

**Auteur**

Betsy Hijlkema

**Inlichtingen**

T (030) 254 71 48

E b.hijlkema@seminarium.nl

**Datum**

september 2005

© Hogeschool Utrecht,  
lectoraat Lesgeven in de multiculturele school,  
Utrecht, 2005

Bronvermelding is verplicht.  
Verveelvoudigen voor eigen gebruik of intern  
gebruik is toegestaan.

**Twee leerkrachten en hun  
contact met lastige  
kinderen. Observaties in een  
kleurrijke basisschoolklas.**



**Onder de loep, nr. 1**  
Opbrengsten uit het lectoraat  
Lesgeven in de multiculturele  
school

## Ten geleide

Voor u ligt het verslag van een onderzoek naar de omgang van leerkrachten met potentieel problematische kinderen in een multiculturele basisschool. Door haar grote kennis van de praktijk en oog voor het contact tussen kinderen en leerkrachten is Betsy Hijlkema erin geslaagd een portret te schetsen uit het dagelijks leven van twee leerkrachten dat veel voer tot nadenken geeft. Dit onderzoek beoogt een beeld te geven van de competenties die leerkrachten in een etnisch heterogene school nodig hebben om de risico's die kinderen lopen op gedragsproblemen te vermijden. De resultaten zijn bedoeld als input voor opleiders en hun studenten in de lerarenopleiding en professionalisering.

Het lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School voert dergelijk, veelal kwalitatief onderzoek in de klas uit op verschillende deelthema's, met name pedagogisch klimaat en taalontwikkeling binnen vakcontexten. Dat gebeurt vanuit een kenniskring met opleiders uit basisonderwijs, voortgezet onderwijs, MBO en HBO. De verslaglegging in deze serie rapporten is zo opgezet dat zowel de wetenschappelijke aanpak wordt verantwoord, als materialen worden geleverd die het betreffende thema in opleiding en professionalisering helpen didactiseren.

Wij zijn zeer geïnteresseerd in reacties op zowel de bevindingen als de bruikbaarheid daarvan en nodigen u uit daarop te reageren via [lectoraatmcs@hu.nl](mailto:lectoraatmcs@hu.nl). Ook denken wij desgewenst graag mee over de manier waarop studenten en leerkrachten zich kunnen bekwamen in het lesgeven op een multiculturele school, mede met behulp van onze onderzoeksopbrengsten. Wie op de hoogte gehouden wil worden over nieuwe uitgaven kan zich via bovengenoemd emailadres bij ons melden.

dr. Maaike Hajer  
lector Lesgeven in de Multiculturele School  
*Utrecht, september 2005*

## Inhoudsopgave

|                                                                                                                                                                                                                  |               |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| <b>Voorwoord.....</b>                                                                                                                                                                                            | <b>5</b>      |
| <b>Inleiding.....</b>                                                                                                                                                                                            | <b>7</b>      |
| <br><b>1. Literatuurverkenning.....</b>                                                                                                                                                                          | <br><b>8</b>  |
| 1.1 De prevalentie van probleemgedrag onder allochtone kinderen in de basisschool.....                                                                                                                           | 8             |
| 1.2 De relatie tussen etniciteit en probleemgedrag.....                                                                                                                                                          | 9             |
| 1.3 De aard van het probleemgedrag.....                                                                                                                                                                          | 12            |
| 1.4 Hoe manifesteert het probleemgedrag van allochtone kinderen zich binnen de basisschool? Welke problemen ervaren leerkrachten in de interactie met allochtone kinderen met probleemgedrag en hun ouders?..... | 12            |
| 1.5 Conclusie en discussie.....                                                                                                                                                                                  | 13            |
| <br><b>2. Opzet van het onderzoek.....</b>                                                                                                                                                                       | <br><b>14</b> |
| 2.1 Vraagstelling.....                                                                                                                                                                                           | 14            |
| 2.2 Onderzoeksmethode.....                                                                                                                                                                                       | 15            |
| 2.3 Onderzoekslocatie.....                                                                                                                                                                                       | 16            |
| <br><b>3. Resultaten van de participerende observatie, een veelheid aan gebeurtenissen .....</b>                                                                                                                 | <br><b>19</b> |
| 3.1 Mijn belevenissen in thema's.....                                                                                                                                                                            | 19            |
| 3.2 Opbrengsten van de participerende observatie.....                                                                                                                                                            | 25            |
| <br><b>4. Resultaten van de video-opnames en de interviews, kijken naar en praten over interventies.....</b>                                                                                                     | <br><b>27</b> |
| 4.1 De ochtend van Jack.....                                                                                                                                                                                     | 27            |
| 4.2 De ochtend van Angelique.....                                                                                                                                                                                | 38            |
| 4.3 De opbrengsten van de video-opnames en de bijbehorende interviews.....                                                                                                                                       | 49            |
| <br><b>5. “Wat vind je van de juf?; wat vind je van de meester?”, de resultaten van de VIL en de daarop volgende interviews.....</b>                                                                             | <br><b>51</b> |
| 5.1 “Vriendelijk en leidend”, het resultaat van de VIL.....                                                                                                                                                      | 52            |
| 5.2 “Waarom vind je dat?”, het resultaat van de n.a.v. de VIL gehouden interviews met de kinderen en de leerkrachten.....                                                                                        | 54            |
| 5.3 De opbrengsten van de VIL en de interviews.....                                                                                                                                                              | 66            |
| <br><b>6. Samenvatting, conclusies, discussie, aanbevelingen en lijnen naar vervolgonderzoek.....</b>                                                                                                            | <br><b>68</b> |
| 6.1 De grote lijn van het onderzoek.....                                                                                                                                                                         | 68            |
| 6.2 Een antwoord op de onderzoeksvragen.....                                                                                                                                                                     | 70            |
| 6.3 Reflectie op de opzet van dit onderzoek.....                                                                                                                                                                 | 74            |

|                                                                                                                  |                                                                                                    |           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 6.4                                                                                                              | Aandachtspunten voor contact met (lastige)leerlingen in de kleurrijke klas.....                    | 74        |
| 6.5                                                                                                              | Aanbevelingen voor de lerarenopleiding en de professionalisering van<br>zittende leerkrachten..... | 75        |
| 6.6.                                                                                                             | Lijnen naar vervolgonderzoek.....                                                                  | 76        |
| <b>Literatuur.....</b>                                                                                           |                                                                                                    | <b>77</b> |
| Bijlage 1: “Vragenlijst over Leraarsgedrag”.....                                                                 |                                                                                                    | 79        |
| Bijlage 2: “Resultaten ingevulde vragenlijsten Jack”.....                                                        |                                                                                                    | 84        |
| Bijlage 3: “Resultaten ingevulde vragenlijsten Angelique”.....                                                   |                                                                                                    | 87        |
| Bijlage 4: “Analyse van de resultaten van de ingevulde Vragenlijsten over<br>Leraarsgedrag naar etniciteit”..... |                                                                                                    | 90        |

## Voorwoord

Terugdenkend aan mijn betrokkenheid met de multiculturele samenleving komt het jaartal 1981 naar boven. In die tijd was ik vrijwilliger in een project dat huiskamerlessen verzorgde aan buitenlandse vrouwen die niet in staat waren de “reguliere”lessen te bezoeken. Ik ging in die tijd een keer per week naar een gezin en probeerde met een drietal buitenlandse vrouwen een gesprek te voeren in het Nederlands met de bedoeling hen wat omgangstaal te leren. Mijn kind zette ik bij de andere kinderen in de box.

In 1982 vatte ik het plan op om mijn niet afgemaakte universitaire studie af te maken. Inmiddels was ik al wel gediplomeerd juf geworden (en zo ben ik me altijd blijven voelen). In die tijd schreef ik een paper met de titel “Verkenningen rondom migrantencultuur”.

In die tijd heb ik overwogen om mijn afstudeerscriptie te richten op de taalproblematiek van allochtone kinderen. Dat is er niet van gekomen in verband met het ontbreken van een begeleider op dit gebied binnen de vakgroep.

Na mijn afstuderen in 1987 werd ik coördinator leerlingenzorg op een PI- school. Een enkele keer hadden wij allochtone kinderen binnen de schoolmuren. Informatie geven aan leerkrachten over achtergronden, met een leerkracht op huisbezoek gaan en erop wijzen dat de problemen met taal niet alleen veroorzaakt worden door de gediagnosticeerde ontwikkelingsstoornis en dat allochtone kinderen zonder een taalstoornis toch extra taalaandacht nodig hebben. Dat zijn de onderwerpen die me nu over die tijd te binnen schieten.

In 2000 ging ik als vrijwilliger op een asielzoekerscentrum taallessen geven aan volwassenen. Vanuit het seminarium voor orthopedagogiek (waar ik al sinds 1991 werk als docent) kreeg ik de kans om samen met anderen een leerroute voor leerkrachten op asielzoekersscholen op te zetten. Deze leerroute heeft twee jaar met succes gedraaid, maar door de leegloop in asielzoekerscentra kon deze niet gecontinueerd worden. Inmiddels werd in december 2001 ook deeltijdjuf op een asielzoekersschool. Helaas is mijn dienstverband in augustus 2004 beëindigd door sluiting van het centrum.

En toen kwam in januari 2004 de kans om lid te worden van de kenniskring “lesgeven in de multiculturele school”. Na een aarzeling ben ik hierop ingegaan. Mijn aarzeling betrof het feit, dat ik me een juf voel en geen academicus/ onderzoeker.

Ik hoop, dat in het verslag van mijn onderzoek het “juffenperspectief” zal doorklinken. Ik heb geprobeerd door middel van de keuze van het onderzoeksinstrumentarium niet te praten *over*, maar u een kijkje te geven *in* het dagelijkse leven van een kleurrijke klas. Ik hoop hierdoor (toekomstige) leerkrachten handvatten te bieden voor het pedagogische reilen en zeilen in de kleurrijke basisschoolklas.

Zonder de onvoorwaardelijke medewerking van de school i.c. de directeur en de twee leerkrachten zou dit onderzoek nooit hebben kunnen plaatsvinden. Hartstikke bedankt daarvoor. Ook de andere teamleden traden mij altijd onbevangen tegemoet; ik heb me nooit een pottenkijker gevoeld. Geweldig!

Zonder dr. Maaïke Hajer (mijn lector) had dit onderzoek nooit zo plaatsgevonden, zoals het is plaatsgevonden. Zij moedigde mij aan om te vertrouwen op mijn expertise en af te wijken van

de gebaande banen. “Jij hebt verstand van kinderen en van het onderwijs, dus jij weet hoe je de alledaagse werkelijkheid het beste boven tafel kunt krijgen”. Ten slotte was ze van onschatbare waarde tijdens het proces van ordening en analyse van de data. Maaïke, ook jij hartstikke bedankt daarvoor! Dr. Perry den Brok, lid van de kenniskring, bedank ik voor de hulp bij de VIL en de kritische opmerkingen bij het doorlezen van het conceptverslag.

In het eindstadium van de verslaglegging heeft dr. Trees Pels, onderzoeker aan het Verwey Jonkerinstituut mij een laatste zetje gegeven bij het schrijven van de conclusies. Ik bedank haar hiervoor.

En dan nu dat kind in die box. Tijdens dit onderzoek was mijn dochter Minke de Roos leraar in opleiding op een Islamitische basisschool. Zonder het te beseffen heeft ze mij scherp gehouden in “het juffenperspectief”. Minke, het was geweldig om mee te mogen genieten met jouw belevenissen met de kinderen, ouders en team en met je te praten over allerlei zaken die je bezig hielden. Fijn, dat je me zo vertrouwde.

Betsy Hijlkema  
September 2005.

## Inleiding

Veelvuldig wordt er in de media melding gemaakt van het feit, dat leerkrachten het op kleurrijke scholen extra moeilijk hebben. Er worden vooral pedagogische problemen gemeld. Leerlingen op deze scholen zouden veelvuldig probleemgedrag vertonen, dat zich moeilijk laat beïnvloeden. Men suggereert, dat het “anders-zijn” van de thuissituatie van kinderen dit veroorzaakt.

Ook in het kader van de integratieproblematiek wordt gekeken naar het onderwijs. De scholen wordt een functie toegedacht in het tegengaan van radicalisering en de aanpak van probleemgedrag van jongeren.

Tegen deze achtergrond kan de vraag gesteld worden, wat leerkrachten op kleurrijke scholen in pedagogisch opzicht in huis moeten kunnen om probleemgedrag succesvol te signaleren en aan te pakken. Met in het achterhoofd, dat vroege interventie van probleemgedrag erger kan voorkomen, is onderhavig onderzoek gericht op de basisschool.

Wat gebeurt er nu werkelijk binnen de vier muren van het kleurrijke klaslokaal in de basisschool? Vanuit de invalshoek van het taalonderwijs is hier onderzoek naar gedaan (Bezemer, 2004, en het nog niet gepubliceerd onderzoek door Gerda Swank en Bert Tahitu vanuit de kenniskring “lesgeven in de multiculturele school”). Echter de invalshoek van de pedagogische relatie en hoe deze onder druk komt te staan indien er sprake is van probleemgedrag in de kleurrijke school is in Nederland nog niet onderzocht. Onderhavig onderzoek kan gekenschetst worden als een eerste verkenning van deze problematiek. Dit onderzoek sluit aan bij de visie van de collega's van de kenniskring “Gedragsproblemen in de Onderwijspraktijk” (Van der Wolf, 2003), dat de begeleiding van gedragsproblematische leerlingen in of dicht bij de klas moet plaatsvinden. Zij richten zich echter vooral op het ontwikkelen van instrumenten die reflectieprocessen bij leraren, kinderen en jongeren bevorderen. Dit onderzoek is echter een verkenning van de dagelijkse gang van zaken in een kleurrijke basisschoolklas door middel van observatie en gesprekken met leerkrachten en kinderen.

Het onderzoek heeft bestaan uit twee delen: een globale literatuurverkenning en een kwalitatief onderzoek in een groep 8 van een kleurrijke basisschool. In hoofdstuk 1 wordt verslag gedaan van de door mij bestudeerde literatuur. In hoofdstuk 2 wordt de opzet van het empirische deel nader toegelicht. Vervolgens worden in hoofdstuk 3, 4 en 5 de resultaten van het empirische onderzoek besproken. In hoofdstuk 6 volgen de samenvatting, conclusies, discussie en aanbevelingen, en worden de lijnen naar vervolgonderzoek geschetst.

De naam van de school en de namen van de leerkrachten en kinderen zijn omwille van de privacy pseudoniemen.

De in dit verslag opgenomen interviewfragmenten en videofragmenten zijn letterlijke transcripties van de gesproken taal.

## Hoofdstuk 1 Literatuurverkenning

Tijdens het literatuuronderzoek heb ik me laten leiden door de volgende vragen:

Wat is de prevalentie van probleemgedrag onder allochtone kinderen in de basisschool?( 1.1)

Wat is er bekend over de relatie tussen etniciteit en probleemgedrag?(1.2)

Indien er iets gerapporteerd wordt over een relatie, wat is dan de aard van dit probleemgedrag?

Welke problemen ervaren leerkrachten in de interactie met allochtone kinderen met probleemgedrag en hun ouders?(1.3). Aan het einde van dit hoofdstuk worden conclusies getrokken (1.4).

### 1.1 De prevalentie van probleemgedrag onder allochtone kinderen in de basisschool

In de justitiële jeugdzorg is sprake van een oververtegenwoordiging van allochtone jongeren: zij zijn twee keer zo vaak aanwezig als op grond van hun aandeel in de algemene populatie verwacht kan worden. (Vollebergh, 2002). Junger, Wittebrood en Timman (2001) concluderen, dat (zonder exacte getallen te noemen) dat allochtone jongeren gemiddeld meer ernstig en gewelddadig crimineel gedrag vertonen dan autochtone jongeren. 15% van de aanmeldingen landelijk bij de bureaus voor jeugdzorg betreft jeugdigen van allochtone afkomst. In de grote steden bedraagt dit aandeel 50% ([www.trimbos.nl](http://www.trimbos.nl)).

Bekend is, dat aan antisociaal en delinquent gedrag in de adolescentie vaak zwakke schoolprestaties, probleemgedrag op school en voortijdig schooluitval vooraf gaat (Eldering, 2002).

Hoe is het gesteld met die zwakke schoolprestaties op de basisschool? Recente peilingen tonen aan, dat allochtone kinderen nog altijd minder presteren dan autochtone kinderen. Wel zijn ze bezig om hun achterstand in te halen. Dit wordt geweten aan het feit, dat de scholen hun taaldidactische aanpak beter hebben afgestemd op de populatie (Teunissen en Hacquebord, 2002).

Hoe vaak komt probleemgedrag in de basisschool voor? Rijken en Harms (2002) rapporteren in hun literatuurstudie naar schoolloopbanen en jongeren in risicosituaties een onderzoek van Derriks in 1997 waarin gesteld wordt dat 40 tot 50 procent van de probleemleerlingen (Weer Samen Naar School) Turkse en Marokkaanse ouders hebben en dat 33 procent van de allochtone kinderen met laag opgeleide ouders een zwakke werkhouding heeft. Op grond van het onderzoek van Derriks en van Tesser en Iedema uit 2001 concluderen Rijken en Harms, dat 12 procent van de kinderen op “zwarte” scholen zwak sociaal gedrag zou vertonen (tegen 8 procent op andere scholen). Onder Turkse en Marokkaanse kinderen stijgt het aandeel tot 27 procent in groep 8. Deze data zijn door mij niet geverifieerd in de oorspronkelijke bronnen. Bengi-Arslan, Verhulst, Van der Ende en Erol (1997) concluderen na een grootschalig onderzoek naar het voorkomen van probleemgedrag onder Turkse basisschoolkinderen (naar het oordeel van ouders) in vergelijking tot Nederlandse basisschoolkinderen (naar het oordeel van de ouders), dat onder Turkse kinderen meer probleemgedrag voorkomt dan onder Nederlandse kinderen (30.01 tegen 20.27 %). Wat betreft voortijdig schooluitval op het basisonderwijs zijn mij geen cijfers bekend. Aangenomen mag worden, dat dit verschijnsel zich vooral manifesteert in het voortgezet onderwijs.

Uit bovenstaande mag de voorzichtige conclusie getrokken worden, dat allochtone kinderen in de basisschool vaker probleemgedrag vertonen dan autochtone kinderen.

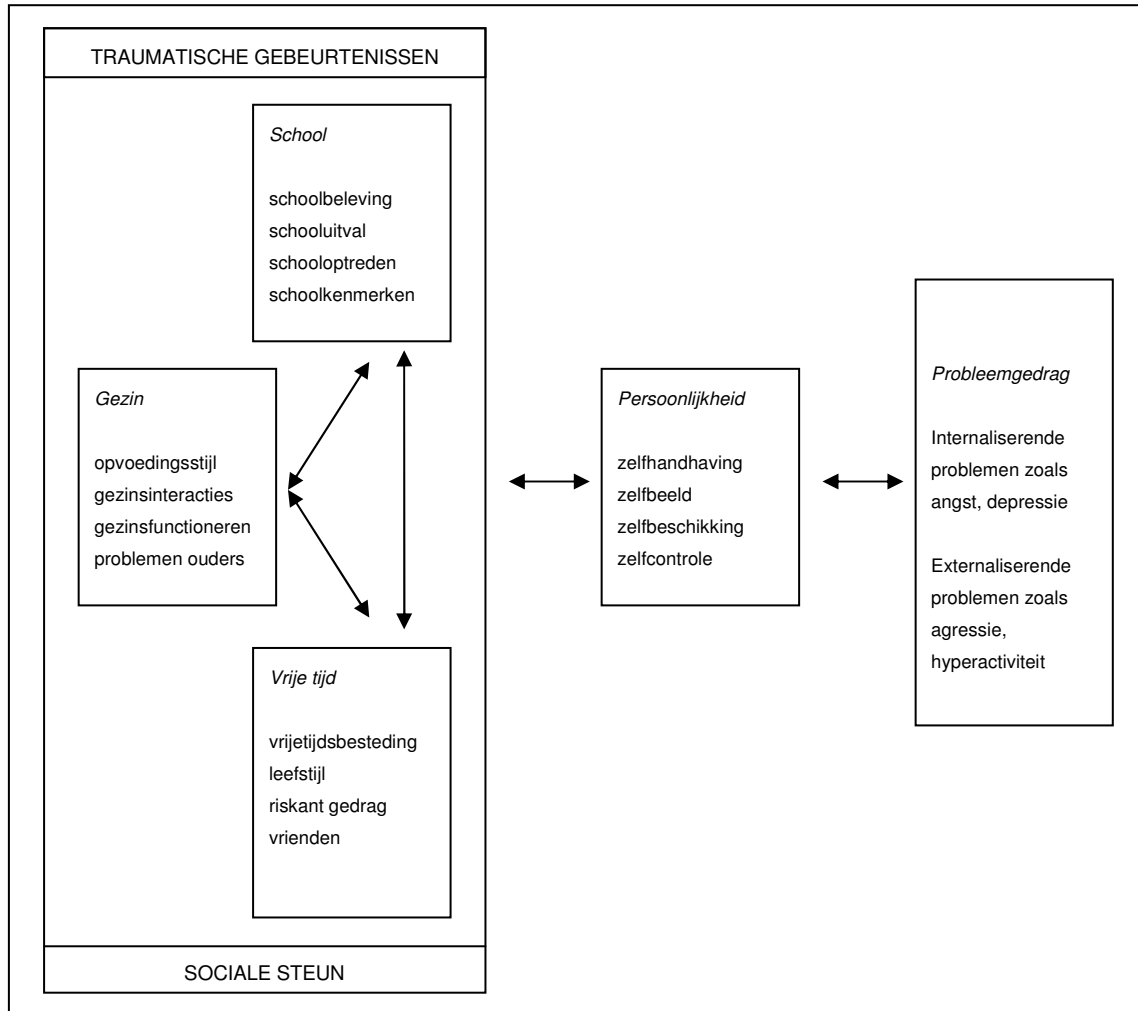
## 1.2 De relatie tussen etniciteit en probleemgedrag.

Om vat te krijgen op de relatie etniciteit en probleemgedrag maak ik gebruik van het meervoudig risicomodel van Van der Ploeg (1997). Dit model is geënt op de concepten en theoretische noties uit de sociaal ecologische theorie, de cognitieve benadering en de stress-theorie. Dit model spreekt mij aan omdat ik vanuit mijn jarenlange ervaring met kinderen met probleemgedrag weet, dat er nooit sprake is van een simpele causaliteit.

Van der Ploeg spreekt van probleemgedrag als ouders, leerkrachten en andere personen het gedrag beschouwen als strijdig met de door hen en de samenleving gehanteerde normen en regels en/of wanneer deskundigen dit gedrag beoordelen op basis van valide kenmerken inzake psychische (on)gezondheid. Hij schat dat 15% van de jeugdigen probleemgedrag vertonen, 10% zou lichtere problemen hebben, 5% daarentegen ernstige problemen.

Het meervoudig risicomodel gaat ervan uit, dat dit probleemgedrag veroorzaakt wordt door een veelheid aan factoren. Vanuit ecologisch standpunt wordt vooral de verscheidenheid in omgevingsaspecten benadrukt. Om deze reden is het zinvol om aandacht te schenken aan de uiteenlopende situaties waarin de jeugdige opgroeit. De stresstheorieën geven zicht op de manier waarop het individu de omgeving percipieert en omgaat met de druk vanuit de omgeving (coping-strategieën). In het cognitieve model wordt benadrukt, dat het informatieverwerkingsproces bij ieder kind verschillend en soms gestoord kan verlopen.

