog opgetrokken schouders. In spel imiteert hij de ander, maar verzint zelf weinig. Er is geen sprake van over en weer contact ofwel contactgroei. Bij moeilijkheden trekt Jelle zich dan terug of heeft moeite met afstemmen en reageert dan vrij lomp.

Onduidelijk is of het gedrag van Jelle het resultaat is van de gewijzigde medicatiedosis, dan wel dat er wellicht meer aan de hand is. Mogelijk heeft hij ook kenmerken van stoornissen binnen het autistisch spectrum.

In het najaar van 2011 werd bevestigd dat Jelle een aandachttekortstoornis heeft met hyperactiviteit (ADHD) van het gecombineerde type.

## Na de diagnosestelling

In januari 2012 zijn de onderzoeksbevindingen vanuit het RIAGG met de moeder besproken. Moeder herkent het beeld dat geschetst wordt van Jelle en kan zich vinden in de bevestiging van de diagnose ADHD. Moeder is akkoord met het advies van inzet van de Bureau Jeugdzorg ten behoeve van thuisbegeleiding en procesdiagnostiek rondom een eventuele ontwikkelingsstoornis of stoornissen in het autismespectrum. Moeder zal contact opnemen met Bureau Jeugdzorg ten behoeve van de aanvraag van thuisbegeleiding. Daarnaast zal er door RIAGG contact met Bureau Jeugdzorg worden opgenomen.

Nadat Jelle dan opnieuw door onderzoek en observatie opgevolgd werd, ditmaal door bureau Jeugdzorg, wordt er duidelijk dat Jelle bijzondere gedragskenmerken laat zien en meer dan andere kinderen van zijn leeftijd vraagt om kaders, sturing, begrenzing en duidelijkheid. Jelle heeft daarnaast meer herhaling, tijd en sturing nodig om zich zaken eigen te maken. Omdat Jelle de lat erg hoog legt voor zichzelf en vanuit dat oogpunt faalangstig kan zijn, is het van groot belang dat hij kaders en sturing krijgt aangeboden op een positieve wijze.



Verder komt uit het onderzoek en observatie in het observatiecentrum van Bureau Jeugdzorg duidelijk naar voren dat Jelle, naast zijn ADHD, geen bijkomende ontwikkelingsstoornis of stoornissen in het autismespectrum heeft. Wel zijn er bijzonderheden op te merken in de informatieverwerking, het sociaal interpretatie vermogen en het uiten van emoties. Dit zijn enkele kenmerken maar echter niet voldoende om hiervan een diagnose te kunnen stellen

Jelle mag overgaan naar het vierde leerjaar. Er wordt informatie doorgegeven naar de volgende leerkracht dat Jelle thuis vaak zegt dat hij gepest wordt in de klas, maar hij meldt dit niet op school. Zijn moeder zegt dat hij het niet durft te zeggen. Jelle is verder heel bang om zijn moeder te verliezen. Wanneer hij moet gaan slapen, staat hij soms terug op om iets te komen vertellen waar hij mee in zijn hoofd zit. Hij is bijvoorbeeld eens terug opgestaan en kwam tegen zijn moeder zeggen dat zij heel gezond moet eten en dat hij ongezond zal eten zodat ze samen dood zouden gaan. De leerkracht vertelt dat ze een tijdje geleden in de klas hebben geleerd over gezonde voeding. Mogelijk is Jelle hier verder over gaan nadenken. Zijn moeder vermoedt dat het door de scheiding komt dat Jelle zo bang is om haar te verliezen.

Gezien de leeftijd van Jelle werd er geadviseerd om aandacht te besteden aan het omgaan met spanningen en hoge verwachtingen. Jelle dient te leren hoe hij zijn gevoelens kan uiten in het contact met volwassenen en om hulp kan vragen. Daarom werd een therapeut (psycholoog) geadviseerd omdat hij last heeft van angsten en spanningen. Zo is hij bijvoorbeeld ook bang om mee te gaan op bosklassen, bang dus dat zijn ouders of belangrijke dierbaren zouden doodgaan, bang dat zijn katten weglopen. Dit vertelde zijn moeder ook in het interview.

Hulpverlening, onderzoeken en thuisbegeleiding worden afgerond in december 2012. De doelen worden bereikt in de thuissituatie bij de opvoeding: Moeder Marjan past de handvatten goed toe die haar zijn aangereikt hoe om te gaan met het bijzondere gedrag van Jelle en er is nu sprake van een duidelijke structuur en regelmaat in de thuissituatie.

Tenslotte over wat zijn medicatie betreft, merkt moeder Marjan heel goed wanneer deze pil begint te werken. Dan krijgt Jelle een raar gevoel in zijn buik zegt hij. Jelle wordt dan heel passief en lijkt nergens meer ten volle van te kunnen genieten. Wanneer ze bijvoorbeeld naar de film gaan, geeft moeder hem een minder zware pil waardoor hij meer kan genieten. Met de andere medicatie zou hij het al snel saai vinden.

## Hoe Jelle omgaat met zijn diagnose

De moeder zegt dat Jelle het erg vindt dat hij ADHD heeft en niet gewoon 'gewoon' kan zijn, net zoals de andere kinderen. ( zo omschrijft hij het zelf). Andere kinderen kunnen hem soms vreemd vinden. Jelle zegt dan dat hij een stoornis heeft, ADHD. Hij is dan heel druk maar merkt daar zelf weinig van. Hij voelt er niets van, geen pijn of zo maar hij heeft gewoon heel veel energie. Zijn klasgenoten zijn op de hoogte en spreken hem er niet op aan, tevens omdat er nog een kind met ADHD in dezelfde klasgroep zit.

## **c Huidige situatie**

Uit het interview met de moeder vernam ik dat Jelle op het moment van het interview in het 5<sup>e</sup> leerjaar een stuk kritischer is geworden en wat weerbaarder. Hij begint een puber te worden en laat dit ook in zijn gedrag naar zijn moeder blijken. Als andere kinderen, bijvoorbeeld zijn neefjes zien dat hij 'anders' is en hem daarmee pesten, gaat hij hier tegenin en laat zich hier niet door doen. Hij is minder verlegen en durft al meer uit zichzelf. Jelle droomt over zijn toekomst en zegt dat hij later graag uitvinder wil worden.

Verder heb ik van de moeder vernomen dat er na december 2012 geen nieuwe onderzoeken hebben plaatsgevonden en dat het ook beter gaat bij zijn thuis. In het voorjaar 2013 is moeder met haar kinderen verhuisd naar een andere wijk.

Jelle gaat nog op controle bij de arts. Zijn medicatie is teruggeschroefd, ze hebben deze verlaagd in overleg met de school en in de weekends en schoolvakanties krijgt hij nu geen medicatie meer voor zijn ADHD. Dit omdat zijn groei ook wat achter bleef en ook zodat Jelle terug meer zichzelf kan zijn, meer energie heeft en zich meer laat horen en mee kan doen. Men had verder het advies gegeven dat Jelle regelmatig naar een psycholoog zou gaan. Hier gaat hij nu naartoe en dat is goed voor hem zegt de moeder.

De school waar Jelle les volgt in België is eerder een wat kleinere school, waardoor het contact met de leerkrachten en directie beter is zegt de moeder. Er vindt ook steeds een goed overleg plaats tussen haar en de leerkrachten en men neemt de tijd om problemen bespreekbaar te maken. De leerkrachten zijn goed op de hoogte van de moeilijkheden bij Jelle en houden er voldoende rekening mee. Er wordt in deze school ook een goede structuur aangeboden en er worden duidelijke regels gehanteerd. Dit is goed voor Jelle geeft de moeder aan tijdens het interview.

## d Hoe staan de betrokkenen tegenover diagnosticering/ etikettering?

### Moeder van Jelle

Volgens Marjan, moeder van Jelle, zijn er zowel voor-en nadelen aan een diagnose. Aan de ene kant was het een opluchting voor haar en wist ze eindelijk wat er aan de hand was met haar zoon, want ze voelde al langer dat er iets niet klopte en dat haar zoon anders was. Verder gaf de diagnose ook helderheid en duidelijkheid. Ze weet nu ook dat ze haar zoon anders kan benaderen, ze weet wat beter bij hem werkt. Langs de andere kant vindt ze dat een diagnose krijgen ook stigmatiserend werkt: 'Het is zo'n stempel dat je krijgt.' 'Mijn zoon Jelle vindt het verschrikkelijk om deze te dragen en zegt vaak 'Had ik maar geen ADHD'' Moeder is wel blij dat Jelle intelligent genoeg is om zijn problemen omtrent ADHD te kunnen begrijpen en ermee te leren omgaan.

Wat de moeder tijdens het interview afvroeg en waarover ze bezorgd was is ten eerste of dat Jelle straks in de maatschappij wel mee kan, verder of hij wel weerbaar genoeg zal zijn en tenslotte of hij zelfstandig genoeg zal zijn om zijn plan te kunnen trekken? Nu zijn er mensen die zijn problemen kennen en weten hoe er mee om te gaan, maar als hij straks bij andere mensen komt die dit niet begrijpen, zal hij het toch zelf moeten leren, want we kunnen niet langs hem blijven staan. Hier maakt moeder zich wel zorgen over. Ze vraagt zich af of de hulpverlening haar zoon op dit vlak niet meer kan voorbereiden op de toekomst.

Verder vindt moeder, wat het vaker diagnoses stellen bij kinderen betreft, dat men vaak ook eerder achter de diagnose moet kijken. Ze vindt dat er te veel in hokjes wordt gedacht. Zo wordt haar kind snel gepest. Bijvoorbeeld in de buurt waar ze nu wonen, kunnen kinderen heel hard zijn voor elkaar. Deze kinderen zoeken sneller eerst naar zwakheden of bijzonderheden bij elkaar en gaan dan ook sneller uitsluiten en pesten. Ze denkt dat dit mede komt doordat er zoveel over etiketjes gehoord wordt in de samenleving, dat dit probleem zich uitvergroot. Het is ook zo gemakkelijk om anderen te wijzen op hun etiketjes, op hun anders- zijn. Verder zegt de moeder dat door deze mentaliteit die er heerst, ook lang niet iedereen er voor open staat om te luisteren wat het betekent om een kind met zo een etiketje te hebben. Het is zo ieder voor zich in onze maatschappij. Ze vindt dat jammer.

Over de hulpverlening in het RIAGG en het Bureau Jeugdzorg, zegt ze dat men er wel zorgvuldig mee omging: er werd niet te snel naar een diagnose of een etiket gegrepen en over de aanpak op school is

ze ook heel tevreden en wordt er volgens haar ook heel correct mee omgegaan. Tenslotte zegt ze dat ze het belangrijk vindt dat men minder zou focussen op het etiket dat een kind draagt, maar dat kinderen het recht verdienen om te mogen spelen, om meer kind te mogen zijn.

## School van Jelle

### **Informatie is verkregen uit het interview met de directie en zorgleerkracht van de school (april 2014).**

Binnen deze school worden de woorden ‘labelen’ en ‘etiketje’ zo goed als nooit gebruikt. Het zijn zwaar beladen termen en hebben een negatieve klank en trekken een kind naar beneden. Dit wil echter niet zeggen dat ze kinderen met een diagnose in de kou laten staan. Ze zijn zich wel bewust dat er kinderen met noden zijn. Deze kinderen verdienen dan ook gepaste zorgondersteuning en begeleiding waarvoor er op deze school zeker tijd en ruimte voor gemaakt wordt.

Op geregelde tijdstippen tijdens (MDO's) (multidisciplinair overleg) vergaderingen en occasioneel hebben leerkrachten de gelegenheid om hun bevindingen en vermoedens van noden bij kinderen kenbaar te maken aan de zorgleerkracht en de directie. Na het uitwisselen van deze bevindingen/observaties door klasleerkracht, zorgleerkracht, directie én afhankelijk van wat er opgemerkt wordt (gedrag of leerachterstand) wordt er bekeken of de school hier een oplossing aan kan bieden. De ouders worden op de hoogte gebracht via een uitnodiging tot een gesprek of bij de ouderavond. Er worden ook afspraken gemaakt met ouders hoe zij mee kunnen ondersteunen van thuis uit. Is de problematiek dermate dat er externe hulp nodig is, dan wordt er in samenspraak met de ouders het CLB (centra voor leerlingenbegeleiding) gecontacteerd.

De leerkracht kan haar bezorgdheid uiten en deze bezorgdheid delen met directie en zorg. Het is echter niet aan de school om aan ouders mee te delen dat er een vermoeden van een stoornis is omdat leerkrachten geen specialisten zijn om een stoornis vast te stellen. Wel geven we aan dat er problemen zijn die we eerst zelf aanpakken met extra remediëring. Blijft dit probleem hardnekkig dan bezorgen we alle informatie aan ouders en CLB. Het CLB is dan de instantie die kan nagaan of er een stoornis is. De school werkt een zorgbeleid uit waarin omschreven wordt hoe we omgaan met kinderen die extra ondersteuning nodig hebben of waar we moeten werken aan gelijke onderwijskansen. In deze visie gaan we er in eerste instantie vanuit dat waar extra hulp nodig is en we die kunnen bieden, we dit ook doen, rekening houdend met de leerplandoelen en eindtermen. Is er vooruitgang, dan kunnen we verder. Indien er geen vooruitgang is, zoeken we met CLB en ouders hoe de leerling kan geholpen worden.

School en CLB werken samen en hebben deze samenwerking vastgelegd in een ‘afsprakennota’. Ook in deze samenwerking worden de woorden ‘labelen’ en ‘etiketje’ nooit gebruikt in de gesprekken. Er wordt verder altijd gezocht naar ondersteunde maatregelen. Bij hardnekkige problemen met leren, kan er na de eerstelijns hulp (extra ondersteuning op school), verder gezocht worden naar oplossingen of CLB-ondersteuning. Er moeten eerst een aantal stappen gezet worden binnen de school, eventueel onder begeleiding van het CLB alvorens er verdere testen gedaan worden. Dus indien er ‘een etiketje’ opgeplakt wordt, is er al een heel proces aan vooraf gegaan. Zowel school als CLB willen kinderen niet zomaar ‘labelen’. Helaas is dit ‘labelen’ soms wel nodig om bepaalde extra maatregelen te mogen treffen zonder het getuigschrift in het gedrang te laten komen én om de ondersteuning ook in het secundair onderwijs te laten doorgaan, is dan ook een attest noodzakelijk.

De zorg en directie volgden vorig jaar een traject “handelingsgerichte ondersteuning”. Deze werd georganiseerd door de pedagogische begeleidingsdienst van het GO! Alle scholen die tot onze schoolgemeenschap behoren, namen hieraan deel. Ook de CLB-medewerkers van al deze scholen waren hierbij aanwezig. Er wordt ook regelmatig informatie uitgewisseld vanuit het basisidee: als we elkaar kunnen ondersteunen/helpen doen we dit. Als school heeft men ook documenten om de STICORDI –maatregelen in kaart te brengen. De zorgleerkracht volgde de opleiding ‘Zorgverbreding en remediërend leren’, waar ook heel wat info omtrent deze thematiek aan bod kwam.

Aangezien ze een relatief kleine school zijn, is het personeel van de meeste thuissituaties van de kinderen op de hoogte. Wanneer er bijzondere momenten zijn in een gezin (vb. scheiding, ziekte ouders, ...) is iedereen hier gauw van op de hoogte en wordt het betrokken kind ook extra opgevolgd zodat welbevinden in de eerste plaats een belangrijk punt is. Indien het gaat om een kind dat meerdere zorg nodig heeft, kan de context ook breder uitgezocht worden. (vriendenkring, clubs, thuisbesteding). Het lijkt hen dat ze als school sneller over informatie beschikken dan het CLB. Ouders hebben niet de gewoonte om onmiddellijk naar het CLB te stappen. De laagdrempeligheid van de school zorgt er dikwijls voor dat ouders de school zelf informeren wanneer er veranderingen in thuissituaties zijn. In de MDO-documenten worden ook gegevens vanuit de context van het kind toegevoegd. Deze documenten kan iedere klasleerkracht raadplegen in het individueel dossier van elk kind en worden ieder schooljaar meerdere malen aangevuld.

Zoals hierboven al aangehaald: een kleine school met een laagdrempelige instap voor de ouders zorgt ervoor dat informatie snel tot bij de leerkracht geraakt. De leerkrachten worden ook vanuit zorg en directie op de hoogte gebracht om de leerling met bijzondere noden te situeren: occasionele overdracht van informatie, via geplande gesprekken (al dan niet in samenzijn van CLB en ouders) via het doorgeven van verslagen, het leerlingendossier, klasbespreking, .... Wanneer een leerling een traject ter ondersteuning krijgt, worden afspraken hierover vastgelegd tijdens de klasbespreking en worden ouders hierover ook ingelicht. Op school heerst de cultuur dat bijzondere/nodige informatie in verslagvorm wordt doorgegeven aan de leerkracht zodat er steeds een schriftelijke weergave is van deze informatie. En indien nodig hebben we het document met de STICORDI-maatregelen.

Wanneer de extra ondersteuning niet de verwachte groei in het leer-en ontwikkelingsproces brengt, wordt er gekeken wat er nog kan gedaan worden. De extra ondersteuning moet haalbaar blijven voor het kind; het mag niet overladen worden want dan komt het welbevinden van het kind in gevaar. Wanneer in een klas een aantal kinderen extra ondersteuning nodig hebben ( enerzijds van de klasleerkracht of anderzijds van de zorgleerkracht), kan dit voor de klasleerkracht een zware opdracht zijn. We overwegen of er kinderen zijn die in kleine groep aan dezelfde noden kunnen werken; kunnen ouders ook ergens helpen bij de huistaak; kan de huistaak aangepast worden,.. Leerkrachten kijken niet zozeer naar het labelen, wel naar de noden van ieder kind. Daar proberen we als school zoveel als mogelijk en voor zover het haalbaar is, in tegemoet te komen. Elke school krijgt punten toegewezen om zorg te organiseren op school. Het aantal punten is afhankelijk van de leerlingenkenmerken en wijzigt dus ook elk jaar. De SES-lestijden zijn gekoppeld aan de leerlingenkenmerken en wijzigen dus ook elk jaar. GON behoort eveneens tot de mogelijkheden van extra ondersteuning. Momenteel hebben we geen GON-kinderen op school; in het verleden was dit wel eens zo.

Gedifferentieerd werken is een ingeburgerde werkvorm. Hierdoor valt het niet echt op dat kinderen extra begeleiding hebben. Ook bij contractwerk (=zelfstandig werk) bepaalt de leerkracht de taken voor elke leerling individueel (vooral de oudere klassen). Elk kind werkt op dit moment aan zijn/haar eigen traject. Vanuit de instroom van nieuwe leerlingen tijdens het schooljaar ( anderstalig, moeilijkheden met leerstof) realiseren kinderen zich dat er behoefte kan zijn aan ondersteuning voor deze nieuwe kinderen. Indien kinderen hierover vragen of opmerkingen hebben, kunnen er gesprekjes gevoerd worden of uitleg gegeven worden. De klasleerkracht bekijkt dit en bepaalt wat er gecommuniceerd wordt. Uiteraard wordt hier rekening gehouden met het welbevinden van iedere leerling.

Bijzondere eigenschappen kunnen zowel positief als negatief zijn. Aan de positieve bijzondere eigenschappen wordt zeker wel aandacht aan besteed door deze bijvoorbeeld te benoemen in de vorm van een complimentje. De vraag of dat er iets veranderd moet worden hoe er wordt omgegaan met 'labelen' en 'etiketjes' op scholen, is niet gemakkelijk op te lossen omdat iedere school zijn eigen cultuur heeft omtrent het omgaan met kinderen met noden. Sommige scholen zijn zeer snel met doorverwijzing van een leerling naar aangepast onderwijs. Andere scholen nemen hun tijd om kinderen de kans te geven om zich te ontplooien. Het standpunt van onze school is: pas wanneer alle extra middelen uitgeput zijn en er is niet de verwachte groei in het leertraject van de leerling om de minimum-eindtermen te behalen, dan wordt er een doorverwijzing geadviseerd.

De verandering in de maatschappij, de verwachtingen die er zijn, de structuur en de werking van het basisonderwijs stelt ons voor de vraag: kunnen wij op deze manier een gegarandeerd aanbod blijven geven aan alle leerlingen? Leerkrachten doen hun uiterste best om elk kind zover mogelijk te helpen in zijn/haar ontwikkeling. Het nieuwe M-decreet dat vanaf september in voege treedt, maakt het scholen alleszins niet gemakkelijker. Wanneer de overheid beslist dat alle kinderen in een (normale) schoolloopbaan de kans moet krijgen om zich te ontplooien, dan zou de overheid ook moeten beseffen dat een extra ondersteuning voor het personeel niet kan inhouden dat dit zonder middelen kan en beperkt in tijd is. (vb. enkele uren per week).

## 2 Casus 2

Ook in scholen waar ze met een mensgerichte visie werken, zijn er kinderen met ‘etiketje’.  
Zoals Jaap.

### a Mijn eerste indruk van een mensgerichte school.

Mijn praktijkverdieping heb ik doorlopen in de ALIVE school in Suriname. Dit is een afkorting van Authenticity and Learning in a Vitalizing Environment (authenticiteit en het leren/ontwikkelen in een vitaliserende omgeving) en heeft als doel het ontwikkelen van de natuurlijke intelligentie, empathie en ethisch handelen bij kinderen en jongeren. De school heeft een mensgerichte onderwijsbenadering

**Tijdens mijn praktijkverdieping diende ik een dagboek bij te houden. Hieronder volgt een kort stukje uit dat dagboek:**

**“Dinsdag 25/06/2013**

*Met de taxi dit maal naar mijn stageplek. Er waren twee andere begeleiders. Ik leer de kinderen al een beetje beter kennen. Zo is er jongen van 10 jaar, die soms wat druk en moeilijk gedrag stelt. Hij vraagt continu veel aandacht en houdt daarbij vaak geen rekening met anderen waardoor zijn gedrag vaak storend is, zo was hij bijvoorbeeld anderen hun spel aan het boycotten.*

*Dit is een moment waarvan er wel moet worden tussengekomen. Het is dan ook mooi om te zien hoe dit gebeurt. Ik observeerde mijn begeleidster hoe ze dit deed : door zelf rustig te worden in een toestand die accepteert, niet veroordeelt; ging ze met dit kind in gesprek en kopieerde ze niet zijn gedrag ( dat bijvoorbeeld ook kwaad reageren of stem verheffen zou kunnen zijn). Het kind sputterde nog even tegen, maar ik zag al gauw dat het door acceptatie van zijn wezen ( niet zijn gedrag!), al gauw een verandering kwam, een herstel. Vanuit de verbondenheid, een toestand die de begeleidster creëert naar het kind toe, naar de groep toe; kan herstel plaatsvinden. Vanuit deze mogelijkheid kunnen kinderen dan iets doen vanuit hun eigen beweging of keuze om de breuk te herstellen. Dit alles vanuit een eerlijk gesprek waarbij het kind wordt aangemoedigd om te spreken vanuit zijn hart, in zijn eigen ruimte. Dit was hetgeen wat mij deze dag het meest is bijgebleven. Naast de methode van de school, moest ik ook even wennen aan de dagindeling van de school. Kinderen en jongeren die zelf kiezen wat ze die dag willen doen, democratisch onderwijs, iedereen gelijk, geen leerkracht of begeleider die erboven staat, maar als gelijkwaardig wordt gezien, ruzietjes die door een hele andere vorm van communicatie worden opgelost ( dan wij traditioneel over het algemeen gewend zijn) , sommige kinderen die hele dag ‘spelen’, leren ze dan wel iets (bijvoorbeeld rekenen, schrijven,..) stelde ik me de vraag. Een heleboel nieuwe zaken kwamen op mij af. En achteraf heb ik deze zaken dan ook besproken met de begeleidster op het einde van de dag.”*

## b Verslag van een gesprek met ouders in de ALIVE school

**Informatie is verkregen tijdens mijn praktijkstage in de ALIVE school in Suriname (juni/juli 2013). Het is mijn eigen verslaggeving van een gesprek, tussen de ouders van Jaap en de begeleiders in de ALIVE school, waarbij ik aanwezig was. Om de anonimiteit te verzekeren zijn de namen gewijzigd.**

*'De ouders van Jaap nemen plaats en er begint een gesprek over hun zoon (10 jaar). Waarom de begeleiding een gesprek met hen wou voeren, is om de volgende punten te bespreken: Hoe ze met Jaap het beste kunnen omgaan zodat ze zijn groei kunnen bevorderen.*

*Ook het concept en de visie van deze methodeschool nog eens toegelicht zodat de ouders eraan herinnerd worden voor welke school zij kiezen voor hun zoon. Tenslotte ook dit gesprek omdat, vooral de vader van Jaap, een vraag of een paar twijfels had bij de school en het onderwijs voor zijn zoon.*

*Het gesprek begon bij de ouders hun verhaal over hun zoon Jaap. De ouders vermelden dat hij graag naar de ALIVE school komt. Ze zijn daarom tevreden over deze school omdat hun zoon in vorige school werd bestempeld als een probleemleerling en er veel druk op hem werd gelegd. Hij kwam zo in het bijzonder onderwijs terecht waar hij ook een stempel kreeg opgeplakt. Nu echter in deze school (ALIVE school) waar hij nu bijna 1 jaar zit, bestaan er geen stempels. De ouders zijn blij dat deze school bestaat voor hun kind en dat het achter deze visie staat.*

*Toch had vooral de vader tijdens dit gesprek nog een paar vragen en twijfels over de methodiek van de school. Hij heeft echter wel al eens de workshop gevolgd over de methode waarop de school gebaseerd is en begrijpt dus min of meer de visie erachter en hij is ook heel tevreden over hoe zijn zoon hier 'anders', met meer liefdevolle aandacht, benaderd wordt. Toch vroeg hij zich af of het niet noodzakelijk is dat zijn zoon Jaap, inmiddels 10 jaar, toch leert schrijven en lezen, want dat moet hij volgens hem en de gangbare norm/verwachtingen toch leren?*

*Op deze methodeschool is het echter van belang dat kinderen hun eigen beweging volgen, hun eigen interesses. Ze zijn daartoe niet verplicht tot het volgen van vakken. Die bestaan hier ook niet. Zo zijn ze niet verplicht tot het leren lezen, als hun interesse daar niet naar uit gaat. Als de tijd er rijp voor is, gaat de belangstelling ook uit naar dit gebied, zo leren zij zich uit zichzelf lezen of schrijven, of vragen zelf hulp aan medeleerlingen of begeleiders om te helpen dit te leren. Het is belangrijk dat kinderen hun eigen ontwikkeling volgen. Er is geen norm gesteld of maatstaf waaraan je moet voldoen, omdat ieder kind zijn eigen ritme volgt. Elk mens is ook verschillend en uniek. Je mag kinderen niet met elkaar vergelijken en het is ook niet realistisch dit te doen. Iedereen is in wezen goed en doet zijn uiterste best. In deze school bestaan er geen (voor)oordelen. Het belangrijkste is dat ze zich veilig voelen en geaccepteerd voelen in wie ze zijn, slechts dan kan groei ontstaan en kan een kind iets natuurlijk leren. Vanuit herstel van verbondenheid in zichzelf en met de omgeving kunnen kinderen zich dan zo in hun authenticiteit ontwikkelen, zodat er groei mogelijk is.*

*Op deze manier zal Jaap vroeg of laat, met respect voor zijn eigen ritme, ook leren schrijven of lezen. Ieder kind is intelligent op zijn eigen manier. Het heeft geen zin om er tegenin te gaan of te verplichten wat een kind leren moet of druk uit te oefenen. Het kind zal zijn ruimte hierdoor verkleinen en zich terugtrekken of gaat exploderen en de omgeving op zijn kop zetten (bv. Moeilijk gedrag stellen). Het is daarom belangrijk om uit te gaan van het kind zijn interesses en eigen ritme, het aanmoedigen van de eigen authenticiteit en geen druk uit te oefenen.*

*Voor de vader van Jaap is dit idee nog niet zo duidelijk doorgedrongen of hij heeft nog veel moeite met wennen aan dit nieuwe concept van natuurlijk leren. Hij vraagt zich dan ook af in het gesprek of het niet goed is voor zijn zoon hem bij te scholen via bijles thuis in schrijven of lezen.*

*Daarop volgde de begeleiders met als antwoord of hij het ziet dat zijn kind ook positieve, mooie aspecten in zich draagt en op zijn wijze intelligent is.*

*Er wordt hem uitgelegd hoe Jaap het op school doet, niet alleen zijn moeilijke gedrag maar vooral ook zijn momenten dat hij volgens zijn eigen beweging en in zijn authenticiteit bezig is met bijvoorbeeld*



*bruggen bouwen van blokken en daarbij al zeer wijze vragen stelt. Dat hij kijkt in een encyclopedie en alles wilt weten over vulkanen of raketten. Hij maakt daarbij al zeer pientere opmerkingen. De begeleiding maakt duidelijk aan de vader dat zijn zoon echt wel slim is, ook al kan hij nog niet lezen of schrijven. Het is van belang en in het belang van het kind dat we zijn eigen ritme hierin volgen en dat we geen druk uitoefenen.'*

### 3 Vaststellingen vanuit de casus

Uit de eerste casus kun je merken dat men in de samenleving wel vaker doorschiet in het kleven van etiketjes op kinderen of anders gezegd dat kinderen met een diagnose sneller in een hokje worden geplaatst, zonder daarbij verder te kijken. We gebruiken namelijk vaker etiketjes of gaan soms sneller naar het 'labelen' toe dan dat we bedoelden. Vooral uit de uitspraken en bezorgdheden van de moeder van Jelle, kunnen we merken dat er in de samenleving veel gehoord wordt over 'etiketjes' en dat er vaker naar iemand wordt gewezen die een beetje anders is of een 'etiketje' draagt.

Volgens de moeder is er door de etikettering maar weinig begrip in haar buurt en gaan mensen niet verder kijken achter het etiket. Haar zoon Jelle wordt dan ook vaker in een hokje geplaatst en ermee gepest. Hij zegt zelf immers: 'Had ik maar geen ADHD, dan was ik gewoon 'gewoon' net zoals de andere kinderen.' Zijn moeder zegt dat andere kinderen hem soms vreemd vinden en dat hij het zelf verschrikkelijk vindt dat hij ADHD heeft.

Daarnaast kunnen we echter zien dat in de school van Jelle er wel zorgvuldig wordt omgegaan met deze thematiek. Dit is alleen maar toe te juichen! Woorden zoals 'labelen' of 'etiketjes' worden maar zelden gebruikt en elke leerkracht doet zijn uiterste best om het welbevinden van elke leerling voorop te stellen.

Verder, wat de medicatie betreft, als oplossing voor zijn gedragsproblemen, kun je zien in deze casus dat dit bij de betrokkenen heel dubbel ervaren wordt. Enerzijds is de medicatie noodzakelijk voor Jelle om te kunnen functioneren tijdens de les in de klas om zich beter te concentreren en minder afgeleid te geraken, anderzijds merk je dat deze medicatie ook veel kwaad doet volgens de moeder.

Jelle kan bijvoorbeeld minder genieten van een film en is minder zichzelf, precies alsof hij passiever wordt en er minder 'leven' in hem is, hij krijgt soms een raar gevoel in zijn buik van de medicatie en laat zich ook minder horen. Daarbij vermeldt de moeder ook dat ze de medicatie teruggeschroefd hebben, ook met als reden dat zijn groei achter bleef. Met dit gegeven kun je je afvragen of dergelijke medicatie bij kinderen zoals Jelle wel goed is en geen schade berokkent.

In de casus over Jelle wordt verder gesteld dat hij onrustig is en druk gedrag vertoont en daarom met moeilijkheden kampt op school en bij zijn thuis. Er is immers ADHD vastgesteld. Maar we kunnen ook in dezelfde casus zien dat een kind zoals Jelle niet alleen bestaat uit zijn diagnose of dat er alleen problemen zijn, omdat hij niet kan stilzitten en zo beweeglijk is- maar dat we ook naar de context van zijn omgeving moeten kijken.

Er spelen namelijk nog andere elementen mee (waarom hij druk en onrustig gedrag stelt) bijvoorbeeld in zijn (thuis)situatie, die zijn gedrag deels kunnen verklaren. De scheiding van zijn ouders zal ook een impact op hem hebben gehad waardoor hij in de klas en bij zijn thuis zo een contrast van gedrag laat zien. Verder wordt hij gepest in zijn omgeving en heeft hij bijvoorbeeld geen echte uitlaatklep. Het is dus erg nuttig om het kind niet alleen te zien in termen van zijn stoornis, maar ook ruimer te zien in zijn context. Dit in de context van zijn gehele omgeving : thuis, op school , in de buurt, ..Men dient deze zaken ruimer in zijn geheel te bekijken.

Uit de tweede casus kunnen we merken dat er niet overal in 'hokjes' wordt gedacht. Zo bestaan er scholen, met een meer mensgerichte kijk, zoals ALIVE school waarbij ze verder dan het 'etiketje' kijken. Men benoemt er bijvoorbeeld niet dat Jaap een probleemleerling is met ook druk en onrustig gedrag zoals bij Jelle ook het geval was. Of dat Jaap een ernstige vorm van ADHD heeft. Nee, hier

wordt niet gekeken naar het tekort of naar de beperking of hetgeen ‘moeilijk’ is aan het kind (of wat het kind niet goed kan)..integendeel, men kijkt naar de kwaliteiten en talenten van een kind en probeert het kind vandaaruit zeer positief te benaderen zonder het gebruik van een ‘etiketje’. ‘Is dit dan altijd beter voor het kind?’ vraagt de ouder van Jaap zich ook af. Het antwoord staat al voor een stuk in de tweede casus, maar zullen we nog verder onderzoeken en uitdiepen in komende hoofdstukken.

## 4 Onderzoeksvragen

Zoals ik al stelde in de inleiding van dit hoofdstuk is de bezorgdheid omtrent over-diagnosticering en medicalisering; het te snel en voorbarig ‘labelen’ van kinderen, iets wat aan het vergroten is, omdat je er steeds meer over hoort. Deze hedendaagse tendens dat kinderen zo snel een label opgeplakt krijgen houdt een gevaar in. Naast het gevaar dat de kinderen die terecht een diagnose verdienen van een leer- of ontwikkelingsstoornis hier over het hoofd worden gezien omdat er zoveel ‘spookdiagnoses’ worden gesteld, is hier nog een ander gevaar: Een label werkt stigmatiserend.

Ongetwijfeld zijn er ook voordelen aan een ‘label’, net zo goed als er nadelen zijn. Deze gaan we in het volgende hoofdstuk bekijken. Daarnaast vraag ik me ook af waardoor het komt dat men zo vaak labelt? Welke factoren maken dat deze tendens zich zo sterk ontwikkelt? Speelt de context of omgeving vaak een grote rol? Wordt hier rekening mee gehouden, bijvoorbeeld op school?

Verder is een discussiepunt in deze thematiek of we niet te snel gaan kijken naar de struikelblokken van een kind dat problemen heeft. In de hulpverlening en het onderwijs echter, kijkt men ook naar de kwaliteiten van het kind. Hierbij vullen Peerlings & Geuens (2013) in hun boek ‘Normale kinderen, ze bestaan nog.’, aan : ‘Dat men nog teveel naar het anders-zijn speurt en dat men meer zou moeten zoeken naar wat het kind kan en hoe het zelf tot optimale resultaten komt.’ Volgens deze auteurs focussen we ons nog te zeer op wat het kind **niet** kan, door overmatig te diagnosticeren. Zo worden kinderen die ergens niet goed in zijn al snel geconfronteerd met hun beperkingen. Men kan zich afvragen hoe deze kinderen zich daarbij voelen. Ik ga daarbij in het volgende hoofdstuk ook iets over de beleving van kinderen en ouders over ‘etikettes’ weergeven gebaseerd op onderzoek. Ook uit de eerste casus kunnen we tot hier afleiden dat een label stigmatiserend kan werken. Uit de beleving van Jelle zelf kun je dat opmerken, maar ook uit de reactie van zijn moeder.

Toen ik deze eerste casus vond en ook de informatie rond de beleving van kinderen met een etiketje in het educatief pakket’ (in)(proef) druk’ van het kinderrechtencommissariaat (2011), vroeg ik me af of er werkelijk ruimte is om ook te luisteren naar het kind met een diagnose zelf. Ik vroeg me vooral af of er geen alternatieven zijn in onze samenleving.

Nadat ik een praktijkverdieping volgde in Suriname in een democratische methodeschool, kwam ik zo een alternatief tegen en kijk ik met andere ogen naar deze thematiek en ook naar het opvoeden in een onderwijscontext.

Op deze praktijkplaats hanteert men een mensgerichte visie: men plaatst het kind niet in een schoolsysteem met vastgelegde leerplannen en vergelijkende punten bij elke test of taak. Maar het systeem laat het kind zijn eigen beweging en interesse volgen in zijn eigen tempo. Het kind kan daardoor meer zichzelf zijn en zal zich beter in zijn vel voelen omdat het vanuit zijn eigen kwaliteiten vertrekt en er weinig of geen aandacht besteed wordt aan de ‘tekorten’ of ‘beperkingen’.

Vanuit dit gegeven wil ik me dan ook graag verdiepen in ‘alternatieven’ voor opvoeding in het algemeen, hoe we deze kinderen met etikettes, deze kinderen met noden, het beste kunnen benaderen als begeleider of als ouder. Wat is een mensgerichte benadering van opvoeding? Zijn aspecten als vrijheid en de daarmee gepaard gaande verantwoordelijkheid aspecten die we kinderen niet mogen onthouden op vlak van het opgroeien en ontwikkelen tot een evenwichtige volwassene. Hoe zit het met het vertrouwen dat we kinderen geven? Werkt straffen en belonen wel in de opvoeding of zijn hier ook nadelen aan en vooral kunnen we dit ook anders doen zonder dat het dan uit de hand loopt?