Samenvattend zegt dit model, dat probleemgedrag ontstaat uit aanhoudende interacties tussen enerzijds risicovolle situaties in het gezin, op school en in de vrije tijd en anderzijds enkele centrale persoonlijkheidskenmerken. Hoe meer risicofactoren in de omgeving en in de persoon aanwezig zijn, hoe groter de kans op probleemgedrag. Maar ook: hoe sterker beschermende factoren aanwezig zijn, hoe minder kans op probleemgedragingen.



*Van der Ploeg, 1997*

Terug naar mijn vraag over de relatie tussen etniciteit en probleemgedrag kan gesteld worden, dat allochtone kinderen vaker dan Nederlandse kinderen te maken met de volgende algemene (ook geldend voor andere kinderen) risicofactoren:

- een lage sociale positie
  - armoede
  - wonen in achterstandswijken.
- (Eldering, 2002).

Daarnaast kunnen nog een aantal specifieke risicofactoren onderscheiden worden:

- de migratie als stressvolle gebeurtenis
  - culturele discontinuïteit tussen gezin en buitenwereld (waaronder de school).
- (Eldering, 2002)
- talige discontinuïteit tussen gezin en school.

Deze drie specifieke risicofactoren worden hieronder nader toegelicht.

### **De migratie als stressvolle gebeurtenis**

Deze factor geldt vooral voor kinderen die niet in Nederland geboren zijn.

Vluchtelingen nemen in dit opzicht een speciale positie in omdat ze te maken gehad kunnen hebben met traumatische ervaringen voor en tijdens de vlucht. Ook de eerste opvang in Nederland kan als stressvol beleefd worden omdat het leven in een asielzoekerscentrum met veel spanningen omgeven is. (Tuk, 2001). Inmiddels weten we vanuit de ervaringen van kinderen van ouders die getraumatiseerd zijn geraakt in de Tweede Wereldoorlog, dat deze problemen tot in de tweede en derde generatie kunnen doorwerken. (Van IJzendoorn, 2004).

### **Culturele discontinuïteit tussen gezin en buitenwereld (waaronder de school)**

Allochtone ouders zijn meer gericht op presteren en kennisverwerving (transmissiemodel) dan op het ontdekkende leren, leren leren (interactief model), zoals steeds meer het vigerende model in het onderwijs wordt. Kinderen zouden daardoor op school gedrag moeten vertonen dat de aspiraties vanuit thuis tegenspreekt. Dit zou een mogelijke risicofactor kunnen zijn bij het ontstaan van oppositioneel gedrag bij kinderen. (Distelbrink en Pels, 2000). Rijken en Harms (2002) concluderen in hun literatuurstudie, dat de kans op gebrekkig toezicht en een opvoedingsstijl van ouders gericht op disciplineren een risicofactor is en dat deze vaker voorkomt bij allochtone ouders.

Na bestudering van de vier recente onderzoeken naar opvoedingspraktijken in Turkse, Marokaanse, Chinese en Surinaams-Creoolse gezinnen, geeft Van der Hoek (2000) aan dat door de "onderzochte" ouders de "vrije" omgang tussen leerkrachten en leerlingen als negatief beoordeeld wordt.

Bengi-Arslan et.al (1997) constateren, dat in Ankara en in Nederland wonende Turkse kinderen significant angstiger zijn dan Nederlandse kinderen. Zij leggen een relatie tussen de opvoedingspraktijken van de Turkse oudere (disciplineren en straffen). In een vervolgstudie (Sowa, Crijnen, Bengi-Arslan en Verhulst, 2000) wordt geconcludeerd, dat des te geïntegreerder Turkse ouders zijn, des te minder probleemgedrag voorkomt. De onderzoekers verklaren dit doordat de kinderen van deze ouders minder te maken hebben met de specifieke risicofactoren voor allochtonen. Ook moet hierbij aangetekend worden, dat de opvoedingsidealen van allochtone ouders aan het verschuiven zijn. (Pels en de Haan, 2003). Kayser (1996) wijst erop, dat allochtone kinderen baat hebben bij training in flexibele sociale vaardigheden. Ze moeten zich ervan bewust worden, dat ze zich in de thuissituatie anders moeten gedragen, dan op school.

Vollebergh (2002) vraagt zich af, wat het voor jongens (jongeren) uit een masculiene cultuur betekent om zich te manifesteren in een cultuur die bepaalde vormen van masculiniteit afwijst. Ook vraagt ze zich af wat het voor meisjes uit een masculiene cultuur betekent om buitenshuis te worden aangesproken op hun zelfstandigheid en autonomie. Bovendien groeien allochtone jongeren op in een sociale context die weinig positief tegenover hen staat. Zij veronderstelt, dat deze factoren probleemgedrag bij jongeren veroorzaakt.

Vanuit het onderzoek van de effectieve schoolbeweging (Weide, 1995 en Hofman, 1993) is aangetoond, dat allochtone kinderen het beter doen als er sprake is van een productief schoolklimaat, waar de nadruk ligt op basisvaardigheden, er eisen aan kinderen gesteld worden

en de ouders betrokken zijn bij het onderwijs. In deze studies wordt vooral gesproken over leerprestaties.

Kwetsbare kinderen zijn sowieso geneigd tot externe attributie bij probleemgedrag en ook intenties van mensen worden sneller en vaker als vijandig geïnterpreteerd. Dit kan in een situatie van interetnische vijandigheid en discriminatie een versterkte ontwikkeling van gedragsproblemen bij al kwetsbare allochtone jongeren veroorzaken (Vollebergh, 2002).

### **Talige discontinuïteit tussen gezin en school**

Rijken en Harms (2002) halen onderzoek van Vedder en Klopogge uit 2001 aan, waarin gesteld wordt dat allochtone kinderen een leerachterstand van twee jaar bij de aanvang van de basisschool hebben. Het feit dat deze kinderen een andere taalachtergrond hebben en dat in de thuistaal een "restricted code" gehanteerd wordt, veroorzaakt deze achterstand. Scholen steken hierop nog steeds in onvoldoende mate op in. Het zou zittenblijven en een lage motivatie in de hand werken en dit verhoogt weer de kans op criminaliteit en spijbelen.

In de studie van Sowa et al. (2000) wordt gesteld, dat Turkse kinderen met leerproblemen op school een verhoogd risico hebben voor het ontstaan van probleemgedrag. Zij raden leerkrachten dan ook aan, dat ze alert zijn op de taalkant van het curriculum.

## **1.3 De aard van het probleemgedrag**

In de media wordt meestal verslag gedaan van het externaliserend probleemgedrag bij jongeren. Vollebergh (2002) concludeert echter, dat de verhoogde prevalentie van problemen zich voordoet binnen het hele spectrum van probleemgedrag, zowel externaliserend (naar buiten gericht, zoals schoppen, slaan, de orde verstoren, vernielen) als internaliserend (naar binnen gericht, zoals angstig en depressief gedrag).

Ook Bengi-Arslan et al. (1997) constateren dat over het brede scala van probleemgedrag, zowel externaliserend als internaliserend probleemgedrag Turkse kinderen significant hoger scoren dan Nederlandse kinderen. Het significant grootste verschil wordt echter gemeten op de angst-depressie schaal.

## **1.4 Hoe manifesteert het probleemgedrag van allochtone kinderen zich binnen de basisschool? Welke problemen ervaren leerkrachten in de interactie met allochtone kinderen met probleemgedrag en hun ouders?**

Er is geen empirisch onderzoek met deze vraagstelling uitgevoerd binnen een basisschool in Nederland. Wel onderzocht Pels (2002) in twee kleurrijke brugklassen de non-participatie en ordeverstoringen tijdens de wiskundelessen. Zij observeerde in klassen en voerde SR-interviews met leerkrachten en kinderen. Zij komt tot de conclusie, dat kinderen ordeverstoringen wijten aan de pedagogisch- didactische capaciteiten van leerkrachten en dat leerkrachten daarentegen deze verstoringen verklaren door leerlingfactoren. Haar observaties geven de kinderen gelijk. Zij concludeert, dat de mate van non-participatie en ordeverstoring samenhangt met de pedagogische context. Er komen duidelijk minder ordeverstoringen voor, indien de leerkracht respect inboezemt en structuur biedt en anderzijds steunt, persoonlijk is

geïnteresseerd en intellectuele uitdaging biedt. Ook concludeert zij, dat doordat in het gezin het memoriseren en feitenkennis belangrijk wordt geacht kan leiden tot afhankelijkheid van de goedkeuring van de leerkracht. Een aantal allochtone kinderen zou daardoor meer om de beurt vragen.

Vanuit allerlei egodocumenten, zoals Pley (2004) en de columns van Kees Beekmans in onder andere het weekblad 'De Groene Amsterdammer' (gesitueerd op een praktijkschool/ voortgezet onderwijs) kan geconcludeerd worden, dat er door cultuurverschillen en uitzichtloze thuissituaties moeilijk vat te krijgen is op allochtone kinderen (Beekmans, 2005).

## 1.5 Conclusie en discussie

Er zijn geen redenen om aan te nemen, dat er meer allochtone kwetsbare kinderen zouden zijn dan autochtone kwetsbare kinderen. Desondanks is er in de justitiële jeugdzorg een oververtegenwoordiging van allochtone jongeren. Ook de caseload van de bureaus jeugdzorg bestaat voor een aanzienlijk gedeelte uit allochtone kinderen.

Het is bekend dat de algemene risicofactoren: een lage sociale positie, armoede en wonen in achterstandswijken meer opgeld doen voor allochtone kinderen. Daarnaast is er ook een aantal risicofactoren, dat specifiek opgaat voor allochtone kinderen: migratie als stressvolle gebeurtenis en de culturele en talige discontinuïteit tussen de thuissituatie en de school. De school heeft vooral te maken met de laatste twee risicofactoren.

Op grond van de geraadpleegde literatuur en gebruikmakend van het meervoudig risicomodel van Van der Ploeg formuleren we de volgende hypothese:

*Omdat veel allochtone ouders andere opvattingen hebben over opvoeding (meer gericht op disciplineren) dan de school (meer gericht op autonomie) raken kwetsbare allochtone kinderen in verwarring en ontwikkelen daardoor probleemgedrag (hetzij externaliserend, hetzij internaliserend) (ecologisch en stressmodel). Kwetsbare kinderen zijn onvoldoende in staat flexibel in deze situatie te reageren (cognitief model). Daarnaast kunnen zich problemen in de communicatie voordoen omdat voor veel allochtone kinderen het Nederlands hun tweede taal is. Overdrachtelijk en abstract taalgebruik alsmede het gebruiken van het Nederlands voor emotionele functies kunnen daardoor problemen opleveren.*

Van belang is om na te gaan, hoe de leerkracht in de praktijk van alledag ervoor kan zorgen, dat de school een beschermende factor wordt, zodat kwetsbare kinderen in kleurrijke klassen minder probleemgedrag zullen ontwikkelen. Er is in Nederland geen onderzoek verricht naar interactiesituaties in de klas vanuit bovengenoemd perspectief. Pels (2002) heeft de non-participatie en ordeverstoringen onderzocht, echter in de brugklas en niet vanuit het perspectief van het kwetsbare kind. Een verkennend onderzoek via observatie in klassen en gesprekken met leerkrachten en leerlingen zijn een middel om hier vat op te krijgen. In de hiernavolgende hoofdstukken zal ik verslag doen van dit deel van mijn onderzoek.

## Hoofdstuk 2 Opzet van het empirische deel van het onderzoek

Na de verkenning van de literatuur in het vorige hoofdstuk, volgt nu in het huidige hoofdstuk de wijze waarop het empirische deel van het onderzoek is opgezet. Achtereenvolgens wordt de vraagstelling (2.1), de onderzoeksmethode (2.2) en de onderzoekslocatie (2.3) beschreven.

### 2.1 De vraagstelling

In dit onderzoek staat de volgende hoofdvraag centraal:

Wanneer kan de aanpak van leerkrachten gekarakteriseerd worden als een beschermende dan wel risicofactor in de ontwikkeling van kinderen met (potentieel) probleemgedrag in de kleurrijke basisschool?

Hieruit zijn de volgende subvragen afgeleid:

- Hoe gaan leerkrachten om met kinderen met (potentieel) probleemgedrag in een kleurrijke basisschoolklas?
- In hoeverre bevordert dan wel voorkomt de aanpak van leerkrachten het ontstaan van probleemgedrag?
- Hoe beleven en legitimeren de leerkrachten hun aanpak van kinderen met (potentieel) probleemgedrag in een kleurrijke basisschoolklas?
- Hoe beleven kinderen in een kleurrijke basisschoolklas de aanpak van de leerkracht?

Definitie van de in de vragen gehanteerde begrippen:

*Kinderen met (potentieel) probleemgedrag* zijn die kinderen waarvoor de risicofactoren voor het ontwikkelen van probleemgedrag in hoge mate gelden en die door de leerkrachten als dusdanig zijn gesignaleerd en die mij (als ervaren orthopedagoog) zijn opgevallen tijdens mijn verblijf in de groep.

*Aanpak die probleemgedrag versterkt/ bevordert* is die aanpak waarvan de leerkrachten aangeven dat het probleemgedrag doet toenemen dan wel afnemen en/of die blijkens mijn observaties het probleemgedrag doet toenemen dan wel afnemen.

*Beleven van de aanpak*: de gevoelens die de aanpak oproept.

*Legitimeren van de aanpak*: het aanvoeren van redenen voor de aanpak.

*Risicofactoren* zijn hetzij kenmerken van het kind, hetzij kenmerken van de omgeving rondom het kind die de kans op het ontstaan van probleemgedrag vergroot. (zie hoofdstuk 1 voor een nadere uitleg)

*Beschermende factoren* kunnen mogelijk een neutraliserend effect hebben op de risicofactoren; het kunnen kenmerken van het kind of kenmerken van de omgeving rondom het kind zijn. (zie hoofdstuk 1 voor een nadere uitleg).

## 2.2. De onderzoeksmethode

Omdat er nog weinig bekend is van wat zich nu werkelijk binnen de muren van de kleurrijke basisschool afspeelt is gekozen voor een kleinschalige gevalsstudie. Onderhavig onderzoek kan gekenschetst worden als een eerste verkenning van de onderzoeksvragen.

Het onderzoek wordt uitgevoerd in een groep 8 van een kleurrijke basisschool (in 2.3 is een beschrijving van de onderzoekslocatie te lezen).

Voor de beantwoording van de vragen zijn de volgende data verzameld:

### 1 **(Participerende) observatie.**

In de vierde, vijfde en zesde week van het schooljaar 2004 - 2005 heb ik 8 ochtenden en 5 middagen doorgebracht in groep 8. Er is niet geïntervenieerd in het klassengebeuren. Wel zijn met de leerkrachten terloops in de loop van de dag, tijdens de inloop, in de pauze en na school gesprekjes gevoerd zonder vooropgezet plan. Tijdens het verblijf in de groep zijn aantekeningen gemaakt van het verloop van de dag en van ordeverstoringen die na afloop uitgewerkt zijn.

De bedoeling van mijn aanwezigheid gedurende de gehele dag was om naast inzicht te verkrijgen in het dagelijks reilen en zeilen van de klas ook het vertrouwen te krijgen van de leerkrachten en de kinderen zodat de verzamelde informatie in de volgende fasen "natuurlijker" zou zijn.

In hoofdstuk 3 wordt verslag gedaan van de participerende observatie.

### 2 **Video- registraties.**

Zes weken later is er gedurende de ochtend een lopende video-opname gemaakt met drie camera's. (De groep wordt begeleid door twee leerkrachten in een duobaan. Beide leerkrachten zijn ieder gedurende een ochtend gefilmd).

### 3 **Uit deze video-opnames zijn incidenten gehaald.** Tijdens deze incidenten worden kinderen door de leerkracht gecorrigeerd. Deze incidenten zijn tijdens interviews voorgelegd ter becommentariëring aan de afzonderlijke leerkrachten met de bedoeling inzicht te krijgen in de bedoelingen van hen bij de aanpak van probleemgedrag. In hoofdstuk 4 wordt verslag gedaan van de video-opnames en de bijbehorende interviews.

### 4 **Alle kinderen hebben de VIL\_(Vragenlijst Interpersoonlijk Leraargedrag), versie basisonderwijs ingevuld.** Deze lijst bestaat uit 32 vragen waardoor kinderen door ze te beantwoorden kunnen aangeven hoe zij het gedrag van hun leerkracht zien. Een nadere beschrijving van dit instrument is in bijlage 1 opgenomen. De beide leerkrachten hebben deze VIL ook ingevuld, enerzijds hebben ze ingevuld hoe zij denken dat de kinderen deze ingevuld hebben en anderzijds hoe zij graag zouden willen hoe de kinderen deze lijst zouden invullen. Het invullen van de VIL heeft plaatsgevonden vier weken na de video-opnames.

### 5 **Interviews met leerkrachten en vijf kinderen over de VIL.**

Omdat het enige tijd duurde voordat de ingevulde VIL-lijsten verwerkt waren zijn deze interviews twee maanden na het invullen gevoerd.

In hoofdstuk 5 wordt verslag gedaan van de analyse van de VIL en de bijbehorende interviews.

Deze formele onderzoeksmomenten hebben plaats gevonden van september 2004 tot eind februari 2005. Ook zijn er nog een aantal informele momenten geweest zoals even langs gaan om een afspraak te maken en dan even blijven kletsen met leerkrachten en kinderen, een middag eind februari een boekje maken met kinderen en meegaan als begeleider met een excursie.

***Koppeling vragen en data:***

| <b>vragen</b>                                                                                                                         | <b>primaire data</b>                                                                 | <b>secundaire data</b>                                                                               |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Hoe gaan leerkrachten met kinderen met (potentieel) probleemgedrag in een kleurrijke basisschoolklas om?                              | (participerende) observatie<br>video-opnames                                         | Interviews met leerkrachten<br>n.a.v. video-opnames.<br>Interviews met leerkrachten<br>n.a.v. de VIL |
| In hoeverre bevordert danwel voorkomt de aanpak van leerkrachten het ontstaan van probleemgedrag?                                     | (participerende) observatie<br>video-opnames                                         | Interviews met leerkrachten<br>n.a.v. video-opnames.<br>Interviews met leerkrachten<br>n.a.v. de VIL |
| Hoe beleven en legitimeren de leerkrachten hun aanpak van kinderen met (potentieel) probleemgedrag in een kleurrijke basisschoolklas? | De door de leerkrachten<br>ingevulde VIL                                             | Interviews met leerkrachten n.a.v.<br>video-opnames<br>Interviews met leerkrachten<br>n.a.v. de VIL  |
| Hoe beleven kinderen in een kleurrijke basisschoolklas de aanpak van de leerkracht?                                                   | De door de kinderen ingevulde<br>VIL<br>(participerende) observatie<br>video-opnames | Interviews met kinderen n.a.v. de<br>VIL                                                             |

## 2.3 De onderzoekslocatie

Het onderzoek is uitgevoerd in groep 8 van de Lichtcirkel, een openbare kleurrijke school in het Noorden van het land. De keuze van deze school was tweërlei: enerzijds was deze goed bereikbaar in verband met de woonplaats van de onderzoeker en anderzijds om aan te geven dat kleurrijke scholen ook buiten de grote steden voorkomen. Ik word hartelijk door zowel de directeur en de leerkrachten van groep 8 ontvangen. Ze voelen mijn komst als een erkenning dat ook buiten de grote steden kleurrijke scholen bestaan. Ze willen mij graag laten zien welke oplossingen zij gekozen hebben in hun specifieke situatie. Tijdens mijn eerste telefoongesprek heb ik gesproken met de adjunct directeur van de school, tevens leerkracht in groep 8. Hij was meteen enthousiast voor mijn onderzoek. Vandaar dat het onderzoek heeft plaatsgevonden in groep 8.

De school is gelegen in een in de zestiger/ zeventiger jaren gebouwde wijk bestaande uit laag- en hoogbouw. De wijk wordt momenteel "opgewaardeerd".

Het schoolplan 2003-2007 vermeldt, dat op 1 oktober 2003 de school wordt bezocht door 136 leerlingen, 23 autochtone achterstandskinderen en 71 allochtone kinderen, waarvan 59 van Turkse afkomst. Tijdens mijn kennismakingsgesprek met de directeur vertelt ze mij, dat de allochtone kinderen bij binnenkomst amper de Nederlandse taal beheersen (ondanks het feit dat veel ouders het Nederlands wel beheersen omdat ze in het verleden de Lichtcirkel of een andere Nederlandse school hebben bezocht). Ook zouden ze de taal van het land van herkomst niet goed beheersen. In het schoolplan spreekt het team uit, dat hun verwachting anders was omdat veel ouders de Nederlandse school hebben doorlopen. De komst van huwelijkspartners uit het land van herkomst draagt naar het oordeel van de directeur bij aan het feit dat in de gezinnen de omgangstaal niet het Nederlands is.

In de onderbouw van de Lichtcirkel wordt gestreefd naar ontwikkelingsgericht werken en in de bovenbouw naar adaptief onderwijs. De nascholing van het team door de O.B.D. richt zich op deze onderwerpen. De school doet mee aan projecten van het achterstandenbeleid van de Gemeente. Er wordt gewerkt met een verlengde schooldag. Er is een Turkse leerkracht (voormalige OALT- leerkracht). Ook is er een buurtmoeder die contact houdt met de ouders. De resultaten op de Lichtcirkel liggen naar het oordeel van de inspectie rond het niveau dat verwacht mag worden op grond van de kenmerken van de leerlingpopulatie.

Het verwijzingspercentage naar het speciaal onderwijs is laag: in de afgelopen jaren gemiddeld 0.8%. Het percentage kinderen dat jaarlijks doubleert ligt onder het landelijke gemiddelde. Het aantal leerlingen dat speciale begeleiding krijgt (zorgleerlingen) bedraagt ongeveer 35 %. Het schoolplan vermeldt, dat de begeleiding vooral het gebied van de Nederlandse taal beslaat.

Het onderzoek is uitgevoerd in groep 8. Groep 8 heeft twee leerkrachten. Jack is ook de adjunct-directeur van de school. Jack's leeftijd is halverwege de dertig. Hij heeft ongeveer 10 jaar onderwijservaring, waarvan 7 jaar op de Lichtcirkel. Hij heeft voor deze school twee jaar in het voortgezet speciaal onderwijs gewerkt. Angelique is een eind- twintiger met 6 jaar ervaring. Ze werkt bij de aanvang van het onderzoek ongeveer 7 maanden op de Lichtcirkel. Daarvoor is ze vijf jaar werkzaam geweest op een dorpschool. Op deze school is ze ziek geworden; Angelique voelde zich niet gesteund door het team. Vorig schooljaar is ze gereïntegreerd op de Lichtcirkel. Ze kende deze school omdat ze er stage gelopen had.

Angelique draait groep 8 op de maandag, dinsdagochtend en woensdagmorgen. De rest van de week is ze aanwezig in groep 4. Jack is aanwezig op dinsdagmiddag, donderdag en vrijdag.

Ik heb dus te maken met een meer en minder ervaren leerkracht. Interessant is om na te gaan in hoeverre zij verschillen in hun aanpak en hun legitimering van hun aanpak.

12 jongens en 4 meisjes vormen samen groep 8 van de Lichtcirkel. 6 kinderen (2 meisjes en 4 jongens) zijn oorspronkelijk uit Nederland afkomstig, 4 (3 jongens en 1 meisje) komen oorspronkelijk uit Turkije, 2 jongens uit Bosnië, 1 meisje uit Vietnam, 2 jongens uit Suriname en 1 jongen van de Nederlandse Antillen.

Bij de start van het onderzoek (vierde week na de start van het schooljaar) geven beide leerkrachten aan, dat de huidige groep in de loop der jaren als een prettige groep is gekarakteriseerd. Desondanks spreken de huidige leerkrachten van hanengedrag onderling, elkaar te willen dizen, elkaar te willen inluizen, om elkaar lachen. Angelique geeft aan, dat zij het hanengedrag ook ten aanzien van haar hebben. Zij vindt het moeilijk om dit om te buigen. Zij noemt met name Norman, een Antilliaanse jongen. Jack bestempelt Mohammed, een Turkse jongen, als een moeilijke leerling. Hij zou vooral problemen hebben met zichzelf.

### Hoofdstuk 3 Resultaten van de participerende observatie, een veelheid aan gebeurtenissen.

Zoals beschreven in hoofdstuk 2 ben ik in deze fase van het onderzoek een aantal dagdelen, gedurende drie weken aanwezig geweest in de klas (acht ochtenden en vijf middagen). Er gebeurde uiteraard veel tijdens mijn aanwezigheid. Ik heb mijn belevenissen ondergebracht in een negental thema's:

- Thema 1: "Het zit in het hoofd van de juf/ meester", het verloop van de dag in grote lijnen.
- Thema 2: "Dag meester, dag jongen", de interactie van Jack met de leerling(en)
- Thema 3: "OK, opruimen", de interactie van Angelique en de leerling(en)
- Thema 4: "Daar hou ik niet zo van", de wijze van corrigeren van kinderen door Jack.
- Thema 5: "Je begint me te irriteren, jongen", de wijze van corrigeren door Angelique.
- Thema 6: "Allemaal vijven", de achtergrond van Mohammed.
- Thema 7: Ali, een opvallend kind.
- Thema 8: De fiets van Ali.
- Thema 9: Wat betekent..., de plek van de taal.

Deze thema's worden in 3.1 besproken.

In 3.2 komen de opbrengsten van de participerende observatie aan bod.

#### 3.1 Mijn belevenissen in thema's

##### **Thema 1: "Het zit in het hoofd van de juf/ meester", het verloop van een dag in grote lijnen.**

's Morgens vanaf kwart over 8 druppelen de kinderen een voor een de klas binnen. Op de instructietafel ligt een lijst met activiteiten waar de kinderen hun naam achter kunnen zetten. Tijdens deze "inloop" kunnen de kinderen ook aan het werk met "hun werkstuk" of "nog niet af" werk van de vorige dag(en). Niet alle kinderen gaan meteen wat doen, sommige hangen wat rond.

De kinderen hebben een A4-tje waar voor twee of drie dagen de vakken met het bijbehorende werk vermeld staat (taakkaart).

Om kwart voor 9 begint de rekenles (methode Pluspunt). Indien de methode aangeeft dat de betreffende les een leerkrachtgebonden les is, vindt er gedurende ongeveer een half uur instructie plaats waarbij kinderen afwisselend een beurt krijgen. Interactie tussen kinderen heb ik niet gezien. Een enkele keer wordt deze instructie afgewisseld met korte momenten van individueel aan een opgave werken.

Indien er sprake is van een niet- leerkrachtgebonden les wordt deze gedurende ongeveer een half uur toch voorbesproken. De leerkracht is tijdens deze voorbespreking voornamelijk aan het woord, soms wordt er een korte (vaak gesloten vraag) aan een kind gesteld. De rekenles duurt tot de pauze van 10 uur. Niet alle kinderen zijn dan klaar. Op andere momenten wordt dit werk afgemaakt.

Tijdens de rekenles wordt veel om hulp gevraagd waarbij de kinderen een vraag roepen, waarna de leerkracht meestal bij hen komt of de kinderen gaan bij de tafel van de leerkracht of bij de instructietafel staan. Sommige kinderen werken samen. Sporadisch mogen de kinderen hun eigen werk nakijken.

Na de pauze om 20 over 10 wordt meestal met taal (methode Taal Actief) begonnen. Ik heb niet gezien, dat er met deze methode gewerkt werd. De keren dat ik in de groep was heb ik een toets van Goed gelezen, een dictee of de CITO begrijpend lezen meegemaakt. Een keer heb ik op dat tijdstip een Engelse les gezien. Indien de kinderen klaar zijn met hun taalwerk mogen de kinderen verder met rekenen of met keuzewerk, dit kan een opdrachttekening, een taalspel, begrijpend lezen kaart etc. zijn. Het is de bedoeling dat de kinderen het gemaakte werk aftekenen op hun taakkaart. Dit aftekenen wordt niet besproken.

Om kwart over 11 gaat er een bel, de kinderen stromen in kleine groepjes door de school (circuitwerk). Bij andere leerkrachten gaan ze volgens een afgesproken rooster aan het werk met de computer, onder begeleiding een werkstuk maken met gebruikmaking van het documentatiecentrum, techniek, textiele werkvormen. De kinderen worden tijdens deze activiteiten stap voor stap begeleid. Er wordt weinig overgelaten aan het eigen initiatief van de kinderen. Door de kinderen wordt weinig gesproken. De leerkracht is voornamelijk aan het woord en stelt zo nu en dan een vraag aan een kind.

Aan het begin van de middag worden meestal de zaakvakken gegeven. Hierbij wordt de volgende werkwijze gevolgd (verspreid over een aantal dagen): de tekst lezen, de leerkracht vertelt er wat omheen, de bijbehorende vragen worden gemaakt, klassikaal worden de vragen nagekeken waarbij de antwoorden gedikteerd worden. Na verloop van tijd volgt er een proeftoets. Na het maken hiervan worden de antwoorden weer gedikteerd. De 'echte' toets wordt een aantal dagen na de proeftoets afgenomen.

Hierna volgt weer een half uurtje taal zoals een les over de werkwoordsvormen of ontleden. Het laatste halve uur wordt besteed aan keuzewerk: computer, takenwerk of iets anders. Gymnastiek wordt een keer in de week tijdens het laatste uur van de middag gegeven en een keer tijdens het laatste uur van de ochtend. Gymnastiek wordt gegeven door een vakleerkracht. De groepsleerkrachten worden dan ingezet ten behoeve van het circuit door de hele school. Tijdens de gymnastieklessen zijn er veel ordeverstoringen. Regelmatig worden er kinderen teruggestuurd naar de klas. Ik heb de gymnastiekles niet in mijn onderzoek opgenomen. Ik heb me voornamelijk beperkt tot de gebeurtenissen in het klaslokaal.

De zestien leerlingen zitten in tafelgroepen. De groepjes zijn dusdanig in het klaslokaal gesitueerd dat welke instructieplek door de leerkracht ook gekozen wordt, er kinderen met de rug naar haar of hem zitten.

Het dagritme zit in het hoofd van de juf/ meester en wordt van te voren niet bekend gemaakt aan de kinderen. Ik heb niet gezien, dat er gedifferentieerd wordt naar hoeveelheid of opdracht. Ook heb ik geen enkele keer waargenomen, dat een les, dag of dagdeel wordt geëvalueerd.

### **Thema 2: “Dag meester, dag jongen”, de interactie van Jack met de leerling(en).**

's Morgens tijdens de inloop zeggen bijna alle kinderen “dag meester” bij binnenkomst. Jack groet hen ook, door hun naam te noemen of hij zegt “jongen”. Hij praat met de jongens vooral over de voetbalwedstrijd van de vorige avond, maar ook over een favoriete strip op de televisie of over de cadeautjes bij de Mac Donald. Met de meisjes maakt hij minder contact, maar bewondert wel uitgebreid de scoubidou-werkstukken. Als de kinderen tijdens de inloop aan het rondhangen zijn, worden ze door hem gewezen op het blad papier met keuzeactiviteiten. “Heb je al wat ingevuld op het blad met de keuzeactiviteiten?”

Tijdens het werken loopt Jack door de klas, reageert op vingers of gaat bij de instructietafel zitten waar kinderen dan ook aan mogen gaan zitten om geholpen te worden. Er zitten dan meerdere kinderen aan de tafel. Een enkele keer komt er ook wel een kind bij hem staan om geholpen te worden.

Zo nu en dan geeft hij complimentjes, doet de duim omhoog, goed man!

### **Thema 3: “Oké, opruimen”, de interactie van Angelique met de leerling(en)**

Tijdens de inloop zit Angelique het grootste gedeelte van de tijd achter haar bureau. Ze rommelt dan wat in haar spullen.

Om kwart voor 9, gaat Angelique op de instructietafel zitten en zegt: “Oké opruimen, we gaan beginnen”. Dit doet ze ook na de ochtend en de middagpauze. Op het einde van een activiteit zegt ze: “Oké opruimen” en gaat dan ook op de instructietafel zitten. Voor de pauze zegt ze: “Oké we gaan naar buiten”. Ze moet dit vaak herhalen; de kinderen reageren meestal pas na een tijdje. Angelique wacht dan rustig af.

Tijdens de instructie en tijdens het zelfstandig werken worden veelvuldig op een roepende toon vragen aan Angelique gesteld die het grootste gedeelte van de tijd achter haar bureau zit. Ze worden meestal door haar beantwoord. Ook vermaant ze kinderen van achter haar bureau. Ze noemt hun naam zonder te zeggen, waarom ze deze noemt. Mohammed en Ali worden het meest genoemd. Kinderen komen bij haar als ze iets niet begrijpen, soms staan er wel vijf kinderen bij haar tafel. In plaats van in de rij te blijven staan, moeten de kinderen een enkele keer (lang niet altijd) hun naam op het bord schrijven. De kinderen zijn bij Angelique minder taakgericht dan bij Jack.

Tijdens de pleinwacht loopt Angelique met de leerkracht van groep 7 heen en weer over het plein. Ze praten met elkaar.

### **Thema 4: “Daar hou ik niet zo van”, de wijze van corrigeren door Jack.**

Mohammed is het enige kind dat vaak door Jack gecorrigeerd wordt. Hij doet dat meestal door naar hem toe te gaan.

In het hiernavolgende volgt een beschrijving van een aantal incidenten:

- Tijdens rekeninstructie geeft Mohammed een fout antwoord en kan ook niet vertellen, hoe hij aan dit antwoord is gekomen, hij broemt wat. Jack.: “*Je doet serieus mee en hangt niet de pias uit*”. Mohammed reageert niet. Even later (het is de onderzoeker onduidelijk wat er gebeurt is) “*Ik wil er geen aandacht aan besteden, maar dat kan niet*”. Mohammed: “*Wat dan?*” Jack: “*Leg dat maar uit aan de klas*”. Mohammed: “*Nee*”.

Jack: *"Oké, dan"*. Later in de ochtend gaat Jack naar hem toe en ik hoor Oké, Oké en krijgt Mohammed een vriendschappelijk klopje op de schouder.

Bij de bespreking van dit incident geeft Jack aan, dat hij geïrriteerd is geraakt door het gedrag van Mohammed gedurende de ochtend.

- Tijdens de inloop zit Ali achter de computer die aan het opstarten is. Het duurt hem te lang. Hij gaat kijken bij de kinderen die met de dominostenen spelen. Mohammed komt binnen en gaat op Ali's plaats zitten. Ali: *"He daar zat ik, meester!"* Jack: *"Mohammed, daar achter weg, Ali zat daar"*. Al brommend, breed zwaaiend met de armen en zwart kijkend, loopt hij weg en gaat op zijn plek een tekening maken.
- Mohammed laat Ali struikelen. Jack: *"Daar hou ik niet zo van"*. Mohammed zegt: *"Ja meester" en kijkt betrapt*.
- Mohammed loopt wat rond. Jack: *"Ga even zitten"*. Hij doet dit niet. J zegt: *"NU VRIEND"*. Mohammed gaat met een lach op zijn gezicht zitten.

Opvallend is, dat bij correctie door Jack Mohammed dit meestal meteen accepteert. Hij broemt dan wat. Is het omdat hij het leiderschap van Jack accepteert, of is het omdat hij weinig taal heeft om zich te verweren? Ik ben geneigd om het eerste te denken omdat hij er later niet meer op terugkomt. Ook lijkt hij non-verbaal te laten merken de correctie te accepteren. Op die momenten, dat hij er moeite mee lijkt te hebben, gaat Jack meteen of later naar hem toe en herstelt het contact.

#### **Thema 5: "Je begint me te irriteren, jongen", de wijze van corrigeren door Angelique**

Mohammed en Ali worden vaak door Angelique gecorrigeerd. Zij doet dit meestal van achter haar bureau, door het noemen met stemverheffing van hun naam.

In het hierna volgende worden een aantal geobserveerde incidenten beschreven:

- Het is erg rumoerig in de klas, de kinderen praten met elkaar. Angelique zegt ineens tegen Mohammed en ook tegen de klas: *"Je begint me te irriteren, jongen. Ik wacht wel, ik heb net zoveel geduld als een baksteen. Iedereen die nu nog geluid maakt, moet de tekst overschrijven"*. Het geluid blijft hetzelfde en Mohammed krijgt de opdracht de tekst over te schrijven. Met een zwart gezicht gaat hij dit doen, zijn gezicht wordt steeds zwarter.
- Tijdens een rekeninstructie geeft Ali een antwoord en een manier hoe hij eraan is gekomen. Angelique zegt, dat zij niet snapt hoe zijn antwoord in elkaar steekt. Mohammed zegt: *"Dat is stom van je, juf"*. Angelique reageert met: *"Ik wil niet, dat je dat tegen me zegt, dat is een beetje brutaal"*. Mohammed zegt niets.
- Omdat de kinderen tijdens de uitleg van rekenen veel kabaal maken, wordt er voor straf niet meer uitgelegd gedurende 20 minuten. Mohammed loopt naar Angelique voor uitleg en wordt teruggestuurd. Na een tijdje zegt Angelique: *"He Mohammed, je kijkt af, vertrouw niet op Bart"*. Mohammed: *"Ik wil geen sommen overslaan. Ik werk samen"*. Angelique reageert niet op deze uitspraak.

- Als de bel gaat voor de pauze, roept Angelique Mohammed bij zich. Zij zegt tegen hem: *"Ik vind het zo jammer, dat ik zo vaak je naam moet noemen. Als je beter je best doet, zou het beter gaan"*. Terwijl hij al gaat staan zegt Mohammed *"Ja juf"* en hij mag naar buiten. Het lijkt alsof hij *"ja juf"* zegt omdat hij er dan van af is. Een veronderstelling zou ook kunnen zijn, dat hij vanwege het feit, dat hij weinig taal tot zijn beschikking heeft veroorzaakt, dat hij maar geen weerwoord geeft.
- Een aantal kinderen waaronder Mohammed loopt tijdens keuzewerk wat doelloos door de klas. Mohammed wordt door Angelique terecht gewezen. Mohammed broemt wat en zegt: *"Altijd Mohammed"*. Angelique: *"Je geeft een grote mond. Ga maar een bladzijde uit het woordenboek overschrijven"*. Mohammed broemt wat. Hij moet vervolgens nog een bladzijde overschrijven. Mohammed blijft boos kijken. Blijkbaar heeft hij weinig taal tot zijn beschikking om zich te verweren.
- Er is veel rumoer in de klas tijdens instructie. Ook Ali praat volop. A: *"Als je er nou weer doorheen praat, ga je daar zitten met strafwerk"*. Ali houdt zijn mond.
- Tijdens zelfstandig werken is er veel lawaai. Angelique.: *"Ali voor jou bladzijde 48 (Overschrijven uit woordenboek)"*. (Hij doet dit op het eind van de ochtend zonder morren en uit zichzelf tijdens het keuzewerk). Hij lijkt het leiderschap van Angelique te accepteren.
- Ramiz zit tegenover Ali. Veelvuldig roept hij door de klas, dat Ali afkijkt of stoort. Angelique reageert daarop meestal met het terecht wijzen van Ali van achter haar bureau of zij negeert de opmerking van Ramiz.

Opmerkelijk is, dat Angelique vaak van afstand corrigeert, dreigt met strafwerk en dit ook daadwerkelijk uitdeelt. De kinderen accepteren haar leiderschap op dat moment wel. Het beklijft echter matig; het is vaak onrustig in de klas en zowel Mohammed en Ali worden veelvuldig gecorrigeerd.

### **Thema 6: "Allemaal vijven", de achtergrond van Mohammed**

Tijdens een informeel gesprekje met mij vertelt Mohammed het volgende over zijn achtergrond. Hij vertelt, dat hij samen met zijn vader en stiefmoeder woont. Hij heeft nooit bij zijn moeder gewoond omdat hij weggegeven is aan zijn oma door zijn moeder. Dit speelde zich af in Turkije. Zijn oma ging dood toen hij 1 was. Vervolgens ging hij bij zijn opa wonen en heeft tot zijn achtste bij hem gewoond. Op de leeftijd van acht jaar ging hij naar zijn vader in Nederland. Van de school in Turkije herinnert Mohammed zich nog, dat hij een uniform aan had en dat hij allemaal vijven had (de hoogste cijfers). Ook weet hij te vertellen, dat de kinderen op school in Turkije worden geslagen. Hij vindt de school in Nederland beter, want ze mogen niet slaan en je mag vaker zelf weten wat je gaat doen.

Mohammed vertelt Nederlands geleerd te hebben in de klas en doordat een juf hem iedere keer uit de groep haalde om met hem te werken met Nederlands. Dat gebeurt nu nog wel een enkele keer.

Ook vertelt Mohammed, dat zijn vader is ontslagen en nu moet sparen voor de afkoop van de dienstplicht in Turkije. Om deze reden hebben ze thuis niet veel geld.

Nadat Mohammed zijn arm in de gymnastiekles had gebroken bleek dit voor de vader een probleem te zijn, omdat de familie geen ziektenkostenverzekering had. Mohammed valt binnen en buiten de klas op door zijn ordeverstoring gedrag. Hij wordt veelvuldig gecorrigeerd. Door leerkrachten buiten de klas (computerles, gymnastiek en plein) wordt hij vaak teruggestuurd naar de klas.

### **Thema 7: Ali, een opvallend kind.**

Ali is een jongetje, waaraan altijd wel wat beweegt. Het is net een potje met pieren. Tijdens het werk trapt hij voortdurend met zijn benen. Hoe drukker het in de klas is, hoe meer lawaai hij maakt, hij hangt dan ook vaak de pias uit. Als het rustig is in de klas werkt hij, al trappend met zijn benen goed door. De kinderen doen altijd wat snauwerig tegen hem. Het lijkt hem niet te deren. Hij reageert clownesk.

Met mijn kennis en ervaring denk ik dat Ali voldoende signalen geeft die een nader diagnostisch onderzoek zouden rechtvaardigen. Kindfactoren lijken bij hem een rol te spelen. Op mijn vraag aan de leerkrachten of dat ooit is overwogen, wordt ontkennend geantwoord. Ik kan mij overigens niet aan de indruk onttrekken, dat mijn vragen in ieder geval bij Angelique ertoe hebben geleid, dat ze de problemen van Ali beter in perspectief kan zien. Ze geeft aan het einde van de periode van de participerende observatie aan, dat hij er niet zoveel aan kan doen, als hij druk is.

Het clowneske gedrag en het snauwen van de kinderen zijn aspecten die mij zorgen baren in zijn ontwikkeling gedurende de puberteit. Het is niet te hopen, dat Ali normovertredend gedrag zal gaan vertonen om in de smaak te vallen bij andere kinderen.

### **Thema 8: De fiets van Ali.**

Al een aantal weken staat de mededeling op het bord, dat de kinderen op een bepaalde middag met hun fiets op school moeten komen. Deze fiets zal gekeurd worden door de politie (stadswacht) i.v.m. het verkeersexamen. Jack heeft in de klas verteld, dat naar het kamp in mei/juni ook alleen gekeurde fietsen mee mogen.

Ali komt op school met zijn fiets waar hij al zo'n drie jaar met veel plezier door de buurt crosst. Ali is bij het groepje, dat als eerste zijn fiets mag laten keuren. De stadswacht wil de fiets afkeuren in verband met een losse handvat, gladde trappers, geen kettingkast. Ali probeert door onderhandelingen, die ongeveer een half uur duren, zijn fiets goedgekeurd te krijgen. Dit lukt niet. Hij krijgt een keuringsrapport mee met daarop vermeld de afgekeurde onderdelen en de opdracht om het een week later in orde te hebben.

Terug in de klas kan Ali niet ophouden om over het gebeuren te praten: hij reageert met clownesk gedrag; de tranen rollen over zijn wangen. Hij maakt zich ernstig zorgen over wat zijn vader gaat zeggen. Hij denkt, dat dit hem wel 50 euro gaat kosten.

Jack probeert Ali rustig te krijgen door hem op te laten schrijven, wat hem is overkomen. Hij moet dit verhaaltje voorlezen aan de klas. Ook dan lopen de tranen nog steeds over zijn wangen, terwijl hij heel hard lacht.

De volgende dag komt hij op de fiets van zijn vader op school. Jack maakt hem duidelijk dat die fiets veel te hoog voor hem is. Als de kinderen op het plein zijn, rijdt de oom van Ali langs, Ali

gaat naar hem toe. Jack, die ook op het plein is, gaat er niet heen. Ali vertelt later, dat zijn oom vroeg hoe het met de fiets was afgelopen. Op Ali's antwoord dat hij te hoog is, heeft zijn oom gezegd, dan moet je maar op de fiets van je nicht.

Het is mij onduidelijk, waarom Jack op een dergelijk moment niet naar de oom gaat om met hem over het gebeuren te praten. Ik heb hem er zijdelings naar gevraagd. Hij gaf als antwoord, dat het toch niet lukt om contact te krijgen met zulke mannen.

Naar mijn oordeel heeft Jack hier een kans om de thuis- en de schoolsituatie van Ali te overbruggen laten liggen. Zowel de familie als Jack hebben Ali nu met een probleem opgezadeld. De familie (die misschien niet goed begrepen hebben wat de keuring van de fiets inhoudt) door Ali een kapotte fiets mee te geven en Jack door daarover niet met de familie te communiceren (en dat had nog wel zo gemakkelijk gekund; de oom was immers bij de school). Vanuit het Nederlands referentiekader is het niet gebruikelijk om als leerkracht met familieleden te communiceren. Vanuit het referentiekader van collectivistische culturen, zoals de traditionele cultuur ligt dit meer voor de hand ( Hofstede, 2000).

#### **Thema 9: “Wat betekent...”, de plek van de taal.**

Tien van de zestien kinderen hebben een meertalige achtergrond. De zes Nederlandstalige kinderen hebben merendeels een thuisachtergrond waarin de “restricted code” vigerend is. Ook bij hen is er dus een discrepantie tussen thuis- en schooltaal. Desondanks is er in het onderwijs weinig aandacht voor deze achtergrond. In het taalaanbod van de leerkracht is weinig differentiatie en ook wordt niet gecheckt of de taal in de methoden en de taal van de leerkracht begrepen wordt. Kinderen praten weinig in de les; ze beantwoorden alleen de (voornamelijk gesloten) vragen van de leerkrachten.

Soms komen de kinderen woorden vragen bij de leerkracht. Sommige kinderen roepen zo'n vraag ook door de klas. Tijdens een toets voor begrijpend lezen wordt bijvoorbeeld geroepen: “Wat is salaris?” “Wat is seizoen?” tijdens aardrijkskunde. “Wat is een globe?” “Wat is een hangar (uitgesproken als han-gar)?” bij een begrijpend lezen toets. De kinderen moeten bij Angelique vragen maken bij aardrijkskunde en roepen voortdurend: “Ik snap er geen bal van!” Angelique antwoordt dan: “Zoek maar op in je boek.” Op een ander moment terwijl de kinderen vragen moeten bij geschiedenis vragen de kinderen bij voortduring aan de langslowende Jack of hun antwoord goed is. De kinderen hebben veel bevestiging nodig. Komt dit doordat ze in onvoldoende mate getraind zijn om te werken met uitgestelde aandacht of maakt de taal van de geschiedismethode hen onzeker? Ik ben geneigd te denken, dat de taal zeker een rol speelt omdat de taal van de tekst niet behandeld is. De tekst is alleen inhoudelijk aan de orde geweest.