Communicatie met deze kinderen is ook een belangrijk onderdeel dat ik verder wil uitdiepen. Wat is communicatie op een mensgerichte manier? Is communicatie nog meer dan alleen louter het uitwisselen van informatie? Speelt onze grondhouding of attitude hier ook een belangrijke rol? En hoe kunnen we echt luisteren naar deze kinderen? Is trachten te begrijpen waarom een kind een bepaald gedrag stelt een meerwaarde waardoor signalen die het kind uitzendt sneller op te vatten en op te vangen zijn?

Vervolgens wil ik graag toelichten hoe leren en onderwijs op een mensgerichte manier kan geschieden. Dit wil ik doen door een bepaalde kijk toe te lichten op leren, motivatie en ontwikkelen. En hoe vandaaruit het onderwijs zoals ik als voorbeeld gaf, eruit ziet.

Tot slot probeer ik enkele aandachtspunten/voorstellen te formuleren waarop we kunnen letten als begeleiders/leerkrachten en ouders opdat kinderen (met een etiketje) zich goed voelen in onze samenleving opdat zij weer 'kind' kunnen zijn. Dit op vlak van opvoeding, communicatie, leren en onderwijs.



# NADENKEN OVER ONZE KINDEREN VAN VANDAAG (MET OF ZONDER ETIKETJE)

## 5 Kinderen van deze tijd krijgen vaker een ‘etiketje’.

### Wat doet een ‘etiketje’ met een kind ?

#### 5.1 Enkele cijfers over ‘etikettering’ bij kinderen

Het eerste wat me opviel, toen ik krantenartikels las over het thema ‘kinderen met een diagnose’, is dat er overal in wordt geschreven dat er veel meer drukke kinderen zijn. Veel meer kinderen dan vroeger, zo blijkt uit verschillende krantenkoppen in ‘De Morgen’, waarin bijvoorbeeld staat dat 1 op de 4 kinderen tussen 10 en 15 jaar gedrags of emotionele problemen vertoont. Of leerproblemen. Ook las ik in verschillende andere (kranten)artikels dat er op 5 jaar tijd, samen met de sterke toename van kinderen met stoornissen of diagnoses, ook een sterke toename is van medicatiegebruik bij minderjarigen. Zo bijvoorbeeld vond ik in het vaktijdschrift ‘Caleidoscoop’ van het CLB (centra voor leerlingenbegeleiding) uit het artikel ‘Zijn er nog normale kinderen? Interview met Walter Hellinckx’ van Vandenbosch & Graindourze (2009) het volgende:

‘Als we de media mogen geloven, zijn er in Vlaanderen nauwelijks nog ‘normale’ kinderen, dus kinderen zonder opvallende gedragsproblemen, emotionele problemen of leerstoornissen.’ Verder stelt Hellinckx (2009) in het interview dat ‘Ten minste één kind op de drie zou ernstige problemen vertonen. Je ziet krantenkoppen zoals ‘1 op de 3 krijgt bijles’ en ‘1 op de 4 kinderen tussen 10 en 15 jaar heeft gedrags- of emotionele problemen’ (onder andere in ‘De Morgen’, zoals ik al aanhaalde hierboven). Tussen 2004 en 2007 zagen we een stijging met 74% in het aantal kinderen die ADHD-geneesmiddelen krijgen. Die cijfers zijn toch indrukwekkend. Doorgaans zijn ze gebaseerd op informatie van deskundigen en op wetenschappelijk onderzoek.’ (Vandenbosch & Graindourze, 2009)

Ook vond ik in het vaktijdschrift ‘Caleidoscoop’ in een wat meer recent artikel ‘Wij zijn geen beesten die de andere kinderen opeten. Over labeling, uitsluiten en insluiten’, geschreven door Vanobbergen & Ackaert (2013), ook een opsomming van dergelijke cijfers als inleiding: ‘Gebruik antipsychotica piekt bij kinderen’, kopte De Standaard in februari dit jaar. Het artikel verwijst naar een rapport van het RIZIV waaruit blijkt dat de groep kinderen en jongeren die antipsychotica neemt, nog maar eens is toegenomen. Het zou vooral om 6-15 jarigen gaan, maar er zijn in ons land ook bijna 500 kinderen jonger dan zes jaar die dagelijks deze medicatie gebruiken. Dat is veel. Heel veel. We zien bovendien hoe op korte tijd deze groep kinderen zeer snel uitbreidt.’

Verder stellen Vanobbergen & Ackaert (2013) in het artikel van Caleidoscoop dat samen met het medicatiegebruik, ook het aantal labels toeneemt bij kinderen en jongeren: ‘Niemand kijkt namelijk nog op wanneer een druk kind een ADHD’er wordt genoemd. We stellen hier ook vast hoe op korte termijn zowel het aantal kinderen en jongeren met een label als het aantal labels zelf sterk is gestegen.’ Uit het advies ‘Recht doen aan kinderen met een label’, Kinderrechtencommissariaat (2012) kan men gelijkaardige informatie over deze cijfers terugvinden: ‘Samen met het aantal labels, neemt ook het medicatiegebruik bij minderjarigen toe. In 2010 gingen 5.06 miljoen dagelijkse dosissen Rilatine de deur uit. In 2005 was dat 1.7 miljoen.’

‘Het rilatinegebruik bij 6-17 jarigen is verdubbeld op 4 jaar tijd’, kon je ook horen in een aflevering - De jeugd van tegenwoordig - van het tv programma ‘Te Gek’ (Debo, Missinne, Veys, Lamote & Holvoet, 2011). In dezelfde aflevering stelde men, om terug te komen op de stijging van het aantal labels, ‘dat er sprake is van een echte labelcultuur waar ADHD bijna een scheldwoord wordt, mede doordat 3% van de Vlaamse kinderen een label van ADHD draagt.’ Tenslotte kopte zowel ‘Het laatste

nieuws ‘ als ‘De Morgen’ over de stijging van het geneesmiddelengebruik van minderjarigen: namelijk met 15% in vijf jaar tijd.

Volgens Hellinckx (2009) in het artikel van Vandenbosch & Graindourze (2009), blijkt verder ‘dat in de praktijk de diensten en voorzieningen binnen de geestelijke gezondheidszorg en jeugdhulpverlening het steeds groeiende aantal zorgvragen al lang niet meer aankunnen. De wachtlijsten van sommige diensten zijn zo lang dat ze zelfs worden gesloten. Kind&Gezin, de CLB’s (centra voor leerlingenbegeleiding), huisartsen en leerkrachten krijgen steeds meer vragen van ouders over probleemkinderen en hun aanpak.’

Medische deskundigen maken zich volgens Hellinckx (2009) wereldwijd zorgen over het stijgende aantal kinderen dat pillen slikt om het gedrag of leerprestaties te verbeteren. Hij zegt dat het rijtje emotionele en gedragsproblemen dat bij kinderen vastgesteld wordt steeds maar blijft aangroeien. ‘Steeds meer kinderen krijgen een psychiatrisch etiket opgeplakt, soms zelfs twee of drie tegelijk. Alles went, ook kinderen stigmatiserende psychiatrische etiketten opplakken’, aldus Hellinckx zijn uitspraken in een artikel in het ledenblad van het COV met als titel: ‘ En we zingen en we springen en we zijn zo blij want er zijn geen stoute kind’ren bij’)

## 5.2 Voor –en nadelen aan diagnosticeren en classificeren

Ondanks dat er zoveel gedebatteerd wordt over het thema (over)diagnosticering in onze samenleving en iedereen er wel een mening over heeft, blijft een diagnose bij kinderen met bijvoorbeeld gedragsproblemen of leerproblemen toch een belangrijk onderdeel in het kader van zorgondersteuning.

Er zijn immers zowel voor –en nadelen te benoemen. Ook in het onderzoek van de Gezinsbond (2011), een belevingsonderzoek bij ouders van ‘kinderen met een etiketje’, waarbij ruim 200 ouders bevestigd werden, wordt dit bevestigd.

### Zo zijn er een aantal argumenten om te labelen.

Volgens De Laet (2011) schept een diagnose **duidelijkheid** en is het vaak **een antwoord op een vraag** die men al lang heeft. *‘Heeft mijn kind nu werkelijk dyslexie of zijn deze lees- of leerproblemen aan iets anders te wijten?’* Als het kind dan een label krijgt, dat objectief vastgesteld wordt aan de hand van vastgelegde bepaalde testcriteria (volgens DSM) via testsettings of toetsbatterijen, vergemakkelijkt dit de **communicatie** tussen de ouders, de school en de hulpverleners. Zo zorgt een diagnose vaak voor **erkenning en acceptatie** van een probleem. Zo geven ouders aan dat bij een kind zonder een diagnose men minder kan rekenen op begrip terwijl dat eens een diagnose gesteld is, dit wel erkend wordt en zij zich dan meer begrepen voelen. (Gezinsbond, 2011).

Ouders en kinderen krijgen **meer inzicht** in de bijzondere manier van ‘zijn’. Ouders en kind zijn nu bewuster van hun beperkingen en kunnen dit ook beter plaatsen. Kinderen leren anders naar zichzelf kijken. Niet enkel de beperkingen, maar ook mogelijkheden komen in beeld. Zo komt men tot een **juister zelfbeeld**. Een ouder aan het woord: *‘Hij heeft zijn plan leren trekken... inzicht in zijn probleem en daarmee leren omgaan. Want dit gaat veel verder dan enkel het schoolleven.’*, *‘Hij wordt zich meer bewust van zijn anders zijn en dat helpt om te beseffen dat het iets is buiten zijn wil om.’* (Gezinsbond, 2011)

Verder helpen etikettes tot **beter omgang en relaties**: De meeste ouders geven aan dat de relatie van hun kind met andere gezinsleden erop vooruit is gegaan sinds de diagnose omdat samen met de diagnose vaak gepaard gaat met een ‘handleiding voor **meer begrip**.’ *‘Vroeger voelde onze dochter zich vaak benadeeld, nu verstaat ze beter waardoor hij op een bepaalde manier reageert,’* zegt een moeder. De relatie met leeftijdsgenoten verandert meestal niet na het krijgen van een etiketje. Niet het dragen van een ‘label’, maar het ‘anders zijn’, blijkt hier bepalend voor relaties. *‘De contacten worden*

*niet bepaald door het etiketje, maar door een duidelijke selectie van kinderen ( die zijn meer tolerant, flexibel, gevoelig) 'aldus een reactie van een ouder uit het belevingsonderzoek. Duiding en uitleg bij het etiketje kan relaties met leeftijdsgenoten wel verbeteren. Uit de antwoorden blijkt dat leeftijdsgenoten die weet hebben van het etiketje, meer begrip tonen. Wanneer leeftijdsgenoten niet weten wat er aan de hand is, wordt het kind vaker afgerekend op zijn gedrag of kunnen, en zijn de reacties hard en negatief. (pesten, uitsluiten). (Gezinsbond, 2011)*

Wanneer ouders en kinderen weten waarom dingen anders lopen, kunnen ze dit ook **beter aanvaarden**. Zo vertelt een ouder: *'Hij is wie hij is.. Ik heb hem zien evolueren van verdrietige gedeprimeerde jongen naar vrolijke kerel met vrienden, interesses. Hij begint weer stilaan in zichzelf te geloven..'* *'Uiteindelijk zorgde de erkenning van het probleem dat mijn kind uit zijn depressie geraakte... Ze lijkt meer in het reine met zichzelf, al heeft ze het er wel moeilijk mee...'* *'Sinds kort heeft ze het verteld op school... we denken dat dit een heel belangrijke stap is dat ze durft uitkomen voor haar etiketje.'* Ook **nemen** etikettes **schuldgevoelens weg** bij ouders en kinderen. Ouders vertellen dat een diagnose vaak voor een dubbele opluchting zorgt. Ze krijgen een antwoord op hun vragen en voelen zich minder schuldig om het afwijkende gedrag of leerprobleem. *'Mijn kind is niet langer het lastig kind, maar is een kind met een probleem... Ze is minder verdrietig en minder snel boos nu ze weet dat het niet haar schuld is dat ze zo traag en verstrooid is.'* *'We hebben nu meer het idee dat we goed bezig zijn... we twijfelen minder aan onze opvoedkundige capaciteiten.'* (Gezinsbond, 2011)

Verder is voor een aantal ouders in het onderzoek van de Gezinsbond (2011) de diagnose een noodzakelijk ticket tot **specifieke zorg-ondersteuning in het onderwijs**. Dit kan in de vorm van onderwijs op maat in het buitengewoon onderwijs of met GON (Geïntegreerd Onderwijs)-begeleiding. Een attest of een diagnose is noodzakelijk om op deze zorg beroep te kunnen doen. Het is daarom erg nuttig dat er diagnoses gesteld worden zodat kinderen die echt moeilijkheden ervaren, de mogelijkheid hebben, om hun kansen te vergroten door het aanbod van extra begeleiding op school.(De Laet, 2011)

Ook geeft een diagnose niet enkel toegang tot hulp of zorg, maar in een aantal gevallen ook tot een **terugbetaling van die hulp**. Tenslotte haalt De Laet (2011) nog een ander argument aan uit Blom, Dekkers & Geerts-de Leeuw van Weenen (2004) om te labelen: *'Als kinderen gelabeld zijn, ervaart de leraar minder stress*. Wanneer kinderen niet gelabeld worden, ervaart de leraar frustraties ten aanzien van de ouders. Vermoedelijk heeft dit te maken met het feit dat de leraar de oorzaak van het probleemgedrag in het gezin legt en de ouders het probleemgedrag aan de leraar wijten.

*'Als een probleem gediagnosticeerd is, kan dat bij een leraar die twijfelt aan het eigen kunnen in verband met deze problematiek, onzekerheid wegnemen. Ook de frustraties ten opzichte van de ouders vermindert. Het probleem wordt dan in hun denken bij het kind gelegd. Daardoor ervaart de leraar minder stress. Als het label eenmaal is toegekend, kan de leraar veel gerichtere informatie opzoeken. Dat bespaart tijd en inspanningen. In de bibliotheek is het rek 'dyslexie' veel minder gevuld dan het rek 'leerproblemen.'* (De Laet, 2011)

Volgens Van der Wolf & Van Beukering (2011), dat te lezen is in het artikel van Van Herpen (2011), zijn er nog een aantal voordelen van diagnosticeren in het onderwijs: Zoals eerder al genoemd is dit *'een helder begrippenkader ter bevordering van de communicatie tussen deskundigen, klinisch relevante informatie, de bevordering van acceptatie van kinderen met problemen en het feit dat een kind meer grip kan krijgen op zijn mogelijkheden en beperkingen.'*

Daarnaast is er ook een keerzijde aan classificeren in het onderwijs. Zo zijn er volgens De Laet (2011) ook een aantal argumenten om NIET te labelen:

## Een label is ontwikkeld vanuit medisch perspectief.

In plaats van de focus te leggen op het gehele kind en de betekenis van zijn omgeving gaat men in het medisch perspectief of model waarbij men denkt in termen van ‘stoornissen’, de focus leggen op de beperking, het tekort, het storende of de ‘ziekte’ van het ‘gelabelde’ kind.

‘Classificatiesystemen als DSM-IV zijn ontwikkeld vanuit een medisch perspectief. Ze zijn dan ook niet zomaar toe te passen in het onderwijs; dat is ook niet de bedoeling van deze systemen.’, zo stellen Van der Wolf & Van Beukering (2011). (Van Herpen, 2011).

‘De kijk op kinderen met een label wordt beperkt en verengt tot het label zelf en de invloed van de context op het doen en laten van het kind wordt te veel genegeerd.’ (Kinderrechtencommissariaat, 2012) ‘Het leidt tot een onderscheid tussen ‘gelabelde’ en ‘niet-gelabelde’ kinderen terwijl het in de eerste plaats gaat om kenmerken die alle kinderen in meer of mindere mate hebben.’

‘Door te focussen op remediëren en de verantwoordelijkheid voor een oplossing te leggen bij specialisten, remt men de creatie van een optimaal leef-en leerklimaat waaraan ‘gelabelde’ kinderen, net als alle andere kinderen, behoefte aan hebben. Zo wordt in plaats van de context te remediëren, de stoornis en het kind met de stoornis geremedieerd. Beterschap wordt verward met mensverbetering. En dit terwijl specialisten zelf aangeven, dat contextuele factoren (nurture-omgevingsfactoren) en het correct inspelen op de noden van het kind met een label, even beslissend zijn voor het welzijn, de ontwikkeling en de groei van het kind, als biologische factoren (nature-aanlegfactoren).’ (Kinderrechtencommissariaat, 2012)

‘Vanuit medisch perspectief gaat men objectief vanuit een aantal kenmerken, die voorkomen bij die persoon, een label toekennen. De vraag is echter of je daar in het onderwijs wat aan hebt. Onderwijs betekent handelen zowel in de context van de gehele klas, maar ook de ondersteuning van de ouders of de talenten van de leraar. In het onderwijs is er geen sprake van een 1-1 relatie zoals vaak wel het geval is bij een onderzoek. Een label garandeert dus een medische waarde, maar de onderwijskundige waarde is er niet mee verzekerd.’ (De Laet, 2011)

## Een label is niet altijd hetzelfde.

‘Labels klinken eenduidig, maar ze zijn dat niet.’ Zo wordt er volgens De Laet (2011) bij de ene diagnoseverstrekker sneller een label toegekend dan bij de andere diagnoseverstrekker.

Ook Van der Wolf & Van Beukering (2011) vermelden dat de kwaliteit van de classificatie sterk afhankelijk is van de beoordelaar. (diagnosticus). (Van Herpen, 2011)

Ook werden labels niet op gelijke wijze geïnterpreteerd door de CLB's. (De Laet, 2011). Enkele jaren geleden sloegen de onderwijskoepels en de CLB-centrumnetten de handen in elkaar om protocollen te ontwikkelen die voor meer gelijkstroming zorgden bij het toekennen van een label. Dit met als doel om meer gestandaardiseerde en kwaliteitsvolle diagnostiek, indicatiestelling en toewijzing binnen de onderwijscontext te bekomen. Meer informatie hierover vindt men op [www.prodiagnostiek.be](http://www.prodiagnostiek.be) (Verdyck, Van Hecke, Delbaere, Weyn, & Grielens, 2014)

Enkele ouders uit het onderzoek van de Gezinsbond (2011) vinden dat etiketten ook niet altijd eenduidig zijn en niet alle ouders kunnen zich vinden in het ‘opgeplakte’ label.’ Een te snelle foutieve diagnose zet immers op het verkeerde spoor. Ouders voelen zich hierdoor in de kou gezet door hulpverleners.’ *‘ We dachten al 2 jaar dat onze zoon ADHD had omdat hij zo vreselijk druk was. Hij blijkt ASS te hebben. Onze zoon voelt zich waarschijnlijk al drie jaar ongelukkig en onbegrepen.’*

## Een label is behoorlijk ‘zwart-wit’

‘Een diagnose wordt volgens ‘objectieve’ criteria toegekend. Voldoe je aan deze criteria, krijg je een diagnose. Voldoe je net niet aan deze criteria, krijg je er geen. Zo krijgt een kind met de diagnose dyslexie in heel wat secundaire scholen specifieke zorgondersteuning en mogelijkheden bij examens terwijl kinderen met ernstige lees- en schrijfproblemen ( die net geen diagnose ‘dyslexie’ hebben) geen gebruik kunnen maken van deze extra maatregelen en dus niet tegemoet kunnen komen aan hun onderwijsbehoeften. Dit komt niet overeen met het idee van zorgzaam omgaan met onderwijsbehoeften van alle leerlingen, daar de grens veel te zwart-wit wordt getrokken.’ (De Laet, 2011)

Ook Van der Wolf & Van Beukering (2011) stellen dat een classificatiesysteem als de DSM-IV een categoriaal systeem is, waarin het ‘alles’ of ‘niets’ is. ‘Het kind voldoet aan de criteria voor een stoornis of niet.’ ( Een kind heeft ADHD of niet, een ‘beetje ADHD’ kan niet.)

## Een label werkt discriminatie in de hand en bevordert geen gelijke onderwijskansen

Discriminatie volgens (Wikipedia de vrije encyclopedie) houdt in dat men nadelen berokkent aan anderen, door het maken van onderscheid ten aanzien van individuen of groepen op grond van kenmerken die in die situatie geen aanvaardbaar motief vormen.

We kunnen zeggen dat de classificatie in het onderwijs discriminerend kan werken omdat het een onderscheid maakt tussen mensen. ‘Zo kost het bijvoorbeeld voor ouders vaak veel tijd, energie en financiële middelen om een label te verkrijgen. Men moet weten waar je met een zorgvraag terecht kan. Bij het in kaart brengen van het aantal gelabelde kinderen in scholen is het erg opvallend dat er in scholen met kansrijke gezinnen veel meer kinderen zijn met een label dan in scholen met kansarme gezinnen.’ (De Laet, 2011)

Dit komt overeen met de gegevens uit een steekproef van professor ontwikkelingspsychologie Wim van den Broeck, waaruit blijkt dat bij 11 715 kinderen uit het basisonderwijs in Vlaanderen en Brussel de kans op een diagnose afhankelijk is van de socio-economische status van de ouders. (Meer informatie vindt men in het artikel ‘Leerstoornissen vooral een middenklassenprobleem’ op de website: [www.eoswetenschap.eu](http://www.eoswetenschap.eu).) (Eos wetenschap, 2012)

Bovendien wordt er volgens De Laet (2011) in de verschillende culturen anders gekeken naar leerproblemen: ‘Hierop rust in sommige culturen nog steeds een taboe. Ook het opleidingsniveau van de ouders, de financiële situatie van het gezin, elementen als cultuur, familiecontext, en moedertaal kunnen een invloed hebben op het toekennen of verkrijgen van een label.’

‘Vaak worden een aantal problemen aan de anderstaligheid toegeschreven. Zo wordt een rekenprobleem al snel verklaard door een onvoldoende inzicht in de instructietaal, terwijl deze anderstalige nieuwkomer ook zou voldoen aan de ‘objectieve’ criteria voor het label ‘dyscalculie’. Kortom, een label is niet altijd fair. Als aan een label dan specifieke behandelingen of maatregelen in de school vasthangen, dan is dit fundamenteel oneerlijk tegenover kinderen in kansarme milieus. Gelijke onderwijskansen op zijn kop!’ ( De Laet, 2011)

Uit het onderzoek van de Gezinsbond (2011) blijkt dat bij het stellen van de juiste diagnose en de best passende opvolging men een portie geluk moet hebben dat je direct de juiste hulpverlener treft. ‘Je moet ook veel geduld moeten hebben, want de wachtlijsten in centra voor ontwikkelingsstoornissen zijn erg lang. Ouders zoeken voor diagnose en therapie vaak hun toevlucht tot de niet-terugbetaalde privésector.’ *‘Als ouders moet je wel heel veel zelf het initiatief nemen en een dikke portemonnee hebben om het allemaal te bekostigen. Ik beklag de kansarme kinderen, wiens ouders dat allemaal niet kunnen betalen.’* ‘..Geneeskunde, met twee snelheden Ik vond het schandalig dat we de diagnose



*voor ons kind konden laten stellen in sneltempo als we er veel geld voor overhadden.*’ (Gezinsbond, 2011)

## Een label vertelt enkel iets over kind-kenmerken

‘Hoe komt het dat dezelfde leerling het ene jaar telkens op het multidisciplinair overleg (MDO) wordt besproken en het jaar nadien nog nauwelijks onderwerp van gesprek is’, vraagt De Laet (2011) zich af. ‘Het komt doordat een label kindkenmerken in beeld brengt, maar niet de gehele context. Kinderen ontwikkelen zich echter niet in een isolement.’ (De Laet, 2011)

Vervolgens stelt De Laet (2011): ‘Het gaat over dit kind, in deze klas, van deze ouders, in deze school, bij deze leraar en deze klasgenootjes. De context is dus net zo goed van belang. Deze heeft een grote invloed op het functioneren van de leerling (en de leraar).’

‘Aangezien een classificatiesysteem als de DSM-IV vooral kindkenmerken betreft, doet het geen recht aan een transactioneel kader, waarin het juist gaat om de afstemming en wisselwerking tussen de onderwijs- en c.q. opvoedingsbehoeften van het kind en het onderwijsaanbod c.q. opvoeding.’ Zo stellen Van der Wolf & Van Beukering (2011) in (Van Herpen, 2011).

Het grote probleem bij labelen volgens De Laet (2011) is dat we de contextfactoren gemakkelijk over het hoofd zien. ‘Het label geeft enkel de kindkenmerken weer en vertelt weinig of niets over de omgeving of de externe omstandigheden waarin onderwijs en opvoeding plaatsvinden.’

‘Het kan echter ook omgekeerd. Uit een onderzoek blijkt bijvoorbeeld dat het kind geen concentratiestoornis heeft. Het CLB-anker heeft in een 1-1 relatie een concentratietest afgenomen. Op deze test scoort de leerling prima. Toch ervaart de leraar elke dag weer concentratieproblemen bij deze leerling. Deze leerkracht is dan ontgoocheld in het ‘niet-label’.

In de context van de klas- zo vermeldt De Laet (2011) - met veel externe afleiders en kansen om onder het oog van de leraar weg te kruipen- ervaart de leraar dagelijks dat de leeransen voor deze leerling niet optimaal verlopen. ‘Zo bepaalt de context het resultaat.’

‘Naar aanpak is deze context verder bovendien erg belangrijk. Het kind zelf kan je meestal niet veranderen maar de leraar kan bijvoorbeeld wel de context aanpassen.’ (De Laet, 2011)

Zo kan een kind met dyscalculie extra materialen of specifieke instructies toegereikt krijgen tijdens een proefwerk en op die manier een behoorlijk punt behalen in plaats van de onvoldoendes steeds toe te schrijven aan het label. Afspraken met de ouders rond het huiswerk, specifieke instructie, extra materialen, zijn allemaal zaken die kunnen helpen om in de context in te grijpen of te doen veranderen.

‘Kortom, labelen miskent de context van de opvoedings-en onderwijssituatie. Hierdoor krijgen we een eng beeld van het probleem en bestaat er een groot risico dat we kansen laten liggen bij het omgaan met de problematiek.’ (De Laet, 2011)

## Een label werkt stigmatisering in de hand

Stigmatisering is het verschijnsel om aan een individu of een groep een merkteken met ongewenste en stereotiepe eigenschappen (cognitief) toe te schrijven dat leidt tot discriminatie (gedrag) en voorkomt ten aanzien van verschillende doelgroepen, problemen en contexten. (Cools, 2013)

We kunnen dus zeggen dat het classificeren van een individu met een bepaald merkteken met ongewenste en stereotiepe eigenschappen kan leiden tot discriminatie.



‘Wanneer er eenmaal een label (of zo een merkteken) is toegekend, wordt het probleem herleid tot het kind. Het ligt vast. Het wordt ervaren alsof je er niets aan kunt doen. De kans bestaat dat de leraar zijn verwachtingen naar deze leerling (naar beneden) bijstelt. En lage verwachtingen zijn nefast voor de ontwikkeling van een kind. Ook voor het kind kan een label een stigma zijn. Je neemt het je hele leven mee als een negatief element op je cv.’ (De Laet, 2011)

Zo blijkt ook uit de reactie van een ouder uit het onderzoek van de Gezinsbond (2011): *‘Ik besef dat dit een stempel voor het leven is en dat ze hiermee zal moeten mee omgaan.’* ‘Etiketjes of labels leiden dus niet alleen tot een opluchting, het besef dat het een probleem is dat niet overgaat, kan hard aankomen.’

Verder komt uit dit onderzoek bij de ouders (Gezinsbond, 2011) naar voren dat ouders bang zijn dat het gekregen label meer kansen ontnemt dan geeft en dat er een te sterke focus is op een bepaalde diagnose zonder dat er achter het label gekeken wordt. *‘Omdat ze een etiket kreeg, wordt alles wat ze doet door een bepaalde bril bekeken. Dit ontnemt haar veel kansen en belemmert haar ontwikkeling.. Ik maak me veel zorgen en heb de neiging om haar te verstikken.’* Een andere ouder verwoordt dit nog anders: *‘Het plaatst mensen in een hokje en doet mensen kijken naar de handicap in plaats van naar het kind.’*

Ook vinden ouders uit dit onderzoek dat vooroordelen over bepaalde labels tot spanningen leiden in de relatie tot de buitenwereld, school en familie. ‘Zo schrikken de ouders soms van de erg negatieve reacties uit de omgeving op het etiketje van hun kinderen. Ze durven er dan niet meer over praten. Ook ervaren ze weerstand op school en ongelof door de buitenwereld omdat er een ‘wildgroei’ van etikettes ontstaan is. De toename van het aantal kinderen met diagnoses, leidt vaak tot sceptische reacties.’ *‘Veel mensen reageren met ‘als je iedereen laat testen, heeft iedereen wel wat.’ Daarom praat ik er weinig over, mensen begrijpen het niet.’* (Gezinsbond, 2011)

## Het denken in labels bezorgt stress bij de leraar

‘In mijn klas zitten twee ADHD’ers, een dyslecticus, drie anderstaligen en een leerling met een lichte autismespectrumstoornis. En daar moet ik dan nog normaal les aan geven.’ Deze uitspraak hoor je regelmatig in leraarskamers.’

‘Het geeft aan dat een leraar ervaart dat voor elk van deze leerlingen een speciale behandeling nodig is. Maar is dat wel zo? Hebben deze kinderen niet een aantal gelijkaardige noden? Hebben deze leerlingen niet allemaal behoefte aan een duidelijke structuur? Hebben de anderstaligen en de dyslectici tijdens de schrijfles niet de gemeenschappelijke nood aan extra instructie en een (beeld)woordenboek? (Veel) labels geven leraren het gevoel dat ze veel verschillende trajecten moeten aanbieden in hun klas. Dat bezorgt hen stress.’ (De Laet, 2011)

## Overige nadelen in het diagnosticeren en classificeren

Daarnaast zijn er nog andere nadelen aan classificeren en labelen in het onderwijs, die hier nog niet vernoemd zijn.

Volgens Van der Wolf & Van Beukering (2011) in Van Herpen (2011) blijkt dat er sommige, in de praktijk veel gehanteerde labels te weinig wetenschappelijk onderbouwd zijn. Daarnaast stelt dit duo dat een categoriaal systeem als de DSM-IV niet tegemoet komt aan kinderen want kinderen ontwikkelen zich en groeien voortdurend. ‘Hun problemen variëren door de tijd en zijn gebonden aan levensfasen en de mate van afstemming vanuit hun omgeving.’

Verder kan volgens Van der Wolf & Van Beukering (2011) een label als excuus dienen om niet tot een verandering in aanpak of tot extra ondersteuning te komen. Vanuit ethisch oogpunt is volgens hen

bezwaar te maken tegen de eenzijdige aandacht voor pathologie, waardoor de positieve factoren van het kind over het hoofd worden gezien.

‘Ook ontstaat er uit de literatuur over de veerkracht (resilience) van kinderen, steeds meer kennis over de rol die kinderen zelf kunnen vervullen bij het overwinnen van hun eigen problemen en stoornissen en die in het gezin.’

Verder stellen Van de Wolf & Van Beukering (2011) dat een classificatie dient als ‘sleutel’ voor een speciale voorziening of extra geld. ‘Het is in zekere zin aantrekkelijk voor de school om een leerling met een stoornis te hebben.’ (Van Herpen, 2011)

Ook de ouders uit het belevingsonderzoek van de Gezinsbond (2011) vinden het een nadeel dat een etiketje bepalend is voor hulp en behandeling. *‘Ik ben absoluut tegen de diagnose omdat ze een stempel zet, zeker in vage complexe gevallen, maar we hadden de diagnose nodig voor de GON omdat we bang waren geduwd te worden naar het bijzonder onderwijs.’*

‘Deze sleutel is volgens een aantal ouders geen passe-partout voor het onderwijs. Zo is er onvoldoende ondersteuning van leerkrachten gewoon onderwijs. Over de aanpak in het buitengewoon onderwijs klinkt meestal veel lof. De meningen over het gewoon onderwijs zijn minder positief.’ *‘Er is veel goede wil, maar expertise en ervaring ontbreekt. Bovendien is het elk jaar weer afwachten welke houding de juf/meester zal aannemen en welke inspanningen ze willen leveren. Ze kunnen vaak moeilijk loskomen van klassieke denkpatronen.’ ‘Men wil wel helpen maar men weet niet precies hoe. Te weinig bereidheid zich aan te passen aan het kind met zijn beperktheden omdat men steeds de algemene norm nastreeft. De school kent een aantal vlaggen maar weet te weinig over de lading.’* (Gezinsbond, 2011)

‘De sleutel past echter maar een tijdje. De hulp is immers vaak maar tijdelijk. 2 jaar GON, problemen in het secundair onderwijs met STICORDI-maatregelen, terugbetaling medicatie...Ouders zijn meestal erg tevreden over de GON-begeleiding, maar betreuren de beperking in de tijd.’ *‘Ik mis GON voor elk jaar. Hij is verstandig, maar kan zelf niets plannen, regelen, dit doe ik elke dag voor hem, sla ik 1 avond over, zijn er de volgende dag onvoldoendes voor dingen die hij (ADHD en ASS) vergeet..’ ‘...het laatste jaar (GON) is nu in zicht en wat moeten we die andere jaren zonder haar gaan doen, onbegrijpelijk, alsof ons kind, maar 2 op de 6 schooljaren hulp nodig heeft en de andere jaren geen ASS heeft of niet hoogbegaafd is. Een rolstoelpatiënt laat je toch ook niet het ene jaar in zijn stoel zitten en het andere jaar zeg je dan: voilà loop nu maar zelf rond.’* (Gezinsbond, 2011)

Tenslotte en zeker niet het minst belangrijk, ‘strijden mensen met een beperking en ouders van kinderen met een beperking om gelijke rechten en maatschappelijke mogelijkheden (‘empowerment’ beweging).’ ‘Men wil minder afhankelijk zijn van hulpverlening en het heft in handen nemen’, zo stelt Van Gennep (1997) in Van Herpen (2011).

## Besluit over de voor- en nadelen van diagnosticeren en classificeren

‘Het is niet eenvoudig om voor of tegen labelen te zijn. Bovenstaande argumenten geven aan dat een label communicatie bevordert, grip geeft op de situatie, zorgt voor acceptatie en een aantal problemen ‘objectief’ vastlegt. Het sluit sterk aan bij een medische opvatting. Labelen is echter minder objectief dan we vaak denken want het kan stigmatiserend werken en labels zijn niet voor alle kansengroepen even gemakkelijk beschikbaar. Bovendien neemt de praktijk bij het labelen onvoldoende de context van de opvoedings- en schoolsituatie mee. Het legt het probleem eenzijdig bij het kind. Het miskennen van die context bedreigt de succesvolle aanpak om tegemoet te komen aan de onderwijsbehoeften van de leerling. Algemeen kan men stellen dat de nadelen aan dat labelen vaak een hypotheek legt op het omgaan met onderwijsbehoeften. Voor goed onderwijs is een label niet noodzakelijk. Daarom is het belangrijk erg omzichtig met labelen om te gaan. Scholen die nadenken over ‘wat kinderen nodig hebben’, ervaren veel minder de behoefte om een kind een label te geven.’ (De Laet, 2011)

### 5.3 Ouders over de zoektocht naar het juiste ‘etiketje’ en zorgondersteuning voor hun kind

Als ouders met een kind met ‘etiketje’ op zoek gaan naar gepaste hulp en ondersteuning voor hun kind, komen ze onderweg veel hindernissen tegen. Uit het belevingsonderzoek van de Gezinsbond (2011) blijkt dat vele ouders door de bomen het bos niet meer zien. *‘Je hebt een etiket, maar....hoe ga je verder, zoek het allemaal maar uit.’ ‘Na een diagnose ADHD komt heel snel het besef dat er geen pasklare oplossing is, er is niemand die je handje vasthoudt en je door het donkere ADHD bos leidt.’ Een andere ouder vertelt: ‘Ik dacht: we hebben de diagnose en nu gaan we er alles aan doen om hem te helpen, maar nadien kwam de ontgoocheling omdat het een moeilijke en moeizame zoektocht is naar hulp.’*

We kunnen ons afvragen hoe dat dit komt. Hier komen uit het onderzoek van de Gezinsbond (2011) duidelijk een paar oorzaken naar voor: ‘Vooreerst is een diagnosestelling vaak een jarenlang traject met meerdere hulpverleners. Er zijn in de meeste gevallen wel verschillende professionals betrokken bij de diagnosestelling. Huisarts, pediater, kinderpsychiater, psycholoog, CGGZ, kinesist; logopedist, thuisbegeleiding, zorgleerkracht, CLB-medewerkers, leerkrachten, GON-begeleiding...’

De informatie die men krijgt als ouder is vaak verwarrend en onduidelijk, zo spreekt een ouder: *‘Ik mis gebundelde informatie. Als een intensieve therapeutische begeleiding zich opdringt moet je als individu alleen op zoek.’* Verder zeggen ouders: *‘Er is nergens een informatiebron die de mogelijkheden in Vlaanderen opsomt.’ ‘Ik zoek een begeleiding in niet-hospitalisatievorm en weet gewoon niet of het bestaat en waar ik moet zoeken, en als het bestaat, hoe lang duurt het dan eer mijn kind er in terecht kan?’ ‘Ik mis deftige informatie rond welke de te nemen stappen zijn na concentratietesten uitgevoerd door het CLB, zijn er doktersvoorschriften vereist voor logo, voor de volgende diagnose door psycholoog/psychiater? Een soort van mogelijk te volgen stappenplan.’*

‘Een andere oorzaak is dat de school hierin ook niet altijd kan ondersteunen als partner in het traject van diagnosestelling en behandeling. Hoewel de vraag om een diagnose vaak uitgaat van de school, moeten ouders voor testen, diagnose en aanpak meestal elders te rade gaan, ook voor overwegend leergereleerde problemen (dyslexie, dyscalculie, hoogbegaafdheid). Dit kan de kosten voor ouders erg doen oplopen.’ (Gezinsbond, 2011)

Die zoektocht die ze elders moeten doorlopen vraagt veel doorzettingsvermogen van ouders want eenmaal het etiketje er is, blijft het voor ouders vaak volhardend zoeken hoe het verder moet. ‘Je hebt een etiket, maar....hoe ga je verder, zoek het allemaal maar uit.’