### **3.2 Opbrengsten van de participerende observatie**

Meteen aan het begin van de dag, tijdens de inloop is al duidelijk, dat Jack en Angelique verschillen in hun manier van benaderen van de kinderen. Jack praat met en luistert naar de kinderen, Angelique zit tijdens de inloop de meeste tijd aan het bureau. In de loop van de dag, gaat Jack meer naar de kinderen toe als ze hulp nodig hebben. Angelique laat de kinderen meestal bij haar komen.

Wat betreft gedragscorrectie valt op, dat Angelique meer corrigeert dan Jack. Ze doet dat voornamelijk door middel van het roepen van de correctie van afstand door de klas. Jack gaat meer naar de kinderen, die hij wil corrigeren toe en corrigeert voornamelijk "onhoorbaar".

Als Jack in de groep is, heerst er een rustige werksfeer. Het is opmerkelijk dat Ali dan veel rustiger werkt, hoewel hij nog wel veel beweegt. Als Angelique echter in de groep is, zijn de kinderen onrustiger: ze vertonen meer niet- taakgericht gedrag, zoals met elkaar praten, door de klas lopen, elkaar aanduwen.

De indruk dring zich bij mij op, dat de manier van contact maken, hulp verlenen en corrigeren van Jack veroorzaakt, dat ordeverstoringen minder voorkomen en dat Ali rustiger werkt.

Mohammed, echter is voor beide leerkrachten een "lastige jongen".

Het klassenmanagement wordt in grote lijnen door beide leerkrachten op dezelfde manier uitgevoerd: de gang van zaken zit in hun hoofd en wordt niet van te voren aan de kinderen kenbaar gemaakt. De regelstructuur is ook impliciet. De kinderen worden wat betreft de uitvoering van de taken aan de hand genomen. Hulp wordt door de leerkrachten op afroep aan de kinderen verleend. Lessen worden niet afgesloten door een evaluatie.

De leerkrachten hebben weinig contact met de thuissituatie.

Wat betreft de taal valt op, dat tijdens de instructie veel wordt voorgedaan, Als kinderen het niet lijken te begrijpen, wordt dit nogmaals gedaan. Niet wordt gecheckt of de kinderen de taal van de leerkracht begrijpen. Taal bij andere vakken (taalgericht vakonderwijs) is geen aandachtspunt voor de leerkrachten. Er is weinig gelegenheid voor de kinderen om te praten over de leerstof. De leerkracht is voornamelijk aan het woord. Feedback op taaluitingen van kinderen heb ik niet waargenomen. De kinderen vragen veelvuldig naar de betekenis van woorden.

Omdat ik benieuwd ben naar de beweegredenen van Jack en Angelique om te doen wat ze doen zijn er als vervolg op de participerende observatie video- opnames gemaakt en is aan de hand van een aantal fragmenten met Jack en Angelique hierover gesproken. In het volgende hoofdstuk wordt hier verslag van gedaan.

## Hoofdstuk 4 Resultaten van de video-opnames en de interviews, kijken naar en praten over interventies.

Tijdens deze fase van het onderzoek heb ik gedurende een ochtend bij leerkracht Jack en gedurende een ochtend bij leerkracht Angelique video-opnames gemaakt. Er is gefilmd met drie digitale camera's, zodat bijna alle kinderen in beeld waren. Uit deze video-opnames zijn incidenten gehaald. Tijdens deze incidenten worden kinderen door de leerkracht gecorrigeerd. Deze incidenten zijn tijdens interviews voorgelegd ter becommentariëring aan de afzonderlijke leerkrachten met de bedoeling inzicht te krijgen in de bedoelingen van hen bij de aanpak van probleemgedrag. Het interview is opgenomen op audiocassette.

Achtereenvolgens wordt eerst de ochtend van Jack (4.1), vervolgens de ochtend van Angelique (4.2) besproken. Hierna worden de opbrengsten van de video-opnames en de daarbij behorende interviews geformuleerd (4.3).

In de hiernavolgende beschrijving zijn teksten opgenomen uit de video-opnames en de interviews. Deze teksten omvatten de letterlijke weergave van datgene wat door de betrokkenen is gezegd<sup>1</sup>.

### 4.1 De ochtend van Jack

Op de ochtend van 11 november 2004 filmde ik in de klas, terwijl Jack de meester was. Uit deze opname zijn een zevental fragmenten gekozen die aan Jack getoond zijn tijdens het interview dat een dag later plaats vond.

Criterium voor de keuze van een zestal fragmenten is het voorkomen van gedragscorrectie. Een fragment is gekozen i.v.m. de manier van contact maken met kinderen tijdens de inloop. Tijdens de participerende observatie is de manier waarop Jack contact maakt met kinderen in wat vrijere situaties opgevallen. Interessant in het kader van dit onderzoek zijn Jacks beweegredenen voor zijn specifieke manier van contact maken en gedragscorrectie. (Zie ook hoofdstuk 3 waarin de participerende observatie is beschreven).

De gekozen fragmenten met de daarop volgende interviews heb ik ondergebracht in een drietal thema's:

Thema 1: "Als een vis in het water", contact met kinderen.

Thema 2: "Slordig en niet netjes", over kinderen individueel aanspreken of in de groep

Thema 3: Mohammed, een kind met weinig zelfvertrouwen, waar "klassikaal overheen gewalst is".

#### Thema 1: "Als een vis in het water", contact met kinderen

Tijdens de inloop loopt Jack door de klas met zijn kopje koffie in de hand. Hij is dan eens hier en dan eens daar. Dit is ook besproken in hoofdstuk 3, thema 2.

---

<sup>1</sup> X,0 seconden = een stilte van x seconden. Een onderstreping in de tekst = met nadruk gezegd.

Jack spreekt met de kinderen over waar ze mee bezig zijn of neemt het voetballen met hen door. Vaak komen de jongens naar hem toe, staan dan met zijn allen om hem heen en er wordt met hem over het voetballen gesproken. Dat kwam deze ochtend niet voor. Wel stonden er een aantal jongens om hem heen, terwijl hij met een van hen de lampion besprak die gemaakt was voor zijn zoontje.

Dit fragment heb ik aan Jack voorgelegd. Hij reageert hierop als volgt.

*J: O, een stukje gezelligheid, en de kinderen komen even bij me heen kletsen, en kom maar om me heen, en die willen een beetje contact, en ik heb het contact met de kinderen, en er worden wat dingen uitgewisseld en er worden wat over de problemen gesproken die ze tegenkomen, dat is voor mij een beetje de inloop die wij toevoegen.*

*I: Ja. En vind je dat prettig, of onprettig?*

*J: Nee ik vind dat prettig. Ik voel me daar echt als een vis mee in het water zeg maar. Er mogen ook vijftig kinderen om me heen komen staan daar heb ik echt geen problemen mee.*

*I: Nou dat is ook te zien. Laat ik het zo zeggen.*

*J: Nee maar ik kan ook op een bepaald moment met die kinderen praten, dat ze gevoel hebben, dat ze dus wel zeg maar, dat ik er boven sta maar dat ik wel iemand van hun ben zeg maar.*

*I: Leuk.*

*J: Nou dat vind ik heel belangrijk. Ik vind het belangrijk dat er een klimaat bij mij in de groep hangt die gewoon gezelligheid maar duidelijkheid uitstraalt.*

Kortom: Jack ziet de inloop als een moment om contact met kinderen te maken. Hij geniet daarvan. Hij wil graag dat de kinderen ervaren dat hoewel hij boven hen staat, ze toch het gevoel hebben dat hij bij hun hoort. Hij zegt, dat hij een klimaat ambieert dat gezelligheid en duidelijkheid uitstraalt.

Ook ziet Jack als functie van de inloop om kinderen de tijd te gunnen voor het maken van de overgang van thuis naar school. Hij verwoordt dit als volgt:

*J: Ja er zijn ook weleens kinderen die je gewoon weleens iets niets ziet doen. Kijk je zag Bas, dat jongetje met die rode haren die zie je dan een tijdje rondlopen. Die heb je dan wel in de gaten maar die laat je soms ook eens keer een dagje niks doen, daar heb ik helemaal geen problemen mee. Als hij de rest van de week met dingen bezig is dan vind ik dat prima. En zo'n Mohammed ook, als die met het verkeerde been uit bed is gestapt, dan laat je die eens 's ochtends lekker bijkomen in dat half uurtje. Terwijl hij de andere keer wel heel hard werkt.*

## Thema 2: “Slordig en niet netjes”, over kinderen individueel aanspreken of in de groep

Dit thema komt tijdens het interview met Jack op twee momenten aan de orde, eenmaal naar aanleiding van een gebeurtenis rondom Ali en eenmaal rondom Mohammed. Deze worden hier achtereenvolgens besproken.

### a. Gebeurtenis rondom Ali.

Jack staat een aantal seconden bij de tafelgroep van Ali. Hij praat wat met Kim. Vervolgens spreekt hij Ali erop aan, dat er in het groepje niet samen wordt gewerkt. Ali praat met de andere kinderen. De andere kinderen richten zich niet echt naar hem.

J: ..... je werkt toch als een groep, zij moet ook weten hoe je eraan komt. anders kun je het net zo goed alleen doen. het is niet de eerste keer dat je iets samen moet doen ) (7.0)((Ali is bezig met zijn rekenmachine)) ja? (2.0) dus overleg nou eens met mekaar, (hoe je werkt) zodat ze je kunnen volgen. ja? (2.0) leg eens uit wat je aan het doen bent. dat is het belangrijkste.  
Ali: ((richt uitleg naar het meisje tegenover hem))  
J: nee: niet aan Kim, aan de mensen die in je groepje zitten. ((staat op en loopt weg))

Ali gaat vervolgens zijn antwoord aan de kinderen meedelen.

Jack reageert op mijn vraag waarom hij Ali hierop aanspreekt en niet de hele tafelgroep.

J: ..... Hij was verder als de rest, en vanuit die positie heb ik ook gezegd van, jongen doe het samen. Want ik weet dat hij een van de mensen is die een betere rekenaar is van de groep, dus doe het samen, leg uit waar je mee bezig bent, daar help je andere mensen ook mee. Dus vanuit die positie heb ik dus hem daarop aangesproken.  
I: Ja sprak je daar hem op aan. Waarom sprak je hem daarop aan, en niet bijvoorbeeld Kim, en die anderen, want die werkten ook niet samen.  
J: Nee klopt. Ja dat is een goede vraag. Omdat ik denk dat hij degene is die het namelijk beheerst, en dat hij de andere mensen kan meetrokken. ....dus ja ligt mijn verwachtingspatroon bij hem dus blijkbaar ook dat ik van hem verwacht dat hij in die goede mentaliteit zegt van jongens moet je luisteren, ik ga je dat even uitleggen. Dus vanuit die positie heb ik dat gedaan.....  
I: Had je gedacht van die Ali moet maar de stimulator zijn van het geheel.  
J: Ja, precies. Dat was eigenlijk de reden dat ik hem daarop aansprak. Dus, en Kim die heb ik daar niet op aangesproken en daarnaast zit Ray een heel stil jongetje, ook niet vanuit die positie, en Natasja ook niet eigenlijk. Nee dat klopt. Dat is eigenlijk de reden. Omdat hij degene was die het beheerst.  
.....  
J: Nee het was meer van jongens doe dat samen, en help ze even mee. Het is geen reprimande naar hem toe, ik vraag hem alleen maar jongen jij beheerst het, dat zeg ik ook in dat gesprek, jij bent degene die het kan, want je ziet dat sommige mensen ermee

*worstelen en blijven steken, en jij bent vier sommen verder dan de rest. Vanuit die positie doe ik dat. Ik vind het niet nodig om die jongen daar een reprimande op te geven, want het is logisch als je iets goed kan dat je doorwerkt.*

*I: Ja. Maar hoe denk je dat hij het zou ervaren hebben?*

*J: Nou wat ik zag is toen ik wegliep, wat ik nog het laatste stukje van de video wat ik zag is dat hij dan ook echt in overleg gaat.*

*I: Ja het helpt wel.*

*J: Ja.*

*I: Ja, hij is van goede wil dan.*

*J: Hij is van goede wil. Dus hij ziet het blijkbaar niet, hij denkt er op dat moment helemaal niet bij na. Hij denkt van ras ras, ik ben hier zo mee klaar.*

*I: Hij gaat er eigenlijk als een, zoals hij natuurlijk ook een beetje is.*

*J: Als een sprinkhaan doorheen.*

*I: Als een sprinkhaan doorheen. En jij wijst hem daarop, en dan nou dan is hij wel weer zo sympathiek om, nou dan moet het maar, meester vindt dat.*

*J: Ja precies, maar het is niet alleen ik denk ook de manier van hoe ik hem aanspreek. Het is niet van, ik sla hem dood mijn woorden, en moet je luisteren nou ga je dit doen, en ik wil dat je dat, nee, ik vraag hem alleen of hij mee wil werken aan het groepsproces.*

Op mijn vraag aan Jack waarom hij Ali aanspreekt en niet de hele tafelgroep antwoordt Jack, dat Ali een goede rekenaar is. Overigens heb ik op andere momenten gemerkt, dat Kim en Ray ook wel goede rekenaars te zijn. Jack is van oordeel dat hij goed heeft gehandeld, hij wijst Ali op zijn verantwoordelijkheden. Jack gaat ervan uit, dat Ali niet goed heeft nagedacht; hij wil er snel doorheen. En het heeft immers effect, Ali gaat overleggen.

Na een tijdje vindt er een inhoudelijke nabespreking plaats. Dit gaat moeizaam; veel kinderen begrijpen het niet. Twee jongens, waaronder Ali kunnen de uitleg van Jack volgen. Vervolgens geeft Jack aan, dat het ook wel heel moeilijk was en dat de doelstelling van de les eigenlijk was om in de groepjes goed samen te werken.

Hij spreekt dan Ali klassikaal nogmaals aan op het niet goed samenwerken. Letterlijk zei Jack hierover het volgende:

*J: ..... even voor de duidelijkheid, dit is gewoon een verschrikkelijk moeilijke som, (1.0) en het gaat erom, wat ik had willen zien, en wat ik bij sommige groepen heel duidelijk heb gezien en sommige groepen minder, ((tegen leerling)) je mag zometeen iets zeggen, wat ik bij sommige groepen heel duidelijk heb gezien is dat er overleg is. (2.0) >en sommige groepen zijn er waar geen overleg is<. het belangrijkste was van deze les was dat je overleg had. jij hebt het gedaan ((wijst naar J2)), jij kon het, >dat heb je laten zien< maar het is aan jou ((wijst naar Ali)) dat je er de rest van je groep (in meeneemt).*

*Ali: ja maar al/le*

*J: [nee want ik ik ben een paar keer ben ik bij je geweest, ook om te vragen of je de groep erbij betreft, nou (.) zie ik daar ((wijst naar rest van groepje)) van >ik euh< wat gebeurt hier allemaal,*

terwijl jij ((wijst naar J2)) het weet, had jij het hartstikke mooi aan ze uit kunnen leggen. als je dat had gedaan was het (helemaal klaar) geweest. nou heb ik dat grotendeels moeten doen. en de truc is ik weet honderd procent zeker dat jij het tien keer beter uit kan leggen als ik (.) omdat jij het op jouw manier doet en dat snappen zij veel beter.

Nadat ik Jack dit fragment laat zien, reageert hij als volgt:

- J: Slordig, is niet netjes. Nee klopt.  
I: Wat?  
J: Nou om hem klassikaal daarop aan te spreken. Ik weet niet of ik dat later nog recht brei door te zeggen dat hij dat wel doet, later gaat hij natuurlijk wel in overleg.  
I: Waarom vind je het niet netjes om hem daar klassikaal op aan te spreken?  
J: Nou omdat ik vind dat je dat soort dingen een op een moet zeggen. Hij heeft natuurlijk al niet zo'n supersterke positie in de groep. Om hem dan daar ook nog een keer in de groep op aan te spreken is natuurlijk niet super netjes. Dat had ook anders moeten. Dan had ik daar ook moeten blijven in principe, ja dat kun je wel zeggen, wat ik nou zeg, maar dan had ik daar overheen moeten gaan en moeten zeggen nadat ik bij je bent geweest zie ik dat dat verbetert. Dat daar een stijgende lijn in zit.

Jack geeft aan in dit fragment, dat hij het niet netjes vindt om Ali klassikaal aan te spreken omdat hij al niet zo'n goede positie heeft in de groep (zie ook de opmerkingen gemaakt in hoofdstuk 1 bij thema 7).

De gebeurtenissen die volgen op het klassikaal aanspreken van Ali geven Jack hierin gelijk. Ali gaat n.l. vertellen, hoe stom Ray eigenlijk wel niet is bij het uitrekenen van de opgave.

- Ali: als iemand een een kistje wil moeten ze bij Ray komen werken.  
J: wat?  
Ali: hij kan van eh één (.) hij kan van eh dr- ehm een plank van drie eh vijfendertig centimeter eh hoeveel kan hij vijfendertig centimeter uit een plank van drie centi eh meter kun je daaruit halen, hij zegt twintig.  
J: oké maar (.) wat moet ik hiermee?  
Ander kind: Ali probeert eh [ ( )  
Ali: [hij heeft toch fout (gerekend)  
J: Ja nou dat wil ik dan niet hardop zeggen maar ik denk dat je dat goed zegt (Jack reageert hiermee op het andere kind, die wil zeggen, dat Ali Ray erin wil luizen), ik denk dat we dit maar moeten negeren dat lijkt me het meest verstandig.

Na het zien van dit fragment zegt Jack hierover het volgende:

*Nee, hij zegt, hij maakt, hij probeert zijn eigen positie in deze even, hij probeert hem even voor paal te zetten. Die jongen die je net niet kunt zien. En ik sta voor bij het bord en daar naast zit een jongen, Ramiz, en die hij zegt nou hier wordt even iemand zwaar voor lul gezet. Ik zeg nou dat, dat durf ik dus niet zo te zeggen, maar laten we dat maar even negeren en op die manier ga ik daar dan even, want anders moet ik het nog een keer, ik heb hem net aangesproken over het feit van groepswork. Dan probeert hij zijn positie weer terug te winnen, door te zeggen van hij doet het zo fout, en dan ja, kun je daar twee dingen op doen. Je kunt daar keihard op ingaan, je kunt als een buldelaar voor zo'n groep gaan staan blèren maar daar heb ik helemaal geen zin in. En dat past ook helemaal niet in die situatie dus dan lijkt me het verstandigst, voor mij is dan het makkelijkste om het dan te negeren.*

Jack geeft hiermee aan, dat het niet handig is geweest om Ali die toch al geen sterke positie in de klas heeft klassikaal aan te spreken. Het heeft bovendien als effect dat Ali op zo'n manier reageert, dat hij zijn positie alleen nog maar meer gaat verzwakken. Een andere jongen gaat er al op reageren, dat Ali Ray voor schut zet. Het voorval negeren lijkt hem dan ook de beste oplossing.

#### **b. Gebeurtenis rondom Mohammed**

Rondom het aanspreken van Mohammed tijdens het groepswork doet zich een vergelijkbaar voorval voor als rondom Ali heeft plaatsgevonden.

Het tafelgroepje van Mohammed wordt aangesproken door Jack tijdens de hulpronde op de manier van samenwerken en vervolgens wordt Mohammed er speciaal uitgelicht.

Jack: ((buigt zich voorover bij groepje van Mohammed)) (7.0) overleggen jullie met elkaar Peter, of doen jullie het alleen maar zelf.  
Mo: oh we doen het gewoon zelf en [  
J: [ doen jullie alles zelf of doen jullie ook overleg :  
Peter: (en dan kijken we wat voor verschil er is)  
J: oké  
Peter: ( )  
J: hmm mm  
Peter: ((kijkt op zijn rekenmachine en vertelt het antwoord))  
J: maar je moet wel weten waarom hè.  
Mo: ( )  
J: ((loopt naar Mohammed)) dat is niet waar, je moet overleggen, je bent alleen bezig. je zit wel een beetje te kijken maar je zit alleen maar zelf te kijken en (.) als je een keer een antwoord ziet wat je aanstaat dan schrijf je dat op. dat moet je niet doen, je moet ook weten wat je doen moet. (1.0) hé. Mohammed kijkt Jack niet aan, maar tikt op zijn rekenmachine.)) (3.0) ((Jack buigt zich voorover en geeft Mohammed uitleg)) ( bij elkaar optellen, en kijken hoeveel planken we nodig hebben. ja? )

Mo: ((wijst in boek)) ( ?)  
J: ja. ((gaat door met uitleg, onverstaanbaar op tape)) maar dan moet je overleggen met mekaar, want zij zijn druk bezig en ij bent alleen hier een beetje met je rekenmachientje aan het spelen.  
Mo: ((kijkt Jackt even aan, maar zegt niets terug))  
J: hé Peter, betrek hem erbij. want anders gaat hij in zijn eentje verder en het is juist de bedoeling dat je met mekaar (het doet in een groep).  
Peter: meester!  
J: ((loopt naar ander groepje))

Peter (een van de betere leerlingen van de klas) wordt gevraagd door Jack om Mohammed die maar “wat zit te lummelen” bij het groepsgebeuren te betrekken. Vervolgens spreekt Jack Mohammed toch nog aan op zijn gedrag. Aan het einde van de interventie wordt Peter opgedragen Mohammed bij het groepsgebeuren te betrekken.

Na het bekijken van dit fragment reageert Jack als volgt:

J: Ja, prachtig om te zien hoe die haat/liefde verhouding is tussen Mohammed en mij. Dat is wel mooi, hij heeft heel veel moeite met gezag, en dan zie je dat hij een beetje wekrimpt, ja hij accepteert het wel dat ik dat tegen hem zeg, en dan zie je, dan ga ik weg, en dan denkt hij bij zichzelf,  
I: Wat moet ik hier nou mee.  
J: wat moet ik hier nou mee. Wat doe ik dan verkeerd meester.  
I: Hij heeft zoiets van ik luister, want ik moet luisteren naar de meester.  
J: Ja hij wil dan wel accepteren wat ik zeg, en dan loop ik ook weg. Ja. Ja en dan is eigenlijk ook (...) ook Peter ook vraag van trek hem erbij. En het gene wat Peter doet is trek hem erbij, geef hem gewoon de antwoorden, van hier, schrijf maar over, dan ben ik van het gezeik af.  
I: Hier is je schrift. Hier is mijn schrift. (lachen)  
J: Ja precies. Ja want ook binnen de groep, heeft hij een aantal mensen die accepteren hem wel. Ja, het is toch een moeilijk persoon om mee om te gaan, ook voor kinderen.  
I: Ja. Dus Peter, die zoekt dan.  
J: Ja het is mooi om te zien. Mooi het laatste stukje als ik weg ga. En dat is dan de fout die ik zelf maak dat ik dat niet in de gaten hou. Plus het gesprek dat ik aanga met Mohammed, moet ik eigenlijk met de hele groep aangaan. Dat is eigenlijk ook wel jammer, dat is een soort gemiste kans zeg maar. Ik pak alleen, ik ga naast Mohammed staan, ik sta de hele tijd tussenin, met mijn handen ertussen zeg maar en dan ga ik in een keer loop ik eruit, tussen die twee jongens weg, en dan ga ik naast Mohammed staan, en dan ga ik bij hem staan, en dan ga ik het hem uitleggen wat hij aan het doen is, en wat hij moet doen. Terwijl ik de rest van de groep er niet bij betrek dus wordt het eigenlijk weer een verhaal alleen aan Mohammed. En dat is niet zo netjes.  
I: Waarom vind je dat niet zo netjes?