Een bijkomend nadeel dat naar voren kwam in het onderzoek (Gezinsbond, 2011), is dat men zich dus onvoldoende ondersteund voelt. ‘Bij crisissituaties weet je niet waar je terecht kunt. En als je het dan uiteindelijk weet; kun je er niet terecht omdat er wachtlijsten zijn.’ ‘Het vraagt om een voortdurende investering: constant moet je onderhandelen: zowel voor de school, de zorgverstrekkers, en constant moet je op zoek waar je terecht kunt voor dit , voor dat...Dit vraagt veel energie en is zwaar om te combineren met een job... De massa’s papierwerk maken het er zeker niet gemakkelijker op.’

‘Niet alleen in hun zoektocht naar hulp, maar ook in het alledaags opvoeden van hun kinderen missen ouders steun en voelen ze zich vaak alleen.’

‘Een etiketje komt zelden alleen, vaak zijn er meerdere bijzondere kinderen in één gezin, en ook vader of moeder worstelen soms met hun eigen ‘labeltje’, al kan het hebben van eenzelfde etiketje ook leiden tot meer begrip. *‘Er is nood aan ondersteuning van de ouders; vooral omdat wij twee kinderen hebben met dit probleem, het is bijzonder zwaar om dragen.’*

‘Ouders maken zich ook zorgen over al die deuren die nog volgen, over de toekomst, toegang tot de arbeidsmarkt, trajectbegeleiding, zelfstandig of begeleid wonen.’ Ze willen zich echter ook niet laten

leiden tot te pessimistische verwachtingen zo blijkt uit het onderzoek van de Gezinsbond (2011): *‘Hij zal niet zelfstandig kunnen wonen. Toch zien we een instelling of beschutte werkplaats niet echt als optimale mogelijkheid.’ ‘Op vlak van inclusie, heeft ons land nog een hele weg te gaan... een hokjesmentaliteit werkt deprimerend.’ ‘Ik hoop dat hij werk zal vinden waar rekening wordt gehouden met zijn etiketje, maar dat hij zich toch kan ontplooien.’ ‘Onvoorspelbaarheid is eigen aan mijn kind. Ik zie de toekomst met angst tegemoet. Hij heeft iemand nodig die toekijkt of er wel gekookt wordt, of de rekeningen betaald worden, als er geen zotte uitgaven zijn..’ ‘We lezen vooral niet te veel op sites op internet er bestaat zoiets als de zelfvullende voorspelling en daar hoeden we ons voor.’*

Ook de moeder van Jelle uit de eerste casus maakt zich zorgen over de toekomst van haar zoon: *‘Gaat mijn zoon wel mee kunnen in de maatschappij straks: gaat hij wel weerbaar en zelfstandig genoeg zijn om zijn plan te kunnen trekken want nu zijn er mensen die zijn problemen kennen en weten hoe er mee om te gaan, maar hoe verloopt het straks? Ze kunnen niet langs hem blijven staan. Daarnaast hoopt de moeder van Jelle of de hulpverlening haar zoon niet meer kan voorbereiden op de toekomst op dit vlak.*

## 5.4 Kinderen zelf aan het woord over hun ‘etiketje’.

Bij kinderen met een etiketje kan het zelfbeeld een deuk krijgen. Ze worden vaak op de eerste plaats benaderd vanuit hun beperkingen, vanuit hun anders-zijn. In hun dossier staat de diagnose vermeld met alle bijbehorende kenmerken van de stoornis, ‘defecten’, beperkingen, er staat alles in vermeld wat ze ‘niet’ kunnen. Dit kan stigmatiserend werken en het zelfbeeld van deze kinderen schenden, waardoor deze kinderen een negatief zelfbeeld krijgen.

Het Kinderrechtencommissariaat (2011) werkt aan een samenleving waarin kinderen volop tot hun recht komen. Alle kinderen. Dus ook kinderen die vaak meer als een gevaar dan als een plezier ervaren worden. Iemand komt pas tot zijn recht als men er naar luistert, als hij of zij de ruimte krijgt om te spreken.

Vanuit deze visie heeft het Kinderrechtencommissariaat (2011) een onderzoek uitgevoerd bij dertig kinderen en jongeren met gedragsstoornissen. Er werd gekozen om naar de ervaringen van deze kinderen en jongeren zelf te gaan luisteren want vaak ontbreekt de stem van het kind zelf nog, terwijl er al zoveel onderzoek gedaan wordt naar wat gedragsstoornissen inhouden.

Aan de hand van individuele en groepsgesprekken werd er naar de kinderen geluisterd, naar hun verhaal over hun gedragsproblemen en alles wat er bij komt om zo op zoek te gaan naar het kind achter het label. Want kinderen zijn bovenal kinderen. Wat hun label ook is, kinderen met een label moeten net als alle andere kinderen van hun rechten kunnen genieten.

Ook deze kinderen hebben namelijk recht op maximale kansen in het reguliere onderwijs of zouden moeten kunnen deelnemen aan de speelpleinwerking of jeugdbeweging (initiatieven waar zij soms op voorhand van worden uitgesloten) (Vanobbergen & Ackaert, 2013)

De vraag die we ons dan ook kunnen stellen is: ‘Mogen deze kinderen en jongeren wel zichzelf zijn? Krijgen ze maximale kansen in de samenleving en kunnen ze rekenen op extra ondersteuning?’

In een eerste groepsgesprek met de kinderen en jongeren werd er gevraagd wat zij verstaan onder normaal gedrag en een stoornis en hoe zij dit anders-zijn ervaren.

*‘Jullie zeggen dat wij zo zijn. Maar iedereen is verschillend. Bij iedereen is er iets waarvan hij boos wordt. Als iedereen zoiets doet, dan moet iedereen naar deze school komen.’*

*‘Als normale mens moet je met iedereen overeenkomen, met mensen praten, niet opvallen, op de achtergrond blijven, sociaal zijn. Maar iedereen is toch wel eens druk, en kan niet alles even goed. Eigenlijk ben ik dus vrij normaal.’*

*‘Ik denk dat veel mensen geen zin hebben in huiswerk. Dat is geen stoornis.’*

*'We zijn niet anders dan de anderen. We doen een beetje anders. Soms maken we van kleine dingen een groot ding. Soms doen we iets abnormaals. Maar we zijn en blijven normaal. Wij kunnen ook leuke dingen doen. Wij zijn ook wijs.'* (Kinderrechtencommissariaat, 2011)

Hier vertellen de kinderen ons dat iedereen verschillend is en dat ze niet samenvallen met hun label. Ze wijzen op de gevolgen van een label voor de manier waarop hun directe omgeving naar hen kijkt en ze willen als normaal gezien worden. (Advies) (Kinderrechtencommissariaat, 2012)

*'Ik zou graag hebben dat ze mij als normaal zien. Ook al bestaat 'normaal zijn' niet echt.'*  
*'Type 3 bestaat, maar gedragsstoornis niet. Het woord alleen al: 'stoornis'. Het is gewoon, soms flip ik en soms niet. Iedereen wordt wel eens superboos.'*

De volgende vraag die zich stelt is of dat deze kinderen wel maximale kansen in de samenleving krijgen. Kinderen moeten namelijk beschermd worden tegen discriminatie en niet apart worden gestoken omdat ze anders zijn.

De kinderen en jongeren uit het onderzoek geven heel duidelijk aan dat ze zich uitgesloten voelen. Hun label houden ze bijvoorbeeld liever geheim omdat ze vrezen dat hun vrienden of hun klasgenoten hen zullen buitensluiten. Ze merken immers dat er veel veranderd wanneer mensen weten dat ze een label hebben. (Advies) (Kinderrechtencommissariaat, 2012)

*'Mijn familie mag weten dat ik een gedragsstoornis heb. Ze snappen dat. Maar de kinderen in mijn klas niet. Die zeggen dan: 'Pas op voor den dienen, dat is zo ene en zo ene.' Dat vind ik niet plezant want ze kennen me niet.'*

*'Ouders moeten weten dat je ADHD hebt. De rest niet. De meeste mensen gaan dan denken 'dat is een rare, ik zit er niet meer naast.' Ze beginnen je te haten. Er verandert veel.. de leraars, de leerlingen.'*

*'Niemand van mijn vrienden weet dat ik op zo een school zit. Ik schaam me. Ze zullen zeggen: 'jij zit op zo 'n school'. Ik zeg het hen niet.'*

*'Dat wij ook nog leuke dingen kunnen doen. Dat wij ook nog wijze kinderen zijn. Dat wij niet anders zijn dan de andere kinderen.'* (Kinderrechtencommissariaat, 2011)

Volgens het advies, heeft de buitensluiting die kinderen met een label voelen, niet enkel te maken met een stempel die blijft kleven. Ze vertellen ook dat de samenleving hen letterlijk buitensluit. Door hun label worden ze naar een aparte school gestuurd en door de aparte school wordt hun toekomst gehypothekerd.

*'Ik vind dat we recht hebben op dezelfde studies als op een normale school.'*

*'Ze mogen ons niet achteruit steken omdat we anders zijn. Ze mogen ons niet apart steken, we zijn misschien wel anders door ons karakter, maar we zijn geen beesten. Ik heb laatst geleerd van kinderrechten, je hebt niets van rechten in deze wereld. Je mag niets doen, je moet gewoon doen wat ze zeggen.'*

*'Wij willen gewoon onderwijs in plaats van buitengewoon onderwijs. Je zou het een keer moeten proberen en kijken wat ervan komt. Maar ja, wij kunnen niet naar het gewoon onderwijs gaan. De vakken die je nodig hebt om verder te studeren, krijgen wij niet.'*

Wat de school betreft, krijgt niet de school op zich kritiek. Wel dat ze op een aparte school zitten en anders behandeld worden. Ze willen dezelfde vakken als leerlingen in een normale school. Ze weten dat ze meer aankunnen. *'Ze mogen ons niet achteruit steken omdat we anders zijn'* zegt een jongen. (Advies) (Kinderrechtencommissariaat, 2012)

*'Net als in het Aso of Tso willen ze vakken die je nodig hebt om verder te studeren. Een aparte school ontnemt hen kansen om verder te studeren of naar een hogeschool te gaan. Ze willen naar een normale school. Ook dat ze allemaal samen zitten is soms moeilijk te verdragen. Drukke kinderen maken hen druk en 'ambetant'. Bij 'normale' kinderen in een normale school zijn ze rustig.'* (Kinderrechtencommissariaat, 2012)

Verder werd er ook bevraagd aan de kinderen en jongeren of ze kunnen rekenen op extra ondersteuning en wat ze vinden van hoe er nu wordt omgegaan met hun 'stoornis' of 'anders'-zijn.

'Zo blijkt dat een diagnose niet voor iedereen een 'empowerend' effect heeft. Voor sommige jongeren biedt de diagnose inderdaad verlichting. Ze weten nu dat ze anders zijn en dat zijzelf en de anderen er rekening mee moeten houden. Andere jongeren worden kwaad of hebben schrik dat iedereen ze nu zal laten vallen'. ( Advies) (Kinderrechtencommissariaat, 2012)

*'Ik vind het niet goed dat ze een naam geven aan mijn probleem. Ze geven je een stempel. Je hebt slecht gedrag. Je geraakt er niet van af. Je zit er mee opgescheept.'*

*'De diagnose geeft mij geen voordelen. Ik denk dan: 'Hoe moet ik dit uitleggen aan iemand die ik niet ken?' Onmiddellijk denk ik daarbij: 'die zal mij laten vallen, die zal mij achterlaten, die zal mij laten stikken.'*

'Op de vraag wat ze vinden van de ondersteuning , opvolging na de diagnosestelling en behandeling heeft niet elke jongere het over een degelijke diagnose en weinig kinderen en jongeren uit het onderzoek spreken over extra begeleiding naast hun medicatie. Sommige kinderen nemen meer dan één soort medicatie en gaan door een lang aanslepende proefperiode. Onder medische begeleiding wordt gezocht naar de beste verhoudingen.' (Advies) (Kinderrechtencommissariaat, 2012)

*'De dokter gaf me Rilatine om uit te maken of ik ADHD had. Werkt het omgekeerd, dan had ik geen ADHD. Bij mij werkte het omgekeerd. Ik moest geen Rilatine meer nemen.'*

'De ervaringen van de kinderen met medicatie is zeer gevarieerd. Als positieve effecten komt vooral naar voren dat het goed is voor hun concentratie, ze zijn beleefder en minder luidruchtig. Ze kunnen beter studeren en krijgen complimenten omdat ze rustiger zijn. Maar daarnaast zijn de medicijnen slaapverwekkend en nemen ze hun creativiteit en goede ideeën weg. Ook verdwijnt hun eigenheid ervan. Een jongere sprak zelf van een drug, je wordt dan een zombie.'

*'Iedere keer dat pilletje nemen en ik merk er zelf niets van. Ik heb niet het gevoel dat het werkt. Maar de anderen wel.'*

*'Ik vind dat niet goed dat kinderen pillen moeten slikken. Ik vind dat niet kunnen. Omdat die mensen geen tijd hebben om je te kalmeren? Om andere mensen gelukkig te maken door te kalmeren?'*

*'Mijn eerste gedachte was: 'No way!' Geen denken aan. Geen pillen.'*

*'Mensen zijn goedgezind in pillen en in dokters. Dat is iets dat ik niet geloof. Pillen zijn maar pillen. En een gedrag is een gedrag. Dat kun je niet veranderen.' 'Drie keer per dag moest ik mijn Rilatine innemen. Ik heb ze nooit ingenomen. Ik deed alsof. Onder mijn tong en niemand wist dat ik dat deed. Mijn moeder en mijn leerkracht zeiden: 'Ja hij is rustiger geworden.' En ik dacht: 'Ik neem die pillen niet en ze zeggen dat ik beter ben.' Ik wilde bewijzen dat ik ze niet nodig had.'*

(Kinderrechtencommissariaat, 2011)

Ook uit de casus van Jelle kunnen we afleiden dat zijn stempel 'ADHD' een last is. Hij zegt: 'Had ik maar geen ADHD, dan was ik 'gewoon' net zoals de andere kinderen.' Jelle zegt dat hij een stoornis heeft, ADHD, dat hij dan heel druk is maar daar zelf weinig van merkt. Hij benoemt ook dat hij veel energie heeft.

Op school en in zijn klas heeft hij weinig last van zijn 'label' omdat er nog een kind met ADHD in zijn klas zit. Hij voelt zich er niet uitgesloten, maar daarbuiten wordt hij soms wel eens gepest met het 'label'. Andere kinderen kunnen hem soms vreemd vinden zegt zijn moeder.

Over de medicatie die Jelle neemt zegt hij dat hij soms een raar gevoel in zijn buik krijgt. Zijn moeder zegt dat hij heel passief wordt als de medicatie begint te werken en dat hij dan nergens meer ten volle van kan genieten.



## 5.5 Enkele bestaande ideeën en suggesties tot verandering/verbetering ivm diagnosticering

Kinderen met een ‘etiketje’ hebben ook rechten net zo goed als niet-gelabelde kinderen. Zo hebben zij ook het recht om als volwaardig gezien te worden, met respect behandeld te worden, gelijkwaardig gezien te worden en niet achteruit gestoken te worden. Kinderen met een ‘etiketje’ hebben ook recht op participatie en moeten kunnen rekenen op extra ondersteuning of positieve acties zoals redelijke aanpassingen op school. Men mag ze niet apart steken of discrimineren. Helaas gebeurt dit in de praktijk wel anders zoals te lezen was in het vorige hoofdstuk.

Er zou een mentaliteitsverandering moeten komen. Een paradigmaverschuiving. ‘Men kijkt namelijk kinderen door de lens van het medisch model. Ze worden gepercipieerd als probleem en stoornis. Vanuit deze enge kijk op hun ‘stoornis’ (stoornisdenken), wordt er weinig of geen rekening gehouden met de context of met hun positieve capaciteiten.’ (Kinderrechtencommissariaat,2012)

‘De verschuiving van een stoornis-of anders gezegd defectparadigma, naar een burgerschapsparadigma, waar de aandacht op de barrières in de context gericht worden in plaats van op de tekorten van het kind, vraagt om een aanpassing van de context zodat barrières de participatie niet meer belemmeren.’

‘In dit diversiteitsdenken, dat bij dit nieuwe paradigma hoort, zijn de ouders ( en de betrokken kinderen) mee experts. Vanuit hun ervaringen en positie kunnen ze een bijdrage leveren aan het in kaart brengen van de barrières, de noden en de behoeften van het kind. Vanuit dit ruimer denkmodel worden kinderen met specifieke behoeften en nood aan extra zorg namelijk altijd als een deel van de groep gezien.’ (Kinderrechtencommissariaat, 2012) (inclusie-idee ( inclusie betekent letterlijk: insluiten, hier wordt bedoeld: erbij horen , als deel van de groep uitmaken) ‘De context ondersteunt zo veel als mogelijk de hele groep zodat alle kinderen het gevoel hebben dat ze erbij horen.’

In de praktijk zijn er al methoden ontwikkeld die meer op de context gericht zijn. Zoals bij handelingsgericht werken in de klas en op school. Een aantal uitgangspunten van deze methode zijn dat de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van een leerling en de ondersteuningsbehoeften van een leerkracht centraal staan, dat er gewerkt wordt vanuit een transactioneel kader, dat positieve aspecten van een kind, leraar, groep, school en ouders van groot belang zijn en dat men zodanig als professional constructief samenwerkt met de school, de ouders en het kind zelf. Tenslotte is de doelgerichte, transparante en systematische werkwijze van deze methode ook een belangrijk uitgangspunt. (Pameijer, Van Beukering, Schulpen, & Van De Veire, 2007)

Het constructief samenwerken vanuit een multidisciplinaire benadering zou men ook kunnen verruimen naar een transdisciplinaire aanpak volgens de beleidssuggesties in het advies van het kinderrechtencommissariaat (2012). ‘Dit wil zeggen dat om aan het belang van het kind in al zijn facetten tegemoet te komen, er dus niet alleen naar het label en de kenmerken zelf gekeken moet worden, maar dat er ook naar de ervaringen van het kind en de ervaringen van ouders geluisterd moet worden zodat men de impact van de context op het kind beter kan inschatten.’ Om dit in kaart te brengen is een ruimere kijk nodig door middel van een transdisciplinair team waarbij de ervaringsdeskundigheid van ouders en kinderen ook meetelt.

Naast opvolging door specialisten, krijgen kinderen met een label ook snel medicatie. ‘Een groot probleem is dat men te gemakkelijk kan geraken aan psychofarmaca. Deze zouden uitsluitend moeten worden voorgeschreven door kinderpsychiaters. Er zijn nog te weinig wetenschappelijke onderzoeken uitgevoerd in verband met het langetermijneffect voor het innemen van deze medicatie. Men moet voorzichtig omgaan met psychofarmaca, deze mag enkel toegediend worden op het gepaste moment en zolang het werkt. Het gebruik ervan moet worden opgevolgd en geëvalueerd. Verder mag de interventie van de kinderpsychiater zich niet beperken tot enkel medicatie.’ ‘Deze dient transdisciplinair te werk te gaan en moet ook in kaart brengen wat er naast medicatie nog allemaal

mogelijk is, welke kansen ze de context van het kind biedt en of de medicatie garantie biedt op een kwaliteitsvoller leven.’

‘Een label krijgen moet een uitzondering blijven, niet alle kinderen met een label ervaren het als empowerend. Het creëert ook een afstand tussen kind en volwassene want veel volwassenen durven niet meer te handelen omdat ze zich geen expert voelen. Ze laten het onderwijs en de zorg liever over aan mensen met een expertise. Verder bepaalt het label welke extra zorg het kind krijgt. Maar sommige kinderen zijn meer gebaat bij ondersteuning gelinkt aan een ander label. Ondersteuning en begeleiding moet ook zonder label kunnen. Het recht op extra ondersteuning mag niet door een label of diagnose bepaald worden.’ (Kinderrechtencommissariaat, 2012)

Het Kinderrechtencommissariaat (2012) wijst er ook op dat er in het regulier onderwijs nog een onvoldoende kennis is van de barrières die kinderen met een label dagelijks ervaren. ‘Er is nood aan een goede samenwerking tussen gespecialiseerde leerkrachten en reguliere leerkrachten. Beide moeten worden opgeleid in de geest van een inclusief onderwijs. Leerlingen die nood hebben aan een zeer gespecialiseerde vorm van ondersteuning moeten kunnen rekenen op alternatieve ondersteuningssystemen.’



## 6 Gaan we “kinderen op maat” creëren in onze maatschappij?

### Op zoek naar oorzaken omtrent ‘over’ diagnosticering...

#### 6.1 Hoe komt het dat men zo vaak labelt?

##### 6.1.1 Op zoek naar een verklaring... bestaat deze niet?

In het advies ‘Recht doen aan kinderen met een label’ van het kinderrechtencommissariaat (2012) vindt men de volgende kernvraag over de toename van het aantal labels en het stijgende psychofarmacagebruik: ‘Gaat het om biologische aandoeningen die nu beter te diagnosticeren en te behandelen zijn? Of om een veranderende samenleving waarin ‘storend’ gedrag wordt geproblematiseerd, geïndividualiseerd en gemedicaliseerd?’

‘Steeds meer kinderen krijgen een psychiatrisch ‘etiket’ of ‘stoornis’ opgeplakt. Men ziet hoe de leerkrachten, artsen en andere hulpverleners geconfronteerd worden met vragen over problemen bij kinderen’ (Hellinckx, 2009)

Prof. Hellinckx vraagt zich af waarop deze deskundigen zich baseren om te spreken over stoornissen en wat men verstaat onder stoornissen: ‘In feite gaat het hier in belangrijke mate over kinderen met wie de ouders en/of de leerkrachten problemen ervaren, die nu als leer-, emotioneel en gedragsgestoord geëtiketteerd en gestigmatiseerd worden. Maar niet elk kind met een probleem heeft ook een stoornis.’

‘Je hebt problemen en moeilijkheden die je met kinderen kunt hebben, maar dat betekent nog niet dat deze kinderen een stoornis hebben.’ (Hellinckx, 2009)

Wel stelt hij verder dat ouders en leerkrachten meer problemen met hun kinderen ervaren dan vroeger, met als resultaat dat die kinderen als gestoord bestempeld worden. ‘De vraag die we ons kunnen stellen is dan waardoor dit zou kunnen komen, want ouders komen met een etiket, maar slechts een beperkt deel van die groep verdient terecht een psychiatrisch etiket.’ (Hellinckx, 2009)

‘De grens tussen normaal en abnormaal gedrag is moeilijk te trekken. Er is een brede grijze zone, een variatie binnen het normale, ook wat het gedrag van kinderen betreft. Onze maatschappij heeft ten gevolge van allerlei maatschappelijke ontwikkelingen bij monde van de deskundigen uit de medische en de psycho-pedagogische disciplines besloten om die normaliteitsgrens te verschuiven. De meeste emotionele en gedragsstoornissen zoals ze nu omschreven worden, zijn producten van onze tijd, van de cultuur waarin we leven. Tijd en cultuur bepalen welk gedrag als afwijkend wordt beschouwd en welke verklaringen men daarvoor geeft.’ (Vandenbosch & Graindourze, 2009)

Hellinckx (2009) stelt zich de vraag wat er toch mis is met de kinderen in Vlaanderen met het gegeven stijgende cijferaantal ‘gelabelde’ kinderen. Hij vraagt zich dan ook af ‘of er nu meer gestoorde kinderen zijn dan vroeger?’ ‘Vroeger sprak men van luie, trage, drukke, onhandige koppige en stoute kinderen. De laatste twintig jaar zijn we kinderen met dergelijke gedragingen steeds meer en steeds gemakkelijker ‘gestoord’ gaan noemen. Een deel van hen behandelen we zelfs met medicatie. Nochtans is het niet zo dat men bij de meerderheid van die kinderen via neurologische diagnostiek en neurobiologisch onderzoek allerlei aantoonbare defecten of neurofysiologische dysfuncties vaststelt.’

Het is merkwaardig volgens Hellinckx (2009) dat er nu meer kinderen zouden zijn met ernstige problemen dan in het verleden toen vele kinderen opgroeiden in schrijnende armoede in grote gezinnen en ze van hun ouders weinig of geen aandacht kregen omdat ze zo hard moesten werken. ‘Er is nu immers toch een kwaliteitsvol onderwijs met degelijke welzijnsvoorzieningen en een goede

gezondheidszorg?’ ‘En toch zouden er nu veel meer kinderen met ernstige emotionele gedrags- en leerstoornissen zijn dan vroeger.’

Hellinckx (2009) vraagt zich af of er dan minder risicofactoren in gezin en omgeving waren, want kinderen die toen dagelijks uitgescholden werden, regelmatig een pak slaag kregen en veel meer met lijden en dood geconfronteerd werden vertoonden blijkbaar minder psychische stoornissen dan de kinderen van vandaag. ‘Hadden de kinderen toen minder redenen om depressief te worden? Werden kinderen toen minder getraumatiseerd? Waren de kinderen die zelf hun broers en zussen moesten helpen opvoeden en op die jonge leeftijd al zware huishoudelijke arbeid moesten verrichten of gaan werken weerbaarder dan de kinderen van nu?’

Volgens Hellinckx (2009) zijn er geen goede redenen om te veronderstellen dat er nu meer kinderen met ernstige gedrags- of emotionele problemen zouden zijn dan honderd, vijftig, twintig of tien jaar geleden. Hij baseert zich hier op een onderzoek uitgevoerd door kinderpsychiater prof. Frank Verhulst. Deze voerde een steekproef uit bij kinderen van 4 tot 16 jaar en vergeleek deze met de resultaten van 20 jaar daarvoor. Daarin stelde hij vast dat 7 tot 12% van de kinderen een psychiatrische stoornis heeft gaande van zwaar tot licht, hetzelfde aantal als 20 jaar geleden. Maar Hellinckx (2009) verduidelijkt in het artikel dat het om ‘veronderstellen’ gaat, daar ze dit niet kunnen onderzoeken. De meeste stoornissen en problemen die kinderen van vandaag vertonen waren toen nog onbekend of anders genoemd en omschreven. (Vandenbosch & Graindourze, 2009)

### 6.1.2 Of bestaat een verklaring dan toch wel?

Hoewel Hellinckx (2009) aanhaalt dat er geen goede redenen zouden zijn dat er meer kinderen zijn met stoornissen dan pakweg één of meerdere generaties terug in de tijd; kunnen we toch een reden opmerken waarom kinderen met stoornissen in aantal zijn toegenomen dan de voorgaande generaties. Mertens (2014) heeft het in haar eindproef ‘Kinderen met een stoornis of Nieuwetijdskinderen? ( ..) over een nieuwe evolutiesprong. Ons mensbeeld over kinderen met stoornissen zou niet volledig juist zijn en zouden we beter kunnen omvormen naar een kijk op de kwaliteiten van onze kinderen.

Ze haalt aan of dat we deze toenemende groep kinderen met stoornissen niet anders zouden benoemen? In plaats van op hun tekorten en beperkingen te focussen zouden we meer moeten openstaan voor de talenten en kwaliteiten van deze kinderen, die Mertens (2014) in haar eindproef ‘nieuwetijdskinderen’ noemt. Deze kinderen hebben volgens Mertens (2014) bijzondere kwaliteiten en vooral een ander soort bewustzijn. Een aantal kenmerken die volgens Mertens (2014) door Stolp (2010) vernoemd worden over nieuwetijdskinderen zijn dan ook: ‘de kinderen zijn heel druk, hebben een overmaat aan energie, ze hebben een sterk verantwoordelijkheidsgevoel, een sterk zelfbewustzijn, ze hebben een verbinding met de geestelijke wereld, ze zijn sterk sociaal gericht, ze hebben een sterk rechtvaardigheidsgevoel en ze zijn vaak hypergevoelig.’

‘Vaak zijn deze kinderen ook erg creatief. Zo zouden kinderen die moeilijk kunnen stilzitten, anderen vaak onderbreken en makkelijk afdwalen door hun wispelturigheid, met name dus een aantal ADHD kenmerken in zich hebben, daarnaast ook heel mooie kenmerken in zich dragen: creativiteit, spontaniteit, sterk empathisch en intuïtief vermogen, openheid, gedrevenheid, eerlijkheid, energiek. Ze blinken uit in het vinden van nieuwe oplossingen en ze zijn goed in crisissituaties. Ook kinderen die meer in zichzelf gekeerd zijn of andere kenmerken van autisme hebben, blijken daarnaast ook creatief te zijn, oog voor detail te hebben, heel eerlijk, realistisch, objectief, perfectionistisch...’

Kortom volgens Mertens (2014) hebben kinderen met een stoornis, die je volgens haar eerder nieuwetijdskinderen kan noemen, heel wat mogelijkheden in zich, die ‘nuttig’ kunnen zijn voor de uitdagingen van vandaag en morgen. Nadat Mertens (2014) in haar eindproef stil heeft gestaan bij de evolutietheorie van Darwin, bevraagt zij zich dan ook of dat deze kinderen niet een stap in onze evolutie als mensen zou kunnen betekenen en of dat we niet in een overgangstijd zitten naar een nieuw tijdperk waarin men empathischer zou kunnen omgaan met elkaar. Dit zou dan gepaard kunnen gaan

met een evolutie van ‘het kind op maat’ naar een wat mensgerichtere kijk op labeltjes en etiketjes. M.a.w. we zouden ‘op maat van het kind’ kunnen werken, waarover in het volgende hoofdstuk meer.

## 6.2 Heeft de veranderende samenleving hier een aandeel aan?

Ouders maken zich meer zorgen dan vroeger. Dit komt doordat de samenleving sterk veranderd is. Zo ook de opvoeding. Ouders kijken namelijk vandaag anders en beter naar hun kinderen en hebben veel hogere verwachtingen. Dit heeft te maken met vele factoren. Zo zijn bijvoorbeeld de gezinnen veel kleiner geworden. Ouders bepalen nu zelf hoeveel kinderen ze willen en wanneer ze deze willen. De meeste kinderen zijn hierdoor ‘prinsjes of prinsesjes’, ‘gouden kinderen’ geworden. (Vandenbosch & Graindourze, 2009)

Dit gaat volgens Hellinckx (2009) samen gepaard met een verhoogd pedagogisch bewustzijn en een opvoedingsonzekerheid bij de ouders die hoge ambities en verwachtingen koesteren enerzijds en zich steeds meer zorgen maken over de opvoeding anderzijds: ‘Allerlei televisieprogramma’s, boekjes en gespecialiseerde magazines helpen de ouders om waakzaam toe te kijken of de ontwikkelingsmijlpalen wel op het juiste moment gehaald worden. We kunnen stellen dat de ouders van nu een verhoogd pedagogisch bewustzijn hebben. Dit geeft hen nog sterker het gevoel dat ze datgene dat daar wordt aangeraden niet kunnen waarmaken. Die adviezen zijn mooi op papier, ze willen dat allemaal wel proberen, maar het is zo moeilijk’.

‘In de grote gezinnen van vroeger moest men vanzelf groot worden. Broers en zussen voeden elkaar op en ongewild deden ze zo opvoedingservaring op. Er was geen tijd of aandacht voor kleine problemen, als men verdrietig was kreeg men misschien een schouderklopje, als men lastig was een draai om de oren. De meeste ouders van nu komen uit kleine gezinnen en missen opvoedingservaring. Daarenboven doet men wel beroep op de grootouders om in te springen, maar in het eigenlijke opvoedingsproces heeft men niet graag inmenging. Omdat de ouders van vandaag hun kinderen onder een vergrootglas leggen merken ze alles beter op. Daarom beleven ze het opvoeden ook als moeilijker. Ze aarzelen en twijfelen.’ (Vandenbosch & Graindourze, 2009)

‘Verder is er ook een spanningsveld ontstaan tussen de beschikbaarheid voor de opvoeding en het eigen leven van de ouders met als gevolg dat ouders zeer veel eisen, want je moet jezelf toch kunnen ontplooiën in je hobby’s, je moet sporten voor je conditie.’ Aldus Hellinckx (2009), die uitlegt in het artikel van Vandenbosch & Graindourze (2009), dat deze houding van ouders en de daardoor minder beschikbare tijd voor de kinderen daarbij ook veel spanning veroorzaakt. ‘Tijd maken voor je kind is immers erg belangrijk.’

‘Ook eisen de ouders vandaag steeds meer en betere voorzieningen en willen hun kind daar in de beste omstandigheden in kunnen plaatsen. We kunnen spreken van een pedagogische multiconsumptie. De ouders zelf lijden daaronder. ‘Doen we wel genoeg voor hen?’ en ‘Doen we het wel goed?’ , vragen ze zich af. In de literatuur spreekt men van ‘slummy mummy’, de moeder die van haar werk naar de school holt, van de schoolpoort naar de creativiteitsles, enz.’ (Vandenbosch & Graindourze, 2009)

‘Het wordt ook hyperparenting genoemd, deze stijl van opvoeden waarbij de ouders onder druk staan. Het extra stimuleren van het kind om de eigen schuldgevoelens over het te weinig tijd hebben voor de gewone omgang met kinderen past in dit beeld.’ (Van De Velde, 2013)

‘Deze ouders zijn niet enkel erg prestatiegericht voor henzelf en hun kinderen, maar zijn ook erg controlerend.’ (Van Crombrugge, 2012) ‘Ze willen hun kinderen sturen, begeleiden en bijsturen indien nodig, maar gaan hier ver in, ze eisen veel van hun kinderen.’

‘Door het grote aantal echtscheidingen kregen we ook nieuwe complexe opvoedingssituaties, de mikadogezinnen, je hebt 2 papa’s en 2 mama’s, je hebt hier broers en ginder zussen. Dat maakt het voor de ouders niet gemakkelijk en voor de kinderen ook niet, en dat kan zeker opvoedingsspanning met zich meebrengen. Vele gezinnen- één op de tien kinderen leeft in een nieuw samengesteld gezin-

zijn daarenboven in zo'n complexe gezinssituatie verzeild dat ze voor nieuwe problemen komen te staan. Mag ik wel reageren op de kinderen uit het eerste huwelijk van mijn partner of moet ik mij daarbuiten houden? Hoe 'de kleine' opvangen als hij lastig terugkomt van mijn ex waar alles is toegelaten? Hoe moet ik de kinderen van mijn partner laten voelen dat ik ze ten volle accepteer? Mag dat wel? Loop ik dan de echte papa niet teveel in de weg?' (Vandenbosch & Graindourze, 2009)

Ook wordt er hoog gemikt met de kinderen volgens Hellinckx (2009). 'Dat hun kinderen goed presteren op school is voor de meeste ouders een vanzelfsprekendheid. Anderen zien in hun kind al een beroemde renner, tennister, of een toekomstige Miss Belgium Beauty. Naast de school moet je altijd nog muziekonderwijs, tennisles, een cursus paardrijden of wat dan ook volgen. De tijd dat men aan kinderen vroeg 'Welke stiel ga je leren?' is voltooid verleden tijd.'

'De maatschappij koestert hoge verwachtingen en het moet steeds beter en sneller gaan. We zien vaak een ontkenning van het onvolmaakte. Deze ontkenning van verscheidenheid uit zich bijvoorbeeld in de beperkingen van onze kinderen. Onze maatschappij streeft naar biologische-medische maakbaarheid en zo zijn we bezig met bijna – kinderen op maat – te maken.' 'We aanvaarden zo geen vlekjes meer', aldus Hellinckx (2009) in het artikel in Caleidoscoop van Vandenbosch & Graindourze (2009).

'Hebben ouders van vandaag nog oog voor de mogelijkheden en beperkingen van hun kind, voor zijn of haar sterktes of zwaktes? Kent men voldoende de aard van zijn kind en wordt die gerespecteerd?' vraagt Hellinckx (2009) zich af. 'Ouders hebben zo grote dromen en verwachtingen in verband met hun kind en willen dat die gerealiseerd worden. Het kind moet 'gemaakt', 'gekneed' worden zoals zij het willen. Elk kind moet alles kunnen. Alle kinderen moeten de leerstof kunnen verwerken, alle kinderen moeten zich kunnen gedragen zoals dat vandaag in die omstandigheden van een kind van die leeftijd verwacht wordt. Deze hoge verwachtingen leiden tot vele stresssituaties bij ouders én kinderen. Tenslotte is het opvoedingsklimaat ook veranderd. Het vroegere autoritaire model heeft plaats gemaakt voor het overlegmodel waarbij de ouders onderhandelen met hun kinderen. Ook dat geeft minder houvast. Daarnaast moeten ouders vandaag ook beseffen dat opvoeden soms moeilijk is en niet altijd van een leien dakje gaat.' (Vandenbosch & Graindourze, 2009)

'Als er in de dagelijkse opvoeding wat misloopt, gaan vele ouders en leerkrachten er op de eerste plaats vanuit dat er wat mis is met het kind. Wanneer ze moeilijk contact krijgen met het kind of het luistert of werkt niet goed, dan is er wat met het kind. Ze erkennen wel dat het opvoeden moeilijk verloopt, maar leggen de eerste oorzaak hiervan bij het kind. De meeste ouders en leerkrachten zoeken niet op de eerste plaats uit wat zij anders zouden kunnen doen, wat er in het gezin of in de klas veranderd zou kunnen worden.'

'Dankzij de media kennen de ouders en de leerkrachten de meest voorkomende emotionele, gedrags- en ontwikkelingsstoornissen. Ouders en leerkrachten consulteren tegenwoordig steeds meer met de vraag of het kind ADHD, ODD of ASS heeft. Ze komen de deskundige enkel bevestiging vragen want eigenlijk hebben ze de diagnose zelf al gesteld. Ouders en leerkrachten weten al dat hoogbegaafdheid of NLD de problemen veroorzaakt. De deskundigen moeten dat alleen nog maar bekrachtigen. En de deskundigen plakken dan het kind officieel een etiket op.' (Hellinckx, 2009)

Hellinckx is er van overtuigd dat ouders en leerkrachten meer problemen ervaren met hun kinderen, met als resultaat dat die kinderen als 'gestoord' bestempeld worden. 'De ontwikkeling in de samenleving dat de eerste oorzaak sneller gezocht wordt bij het kind, kwam de ouders en de leerkrachten goed uit', aldus Hellinckx (2009) in Vandenbosch & Graindourze (2009); 'want het kinderlijke gedrag werd daardoor voor een deel losgekoppeld van hun aanpak. Dat deculpabiliseerde hen. Ze hoefden zich niet schuldig te voelen.'