- J: Omdat ik nou hem alleen er weer op aanspreek dat hij alleen aan het werk is. Snap je wel? Kijk en ik had het beter in de groep, in de hele groep kunnen zeggen.*
- I: Dat je het als een groepsprobleem neerlegt ofzo.*
- J: Ja, precies, dat die andere twee er ook bij gingen staan. En dan op het laatst, als ik wegloop, dat ik dan wel even zeg tegen Peter, van trek hem erbij, en help hem even mee dat hij er ook doorkomt*
- .....*
- Gaat over het samenwerken. De inhoudelijkheid dat zie je op het laatst dat het toch wel geregeld wordt onderling. (lachen) Dus dat is het probleem niet. Dat hebben ze met elkaar allemaal wel goed door dat dat zo moet want anders heb je het gezeur aan het einde van de les.*
- I: Dus ze zorgen wel dat ze allemaal de antwoorden hebben.*
- J: Ja precies, dat is gewoon een kwestie van samenwerking, die drie die hebben samen wat bedacht, maar het is wel jammer dat hij moeite heeft om zich daar in te mengen. En dat ik dat niet heb gezien op dat moment, dat is een gemiste kans.*
- I: Dus je zegt aan de ene kant ik sprak hem daarop aan, dat hij, maar eigenlijk zit er dus ook een stukje onvermogen bij hemzelf, dat het hem niet lukt om in dat groepje te participeren.*
- J: Ja, om überhaupt in een groep te participeren.*

In dit interviewfragment geeft Jack aan dat hij niet Mohammed maar de hele tafelgroep had moeten aanspreken omdat Mohammed problemen heeft met samenwerking. Hij had het als een groepsprobleem moeten aanduiden. Jack is van oordeel, dat hij het in het begin op de goede manier deed, later had hij Mohammed er niet individueel op aan moeten spreken. Ook vindt hij dat Mohammed onzorgvuldig voor hem heeft; hij vindt dat hij ineenkrimpt en hij spreekt niet tegen. De oorzaak voor het niet tegen spreken door Mohammed kan ook zijn, dat Mohammed te weinig taal tot zijn beschikking heeft om op Jack te reageren (zie ook de opmerkingen die hierover gemaakt zijn in hoofdstuk 3, thema 8). Overigens moet opgemerkt worden, dat de hele groep niet door Jack aangesproken wordt; alleen Peter wordt aangesproken. Ik heb Jack hier niet over bevraagd. Blijkbaar is Jack van mening, dat Peter het groepsproces moet trekken, omdat hij een goede leerling is. Ik kom tot deze bewering omdat Jack ook van mening was, dat Ali omdat hij een goede rekenaar is deze rol op zich moest nemen.

Beide gebeurtenissen in ogenschouw nemend valt op, dat Jack het geen goede strategie vindt om kinderen klassikaal aan te spreken op hun gedrag. Iemand gaat dan af voor de hele groep. Hij kwalificeert het latere gedrag van Ali om Ray te diskwalificeren voor de hele groep als gedrag om zijn positie in de groep terug te winnen. Volgens Jack is het gerechtvaardigd om Ali in het tafelgroepje aan te spreken, want hij is immers een goede rekenaar. Mohammed aanspreken in de tafelgroep kwalificeert Jack bij nader inzien als niet handig omdat Mohammed's zwakke kant het samenwerken met anderen is. Overigens moet opgemerkt worden, dat ook Ali moeite heeft met samenwerken (zie in dit kader ook de opmerkingen hierover gemaakt in hoofdstuk 2, thema 7).

Wat betreft de situatie van het samenwerken moet wel de kanttekening geplaatst worden, dat de geformuleerde taak niet noopte tot samenwerking. De kinderen moeten samen een moeilijke som uit de methode oplossen waarvan ze de oplossing ieder voor zich op moeten schrijven in hun schrift. Als ze klaar zijn met deze som moeten ze individueel doorwerken aan de rest van de sommen. Er zijn van tevoren geen samenwerkingsafspraken gemaakt. Aan het einde van de les wordt de samenwerking algemeen en in negatieve zin beoordeeld. Er worden bijvoorbeeld geen tips voor een volgende keer gegeven.

### Thema 3:

#### Mohammed, een kind met weinig zelfvertrouwen waar “klassikaal overheen gewalst is”.

Jack vertelt in het interview als ik hem vraag meer over Mohammed te vertellen het volgende:

*J: Ja, om überhaupt in een groep te participeren. Als je hem in een groep bezig ziet, welke groepsactiviteit er ook plaatsvindt, hij neemt altijd een onderdeel voor zichzelf en zal dat gaan zeggen, dat ga ik doen, dat wordt ook zo gezegd, en dat gaat hij dan ook doen en dat werkt hij prima uit.*

.....

*I: En waar denk je dat dat vandaan komt dat hem dat niet lukt?*

*J: (12 sec) Ja een heleboel dingen denk ik. (4 sec) Thuissituatie denk ik, de situatie thuis wordt alles voor hemzelf gelaten,*

*I: Wordt hij aan zichzelf overgelaten.*

*J: Ja, wordt hij aan zijn lot over gelaten. Maar zijn ouders heeft hij wel maar zijn er nooit. ....ouders heb ik nog nooit hier op school gezien, zijn heel moeilijk te bereiken.*

*..... Binnen de groep, hebben een heleboel kinderen, ja moeten hem niet zo, want hij is heel overheersend. Hij is ook, ja een heersend, hanig Turkje. Ten opzichte van de rest van de kinderen in de groep. Er zijn een paar kinderen waar hij dus respect voor heeft omdat ze groter en sterker als hem zijn. Maar zodra hij het gevoel heeft dat dat niet zo is, dan gaat hij daar tegenin.*

*..... En ook hier leerkrachten sturen hem gewoon weg. Die willen hem niet hebben bij handvaardigheid en dergelijke.....*

*J: Nee, dus dat is het probleem bij mij niet. Althans ik heb niet het gevoel dat daar een probleem heerst.*

*I: Je hebt hem nooit de, tenminste in mijn aanwezigheid niet de klas uitgestuurd.*

*J: Nee maar dat zou ik ook niet doen. Dan pak ik hem wel op een andere manier, die hij ook accepteert, en waar hij veel meer aan heeft dan buiten in zijn eentje te gaan zitten werken. Nee dat vind ik niet de oplossing voor hem.*

*I: Nee.*

*J: Maar dat is mijn idee en ik heb het gevoel dat er heel veel op hem gescholden is onder schooltijd. Plus hij komt natuurlijk in de situatie, hij komt uit Turkije uit een situatie waar hij dus geslagen werd. Dus moet je luisteren, ik heb geen strafmaatregelen voor*

*hem die hem überhaupt iets doen. Het enige waar ik hem mee pest, is als hij echt strontvervelend is, nou vriend, ik heb iets leuks voor je, bladzijde 386 van het woordenboek is voor jou, en je schrijft het maar over, en daar hebben we beiden wat aan, ik zeg van ik heb hem nog niet in mijn bestand, en jij mag hem nog een keertje leren van mij. En daar wordt hij ook wel heel rustig van. Maar het is gewoon heel veel non-verbale communicatie die wij samen hebben. Ja, je hebt het met hem of je hebt het niet met hem, maar ik heb het blijkbaar wel.*

- .....
- I: *Dus je zegt er is in de thuissituatie is er veel aan de hand, en nou laat aangekomen uit Turkije, waar Turkije ook,*
- J: *Andere strafmaatregelen.*
- I: *Andere, ja toch een andere pedagogiek dan hier, om het maar zo te zeggen, voor zover je dat, nou is ook pedagogiek natuurlijk.*
- J: *Ja, rietje slaan, en liniaal slaan is ook pedagogiek.*
- I: *En ook dat hij hier in school eigenlijk veel negatiefs over zich heen heeft gekregen.*
- J: *Ja, ja.*
- I: *Ook door klasseleerkrachten, is jouw inschatting*
- J: *Ja. Maar dat is ook, die konden geen contact met hem maken, dus dan is er maar een manier, voor een heleboel leerkrachten, en dat is eroverheen. Dat is niet een een op een gesprek met hem en vragen waarom doe je dat nou, nee daar wordt gewoon klassikaal overheen gewalst.*
- I: *En dat heeft jou...*
- J: *Dat vlakt hem af. Dat zet hem langzamerhand, zet een pantser om hem heen van daar pak je me toch niet meer mee. Ga maar schelden ik ga wel wachten tot je klaar bent.*
- I: *En jij hebt gewoon aan het begin gedacht ik moet contact met dat kereltje zien te krijgen. Of deed je dat gewoon uit jezelf?*
- J: *Maar ik ga met hem niks anders om dan met iemand anders. En dat heeft hij ook,*
- I: *Heeft hij ook door.*
- J: *Ja. Van luister het interesseert me niet of het nou blauw, groen of geel is, ik ga op die manier met die kinderen om.*

Kort samengevat vertelt Jack, dat hij erop uit is om Mohammed bij ongewenst gedrag niet weg te sturen, omdat hij in zijn schoolloopbaan en op dit moment door andere mensen op school ook, al zoveel is weggestuurd. Mohammed heeft hierdoor een pantser om zich heen gebouwd. Jack wil het positief met hem houden, maar wel leiding houden. Hij geeft ook aan veel non-verbaal met hem te communiceren.

Opmerkelijk is ook zijn laatste opmerking: hij wil Mohammed zien als kind en niet als iemand die blauw, groen of geel is. Jack geeft hiermee aan, dat hij de allochtone kinderen niet als "andere" kinderen wil zien.

Jack vertelt, dat de thuissituatie zorgelijk is. In hoofdstuk 2, thema 6 is deze situatie ook al beschreven. Opmerkelijk is de uitspraak van Jack, dat met de ouders geen contact is; ze

worden niet op school gezien en zijn moeilijk te bereiken. Blijkbaar is dit een status-quo. Tijdens mijn verblijf in de klas heb ik over dit onderwerp gesproken. Het op huisbezoek gaan wordt niet tot de taak van de leerkracht van groep 8 gerekend.

Tijdens de ochtend dat ik film zijn er twee voorvallen rondom Mohammed die de aanpak van Jack illustreren:

a. Jack bespreekt klassikaal de opdrachten die voor taal gemaakt moeten worden. Ongevraagd en dus voor zijn beurt geeft Mohammed allerlei antwoorden. Ik verwacht, dat als een ander kind dit op deze manier gedaan zou hebben, Jack dit gecorrigeerd zou hebben.

Na het bekijken van dit fragment reageert Jack als volgt:

*J: dat laat ik dan op dat moment toe omdat ik weet omdat hij iets wist en dat vind ik wel tof voor hem. En helemaal omdat het iets met taal is wat toch wel zijn zwakste punt is.*

.....  
*J: Dus dan kan hij daar zijn succes ervaring halen.*

Jack laat hem dus de beurt pakken om hem succeservaringen op te laten doen. Hij negeert in feite het voor de beurt praten.

b. Tijdens het tweede voorval is Mohammed heel druk aan het werk. Hij schrijft echter het werk over van een ander kind.

Jack ziet dit en reageert met: "Je schrijft toch niet over". Mohammed zegt niets, zet een kruis door zijn werk en pakt een andere taalkaart en gaat daar dan mee verder. Het is opmerkelijk, hoe Mohammed deze correctie accepteert.

Dit fragment heb ik aan Jack laten zien. Hij reageert als volgt:

*J: Mooi he. Ja. Maar ook opvallend vind ik dat dan zelf, is niet de bedoeling, oke accepteer ik van jou prima, kruis erdoor.*

*I: Hup, hup, weg, volgende.*

*J: Jij vindt het niet goed, sode flikker maar op, denkt hij dan bij zichzelf misschien wel, ..... kruis erdoor, anders wil hij er nog wel een keer voor vechten, nou meester dat doe ik niet. Nou accepteert hij het gewoon, zegt van nou jij ziet dat, shit ik ben gepakt.*

*I: Nou over tot de orde van de dag.*

*J: Ja precies ga maar door. Nou kijk in zulke situaties zal hij heel veel verrot gescholden zijn, er zullen heel veel situaties voor hem plaatsgevonden hebben dat dat vijf tot tien minuten duurt. Nou luister ik zie dat, ik wil dat niet Mohammed, dus pak maar een andere. En dan had je het niet eens hoeven doorkruisen van mij maar ik wil wel tot je*

*iets anders doet. En ik wacht net zo lang totdat hij doet wat ik wil. En dan loop ik dus ook weer weg en ga ik met andere dingen bezig.*

*I: En dan wil hij nog even een bevestiging dat hij nu wel de goede heeft.*

*J: Precies dan kijkt hij nog even. Maar dat zag ik achter dat hoofdje van...*

*I: En dan zeg je mmm.*

*J: Ja, ik heb nou een andere gepakt, mm klaar. Nou ga dat maar doen dan.*

Jack zegt dus met andere woorden, dat in zulke situaties je niet “te groot” moet corrigeren. In een dergelijke situatie moet er niet een lang verhaal tegen hem gehouden worden waarin veel afkeuring doorklinkt. Na een kort zinnetje: “Je schrijft toch niet over!”, kiest Mohammed al eieren voor zijn geld. Met dit zinnetje spreekt Jack een positieve verwachting uit, dat Mohammed niet zal overschrijven. Dit zinnetje suggereert geen afkeuring.

## 4.2 De ochtend van Angelique

Op de ochtend van 15 november 2004 is Angelique de juf in groep 8 van de Lichtkring. Net als de ochtend van Jack is ook deze ochtend opgenomen met video. Hieruit zijn een zevental fragmenten gekozen waarop Angelique op 18 november in een interview heeft gereageerd. Criterium voor de keuze van de fragmenten is het voorkomen van gedragscorrectie en het voorkomen van niet-taakgericht gedrag.

De opname vindt plaats op de maandagochtend na het suikerfeestweekend. De kinderen zijn erg druk. In vergelijking met de participerende observatie valt op, dat Angelique minder achter haar tafel blijft zitten. Ze loopt regelmatig een rondje door de klas. Ook heeft ze het programma met tijden op het bord geschreven. Tijdens de inloop bijvoorbeeld knutselt ze met een groepje kinderen.

De gekozen fragmenten met de daarop volgende interviews kunnen ondergebracht worden in een viertal thema's:

Thema 1: “Hoe maak ik contact met deze kinderen?”

Thema 2: Ali, altijd bezig met dingen.

Thema 3: Mohammed, een “irritant kind”.

Thema 4: Het suikerfeest, wat moet je daarmee?

### **Thema 1: “Hoe maak ik contact met deze kinderen”.**

Tijdens de participerende observatie viel op, dat Angelique niet echt de klas in kwam. Ze bleef zitten achter haar tafel. Ze kwam alleen de klas in om op de instructietafel te gaan zitten met de bedoeling een seintje te geven voor een volgende activiteit of om instructie te geven. Nu zeven weken later tijdens de video-opname valt me meteen op, dat ze veel meer contact maakt met de kinderen. Het feit, dat ze in het begin van het schooljaar weinig contact maakte met kinderen wijt Angelique aan onaangename ervaringen in het verleden op een andere school. Ze is hiervan ziek geworden en is nu bezig weer plezier te krijgen in het onderwijs. In het interview zegt ze hierover het volgende:

- A: *Ik had het gewoon gehad. En het enige wat ik kon doen was kwaad worden, kwaad worden, kwaad worden, kwaad worden,*
- I: *kwaad worden*
- A: *kwaad worden. En niet zeggen van nou dat is de regel, dus we houden ons daar en daar aan. Het was helemaal weg, de enige wat, ja kwaad en de emoties stonden gewoon tot hier.*

Even later zegt ze dan:

- A: *Ja. Maar ik denk dat ja, ik ben daar zelf ook voor mezelf gewoon steeds mee bezig, en bepaalde dingen krijgen gewoon een plek voor mij. Die krijgen voor mij gewoon, ja ik krijg wat meer zekerheid.*
- I: *Ja ja, en dus durf je door de klas te gaan lopen.*
- A: *Ja blijkbaar heeft dat zo zijn effect.*

Naast dat ze zich weer zekerder is gaan voelen, is ze ook aan het ontdekken, dat het echt helpt naar de kinderen toe te gaan, contact te maken met kinderen. Dit is duidelijk te zien op een video-fragment waarin, Angelique even langs Mohammed en Ali loopt en hun even over de bol aait en vast pakt op een moment waarop ze niet-taakgericht gedrag vertonen. Tijdens dat non-verbale contact zeggen Angelique en de kinderen niets. Tijdens de volgende transcriptie van het interviewfragment waaraan voorafgaand ik haar deze gebeurtenis heb laten zien is te lezen, dat Angelique zich tijdens het kijken naar de video-opname zich eigenlijk op dat moment bewust wordt dat ze op een non-verbale contact is gaan maken met de kinderen.

- I: *Zie je hoe ze corrigeert, beide?*
- A: *Ja, heel liefelijk.*
- I: *Ja.*
- A: *Ja dat valt mij echt heel erg op dat ik dat heel erg liefelijk doe. Apart.*
- I: *Vind je dat apart?*
- A: *Nou ik denk dat ik dat doe omdat ik anders steeds verbaal dat doe, en dat ik dat vervelend vind. En dat ik dat een stillere manier vind om het even, nou he, dat dat, goh, ja.*
- I: *Schrik je ervan ofzo, dat je het zo doet?*
- A: *Nee, nee.*
- I: *Nee omdat je dat zo, dat was je je niet bewust.*
- A: *Nee ik weet dat ik dat wel doe, maar dat dat zo vaak achter elkaar gebeurt, ik vind dat heel apart.*
- I: *Zou je, je zegt ik vind dat heel apart. Betekent dat dat je dat eigenlijk minder zou willen doen?*

- A: *Nou nee, dat weet ik eigenlijk niet. Zo, want het heeft vaak wel effect. Het heeft juist heel echt effect. En juist bij dat soort kinderen merk vaak van nou he, dan krijg je wat meer contact. Want anders heb ik dat niet. Uit dat oogpunt doe ik dat ook, en weet ik dan, ik weet dat ik heel vaak langs Mohammed loop en gewoon even, zo even dat we,*
- I: *Ja even,*
- A: *contact maken. Ik weet dat ik dat doe maar dat dat zo achter mekaar volgt, dat ik echt die twee kinderen zo, ja dat vind ik grappig.*
- I: *Ja juist deze twee kinderen.*
- A: *Ja, ja. Ja omdat ik me heel goed bewust ben dat ik weet, anders reageer je vaak van doe nou niet joh, weet je wel dat soort dingen. En dat is negatief. Dus je kan beter anders, tenminste zo vind ik dat. Hm, grappig.*

Hierop doorvragend, geeft Angelique aan, dat ze op haar vorige school niet op deze manier contact maakte met kinderen. Als relatieve nieuwkomer op de kleurrijke school vindt ze het wonderlijk, eigenlijk heel apart, dat dit werkt bij deze kinderen, zegt ze. Het bekijken van de video maakt haar hiervan bewuster. De indruk komt bij mij op, dat ze zich als Alice in wonderland voelt, die een heel nieuwe wereld aan het ontdekken is. Ze vindt alles allemaal nog zo anders. Ze spreekt bijvoorbeeld nog over “dat soort kinderen”.

Doorpratend over haar “lijfelijke” manier van contact maken, ontdekt ze dat ze dat bij Norman ook een tijdje heeft gedaan. Aan het begin van het schooljaar vertelde Angelique mij Norman als een lastig kind te ervaren. Nu een tiental weken later zegt ze, dat dit niet meer in die mate het geval is. Ze zegt hierover het volgende in het interview:

- A: *Ja, ja. Ja mijn ervaring is dat het werkt. Dus daarom doe ik dat ook. En ik weet ook dat ik het inderdaad bij Mohammed doe, bij Ali, bij Norman heb ik het ook een tijd gedaan en dat wordt dus minder. Omdat dat, dat is niet meer nodig op de een of andere manier.*

Hierop doorpratend zegt ze over het contact met Norman het volgende in het interview:

- A: *Norman, ja. En terwijl Norman en ik, we hebben een beetje denk ik een klik gemaakt ofzo, en het is wat, ja, hij zit nog weleens dwars, hij heeft nog weleens zijn buien, maar dat is dan maar kort. Het is niet elke dag achter elkaar, weet je wel?*
- I: *Nee, nee. Maar waar zit het hem dan in dat je die klik hebt gemaakt denk je? Of dat jullie de klik hebben gemaakt, zo zeg je het.*
- A: *Ja, ik weet niet, ik denk de momenten dat je samen iets beleeft. Dat je lol hebt met zijn tweeën. Dat dat het is dat je, ja op de een of andere manier heeft hij daar van o, ze is wel oke.*
- I: *Ja want ik weet nog wel, dat ik toen vroeg, wat vind je dan moeilijk aan Norman? Nou dat hij zo macho-achtig tegen jou deed, hanengedrag noemde je het toen.*

- A: *Ja, ja. En dat doet hij bijna niet meer. Alleen als hij zijn dag niet heeft. En dan zeg ik, heb je je dag niet? Nee, nou ik zeg zeg dat dan, en dan is het klaar. Dan kan ik daar mee leven, en dan klaar. Nou blijkbaar kan hij daar dus goed mee omgaan, en dan,*
- I: *Maar blijkbaar, op een of andere manier doordat je zegt heb jij je dag niet, leef je je op dat moment even in hem in, en dat begrijpt hij.*
- A: *Ja, ja blijkbaar.*
- I: *Ja. Dat is ook,*
- A: *Ja, dat is dan toch weer dat contact.*

Tijdens de inloop en tijdens vrije activiteiten heeft Angelique Norman geholpen een prachtige lampion te ontwerpen en te maken. De meeste kinderen uit de klas hebben deze lampion nagemaakt. Het samen plezier hebben, samen iets beleven en het liefelijk manier van contact maken heeft veroorzaakt, dat Norman minder hanig op haar reageert. Dit hanige gedrag vertoonde Norman overigens niet bij Jack. De aanpak van Angelique heeft veroorzaakt, dat het hanige gedrag van Norman is afgenomen.

Bovendien geeft Angelique aan, dat ze moet laten zien dat ze er is. Ze zegt in het interview hierover het volgende:

- A: *Ik moet sowieso al staan, of dichterbij ze zijn, of in elk geval, me groter maken. Dat gevoel heb ik ook constant, dat ik echt moet tonen dat ik aanwezig ben.*

Angelique geeft aan, dat ze zich ook moet laten gelden. Ze heeft dit bereikt door naar de kinderen toe te gaan. Achter haar tafel blijven zitten en roepen, zoals in het begin van het schooljaar werkt niet, zegt ze.

In haar zoektocht contact te krijgen met de kinderen, noemt Angelique Kim. Kim is een meisje afkomstig uit Vietnam.

- A: *en ik vind Kim vind ik ook heel lastig. Daar krijg ik dus ook geen contact mee, en die weigert ook om wat te zeggen. Dan denk ik van, waar wil je nou heen? Je kan toch gewoon antwoorden, maar zij weigert gewoon. Die vind ik een heel lastig meisje.*

Ze geeft aan, dat er niet alleen met Kim moeilijk contact te krijgen is, maar ook met de ouders.