'Dat gebeurde terecht, want ouders kregen lange tijd de schuld van allerhande problemen. Denk maar aan het klassieke voorbeeld van de 'koele moeder' bij de autistische kinderen. Maar dat betekent niet dat de ouders niet verantwoordelijk zijn voor de opvoeding van het kind in kwestie. Het is niet omdat het kind een of andere vorm van autisme heeft, dat dit voor de aanpak van dit kind in het gezin en

thuis geen gevolgen heeft. Uiteraard hebben ouders en leerkrachten recht op de nodige begeleiding en ondersteuning.’

‘Het etiket werkt dus voor ouders en leerkrachten deculpabiliserend, maar voor kinderen werkt het stigmatiserend. Ook leiden etiketten tot het deresponsabiliseren van ouders en leerkrachten; er wordt verwacht dat de deskundigen het oplossen. Toch verhoogt de effectiviteit van een behandeling indien er met ouders en leerkrachten samengewerkt wordt.’ (Vandenbosch & Graindourze, 2009)

Volgens Hellinckx (2009) moeten we de ouders ondersteunen en helpen in het aanvaarden dat opvoeden een complex proces is, dat altijd met meer of minder spanningen gepaard gaat. Als ze met een kind problemen ervaren, dan heeft dat met dat kind te maken maar ook met hen en met de situatie. Dat betekent niet dat ze schuldig zijn en ze hebben alle recht op hulp. Daarom is opvoedingsondersteuning belangrijk, waar deze boodschap gegeven wordt, bij Kind&Gezin, CLB, huisarts, pediaters,... ‘ Want twee dingen moeten we leren aanvaarden : opvoeden is moeilijk en met kinderen heb je soms problemen , en als dat gebeurt, ben je geen slechte ouder’ (Vandenbosch & Graindourze, 2009).

### 6.3 Besluit

Tijden zijn veranderd, zo verandert ook een samenleving. Andere waarden en normen komen voorop. Prestaties, status en succes staan hoog in het vaandel. Maar willen we nu echt evolueren tot een samenleving waarin kinderen gekneed en gevormd worden op maat? Of willen we eerder een samenleving waar kinderen nog ‘kind’ mogen zijn?

Uit de eerste casus zagen we hieromtrent ook een moeder van een kind (Jelle) met een ‘stoornis’ ( of misschien kunnen we beter spreken van een nieuwtijdskind), die zegt dat ze het belangrijk acht dat kinderen het recht mogen hebben om meer kind te zijn en daardoor meer zouden mogen spelen. Men zou volgens haar dan ook minder moeten focussen op het etiketje dat het kind draagt. Ze moeten volgens haar sneller achter de diagnose kijken want er wordt teveel in hokjes gedacht. Er heerst volgens de moeder een mentaliteit waar lang niet iedereen er voor open staat om te luisteren wat deze kinderen met hun anders-zijn met zich meebrengen, want het is zo ieder voor zich benoemt ze.

Ook in het huidige schoolsysteem in onze samenleving schort er wat. Zo wordt er volgens prof Danckaerts, kinder-en jeugdpsychiater aan het UZ in Leuven, in dit systeem vandaag veel prestatiedruk gelegd op kinderen. Een uitspraak van haar in een interview luidt: ‘Wat vooral vergeten wordt in de discussie, is dat het kind zelf vaak een ongelukkig kind is. Mochten we in een meer speelse kindvriendelijke maatschappij leven, die kinderen tijd geeft om ‘groot’ te worden op hun eigen tempo, zouden kinderen niet dagelijks worstelen met een berg huiswerk. Dan zou onderwijs minder prestatiegericht kunnen zijn en meer nadruk leggen op het aanleren van sociaal gedrag, solidariteit en duurzaamheid.’

In het volgende hoofdstuk gaan we o.a. bekijken wat voor soort onderwijs dan wel op maat van het kind geschikt is, waarin het aanleren van sociaal gedrag , solidariteit en duurzaamheid erg bovenaan staan als prioriteit.

## 7 'Op maat van het kind' ... Een mensgerichte benadering.

### Luister

Als ik je vraag naar me te luisteren  
En je begint mij adviezen te geven,  
Dan doe je niet wat ik je vraag.

Als ik je vraag naar me te luisteren  
En jij begint mij te vertellen,  
Waarom ik iets zo moet voelen  
Als ik voel  
Dan neem je mijn gevoelens niet serieus.

Als ik je vraag naar me te luisteren  
En je hebt het gevoel dat je iets moet ondernemen,  
Om mijn problemen op te lossen,  
Dan stel je me teleur,  
Hoe vreemd dat ook moge klinken.

Maar als je simpelweg kunt aanvaarden  
Dat ik voel wat ik voel,  
Hoe onredelijk ook,  
Dan kan ik je misschien overtuigen  
Eens achter de feiten te kijken.

Dus, alsjeblieft, luister alleen naar me  
En probeer me te begrijpen.  
En als je wilt praten,  
Wacht dan even en ik beloof je  
Dat ik op mijn beurt naar jou zal luisteren.

Gedicht uit de bundel 'Loving each other'  
van Leo Buscaglia



## 7.1 Ter inleiding

‘Een kind komt pas tot zijn recht als men er naar luistert en het de ruimte krijgt om te spreken.’ (Kinderrechtencommissariaat, 2012) Nog te snel bepalen de volwassen begeleiders de weg dat het kind dient te volgen (een kind op maat) en wordt er niet echt geluisterd naar de behoeften van het kind. Ook de veranderde samenleving heeft hierin een aandeel.

Voor de kinderen van vandaag, met of zonder etiketje, die vaak een nieuw soort bewustzijn in zich dragen en velen daardoor ook bijzonder gevoelig zijn aan de sfeer die ergens hangt, andermans stemmingen en bijhorende gemoedstoestanden overnemen en dergelijke andere voorbeelden, zoals bijvoorbeeld een sterk rechtvaardigheidsgevoel ontwikkelen, is een ander onderwijssysteem afgestemd op hun eigenheid van belang.

Voor deze hypergevoelige kinderen is het belangrijk dat er een sfeer en ruimte wordt gecreëerd waarin men zichzelf mag zijn én vooral zichzelf kan blijven. Een sfeer of klimaat waarbij men niet gekneed en gevormd wordt van buitenaf, maar waarin kinderen vanuit hun eigen keuze, motivatie en belangstelling zich kunnen ontwikkelen zonder dat er druk op hen wordt gelegd.

Zo zal een veilig leer-en groeiklimaat gekenmerkt door geborgenheid, spontaniteit en verantwoordelijkheid dan ook een goede keuze zijn om kinderen en jongeren te ondersteunen in de meest optimale ontwikkeling van hun (natuurlijke) vermogens, waarover verder in dit hoofdstuk meer over uitgelegd zal worden.

We kunnen ons enkele zaken afvragen zoals hoe het zit bij een kind. Kan deze al zelf kiezen of heeft een kind dan helemaal geen sturing nodig en hoe ziet dit er dan uit in een mensgericht onderwijs?

Haalt het stimuleren van buitenaf bij een kind werkelijk iets uit of belemmert het juist hun eigen motivatie? Hoe werkt motivatie juist en wat heeft dit te maken met de manier waarop we kinderen benaderen. We zullen dit verder zien in een volgend hoofdstuk waarin we stapsgewijs op zoek gaan naar wat een mensgerichte benadering is naar onze kinderen toe en hoe we deze vorm kunnen geven op vlak van onze communicatie naar kinderen, in de opvoeding en in het onderwijs.

Zo gaan we stap voor stap zien in de volgende onderdelen hoe we aan de nood aan ruimte voor het kind kunnen tegemoetkomen, hoe we kinderen helpen intrinsiek te motiveren en te herstellen vanuit verbondenheid. En sluiten we af door een kijk op een andere manier van onderwijs en leren.

## 7.2 Communicatie met kinderen op een mensgerichte wijze

### 7.2.1 Communicatie

‘Communicatie komt van het Latijn *communicare*, iets met iemand delen. Het duidt op een gemeenschappelijk proces waarbij men dingen gemeenschappelijk stelt en de gedeelde kennis vergroot.’ (Neyskens, 2012). Communicatie is dus een gemeenschappelijk proces waar zowel de begeleider als het kind in relatie tot elkaar staan. Om een zicht te krijgen op wat en hoe we communiceren zal ik de communicatietheorie van Watzlawick toelichten.

‘De theorie van Watzlawick stroomt voort uit het systeemdenken waarbij de wisselwerking tussen systeem en omgeving wordt benadrukt. Een systeem kan je definiëren als een samenspel van elementen met bepaalde eigenschappen en relaties tussen de elementen. Hierbij zijn de onderlinge relaties (betrekkingen) of regels belangrijker dan de spelers ( de elementen.) Ook kan de einduitkomst nooit in zijn geheel worden toegeschreven aan één element, want er bestaan geen eenzijdige relaties. Het uitwisselen van informatie beschouwt Watzlawick als een circulair proces waar geen begin en eindpunt is te zien. Om het functioneren van een systeem te doorgronden heeft het ook geen zin om te zoeken naar de oorzaak, maar op de processen die zich op dat moment afspelen.’ (Rigter, 2003).

‘Vanuit het systeemdenken, waarbij de wisselwerking tussen systeem en zijn omgeving wordt benadrukt alsook de uitgewisselde informatie, omschrijft Watzlawick deze informatie als

communicatie. Communicatie is interactie tussen twee of meer mensen, de observeerbare interactie in het hier- en nu. Watzlawick beschouwt communicatie en gedrag als synoniem omdat communicatie meer is dan taal alleen.' (Rigter, 2003)

De communicatietheorie werd door Watzlawick in vijf stellingen gegoten, en is hieronder kort verwoord.

## Communicatietheorie van Watzlawick

### Axioma 1. De onmogelijkheid om niet te communiceren

Je kunt niet NIET communiceren. Alle gedrag is communicatie!

'Zoals reeds werd gesteld berust communicatie op interactie tussen twee of meerdere mensen. Vanaf het moment dat twee mensen elkaar ontmoeten, beïnvloeden ze elkaar door er te zijn, door hun gebaren, door hun houding, mimiek, woorden en manier van kijken. We zijn aldus altijd aan het communiceren.' (Baeten, Dewispelaere, Neyskens, Wens, Wiewauters, & Van der Straeten, 2012)

'Het gevolg hiervan is dat elke activiteit, elke stilte en elke uitspraak een communicatieve waarde heeft. Aanwezig of afwezig zijn is ook een vorm van communicatie, die andere niet naast zich kunnen leggen. Zo kan men bewust negeren of weigeren een gesprek aan te knopen met als boodschap dat men met rust wil worden gelaten.' (Baeten et al., 2012)

'Men mag er niet vanuit gaan dat communicatie enkel bestaat als deze bewust, gewild of geslaagd is. Zelfs een misverstand is een vorm van communicatie. Belangrijk is dat ons gedrag voortdurend effect heeft op de andere (en omgekeerd), dus een circulair proces.' (Baeten et al., 2012)

'Watzlawick stelde gedrag en communicatie aan elkaar gelijk, als men dan niet kan niet-communiceren bestaat er niet zoiets als niet-gedrag of kan men nog eenvoudiger stellen: men kan zich niet niet gedragen. Al het gedrag heeft een communicatieve waarde.' (Rigter, 2003)

### Axioma 2. De inhouds- en betrekkningsniveaus van de communicatie

'Watzlawick startte vanuit het systeemdenken waarbij de wisselwerking tussen de elementen en hun omgeving wordt benadrukt, waarbij elke interactie tussen personen een relatie tussen deze mensen veronderstelt. Deze relatie of betrokkenheid splitst Watzlawick op in 2 niveau's: het inhoudsniveau en een betrekkningsniveau.'

'Communiceren gaat over inhoud en relatie. Als we iets zeggen, gebeurt er iets op een dubbel niveau. In de zin dat we een inhoud vertellen (uitwisselen van informatie, inhoudsniveau), maar we zeggen ook iets over hoe we de relatie of betrekkningsniveau met de ander zien en ervaren. Het relatie-of betrekkningsniveau vertellen we meestal met onze lichaamstaal, zonder woorden of 'tussen de regels' door.' (Baeten et al., 2012) Watzlawick kent een groter belang toe aan het betrekkningsniveau omdat deze zorgt hoe het inhoudsniveau moet worden opgevat.' (Rigter., 2003)

'Het is uitermate belangrijk dat we ons bewust zijn dat we zowel verbaal als non-verbaal voortdurend in het gesprek met het kind onze relationele definitie duidelijk maken. Ook het kind doet dit: in wat hij zegt, maakt hij duidelijk hoe hij de relatie ervaart of wat hij ervan verwacht.'

'Hoe meer het inhoudelijke en het relationele niveau met elkaar in overeenstemming zijn, m.a.w. congruent zijn, hoe minder 'ruis' er op de communicatie zit. Als we op relationeel niveau het kind of de hulpvrager willen 'empoweren', dan doen we dat inhoudelijk op een congruente manier wanneer we hem zelf naar oplossingen laten zoeken. We handelen op een incongruente wijze wanneer we zelf met oplossingen aan komen draven. Relationeel zeggen we dan eigenlijk: ik weet wat goed voor je is; ik vind dat je mijn oplossingen dient aan te nemen.' (Baeten et al., 2012)



### Axioma 3. De interpunctie van de loop der gebeurtenissen

‘Zoals reeds vermeld stelt men bij het systeemdenken dat communicatie gebeurt vanuit een circulair proces waarbij input en output elkaar beïnvloeden. Bij het interpreteren van gedrag van een ander is men geneigd eenzijdig te redeneren, men gaat op zoek naar de oorzaak en het gevolg van dit gedrag. Dit aanbrengen van een oorzaak en gevolg noemt Watzlawick interpunctie. (Rigter, 2003) Volgens Van Dale betekent een interpunctie, het aanbrengen van leestekens. Interpunctie brengt ordening aan en betekenis, verplaatst men de leestekens dan verkrijgt men met dezelfde woorden een andere betekenis. (Wyffels et al., 2011) Maar als twee personen dezelfde werkelijkheid verschillend gaan waarnemen en verklaren spreekt Watzlawick van een interpunctieprobleem.’ (Rigter, 2003)

‘Om deze stelling helder te stellen vertrekken we vanuit een voorbeeld. Een moeder en haar 16-jarige zoon hebben altijd hoog oploeiende discussies en volgen, na lang aandringen van de moeder, hiervoor therapie. De moeder maakt met een harde ondertoon onophoudelijk scherpe opmerkingen, de zoon neemt deel door zich af te sluiten en enkel zijn schouders op te heffen. Als we vragen aan de zoon wat het probleem is brengt hij naar voor dat zijn moeder kribbig is en hij zich terugtrekt. Als we aan de moeder vragen wat het probleem is geeft zij aan dat zij kribbig wordt omdat hij zich afsluit.

‘Dit voorbeeld geeft glashelder aan hoe ieder persoon betrokken in communicatie voor zichzelf bijna onvermijdelijk een interpunctie maakt binnen een opeenvolging van feiten. Hierdoor geeft hij betekenis aan datgene wat zich afspeelt. Ieder heeft zijn kijk of perspectief op de werkelijkheid en maakt van daaruit zijn eigen interpunctie binnen een feitenreeks.’ (Baeten et al., 2012).

### Axioma 4. Digitale en analoge communicatie

‘De menselijke communicatie verloopt voor 70-80% via de lichaamstaal. Een grote valkuil waarin we kunnen trappen als we kinderen willen begeleiden is dat we ervan uitgaan dat de helpende kracht vooral aanwezig is in wat we met woorden zeggen (digitale taal), terwijl we veel meer zeggen met onze lichaamstaal (het non-verbale of de analoge taal): gebaren, houding, stemintonatie, woordvolgorde, ritme, mimiek, manieren van doen, kortom met ons gedrag.’

‘De inhoud van de boodschap wordt vooral overgebracht door digitale taal, via woorden die door conventie zijn vastgelegd, maar deze inhoud kan anders begrepen worden doordat de analoge taal storingen of ruis veroorzaakt.’ (Baeten, et al., 2012)

‘In het geval van inhoudelijke aspecten heeft de digitale communicatie de bovenhand. Met behulp van taal kan je een vreemde de weg naar een winkel wijzen. Maar gaat het echter om het betrekkingaspect van een communicatie dan overheerst het effect van de analoge communicatie boven het inhoudelijke aspect.’ (Rigter, 2003) Denk aan het voorbeeld van de jongeman en zijn moeder in bovenstaand voorbeeld waarbij de moeder zowel scherpe opmerkingen maakt naar haar zoon (digitale taal) maar tevens ook de intonatie in haar stem, de afkeurende blik in haar ogen en afwijzende vinger (analoge taal). Haar lichaamstaal heeft een grotere indruk op haar zoon dan haar woorden.

### Axioma 5. Symmetrische en complementaire interactie

‘Vanaf het ogenblik dat twee mensen samenzijn, is hun interactie ofwel symmetrisch ofwel complementair. Een symmetrische interactie is gebaseerd op gelijkheid van de partners, de gedragspatronen zijn als het ware een spiegelbeeld zijn van elkaar. Een complementaire interactie bestaat op basis van verschil.’ (Rigter, 2003)

‘Het betrekkingniveau binnen communicatie leerde ons reeds dat elke communicatie tevens iets zegt over de relatiedefiniëring. Deze stelling vergroot dit nog eens uit door aan te geven dat de concrete aard van de relatie zich wisselend op drie niveaus kan bevinden: boven en/of onder of gelijk.’ (Baeten, et al., 2012)

‘In een complementaire interactie is er altijd een machtsverschil. Er is een leider en een volger, en beide streven naar een aanvulling van elkaar. Ook hulpverlenings- en opvoedingsrelaties zijn op te vatten als complementaire relaties.’

‘Een complementaire interactie is niet per se goed of fout, evenals de symmetrische interactie. Volgens Watzlawick wordt een gezonde relatie gekenmerkt door afwisseling van beide interactie vormen.’ (Rigter, 2003)

## 7.2.2 Luisteren als belangrijk onderdeel van communicatie

### a Luisteren op vier niveaus

‘F. Schultz von Thun stelt dat het hoofddoel van communicatietraining de vaardigheid is in metacommunicatie. Met het begrip metacommunicatie wordt bedoeld: de vaardigheid om het communicatieproces goed te observeren, storingen op te merken en zo nodig veranderingen aan te brengen. Het gaat over communicatie binnen de communicatie. Of je kunt ook zeggen: de vaardigheid om de manier waarop je met elkaar praat, met elkaar omgaat, tot onderwerp van diagnose te maken.’ (Wyffels, et al., 2011)

‘Zijn model van communicatie ziet er als volgt uit: Een zender brengt aan een ontvanger een boodschap over en krijgt over (een deel van) het effect van zijn boodschap feedback.’

‘In de communicatietheorie stelde Watzlawick dat er in de communicatie een inhouds-en betrekkingniveau bestaat. De Duitse psycholoog Schultz von Thun werkte de inhouds-en betrekkingniveaus van de communicatie verder uit en kende vier psychologische belangrijke aspecten toe aan een boodschap: het zakelijke, het expressieve, het relationele en het appellerende aspect. Zowel het relationele, het expressieve als het appellerende aspect zitten bij Watzlawick vervat in het betrekkingniveau van de communicatie.’

‘In elke boodschap spelen deze vier aspecten steeds gelijktijdig een rol. Een boodschap bevat dus veel soorten informatie. Vanuit deze visie op communicatie is het noodzakelijk dat de zender ‘ viertijdig’ zendt en de ontvanger ‘ viertijdig’ ontvangt.’ (Wyffels et al., 2011). We nemen deze vier aspecten even onder de loep aan de hand van een voorbeeld.

Een jongere staat in de deuropening om samen met zijn vrienden te fietsen naar school. Vanuit de keuken roept zijn moeder hem luidkeels toe ‘Het is koud en wees voorzichtig!’. Wat zit er allemaal in zo’n boodschap verpakt?

#### Het zakelijk aspect

Allereerst bevat volgens Von Thun een boodschap een beschrijving van de feiten, dit is zakelijke informatie. De jongere komt te weten dat het koud is, en dat hij voorzichtig moet fietsen.

#### Het expressieve aspect

‘Iedere boodschap bevat niet alleen informatie over de zaak die aan de orde is, maar ook informatie over de persoonlijkheid van de zender. Elke boodschap bevat een stukje zelfexpressie van de zender. Met zelfexpressie bedoelt men zowel de bewust gewilde zelfpresentatie als de onvrijwillige zelfonthulling.’ (Wyffels et al., 2011)

Uit ons voorbeeld valt af te leiden dat de zender blijkbaar Nederlands spreekt, en vermoedelijk reeds heeft gecontroleerd dat het koud is. Verder dat zij bezorgd is over haar zoon.

### Het relationele aspect

Uit de boodschap blijkt ook hoe de zender tegenover de ontvanger staat, wat hij/zij van hem/haar vindt. Vaak blijkt dat uit de gekozen formulering, uit de intonatie en andere non-verbale signalen. Voor dit aspect van de boodschap is de ontvanger bijzonder gevoelig, want op dit punt voelt hij zich als persoon op een bepaalde manier aangesproken.

In ons voorbeeld geeft de moeder door haar opmerking te kennen dat ze haar zoon niet helemaal vertrouwt om zelf te oordelen of het te koud is om zonder jas te fietsen. Stel dat de zoon antwoordt: 'Ben ik niet oud genoeg om zelf te beslissen of ik een jas aandoe', dan gaat hij in op het relationele aspect en verweert zich tegen zo'n behandeling.

'In het algemeen: als je een boodschap uitzendt, betekent dat ook altijd dat je tegenover degene die je aanspreekt een bepaalde relatie tot uitdrukking brengt. ( waarden of geringschatten, betuttelen of vrijlaten,...) Strikt genomen is dit natuurlijk een onderdeel van het expressieve aspect. Toch is er een belangrijk onderscheid omdat de psychologische situatie van de ontvanger ( de luisteraar) verschillend is. Voor zover het gaat om het expressieve aspect stelt de ontvanger een diagnose ( 'wat zegt jouw boodschap mij over jouzelf?') en is hij als zodanig buitenstaander, voor zover het gaat om het relationele aspect is hij er zelf bij betrokken ( 'Wat voor toon slaat hij eigenlijk tegen mij aan')' (Wyffels et al, 2011)

### Het appellerende aspect

Bijna niets wordt zomaar gezegd. Bijna alle boodschappen hebben tot doel of als feitelijk effect dat ze op de ander invloed uitoefenen. In ons voorbeeld is het appellerende aspect misschien: 'Doe je jas aan, want het is koud en zo kan je ziek worden'.

Dit appellerende aspect moet van het relationele aspect worden onderscheiden. Want twee boodschappen met hetzelfde appellerende aspect kunnen op geheel verschillende manieren worden uitgezonden, de ontvanger kan er zich volwaardig behandeld of gekleineerd door voelen.

In ons voorbeeld kan de zoon het appèl op zich verstandig vinden, maar op de bevoogding geprikkeld reageren. En omgekeerd zou hij het appèl ook niet nuttig kunnen vinden (het is warm genoeg, mijn kameraden hebben ook geen jas aan), maar het op zich prima vinden dat zijn moeder aandacht aan hem schenkt bij het vertrekken naar school.

## **b Actief luisteren**

'Als iemand ons iets wil meedelen, dan kan je dat maar delen wanneer je ook iets weet van zijn binnenkant: van de manier waarop hij naar zichzelf en naar jou kijkt, van zijn woorden, van zijn verwachtingen,... We kunnen iets vernemen over de binnenkant van de ander wanneer we niet alleen luisteren naar wat hij letterlijk zegt, maar ook proberen te luisteren tussen de regels: actief luisteren.'

'Wil je werkelijk delen wat de ander wil mee-delen, dan dien je het verstandelijk begrijpen te overschrijden om je ook met je gevoelens in te leven in de ander zijn wereld. Dit inleven in de binnenkant van de ander noemen we empathie, wat we in het volgende onderdeel uitvoeriger gaan beschrijven.'

'Dit 'inleven' is duidelijk meer dan het proberen te begrijpen van de 'objectieve' betekenis van de boodschap van de ander, het is vooral zoeken naar de betekenis die de ander er vanuit zijn binnenkant aan geeft. Echt luisteren wil zeggen dat de ander duidelijk het gevoel heeft dat er naar hem geluisterd wordt en dat de betekenis van wat hij wil meedelen ook effectief is gedeeld. Echt luisteren wil vervolgens ook zeggen dat we de ander kunnen helpen om zelf beter zicht te krijgen op de emotionele betekenis van het verhaal dat hij wil duidelijk maken.'

‘Empathisch luisteren betekent dat we de ander proberen te verstaan vanuit zijn perspectief en betekenisgeving. Daarom is het belangrijk dat we ons eigen referentiekader opzijzetten en checken bij de ander of dat we datgene wat hij zegt, ook effectief begrepen hebben. Door te toetsen of we het begrepen hebben komen we te weten of we de ander daadwerkelijk begrepen hebben en zal het de ander helpen zijn ervaringswereld verder te verwoorden en te verkennen.’ (Baeten et al., 2012)

### 7.2.3 Grondhoudingen die nodig zijn als luisteraar

‘Luisteren naar de betrekkingaspecten in de communicatie gebeurt onder de vorm van actief luisteren. Het actieve bestaat hierin dat men zich naast het inhoudelijke aspect ( wat er gezegd wordt) nog verder afstemt op het luisteren naar het expressieve aspect ( wat er tijdens de boodschap uitgedrukt wordt over de spreker zelf- zijn gevoelens, gedachten, verwachtingen...), naar het relationele aspect ( hoe de verhoudingen tussen ons liggen, hoe wij tegenover elkaar staan) en tevens naar het appellerende aspect ( welk appel richt de spreker naar de ontvanger in functie van het doen, voelen... van deze laatste). Door het verwoorden van wat men in actief luisteren opvangt, helpt men de persoon om meer inzicht te krijgen in zichzelf, en stelt men hem in staat zichzelf te helpen.’ (Wyffels et al, 2011)

‘Zulke actieve vorm van luisteren veronderstelt bij de luisteraar een houding, een instelling die als het ware de basisvoorwaarden om goed te kunnen luisteren samenvat. Rogers onderscheidt de 3 belangrijkste deelaspecten van deze luisterhouding: het empathisch invoelen, het aanvaarden van de ander en de echtheid.’

#### Het empathische invoelen

‘In welke mate kan ik mij als luisteraar inleven in de belevingswereld van anderen en kan ik de wereld van de andere persoon begrijpen vanuit de andere persoon. Empathie betekent zich kunnen bevrijden van onze eigen innerlijke referentiecodes en zich kunnen inleven in de innerlijke wereld van de andere terwijl men zichzelf blijft. Het gaat er niet om of ik het wel of niet eens ben met hem, wel of ik kan begrijpen hoe hij bestaat. Empathie is niet synoniem met sympathie; ook niet met meeleven, noch betekent het zich vereenzelvigen met de anderen.’

#### Het aanvaarden van de andere zoals die is

‘Aanvaarden betekent de andere als gelijke behandelen en zijn gedachten en gevoelens kunnen respecteren. Het betekent niet dat we het met hem eens moeten zijn, of dat we denken en voelen zoals hij; het betekent ook niet dat we waarde hechten aan de dingen waar hij waarde aan hecht. Het is veeleer de grondhouding of instelling die ik heb, dat de ander evenveel recht heeft op zijn gedachten en gevoelens en waarden, als ik op de mijne en dat ik mijn uiterste best wil doen om hem te begrijpen in functie van zijn gedachten, gevoelens en waarden en niet in termen van de mijne.

Zich aanvaard voelen is een heel belangrijk onderdeel van zich echt geholpen te voelen en in de mate dat de andere zich aanvaardt voelt, zal hij minder vrezen dat wij hem veroordelen of dat hij moet denken of voelen als wij. Hij wordt aanvaard voor wat hij is.’

#### De houding van echtheid

‘Deze bestaat erin dat mijn luisterhouding en het tonen van mijn belangstelling , zorg en betrokkenheid ( of tijdelijke gebrek daaraan) overeenkomen met mijn innerlijke gerichtheid. Dat er een congruentie bestaat tussen wat ik uiterlijk doe en innerlijk ben. Dat ik echt ben, oprecht, in overeenstemming met mezelf. De houding echtheid/onechtheid blijkt een belangrijke factor te zijn in het tot stand komen van het gevoel van vertrouwen in een helpende relatie.’ (Wyffels et al., 2012)

Deze drie grondhoudingen van Rogers zal ik nog verder uitwerken en uitleggen hoe deze toegepast worden in een mensgerichte benadering.

## 7.2.4 Wat betekent luisteren naar het kind in een mensgerichtere benadering?

Een kind de ruimte geven dat het nodig heeft om te kunnen groeien tot een evenwichtige en zelfstandige volwassene begint met een goede communicatie en vertrouwensband. Dit start met te luisteren naar wat het kind wil zeggen, waarom het handelt op die ene manier. Dit is vaak niet meteen duidelijk.

Om dit te begrijpen is het nodig om achter het gedrag van kinderen te kijken, want kinderen communiceren veelal door gedrag. Ervan uitgaan dat je weet wat het kind nodig heeft werkt nefast omdat het kind meestal zelf weet wat het nodig heeft vanuit zijn eigen referentiekader.

Indien we als begeleider een gesprek aangaan met kinderen moeten we ermee rekening houden dat kinderen en volwassenen beide handelen en spreken vanuit hun eigen referentiekader (interne voorstellingen van je kijk op jezelf, de ander en de wereld).

Dit referentiekader is bij ieder verschillend. Ze worden door verschillende filters bepaald zoals fysiologie (bouw van hersenen, biologie, vermoeid zijn), onze stemming op dat moment en door allerlei interne voorstellingen die we door de jaren heen hebben opgebouwd door allerlei ervaringen. (Vandebriel, 2013)

De volwassene moet als eerste ervan bewust worden dat een kind spreekt vanuit een ander referentiekader dan zijn eigen referentiekader. Want dit verschil leidt er vaak toe dat het kind de boodschap niet begrijpt. Verder zijn kinderen nog in volle ontwikkeling en hebben nog niet het cognitief vermogen om het totaalplaatje in te schatten. Hieruit blijkt dat de volwassene dan ook zijn boodschap moet vertalen zodat het kind het verstaat. Maar men mag het kind ook niet onderschatten, kinderen en jongeren hebben een meer gefundeerde mening dan we vaak denken.

Als men een gesprek aangaat met een kind kan men best vertrekken vanuit verwondering, respect, een open geest, dit met een empathisch aanvoelen. Kinderen voelen haarfijn aan of de interesse in hen oprecht is. Kinderen en volwassenen zijn niet gelijk-aardig, maar kunnen wel beschouwd worden als gelijkwaardig. (Vandebriel, 2013).

Vanuit het feit dat de volwassene in principe over meer mogelijkheden beschikt en op de trapladder spontaan bovenaan wordt gezet is het aan hem om voor de oplossingen te zorgen. Een kind mag niet de volle verantwoordelijkheid dragen voor conclusies die worden getrokken maar hun aandeel mag niet geminimaliseerd worden.

Niet elke behoefte van het kind moet worden ingevuld, de volwassene blijft de regisseur. Dit vereist van de volwassene een zekere persoonlijke stevigheid, hij houdt het doel in zicht maar kan het parcours ernaar toe wel bijsturen, hij dient dus ook flexibel te zijn. Kortom hij blijft de kapitein van het schip. Hij moet openstaan voor de boodschap die kinderen ons willen vertellen en dit vraagt ook dat hij naar zichzelf en zijn handelingen durft kijken. Luisteren naar kinderen vraagt stevigheid en zekerheid bij onszelf. (Vandebriel, 2013)

Kortom luisteren naar kinderen betekent dat je hen spreekrecht geeft, maar geen beslissingsrecht. (democratisch opvoedingsstijl). Er is structuur, duidelijkheid, goede afspraken, correcte verwachtingen en een correcte afbakening van ieders terrein en verantwoordelijkheid nodig. Dit geeft de nodige veiligheid om de meningen van elkaar te respecteren en ruimte te geven.

Bij een gesprek met een kind met een label is er een risico dat het beeld dat men zich vormt van het kind verengt wordt tot het label. Men moet beseffen dat men zo breed mogelijk moet blijven kijken. Het label maakt van het kind geen andere persoon, het is gewoon een extra jasje van het kind. (Vandebriel, 2013)

Kinderen met een label hebben vaak een extra risico om minder gemakkelijk te tonen wat voor hun belangrijk is. Hier is het de opdracht nog beter te luisteren dan bij kinderen zonder label. Soms maakt een label wel gemakkelijker om te achterhalen waar de ruis op het verhaal zit. De volwassene heeft

door de kennis van het label meer inzicht in de (mogelijke) struikelblokken in de communicatie van het kind.

Een gesprek aangaan met een kind is zoals dansen op een slappe koord, de volwassene moet zijn einddoel in het oog houden (=beslissingsrecht), maar het kind moet kunnen meedansen (=spreekrecht).

Kortom als we trachten ons in te leven in de wereld van het kind, te luisteren en te begrijpen waarom een kind een bepaald gedrag stelt, kan dit een meerwaarde betekenen waardoor signalen die het kind uitzendt sneller op te vatten en op te vangen zijn. Hierdoor gaat de communicatie met het kind vlotter verlopen.

## 7.2.5 Wat houdt ‘communicatieve psychologie’ in, in een mensgerichte benadering?

Tijdens mijn praktijkverdieping ben ik in contact gekomen met een mensgerichte manier van onderwijs. Onderwijs gebaseerd op E.A.S.T.

E.A.S.T. (Energetic Awareness Sensitivity Transformation) betekent letterlijk vertaald: energetisch gewaarzijn en gevoeligheid transformeren. De waarden die men koestert als E.A.S.T.-begeleider/medewerker zijn coherentie, authenticiteit en helende aanwezigheid.

‘Coherentie is het harmonisch functioneren van hoofd (intelligentie), hart (empathie) en handen (ethische actie) als gevolg van verbondenheid in zichzelf en met de omgeving. Verbondenheid is geen woord, maar een toestand die innerlijk ervaren kan worden. Authenticiteit is die attitude, die innerlijke houding, waarin men niet langer kiest om negatief te denken over anderen. Helende aanwezigheid kan ontstaan als gevolg van coherentie en authentieke communicatie.’ (EAST, 2013)

‘Een onderdeel van de E.A.S.T. methode is de communicatieve psychologie. Deze probeert de link te leggen tussen het terrein van de communicatiewetenschap (uitwisselen van informatie tussen mensen) en de psychologie (hoe je bent als mens) vanuit de vraagstelling: ‘Welke invloed heeft de menselijke attitude op communicatieprocessen?’

‘De doelstelling van de communicatieve psychologie is het aanreiken van kennis, instrumenten en methoden waardoor mensen zich op authentieke wijze kunnen inzetten in structuren die het individu overstijgen, zoals het gezin, de werkvloer of maatschappelijke organisaties. De aangereikte methode, ontwikkeld tot de E.A.S.T. methodiek begeleidt de beoefenaar tot ‘helende aanwezigheid’. Deze ontstaat wanneer personen bewust kiezen om vanuit authenticiteit een positieve invloed uit te oefenen op hun omgeving. Dit kan non-verbaal en non-motorisch, louter door aanwezigheid. Helende aanwezigheid resulteert dan in het verhogen van de mate van verbondenheid en betrokkenheid om authentiek te kunnen zijn. Binnen een systeem (gezin, school of maatschappelijke organisatie) helpt helende aanwezigheid om anderen authentiek te doen handelen.’ (Van Eyck, 2012)

‘De uitgangspunten van de communicatieve psychologie zijn’:

‘Als mens communiceren we altijd. We doen dat met ons zelf, met een medemens, met de omgeving of met de natuur. Het is onmogelijk om niet te communiceren! (eerste axioma van Watzlawick’s communicatietheorie). Verder is communicatie altijd de uitwisseling en overdracht van informatie en energie. Deze uitwisseling heeft altijd een effect op de betrokken actoren. Het zal hun vitaliteit, creativiteit en flexibiliteit reduceren of stimuleren. In die zin erkent communicatieve psychologie remmende of activerende communicatie. Elke mens oefent constant non-verbaal en non-motorisch – door attitude- invloed uit op de aard van de communicatie, men kan niet NIET communiceren.’ (Van Eyck, 2012)



## 7.2.6 Attitude/grondhouding als begeleider noodzakelijk in mensgericht onderwijs

Als begeleider binnen E.A.S.T is het van belang om waarden als coherentie , authenticiteit en helende aanwezigheid na te streven.

Door helende aanwezigheid ontstaat er meer verbondenheid waardoor kinderen authentiek aanwezig kunnen zijn. De innerlijke houding van de volwassene of de begeleider is dus essentieel voor het creëren van een sfeer of aanwezigheid waarin deze toestand van verbondenheid ervaren kan worden. Deze houding kan men bekomen door een aantal acties te ondernemen, die ik zal beschrijven in dit onderdeel.

Zoals in mijn tweede casus stond vermeld, was de plaats van mijn praktijkverdieping, de ALIVE school. 'ALIVE is een afkorting van Authenticity and Learning in a Vitalizing Environment.' (authenticiteit en het leren/ontwikkelen in een vitaliserende omgeving).