- A: *Ja en ik denk dat ze wel wat zegt. Ik denk dat dat wel weer zo is. Want zij kan bijvoorbeeld ook zo, nou als je iets in de klas doet en het past niet in haar straatje, dan is ze helemaal dwars, dan kijkt ze je niet eens aan, dan gaat het echt zo. Maar gistermiddag, ze hebben allemaal hun surprise gaan ze maken enzo, dan is het opeens een andere situatie, maar dan is het een heel ander meisje.*
- I: *Dus het is in taaksituaties.*
- A: *Dat denk ik.*

- I: Maar waar denk je dat dat aan ligt?
- A: Ik denk ook dat het ook mede van huis uit komt. Want nou wat ik zo een beetje opgevangen heb bijvoorbeeld, nou haar moeder schijnt heel erg ziek te zijn, maar daar weet zij niks van. Dus,
- I: O. Zij is een Vietnamees meisje ofzo he.
- A: Ja. Dus het zal wel helemaal een beetje, ja ik weet niet, er wordt niet zo gesproken als wij dat gewend zijn ofzo.
- I: Ja. Dat heb je vernomen.
- A: Ja, van een collega van groep zeven. Wij weten dus dat ze inderdaad gewoon heel ziek is, en dat is al jaren, maar Kim mag dat niet weten. Maar die is ook vorig jaar een paar dagen vrij geweest, omdat ze dachten dat het echt zo ernstig zou zijn dat,
- I: Ze is levensbedreigend ziek.
- A: Ja, ze heeft kanker. Maar dat kind weet er niks van. En dan denk ik ja,
- I: Nou dat kind weet dat toch best wel.
- A: Ja lijkt mij toch ook. Dat mag je toch aannemen. Ja. Heel bijzonder. Dan denk ik maar dat is al tekenend eigenlijk. Ook, het gezin geeft niet iets, ook niet naar de kinderen toe, maar het kind geeft ook niet iets van zichzelf in zo'n situatie.
- I: Hebben jullie contact met dat gezin?
- A: Nee, eigenlijk niet. Tenminste, nee. Alleen op de ouderavonden, maar als er iets is ofzo, dan komen ze wel naar school, en ze hebben ons ook hierover ingelicht, maar niet. En ze zijn ook op de kennismakingsavond geweest, maar echt zoals Aziatische mensen doen.
- I: Een beetje vriendelijk.
- A: Vriendelijk knikken en niet weten,
- I: Ja en lachen.
- A: Maar niet weten wat er in hen omgaat. Moeilijk.

Angelique geeft hiermee aan, dat het niet alleen moeilijk contact krijgen is met Kim, maar dat ze zich ook verlegen voelt in hoe ze het contact met de ouders moet vormgeven. Er is haar verteld door de vorige leerkracht, dat Kim niet weet, dat haar moeder ernstig ziek is en dat de ouders niet willen, dat Kim dit weet.

NB: De moeder van Kim is overleden eind januari.

## **Thema 2: Ali, altijd bezig met “dingen”.**

Ali is een kind, dat mij tijdens de participerende observatie is opgevallen. En wel om de volgende redenen (citaat hoofdstuk 3):

Ali is een jongetje, waaraan altijd wel wat beweegt. Het is net een potje met pieren. Tijdens het werk trapt hij voortdurend met zijn benen. Hoe drukker het in de klas is, hoe meer lawaai hij maakt, hij hangt dan ook vaak de pias uit. Als het rustig is in de klas werkt hij, al trappend met

zijn benen goed door. De kinderen doen altijd wat snauwerig tegen hem. Het lijkt hem niet te deren. Hij reageert clownesk.

Met mijn kennis en ervaring wil ik stellen dat Ali voldoende signalen geeft die een nader diagnostisch onderzoek zouden rechtvaardigen. Kindfactoren lijken bij hem een rol te spelen. Op mijn vraag aan de leerkrachten of dat ooit is overwogen, wordt ontkennend geantwoord. Blijkbaar heeft het gedrag van Ali in het verleden hier geen aanleiding toe gegeven.

Ali wordt ook door Angelique door een lastig kind ervaren. Hij is bij haar in de groep ook drukker dan bij Jack. Ze verwoordt dit als volgt:

A: *Nou Ali is ook wel lastig, vind ik. Mede omdat hij ook altijd zijn mond er tussendoor heeft, en altijd bezig is met dingen.*

De ochtend, dat ik bij Angelique filmde was hij voortdurend in beweging. Hij stond geregeld en maakte heupwiegende bewegingen, ondertussen Angelique in de gaten houdend. Blijkbaar is hij zich bewust, dat Angelique zijn gedrag niet tolereert. Andere kinderen houdt hij niet in de gaten. De indruk komt bij mij op, dat Ali het de ochtend na het suikerfeest extra moeilijk heeft om te blijven zitten. Zijn werk is overigens af.

Ik heb van zijn drukke gedrag een video-opname gemaakt en aan Angelique laten zien. Zij schrikt ervan, omdat dit gedrag haar totaal niet is opgevallen.

Hierop doorpratend zegt ze, dat ze zich wel zorgen over hem maakt, ook omdat andere kinderen zich aan hem irriteren. Het volgende fragment is afkomstig uit het interview.

A: *Nou ik denk ook een korte spanningsboog ofzo. Hij ziet ze ook allemaal vliegen. Dat zag je net ook, hij kijkt naar mij maar hij ziet ook echt van alles. En ook, trillende ledematen, ja ritmes in zijn lijf. Ja die tegenover hem zit, dat was heel mooi, Ramiz die zei ja hij doet aldoor zo. Ja zegt Ramiz, ik heb ook maanden tegenover hem gezeten.*

Aan het begin van het schooljaar zat Ramiz tegenover Ali en klaagde vooral als Angelique in de groep was voortdurend over hem. Angelique riep dan als reactie naar Ali dat hij “ermee op moest houden”. Ramiz werd meestal niet aangesproken, dat hij zijn klachten over Ali hardop door de klas riep. Nu is voor haar de aanpak om naar hem toe te gaan en even liefelijk contact te hebben. Ze merkt zijn gedrag eigenlijk niet op, alleen als andere kinderen er last van hebben. Ik denk, dat Ali baat zou hebben bij een rustig plekje in de klas en ook in het zicht van de leerkracht. Ik verwacht, dat hij daar rustiger van wordt.

### **Thema 3: Mohammed, een “irritant” kind.**

Zoals ook al beschreven in het vorige hoofdstuk waarin de fase van de participerende observatie besproken wordt Mohammed door Angelique ervaren als een lastig kind. Ze vermaant hem veelvuldig. Nu zeven weken later geeft Angelique aan, dat ze zich aan hem ergert. Ze zegt het als volgt nadat ik haar als inleiding op het interview vraag hoe ze de ochtend vond gaan en vervolgens welke kinderen ze lastig vindt. Mohammed wordt dan heel uitdrukkelijk genoemd.

- A: *Mohammed vind ik gewoon irritant. En ik merk aan mezelf dat de irritatiegrens steeds lager komt te liggen bij mij. Ook omdat hij soms dingen zegt wat natuurlijk met mij, hoe ik denk, totaal niet strookt natuurlijk.*
- I: *Zoals bijvoorbeeld?*
- A: *Nou hoe hij over vrouwen praat, of echt van die overtuigingen waarvan ik denk, nou dat kan niet. Hoe hij over het christelijke geloof praat. Maakt niet uit, ik bedoel, maar gewoon zo praat je niet over mensen. Zo praat je niet over mensen die niet hetzelfde denken of geloven zoals jij gelooft. Nou, vind ik gewoon niet kunnen.*
- I: *Je vindt hem een beetje onverdraagzaam.*
- A: *Ja dat vind ik.*
- I: *Ja. En dat irriteert je.*
- A: *Ja dat irriteert me. Omdat ik eigenlijk vind dat je dat niet zo moet zijn.*

Angelique ergert zich aan de in haar ogen (vanuit haar eigen cultuur) onverdraagzame opmerkingen van Mohammed. Naast dat ze zich aan hem irriteert, worstelt ze er ook mee, hoe ze hem aan moet pakken. Ze zegt hierover:

- A: *Ja. Mohammed heb ik dinsdag een behoorlijke aanvaring mee gehad.*
- I: *Ja?*
- A: *Ja. Ook omdat hij had aldoor zoiets mij, ja hoe moet je het zeggen, mij, ja, verbeteren, of zeggen hoe ik het eigenlijk moet doen, weet je wel? Net alsof het niet goed is wat ik doe. Nou en op een gegeven moment zat ik erdoor, en toen heb ik ook tegen hem gezegd, moet je eens luisteren, ik bepaal hier wat we doen, jij niet. Nou en toen was hij ook koest. Toen was hij daadwerkelijk koest. Maakte indruk. Dus dinsdag heb ik geen last meer van hem gehad, en woensdag ging het ook goed.*

Omdat ze er genoeg van heeft, dat Mohammed haar steeds terecht wijst, heeft Angelique duidelijk laten blijken, wie de baas is. En tot haar verbazing heeft dat zelfs een aantal dagen geholpen.

Daarentegen zijn er ook momenten, dat Angelique juist probeert niet boven hem te gaan staan, maar probeert het lastige gedrag om te buigen, zoals het moment waarop hij een schrift van een ander pakt en dat gaat overschrijven Angelique ziet dat, pakt het schrift af en gaat hem helpen met zijn werk. Nadat ik haar dit fragment laat zien, zegt ze hierover het volgende:

- I: *Waarom deed je dat zo?*
- A: *Om, ja waarom deed ik dat zo? (4 sec) Ik denk ook omdat ik vaak denk van, wat ik zonet ook zei, je bent je zo bewust van het feit dat je hem verbaal ook zo vaak waarschuwt, dat ik dat niet de overhand wil laten voeren.*
- I: *Ja. Je hebt geen zin om hem op zo'n moment verrot te schelden om het zo maar eens, he dat bedoel je te zeggen.*

- A: *Nee. Omdat ik liever heb dat ik hem zo draai dat hij het lesje goed afmaakt, dan het feit dat, omdat ik weet dat als ik een confrontatie met hem aanga, dat hij dan dus het lesje dus absoluut niet gaat maken. Dus ik draai dat dan liever naar iets wat ik positiever vind voor hemzelf.*
- I: *Je pakt het schrift af, en dan ga je hem helpen. Want dat deed je eigenlijk.*
- A: *Ja, dat doe ik dan, zo van nou blijkbaar snap je het niet, dan zal ik je helpen. Had dat dan gezegd. Zoiets heb ik vast ook gezegd.*  
.....
- A: *Nee maar dat is denk ik, ik heb niet constant het gevoel, of ik, dat wil ik ook niet. De hele tijd maar die confrontatie aangaan, en maar de hele tijd eigenlijk vechten voor je positie, en vechten voor nou, wat hij wel of niet moet doen. Dan kies ik daar eerder voor nou dat ik hem toch maar goed op weg help. Dan kan ik het omdraaien.*
- I: *En waarom wil je daar voor kiezen? Welke redenen?*
- A: *Omdat ik niet denk, dat als ik een keer, of als ik daar de, dat met hem aanga, dat dat enig zin heeft.*
- I: *Waarom denk je dat dat, ja vraag ik dat weer he. Waarom denk je dat dat weinig zin heeft?*
- A: *Ja, ook soms heb ik het gevoel dat hij mij ook daarin niet serieus neemt, of mij niet, mij gewoon dan niet, dan echt, dan denk ik van, hij doet ook weleens van pff, weet je wel? Zo van, jij hebt makkelijk lullen, zeg maar. En dan, daar heb ik dan heel duidelijk van nou.*
- I: *Je bent bang dat je het gaat verliezen.*
- A: *Nou soms heb ik dat, ja ook. Ja, ook denk ik. Niet in dit geval. Maar ook omdat, dan maakt hij er zo'n stennis van, en dan denk ik van,*
- I: *Je kan het beter maar een beetje negeren, en proberen hem wat positief om te buigen, in feite.*
- A: *Ja, in feite probeer ik dat. Omdat ik, nee, dat heb ik dan ook voor mezelf dan geen zin in, omdat me dat veel meer energie kost, dat kost mij energie, en dat vind ik dan, nee. Ja. Dat, nee. Daar gaan we niet, dat laat ik niet,*
- I: *Daar heb je geen zin in.*
- A: *Daar heb ik geen zin in. Nee.*
- I: *Omdat je daarvan uitgaan, dat dat wordt een conflict.*
- A: *Ja. Ja daar ga ik dan vanuit. En misschien is dat inderdaad wel niet zo. Maar ik heb een aantal keren dat je hem corrigeert, of dat je hem, dan is het vaak wel een conflict. En het blijft dan ook vaak, en als je een keer zoiets hebt dan blijft het dan door,*
- I: *Doorsudderen.*
- A: *Het is een soort rimpeleffect. Je gooit een steen in het water,*
- I: *Je krijgt het iedere keer weer terug.*
- A: *Ja, je krijgt het elke keer weer terug.*

- I: *Dus dan heb je, daarom kies je op zo'n moment van, nou, laat maar. Ik pak het af en ik geef hem vervolgens, ga ik hem op weg helpen met zijn werk.*
- A: *Met zijn werk, en dan, ja.*

In dit interviewfragment komt duidelijk het zoeken van Angelique naar de goede aanpak terug. Ze aarzelt of ze het juiste heeft gekozen. Moet ze zich niet meer laten gelden? Overschrijven mag immers niet, maar ze kiest toch ervoor het overschrijven te heretiketteren: heb je hulp nodig, dan help ik je wel. Dat lijkt haar nu een betere strategie, want ze heeft gemerkt dat volop het conflict aangaan als een boemerang terugkomt.

Daarnaast komt in dit interviewfragment naar voren en ook in het fragment over haar irritatie dat ze Mohammed haar in haar eigenheid raakt. Dit heeft tot gevolg dat ze de problemen vanuit haar eigen perspectief benadert: hij zegt soms dingen die niet met mij stroken, het kost mij energie. Ogenscheinlijk kiest ze in de benadering bij het overschrijven wel zijn perspectief: blijkbaar snap je het niet, dan ga ik je helpen. Ze legitimeert echter deze aanpak voornamelijk vanuit haar eigen perspectief. Het veelvuldig vermanen van Mohammed kost Angelique energie. Om die reden kiest ze er niet voor. De reden ligt niet in het feit, dat het bijvoorbeeld voor Mohammeds zelfvertrouwen niet goed is hem steeds te vermanen.

Ik heb Angelique ook een video-fragment laten zien waarin Mohammed Angelique vermaant om twee kletsende meisjes tot de orde te roepen. Angelique negeert de opmerkingen van Mohammed. Hij blijft er echter steeds weer op terugkomen.

Er ontspint zich tussen ons het volgende gesprek.

- A: *Ja dat hij het ook wel leuk, hij denkt echt dat hij overal de schuld van krijgt. Dus als ik ook een ander ook aan zal spreken, dat vindt hij leuk.*
- I: *Ja. Dus je hebt het idee dat hij eventjes die meiden,*
- A: *Ja dat hij ze even een hak wil zetten, weet je wel?*
- I: *Ja, ja. Zo van dan krijgen zij ook. En waarom denk je dat hij denkt dat hij altijd de schuld,*
- A: *Nou ja, hij krijgt ook vaak de schuld.*
- I: *Hij krijgt ook vaak de schuld.*
- A: *Ja, ja. Want ja, simpele voorbeelden, als bepaalde mensen op het plein lopen, wordt hij altijd naar binnen gestuurd. Hij hoeft nog maar de gang op te lopen, hij doet altijd iets fout. Dus het maakt niet uit of het in de klas is, of, dus hij loopt eigenlijk de hele dag tegen het feit aan dat iemand op hem aan het mopperen is. En dat probeer ik hem dan, heel vaak leg ik hem dan ook wel uit van moet je eens luisteren, jij bent blijkbaar iemand waarvan iedereen dat snel verwacht, dus dan moet je een beetje rustig aan, ja meer op de achtergrond.*

Vervolgens probeer ik Angelique zich te laten verplaatsen in Mohammed.

- I: (4 sec) Ja. Maar hoe zou je, ja dit is heel vervelend voor dat jochie. Hij krijgt altijd op zijn mieter.
- A: Ja, ja. Hij krijgt altijd het altijd op zijn mieter, inderdaad. En dat speelt ook denk ik mee waarom ik het positief, ook voor hem positief om wil draaien. Omdat ik ook niet wil dat hij constant op zijn flikker krijgt. Want negatieve aandacht is wel aandacht, maar ja, dat kan niet de bedoeling zijn.
- I: Nee. En dat is ook niet goed voor zijn zelfvertrouwen.
- A: Nee. Dus dat probeer ik dan toch op een andere manier te doen.
- I: Ja. Dus in feite probeer je contact met hem te maken.
- A: Ja, ja.
- I: Alleen, alleen dat gaat lastig vind je.
- A: Dat gaat lastig. Ik zal het wel hebben, op bepaalde momenten heb ik echt wel contact met hem.

Het lukt Angelique niet echt om zich te verplaatsen in Mohammed, gezien haar reactie op het video-fragment waarin hij vijf minuten later alweer gaat klagen over de kletsende meisjes: "Juf, doe er wat aan!". Angelique vermaant hem en vindt, dat hij op moet houden.

- A: Ja hij vindt dat ik ze echt straf moet geven. Ja kijk, hij is ook niet voor rede vatbaar dan he.
- I: Hij is niet voor rede vatbaar.
- A: Nou voor rede vatbaar of, hij wil dan ook niet, hij heeft gewoon zijn eigen verhaal en dat, daar blijft hij aan hangen. En dat roept hij dan, en ook al zou ik, nee, op dit moment heb ik dus ook geen contact met hem. Absoluut niet.
- I: Nee, nee. Hij vindt het alleen maar waardeloos en,
- A: Hij vindt het belachelijk.
- I: Ja, ja. Maar kijk hier deed hij niet eens zoveel, hij ergerde zich alleen aan het feit dat jij die meiden niet,
- A: Nee maar daar heeft hij weer, en dat probeer ik hem dan, hij heeft dan weer zoveel kabaal en zo gescheld en gedoe eromheen, dat je je dus weer op hem richt. En dat, dat heb ik een aantal keren aan hem duidelijk proberen te maken, maar dat lukt dan blijkbaar niet. Maar dat zit ook in de aard van het beestje ofzo, dat.
- I: Ja. (5 sec) Kijk, je probeert het hier wel steeds, en je bent wel op afstand he.
- A: (4 sec) Dus, misschien als ik naar hem toe was gelopen, dat het dan anders, bedoel je zo?
- I: Ja dat weet ik niet. Omdat je dat in die andere momenten wel ook zei.
- A: Ja. Ja maar ook omdat ik dan eigenlijk ook wel vindt, dat het ook een keer zo moet kunnen weet je wel? Maar dat kan, van dit soort momenten denk ik dan weer van nee, dan moet je dus echt maar weer erheen gaan, en het conflict dan, (4 sec)
- I: Ja. Misschien, ik weet het niet. Nee omdat je het zelf ook steeds zegt, van als ik contact maak met die kinderen, dan werkt dat beter dan dat als ik op afstand blijf.

A: *Ja, ja dat klopt, dat zie je nu ook.*

In bovenstaand fragment geeft Angelique aan, dat het helpt om naar Mohammed toe te gaan en dan contact te maken. Waarschijnlijk hebben de gesprekken met mij in de informele sfeer daartoe bijgedragen. Ze ergert zich echter op bepaalde momenten op een dusdanige manier, dat ze dat niet op kan brengen. Mohammed moet maar gewoon naar haar luisteren. Helaas werkt dat niet zo en Mohammed blijft Angelique bekritisieren en opdragen dat ze de meisjes moet terecht wijzen. Hij wordt immers ook altijd terecht gewezen.

#### **Thema 4: “Wat doen we met het suikerfeest?”**

Op de ochtend, dat ik de video-opname maakte bij Angelique zijn de kinderen drukker dan anders. Vooral Ali is erg druk. Zo nu en dan werkt hij, maar vaak staat hij te swingen, terwijl hij in zijn ooghoeken Angelique in de gaten houdt. Kijkt ze zijn kant uit, dan houdt hij snel op met swingen.

Tijdens de gehele morgen heeft Angelique niet het initiatief genomen terug te blikken op het suikerfeest. In het interview wordt het suikerfeest door mij ter sprake gebracht. Uit haar reactie blijkt, dat het suikerfeest voor haar ook geen item is. Ook tijdens de ochtend heb ik bij Angelique het suikerfeest ter sprake gebracht. Zij reageerde daar niet op. Tijdens de inloop heb ik met een aantal kinderen gesproken over het feest; ik heb het toen vooral gehad over de cadeautjes die ze hadden gekregen.

In het interview komt het als volgt ter sprake:

A: *Maar ja dus, die kinderen die hebben natuurlijk ook een aantal dagen druk gehad, dat maakt het natuurlijk ook,*

I: *Ja, ja, dat suikerfeest bedoel je.*

A: *Ja, want jij zei dat later van het was ook suikerfeest, en toen dacht ik van ja, dat is ook zo, want daarna had ik, 's middags dacht ik ja, inderdaad. En toen had ik ook andere kinderen opgehaald enzo, en die waren allemaal zo druk, en ik dacht van goh, ja, dus het was niet alleen hier hoor, het was overal zo.*

I: *Kinderen zijn echt laat naar bed gegaan hoor, tijdens het suikerfeest.*

A: *Ja, dat hoorde je ook wel.*

I: *Daar doen jullie dan niet zoveel aan he, op zo'n ochtend, na afloop.*

A: *Nee, daar doen we niet zoveel aan.*

I: *Nee, nee.*

A: *Maar ik, degenen die er dan wat meer aan gedaan hadden, hoorde ik ook een heleboel zeggen van nou, kinderen hadden zelf niet eens door wat de bedoeling was, of wat ze deden. Er waren ook een heleboel die het gewoon niet gevierd hadden weet je wel. Ja echt heel apart.*

In dit fragment klinkt de weinige kennis van Angelique door van de culturele achtergrond van de allochtone kinderen in de klas. Zes van de zestien kinderen hebben het suikerfeest gevierd. Als

het suikerfeest aan de orde was gesteld en begrip getoond zou zijn, dat het logisch is, dat ze na een weekend feest onrustig zijn, kan verwacht worden dat de sfeer prettiger gebleven zou zijn. Bovendien zouden de Islamitische kinderen hierdoor meer erkend zijn in hun eigen identiteit. De andere kinderen zouden daardoor ook geïnformeerd kunnen worden over de Islam. Zij wonen immers in dezelfde wijk en gaan naar dezelfde school. De dag na Sinterklaas komt het Sinterklaasfeest ook aan de orde. Ik heb zelfs meegemaakt, dat de dag na de dood van Andre Hazes tijdens de inloop een cd van hem werd gedraaid (overigens bij Jack). De allochtone kinderen wisten niet wie hij was. De autochtone kinderen kregen een rol daar iets over te vertellen.

Een aantal kinderen heeft overigens ook gevestigd tijdens de ramadan. Dit werd als feit geaccepteerd; er is weinig over gepraat.

#### 4.3 De opbrengsten van de video-opnames en de bijbehorende interviews

Angelique en Jack hebben tijdens het kijken naar de door mij gekozen fragmenten gesproken over hun oplossingen en twijfels bij de aanpak van probleemgedrag in hun kleurrijke klas. Aan het einde van hoofdstuk 3 werden de opbrengsten van de participerende observatie besproken. Gesproken werd over een verschil in benadering van Jack en Angelique. Het verschil was erin gelegen, dat Jack meer contact maakte met de kinderen. Angelique bleef meer achter haar bureau zitten. Bij Angelique waren de kinderen minder taakgericht dan bij Jack. Ali, een jongen waar altijd wel wat aan beweegt, is bij Jack rustiger dan bij Angelique. Mohammed is voor beide leerkrachten een lastige jongen, hoewel Jack meer grip op hem lijkt te hebben.

Nu, een aantal weken later tijdens de video-opnames valt op, dat Angelique veel meer naar de kinderen toe is gegaan dan in het begin van het schooljaar. Dit is meteen tijdens de inloop al duidelijk. Tijdens de vorige fase zat Angelique voornamelijk achter haar bureau en was bezig met haar eigen werk. Nu loopt ze door de klas en helpt de kinderen. Ze heeft ook gemerkt, dat klassikaal corrigeren van afstand niet helpt. Ze probeert nu naar de kinderen toe te gaan. Ze is kinderen ook gaan aanraken tijdens de correctie. Het samen met mij kijken naar een video-fragment veroorzaakt, dat ze zich hiervan meer bewust wordt. Ook probeert ze lastig gedrag om te buigen.