'Het heeft als doel het ontwikkelen van de natuurlijke intelligentie, empathie en ethisch handelen bij kinderen en jongeren.' (ALIVE, 2012). In wat volgt vertel ik in het kort waarop deze school gebaseerd is, echter een verdere uitleg hoe de school in zijn werking gaat, volgt in het laatste onderdeel.

Dit onderwijs, gebaseerd op E.A.S.T, is een onderwijs op een mensgerichte manier. Het vindt zijn toepassing in een democratisch model waarbij er geen hiërarchie is tussen leerling en begeleider, maar waar ze beiden als gelijkwaardig worden gezien.

De school heeft een mensgerichte onderwijsbenadering. 'Dit omvat de volgende drie pijlers : universeel in inhoud, stimuleert verbondenheid; democratisch in beginsel , stimuleert samenwerking ; authentiek in methode, zorgdragen en schenken.' (ALIVE, 2012)

Authentiek in methode wil zeggen dat de attitude van de begeleider zoals binnen E.A.S.T wordt overgedragen, er centraal wordt gesteld. Deze attitude komt overeen met de grondhoudingen van Rogers: empathie, onvoorwaardelijke aanvaarding en echtheid maar wordt in de E.A.S.T. methode nog aangevuld met houdingen zoals aanwezigheid, authenticiteit en waardering. Een opsomming van deze attitude komt overeen met de volgende kenmerken:

### a Empathie

Door je in te leven in het anders-zijn van ieder mens, ieder gezin, iedere ouder, ieder kind , kan er zich veel groei bevorderend ontwikkelen. Openstaan voor verschillen in cultuur, visie, levenswijze en betrokken zijn bij een ander, vanuit een invoelend luisteren is daarom cruciaal.

In de ALIVE school is deze grondhouding een belangrijk basisvoorwaarde voor een duurzame relatie met kind of met ouder.

Het is ook een der essentiële aspecten van waarop de school gebaseerd is. Het is een ethisch-ecologische school waar kinderen en jongeren ook leren empathie te ontwikkelen , dit door bewust ervoor te kiezen vanuit hun hart aanwezig te zijn en vandaaruit met anderen om te gaan.

'Dit invoelend luisteren is belangrijk omdat een mens (ouder of kind) zich dan gewaardeerd en aanvaard voelt en in zijn autonomie bevestigd. Zo leert hij zijn gevoelens te waarderen en open te staan voor zijn eigen ervaringswereld. Empathie heft vervreemding op : men kan in relatie komen met anderen en raakt niet geïsoleerd.

Het is o.a. ook belangrijk dat je werkelijk luistert naar het verhaal van de hulpvrager, dat je werkelijk meevoelt, in-voelt wat die persoon je wilt zeggen. Je moet daardoor ook tussen de regels door kunnen lezen van wat ze je vertellen. Dus niet alleen het verhaal zelf, maar ook hoe die persoon denkt, voelt of zijn problemen ervaart.' (Baeten et al.,2012)

Zoals we zojuist al stelden heeft een boodschap altijd verschillende aspecten : naast de beschrijving van de feiten (zakelijke functie) heeft het ook een expressieve , appellerende en tenslotte een relationeel aspect.

Vanuit het expressieve aspect verstaan we zo ook de informatie over de persoonlijkheid van de zender( hulpvrager) zelf, een stuk zelfexpressie, zelfonthulling. Het appellerende geeft ons aan wat de zender of hulpvrager wilt , wenst of verwacht in deze communicatie. Wat wil hij ons duidelijk maken waar wij beroep op moeten doen?

Het relationele aspect gaat over het feit dat boodschappen ook bijna altijd als doel hebben of als feitelijk effect hebben om zo op de ander invloed uit te oefenen, hoe staan we in relatie tot elkaar. Hier spelen vaak ook de emoties mee.

Bij de E.A.S.T. methodiek worden emoties vertaald als remmende velden. We spreken binnen E.A.S.T. dan ook van remmende communicatie als er emoties mee gepaard gaan.

De methode is gebaseerd vooral op communicatie in het relationele aspect. Want bewust of onbewust remmen we of activeren we elkaars ruimte of (energetisch) veld constant en ook daarbij elkaars patronen , remmende velden ( emoties).

Tijdens een E.A.S.T. workshop leer je deze patronen en remmende velden stilaan te herkennen zodat je er je bewust van wordt en ook kunt omzetten( transformeren) in een betere toestand zodat vredevol communiceren mogelijk wordt. Het vraagt om wilskracht, zelfdiscipline, bewustwording en toewijding om jezelf steeds in harmonie te brengen en te houden.

Dit is te leren door een aantal (energetische gewaarzijn) oefeningen. E.A.S.T. staat immers voor energetisch gewaarzijn en gevoeligheid transformeren. Maar het gaat in de eerste plaats dus om vredevol en in harmonie communiceren met elkaar zodat er een grotere betrokkenheid, verbondenheid en een betere samenwerking ontstaat.

## **b** Authenticiteit

‘Echtheid en authenticiteit is zowel naar binnen (congruentie) als naar buiten (transparantie) gericht.’ (Baeten et al., 2012)

Het is verbonden met de andere grondhoudingen nl. onvoorwaardelijke positieve waardering en empathie.

‘Echtheid is het zich bewust zijn van alles wat er in de hulpverlener leeft aan gedachten, gevoelens en wensen. Congruent betekent het open staan voor en in contact zijn met de eigen ervaringsstroom. Je komt tot meer evenwicht in jezelf (of probeert dit evenwicht te benaderen).

Het heeft ook te maken met op de hoogte zijn van je eigen referentiekader. Zo word je ervan bewust wat uitspraken van de hulpvrager met jou als hulpverlener doen, wat het effect is van de dialoog tussen de hulpvrager en jou en hoe dit referentiekader jouw reacties en gevoelens kan kleuren.

Echtheid geeft je ook de mogelijkheid om een houding van onvoorwaardelijke positieve aanvaarding te hanteren t.o.v. de hulpvrager.’

‘Het effect bij de hulpvrager is dat hij zich veilig en gedragen zal weten. Zo kan hij op zijn beurt zijn eigen referentiekader exploreren en meedelen aan de hulpverlener. Hij zal op termijn in staat zijn tot grotere autonomie en met meer authenticiteit in het leven staan.

Ons gedrag heeft voortdurend effect op de ander. Het is dus niet zo belangrijk wat er gezegd wordt, maar wel hoe ons gedrag door de ander wordt ervaren en welk effect het heeft op zijn gedrag. Hoe meer we doordrongen zijn van onze grondhouding (o.a. echtheid), hoe meer deze zich zal laten zien in onze dialoog met de ander.’ (Baeten et al., 2012)

Binnen E.A.S.T. is authenticiteit ook zoals ‘echtheid’ hierboven omschreven is, maar is het nog veel meer. Het is binnen E.A.S.T. die attitude , die innerlijke houding, waarbij we niet langer meer kiezen



om negatief te denken over anderen. Je kan het ook zien als een toestand waarbij we geen oordelen meer hebben, niet over jezelf noch over anderen.

Deze toestand wordt gekenmerkt door hele concrete fysieke en energetische gewaarwordingen, zoals bijvoorbeeld minder druk op je hoofd (minder zwaar hoofd), een blij en lichter gevoel, rustigere ademhaling, warmte, borstkas die zich ontspant en ruimer aanvoelt. In het algemeen een ontspannen gevoel van openheid, in je ruimte zijn, een blij gevoel dat alles goed doorstroomt.

### c Onvoorwaardelijke positieve kijk en waardering

Door eerlijk en echt naar jezelf te zijn en naar de ander kun je onvoorwaardelijk positief naar de ander aanwezig zijn. Dit door je open te stellen naar anderen.

‘De hulpverlener dient een onvoorwaardelijke positieve waardering te hebben voor de hulpvrager. Dit betekent niet dat je moet instemmen met alle gedrag van de hulpvrager, maar betekent wel dat alles wat de hulpvrager denkt, onbevangen en respectvol wordt tegemoet treden.’

‘Soms is dit moeilijk want bijvoorbeeld provocatieve uitspraken kunnen een hulpverlener woedend maken. Wanneer men zijn woede dan uit, stopt het hulpverleningsproces, wanneer men zijn woede onderdrukt bestaat er geen empathie meer met de hulpvrager en is er ook geen onvoorwaardelijke waardering.’

‘Het is daarom belangrijk te beseffen dat niemand alleen verantwoordelijk is voor wie of wat hij geworden is, er zijn altijd invloeden van anderen en van de omgeving die hem gevormd hebben, die zo zijn houding of attitude bepaald hebben. Zo blijft men open staan voor de ervaringswereld van de hulpvrager.’ (Baeten et al., 2012)

‘Dit komt ook overeen met de visie binnen E.A.S.T., omdat men hier ook kijkt naar de invloeden en indrukken van anderen en van buitenaf, de omgeving; die hem zo gevormd hebben. Dit kunnen remmende invloeden zijn, maar ook groeibevorderende invloeden, ontstaan door o.a. voorouders, rolmodellen, cultuurpatronen, media, ...’ (Van Eyck, 2012)

Door te begrijpen dat een onprettige en negatieve attitude van iemand ook beïnvloed is door indrukken van omgeving en anderen, kunnen we beter gedogen dat de persoon zich gedraagt zoals hij zich gedraagt op het moment. Deze persoon kan in feite nog niet anders bewegen. (Van Eyck, 2012) Het gaat immers om een emotioneel patroon. Door dit te begrijpen kunnen we vanuit een open onvoorwaardelijke kijk de persoon verder begeleiden.

Vanuit E.A.S.T. is dit o.a. een der meeste essentiële grondhouding, daar men voorbij gaat aan het oordelen en verder kijkt naar wat die persoon in zich draagt voor mooie kwaliteiten. Er wordt dus voorbij zijn gedrag gekeken.

### d Aanwezigheid

Vanuit aanwezigheid een band opbouwen wil zeggen: met aandacht betrokken zijn. Goed aandachtig, inlevend en actief luisteren en er zijn voor de ander.

Aanwezigheid bij E.A.S.T. noemt men ‘helende aanwezigheid’. ‘Het resulteert altijd in het verhogen van de mate van verbondenheid en betrokkenheid binnen een organisatie of gemeenschap en het helpt anderen authentieker te handelen.’ (EAST, 2013)

## e Tot slot

‘Het effect van deze basishoudingen: Wanneer de hulpvrager de 3 basishoudingen (onvoorwaardelijkheid, echtheid en empathie) ervaart bij zijn hulpverlener, dan kan er het volgende ontstaan bij de hulpvrager (het kind of jongere): Hulpvrager groeit naar onvoorwaardelijkheid t.o.v. zichzelf, hulpvrager leert in contact te blijven met eigen ervaringsstroom, hulpvrager wordt empathischer t.o.v. zichzelf en hulpvrager krijgt een grotere autonomie en authenticiteit.’ (Baeten et al., 2012)

## 7.3 Opvoeden in verbondenheid en omgaan met kinderen op een mensgerichte wijze

### 7.3.1 Inleiding

We hadden het in het voorgaande gedeelte over de houding als begeleider binnen een mensgerichte benadering en dat deze naast authenticiteit, aanwezigheid en waardering ook bestaat uit de grondhouding empathie, onvoorwaardelijke aanvaarding en echtheid.

Opvoeden is goed luisteren naar het kind achter zijn gedrag, maar ook waarden en normen overbrengen dat het kind nodig heeft in de maatschappij. Ouders fungeren dan als rolmodel voor hun kinderen.

In het tweede hoofdstuk hebben we beschreven dat we van een autoritair opvoedingsmodel naar een overlegmodel zijn geëvolueerd (Vandenbosch & Graindourze, 2009). Het kind heeft meer inspraak en het is mondiger. Dit model biedt voor de jonge ouders minder houvast en deze worden vaak via allerlei negatieve stellingen over kinderen gewaarschuwd. Stellingen zoals ‘Kinderen moet je kort houden, anders lopen ze over je heen.’ Keer op keer wordt het belang van straffen en belonen als middel benadrukt om kinderen te laten luisteren, terwijl opvoeden ook zonder straffen en belonen kan. (Rengers, 2010)

Zoals we in het voorgaande hoofdstuk over de houding /attitude beschreven van communicatie binnen een mensgerichte benadering, zo ook kunnen we gaan kijken hoe we kinderen op een alternatieve manier kunnen benaderen en kunnen we ons afvragen: is straffen en belonen wel nodig? Kunnen we dit niet anders oplossen, juist vanuit de attitude ‘helende aanwezigheid’ waarover we spraken.

We zullen hier in het komend hoofdstuk verder op in gaan hoe we dit oplossen vanuit herstel vanuit verbondenheid.

### 7.3.2 Normen en waarden in de opvoeding

‘Waarden zijn dingen die men goed vindt en graag wil nastreven zoals rechtvaardigheid, welzijn, vrijheid, gelijkheid, gezondheid, eerlijkheid, geluk, zelfontplooiing, menselijke waardigheid,...’ (Coene, 2011) Deze morele waarden vindt men terug in vriendschappen, op school, in het gezin en overal in het dagelijkse leven.

‘Iedereen verwacht van de ander dat hij of zij in het dagelijkse leven gedraagt naar die waarden. Normen zijn de concrete gedragsregels en handelingsvoorschriften waaraan mensen zich houden om hun waarden te laten zien.’ (Coene, 2011) Bijvoorbeeld ‘niet liegen’ is een concrete gedragsregel die de waarde ‘eerlijkheid’ voorop stelt. Men gedraagt zich dan naar die waarden die men belangrijk vindt.

Doordat mensen zich aan normen houden kunnen ze op elkaar rekenen.

Veel waarden gelden voor iedereen maar daarnaast heeft elke cultuur, elke groep vrienden en elk gezin ook zijn eigen waarden en normen.

Een belangrijk onderdeel in de opvoeding is dat je als ouder je waarden en normen overbrengt op een kind en dat je als voorbeeld fungeert voor je kind.

Het goede voorbeeld geven is nodig want kinderen gaan jou imiteren. Elk kind heeft vanaf de geboorte het vermogen om te imiteren meegekregen. Nadoen wat anderen doen en daarvan leren is het belangrijkste leervermogen van een kind.

‘Kinderen nemen daarom veel van hun ouders over. Hoe je met elkaar omgaat, beleefdheid, tafelmanieren, opruimen enz. Als jouw kind schreeuwt of vloekt, anderen uitscheldt of slordig is vraag je in de eerste plaats af: hoe doe ik het zelf?’ (Kroon, 2004)

‘Ook de attitude die we hebben, heeft veel invloed op onze kinderen. Kinderen gaan ook onze innerlijk houding of attitude, de manier waarop de ouder aanwezig is, imiteren. Door dit imitatiegedrag kunnen we zien hoe we zelf zijn als we kijken naar onze kinderen. Opvoeden van kinderen is zo een zeer bijzondere en verantwoordelijke taak.’ (Van Eyck, 2012)

‘Verder hebben we als ouder een belangrijke rol omdat we als ouder de grenzen dienen te bewaken en daardoor veiligheid en ruimte creëren voor het kind. Vanuit een zorg van de ouder om een ruimte te creëren om in te bewegen en tesamen met de opmerkzaamheid van de ouder om te zien wat het kind aan kan en wat nog niet, kan men veiligheid bij het kind bewerkstelligen.’ (Van Eyck, 2012)

### 7.3.3 Morele ontwikkeling en gewetensvorming

‘Het gevoel voor waarden en normen, weten wat men juist moet doen en wat men juist moet laten, noemen we het moreel besef.’ (Kroon, 2004). ‘Hiermee wordt een kind niet geboren maar leert het tijdens de kinderjaren en de puberteit, men noemt dit de morele ontwikkeling of de gewetensvorming. Deze morele ontwikkeling kan gestuurd en bijgestuurd worden door ouders en andere kind begeleiders, deze worden verondersteld kinderen goede manieren, waarden en normen te leren. Dit kan doordat zij als rolmodel dienen voor hun kind.’

Volgens Kohlberg, een Amerikaanse ontwikkelingspsycholoog, zijn er wat de morele ontwikkeling van mensen betreft drie niveaus:

#### Het preconventioneel niveau.

‘Op dit niveau functioneert de kleuter (4-6 jaar) en het jonge schoolkind.(7-8 jaar). In zijn handelen houdt hij vrijwel uitsluitend rekening met de eigen individuele belangen. Binnen dit niveau onderscheidt Kohlberg twee stadia.

Kleuters hebben al wel een besef van wat goed en kwaad is, maar in feite oriënteren ze zich enkel op de normen van de volwassenen ( cf. het spiegelgeweten). Schoolkinderen zijn meer pragmatisch: voor hen prevaleert het afwegen van de kosten en de baten. Ze hanteren de normen al een stuk soepeler: ze houden rekening met de omstandigheden en kunnen bijvoorbeeld ook al eens iets doen voor een ander om er achteraf zelf beter van te worden. (‘voor wat hoort wat’).’ (Craeynest, 2004)

#### Het conventionele niveau.

‘Op het eind van de lagere school (11-12 jaar) bereiken kinderen dit niveau van het morele handelen. Het betekent dat ze dan ook al rekening kunnen houden met de belangen van anderen. Toch is dit gedrag er in het begin nog vooral op gericht om bijval te genieten of om zichzelf als een voorbeeldig kind te kunnen ervaren.

Pas in het tweede stadium, dat zich in feite al in het begin van de adolescentie (13-14 jaar) situeert, kunnen ze zich echt gaan afstemmen op belangen die buiten de eigen persoon gelegen zijn. Dan doen ze bepaalde dingen bijvoorbeeld gewoon uit plicht of vanuit het besef dat er anders geen blijvend samenleven mogelijk is.

Volgens zijn onderzoeksgegevens geraken veel mensen niet verder dan dit tweede niveau.’

#### Het postconventionele niveau.

‘Sommige evolueren verder en bereiken dit derde niveau. Die stemmen hun gedrag dan niet enkel meer af op concrete personen of gezagsinstanties, maar richten zich eerder op meer abstracte morele principes. Ook hier onderscheidt hij twee stadia. Bij het eerste is er sprake van een handelen vanuit een soort sociaal contract: wetten moeten er nu eenmaal zijn om het algemeen belang te dienen, om een minimum aan rechtvaardigheid voor eenieder te garanderen. Men houdt zich dus aan de wet omdat dit een collectieve afspraak is die nu eenmaal moet gerespecteerd worden. Slechts enkelen gaan nog een stap verder en komen tot het opstellen van een eigen ethische code, weliswaar gebaseerd op universele rechtvaardigheidsprincipes maar uitgewerkt tot een eigen systeem van waarden en normen, dat richting geeft aan hun leven en bij een conflict eventueel voorrang krijgt op de algemene wetten. Dit is echter een wijze van functioneren die niet in het bereik ligt van ieder individu.’ (Craeynest, 2004)

### 7.3.4 Doen we goed aan kinderen en jongeren te straffen en te belonen?

#### Straffen en belonen

‘In onze huidige opvoedingsmethode wordt de weerbarstige kinderwil vaak gebroken met straffen en belonen, dit gebeurt zowel bewust als onbewust. Dit systeem is gebaseerd op het operant conditioneren.’ (Rengers, 2010)

‘Bij het operant conditioneren zal een gedrag ( een respons) in frequentie toenemen als het gevolgd wordt ( consequentie) door een prettige gebeurtenis voor het organisme. En zal het gedrag afnemen als het gevolgd wordt door een onprettige gebeurtenis. Dit is de wet van effect van Thorndike.’ (Rigter, 2003)

‘Skinner bouwde hierop verder en maakte een onderscheid tussen de verschillende soorten consequenties gebaseerd op de experimenten met dieren (Skinnerbox) waarvan hij het gewenste gedrag kon uitlokken door een beloning. Of laten afnemen door nare omstandigheden (een straf).’

‘Deze gedragsbeïnvloeding, geëxperimenteerd op dieren, vormen de basis van de bekende opvoedingsmethodes bij kinderen van vandaag. Men belooft kinderen immers als ze iets goed doen (positief gedrag) en straffen ze als ze iets fout doen (ongewenst gedrag).’ (Rengers, 2010)

#### Effect van straffen en belonen op de motivatie van het kind.

Aan de hand van straffen en belonen wil men de morele ontwikkeling van het kind sturen. Men wil het kind een waarde aanleren aan de hand van normen ofwel opgelegde regels. Toch wordt hierbij aan een aantal belangrijke punten voorbij gegaan. Want er zijn ook nadelen aan straffen en belonen.

Als men een kind straft, legt men de focus op het gedrag en gaat zo voorbij aan de oorzaak van het gedrag, zo kan het kind zich niet gehoord en begrepen voelen. Vaak grijpt men naar een time-out, men isoleert het kind op een aangewezen plek, maar ontnemt zo de kans dat het kind zelf de situatie kan oplossen. Zien wat het effect is van slaan op andere kinderen maakt vaak meer indruk dan het kind letterlijk uit de situatie nemen. (Rengers, 2010)

Vaak stelt men dat het kind tijdens zijn straf moet reflecteren op zijn gedrag. Maar zoals eerder gezien kan een kleuter dit nog niet zelfstandig doen, hij zit nog maar op het preconventioneel niveau van morele ontwikkeling, volgens Kohlberg en handelt vanuit eigen belang. Pas vanaf de adolescentie kan men zijn eigen gedrag afstemmen op belangen buiten de eigen persoon (conventioneel niveau). (Craeynest, 2004)

Bij het geven van een straf maak je gebruik van de macht als volwassene, ben je de baas. Dit stimuleert niet tot het leren samenwerken en zelf nadenken en verhindert zo de ontwikkeling van de sociale vaardigheden tot een zelfstandige volwassene. Het kind voelt zich machteloos omdat het geen ruimte tot verweer heeft, het zal zo sneller geneigd zijn anderen op dezelfde manier te behandelen.

De macht die je als begeleider krijgt is ook tijdelijk, hoe ouder de kinderen worden, des te minder macht hij over ze heeft, kinderen gaan dan meestal minder om straf geven en de beloningen moeten steeds groter worden om ze tevreden te stellen.

Door een gedrag te koppelen aan een straf, waarbij het kind (tijdelijk) de positieve aandacht van de begeleider verliest, kan men spreken van extrinsieke motivatie. Het kind gaat een gedrag stellen met als doel de positieve aandacht van de begeleider. Het kind heeft angst om deze aandacht (liefde) te verliezen. Terwijl men net vanuit een intrinsieke motivatie een bepaald gedrag wil zien vertonen. Hierbij zou het kind vanuit zichzelf en voor zichzelf een bepaald gedrag vertonen, vanuit zijn eigen waarden. Positieve aandacht zou vanzelfsprekend moeten zijn, niet iets wat verdiend moet worden en verbonden aan voorwaarden.

Men kan beter investeren in een goede vertrouwensband waardoor het kind de volwassene zijn mening als waardevol beschouwd. Op deze manier heeft de begeleider toch nog enige invloed op de keuze die het kind maakt. (Rengers, 2010)

Een kind belonen klinkt positief, de begeleider wil aan de hand van een compliment de eigenwaarde van een kind vergroten. Maar belonen houdt ook enkele nadelen in:

Belonen kan manipulerend zijn, net zoals straffen. Het is eigenlijk de omgekeerde vorm van straf. Het is daarom belangrijk om in de gaten te houden waarom je een kind beloont. Heeft het kind iets bijzonders gedaan en wil de begeleider het daarom belonen of wil hij het kind belonen om zijn gedrag positief te beïnvloeden. In het laatste geval, waarin een kind bijvoorbeeld een sticker krijgt in plaats van straf omdat het wel voldoet aan de verwachtingen omtrent zijn gedrag, manipuleert de begeleider het kind omdat hij het probeert te motiveren en ook hier komt dan de motivatie niet vanbinnen (vanuit het kind) uit maar vanbuiten uit (van de begeleider).

De begeleider legt eigenlijk een rem op het kind zijn spontane beweging want hij bepaalt zijn beweging. Door te belonen legt hij de nadruk op de uitkomst en niet aan het proces. Slimme kinderen zullen daarnaast al snel door hebben hoe ze door een minimale inzet toch een beloning kunnen krijgen, ze zullen minder snel iets uit zichzelf (intrinsieke motivatie) doen, maar enkel voor een beloning.

Daarnaast maakt men kinderen erg afhankelijk door ze overal voor te belonen. Ze worden afhankelijk van de goedkeuring van de volwassene. Kinderen zijn erg gevoelig voor belonen en goedkeuring krijgen. Ze gaan hierdoor eerder op het oordeel vertrouwen van buiten uit dan op hun eigen waardeoordeel. Dit kan hen heel onzeker maken want ze willen niet falen. Zo worden ze afhankelijk van nog meer bevestiging (een vicieuze cirkel). Ze gaan zo naar anderen kijken om te bepalen of iets goed is en vertrouwen niet genoeg op zichzelf. Het is dus raadzaam om kinderen hun eigenwaarde te versterken door het waardeoordeel aan hen over te laten. Zo kunnen ze zichzelf en hun vaardigheden meer op waarde schatten in plaats van naar ons te kijken of het goed is. Wanneer kinderen ergens minder goed in zijn is het ook belangrijk om het oordeel aan hen over te laten. De reis is belangrijker dan de bestemming. Het is namelijk niet aan ons om te bepalen wat het resultaat behoort te zijn, laat staan te bepalen of het al dan niet goed is.

Verder ontnem je ook het plezier van een kind door te belonen omdat je de ruimte ontnemt van een kind om er zelf een mening en gevoelens te bepalen wat hij er van vindt. In de plaats van een tekening te prijzen, kan men beter constateren dat er 'blauw' is gebruikt, en het kind verder laten uitleggen. Maar niet in zijn plaats een waardeoordeel vellen.

Wanneer een kind gewend is om overal een beloning voor te krijgen dan is de kans groot dat deze met dat positief gedrag stopt als het geen beloning meer krijgt. En zorgt een beloning aan een gedrag koppelen maar voor een tijdelijke oplossing. Ook bevordert veel belonen van positief gedrag de competitie geest. Kinderen gaan handelen omdat ze beter willen zijn dan andere. Terwijl de begeleider wil bereiken dat het kind een bepaald gedrag vertoont vanuit zichzelf, maar ook voor zichzelf. Dat het kind een houding/gedrag aanleert waar hij kan in groeien. (Rengers, 2010)

### 7.3.5 Conflictsituaties herstellen vanuit verbondenheid: een alternatief toegepast in het mensgericht onderwijs

In de ALIVE school, gebaseerd op de E.A.S.T. methode, worden conflicten opgelost zonder echt te straffen, maar vanuit een herstel vanuit verbondenheid. (vanuit vreedevolle communicatie) Als hier een kind over de schreef gaat of niet goed luistert of anderen gaat storen, dan wordt het niet bestraft en afgekeurd en in de hoek gezet. Men praat met het kind op zo een manier dat het kind voelt dat het er in wezen mag zijn, maar dat zijn gedrag hier niet past zodat het uit zichzelf een beweging maakt om het te herstellen, zoals ook gebeurde in de school van mijn praktijkverdieping:



*'Zo is er een jongen van 10 jaar, die soms wat druk en moeilijk gedrag stelt. Hij vraagt continu veel aandacht en houdt daarbij vaak geen rekening met anderen waardoor zijn gedrag vaak storend is, zo was hij bijvoorbeeld anderen hun spel aan het boycotten.*

*Dit is een moment waarvan er wel moet worden tussengekomen. (...) Ik observeerde mijn begeleidster hoe ze dit deed : door zelf rustig te worden in een toestand die accepteert, niet veroordeelt; ging ze met dit kind in gesprek en kopieerde ze niet zijn gedrag ( dat bijvoorbeeld ook kwaad reageren of stem verheffen zou kunnen zijn). Het kind sputterde nog even tegen, maar ik zag al gauw dat het door acceptatie van zijn wezen ( niet zijn gedrag!), al gauw een verandering kwam, een herstel.*

*Vanuit de verbondenheid, een toestand die de begeleidster creëert naar het kind toe, naar de groep toe; kan herstel plaatsvinden. Vanuit deze mogelijkheid kunnen kinderen dan iets doen vanuit hun eigen beweging of keuze om de breuk te herstellen. Dit alles vanuit een eerlijk gesprek waarbij het kind wordt aangemoedigd om te spreken vanuit zijn hart, in zijn eigen ruimte. (fragment uit dagboek casus 2)*

Toch wordt er tijdens tussenkomen in conflictsituaties bij de kinderen ook gewezen op de consequenties van gedrag en worden ze aangemoedigd hun verantwoordelijkheid hiervoor te nemen. Het is belangrijk om de eigen indicatoren (zaken die je bij jezelf merkt als je uit je ruimte schiet) constant te blijven gewaar zijn om de juiste aanwezigheid of sfeer te scheppen.

Verder kwam ik op mijn praktijkverdieping een conflictsituatie tegen, tussen twee kinderen waarbij ze op elkaar beginnen te roepen, als je dan tussenkomt als begeleider, roepen ze ook naar je. Ik vroeg me dan af hoe je dan een bepaalde gevoelstoestand (oefening in transformatie: toepassing van E.A.S.T. ) dan kunt oproepen, terwijl ze naar je roepen?

Dit is inderdaad een moeilijkheid werd me verteld, maar ik moest even terug denken aan de drie A's bij conflictueuze communicatie van tijdens de workshop van E.A.S.T. De drie A's staan voor **Afstand, Acceptatie en Actie** en deed me denken aan wat aan bod kwam tijdens de lessen van bijzondere jeugdzorg en hulpverlening. Dat je afstand moet nemen, even uit de situatie gaan of als dat niet kan, je even inhouden.(zodoende dat je niet ook gaat roepen of zijn gedrag kopieert) Vervolgens accepteren, het aanvaarden, de persoon zien achter zijn gedrag, het kunnen doorprikken en vandaaruit tenslotte in actie komen. Bijvoorbeeld op een rustige manier in gesprek gaan.

### 7.3.6 Besluit

In het onderdeel over 'het effect van straffen en belonen' hebben we gezien, dat als je bijvoorbeeld kinderen beloont, ze beïnvloedt worden door volwassenen, dit met name over welke beweging ze wel of niet mogen maken. Kinderen worden op deze manier afgeremd om spontane en natuurlijke bewegingen te maken en ze kunnen hier onzeker van worden omdat ze niet in hun eigenheid erkend worden. Deze methode werkt manipulerend. Door voorwaarden te stellen aan hoe het kind zich dient te gedragen ga je als ouder de eigen ruimte van het kind verdrukken.

Uiteraard kan je als ouder niet elk gedrag dat het kind stelt tolereren en moet je soms ingrijpen als het gedrag uit de hand loopt en echt niet door de beugel kan. Het is dan van belang om de nadruk te leggen op het gedrag en niet op de persoon zelf, zoals te lezen was in het onderdeel over 'herstel vanuit verbondenheid'. Hier is het ook nodig dat je wijst op de consequenties van het gedrag. Kinderen, ook jonge kinderen begrijpen al veel meer dan we zelf denken, zo niet dan kun je bij heel jonge kinderen ook alles uitleggen wat je doet en bedoelt, vertaald naar een eenvoudige taal die zij wel begrijpen.

We kunnen ons daarnaast afvragen waarom kinderen en jongeren soms gedrag stellen dat uit de hand loopt. Het kan te maken hebben met de reden dat men niet achter zijn gedrag kijkt en dat men zich daardoor niet begrepen voelt of niet serieus genomen. Er is dan sprake van een communicatie die niet harmonisch verloopt. Het kan ook andere redenen hebben.

Kinderen en jongeren ontdekken graag zelf en testen graag zelf nieuwe dingen uit. Als echter hun stem hierin niet gehoord wordt ( spreekrecht), kunnen ze moeilijk gedrag gaan vertonen.

We gaan in het volgende hoofdstuk bespreken 'hoe' welke soorten onderwijssystemen een bepaalde invloed hebben op de (intrinsieke) motivatie van kinderen en welk soort onderwijs er dan rekenschap houdt met deze motivatie, op een constructieve wijze.



## 7.4 Onderwijs en leren op maat van het kind, een mensgerichte benadering

Ik trachtte het kind te bereiken met een woord;  
maar het ging aan hem voorbij, niet gehoord.  
Ik trachtte het kind te bereiken met een boek  
maar hij gaf me alleen een verbaasd gebaar.  
Wanhopig, wendde ik me opzij  
'Hoe kan ik dit kind bereiken?' zeg het mij.  
Hij fluisterde in mijn oor en zei:  
'Kom, speel met mij'.

Auteur onbekend

### 7.4.1 Inleiding

Kinderen zijn van nature uit leergierig en nieuwsgierig en willen zoveel mogelijk zelf ontdekken en uitproberen.

In de reguliere schoolomgeving krijgt het kind nieuwe leerstof aangeboden, maar het kind kan zelf niet kiezen wat de inhoud daarvan is en wanneer en hoe hij dit wilt ontdekken.

Hierdoor kan het kind zijn natuurlijke nieuwsgierigheid verliezen en dit kan leiden tot een daling van de leer- motivatie.

Ook kun je zien in het regulier onderwijssysteem dat er een rem zit op de natuurlijke beweging die kinderen willen maken. Zo moeten ze bijvoorbeeld vaak de hele dag stilzitten en luisteren.

Dit komt niet overeen wat kinderen van nature dienen te doen: bewegen en spelen.

Ook door te bewegen en te spelen leren kinderen een heleboel vaardigheden en doen ze ook veel kennis op.

In dit hoofdstuk ga ik hier verder op ingaan.

Vanuit een inleidend onderdeel waarin ik ga beschrijven waarin het huidige reguliere onderwijssysteem knelpunten vertoont, ga ik verder toelichten hoe mensgericht onderwijs eruit ziet.

Zo zal ik beschrijven hoe de ALIVE school functioneert en ook hoe de werking van een Sudbury school eruit ziet, dat veel lijkt op de school van mijn praktijkverdieping. (ALIVE)

Vervolgens ga ik onder de loep nemen waarom dit soort onderwijs datgene is wat volgens mij werkt 'op maat van het kind' en vandaag de dag een antwoord kan bieden op de vele problemen die zich stellen, waaronder bijvoorbeeld de problematiek over het thema van 'Over' diagnosticering waarmee ik in het begin van dit eindwerk van vertrokken ben.

In het laatste onderdeel licht ik tenslotte ook nog verder toe waarom de visie achter dergelijke school van belang is vandaag. Deze visie staat haaks op de vertrouwde gang van zaken in het huidige onderwijs en net daarom lijkt het me zeer interessant deze toe te lichten. Een verandering van mentaliteit in het onderwijs ( en samenleving) zou kinderen terug in hun waarde kunnen plaatsen en daardoor zou de toekomst van de samenleving er mensgerichter kunnen uitzien. Kinderen zijn toch immers onze toekomst? Hierop kunnen wij ze voorbereiden door hen als gelijke te zien, niet door hen aan ons gelijk te maken. ( 'Je kinderen zijn je kinderen niet.' (inleidend gedicht van Kahlil Gibran)

## 7.4.2 Huidig reguliere onderwijssysteem.

‘In het huidig reguliere onderwijssysteem is het functioneren vastgelegd in een niet meer vormbaar kader.’ (Crab, 2002)

‘De leeftijd van het kind in het basisonderwijs bepaalt in grote mate welke leerdoelen het kind in dat schooljaar moet behalen. Eenmaal in het secundair onderwijs bepaalt de gekozen studierichting het curriculum, de leerdoelstellingen die dienen gekend te zijn, het lessenrooster dat dient gevolgd te worden en de handboeken die als leidraad dienen. Al deze leerdoelstellingen waaraan kinderen en jongeren dienen te voldoen, en de leermiddelen die ze hiervoor moeten gebruiken zijn van bovenhand opgelegd en niet zelf gekozen door het kind of de jongere.’

Het grote doel van het huidig onderwijssysteem is een vastgestelde eindnorm te behalen. Dit kan door het behalen van goede punten. Hierdoor ontstaat er een grote werk- en prestatiedruk op het kind en competitie tussen de leerlingen. Denk bijvoorbeeld aan de vorm van manipuleren zoals bij straffen en belonen waarbij kinderen onderling gaan wedijveren, maar ook minder- en meerwaardigheidsgevoelens kunnen ontstaan, alsook gevoelens van afscheiding en egocentrisme.

‘Het onderwijs waarop ons huidige reguliere onderwijssysteem gebaseerd is, stamt af van het tijdperk van de industriële revolutie, dat ongeveer begon op het einde van de 18<sup>de</sup> eeuw. Op dit moment, ruimschoots twee eeuwen verder, passen we dit systeem nog steeds toe bij onze kinderen.

Dat systeem is gebouwd op twee pijlers: een economische pijler en een intellectuele pijler.’ (Robinson, 2010)

Om de eerste pijler te kunnen plaatsen moet men even terug in de tijdsgeest van de industriële revolutie. Enkel kinderen van gegoede ouders kregen voordien onderwijs, met het nieuwe onderwijssysteem werd onderwijs een recht voor ieder kind. Met als doel ook de kinderen van de arbeidersklasse op te leiden om te kunnen meedraaien in de nieuwe industriële wereld. Als je goed studeerde en presteerde, behaalde je een diploma dat garant stond voor een job. Kinderen werden/worden dus klaargestoomd voor de arbeidsmarkt waar ze rendabel moeten kunnen worden ingezet. ‘Kinderen worden gezien als menselijke hulpbronnen (human resources) voor in het toekomstige werkveld waar ze dan deel uitmaken van een economisch industrieel proces.’ (Crab, 2002)

Op de andere pijler ligt de nadruk op het intellect, het cognitieve. Overdracht van rationele kennis staat dan ook bovenaan op de ladder als prioriteit in dit (verouderd) systeem.

Bijvoorbeeld een vak leren binnen dit systeem zoals geschiedenis wordt puur overgedragen via rationele kennisoverdracht, kinderen en jongeren moeten dit dan instuderen puur door theoretische informatieverwerking en te luisteren naar wat de leerkracht vooraan in de klas vertelt. Dit terwijl ze nog zoveel meer leren als ze er met anderen over kunnen praten of naspelen en zo bepaalde zaken hen aan het denken doet zetten waarover ze kunnen reflecteren.