Ook nu valt op, dat het contact maken met kinderen Jack veel gemakkelijker afgaat dan Angelique. Hij voelt zich als een vis in het water, zegt hij bij het kijken naar een gesprekjes met een groep kinderen. Wel moet gezegd worden, dat hij voornamelijk contact heeft met de jongens door gesprekken over voetbal. Met de meisjes maakt hij minder contact. Zij komen ook minder naar hem toe. Gezelligheid, maar duidelijkheid lijkt zijn parool te zijn.

Wat betreft het corrigeren van gedrag is Jack van oordeel, dat dit individueel moet gebeuren. Klassikaal corrigeren geeft als ongewenst bijeffect, dat kinderen alsnog hun positie in de groep willen veilig stellen. We hebben dit besproken naar aanleiding van een incident rondom Ali waar dit gebeurde. Angelique corrigeert ook steeds minder klassikaal omdat ze gemerkt heeft, dat het gedrag als een steen in het water steeds weer rimpelingen teweeg brengt. Jack brengt ook in, dat subtiel en non-verbaal corrigeren beter is dan veel misbaar maken. Angelique geeft aan dit ook langzamerhand te ontdekken.

Ik kan niet beoordelen, of deze omslag bij Angelique tot gevolg heeft, dat kinderen meer taakgericht zijn. Het was de ochtend dat ik filmde erg druk in de klas, waarschijnlijk veroorzaakt door het feit dat het suikerfeest het weekend voorafgaand aan die ochtend gevierd was.

Opmerkelijk is het grote verschil tussen Angelique en Jack bij de legitimering van de aanpak van probleemgedrag. Angelique legitimeert deze aanpak vooral vanuit haar eigen perspectief: ik heb het helemaal gehad, het kost me veel energie, ik heb gemerkt dat het me dan minder energie kost. Jack echter legitimeert deze vanuit het perspectief van het kind: het is niet goed voor zijn zelfvertrouwen, hij krijgt al veel negatiefs over zich heen, dus is het goed ..... Beide leerkrachten geven aan, dat het ook goed is zich zo nu en dan te laten gelden. Angelique worstelt er wel mee, hoe hier vorm aan te geven.

Evenals in de fase van de participerende observatie baart de ontwikkeling van Mohammed de leerkrachten zorgen. De ontwikkeling van Ali in mindere mate, maar vanuit mijn observatie zou ik hem toch willen karakteriseren als een kind met potentieel probleemgedrag. Kim wordt door Angelique gesignaleerd.

Omdat ik benieuwd ben hoe kinderen oordelen over hun leerkrachten zal ik in de volgende fase door alle leerlingen de Vragenlijst Interpersoonlijk Leraargedrag (VIL, zie bijlage 1 voor een nadere explicatie van dit instrument) in laten vullen. Ook zal ik gesprekken met kinderen voeren, onder andere met de drie genoemde kinderen: Mohammed, Kim en Ali.

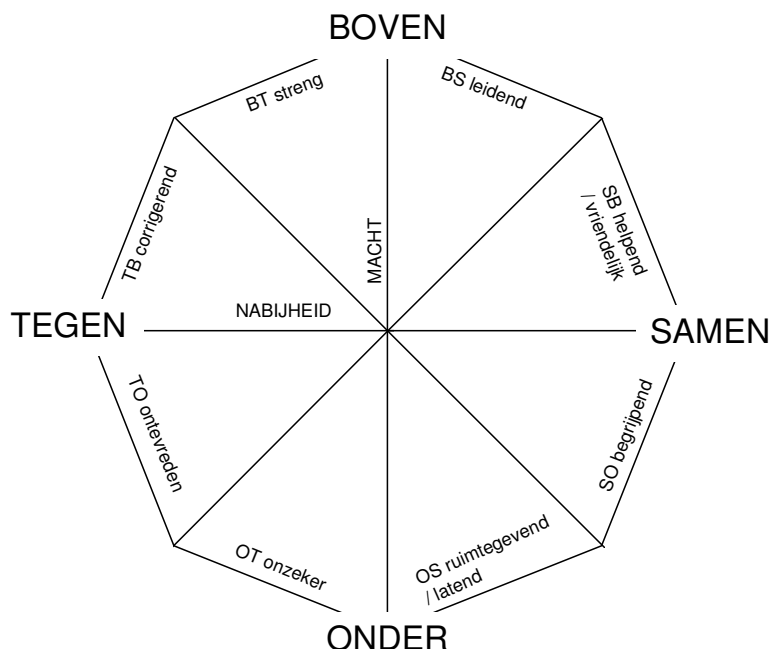
Naast bovenstaande opmerkingen zijn mij in deze fase nog een aantal zaken opgevallen:

- Een inloop aan het begin van de dag kan een belangrijke functie vervullen voor het reilen en zeilen van een (kleurrijke) klas. Zoals we gezien hebben, heeft de leerkracht dan de mogelijkheid om een informeel praatje te houden met (een groepje) kinderen. Jack geeft nog als extra legitimatie voor de inloop, dat kinderen op deze manier de tijd om de overgang tussen thuis en school te maken. Bovendien als een kind blijkt niet zo goed in zijn vel te zitten heeft de leerkracht zo een kans om hem of haar extra aandacht te geven.
- Het lijkt zinvol om op de hoogte te zijn van feesten en gebruiken in de niet-christelijke en niet-westerse religies en culturen, zoals het suikerfeest en de ramadan. Ik denk dat als Angelique het suikerfeest door haar ter sprake was gebracht tijdens de ochtend dat ik filmde, de ochtend prettiger was verlopen. Een schoolbeleid in deze zou zinvol kunnen zijn. Het verhoogt de culturele sensitiviteit van de leerkracht.
- Het is mij opgevallen, dat de leerkrachten weinig contact hebben met de ouders van de kinderen. Groep 8 kinderen komen zelfstandig naar school. Er is dus weinig gelegenheid tot informeel contact. Gezien de geringe kennis die vooral Angelique heeft over de achtergrond van kinderen lijkt het afleggen van huisbezoeken door leerkrachten van (kleurrijke) scholen zinvol. Het draagt bij tot het snappen van de achtergrond van kinderen en doet de culturele sensitiviteit toenemen.

## Hoofdstuk 5 “Wat vind je van de juf?; wat vind je van de meester?” De resultaten van de VIL en de daarop volgende interviews.

Na de participerende observatie, het filmen in de klas en daarover met de leerkrachten in gesprek gaan, is in de derde fase van het onderzoek zowel door de leerlingen als door de leerkrachten de Vragenlijst Interpersoonlijk Leraargedrag (VIL) (Creton en Wubbels, 1984) ingevuld. De bedoeling van het invullen van deze vragenlijst door de kinderen en de aanvullende interviews is om een antwoord te krijgen op de vraag hoe de kinderen de aanpak van de leerkracht beleven. Het invullen van de lijsten door de leerkrachten en de interviews beoogt aanvullende informatie te verkrijgen over de beleving en de legitimatie van hun aanpak van (potentieel) probleemgedrag.

Er is gebruik gemaakt van de versie basisonderwijs van de VIL. Dit is een bewerkte lijst van de oorspronkelijk voor het voortgezet onderwijs ontworpen vragenlijst. De versie basisonderwijs bestaat uit 32 zinnen. Bij elke zin moet een keuze gemaakt worden uit *nooit*, *soms*, *vaak of altijd*. Voorbeeld van zo'n zin: *Bij onze meester weet je wat je moet doen*. Door het invullen van deze lijst geven de kinderen aan hoe zij het gedrag van hun leerkracht ervaren. De 32 zinnen hebben betrekking op acht gedragssectoren, namelijk Leidend (BS), Helpend/ vriendelijk (SB), Begrijpend (SO), Ruimte gevend/latend (OS, Onzeker (OT), Ontevreden (TO), Corrigerend (TB) en Streng (BT). Deze acht sectoren vormen samen het Model van Interpersoonlijk Leraarsgedrag.



In bijlage 1 is nog een nadere explicatie van de VIL opgenomen.

De afname van de VIL vond plaats begin december. Het duurde een poosje voordat de gegevens van de VIL waren verwerkt. Om deze reden vonden de interviews met Angelique en Jack en een vijftal kinderen pas eind februari plaats. Ik heb gesproken met Mohammed en Ali (de kinderen die door Angelique en Jack het vaakst gecorrigeerd worden, met Norman (omdat Angelique aan het begin van het onderzoek moeite met hem had), met Kim (het Vietnamese meisje, waarvan in januari de moeder na een lang ziekbed is overleden, bovendien heeft ze de VIL neutraal ingevuld, veel minder uitgesproken dan de andere kinderen) en met Samantha (een onopvallend Nederlands meisje). Tijdens de gesprekken valt me op, dat de kinderen op een serieuze manier de lijsten hebben ingevuld. Ze handhaven in grote lijnen hun eerder ingevulde standpunt.

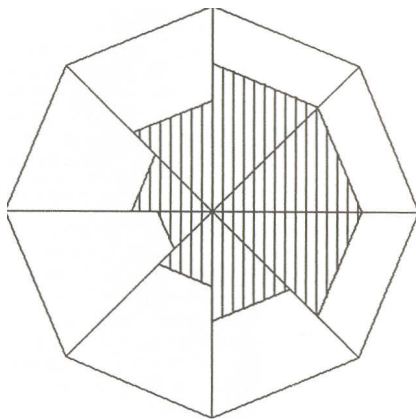
In 5.1 volgt een algemene beschrijving van de resultaten uit de VIL.

Daarna worden in 5.2 de gevoerde interviews besproken aan de hand van een aantal thema's.

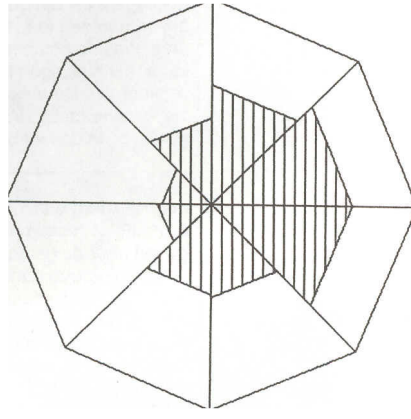
In 5.3 komen vervolgens de opbrengsten van de VIL en de interviews aan de orde.

### 5.1 “Vriendelijk en leidend”, het resultaat van de VIL.

De manier waarop de kinderen hebben ingevuld zijn in onderstaande plaatjes samengevat. Zie voor een overzicht van de scores op de vragen bijlage 2 en 3.



*Zoals de leerlingen Jack zien*



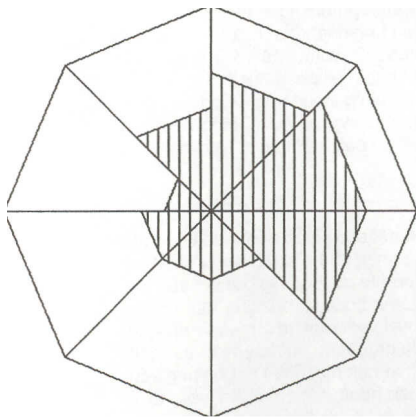
*Zoals de leerlingen Angelique zien*

De kinderen zien Angelique begrijpend, helpend en vriendelijk. Ze ervaren haar in mindere mate als leidend.

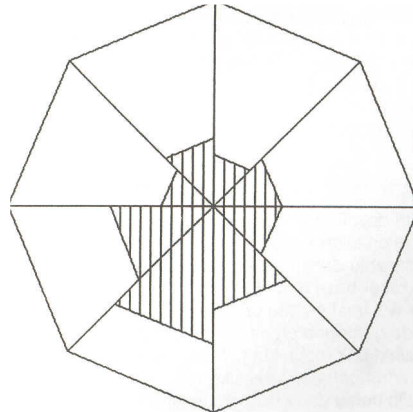
Jack wordt ook door de kinderen ervaren als begrijpend, helpend en vriendelijk. Hij wordt door de kinderen als meer leidend ervaren, dan Angelique. Ook zijn de kinderen van oordeel, dat hij strenger is en meer corrigeert, dan Angelique. Beide leerkrachten geven in de optiek van de kinderen niet erg veel ruimte geven aan de kinderen.

Opvallend is, dat Mohammed en Ali (de kinderen die het meest terecht gewezen worden) op dezelfde manier hun meester en juf ervaren dan hun klasgenoten. Na analyse van de gegevens op etniciteit valt op dat de kinderen met een oorspronkelijk niet- Nederlandse achtergrond de

leerkrachten als iets meer leidend en vriendelijker beoordelen dan de kinderen met een Nederlandse achtergrond (zie bijlage 4). Het Vietnamese meisje reageert het meest neutraal.

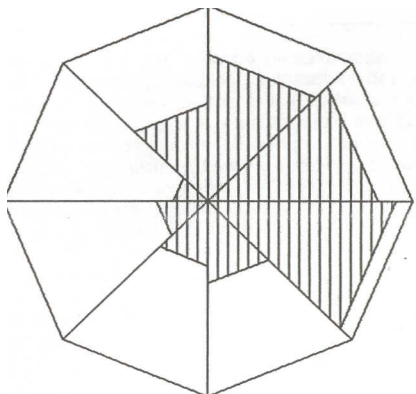


***Zoals Jack zichzelf ziet***

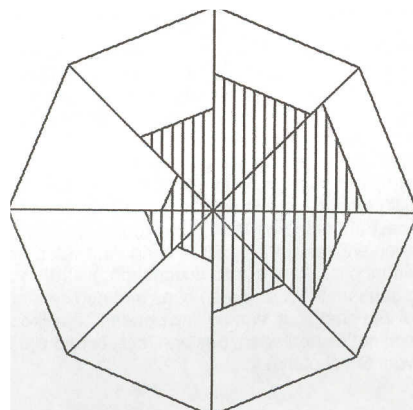


***Zoals Angelique zichzelf ziet***

Opmerkelijk is, dat Angelique zichzelf als erg onzeker inschat, en zichzelf als weinig leidend en vriendelijk ziet. Dit is allesbehalve coherent de manier waarop de kinderen dit ervaren. Het beeld, dat Jack van zichzelf heeft komt redelijk overeen met dat van de kinderen. De kinderen zien hem als iets meer corrigerend. Jack daarentegen heeft de indruk, dat hij de kinderen minder ruimte geeft, dan ze daadwerkelijk ervaren te krijgen.



***Het ideaal van Jack***



***Het ideaal van Angelique***

Als we deze plaatjes naast elkaar zien, valt op, dat Jack een meer uitgesproken ideaalbeeld heeft in de richting van het begrijpend, vriendelijk en leidende, met een uitschieter in de richting van het begrijpende. Deze tendens is bij Angelique ook aanwezig, alhoewel minder uitgesproken. Angelique zou echter wel meer ruimte willen geven aan de kinderen dan Jack. De tendens die we in het beeld van de kinderen zien komt redelijk overeen met de de ideaalbeelden van Angelique en Jack.

## 5.2 “Waarom vind je dat?” Het resultaat van de n.a.v. de VIL gehouden interviews met de kinderen en de leerkrachten.

De data verkregen in de interviews heb ik ondergebracht in een zestal thema's

Thema 1: “Vriendelijk en leidend”, over het algemene beeld, dat de kinderen geven van Jack en Angelique.

Thema 2: Kim, een meisje waar weinig contact mee te krijgen is.

Thema 3: “Als ik onschuldig ben, dan word ik boos” en “Als je straf krijgt, dan wil je wraak doen”, de mening van de kinderen over straf.

Thema 4: Over ruimte geven aan kinderen

Thema 5: “Onzekere Angelique”, over het beeld van Angelique van zichzelf.

Thema 6: “Wat moeten we juffen en meesters leren”, de mening van de kinderen over wat leerkrachten moeten kunnen.

### **Thema 1: “Vriendelijk en leidend”, over het algemene beeld, dat de kinderen geven van Jack en Angelique.**

Zoals in de voorgaande paragraaf beschreven zien de kinderen beide leerkrachten als vriendelijk, begrijpend en leidend. Jack wordt als meer leidend ervaren dan Angelique. Wat betreft dit meer leidend zijn van Jack geven vooral de jongens in het interview aan dit prettig te vinden.

Ali verwoordt dit als volgt:

*I: Oké. En nou het lijstje van de meester. Vind je ook een verschil tussen de juf en de meester?*

*Ali: Nee.*

*I: Vind je ze hetzelfde?*

*Ali: Ja, de meester is wel ietsje bozer, maar ...*

*I: Ietsje bozer? Wat dan?*

*Ali: Ja, gewoon.*

*I: En vind je dat goed of niet goed? Wat heb je liever, heb je liever juf of heb je liever meester?*

*Ali: Eigenlijk meester.*

*I: Eigenlijk meester?*

*Ali: Ja*

*I: Omdat ie een beetje bozer is?*

*Ali: Ja, want dan wordt de klas tenminste iets stiller.*

Later zegt hij het volgende hierover:

*Ali: Omdat juf Angelique te aardig doet.*

*I: Die doet te aardig vind je.*

*Ali: Ja*

*I: Ja*

Ali: En dan gaat iedereen zelf ouwehoeren, te veel ouwehoeren.  
I: Oh Oké.  
Ali: Dan gaan ze vaak grote bek tegen haar doen.  
I: Ja, ja.  
Ali: Want de meester zegt meteen dat we moeten opletten, altijd.  
I: ja altijd  
Ali: Hoort ook zo.

De geïnterviewde meisjes daarentegen ergeren zich wel eens aan het terecht wijzen van de klas door Jack. Ze vinden, dat de correcties niet voor hen gelden, maar voor de jongens en ze wijzen dan vooral naar Mohammed.

Kim zegt in het interview hierover het volgende:

Kim: Ja want altijd gaan ze ja, zo klieren en zo en dan gaat meester en dan gaat meester ook bijna altijd zo aan het eind van de middag zeggen dat je dit allemaal voor jezelf doet en zo en dat ie (?) of zo  
I: Oh dan gaat ie een beetje preken  
Kim: ja.  
I: Ja? Een preek houden. Ja? En dat vind je vervelend. Wat denk je dan?  
Kim: Ja Nou het duurt zo lang  
I: Het duurt zo lang. Ja? Hij houdt nooit meer op. Dat kan ik me voorstellen dat je dat vervelend vind.  
Kim: Soms wel tien minuten  
I: Van tien minuten? Ja  
Kim: soms wel langer  
I: En wat... Dus dat vind je niet leuk. Maar vind je het wel terecht dat ie dan een beetje boos is?  
Kim: Ja dat wel.  
I: Dat wel. Oké.  
Maar het gaat niet over jou, het  
Kim: nee, weet ik niet eigenlijk  
I: Wat?  
Kim: Weet ik eigenlijk niet  
I: Het gaat meer over de jongens vind je  
Kim: Ja. De meisjes doen niet zo veel eigenlijk.

De beide geïnterviewde meisjes geven ook aan, het prettiger te vinden als Angelique les geeft, dan Jack. Ze voelen dat gewoon zo, het is niet zo saai. Wellicht speelt hier een gender-effect mee. Ook Norman heeft een voorkeur van Angelique; ze is aardiger. Dit is opvallend, omdat Angelique Norman in het begin van het schooljaar een lastig kind vindt. Dit ervaart ze nu veel minder; ze wijt dit aan het feit, dat ze contact heeft kunnen maken met Norman (zie de

opmerkingen die hierover zijn gemaakt in 4.2, thema 1). Ali heeft een lichte voorkeur voor Jack: de kinderen zijn rustiger, maar juf is eigenlijk ook wel hetzelfde als de meester. Mohammed daarentegen geeft aan een duidelijke voorkeur voor meester Jack te hebben. Hij is gewoon cool, zegt hij. Hij motiveert dit in het feit, dat je met hem over van alles en nog wat kunt praten. Terwijl wij de VIL doornemen, die Mohammed voor Jack heeft ingevuld, begint hij te klagen over dat hij altijd terwijl hij dan "onschuldig" is van andere leerkrachten op zijn kop krijgt. Na dit onderwerp ontspint zich tussen ons het volgende gesprek:

- I: Vind je het goed dit jaar, in deze klas?*  
*Mo: Ja*  
*I: Ja, ben je tevreden?*  
*Mo: (Beetje?)*  
*I: ja, beetje. Oké. Eh eens even kijken. Vriendelijk, vind je de meester*  
*Mo: Ja.*  
*I: ja? En je kunt als er iets is, kun je het ook aan onze meester vertellen*  
*Mo: Ja.*  
*I: Dat is ook vaak. En dat doe je ook wel.*  
*Mo: Ja, soms*  
*I: Ja? Als je problemen hebt of zo.*  
*Mo: En hij (roept?) mij met problemen en zo dan zeg ik altijd als je geen problemen hebt, zeg ik niks als je geen problemen hebt dan (en dan zeg je ja ik heb wel een beetje?)*  
*I: Oké, dat vraagt ie dan wel even aan je en dan mag je kun je dan ook tegen hem zeggen.*  
*Mo: Ja.*  
*I: En helpt ie je ook een beetje. Of vind je of hij hoort er alleen naar, hij luistert alleen maar*  
*Mo: Vaak wel*  
*I: Helpt ie ook wel.*  
*M: Ja*  
*I: Wat zegt ie dan*  
*M: Hij zegt; Doe je best en zo.*  
*I: Ja*  
*Mo: (?)*  
*I: Oké, hé en wie heb je liever. Meester of juf?*  
*Mo: Meester*  
*I: Meester en kun je dat ook uitleggen, wat vind je het verschil.*  
*Mo: Meester praat meer met ons*  
*I: Meester praat meer met jullie*  
*Mo: Ja. En hij is cool en zo*  
*I: Hij is cool en zo. Hij praat met jullie over voetballen(noot: dit had Mohammed eerder in het interview genoemd)*  
*Mo: Over de wereld*

- I: en over de wereld (.) en dat doet juf minder*  
*Mo: Ja.*  
*I: Ja? Maar als je nou problemen hebt, kun je die ook wel aan de juf vertellen.*  
*Mo: Ik vertel eh meestal aan de meester*  
*I: had ble eh je verteld het meer aan meester. Omdat meester cool is. Of omdat juf Angelique een vrouw is?*  
*Mo: nee, meester wil meester meester snapt veel meer*  
*I: meester snapt veel dingen. Ja oké. He en wie is strenger. Meester of juf.*  
*Mo: Allebei even streng*

(noot: opvallend is de manier waarop Mohammed verbaliseert; korte stotende en veel incorrecte zinnen; in het begin van het gesprek kijkt hij me niet aan, gaandeweg het gesprek wel; dit fragment komt uit de tweede helft van het gesprek)

Mohammed voelt zich met andere woorden veilig bij Jack, doordat hij met hem over allerlei dingen kan praten en hij het idee heeft, dat hij met zijn problemen bij hem terecht kan. Mijn “toevallige”observaties in deze fase van het onderzoek bevestigen dit. Mohammed heeft een opener blik bij Jack, dan mijn Angelique. Een aantal keren heb ik gezien, dat Mohammed aan het einde van de dag, Jack voor het buitenraam nog even gedag zegt! In hoeverre het vrouwzijn een rol speelt, weet ik niet. In ieder geval is Jack vanaf het begin, zoals ook beschreven is in de vorige hoofdstukken) een relatie met Mohammed aangegaan. Blijkbaar is het feit, dat hij meer een relatie voelt met Jack belangrijker dan dat Jack leiding geeft. Het lijkt alsof Jackmeer de leiding kan geven aan Mohammed vanwege de relatie die Mohammed met hem heeft. Met de andere kinderen heb ik ook gesproken over de relatie met hun meester en juf. De andere kinderen zijn tevreden over zowel de meester en juf. Ze hebben het idee, dat ze bij hen terecht kunnen en dat ze ook begrijpen als ze problemen hebben. Ali kan daar op een mooie manier over vertellen.