Ook bijvoorbeeld vreemde talen leren lijkt me een typisch voorbeeld dat in veel scholen wordt onderwezen door het instuderen van lange woordenlijsten en grammatica. Reeds is hier de nadruk ook al verschoven naar het lezen van boekjes in een vreemde taal en kleine opgezette gesprekjes in de klas. Het blijft vooral nog een vak dat vooral bestaat uit pure kennisoverdracht in de plaats van actief te worden ondergedompeld in een echt taalbad.

Dit en nog zoveel meer laat zien dat het onderwijs dat zich hoofdzakelijk richt op het cognitieve, op vele andere vlakken enorm tekortschiet om kinderen voor te bereiden op de uitdagingen van morgen.

‘De wereld is in snel tempo aan het veranderen naar een globale situatie en voor velen is dit proces nauwelijks te overzien.’ (Crab, 2002) ‘De omgeving van jongeren biedt steeds meer informatie en mogelijkheden en vereist continu aanpassing aan een snel veranderende wereld. Internet, media, internationale bedrijven en de mogelijkheid tot contacten met andere culturen en levensopvattingen dragen hiertoe bij.’

‘Daarnaast zullen we rekening moeten houden met omstandigheden als klimaatsveranderingen, ecologische problemen, geopolitieke wijzigingen en dergelijke die, weliswaar buiten onze wil om, toch een invloed op onze leefomstandigheden uitoefenen.’

‘Hierdoor is het nog nauwelijks mogelijk om te bepalen welke kennis/informatie de kinderen nodig zullen hebben om de uitdagingen van de toekomst het hoofd te bieden.’ (ALIVE, 2012)

Als we terugkomen bij de tweede pijler waarop het huidige onderwijssysteem gebaseerd is, met name rationele kennisoverdracht ofwel met nadruk op cognitieve vermogens, kunnen we een onderscheid maken tussen twee groepen kinderen. Zij die meekunnen cognitief en zij die uit de boot vallen op dit vlak. Kinderen met talenten buiten het cognitieve staan vaak voor een lange zoektocht naar de meest geschikte studierichting binnen het huidige onderwijssysteem of vallen uit dit systeem: ze moeten naar het bijzonder of gespecialiseerd onderwijs of krijgen een ‘etiketje’ opgeplakt.

Zoals blijkt uit voorgaande hoofdstukken is het aantal ‘etikettes’ bij kinderen de laatste jaren drastisch gestegen. De zoektocht naar een ‘etiketje’ start vaak met als doel zo toegang te krijgen tot extra hulpmiddelen of extra ondersteuning, zodat ze terug mee kunnen in het regulier onderwijssysteem. Of kinderen krijgen medicatie om te kunnen opletten in de klas, maar ze worden er ook passiever van, alsof er minder ‘leven’ in hen is als ze medicatie nemen.

We kunnen ons dus werkelijk bevragen of we wel goed doen, door medicatie toe te dienen aan kinderen.

Een opmerking die hierbij dan ook gemaakt wordt, ook over het toekennen van een label, is de volgende:

Als we kinderen in grote getallen een label aan het toekennen zijn, zodat deze terug mee kunnen in het regulier onderwijs, kunnen we ons bevragen of we hier goed aan doen. Klopt dan het regulier onderwijssysteem in feite zelf nog wel?

### 7.4.3 Het kan ook anders... : mensgericht onderwijs

#### a Wat is mensgericht onderwijs...

‘Stel je voor: een soort onderwijs waar de bewustwording van de eigen levenstaak en de relatie met de omgeving het doel is. Men gaat dit engagement aan door de inherente/natuurlijke intelligentie en de ethiek van het kind te ontwikkelen. Dit gebeurt in een steeds wisselende en vormbare omgeving, vanuit het kind zelf dat kan helpen aan zijn eigen ontplooiing. Ieder kind vindt zo zijn plaats, zowel de cognitieve sterke leerling, maar ook het kind dat uitblinkt in handwerk. En beide creatievelingen vullen elkaar aan, ze gaan samenwerken wat leidt tot een levenshouding van verbondenheid.’

‘De geziene ‘leerinhouden’, beter spreekt men van interessevelden, berust op de keuze van het kind en zijn begeleider, en wordt direct ontleend aan de leefwereld van het kind. Alles rondom het kind, omgeving, tijdschriften, internet, spelletjes, wandeling, een gesprek, ... kan aanleiding geven tot leren. Dit stimuleert de creativiteit, verantwoordelijkheidszin en zelfstandigheid. En leidt tot vreugde, spontaniteit in de samenwerking en een open houding ten opzichte van de wereld.’ (Crab, 2002)

Deze vorm van onderwijs is het mensgericht onderwijs.

#### b ALIVE

##### De ALIVE school, een voorbeeld van democratisch en mensgericht onderwijs

Een kort fragment uit mijn dagboek bij aanvang van mijn praktijkverdieping in de ALIVE school. ( zie casus 2):

*‘Kinderen en jongeren die zelf kiezen wat ze die dag willen doen, democratisch onderwijs, iedereen gelijk, geen leerkracht of begeleider die erboven staat, maar als gelijkwaardig wordt gezien, ruzietjes die door een hele andere vorm van communicatie worden opgelost ( dan wij traditioneel over het algemeen gewend zijn) , sommige kinderen die hele dag ‘spelen’, leren ze dan wel iets (bijvoorbeeld rekenen, schrijven,...) stelde ik me de vraag. Een heleboel nieuwe zaken kwamen op mij af.’*

Zoals in een voorgaand onderdeel te lezen was, staat ALIVE voor: Authenticity and Learning in a Vitalizing Environment (authenticiteit en het leren/ontwikkelen in een vitaliserende omgeving). Het begrip authenticiteit werd uitgelegd en is een belangrijke innerlijke houding die begeleiders en ook ouders zich eigen kunnen maken om voor zichzelf en voor anderen een prettige aanwezigheid en sfeer te kunnen creëren. Deze attitude bevordert ook je groei als persoon en niet alleen je eigen groei, maar je bevordert automatisch ook de groei van anderen door authentieke communicatie. Doordat kinderen zich bij begeleiders met deze houding geaccepteerd weten te voelen en vrij kunnen en mogen bewegen, maakt dat deze kinderen ook vanzelfsprekend leren authentiek te handelen en meer respect, empathie en waardering weten op te brengen voor anderen. Door het leren via- modelling- imiteren van de ouder of volwassene- gaan kinderen ook de houding van deze overnemen. De ouder of begeleider is dus met zijn grondhouding hierin een belangrijk voorbeeld of rolmodel.

De verklaringen rond de andere letters in ALIVE zoals ‘leren in een vitaliserende omgeving’ staan voor: het mogen leren vanuit eigen beweging in een levendige en krachtige leeromgeving. Op deze school betekent ‘leren’ niet het leren met een doel van buiten uit, omdat het moet, met een doel om iets te behalen of te presteren, maar betekent ‘leren’ het natuurlijk leren uit nieuwsgierigheid, uit plezier, uit interesse, uit motivatie van binnenuit. Dit in een omgeving die dit bevordert doordat er geen druk op kinderen wordt gelegd, een omgeving die kinderen vrij laat. Over deze vrijheid zal ik in het volgende deel meer over toelichten.

Eerst geven we een omschrijving van wat ‘natuurlijk leren’ inhoudt en waarop het gebaseerd is, want de ALIVE school is zelfsturend onderwijs dat vertrekt van ‘Natuurlijk leren’.

In Nederland bevindt zich namelijk een basisschool, De Vallei, ‘Natuurlijk Leren school’ te Bennekom/Renkum, die ook vertrekt van ‘Natuurlijk Leren’. Op hun website [http://www.natuurlijkleren.net/?page\\_id=2](http://www.natuurlijkleren.net/?page_id=2) vindt u informatie over het concept natuurlijk leren en de leertheorie waarop het gebaseerd is. Een onderdeel hiervan gaat als volgt:

#### Wat is natuurlijk leren? Wat is intrinsieke motivatie?

*‘Natuurlijk leren is het leren vanuit de behoefte tot zelfontplooiing (intrinsieke motivatie). Natuurlijk Leren zorgt ervoor dat ieder mens (kind) de leerweg vindt die het meest natuurlijk aansluit bij zijn/haar mogelijkheden en talenten. Intrinsieke motivatie is daarbij een voorwaarde. Daarnaast zorgt een krachtige leeromgeving voor optimale mogelijkheden tot zelfontplooiing.’*

*‘Verder is natuurlijk leren voornamelijk gebaseerd op (sociaal) constructivisme. Sociaal constructivisme is een leertheorie die aangeeft hoe leren plaatsvindt. Leren is het resultaat van denkactiviteiten van de leerlingen zelf: we leren door nieuwe informatie te verbinden aan wat we al weten. Zo vind ‘kennisconstructie’ plaats. Hetzelfde geldt niet alleen voor kennis maar ook voor vaardigheden. Bij vaardigheden spreken we eerder van ‘ervaringsleren’. Voor het leggen van deze verbinding is het dus nodig om aansluiting te vinden met wat iemand al weet/ervaren heeft. Van nature leggen mensen zélf die verbinding zodra ze uit zichzelf geïnteresseerd zijn: intrinsieke motivatie.’*

*‘Om optimaal te kunnen ontplooiën is een veilige en krachtige leeromgeving nodig. Met ‘veilig’ bedoelen we dat leerlingen zowel fysiek als emotioneel veiligheid ervaren en zich geborgen en gewaardeerd voelen. Een krachtige leeromgeving is een omgeving:*

- *waarin veel interacties mogelijk zijn (het sociale aspect van leren).*
- *die zo écht mogelijk is (leren in de context)*
- *waarin leerlingen kunnen beschikken over de ‘kennisrijkdom’ die in de huidige maatschappij aanwezig is*
- *waar docenten erop gericht zijn leren te faciliteren zonder druk uit te oefenen tot leerprestaties*

*Bij een krachtige leeromgeving hoeven we ons niet te beperken tot school-situaties. De krachtigste leeromgeving is de maatschappij zelf, bijvoorbeeld werksituaties. Een laatste aspect van natuurlijk leren, is dat leerlingen zelf verantwoordelijk zijn voor hun leertraject.'* Opgehaald van [http://www.natuurlijkleren.net/?page\\_id=2](http://www.natuurlijkleren.net/?page_id=2) op 3/08/2014 (BS De Vallei: Een school voor natuurlijk leren)

Zoals al voorafgaand beschreven werd, zit er in het regulier onderwijssysteem een rem op de natuurlijke beweging die kinderen willen maken. Dit door heel de structuur en methodiek: kinderen volgen 'les' in een klaslokaal op de schoolbanken en moeten zolang stilzitten en luisteren. 'Het inherent lerende dat al aanwezig is, 'kinderen zijn van nature uit nieuwsgierig', wordt hier verwaarloosd waardoor kinderen bijvoorbeeld al een groot deel van hun motivatie (vanbinnen uit) verliezen.' (Van Eyck, 2012)

'Als we echter het kind zijn eigen beweging van binnenuit laten volgen kunnen we de natuurlijke intelligentie bij het kind, dat creativiteit schept, laten stromen, dat zal leiden tot het oplossen van nieuwe problemen. Intelligentie is het vermogen oplossingen aan te dragen voor nog niet eerder geformuleerde problemen.' (Van Eyck, 2012)

Zoals al besproken was in het voorgaande deel, is een kenmerk van dit onderwijs dat het democratisch is. Het wil zeggen dat er geen hiërarchie is tussen de leerling en de begeleider maar dat ze als gelijkwaardig beschouwd worden.

Verder kunnen we nog andere uitgangspunten opmerken, geformuleerd door de oprichter (Jef Crab) van de methode (E.A.S.T.) waarop de school is gebaseerd.

*'Wij zijn alle bewoners van deze aarde en mogen gebruik maken van haar gaven om in ons levensonderhoud te voorzien. Voor het voortbestaan van de mensheid is het belangrijk om deze levensvoorwaarden in stand te houden. Dit kan door op een ethische en intelligente manier met de levende natuur om te gaan. Hiervoor is elk kind vanaf de geboorte uitgerust met natuurlijke intelligentie, empathisch vermogen en een inherent ethisch gevoel, de zogenaamde ethische code, hetgeen resulteert in verantwoordelijk handelen.*

*Indien deze vermogens tot volle rijpheid kunnen ontwikkelen, stellen ze ons als mens in staat op een unieke en opbouwende wijze bij te dragen aan het leven op aarde.*

*Kinderen ontwikkelen deze vermogens het best wanneer ze natuurlijke, spontane bewegingen mogen uitvoeren en eventueel aangeboden leermiddelen op hun werkelijke behoefte of vraag wordt afgestemd. Kinderen leren immers van nature razendsnel en op elk moment van de dag. Het zijn doorzetters. Beschouw bijvoorbeeld de manier waarop ze leren lopen. Niemand onderwijst dit, niemand begeleidt hen hierin. In de meest gunstige situatie zullen de opvoeding en onderwijs dit groeiproces ondersteunen.'*

*'De beste voorbereiding hiertoe is dan ook die opvoeding die er toe leidt dat bij de jonge mens de natuurlijke vermogens tot volle wasdom komen. Dit kenmerkt zich doordat de jongere goed in zichzelf verankerd blijft, dus authentiek kan zijn, en zich toch op betrokken wijze kan verbinden met de omgeving of omstandigheden. Deze jongere is in staat wisselende invloeden te herkennen en hierop adequaat te reageren. Hij of zij kan onderscheid maken tussen factoren die ofwel gunstig of ongunstig zijn voor zichzelf of een samenwerking. Dit geeft de mogelijkheid om bewust te kiezen voor zaken die aansluiten bij groei voor alle betrokkenen. Door van jongs af aan de juiste ruimte te krijgen om deze ervaring op te doen zal de leerling hierin steeds vaardiger worden.'* (ALIVE, 2012)

Het schoolmodel van ALIVE is gebaseerd op de verschillende uitgangspunten. ‘De school moet een plaats zijn waar... :

- iedereen gelijkwaardig, waardevol en intelligent wordt beschouwd en als zodanig zal worden bejegend.
- kinderen de ruimte krijgen om vanuit innerlijke motivatie hun bezigheden te kiezen, zowel individueel als in groepsverband. Dit stimuleert zelfstandigheid, initiatief nemen en versterkt (zelf) vertrouwen
- op basis van interesse samen of alleen ondernomen wordt. Dit creëert het gevoel van eenheid en stimuleert leren met en van elkaar
- leerlingen zich ondersteund voelen door de leraren, betrokken medewerkers en medeleerlingen en waar nodig om hulp/begeleiding kunnen vragen. Hier worden eigen capaciteitsgrenzen ontdekt en het actief zoeken naar oplossingen gestimuleerd.
- leren niet alleen binnen de schoolomgeving hoeft plaats te vinden. Dit stimuleert leren in concrete en praktische situaties en is betekenisvol voor de leerling. Het bereidt hem of haar voor op het functioneren binnen de samenleving
- er geen repetities en examens/toetsen zijn, tenzij de leerlingen (uit eigen motivatie) er zelf om vragen. Hierdoor zal het kind zich meer toewijden aan het werk zelf en de eigen ontwikkeling
- wel de mogelijkheid bestaat de eindtermen op HAVO of VWO te behalen
- kinderen leren hun grenzen en die van anderen te kennen en respecteren. Conflicten die onderling niet opgelost kunnen worden, worden o.l.v. een gekozen jury bestaande uit een of meerdere leraren en leerlingen onderzocht en besproken, waarbij duidelijk is dat de handeling en niet de persoon ter sprake is. Dit stimuleert harmonisch communiceren met elkaar en verantwoordelijkheid nemen voor eigen gedrag
- zowel leerlingen als leraren een gelijke stem hebben in het gezamenlijk vormgeven aan de school (materieel en immaterieel), maar ook de gezamenlijke verantwoordelijkheid dragen voor het welvaren hiervan
- ouders ook actief betrokken worden bij de schoolactiviteiten
- en kan gebruik maken van leermiddelen, die zoveel mogelijk aansluiten bij de leerbehoefte van de leerling waardoor deze in zijn of haar geheel (denken, voelen, willen) bij de leerstof betrokken is. Deze kunnen variëren van heel academisch tot heel praktisch.

Dit alles met als doel jongeren op te laten groeien tot authentieke, intelligente, vooruitstrevende, betrokken, ondernemende, flexibele, verantwoordelijke, doch vooral gelukkige wereldburgers.’ (ALIVE, 2012)

‘De ALIVE school wil voorzien in een omgeving, waarin kinderen in een geborgen sfeer kunnen leren en zich mensgericht kunnen ontwikkelen. Door zich in te schrijven levert men vrijwillig een bijdrage aan een schoolgemeenschap dat leren accommodeert om het leven zelf en op een tempo dat het kind zelf aangeeft. Dit is een proces dat geduld en vertrouwen in het kind vraagt.’

‘Het is dus van belang dat de school en de ouders samen één richting op kijken en samenwerken in het belang van de jongere. Daarom raden ze de ouders ten zeerste aan om de ouderbijeenkomsten te bezoeken, zodat men gezamenlijk deze verantwoordelijke taak mag uitvoeren.’

‘Het kan zijn dat het kind in het begin eerst moet wennen aan het feit, dat hij of zij werkelijk de ruimte krijgt om spontaan te bewegen en eerst een hele poos de kat uit de boom kijkt, of zijn of haar grenzen probeert te zoeken. Dit is een heel normaal, maar ook waardevol proces welke kan variëren van een week tot een jaar. Ze vragen daarom ook van ouders om de kinderen hiervoor de ruimte te geven en hen niet te dwingen of te verleiden, om te gaan leren zoals ze dat op de reguliere school gewend zijn. Het is kinderen hun natuur om te leren, dus zullen ze met dit deel weer contact moeten krijgen om verder te kunnen groeien. Hiervoor zal de school afhankelijk van de situatie en het type kind bijvoorbeeld soms heel streng, soms heel zacht of zoals in die situatie passend is inspelen.’

‘Het is belangrijk dat een kind ervaart dat de omgeving waarin hij of zij leeft, een geheel vormt, en dat de ouders hiervan deel uitmaken. Een kind tussen de 4 en 7 jaar heeft als menselijk wezen nog heel



veel behoefte aan de nabijheid van de ouders, in het bijzonder de moeder om zich te ontwikkelen. Dit wordt dan een goede basis voor de ontwikkeling van de volgende fasen.’

‘Op de ALIVE school geldt de volgende regel: Kinderen vanaf 7 jaar dienen minimaal 5 uur per dag op de school door te brengen, kinderen jonger dan 7 jaar, 3 uren per dag. De school is geopend vanaf 8.00 uur. tot 14.00 uur. Kinderen tekenen iedere ochtend in en ook schrijven ze zich uit als ze weer naar huis gaan.’ (ALIVE, 2012)

De school telt een 12 tal kinderen en jongeren, is van start gegaan in oktober 2012 en staat hierbij dus nog in zijn kinderschoenen. Daarom licht ik in wat volgt, nog een gelijkaardig democratisch onderwijs toe, dat inmiddels al 45 jaar bestaat.

## c Sudbury

Dit gelijkaardige democratische onderwijs is onderwijs volgens de methode van Sudbury. De eerste school, de Sudbury Valley school, is gestart in 1968 in Noord-Amerika en heeft dus al verschillende generaties studenten begeleidt van kleuter tot volwassene.

### Een rondwandeling door de Sudbury Valley school.

‘De school wemelt altijd van activiteit, overal zie je mensen van alle leeftijden door elkaar. Mensen die praten, lezen en spelen. Sommige zijn in het fotolaboratorium foto’s aan het ontwikkelen of bouwen een boekenplank in de timmerwerkplaats. Hier en daar staat er iemand muziek te maken. Men ziet mensen die Frans, biologie of wiskunde individueel of in groepjes studeren ergens aan een tafel of in een hoekje. Mensen zitten achter computers of naaimachine, schildersezels, spelen schaak, oefenen voor een toneeluitvoering, werken met klei aan de draaitafel. Kinderen ruilen hun lunch of stickers, verkopen zelfgemaakte pizza om geld bijeen te krijgen om nieuwe spullen voor de school te kunnen kopen. Er zijn altijd kinderen aan het spelen, zowel binnen als buiten. Kortom er heerst een gezellige en ontspannen sfeer waar leeftijd geen rol speelt en respectvol omgaan met elkaar hoog in het vaandel wordt gedragen. De atmosfeer is gevuld met enthousiasme en intense activiteit.’ (Greenberg, 2003)

### Visie van een Sudbury school

‘De fundamenten van de school zijn eenvoudig:

- Alle mensen zijn van nature nieuwsgierig
- Op de lange duur leert het kind het meest efficiënt wanneer het zelf de initiatiefnemer in het leerproces is en het leren uit zichzelf voortzet.
- Alle mensen zijn creatief als ze vrij gelaten worden om hun eigen unieke talenten te ontwikkelen
- De leeftijdsmix onder leerlingen bevordert de groei van alle leden van de groep
- Vrijheid is essentieel voor persoonlijke verantwoordelijkheid.’ (Greenberg, 2003)

Uit bovenstaande rondleiding en fundamenten kan men afleiden dat kinderen hier vrij zijn. Kinderen mogen zich hier door hun eigen natuurlijke nieuwsgierigheid laten leiden, en spontaan alles ontdekken. Het leren is hier een bijproduct. Ze kiezen zelf wat ze willen doen, waar en wanneer. De omgeving, de materialen en de begeleiders zijn er om aan deze behoefte te beantwoorden. Zo gebeurt het leren in formele (kind gaat doelbewust op zoek naar nieuwe informatie) en informele situaties (kind leert spontaan door het spelen), in groepjes of individueel. Van leeftijdsgroepen is er geen sprake: men leert van elkaar, van kleuter tot volwassene. En net dit is de grote kracht van de school.

### Welke leerlingen zitten er op Sudbury Valley?

De leerlingenmix is gevarieerd op de Sudbury Valley school. Sommige van hen hebben hun hele schoolcarrière op Sudbury Valley gezeten, anderen zijn via het regulier onderwijs ingestroomd. Deze laatste groep, de meerderheid, kan men indelen in twee groepen. De leerlingen die het uitstekend deden in het regulier onderwijs maar zich niet gelukkig voelden en de probleemleerlingen.

Vooral deze laatste groep van leerlingen doen het goed op de Sudbury Valley. Een probleemleerling - of probleemkind- zijn, is feitelijk een teken dat het kind het gevecht nog niet heeft opgegeven. Deze kinderen hebben moed en lef. Het probleem is dat ze hun energie vaak richten op kapot maken van zichzelf, maar ze kunnen dit snel omzetten en met dezelfde energie hun eigen innerlijke wereld opbouwen, eenmaal ze zijn bevrijd van het strijdende en de onderdrukking.

Zo vertelt Greenberg (2003) over een jongeman van 14 jaar, alcoholist en reeds een gekende bij het gerecht. In de vier jaren school in Sudbury Valley, leerde hij om een gesprek te voeren en om zichzelf te uiten en begon hij te lezen en spelen met anderen. Langzamerhand leerde hij om zijn lichaam minder te misbruiken en zorg te hebben voor zijn gezondheid. Vanuit deze interesse verliet hij de school op 18-jarige leeftijd om een carrière op te bouwen in de hulpverlening, en ging voor verpleegkundige studeren. Of zoals Greenberg (2003) het verhaal van Stella beschrijft: een meisje van 14 jaar, waar het schoolbestuur van haar oude school het studiegeld aan de Sudbury Valley school betaalde, om zo van haar af te komen. Na een tijdje op de Sudbury Valley school nam ze haar verantwoordelijkheid voor haar gedrag en toen ze klaar was, vertrok ze om een gewaardeerde studente te worden in de psychologie.

De betere studenten hebben het vaak moeilijker. Ze zijn gewend om goede punten te behalen, de leerkracht te plezieren en te streven. Maar in de Sudbury Valley school zijn er geen leraren die punten toekennen, zijn er geen vooraf uitgeschreven pakketten die gekend moeten zijn. Zij moeten zelf op zoek naar hun eigen interesse velden en hun zelf bezig houden, er is niemand die hen vertelt wat ze moeten doen. Voor hen is de vrijheid beangstigend. Zij moeten vanuit deze vrijheid op zoek naar hun eigen interesse velden, en dit is vaak een lang en zwaar proces. De meeste van deze jongeren vervallen in een staat van passiviteit, maar als eenmaal de verveling onhoudbaar wordt dan pakken ze zichzelf terug op en starten met hun eigen leven te creëren.

### Regels en wetten in de Sudbury Valley school

Alle leerlingen delen de verantwoordelijkheid voor de eigen omgeving van de school en de kwaliteit van het schoolleven. Wekelijks vindt er een schoolbijeenkomst plaats waar iedereen zijn stem kan laten horen. Er is een voorzitter, een leerling verkozen in het begin van het schooljaar, en iedereen is vrij om hier aanwezig te zijn. Als men aanwezig is, heeft men ook stemrecht. Volwassene of kind, elke stem telt hier gelijk. De agenda van de vergadering wordt een week van tevoren reeds opgesteld. Deze kan bestaan uit het opstellen van regels waar alle leerlingen zich moeten aan houden, aanvragen voor aankoop van nieuwe sportspullen, bespreking of opstarten van projectgroepen. Deze projectgroepen bestaan uit mensen met eenzelfde interesse, ze zoeken naar een mogelijkheid om zichzelf te organiseren. In de projectgroep wordt een gezamenlijk doel voor ogen gesteld, besproken hoe men dit gaat nastreven en of er eventueel budget voor nodig is.

Via het systeem van democratie in de wekelijkse schoolbijeenkomst leert men om de meningen van anderen te respecteren, in te leven in anderen (empathisch vermogen) en hiermee rekening te houden. Dit alles draagt bij tot een school waarbij ieder kind zichzelf kan zijn maar ook leert dat een samenleving meer inhoudt dan een optelsom van individuen.

### Beoordelingen/diploma's

In een Sudbury school zijn er geen punten of diploma's te verdienen. De kennis en vaardigheden van de leerlingen worden niet onderling vergeleken, er zijn geen leerdoelen, kortom er is geen meetlat. De jongeren kiezen zelf hoe ze hun vooruitgang meten. Dit gebeurt meestal met harde criteria waarin ze zich meten met de beste modellen die ze in de buitenwereld vinden. Deze zelfevaluatie met de perfectie werkt soms ook frustrerend. Werken waar dagen, soms wekenlang werd aan gewerkt, worden verscheurd en richting prullenbak verbannen. Meestal start men dan opnieuw met een grote doelbewuste vastberadenheid tot ze tevreden zijn over het resultaat. Kortom, de mening van de begeleider telt hier niet over het eindresultaat, maar de mening van het kind zelf wel.



## Toekomst perspectief?

De Sudbury Valley school volgde het spoor van zijn voormalige leerlingen. Vele leerlingen trokken naar universiteiten en hogescholen, maar zonder een diploma was het niet vanzelfsprekend om direct te mogen instappen in een hoge school. Toch werden ze nooit geweigerd. Deze kinderen hebben geleerd hun eigen weg te banen, eigen normen en waarden te handhaven en bewust hun doel te willen bereiken. Met deze zelfkennis, innerlijke kracht en doorzettingsvermogen werden ze allen geaccepteerd, en werd hun onorthodoxe scholing door voortgezette opleidingen eerder als voordeel dan als probleem gezien. Andere leerlingen gingen direct aan het werk. Er zijn oudstudenten terechtgekomen in allerlei beroepen: managers, automonteurs, musici, handelaars, kinesist, ingenieurs, ontwerpers,...

### 7.4.4 Waarom is mensgericht onderwijs op maat voor het kind van vandaag?

In de tweede casus over Jaap in de ALIVE school, kon men lezen dat ik me afvroeg of kinderen op een mensgerichte school wel iets zouden leren, als ze zoveel ruimte en vrijheid krijgen om al spelend te ontdekken en als ze geen schoolvakken hebben waarin ze huiswerk moeten maken. Hoe zou een kind als Jaap, toch al 10 jaar oud, dan ooit gaan leren lezen, schrijven en rekenen als het hem niet aangeleerd wordt? Een kind hoort toch op een bepaalde leeftijd een aantal leerstofonderdelen voorgeschoteld te krijgen, anders loopt het kind toch achterstand op en kan het nauwelijks nog verder mee in zijn schoolloopbaan en zijn algemene ontwikkeling?

Nog nooit eerder in de geschiedenis kwam de nadruk zo fel te liggen op het ‘kind’ en ‘zijn ontwikkeling’. Nog nooit als tevoren tracht men het kind zo nauwkeurig in kaart te brengen als vandaag. (in diverse wetenschappen)

Daarnaast leven we op moment in de meest wervelende tijd van de geschiedenis. Nog nooit gebeurde er zoveel op elke uithoek van de wereld tegelijkertijd en nog nooit was er zoveel informatie te vinden via allerlei kanalen, denk aan honderden Tv-kanalen, pc, internet, i-Phone, ... Kinderen van vandaag hebben het voorrecht om te mogen groeien in deze communicatie-informatie maatschappij, waar alle informatie die je nodig hebt over onderwerpen die je wilt leren en onderzoeken, voor het grijpen ligt en the sky the limit is of- zo lijkt het wel.

We onthouden uit vorige onderdelen dat kinderen in het regulier onderwijs hun natuurlijke interesse voor leren verliezen. Hieronder gaan we kort dit proberen te begrijpen. We zullen vaststellen dat op bepaalde belangrijke punten het regulier onderwijs haaks staat op de visie in het mensgericht onderwijs. We bekijken waarom beide onderwijssystemen kiezen voor die visie en wat de achtergrond is van hun keuzes.

#### a **Wat moet er allemaal geleerd worden ?**

##### In het reguliere onderwijs

Wat een kind moet leren op school staat opgetekend in de leerdoelstellingen en eindtermen van ieder vak, iedere schoolrichting, ieder jaar. Dit is vastgelegd boven de hoofden van de leerkracht, door onderwijspecialisten die zich baseren op ervaringen uit het verleden en ook vanuit de wetenschap dat kinderen allemaal op dezelfde manier leren, dit door vastgelegde patronen. Hieruit ontspruit een basispakket waaruit eerst leren lezen, schrijven en rekenen de eerste pijlers zijn. Verder deelt men de leerstof op in categorieën: taal, rekenen, kunst, sport, techniek en wetenschap,... Aan elk vak worden einddoelen toegeschreven, zodat ieder kind tegen 18 jaar thuis is in elke afdeling. De leerstof wordt bepaald door de tijd, de plaats en de cultuur. Vakken zoals huishoudkunde, leren omgaan met geld, naaien, koken en opvoeden zijn gedegradeerd tot ‘derderangs-vakken’ voor leerlingen die moeilijk mee kunnen in het intellectueel gericht regulier onderwijs. Een grotere waarde wordt toegeschreven aan het hoofdrekenen met lange staartdelingen, of het correct kunnen schrijven zonder dt-fouten. Terwijl men altijd en over een rekentoestel op zak kan hebben (heel veel kinderen vandaag hebben een

gsm of smartphone met dergelijke functie erop) en op elke pc waarop men huiswerk maakt staat spellingscontrole.

### In het mensgericht onderwijs

Kinderen zijn vrij om te kiezen wat ze doen in een Sudbury school. Er wordt dan ook heel veel gespeeld op school want spelen is immers een serieuze zaak op een mensgerichte school, al spelenderwijs bepaalt het kind zelf wat het die dag gaat ontdekken. Het gaat actief nieuwe dingen ontdekken en leren. Gaat het nu op zoek naar informatie over het heelal, gaat het een hut bouwen, gaat men korte gesprekjes voeren in een andere taal. Zo ook Jaap (zie casus 2), die bladert in encyclopedieën, bruggen bouwt met blokken en veel verwonderde vragen stelt. In dit interesse veld kan het kind zich dan verdiepen, of na een tijdje naast zich leggen en nieuwe interesse velden ontdekken. Om zo te komen bij hetgene waar het kind zich wil in specialiseren. Dit kan zijn dat de jongere examens gaat afleggen bij examencommissies om zo een diploma te behalen en verder te studeren of bij vak-experten ervaring gaat opdoen.

Betekent dit dan dat spelling, leren rekenen en leren schoon schrijven niet belangrijk zijn? Integendeel, maar ze zijn niet het hoofddoel op zich. Ze leren schoon schrijven omdat ze het mooi vinden, leren lange staartdelingen maken omdat ze het leuk vinden om met getallen te spelen. Het verschil in het mensgericht onderwijs is dat het kind hier zelf kiest wat het wil leren, en dat het niet opgelegd wordt.

In de Sudbury Valley school heeft men ook geen kinderen met dyslexie. Men leert kinderen ook niet lezen maar wacht tot het kind zelf de eerste stap neemt. Zo ook Jaap in de ALIVE school (casus 2), hij is al 10 jaar en kan nog niet lezen. Soms beginnen kinderen al vroeg met lezen, maar eenmaal ze de vaardigheid hebben, raken ze geen boek meer aan. Anderen starten pas laat met lezen, maar worden echte boekenwormen. Toch kunnen ze allemaal goed lezen, maar ieder leert lezen op zijn eigen tempo.

Ook starten deze kinderen niet vanuit boeken voor beginnende lezers, die soms als te simpel en saai worden ervaren, maar leren ze lezen door mee te kijken terwijl een ander kind een verhaal voorleest, of leren ze lezen van straatnaamborden, van geschreven spelregels of van een pakje boter. Voor deze kinderen is het geschreven woord de magische sleutel tot kennis, want in bijna elk interesse veld waar men zich in wilt verdiepen, heeft men taal nodig. Ze leren dus niet lezen om te kunnen lezen maar omwille van de nieuwsgierigheid die hen drijft om die sleutel te beheersen. Dit is hetzelfde met leren schrijven.

Leerlingen op een Sudbury school worden zich er dus al heel snel van bewust dat ze bepaalde kennis en vaardigheden nodig hebben om zelfstandig te functioneren. (Sudbury, 2010).

Het is belangrijk om te weten dat geen enkele 18-jarige de school verlaat als een functionele analfabeet. Sommige 8-jarigen of 10-jarigen zijn het, maar als ze de school verlaten, zijn ze niet meer te onderscheiden van andere kinderen.

Elke les op de Sudbury Valley school begint bij een persoon of een groepje dat besluit dat ze iets specifiek willen leren, zoals wiskunde, Frans, boetseren, ... Meestal zoeken ze zelf uit hoe het in elkaar zit. Indien dit niet lukt, zoeken ze iemand die hen kan helpen, een oudere leerling of een begeleider. Met deze persoon sluiten ze een overeenkomst, de vragers worden de leerlingen, de helper wordt leraar, er is nu een klas gevormd en men krijgt 'les'. Zo beschrijft Greenberg (2003), die eerst natuurwetenschappen en wiskunde doceerde in het regulier onderwijs, dat hij aan een groep kinderen, variërend tussen 9 en 12 jaar, op 20 weken, de gehele wiskunde aanleerde van de 6 jaar basisschool. 'Twee maal in de week kwam het groepje voor 20 minuten samen bij de begeleider voor uitleg van nieuwe rekenmethoden en vertrokken dan met hun handen vol met huiswerk, dat ze gretig maakte tegen de volgende les. De leerlingen hadden hem zelf benaderd en wilden leren rekenen.' 'Volgens zijn collega Alan White (specialist in elementaire wiskunde op overheidsscholen) duurt het in reguliere scholen langer: niet omdat de leerstof zo moeilijk is, maar de leerstof wordt in de hoofden gestampt bij kinderen die een hekel hebben aan iedere stap. Dat maakt het leren van wiskunde moeilijk. En dit is wat men doet, de leerstof erin hameren, beetje bij beetje, dag na dag, jarenlang, en dan werkt het bij sommige nog niet.'

Er wordt in de Sudbury Valley school veel geleerd op gebied van huishoudkunde, koken, opvoeden, inclusief omgaan met geld/budget. Op dit gebied zijn kennis en zelfredzaamheid nodig om te kunnen overleven. Deze onderwerpen hebben niets met leeftijd of geslacht te maken, laat staan met een toekomstige carrière. De lijst van onderwerpen die leerlingen leren is oneindig lang: schrijven, management, schilderen, de werelddelen leren, ze bestrijken een breed spectrum van conventionele en onconventionele vakken.

‘Critici zijn van mening dat als je een kind laat kiezen, deze zal kiezen voor de weg met de minste weerstand.’ Niets is volgens Greenberg (2003) minder waar: kinderen hebben de capaciteit om hun eigen zwakke kanten te zien als een uitdaging om aan te werken. Een onhandig stuntelend kind gaat de hele dag sporten, een kind dat slecht is in wiskunde verdiept zich op rekenen en algebra. Ieder kind speelt/leert vanuit een ijzeren wilskracht om de wereld te begrijpen of om een probleem te kunnen oplossen vanuit zijn eigen kunnen, de sterke en zwakke kanten.

## **b** Hoe moet iets aangeleerd worden?

### **1. De vier niveaus van leren**

‘De essentie van leren is betekenisgeving. De lerende geeft betekenis aan de wereld om zich heen en aan zichzelf in die wereld, daarbij geholpen door anderen. Leren vindt echter altijd en overal plaats, op vele manieren. Meer en minder spontane manieren van leren onderscheidt Bolhuis globaal in: leren door directe ervaring, leren door sociale interactie, leren door het verwerken van theorie (studeren) en leren door nadenken.’ (Bolhuis, 2004)

Hieronder worden deze manieren kort toegelicht en gelinkt aan leermethoden in het mensgericht onderwijs:

#### Leren door directe ervaringen:

‘Leren door directe ervaringen is leren door het meemaken of ondergedompeld worden in een omgeving. Deze blootstelling kan een weinig bewust en langdurig proces zijn maar ook een plotse bewuste ervaring. Het lijkt een passieve manier van leren maar de effecten kunnen zeer indringend zijn.

Een andere, actievere vorm is leren door ervaring en te handelen. Door dingen zelf te doen leert het kind wat goed en verkeerd gaat, het leert door vallen en opstaan (‘trail and error’).’ (Bolhuis, 2004)

#### Leren door sociale interactie

‘Leren door sociale interactie zijn spontane leerprocessen, waarbij men leert door interactie met, van en door elkaar. Vaak is men er niet van bewust en is het geen vooropgezet leerdoel. Leervormen hierbij zijn leren door nadoen, observeren en imiteren. Bij voorkeur gaat men vooral gedrag imiteren van een model dat wordt gerespecteerd of waarbij de persoon in kwestie een emotionele band heeft.’

‘Toch is leren door sociale interactie bovenal leren door te communiceren met elkaar. Uit gesprekken leert men immers veel. Men leert informatie correct en beknopt over te brengen maar ook de boodschap van de ander te interpreteren. Bij brainstorming leert men samen via allerlei benaderingen op zoek te gaan naar oplossingen. Ook tijdens discussies gaat men leren opvattingen vergelijken maar ook zijn eigen mening aanvullen of bijstellen.’ (Bolhuis, 2004)

‘Ook de wijze van omgaan met conflicten behoort tot deze manier van leren. Het voorbeeldgedrag wordt vaak onbewust overgenomen. Als men van jongsaf aan leert dat ruzie onfatsoenlijk is dan leert het kind dat meningsverschillen onbespreekbaar zijn en zal het kind niet leren conflicten opmerken en leren om te gaan met conflicten. In het ander uiterste als men leert dat onenigheid kan geregeld worden met verbaal of fysiek geweld, krijgt het kind de boodschap dat men steeds een afweging moet maken voor men zijn eigen mening laat blijken. Leren omgaan met conflicten is leren de tegenstellingen nuchter onder ogen te leren zien, leren dat deze vanuit verschillende invalshoeken kunnen worden onderzocht.’ (Bolhuis, 2004)

### Leren door het verwerken van theorie

Deze vorm van leren spreekt voor zich. ‘Bij deze manier van leren vertrekt men van de reeds bestaande theorie, abstracte en gesystematiseerde informatie, die men dient te verwerken en vertalen naar concrete gevallen.’ (Bolhuis, 2004)

### Leren door nadenken

‘Leren door nadenken, ofwel reflectie komt tot stand door zichzelf (individueel reflecteren) of elkaar (sociale interactie) vragen te stellen over de verwerking van nieuwe theorie of sociale interacties. Door na te gaan denken leer je meer. Men kan na of tijdens de verwerking van nieuwe theorie of handelingen feitelijke vragen stellen over de werking, de gevolgen, het waarom. Men kan ook emotionele vragen stellen over de achterliggende reden van handelen, de houding van de persoon, hoe kan men nog anders reageren in dezelfde situatie. Dit alles kan leiden tot nieuwe ideeën voor een volgende handeling. Ook wordt men zo bewust van zijn eigen leerprocessen, de groei die men maakt. Men toetst zijn eigen voorkennis (=referentiekader) aan de nieuwe informatie en verkrijgt nieuwe inzichten. Maar men wordt ook bewust van eigen gewoonten en voorkennis.’ (Bolhuis, 2004)

### In het reguliere onderwijs

Leren door het verwerken van theorie is de manier van leren die het meest gebruikt wordt in het regulier onderwijs en die ook als prioriteit wordt gezien binnen dit onderwijs.

Net in deze manier van leren kan nogal wat mis gaan, wat betreft interpreteren en toetsen aan de werkelijkheid.

Veel theorie wordt namelijk onderwezen vanuit het principe ‘dit is de enige wijze en op een andere manier kan je dit niet of slechts zeer moeilijk oplossen.’ Hiermee beknot men de creativiteit van de leerlingen, en gaat een leerling ook niet verder op zoek naar een andere manier om een gelijkaardig probleem op te lossen.

Leerlingen gaan soms de theorie foutief begrijpen of ze gaan deze letterlijk begrijpen enkel in de context en vorm waarin de informatie werd gepresenteerd, maar kunnen dan geen verband leggen tussen de geleerde theorie en de werkelijkheid waar men deze informatie kan voor gebruiken in het dagdagelijkse leven. Of ze kunnen theoretisch de verschillende stappen opsommen om tot een goede oplossing te komen maar eenmaal in de praktijk kunnen ze deze stappen niet uitvoeren, omdat dat niet is aangeleerd. En net datgene, het handelen en de linken met de reële wereld buiten de school leiden tot daling van de leermotivatie’ (Bolhuis, 2004), terwijl ‘kinderen van zichzelf leergierig en nieuwsgierig zijn.’ (Van Eyck, 2012)

Regulier onderwijs vertrekt vanuit het economisch idee dat een diploma direct leidt tot een goede job. In werkelijkheid is een diploma een hulpmiddel naar het vinden van geschikt werk. Datgene waar werkgevers naar op zoek zijn, zijn creatieve werknemers. Werknemers die doordacht een proces doorlopen om creatieve ideeën te ontwikkelen en zien dat er verschillende wegen zijn om een vraag te interpreteren én dat er verschillende antwoorden zijn op dezelfde vraag. Hier gaat het om kunnen divergent denken, wat de basis is om creativiteit te kunnen ontwikkelen. De menselijke nieuwsgierigheid primeert hier.

Hetgene dat we reeds besproken hebben in het voorgaande deel is dat er in een reguliere school vaak aangeleerd wordt dat er slechts één mogelijk antwoord is voor een vraag. Hierdoor leerde het kind dat als het het vastgelegde, uitgelegde model volgt, het komt bij deze oplossing. En net deze vorm van leren, ontmoedigt het kind om zelf probleem oplossend te denken. Het staat ook de creativiteit en het divergent denken in de weg. In het mensgericht onderwijs geeft men het kind de ruimte en de tijd om zelf te gaan zoeken naar verschillende vragen en mogelijke oplossingen.

In het huidig onderwijs worden de spontane leerprocessen vaak over het hoofd gezien. Men hecht teveel waarde aan het verwerken van theorie en reflectie. Verder heeft men te weinig oog voor de leerprocessen die de kinderen (spontaan) afleggen want de focus ligt op het behalen van de leerdoelstelling. Bolhuis (2004) geeft de opmerking dat het leren door verwerking van theorie een hulpmiddel zou moeten zijn in plaats van een hoofdweg om te leren.

‘Men remt zo de natuurlijke beweging van de kinderen af want de kinderen volgen ‘les’ en moeten stilzitten en luisteren.’ (Van Eyck, 2012)

### In het mensgerichte onderwijs

‘In het mensgerichte onderwijs wordt er op een heel andere manier geleerd: zelfstandig, organisch, natuurlijk, door interactie, activiteit, ervaring, spel, praten,....’ (Sudbury, 2010)

Men geeft er het kind en de jongere de vrijheid door het te laten spelen, ongeacht de leeftijd. Professionele leraren ergeren zich vaak aan het spelen omdat kinderen hun energie en intelligentie dan meer wijden aan het spel dan aan het schoolwerk. Of men keurt spelen goed omdat het goed is voor de motoriek en het creatief probleemoplossend denken. Maar spelen en nieuwe inzichten leren wordt in het regulier onderwijs niet altijd samen gecombineerd.

Alle kinderen leren op ieder moment. De leermiddelen die ze hiervoor gebruiken zijn andere kinderen, boeken, instrumenten en volwassenen die hen geschikt lijken. De belangrijkste drijfveer voor het leren is hun nieuwsgierigheid om de wereld rondom hun te begrijpen (ligging van de landen op een wereldbol, rekenen om te kijken hoeveel geld je nodig heeft voor de aankoop van iets), om problemen die ze tegenkomen op te lossen (een boekenplank maken omdat het zoveel boeken heeft, een andere taal leren omdat ze een interessant anderstalig boek vinden en willen weten wat er staat).

Zo kan een kind, bijvoorbeeld een jongen in de Sudbury Valley school, zich jarenlang verdiepen in vissen. Elke dag vissen aan de rand van een vijver, en vol ijver alles leren over vissen. De verschillende soorten, de gedragingen van de vissen, het kind wordt een expert. Al snel wordt er dan met de vinger gewezen dat het kind dus niet leert lezen, rekenen, een andere taal aanleert.

Maar na enige tijd had dit kind genoeg van dit onderwerp en legde zich toe op informatica, waarin hij ook ging verder studeren in het hoger onderwijs.

Of het verhaal van de jongeman die bezeten was door fotografie. In de eerste jaren probeerde hij het ontwikkelen van foto's onder de knie te krijgen in het fotolaboratorium op school. Maar na een tijdje had hij alle mogelijkheden die er te bieden waren benut. De uitrusting en ruimte beperkte hem in het aanleren van nieuwe technieken, nieuwe doelen. Dus besloot hij om het fotolab te herbouwen. Hij leerde langzaam het vak van timmerman in de houthal om zo het fotolab te herbouwen en kocht tweedehandse toestellen aan, om zo verder te experimenteren en te leren. Toen deze leerling 16 jaar werd had hij nood aan een praktische training van een meester, iemand van buiten de schoolpoorten. Aan het einde van zijn opleiding werd hij gevraagd er te blijven werken. (Greenberg, 2003)

In de Sudbury school leren de kinderen actief door zelf te ervaren, zelf te doen. Men werkt zonder tijdsdruk of vastliggende eindnormen of einddoel die men moet behalen. Het kind leert zijn vrijheid te waarderen en dat als hij zijn interesse volgt met de intensiteit die hij zelf wenst, waar dat hem ook toe mag leiden, hij leert om gelukkig te zijn.

Ook op sociaal vlak leren deze kinderen veel op school, hierbij verwijs ik naar het systeem van democratie in de wekelijkse schoolbijeenkomsten in de Sudbury Valley school.(Greenberg, 2003). Waar de leerlingen op deze manier zelf instaan voor het reilen en zeilen van de school. Zorgen dat zowel de omgeving waarin ze leren/leven onderhouden wordt, maar vooral ook dat elk kind zichzelf kan zijn. Op de ALIVE school start en eindigt elke schooldag met een kringgesprek. Het doel hiervan is dat men elkaar kort vertelt hoe de dag is verlopen. Door dit kort te bespreken leert het kind kijken naar zijn eigen handelen, maar ook naar zijn gedrag. Openlijk kan dan besproken worden wat er allemaal leeft bij de kinderen en tussen de kinderen. Ook als er een conflict is geweest, is het doel dat de kinderen dit zelf bespreken en een oplossing zoeken.

Door voortdurend met elkaar te communiceren leert men zijn eigen leermethodes in vraag te stellen en te reflecteren over zijn eigen gedrag. Of verkrijgt men inzicht waar iets misging en kan men van daar op zoek naar een nieuwe oplossing voor een probleem (= leren door nadenken).

Deze kinderen handelen zelf, leren zelf wat goed of fout kan gaan en leren op een actieve wijze. En dit alles op hun eigen tempo en vanuit hun eigen natuurlijke leergierigheid dat schuilt in elk kind. Het

kind leert dan niet volgens een vastgelegde methode de opgelegde leerstof, maar door zich vast te bijten in zijn interesseveld, zich te concentreren en de aandacht volledig te richten op de taak waarmee hij bezig is.

## c Wanneer moet iets aangeleerd worden?

### In het reguliere onderwijs

Het belangrijkste criteria om kinderen in te delen in het regulier onderwijs is de leeftijd van het kind, niet het verschil in interesse velden. Men gaat ervan uit dat het een eigenschap van de menselijke geest is om op een bepaalde leeftijd rekenvaardigheden, wetenschappelijke vaardigheden of bepaalde logica te kunnen bevatten. Naar aanleiding van dit inzicht is het belangrijk dat een school 'het juiste materiaal' op de juiste leeftijd aanbiedt. Daarnaast gaat men ervan uit dat het slecht is om materiaal van hogere klassen aan kinderen uit lagere klassen aan te bieden omdat het hun intellect niet laat ontwikkelen volgens een bepaald vastgelegd traject.

In de eerste leerjaren, worden kinderen wel eens uit de les gehaald voor extra individuele uitleg. Meestal omdat deze kinderen nog niet op juiste leesniveau zitten als vereist voor de leeftijd. Stel dat men dezelfde maatregelen toepast bij kinderen van 2 jaar in verband met hun taalgebruik en spreekvermogen, stuurt men dan deze peuters naar de spraakles? Hoe ver gaat men? Men veronderstelt dat elk menselijk brein zich op dezelfde lineaire wijze ontwikkelt, terwijl elk kind zich ontwikkelt op zijn eigen tempo volgens zijn eigen interesses.

### In het mensgerichte onderwijs:

In een Sudbury school zijn er geen klassen, geen scheidingen tussen de leeftijdsgroepen. Deze keuze is bewust gemaakt omdat men anders het vrij zijn, het uitgangspunt van de school, in gevaar brengt. Het kind mag immers zelf bepalen waarin het zich wil verdiepen en interessevelden zijn niet leeftijdsgebonden. Zo werd een les moderne geschiedenis zowel bijgewoond door een 10 jarige als door een groepje 17 jarigen. Is er een verschil in niveau in verband met inzicht in de leerstof dan helpen ze elkaar voort, niet omwille van goede cijfers maar omdat het bevredigend is om iemand anders te helpen.

Zoals reeds besproken kan de 'leraar' zowel een begeleider zijn als een ander aanwezig kind of jongere. Vooraleer deze kindleraar de leerstof kan overbrengen moet hij dit door en door begrijpen, structureren om zo te vertalen naar zijn leerling toe. Dit leidt ertoe dat de leraar zelf meer inzicht krijgt in de leerstof. Vaak is de uitleg van de kindleraar simpeler en beter dan de volwassen begeleider omdat de kindleraar nog goed zijn eigen moeilijkheden voor de geest kan halen en zijn eigen vragen. Voor de leerling zelf is er ook een grote prikkeling om snel ook hetzelfde te kunnen doen als zijn kindleraar. Beide partijen leren hieruit. (Greenberg, 2003)

Ook bepaalde gedragingen of basishoudingen, leert men door deze menselijke interacties. Een kleuter leert veel van een oudere door te observeren wat deze allemaal uitvoert, welke gedragingen deze hanteert en gaat dit nabootsen. Zelf al is dit het negatieve gedrag van een puber, dan ervaart dit kind dit als negatief en onthoudt zo misschien wel dat hij later niet zo wil worden. Maar ook leert de oudere van een jonger kind door bijvoorbeeld te helpen troosten, te leren zorgen voor anderen. Men leert dus door directe ervaringen en door sociale interactie.

De leeftijdsmix vergroot de leer-kracht en onderwijskracht, ze creëert een menselijke omgeving die echt is. Een soort van dorp waar iedereen met elkaar omgaat, van en aan elkaar leert, waarbij ieder model staat, anderen helpt en op de kop geeft.

## d Besluit

In het voorgaande kon men een antwoord vinden op datgene wat ik me afvroeg tijdens mijn eerste dagen tijdens mijn praktijkverdieping in de ALIVE school: 'Leren kinderen dan wel iets als ze de hele dag hun eigen bezigheden mogen kiezen naargelang hun interesses, zelfs als dit hele dag spelen

is?’ Het antwoord hierop luidde dat kinderen het beste leren als ze hun eigen natuurlijke bewegingen en ritme kunnen volgen. Uit het vorige onderdeel kan men afleiden waarom dit zo is.

Verder stelde iemand, tijdens een ouderlezing van de ALIVE school, of kinderen zich niet heel eenzijdig ontwikkelen als ze de hele dag bijvoorbeeld met hetzelfde bezig zijn. ‘Het heersende idee is dat een ontwikkeling om goed te zijn algemeen moet zijn, je moet van alles minstens een stukje meekrijgen, vooral ook de dingen waar je vanuit jezelf niet zo van houdt. Dit is een erg kennisgerichte benadering. In een mensgericht onderwijs bekijkt men het anders en gaan ze ervan uit dat de belangrijkste vaardigheden die mensen zich eigen moeten maken op andere dan kennisterreinen liggen, namelijk: goed communiceren, in staat zijn conflicten en problemen op te lossen en inzien dat daar niet één juiste manier voor is, jezelf kennen en keuzes kunnen maken, relaties aangaan, leren leren. Dit zijn vaardigheden die je bij uitstek opdoet in een school zoals Sudbury of ALIVE. Formele kennis is nuttig, maar de hoeveelheid beschikbare kennis is in onze samenleving zo overweldigend dat het belangrijker is te weten waar je kennis kan vinden en hoe je met kennisbronnen omgaat.’ (Leerhuis,2012)

Een andere vraag die mensen zouden kunnen stellen die nog niet vertrouwd zijn met het mensgerichte onderwijs is of dat dit kinderen wel voorbereid op de echte wereld. Hierop zou het antwoord kunnen luiden ‘dat een mensgerichte school net zo sterk lijkt op de werkelijke wereld.’ ‘Vrije omgang met elkaar, over leeftijdsgrenzen heen, eigen verantwoordelijkheid, democratisch beslissen,... dat zijn nu net aspecten die typerend zijn voor onze samenleving. Leerlingen of studenten in bijvoorbeeld een Sudbury school leren voor zichzelf denken en hebben snel door dat ze niets voor niets krijgen. Door de vrije omgang met mensen van diverse leeftijd en afkomst, met diverse interesses, krijgen ze ook een brede kijk op de wereld.’ (Leerhuis, 2012)

Een andere vraag die men zich stelt is of dat men niet overbeschermd wordt in een mensgerichte onderwijssysteem. ‘Democratische scholen zijn echter geen plekken waar kinderen overbeschermd worden. Integendeel. Een kind leervrijheid geven staat allerm minst gelijk met ‘kiezen voor de gemakkelijkste weg’. De vrijheid om het eigen leren te sturen gaat samen met de verantwoordelijkheid om dat ook effectief te doen. Dit is geen gemakkelijke opgave. Leerlingen worden niet aan het handje geleid. Wanneer ze zich een bepaald doel stellen, kunnen ze hulp vragen om dit te bereiken, maar met vallen en opstaan moeten ze het wel zelf realiseren.’ (Leerhuis, 2012) Op de vraag of kinderen dan niet hyperindividualistisch worden als ze hun eigen bezigheden mogen volgen kan geantwoord worden ‘dat kinderen ,die vrijheid krijgen om hun eigen leren te sturen én die bovendien respectvol en gelijkwaardig behandeld worden, doorgaans geen nood hebben zich tegen andere kinderen of volwassenen af te zetten of zich antisociaal op te stellen. Vanaf jonge leeftijd eigen keuzes mogen maken, leidt ertoe dat kinderen hun eigenheid niet op anderen of de samenleving hoeven te bevechten.’ (Leerhuis, 2012)

Ze hebben dan ook niet meer de neiging om moeilijk gedrag te stellen zoals ik aangaf in het voorgaande deel, want als hun stem wordt gehoord, ze vrij worden gelaten, ook in wat hun keuzes over leren betreft, voelen ze zich gewaardeerd, in hun waarde gelaten. Ze krijgen op deze wijze een enorm vertrouwen met zich mee. Ze begrijpen dat dit geschenk een grote verantwoordelijkheid en een grote vreugde betekent. De jonge kinderen zijn zich hiervan bewust en weten dat het erg ongebruikelijk is om deze mate van vrijheid en verantwoordelijkheid te krijgen. Het opgroeien met deze verantwoordelijkheid geeft hen het vertrouwen in hun eigen mogelijkheden en kwaliteiten. Hun zelfvertrouwen is nooit een vraag; het is er gewoon.

Verder kan men zich afvragen of dat deze mentaliteit wel werkt op vlak van structuur, een kind heeft immers toch een minimum aan structuur nodig? Het antwoord hierop is ‘dat structuur in een democratische school een heel ander soort structuur is dan in het reguliere onderwijs: een structuur die minder zichtbaar is. Kinderen zijn in staat zelf structuur aan te brengen in hun dag door vrij over te stappen van de ene zelfgekozen bezigheid naar de andere. Structuur en begrenzing worden ook geboden door de schoolregels, die opgesteld worden door de wekelijkse schoolbijeenkomst, door het rechtssysteem, dat klachten van leerlingen of stafleden afhandelt en indien nodig een maatregel kan opleggen door heldere procedures. Het is zeker niet zo dat alles kan en mag, want waar iedereen vrij is



om de eigen activiteiten te kiezen, is er heel wat overleg, samenwerking en duidelijke regels nodig om ieders vrijheid te respecteren.' (Leerhuis, 2012)

Tenslotte kunnen we ons afvragen of zulke aanpak op een mensgerichte school wel voor ieder kind werkt? Hierop kunnen we antwoorden dat blijkt uit de praktijk dat alle soorten kinderen in dit soort onderwijs kunnen aarden. Het vergt geen bijzondere kwaliteiten of persoonlijkheidskenmerken.

'Om echter een succesvolle leerweg te kunnen afleggen in een Sudbury of een ALIVE school is de ondersteuning door ouders belangrijker dan de aard van de persoonlijkheid van het kind.' Zoals reeds beschreven in het stuk over ALIVE bestaat hierin een belangrijke taak die ouders dienen op te nemen, want zij staan immers het dichtst bij hun kind. Het is daarom belangrijk dat ouders en de school op dezelfde golflengte zitten en dezelfde richting uitkijken. Ouderbetrokkenheid is daarom in een democratische school sterk van belang. 'De grootste dienst die je je kind als ouder kan bewijzen bestaat erin te vertrouwen op de keuzes van het kind en de eigen agenda's en verlangens met betrekking tot leren en studie los te laten.' (Leerhuis, 2012)

#### 7.4.5 Mensgericht onderwijs: een heel andere mentaliteit

In het reguliere onderwijs is er ook veel veranderd. Van zeer strenge scholen is men geëvolueerd naar een school, waar niet enkel het presteren van het kind een prioriteit is, maar er ook oog is voor het welzijn van het kind. De laatste tientallen jaren worstelt men met de volgende twee vragen: 'Hoe kunnen we alle leerlingen motiveren en hoe kan men het best de leerstof/attitudes aanbrenge(n)en.' De hoofdverantwoordelijke om de leerlingen te motiveren is de leraar. Deze moet de leerstof zo aanbieden dat het interessant wordt. Dit is geen eenvoudige opgave omdat de interessevelden van de verschillende leerlingen vaak ver van elkaar liggen.

Er zijn al vele onderzoeken, papers en waarnemingen opgetekend omtrent het leergedrag van kinderen. Zo ontdekte men dat er een grote diversiteit is in manieren om te leren, en dat niet iedereen op dezelfde manier leert. In het reguliere onderwijs focust men vooral op het leren door theorieverwerking, zoals ik reeds vermeld heb.

Kinderen die afwijken van de norm, de gemiddelde leerling, probeerde men op te delen, naargelang welk probleem (tekorten) ze vertonen. Men kwam bij labels als dyslexie, hoogbegaafd, PDD-NOS, ADHD, NLD, ASS, ... Al deze onderzoeken en vaststellingen hebben als doel dat de leerkracht (en ouder) een soort van handleiding krijgen over het leren van het kind. Zo kan de leerkracht zijn onderwijs beter afstemmen op het kind. Maar zoals ik reeds besprak in voorgaande onderdelen is er sprake van over-diagnosticering, met de reeds besproken gevolgen hiervan.

Men kan hieruit concluderen dat het lesgeven zeer complex is geworden. De leerkracht kiest voor zijn groep één leermethode maar werkt met een zeer divers publiek met verschillende handleidingen en moet daarboven zorgen dat iedereen gemotiveerd werkt, en mee is met de leerstof. Kinderen worden zo gestuurd en gestimuleerd in wat en hoe ze moeten leren. Dit terwijl ieder kind een eigenheid heeft, en daarmee samenhangend dus andere interesses in zich draagt, is het kind in dit onderwijs niet vrij om zelf te kiezen waar, wat, wanneer en hoe men iets wilt leren. Volwassenen sturen het leerproces en er wordt geen vertrouwen en ruimte aan kinderen gegeven om dit zelfstandig te kunnen doen. De kwaliteiten van de leraar bepalen de kwaliteit van het onderwijs.

Men kan deze complexe leersituaties ook uit de weg gaan, het minder ingewikkeld maken. Daarom zou het mensgericht onderwijs een perspectief kunnen bieden zodat deze problemen zich niet meer kunnen stellen. Dit door het kind zelf te laten kiezen.

In het mensgerichte of democratische onderwijs is dit namelijk anders: de controle door volwassenen of leraren wordt losgelaten, zowel over het leerproces als over het resultaat of de uitkomst. Men schenkt een volledig vertrouwen in kinderen dat ze zelf hun eigen behoeftes ontdekken, maar vertrouwen er ook op dat ze zo ook alles leren wat ze nodig hebben op hun weg in de wereld te



vinden. Het geloof erin dat ze dit kunnen, geeft hen een enorme verantwoordelijkheid en vrijheid die ze dan ook aankunnen, zelfs als en juist als het niet in het plaatje van een 'normaal' leerproces past. In dit onderwijssysteem is er geen sprake van etikettering, ieder kind beschouwt men als uniek, en leert op zijn eigen manier, met zijn eigen beperkingen en mogelijkheden.

Voor ouders die beslissen om een kind naar dit soort onderwijs te laten gaan, vraagt het in het begin veel vertrouwen en geduld, net omdat men van tevoren niet kan weten of geen vastgesteld idee kan hebben over wat of hoe de uitkomst zal kunnen zijn. Dit kan men gewoonweg niet weten. Het is dus voor ouders heel belangrijk vertrouwen te hebben, ook al kan je niets steeds zien wat het kind aan het leren is.

De uitgangspunten van het regulier onderwijs en mensgericht onderwijs staan dus haaks op elkaar. Waar het mensgericht onderwijs start vanuit de vrijheid van het kind, is het de leraar die in het regulier onderwijs bepaalt welke leerstof het kind te verwerken krijgt en op welke manier.



# ENKELE VERANDERINGSGERICHTE VOORSTELLEN IN TEKEN VAN DE KINDEREN VAN DEZE TIJD

## 8 Voorstel tot verandering van de zienswijze op het kind met een etiketje

We zagen eerder dat een etiketje kan leiden tot discriminatie en uitsluiting en dat een etiketje ook stigmatiserend kan werken. Dat het stigmatiserend kan werken, kon men afleiden uit de casus van Jelle, alsook uit de stem van de kinderen uit het onderzoek van het Kinderrechtencommissariaat.

Om hier iets aan te doen, is een andere zienswijze tegenover kinderen met een etiketje nodig, zoals ik al aanhaalde in het tweede hoofdstuk.

Als er problemen zijn met een kind, in een gezin of op school, gaat men er vaak vanuit dat er iets mis is met het kind. Echter heeft het niet alleen met het kind te maken maar ook met de situatie, de omgeving en de ouders (opvoeders).

Een mentaliteitsverandering waarin men zich minder focust op de beperkingen van het kind, maar wel op zijn talenten, zou het kind ten goede komen, daar waar men ruimte creëert voor te luisteren achter het gedrag van het kind zodat het zichzelf kan zijn.

Het is daarom belangrijk, zoals ik al aanhaalde, om transdisciplinair te werk te gaan, daar waarin de ervaringsdeskundigheid van kinderen en ouders ook meetellen en de eigen kracht van kinderen niet wordt onderschat.

Men zou dan de aandacht meer op de context moeten leggen, daar waar het kind opgroeit ( gezin) en zijn contacten in zijn ruimere omgeving. ( school, hobby's, ...).

Er bestaan al contextgerichte methoden bijvoorbeeld in het onderwijs, zoals ik kort besproken heb over handelingsgericht werken.

Echter zou men voor de ouders nog heel wat kunnen doen, wat het ondersteunen en informeren betreft omtrent deze problematiek. Uit het onderzoek van de Gezinsbond blijkt hier veel behoefte aan te zijn, omdat ouders vaak het bos door de bomen niet meer zien en er vaak alleen voor staan.

(zie hier het verschil met vroeger waar in grote gezinnen, een hele gemeenschap was, waar er voor elkaar gezorgd werd en waar men van elkaar leerde in de opvoeding, waar men er dus niet alleen voor stond.)

Om ouders wegwijs te maken, kan men hulp en ondersteuning bieden, niet zozeer alleen op hoe ze vlotter door de zoektocht geraken naar het juiste 'etiketje', maar ook op hoe ze ermee kunnen omgaan als opvoeders. Dan heb ik het niet alleen over die ene handleiding die past bij het juiste 'etiketje', maar wel over hoe ouders, vanuit welke mentaliteit, hun kinderen kunnen benaderen, welke handleiding dat er dan ook bestaat voor hun kind.

Daarnaast heerst er, zoals ik al eerder beschreef, veel opvoedingsonzekerheid en maakt men zich meer zorgen over opvoeden dan vroeger: dit mede door de overvloed aan informatie waaraan je als ouder kunt geraken in verband met wat goed of slecht is voor je kind. Dit kan ouders doen twijfelen of dat ze wel goede ouders zijn.

Om deze ondersteuning voor ouders –in de vorm van een ‘andere’ benadering en zienswijze naar kinderen - meer te promoten, zodoende een mentaliteitsverandering te bewerkstelligen, zou men meer laagdrempelige opvoedingsondersteuning kunnen aanbieden in de vorm van vormingsavonden.

Zo zouden ouders nog meer, -via de huizen van het Kind, via scholen en via initiatieven zoals bijvoorbeeld de Week van de Opvoeding-, op een laagdrempelige manier, vorming kunnen verkrijgen rond een andere benadering naar kinderen (met een etiketje).

Op deze vormingsmomenten voor ouders zou men een aantal zaken ter sprake kunnen brengen waar dat er nadien vragen over kunnen gesteld worden:

- Opvoeden gaat niet altijd van een leien dakje en met kinderen heb je soms problemen, daarom ben je nog geen slechte ouder (Vandenbosch & Graindourze, 2009) (interview met Hellinckx)
- Als ouder hoef je er niet alleen voor te staan: men kan hulp vragen en het is geen schande deze te vragen
- Minder focussen op de beperkingen van het kind, maar meer op de talenten
- Stel geen te hoge verwachtingen aan je kind of leg je kind geen druk op
- Een kind is meer dan zijn etiketje alleen, oog hebben voor de context
- Een kind ontwikkelt, verandert en groeit voortdurend, daarom is het belangrijk dat men niet al zijn gedrag koppelt aan het etiketje.
- Het belang van achter het etiketje te kijken, achter het gedrag van een kind. Dit op een mensgerichte manier:
  - Ruimte creëren voor het kind door te luisteren naar wat er achter zijn gedrag schuilt  
Een kind communiceert vooral via zijn gedrag. Wat wil het kind ons zeggen?
  - Alternatieven voor straffen en belonen  
Belonen en straffen kan manipulerend werken en zo een kind schaden. Hoe kunnen we anders omgaan met het kind als zijn gedrag uit de hand loopt?  
(Deze laatste twee punten ga ik in het volgende voorstel verder toelichten.)

Kortom, men zou meer initiatief moeten nemen om ouders samen rond de tafel te krijgen omtrent dit thema, zodat ze kunnen uitwisselen en leren van elkaar. Dat ze beseffen dat er in elk gezin wel eens problemen kunnen zijn en dat ze zich daarin dan versterkt voelen, maar dat ze ook nieuwe manieren van elkaar leren om (mensgerichter) deze problemen het hoofd te kunnen bieden.

## 9 Voorstel tot een andere benadering van kinderen in opvoeding en in communicatie

We zagen in het voorgaande hoofdstuk dat als men communiceert met kinderen vanuit een bepaalde innerlijke attitude/houding, zoals bijvoorbeeld in de ALIVE school; dat kinderen zich dan gewaardeerd weten en dat daardoor dan groei mogelijk is.

Het kind kan zich beter uiten, voelt zich niet onder druk gezet en wordt niet beïnvloed of gemanipuleerd. Het kan vrij en spontaan bewegen.

Daarnaast hebben we voorafgaand vermeld waarom dat ‘actief luisteren’ belangrijk is in communicatie met kinderen.

Dit door als we trachten te luisteren naar wat er achter het gedrag van kinderen schuilt, we hen beter kunnen begrijpen en dan van daaruit meer gepast kunnen handelen. Ook voelt het kind zich serieus genomen, als we oprecht willen luisteren naar wat het te zeggen heeft. Het zal dan eerder willen samenwerken in plaats van dwarsliggen of moeilijk gedrag stellen. Een kind voelt haarfijn aan als men werkelijk naar hem wilt luisteren.

Op de vormingsmomenten waarin we in het vorige voorstel over spraken, kunnen we ouders in hun opvoeding ook een aantal handvaten meegeven, wat betreft hoe we met kinderen op een mensgerichte manier kunnen communiceren:

### Ruimte creëren voor het kind door te luisteren naar wat er achter zijn gedrag schuilt

Dit houdt o.a. het volgende in:

- Luisteren naar kinderen is begrijpen vanuit welke referentiekader ze iets brengen
- Luisteren naar kinderen is moeite doen om hun uitgesproken taal te begrijpen en ervoor te zorgen dat zij onze vraag goed verstaan.
- Luisteren naar kinderen is écht open staan voor hen
- Luisteren naar kinderen betekent dat we hen spreekrecht geven, wat niet hetzelfde is als beslissingsrecht. Er zijn grenzen nodig om ook de mening van anderen te respecteren en ruimte te geven
- Luisteren naar kinderen – en dus rekening houden met hen- kan maar wanneer we zelf de regie in handen houden
- Luisteren naar kinderen geconfronteerd met een zogenaamd ‘etiketje’, betekent dat we er een extra element bij krijgen. Niet meer, maar ook niet minder. (Vandebriel, 2013)

‘Luisteren naar kinderen en jongeren betekent dus dat we begrijpen dat hun taal, hun denken, hun sociaal aanvoelen, hun mogelijkheden tot introspectie in evolutie zijn, en dus niet ‘afwezig’. Maar tegelijkertijd betekent dit dat deze elementen nog niet volledig volgroeid zijn en nog niet toelaten kinderen de volle verantwoordelijkheid te geven voor de woorden die ze uitspreken of de mening die ze uitdragen.

Het is aan de volwassene om dit mee te nemen op het moment dat kinderen en jongeren hun uitspraken (al dan niet verbaal, al dan niet door middel van bepaald gesteld gedrag) doen. Op die manier komen we tot een juist begrip van de dingen die ze ons vertellen.

Het is ook aan de volwassenen om te begrijpen dat dit alles gekleurd wordt gebracht. Gekleurd door hun context, de typische kinder- en jongerencultuur en hun geschiedenis. Dit vraagt naar begrip hiervoor en kennis hierover.

Tegelijkertijd kan de boodschap van een kind of jongere maar volledig naar waarde worden geschat als we zodanig voor hen en hun verhaal openstaan, dat ze zich, wat dat betreft, als volledig

gelijkwaardig benaderd voelen: opgetild tot op het niveau waar alle andere betrokkenen hun mening, hun verhaal, mogen neerleggen.’ (Vandebriel, 2013)

Als we ons dus als gelijke opstellen naar onze kinderen toe en durven openstaan voor wat kinderen ons met hun verhaal willen vertellen, creëren we als ouder of opvoeder een omgeving waar kinderen zichzelf mogen zijn en vrij zijn om te bewegen.

Dit –vrij zijn- wil niet zeggen dat we alle gedrag zomaar moeten tolereren en dat ingrijpen niet nodig is. Integendeel. Vandebriel (2013) stelt echter dat we zelf de regie in handen moeten houden, willen we rekening houden en luisteren naar onze kinderen.

Verder kunnen we zeggen dat werkelijk openstaan en luisteren achter het gedrag van kinderen een zekere stevigheid en zekerheid in de ouder of opvoeder vraagt. Kinderen kunnen ons namelijk met hun boodschap door middel van bijvoorbeeld gedrag ons confronteren hoe we zijn als opvoeders en hoe we handelen. Dit vraagt een openheid van de ouder of opvoeder om naar zichzelf te willen en te durven kijken.

Als deze openheid er is en als men werkelijk durft te luisteren naar het kind, kan de ouder of opvoeder correct inspelen op de noden van het kind op een flexibele manier.

Toch blijft hij de kapitein van het schip, zoals ik eerder stelde, want de regie in handen houden kan ook op een democratische manier: het kind spreekrecht geven en inbreng in keuzes en beslissingen. Dit niet wil zeggen dat het kind de volle verantwoordelijkheid draagt of uiteindelijk mag beslissen. Dit bepaalt de volwassene of de ouder zelf, die beter de situatie kan inschatten.

Als men wil weten hoe we op een meer democratische en mensgerichte manier kinderen kunnen benaderen bijvoorbeeld als ze moeilijk gedrag stellen of bijvoorbeeld in conflictsituaties, kan men zich afvragen hoe men dan kan ingrijpen.

We hebben in het vorige onderdeel gezien dat straffen en belonen veel nadelen heeft. Meer nadelen dan voordelen. We zagen ook dat zowel straffen en belonen een vorm van manipuleren is waarbij kinderen afgeremd worden om hun natuurlijke of spontane bewegingen te kunnen maken.

Men kan dan conflictsituaties of moeilijk gedrag ook anders aanpakken, dit door minder te straffen en te belonen maar door onvoorwaardelijke positieve aandacht te geven aan het kind en door een vertrouwensband te creëren. Op deze manier kan de eigenheid van het kind meer tot zijn recht komen en zal het kind in mindere mate storend gedrag stellen.

Een aantal alternatieven hoe we dit in de praktijk kunnen brengen, zou dan ook aan bod kunnen komen op een vormingsavond voor ouders:

#### Alternatieven voor straffen en belonen (Mol, 2007):

- **Samen genieten**

Als een kind alle sommen goed heeft of zijn kamer heeft opgeruimd, zal hij daar trots op zijn of van genieten. Dit plezier wordt nog vergroot, als er iemand meegeniet.

Je kunt de gevoelens van het kind verwoorden door te zeggen hoe heerlijk het voor hem is dat hij dit soort sommen nu onder de knie heeft, of door te vragen wat hij tegenkwam bij het opruimen van zijn kamer of waarom hij een opgeruimde kamer fijn vindt. Bij dit alles laat je merken dat jij mee geniet, als hij geniet.

Dus niet dat jij geniet, omdat hij het zo goed gedaan heeft. Dan ben je aan het prijzen.

Het is trouwens ook mogelijk dat jij mee geniet met wat in jouw ogen een puinhoop op zijn kamer is, omdat je blij bent dat hij kiest voor iets waar hij zich lekker bij voelt.

Uit zijn verhaal is jou duidelijk geworden dat hij zelf wil bepalen hoe zijn kamer eruit ziet en dat hij op zijn manier al zijn spullen dichtbij en voor het grijpen heeft. Als alles in een kast of la ligt, kun je het niet zien, moet je er naar zoeken.

- **Samen treuren**

Een kind dat ruzie heeft gehad met een vriendinnetje, zal nog verdrietiger worden dan zij al is, als je reageert met: ‘Wanneer leer je nu eens rekening te houden met wat zij wil!’

Je kunt ook zeggen wat jij denkt dat het kind voelt en daar samen om treuren. ‘Ben je verdrietig omdat jullie niet allebei hetzelfde wilden doen?’

Als opvoeder wil je zo graag dat je kind gelukkig is, dat je gauw geneigd bent om te troosten, ‘Kusje erop, over!’ of om af te leiden.

‘Ik merk dat kinderen (en ook volwassenen trouwens) het fijn vinden als ik er gewoon voor hen ben, in stilte, soms met een arm om hen heen, zodat ze niet alleen zijn met hun pijn of verdriet. Verdriet, net als ieder ander gevoel, is niet fout of goed, het is... Punt.’ (Mol, 2007)

- **Zeggen wat het jou doet**

Zeg hoe jij je voelt en wat je graag zou willen op het moment dat een kind een ander met stenen bekogelt. Je zegt bijvoorbeeld dat jij je zorgen maakt en niet wilt dat iemand pijn heeft ( waarbij je als het enigszins kan de arm van het kind dat de stenen gooit vasthoudt, zodat hij niet door kan gaan met gooien).

Zeg ook wat je graag zou willen in de vorm van een ik-boodschap. En op het moment dat een kind lekker zit te tekenen, zou je kunnen zeggen dat je ervan geniet te zien dat hij zo lekker bezig is.

Hoewel: als het kind diep verzonken is in zijn tekening, zwijg dan. Een kind kan al spelend helemaal opgaan in zijn eigen wereldje, waar het iets beleeft dat wij volwassenen religie of spiritualiteit zouden noemen. Soms is het echt zonde die intimiteit te verstoren.

- **De aandacht vestigen op het effect van wat een kind doet of zegt**

‘Ik zie volwassenen dat wel doen als kinderen iets doen dat niet prettig is voor een ander. *‘Kijk eens naar Jorinde’s gezicht. Ze ziet er verdrietig uit vind ik. Hoe zou dat komen?’* Je kunt dit ook doen, als een kind de helft van haar koekje heeft weggegeven. *‘Kijk eens hoe Nynke straalt. Ik denk dat ze heel blij is met het koekje.’*’ (Mol, 2007)

- **Belangstelling tonen**

Dit kun je doen ongeacht of iets ‘goed’ of ‘fout’ is. Toon oprecht belangstelling voor wat een kind bewoog om iets zus of zo te doen.

Of zij nu geschreven heeft ‘hij vind’ of ‘hij vindt’, je kunt altijd vragen hoe ze daartoe komt en of ze wil horen hoe de regel ook al weer was.

Belangstelling tonen kun je ook achteraf doen.

Een kind dat geconcentreerd zit te spelen, zal soms liever lekker willen doorspelen. Misschien vindt zij het af en toe leuk een aai over haar bol te krijgen of dat je even bij haar gaat zitten om mee te spelen.

Een kind dat zich verveelt en andere kinderen lastigvalt heeft misschien even tijd nodig om zijn draai te vinden en zelf ook te gaan spelen. Het kan ook zijn dat hem iets dwarszit en dat hij het prettig vindt als je hem even apart neemt en een praatje met hem maakt. Dan toon je belangstelling voor hem als persoon zonder te oordelen.

- **Duidelijkheid bieden**

Eén van de redenen waarom we belonen is dat we aan kinderen duidelijk willen maken hoe ze zich behoren te gedragen en wat ze moeten weten om volgens de regels te kunnen rekenen, schrijven, ... Aan de ene kant zijn er dus de gedragsregels en aan de andere kant de kennisoverdracht. ‘Ik denk dat we die duidelijkheid kunnen geven zonder te straffen of te belonen.’ (Mol, 2007)

Kinderen zullen eerder geneigd zijn zich aan gedragsregels te houden, als ze bij het opstellen van die regels betrokken waren.

Geef ze inzicht in het effect van hun gedrag en laat hen in vrijheid hun eigen moraliteit ontwikkelen. ( Köhler,1999).

Beperk het aantal regels. Denk bij iedere regel die je opstelt: is deze regel echt nodig? Kunnen we samen andere manieren bedenken om onze behoefte te vervullen?

Kunnen we de regel vervangen door een verzoek?

Ondersteuning bij het vergaren van kennis op ieder gebied, op school en ook thuis bijvoorbeeld op het gebied van opruimen, afwassen, zorg voor met milieu, kan door het zelf ontdekkend vermogen ( nabootsing, vragen stellen, luisteren naar verhalen, in boeken of op internet zoeken, tv kijken) aan te moedigen en door feedback te geven.

Je kunt feedback geven door terug te geven, wat overeenkomt met door de jaren heen vergaarde kennis of met bepaalde afspraken en wat daar nog niet mee overeenkomt. Het geven van cijfers of complimentjes kan hierbij mijn inziens op den duur overbodig worden.(Mol, 2007)

- **Suggesties doen**

Als je jouw ideeën over hoe je graag zou willen dat kinderen zich gedragen in de vorm van suggesties brengt, is er geen reden meer om kinderen te straffen als ze niet doen wat je zegt en te belonen als ze je gehoorzamen. Het waren immers maar suggesties.

- **Grenzen stellen**

Kinderen hebben grenzen nodig, omdat weten waar je aan toe bent veiligheid en rust kan bieden. Daarnaast zou je een grens kunnen zien als een steen waar het kind zich aan stoot, schuurt en schaaft tijdens het vormen van haar karakter en haar kijk op de wereld.

Ik stel voor die grenzen niet meer te bewaken via straffen en belonen, maar door te gaan staan voor jouw eigen waarden en die van het gezin of op de school, de maatschappij en de natuur. Benadruk die steeds weer op het moment dat een kind die waarde in jouw ogen schendt.

Blijft een kind over een grens gaan, dan is zaak je te richten op wat haar daartoe beweegt. Kinderen zijn van nature geneigd te behagen. Hun dwarsliggerij, of dit zich nu uit in nonchalance of in gewelddadigheid, betekent dat hen inderdaad iets dwarszit.( Mol, 2007)

- **Ingaan op behoeften**

Wat een kind ook zegt of doet, hij doet het om een bepaalde behoefte te vervullen. Een straf of een beloning komt voort uit jouw oordeel en gaat voorbij aan wat dit kind werkelijk nodig heeft. Zoek naar die onderliggende behoeften. Help een kind dat tragische manieren inzet om zijn behoeften te vervullen om strategieën te vinden die heilzaam zijn voor hemzelf en anderen.

- **Een voorbeeld zijn in sociaal gedrag**

Kinderen zoeken naar manieren om het henzelf en anderen naar de zin te maken. Een mens is een sociaal wezen en zal altijd met anderen samen willen leven. We kunnen het kinderen makkelijker maken om hun houding daarin te vinden door een sociale houding voor te leven. (Dit geldt ook voor de zorg voor onszelf.)

We kunnen hen niet maken tot wat ze zouden willen. We kunnen enkel een voorbeeld zijn en dan maar afwachten wat ze daar van overnemen. Ze nemen echt alleen van ons over wat bij hen past.

- **Ruimte scheppen voor de innerlijke motivatie van kinderen**

‘Ik geniet ervan om zelf terughoudend te zijn en kinderen vanuit een innerlijke motivatie te zien spelen, leren, en leven. Zodra ik er bovenop ga zitten en mijn best ga doen hen op te voeden, hoor en zie ik alleen nog maar mezelf.’ (Mol, 2007)



In het vorige hoofdstuk kwam ook een onderdeel aan bod over hoe men ook conflictsituaties kan herstellen vanuit verbondenheid.

Dit kan men toepassen vanuit de attitude ‘helende aanwezigheid’, dit is die toestand waarin dat je in je coherentie staat en authentiek aanwezig bent.

Door deze innerlijke houding kan er meer verbondenheid ontstaan waardoor een betere samenwerking mogelijk wordt en wat de mensen rondom je ook in staat stelt authentieker te handelen.

Deze houding brengt herstel teweeg waardoor kinderen authentieker aanwezig kunnen zijn. Als ze zichzelf kunnen en mogen zijn, weten kinderen zich begrepen en serieus genomen. Dit is al een eerste stap naar herstel van een conflictsituatie.

Deze houding van ‘helende aanwezigheid’ kan men bekomen door bij jezelf na te gaan wat je remmende velden zijn. In de ‘E.A.S.T.- 1’ workshop ‘Ruimte maken voor jezelf’, kan men leren herkennen wat remmende velden zijn en wat ze met je (ruimte) doen.

Verder leer je ook in deze tweedaagse workshop hoe je deze remmende velden kunt omzetten (transformeren) in een betere toestand. Op deze manier kan men leren terug te voelen wat het is om verbondenheid te ervaren en in een toestand van authenticiteit en helende aanwezigheid te zijn.

Dit gebeurt door middel van een aantal oefeningen, die het energetische gewaar-zijn vergroten. Je leert zo begrijpen en voelen wat deze oefeningen met je ruimte doen, zodat je deze oefeningen, als je ze onder de knie hebt, deze voor jezelf kunt gaan toepassen.

Dit vraagt echter een sterk engagement van jezelf en is een keuze die je iedere keer weer maakt om met meer betrokkenheid, bewustzijn en verbondenheid in jezelf, aanwezig te zijn. Het is verder niet iets wat je onmiddellijk onder de knie hebt en het vraagt tijd. Het is immers een groeiproces.

Ook de nodige oefening en inspanning zijn zaken die men nodig acht om de toestand van authenticiteit en helende aanwezigheid steeds meer en in een betere vorm te kunnen geven. Echter de bereidheid om aan jezelf te willen werken en ervoor open te staan, is al een eerste stap om dit pad van bewuster omgaan met jezelf en met je omgeving, in te slaan.

Er zijn, na het volgen van de ‘E.A.S.T. 1’-workshop, ook mogelijkheden tot het volgen van terugkomavonden. Dit zijn oefenavonden waarin je samen met andere deelnemers, die de eerste workshop gevolgd hebben, een reeks van de oefeningen terug kunt opfrissen, om zo weer verder te kunnen. Zo kan het verhelderend werken, weer wat meer inzicht geven, ... Je gaat het telkens intenser ervaren en steeds beter begrijpen.

Meer (praktische) informatie over de workshop ‘Ruimte maken voor jezelf’ en soortgelijke workshops omtrent authenticiteit en helende aanwezigheid; vindt men op de volgende website:

<http://east-institute.info/nl/>

## 10 Voorstel tot een andere benadering van kinderen in het onderwijs

In een laatste voorstel richt ik mij tot de visie over leren in het onderwijs. We zagen eerder dat het huidige reguliere onderwijs haaks staat op de visie van het mensgericht onderwijs, dewelke ik trachtte zo breed mogelijk te schetsen in het vorige hoofdstuk.

Men kwam te weten dat in het mensgericht onderwijs de kinderen en jongeren vrij gelaten worden om het hoe, wat, waar en wanneer over het leren zelf uit te kiezen. Deze vrijheid gaat gepaard met een hele grote verantwoordelijkheid en vraagt van de begeleider of de ouder een enorm vertrouwen in het kind.

Ook gaan deze leerlingen met veel plezier naar school, omdat ze hun eigen interesses mogen volgen van binnenuit en daarom hun leermotivatie niet zullen verliezen doordat het van buiten uit zou opgelegd zijn wat ze moeten kennen en kunnen.

Zij ervaren immers niet de druk van hoog gestelde verwachtingen waaraan ze zouden moeten voldoen (er zijn immers geen examens of toetsen) en ook niet het ingrijpen of verdrücken van hun eigen natuurlijke nieuwsgierigheid, die het startpunt vormt tot het leren. Doordat men hier niet gaat bepalen ‘wat’ een leerling moet leren, ‘wanneer’ en ‘hoe’ het die leerstof zich eigen moet maken, kan een leerling spontaan bewegen en kan het zijn eigenheid en natuurlijke vermogens tot leren behouden.

Ook gaan kinderen in dit soort onderwijs - waar de nadruk niet alleen of nadrukkelijk komt te liggen op kennisoverdracht, maar eerder op vaardigheden opdoen in sociale interactie en communicatie, conflicten oplossen en nog zoveel meer – beter kunnen samenwerken en zichzelf beter leren kennen. Ze gaan beter weten wat ze echt willen en kunnen op deze wijze ook beter hun plan trekken.

Op het einde van het vorige hoofdstuk kon men lezen hoe volgende vragen beantwoord werden. Vragen zoals: ‘Ontwikkelen kinderen zich niet te eenzijdig in het mensgericht onderwijs?’, ‘Is er wel voldoende structuur?’, ‘Leren kinderen wel echt iets’, ‘Worden ze zo wel voorbereid op de echte wereld?’ en ‘Werkt de aanpak in dit onderwijs wel voor ieder kind?’

Uit de antwoorden blijkt dat het mensgericht onderwijs een stevig perspectief biedt voor kinderen en jongeren en hun toekomst. Het biedt echt de garantie dat kinderen na deze scholing zelfstandiger en zelfredzamer zijn en rijker zijn als persoon. (Sudbury Valley)

Men schenkt een groot vertrouwen voor eender wie, met welke achtergrond dan ook, en dit vertrouwen in de mens, dat hij van nature uit goed is, zal alleen maar het kind of de jongere ten goede komen in zijn groei tot gelukkige volwassene.

Dit mensgerichte onderwijs, naar mijn inziens, meer op maat van het kind van vandaag, is dan ook een nieuwe mogelijke piste om te bewandelen, om een aantal problemen in het reguliere onderwijs te kunnen verminderen.

Hoe ingewikkelder men immers het reguliere onderwijs maakt, door steeds meer kinderen een etiketje op te plakken en een handleiding te geven, om zo mee te kunnen met de leerplannen die steeds meer verlangen van het kind; hoe complexer het onderwijs wordt en ook voor degene die uiteindelijk de kwaliteit van het onderwijs bepaalt, namelijk de leerkracht.

Als men verder gaat met ‘kinderen op maat’ te creëren doordat er slechts één juiste leermethode of piste zou kunnen zijn die men moet volgen, terwijl is gebleken dat kinderen juist op zoveel verschillende manieren leren, dan zal men kunnen zien dat dit probleem van overdiagnostisering alleen maar toeneemt. Dan heeft inderdaad straks iedereen wel een ‘etiketje’.

Zoals ik al zei, bepalen leerkrachten de kwaliteit voor het onderwijs. De leerkracht heeft een belangrijke vormende taak hierin, maar hij heeft daarnaast ook een opvoedende taak. Hij is immers het voorbeeld of rolmodel voor kinderen en jongeren.

Daarom is de attitude of innerlijke houding van een leerkracht belangrijk, zoals we zagen dat kinderen het snelste leren door imitatiegedrag (modelling), nemen ze ook de innerlijke houding over. (Van Eyck, 2012)

Men kan als leerkracht de houding van ‘helende aanwezigheid’ ook leren door de beoefening van E.A.S.T, om zo een sfeer van verbondenheid te scheppen waarin kinderen dan authentieker aanwezig kunnen zijn.

Om de leerkrachten in hun taak als opvoeder te ondersteunen, bestaan er recent ook initiatieven voor leerkrachten om zich deze innerlijke houding van ‘helende aanwezigheid’ eigen te kunnen maken zodat ze deze kunnen toepassen in het onderwijs.

De E.A.S.T. workshop ‘Ruimte maken voor jezelf’ is hiervoor geschikt alsook andere trainingen die je kunt vinden op de volgende websites:

<http://east-institute.isnfo.nl/onderwijs-en-onderwijsinstellingen/persoonlijke-authenticiteit>

<http://east-institute.info/nl/onderwijs-en-onderwijsinstellingen/herstel-de-verbondenheid>

Eén van de getuigenissen, ook te vinden op de website van E.A.S.T.-institute , luidt als volgt:

*-In het moderne onderwijs staat het kind centraal. Het belang van de E.A.S.T. methode, bijvoorbeeld Persoonlijke Authenticiteit, is dat de docent leert hoe met zichzelf om te gaan, want dat is de werkelijke sleutel tot kindvriendelijk onderwijs. De docent moet zichzelf leren kennen en in staat zijn bepaalde “negatieve” gesteldheden te transformeren. Enkel vanuit innerlijk evenwicht kan de docent een veilig en kindvriendelijk leerklimaat creëren. Er is dringende noodzaak dit te leren en E.A.S.T. instituut voorziet ten volle in deze behoefte. - Mr. Drs. Archibald Marshall - Directeur Instituut voor de Opleiding van Leraren (1997-2011)*

De volgende vraag is hoe we ouders ( bijvoorbeeld de ouders van ‘kinderen met een etiketje’, zoals de casus van Jelle), kunnen laten kennismaken met de ideeën van alternatieve onderwijssystemen zoals het mensgericht en democratisch onderwijs.

Men kon de ideeën hiervan in het voorgaande hoofdstuk al lezen.

De toepassing van deze ideeën, kan men vinden in scholen, die min of meer gebaseerd zijn op het functioneren zoals in de Sudbury Valley school.

Hier volgt een lijst met scholen in België en Nederland. Op de websites van deze democratische scholen vindt men ook heel wat informatie omtrent de werking en visie.

In België :

- Sudburyschool Gent (Gent, BE) : [www.sudbury.be](http://www.sudbury.be)
- Vlinderwijs (Sudbury school) ( Stabroek, BE) [www.vlinderwijze.be](http://www.vlinderwijze.be)
- Leerhuis Brussel (Brussel, BE) [www.leerhuisbrussel.be](http://www.leerhuisbrussel.be)

Het zijn privé-scholen, wat wil zeggen dat ze geen subsidies van de overheid ontvangen. Studenten die ingeschreven zijn op deze scholen zijn wel in orde met de leerplichtwet. Ze hebben een schoolnummer en geven hun inschrijvingen door aan de overheid.

Indien men als student op deze school een diploma middelbaar onderwijs wil behalen, kan dat door het afleggen van examens door de Examencommissie van de Vlaamse Gemeenschap.

In Nederland:

- Guus Kieft School (Amstelveen-noord, NL) [www.guuskieftschool.nl/](http://www.guuskieftschool.nl/)
- De Kampanje sudburyschool (Sudbury school te Amersfoort, NL)
- De Koers sudburyschool (Sudbury School te Beverwijk, NL) [www.dekoers.org/](http://www.dekoers.org/)
- De Paradox (Vorden, NL) [www.schooldeparadox.nl/](http://www.schooldeparadox.nl/)
- De Ruimte (Soest, NL) [www.deruimtesoest.nl/](http://www.deruimtesoest.nl/)
- De Vallei (*Natuurlijk Leren School* te Bennekom/Renkum, NL) <http://basisschooldevallei.nl/>
- De Vrije Ruimte (*Natuurlijk Leren School* te Scheveningen, NL) [www.devrijeruimte.org/](http://www.devrijeruimte.org/)
- 5 en 5 is 11 (*Democratische school* te Maastricht, NL) [www.5en5is11.nl/](http://www.5en5is11.nl/)
- Blink (*School voor Levensecht Leren* te Culemborg, NL) [www.blinkschool.nl/](http://www.blinkschool.nl/)
- De Buitenplaats (*Sociocratische school* te Drogeham/Drachten, NL) [www.debuitenplaats.nu/](http://www.debuitenplaats.nu/)
- Libertad (*Democratische school* te Breda, NL) [www.libertad-breda.nl/](http://www.libertad-breda.nl/)
- De Ontdekking (*Sociocratische school* te Nieuw Buinen, Drenthe, NL) [www.deontdekkingdrenthe.nl/](http://www.deontdekkingdrenthe.nl/)
- Reuring aan de Zaan (*Democratische school in oprichting* in de Zaanstreek, NL)
- D O E (*Democratisch Onderwijs in oprichting* te Eindhoven, NL)
- Democratische school Utrecht (*Democratische school in oprichting* te Utrecht, NL)
- Newschool.nu (*Democratische school* in oprichting te Ermelo, NL) <http://newschool.nu/de-school/>
- Merkaba Sudburyschool (Sudbury School in oprichting in Tholen/Zeeland, NL)

## ALGEMEEN BESLUIT

In deze eindproef ben ik vertrokken vanuit de probleemstelling dat er zoveel kinderen met een etiketje zijn vandaag in onze samenleving, zoveel meer dan vroeger, zo blijkt uit onrustwekkende stijgende cijfers. Daarbij stelde ik me ook in vraag wat oorzaken zouden kunnen zijn, want een generatie geleden, waren er nog niet zoveel etiketkinderen als nu.

Dat de oorzaken van dit fenomeen niet alleen te wijten zijn aan het feit dat men steeds meer weet over kinderen hun ontwikkeling en waar het fout kan lopen is zeker. Immers de snel veranderende samenleving, waarin we nu leven, speelt hier een zeer grote rol in, om niet te zeggen de grootste.

We kunnen ons dan inderdaad gaan afvragen of we niet -kinderen op maat- aan het creëren zijn, want bij kinderen in deze tijd, wordt er enorm veel druk op ze gelegd en zijn de hoge verwachtingen ook niet te onderschatten. Daarnaast ervaren ze steeds minder tijd om te spelen en te bewegen, iets wat kinderen van nature dienen te doen, dit omdat ze vaak een berg huiswerk meekrijgen van in de klas.

Vanuit de bekommernis dat er op kinderen zo de vinger aan de pols wordt gehouden vandaag, waardoor ze naar mijn inziens bijna niet meer vrij gelaten worden in hun kind-zijn, vroeg ik me af of er geen alternatieven zouden kunnen komen voor een kindvriendelijkere samenleving. Ik vroeg me vooral af of deze alternatieven al dan niet reeds bestaan en zo ja, hoe deze dan in zijn werking gaan.

Eén van dergelijk alternatief en de werking ervan, werd duidelijk toen ik me ging verdiepen op mijn praktijkstage in de ALIVE School in Suriname, dat gebaseerd is op een methode die zowel in België als in Nederland gedoceerd wordt als in Suriname zelf. Een methode (E.A.S.T.) waarin men terug naar de essentie gaat van mens-zijn.

Deze school, gebaseerd op die methode, heeft een mensgerichte visie en nadat ik mijn praktijkstage voltooid had en terug thuis was, begreep ik steeds meer hoe in alle aspecten van benadering van onze kinderen in de samenleving, men eigenlijk kinderen tracht te kneden en te vormen naar de wil van de volwassene, ouder of begeleider.

Daarom trachtte ik in dit eindwerk een alternatief te beschrijven om meer –op maat van het kind- te werken, dit door een benadering op vlak van communicatie en opvoeding, maar ook het onderwijs.

Vertrokken vanuit een casus waarin beschreven staat hoe men vandaag omgaat met etikettes, stelde ik mij dan ook de vraag wat een etiketje doet met een kind en zijn gezin. Dat een etiketje stigmatiserend werkt en kan leiden tot uitsluiting, werd niet alleen duidelijk in mijn casus maar ook in één van mijn invalshoeken waarin de stem van kinderen door het Kinderrechtencommissariaat beluisterd werd.

Verandering en bewustwording in hoe we omgaan met kinderen met etikettes, is dus nodig in mijn ogen, willen we tegemoet komen aan het creëren van een samenleving waar kinderen in hun waarde gelaten worden. Een andere benadering, dat ook naar de stem van kinderen luistert, is dan erg zinvol.

Deze benadering kijkt verder achter het etiketje van het kind en doorprijkt zijn gedrag. Luisteren naar het kind wil dan ook zeggen ‘het willen begrijpen waarom een kind handelt zoals het handelt,’ en van daaruit ingrijpen als begeleider of ouder.

Dit vraagt een openheid van de volwassene en kan ook confronterend voor deze zijn. Het gedrag dat een kind stelt kan immers een teken zijn dat de volwassene hem of zijn boodschap niet begrijpt of niet wil begrijpen. Onder ogen zien of toegeven dat men als begeleider of ouder ook maar een mens is dat onwetend is of fouten kan maken is soms ook moeilijk, het vraagt dan ook moed om naar jezelf te durven kijken als volwassene.

Toch is dit -durven kijken-, voor jezelf en vooral in het belang van het kind, erg nuttig om zo beter met elkaar te communiceren. Immers vanuit een (respectvolle) gelijkwaardige houding komen betere relaties tot stand en is groei mogelijk, ook in opvoedingsrelaties. Dit wil uiteraard niet zeggen dat we

een opgroeiend kind zomaar alles laten doen of beslissen. We behouden immers zelf het stuur in handen. Het kind is immers nog volop in ontwikkeling en nog niet volgroeid. Hij is nog aan het leren en heeft daar soms hulp bij nodig. We hebben daarbij een belangrijke taak van verantwoordelijkheid in de opvoeding. Dit ook als voorbeeld of rolmodel.

In een opvoeding die helpend is, waarbij men zich als gelijke beschouwt, maar toch een voorbeeld is voor kinderen, kan men dan best ook erg voorzichtig omgaan met zaken als straffen en belonen. Deze kunnen een kind schaden omdat het zich dan in een richting bevindt, waarin het zich geduwd voelt. Het kind voelt zich afgeremd in zijn beweging en leert dat jouw aandacht en liefde gebonden is aan voorwaarden, terwijl deze zaken (aandacht en liefde) vanzelfsprekend aanwezig zouden mogen zijn in de opvoeding. Dan pas kan men spreken van een opvoeding waarin men als ouder een ondersteunende houding aanneemt.

Vanuit deze ondersteunende houding als begeleider of ouder schenk je een groot vertrouwen in kinderen. Hierdoor gaan kinderen zich terug meer gewaardeerd voelen in hun eigenheid, gaan ze openbloeien en ontwikkelen ze daardoor ook meer vertrouwen, zowel in zichzelf als in de anderen, als in de wereld. Van daaruit is het mogelijk dat er zich minder conflicten zullen voordoen.

Men kan er ook voor kiezen als ouder, begeleider of ook als leerkracht om vanuit deze houding aanwezig te zijn en mede daardoor kinderen bij zichzelf te laten brengen waardoor ieder meer tot zijn recht komt en een betere samenwerking mogelijk wordt. Waar er echt samengewerkt wordt, is er minder een sfeer van competitie en zal men elkaar gemakkelijker accepteren (onvoorwaardelijke acceptatie = één van de grondhoudingen), kortom van discriminatie of uitsluiting is hier bijna geen sprake.

In mensgericht onderwijs zoals ALIVE maar ook op een Sudbury school ziet men dit gebeuren. Het bestaat dus al: deze andere benadering naar kinderen toe: de vrijheid die men schenkt in dit democratische schoolsysteem, die gepaard gaat met een grote verantwoordelijkheid, maar vooral het grote vertrouwen in deze kinderen. Dit zorgt ervoor dat kinderen ook deze grondhouding(en) zich eigen maken, zodat ze zich kunnen ontwikkelen tot authentieke, zelfbewuste, ondernemende, evenwichtige, verantwoordelijke, flexibele, betrokken en vooral gelukkige volwassenen die probleemloos hun weg vinden in de samenleving vanuit hun eigen bewuste keuzes.

Om dit alles, meer op maat van het kind, te kunnen bereiken, met datgene ik vernoemd heb over de opvoeding, het onderwijs en de taak van de volwassene hierin; hebben we nog een hele weg te gaan. Deze kan pas starten bij een andere manier van denken over kinderen, een verschuiving van paradigma. Juist door die andere manier van denken en dus ook benaderen, kunnen kinderen, vanuit een juiste grondhouding, gemakkelijker hun weg vinden en zeker de kinderen van deze tijd.

Daarom schetste en formuleerde ik enkele veranderingsgerichte voorstellen in de laatste hoofdstukken: voornamelijk dat we onze zienswijze kunnen veranderen op onze kinderen (al dan niet 'met of zonder' etiketje) en hen anders benaderen in de opvoeding en in het onderwijs door anders met hen te communiceren. Dit kan door bijvoorbeeld vormingsavonden voor ouders te organiseren waarin bewustwording over deze thema's aan bod kan komen. Daarnaast schetste ik ook een aantal alternatieven voor communicatie, straffen en belonen die op dergelijke vormingsavonden aan bod kunnen komen en gaf ik een aantal websites (een aanbod) van wat (mensgericht) onderwijs kan inhouden. Hierin kunnen ouders of geïnteresseerden op zoek gaan naar informatie (werking en visie) van zo een specifieke school in hun regio. Om te eindigen, heb ik ook een voorstel gedaan van een workshop voor ouders (opvoeders) of leerkrachten, die ikzelf ook heb gevolgd tijdens mijn praktijkstage, waarin men leert hoe men vanuit een bepaalde innerlijke houding aanwezig kan zijn, opdat kinderen hierdoor authentieker kunnen bewegen en dus meer zichzelf kunnen zijn.

Op mijn praktijkstage vond ik het tenslotte enorm boeiend om te zien hoe men daar kinderen benaderde vanuit een mensgerichte visie. Vanuit de start van mijn interesse rond het thema 'etiketkinderen' te willen werken, leek het me heel interessant om de visie van op de praktijkstage hierin te integreren omdat het een erg hoopvolle visie is.

Ik hoop dan ook dat ik daarbij wat nieuwe mogelijke denkkaders heb kunnen aanreiken wat betreft het anders omgaan met kinderen van vandaag en dat deze ideeën heel geleidelijk aan zullen insijpelen in de hoofden van vele volwassenen die vanuit hun hart en ziel met kinderen willen werken.





## Bibliografie

- ALIVE. (2012). *Authenticity and Learning in a Vitalizing Environment Elementary & High School*.  
Opgeroepen op 2013, van <https://sites.google.com/site/eastalive/>.
- Baeten, K., Dewispelaere, J., Neyskens, A., Wens, L., Wiewauters, C., & Van der Straeten, L. (2012).  
*Helpende gesprekken- cursus*. Brussel: HIG.
- Beckers, L. (2012, november 5). Geef gerust een pilletje, dat kalmeert. *De Morgen*, p. 12.
- Bogaert, S. (2012). *De medicalisering van ADHD*. Opgehaald van [www.lib.ugent.be](http://www.lib.ugent.be).
- Bolhuis, S. (2004). *Leerstrategieën, leren en verantwoordelijkheid*. Amsterdam: Coutinho.
- BS De Valle: *Een school voor natuurlijk leren*. (sd). Opgeroepen op 2014, van  
[http://www.natuurlijkleren.net/?page\\_id=90](http://www.natuurlijkleren.net/?page_id=90).
- Coene, G. (2011). *Ethiek*. Brussel: HIG.
- Cools, B. (2013). *Gezin, zorg en welzijn: Geestelijke gezondheidszorg*. Brussel: HIG.
- Crab, J. (2002). *Eeuwige Lente, leven met voldoende in een wereld van overvloed*. Leuven(België)-  
Suriname: Ebron vzw en Stichting Ecosystem 2000.
- Craeynest, P. (2004). *De levensloop van de mens. Inleiding in de ontwikkelingspsychologie*. Leuven:  
Acco.
- Dale, V. (2013). *Gratis woordenboek*. Opgehaald van [www.vandale.be](http://www.vandale.be).
- Danckaerts, M. (sd). *Psychofarmaca bij kinderen geen zwart-witverhaal*. Opgehaald van  
<http://www.uzleuven.be/sites/default/files/Kinderenjeugdpsychiatrie/psychofarmaca-bij-kinderen-geen-zwart-witverhaal.pdf>.
- De Laet, S. (2011, februari). *Elke leerling een etiket*. Opgeroepen op 2013, van  
[www.clblimburgnoordadite.be](http://www.clblimburgnoordadite.be).
- Debo, Missinne, Veys, Lamote, & Holvoet. (2011, oktober 11). *Te Gek: aflevering 2: De jeugd van tegenwoordig*. Opgeroepen op 2014, van  
[https://www.impulscentrum.be/webtunes/show\\_video.asp?id=658](https://www.impulscentrum.be/webtunes/show_video.asp?id=658).
- Debusschere, B. (2012, november 23). Geneesmiddelengebruik kinderen en jongeren stijgt met 15 procent in 5 jaar. *De Morgen*, p. 11.
- EAST. (2013). *EAST herstel de verbondenheid*. Opgeroepen op 2013, van <http://east-institute.info/nl/>.
- Eos wetenschap. (2012, september 4). *Leerstoornissen vooral een middenklasseprobleem*.  
Opgeroepen op 2014, van <http://www.eoswetenschap.eu/artikel/leerstoornissen-vooral-een-middenklasseprobleem>.
- Gebruik antipsychotica piekt bij kinderen. (2012, februari 25). *De Standaard*.

- Gezinsbond. (2011, oktober). *Focus op kinderen met een etiketje. Een belevingsonderzoek bij ouders*. Brussel.
- Greenberg, D. (2003). *De Vrijheid van de Sudbury Valley School*. Framingham: Astarte.
- Hellinckx, W. (2009). Zitten er nog normale kinderen in de klas? 'En we zingen en we springen en we zijn zo blij want er zijn geen stoute kind'ren bij'. *Basis.Ledenblad van het COV*, vol:116, issue: 8, pages: 15-20.
- Herbots, R. (2012, september 1). Een leerstoornis is niet te koop. *De Morgen*.
- Kinderrechtencommissariaat. (2011). *(in)(proef) druk: educatief pakket*. Brussel: Artoos.
- Kinderrechtencommissariaat. (2012). *Advies: Recht doen aan kinderen met een label*. Opgehaald van [www.kinderrechtencommissariaat.be](http://www.kinderrechtencommissariaat.be).
- Kroon, T. (2004). *Zo zijn onze manieren/waarden en normen in de opvoeding*. Nizw uitgeverij.
- Leerhuis. (2012). *Het Leerhuis*. Opgehaald van <http://www.leerhuisbrussel.be/>.
- Mertens, R. (2014). *Bachelorproef: Kinderen met een stoornis Of nieuwtijdskinderen? Hoe ouders coachen bij het ontdekken van de talenten van hun kinderen?* Schaarbeek: HIG.
- Mol, J. (2007). *Opgroeien in vertrouwen , opvoeden zonder straffen en belonen*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Neyskens, A. (2012). *Communicatietheorie*. Brussel: HIG.
- Pameijer, N., Van Beukering, T., Schulpen, Y., & Van De Veire, H. (2007). *Handelingsgericht werken op school. Samen met leerkracht, ouder en kind aan de slag*. Leuven: Acco.
- Peerlings, W., & Geuens, S. (2013). *Normale kinderen ze bestaan nog*. Tielt: Lannoo nv.
- Rengers, C. (2010). *Het breken van de weerbarstige kindervuil: Straffen en belonen*. Opgeroepen op 2014, van [http://kiind.nl/articles/188/Het\\_breken\\_van\\_de\\_weerbarstige\\_kinderwil.html](http://kiind.nl/articles/188/Het_breken_van_de_weerbarstige_kinderwil.html).
- Rigter, J. (2003). *Het palet van de psychologie*. Amsterdam: Coutinho.
- Robinson, S. K. (2010). *RSA Animate Changing education paradigms*. Opgeroepen op 2013, van <http://www.thersa.org/events/video/archive/sir-ken-robinson>.
- Rossaert, I. (2011, november). Leven met een label. *Psychologie Magazine*.
- Sleurs, K. (2012, november 22). In vijf jaar tijd 15 % meer medicijnen voorgeschreven voor minderjarigen. *Het Laatste Nieuws*.
- Sudbury. (2010). *Sudbury school Gent*. Opgeroepen op 2014, van [www.sudbury.be](http://www.sudbury.be).
- Van Crombrugge, H. (2012). Product, proces,... of gewoon plezier. *Don Bosco Vlaanderen*, pp. 4-5.
- Van De Velde, D. (2013). *Op schouders van ouders. Het opvoedingsgebeuren tussen wens en realiteit*. Antwerpen- Apeldoorn: Garant.

- Van Eyck, H. (2012, januari 11). -*To the point- aflevering Apintie Televisie (Suriname): Onderwijs, de eerste stappen van het kind*. Opgeroepen op 2013, van <http://www.apintie.sr/vidi.php?vid=3946>.
- Van Herpen, M. (2011). *De diagnose houdt kinderen op achterstand*. Opgeroepen op 2014, van <http://hetkind.org/2011/03/17/de-diagnose-houdt-kinderen-op-achterstand-2/>.
- Vandebriel, P. (2013). Hoe weet ik wat Mega Toby me vertelt? *Caleidoscoop*, pages: 11-19.
- Vandenbosch, V., & Graindourze, L. (2009). Zijn er nog normale kinderen? Interview met Walter Hellinckx. *Caleidoscoop*, vol:21, issue: 3, pages: 11-16.
- Vanheule, S. (2011). Opvoeden vanuit de apothekerskast? Kanttekeningen bij het psychiatiseren van kinderen. *Tijdschrift voor Welzijnswerk*, pages:5-18.
- Vanobbergen, B., & Ackaert, L. (2013). 'Wij zijn geen beesten die de andere kinderen opeten' Over labeling, uitsluiten en insluiten. *Caleidoscoop*, vol:25, issue:6, pages:6-10.
- Verdyck, R., Van Hecke, M., Delbaere, P., Weyn, P., & Grielens, S. (2014). *Prodiagnostiek by Prodia*. Opgeroepen op 2014, van <http://www.prodiagnostiek.be/index.php>.
- Wikipedia de vrije encyclopedie*. (sd). Opgeroepen op juli 8, 2014, van <http://nl.wikipedia.org/>.
- Wyffels, D., & et al. (2011). *Ervaringsgericht werken aan communicatie: Luisteren als invalshoek*. Brussel: HIG.