Hij leest de zin uit de VII: “Onze juf wil weten hoe het met ons gaat” en vervolgens gaat ons gesprek als volgt verder:

- Ali: Want juf wil weten hoe het met ons gaat. Ja, altijd.*  
*I: Altijd?*  
*Ali: Ze zegt als je problemen hebt die je niet thuis met je vader of je moeder kan oplossen, kom maar bij mij of bij meester zegt juf.*  
*I: Oké, hé, en onze juf begrijpt het als kinderen iets niet kunnen?.(Noot: de volgende zin uit de VII)*  
*Ali: Ja.*  
*I: Ja?*  
*Ali: Want bijvoorbeeld, bijvoorbeeld als een jongen eh uit Duitsland komt of een meisje die nog niet Nederlands kan, dan dan weet je wel dat ze niet kunnen.*  
*I: Oké.*  
*Ali: Ze begrijpt wel dat ze ....*

I: Ze begrijpt wel dat ze dingen niet kunnen.  
M: Ja.  
B: Begrijpt ze dat ook wel van jou, dat je iets niet kunt?  
M: Ja.  
B: Wat bijvoorbeeld, heb je daar een voorbeeldje van?  
M: Bijvoorbeeld sommige dingen bij taal.  
B: Sommige dingen bij taal. Ja, dat vind je moeilijk?  
M: Ja.  
B: Maar maar hoe komt dat dat je dat moeilijk vindt?  
Ali: Gewoon omdat ik thuis altijd Turks praat en op school Nederlands, moeilijk.  
Ali geeft hiermee aan, dat het belangrijk is, dat leerkrachten weet hebben van de meertalige achtergrond van de kinderen.

Over Jack zegt hij het volgende:

Ali: Meester wil weten hoe het met ons gaat. Altijd. Onze meester begrijpt...  
I: Wil je daar wat over zeggen over onze meester wil weten hoe het met ons gaat?  
Ali: Ja.  
I: Ja, nou vertel er eens wat over.  
M: Nou bijvoorbeeld 's morgens vraagt ie als we boven(?) zitten of zo 'Gaat het wel zegt ie.  
I: Oke.  
Ali: En dan zeggen we ja of nee. Dan vraagt ie of we ziek zijn of zo.  
I: Ja, ja, dus hij kijkt naar jullie hoe het met jullie gaat? Dat zeg je?  
Ali: Ja.  
I: En dat vind je fijn?  
Ali: Ja.  
I: Oke

Ondanks het feit dat de kinderen in het interview tevreden zijn over beide leerkrachten hebben ze wel een voorkeur.

De voorkeuren van de kinderen in beeld gebracht:

|                           |                                                   |                                |
|---------------------------|---------------------------------------------------|--------------------------------|
| <b>voorkeur voor Jack</b> | ---Mohammed---Ali-----Norman-----Kim / Samantha-- | <b>voorkeur voor Angelique</b> |
|---------------------------|---------------------------------------------------|--------------------------------|

Bij Kim en Samantha speelt mogelijk een gender-effect een rol, maar Kim geeft ook aan, dat het corrigeren van de hele klas door Jack vervelend te vinden, omdat ze het niet op haar van toepassing acht. Ali vindt het prettig, dat het rustiger is bij Jack. Mohammed daarentegen vindt meester Jack gewoon cool, hij voelt zich door hem begrepen.

## **Thema 2: Kim, een meisje waar weinig contact mee te krijgen is.**

Kim heeft een wat andere mening over het contact met de meester en de juf dan de andere kinderen. Kim is het Vietnamese meisje waarvan de moeder na een langdurige ziekte in januari is overleden en waarover Angelique zich zorgen maakt omdat ze het zo moeilijk vindt om met haar contact te krijgen. Kim heeft de VIL het meest neutraal van alle kinderen ingevuld. In ons gesprek geeft ze duidelijk aan, dat ze de meester en de juf wel aan haar vragen, hoe het met haar gaat. Ze hoeven dat voor haar niet te doen. Ze heeft er niet zo veel zin in om met hun te praten. Ze praat liever met Samantha, haar vriendin waar ze naast zit.

*I: Zei je net ook al En je kunt het aan hem (BH: Jack) vertellen. Zei je net ook al. En dat vind je fijn, hé.*

*Kim: Ik doe dat niet zo vaak.*

*I: Nee, doe je dat niet zo vaak, waarom niet*

*Kim: Hij zei ook toen hij toen hij over mijn rapport ging praten zei hij ook dat ik terughoudend was*

*I: Oh was jij terughoudend. Maar, heb je er niet zo veel zin in om het hem te vertellen*

*Kim: Nee, ik vertel het aan Samantha*

*I: Oh je vertelt het aan Samantha Oh da's ook goed, hè.*

*Kim: Ja.*

*I: Want je hebt wel een beetje verdriet nu of niet?*

*Kim: Ja*

*I: Ja, da's logisch. Zou ik ook hebben hè. Ja. Maar je hebt niet zo veel zin om dat allemaal aan meester te vertellen? Je vertelt het liever aan Samantha*

*Kim: Ja want als er iets is kan ik het wel aan de, ik vertel het ook wel aan meester, maar ik vertel het liever aan Samantha*

*I: Je vertelt het liever aan Samantha Ja? Snapt Samantha het wel goed?*

*Kim: Ja.*

*I: Ja? Is ook zo hè. Samantha is net zo oud*

*Kim: Ja.*

*I: Ja, ja (.) Maar kan ik me wel voorstellen bij die. Maar je mag het wel aan meester vertellen maar je hebt er niet zo veel zin in.*

*Kim: Ja*

Eigenlijk een heel normale reactie van een groep 8 leerling. Je praat toch niet met grote mensen over wat je dwars zit. Daarover praat je met je vriendinnen. Toch heb ik de indruk, dat Kim hier toch wel behoefte aan heeft, gezien mijn ervaring met haar een paar dagen later. Tijdens de participerende observatie heb ik me steeds wat terughoudend opgesteld. Met de meeste kinderen kreeg ik desondanks al snel contact, behalve met Kim. Ik begreep de opmerkingen van Angelique over haar, dat ze moeilijk contact met Kim kreeg, dan ook erg goed. Tijdens het gesprek over de VIL viel me de open houding van Kim op; ze maakte een goed oogcontact en vertelde volop. Een paar dagen later ga ik met de groep op excursie.

Tijdens de wandeling komt Kim naast me lopen en vertelt mij heel open over de ziekte, het overlijden, de begrafenis van haar moeder en het verdriet dat ze heeft. Ze vertelt ook al lang te hebben geweten, dat haar moeder zou overlijden. Kennelijk is mijn uitnodigende houding tijdens het interview aanleiding geweest om met mij over haar moeder te gaan praten. In het voorgaande thema is aan de orde gekomen, dat Kim een voorkeur heeft voor Angelique boven Jack. Mogelijk is dat een gender-effect. Mogelijk heeft het ook te maken met het feit, dat Kim wel in de gaten heeft, dat Angelique haar signaleert, maar een schroom voelt om met haar over de problematiek te praten. ( zie ook de opmerkingen over de situatie van Kim gemaakt in hoofdstuk 4.2, thema 1).

**Thema 3: “Als ik onschuldig ben, dan word ik boos” en “Als je straf krijgt, dan wil je wraak doen”, de mening van de kinderen over straf.**

Twee kinderen spreken met mij over het krijgen van straf, n.l. Mohammed en Norman. Zij willen graag wat over zeggen n.a.v. de zin in de VIL: *onze juf/ meester geeft straf*. Natuurlijk Mohammed, de jongen die nu vooral buiten de klas en in het verleden bij andere leerkrachten veel straf gekregen heeft. Hij geeft aan, dat als hij terecht straf krijgt dit prima te vinden. Zijns inziens komt het echter heel veel voor, dat hij onterecht straf krijgt. Hij is dan onschuldig. Hij wordt dan boos.

- Mo: *Als je niet luistert, als je lacht en zoals je niet bij de les bent.*
- I: *Oké. Oké en wat vind je daar dan van.*
- M: *Goed.*
- I: *Ja. Vind je het wel terecht dat je straf krijgt?*
- M: *Ja*
- I: *Wordt je ook wel eens boos als je straf krijgt?*
- M: *Mwah als ik onschuldig ben, dan word ik wel boos*
- I: *Ja. Oh krijg je ook straf als je onschuldig bent?*
- M: *nou soms*
- I: *ja, soms. Heb je daar ook nog voorbeeldje van?*
- M: *Nee*
- I: *heeft meester het dan niet goed gezien*
- M: *Weet ik niet eh*
- I: *Of gebeurt dat bij iemand anders*
- M: *Bij het computerlokaal*
- I: *Bij het computerlokaal.*
- M: *Dan gaat Bart aan me zitten, dan ging ik ook aan hem zitten en meester zag dat.*  
*(?) Voor de klas staan en (?)*
- I: *Maar dat was een andere meester, niet meester Jack.*
- M: *Nee. Meester Jong*  
*.....*
- I: *Oke. En dan moet jij naar het compu... terug naar de klas*

- M: Ja*  
*I: en dan?*  
*M: Nou en dan krijg ik soms straf.*  
*I: Soms? Niet altijd. En dat gebeurt heel vaak. En dan heb jij het niet gedaan vind je.*  
*M: Ja, hij begint.*  
*I: Bart begint dan. En dan krijg jij straf. Oké. He gebeurt dat ook wel in de klas.*  
*M: Ja, soms*  
*I: Ja? Soms en dan vind je het niet goed oké. En wat ga je dan doen?*  
*M: Dan moet ik stafwerk schrijven.*  
*I: Oké. He enne hoe kan hoe hoe kunnen ze dat nu voorkomen. Hoe hoe kunnen ze er goed voor zorgen dat ze wel weten wie het doet.*  
*M: (.) Als ze zien dat Bart het doet dat het eigenlijk Barts schuld was. Dat als ze mij zien krijg ik schuld*  
*I: Oké.*  
*M: En meestal diegene die zij (het eerst?) zien krijgt straf.*  
*I: Maar jij vindt dat ze het vaak niet goed zien*  
*M: Nee. Ze luisteren ook nooit of zo (?)*  
*I: Ja. Wie zijn dat dan, die niet goed naar jou luisteren.*  
*M: (Meester en juf?)*  
*I: Meester Jack*  
*M: Nee, soms sommige juffen en sommige meesters.*  
*I: Juffen en sommige meesters. Maar weet je Jack ook*  
*M: ja soms*  
*I: Soms en de anderen altijd. Zeg je dat?*  
*M: ja*  
*I: Ja? Oké. Je moet het zeggen als ik het niet goed zeg hè. Oké.*

(Noot: Zoals al eerder genoemd, is het moeilijk praten met Mohammed. Hij heeft weinig taal; hij vindt het moeilijk om over emoties te praten. Tijdens dit gesprek heb ik zaken voor hem verwoord op grond van zijn knikken en de manier waarop hij mij aankeek)

Mohammed vertelt mij hier, hetgeen Jack ook al signaleert (zie de vorige hoofdstukken), dat hij een bepaalde naam heeft in de school en dat hij zijns inziens vaak onterecht wordt bestraft. Hij wordt dan boos en veel bozer dan hij in het interview zegt. Meermalen heb ik hem uitermate boos gezien om een voorval met een leerkracht op het plein of in het computerlokaal. Van Jack en Angelique heeft Mohammed meer het gevoel, dat ze hem begrijpen. Mohammed geeft hiermee aan, dat als je eenmaal een naam hebt van een lastig kind te zijn, leerkrachten vaak vanuit deze visie gebeurtenissen interpreteren. Mohammed heeft mijns inziens hierin gelijk. Een aantal keren heb ik gezien, dat hij terecht gewezen werd, waarbij ik dacht, er is toch niets gebeurd of waarom krijgt hij de terechtwijzing en niet dat andere betrokken kind. Ik dacht dan aan het spreekwoord: "Eens een dief, altijd een dief"

Het volgende kind dat over straf vertelt is Norman. Hij geeft in het interview aan, dat straf eigenlijk niet helpt. Hij verwoordt dit in het gesprek met mij als volgt:

*Norman: want de kinderen in de klas, die gaan soms een beetje vloeken als ze ruzie hebben. Ze maken ruzie*

*I: Ja.*

*N: Of gaan met dingen gooien*

*I: Ja. En dan is ze ontevred... Je hebt ook gezegd dan is ze ontevreden, ze wordt boos of geeft straf. Allemaal soms. Vind je dat wel goed hoe ze dat doet?*

*N: Nou. Jawel, maar veel te veel straffen vind ik ook niet goed.*

*I: Nee*

*N: Dan kan ze beter van eh je doet het goed en zo en een beetje corrigeren, dan luisteren we wel*

*I: Ja.*

*I: maar straf helpt niet altijd.*

*N: Niet echt, want dan denk je zo van, ja want dan (?) dan ga je dat zeg maar weer erger doen.*

Later zegt hij in het interview, dat leerkrachten niet te streng moeten zijn, het moet er een beetje tussenin. Met andere woorden Norman geeft hier aan, dat straf geven escalerend kan werken. Hij zegt een beetje corrigeren helpt meer. In mijn woorden maak even contact, dan gaat het beter.

#### **Thema 4: Over ruimte geven aan kinderen**

In hoofdstuk 3 waarin verslag gedaan wordt van de participerende observatie wordt beschreven dat in groep 8 van de Lichtcirkel, de kinderen wat betreft de uitvoering van de taken door de leerkracht aan de hand genomen worden.

Naar aanleiding van het gegeven, dat de kinderen op de VIL aangeven in pedagogische zin weinig ruimte te ervaren en beide leerkrachten in hun ideaalbeeld aangeven dit ook niet zo wenselijk te vinden heb ik met Jack en Angelique gesproken over het in didactische zin zelf keuzes maken door de kinderen.

*Jack: Maar tot aan de Cito-toets is het wat mij betreft gewoon beulen. Want daar worden de kinderen, hoe vervelend het ook is, op*

*I: Op afgerekend*

*Jack: afgerekend*

*I: Ja*

*Jack: Ja, niet door ons, maar ja, d'r zijn scholen die accepteren alleen maar op het Cito.*

*Jack: Ja, structuren vind ik heel belangrijk en dat is ook in de periode, nogmaals, waarin je kwam*

*I: Precies, dat eerste half jaar*

*Jack: dat er een bepaalde druk is, ook voor jezelf*

De druk van de Cito-toets laat dus in de ogen van Jack weinig mogelijkheden voor een manier van werken die kinderen keuzes laat maken. Overigens geeft hij aan, dat het voor deze kinderen ook goed is om hen te structureren.

Ten tijde van het interview (na de Cito-toets) werkt de klas aan een project over papier. Angelique is de “trekker” van dit project. Kinderen maakten papier, maakten boekjes, er waren excursies en maakten eigen teksten in hun boekjes. Ze geeft in het interview aan, dat dit best moeilijk gaat, omdat de kinderen niet echt gewend zijn op deze manier te werken.

De geïnterviewde kinderen geven aan, het prima te vinden dat de meester en de juf meestal bepalen, wat ze moeten gaan doen. Ze vinden het wel fijn, dat als ze klaar zijn met hun werk ze mogen kiezen wat ze gaan doen. Ali verwoordt het in het interview heel treffend:

*Ali: We mogen kiezen wat we willen doen. Soms.*

*I: Soms.*

*Ali: Als we rekenen kun je niet zeggen dat je wilt tekenen.*

*I: Nee, als je moet rekenen moet je rekenen hè.*

*Ali: Ja.*

*I: Zou je dat wel willen dat je wat meer mocht kiezen?*

*Ali: Ja.*

*I: Ja? Maar ja, zou dat goed zijn?*

*Ali: Nee.*

*I: Nee, waarom niet?*

*Ali: Dan ga je niet veel leren.*

*I: Oh ga je dan niet veel leren. Dan ga je toch wel de dingen kiezen om te leren?*

*Ali: Hoe?*

*I: Nou, als je mag kiezen ga je toch ook de dingen kiezen om te leren of ga je alleen maar een beetje van die grapjesdingen kiezen?*

*Ali: Grapjesdingen.*

*B: Oh, grapjas.*

Je kunt je natuurlijk afvragen of de kinderen een oordeel kunnen geven over het feit wat ze ervan vinden, dat ze wat meer ruimte krijgen. Ze hebben er amper ervaring mee.

### **Thema 5. “Onzekere Angelique”, over het beeld van Angelique van zichzelf.**

Zoals ook al beschreven in 5.1 is Angelique’s zelfbeeld niet coherent de werkelijkheid is; ze schat zichzelf meer in de richting van het onzekere tolerante in.

Ik heb met haar hierover gesproken. Ze vertelt dat toen ze de rapportage over de VIL las, ze erg blij was. Het viel allemaal toch wel mee. Het maakt haar ook bewuster van de ontwikkeling die ze doormaakt. In het interview hierover zegt ze het als volgt:

- I: *Zo hoef je niet over jezelf te denken. Je denkt dus negatiever over jezelf dan het eigenlijk is.*
- Ang: *Ja, maar ik merk wel dat het in de loop van de tijd, het is wel een veranderingsproces. Het is bij mij heel duidelijk, ja ik merkte dat ik aan het begin van het jaar was ik echt zo, ja liet ik het gewoon een beetje over me heen komen, zo'n gevoel als ik dat nu zo terugkijk, en nu krijg ik toch steeds meer grip daar op. En heb ik ook steeds meer het idee, het gevoel dat, dat mijn mening gewaardeerd, sowieso binnen school gewaardeerd wordt, en dat ik meer mijn draai vind.*
- I: *Ja en het was alsof jouw beeld van jezelf daarbij nog wat achterliep.*
- Ang: *Ja, dat klopt. Dat klopt. Maar dit heeft mij wel, toen ik dit zag heeft me dit wel weer heel erg tot nadenken gezet, zo van, o ja, nou goh. Dus eigenlijk de dingen wat ik, nou dat is dan heel mooi ook in die lijst te vergelijken. Goh, wat ik graag zou willen,*
- I: *Daar ben je al heel hard,*
- Ang: *Daar ben ik al zo, ben ik al behoorlijk op weg.*

Angelique voelde zich aan het begin van het schooljaar niet voldoende geëquipeerd om les te geven aan deze groep 8. Enerzijds wijt ze dit aan het feit, dat ze ziek is geworden op haar vorige school en ze zich daardoor onzeker voelde. Anderzijds vindt ze dat de PABO haar te weinig bagage heeft meegegeven voor het lesgeven op een kleurrijke school, ondanks het feit dat ze stage heeft gelopen op een kleurrijke school. Haar kritiek op de PABO verwoordt ze als volgt:

- Ang: *Op de PABO heb je dan die blokken NT2, en dat richt zich met name op de taalontwikkeling, en hoe kinderen, de zij-instromers, de onder-instromers, dat wordt allemaal uitgelegd, en je krijgt een blokje contacten met ouders, tenminste dat was bij ons zo. En inderdaad in het feit van hoe ga je met die kinderen om, het echte omgaan met die kinderen, daar krijg, niks. Het is meer zo, je moet aansluiten bij hun belevingswereld, dus je moet je verdiepen in hun achtergronden, maar hoe je dat dan doet en hoe dat dan verder moet,*
- I: *Dat krijg je niet.*
- Ang: *Dat krijg je niet. Tenminste ik heb dat niet, ik heb dat uit mijn stages moeten halen. En dat zeiden ze ook wel steeds, van ga dan een stage lopen met veel allochtone kinderen, als je dan in die richting wilde. Maar verder, theoretisch is het ook nooit onderbouwd.*
- I: *Nee, precies. Jij wilde wel graag met allochtone kinderen.*
- Ang: *Ja, ja, dat wilde ik heel graag. Ik heb in het tweede jaar heb ik hier stage gelopen, en dat was eigenlijk, ja vond ik ontzettend leuk. En toen heb ik heel bewust het derde jaar, mijn lange stage op een school in ..... stage gelopen, en ja dat was ook een achterstandsschool, was dat toen. En daar heb ik ontzettend veel geleerd. Ook, ja, en ja uiteindelijk dan op een dorpsschool,*
- I: *Terechtgekomen.*

Ang: *Terechtgekomen.*

I: *Omdat er geen ander werk was natuurlijk.*

Angelique geeft aan in de stage wel veel geleerd te hebben, maar mist de theoretische onderbouwing vanuit de PABO. Ze is van oordeel, dat de kennis op de PABO te algemeen is gebleven en ook dat de ervaring vanuit de stages zich in onvoldoende mate verdiept heeft. Vanuit haar zich niet- bewust bekwaam voelen, schat ze zichzelf als “onzeker” overkomend bij de kinderen in. Gezien de manier waarop de kinderen de VIL hebben ingevuld niet terecht. Zij zien haar als vriendelijk, begrijpend en redelijk leidend.

#### **Thema 6: “Wat moeten we juffen en meesters leren”, de mening van de kinderen over wat leerkrachten moeten kunnen.**

Ik heb de geïnterviewde kinderen ook gevraagd wat “wij” studenten moeten leren om een goede juf of meester te worden. De kinderen zeggen allemaal, dat leerkrachten kinderen goed moeten begrijpen en ook weten wat kinderen leuk vinden en daar rekening mee houden. Kim voegt nog toe, dat ze goed moeten kunnen uitleggen.

Ali verwoordt dit op de volgende manier:

I: *Wat vind jij wat we de meesters en juffen moeten leren? (.) Wanneer is een meester en een juf goed?*

Ali: *Altijd.*

I: *Altijd? Nee, een meester en een juf. Wat moeten een meester en een juf kunnen om goed te zijn?*

Ali: *Aardig zijn.*

I: *Aardig zijn.*

Ali: *Kinderen snappen.*

I: *Kinderen snappen. Aardig zijn en kinderen snappen.*

Ali: *Ja.*

I: *Dat vind je het allerbelangrijkste. Ja? Oké.*

Ali: *En ook een beetje doorhebben wat kinderen leuk vinden want ik ga niet elke dag bijvoorbeeld rekenen want dat vinden wij ook saai.*

I: *Ja, ja ook een beetje...Dus alle twee, maar ook wel rekenen doen?*

Ali: *Ja.*

I: *Of wou je dat maar afschaffen?*

Ali: *Nee.*

I: *Nee, waarom niet?*

Ali: *Nou dan leren we niet veel.*

Zowel Mohammed als Norman spitsen in ons gesprek dat begrijpen van kinderen vooral toe op probleemsituaties.

Norman zegt hierover het volgende:

- I: Wat vind je nou een goede meester en juf? Wat moet een goede meester en juf kunnen.*  
*N: Goed begrijpen van eh Goed begrijpen, ze moeten de kinderen begrijpen.*  
*I: ja. Wat moeten ze van de kinderen begrijpen*  
*N: Als je zeg maar, wanneer je iets doet, wanneer je gaat vechten*  
*I: ja*  
*N: of zo , want vaak is het zo als je naar juf gaat, of meester, als je iets zegt over hun dan zeggen ze dat niet moeten doen, maar doen ze toch. Dan krijgen zij geen straf, maar als jij iets fout gaat doen dan krijg jij gelijk straf*  
*I: Oké. En dan vind je dat ze jou niet goed begrijpen*  
*N: Nee*  
*I: Oké. En dan trekken ze een ander voor tegen jou. Oké. Dan vind je dat ze dat niet moeten doen.*  
*N: nee*

Hij zegt hiermee in mijn woorden: "Meester of juf, kijk eerst eens even wat eraan de hand is en trek niet meteen je conclusies".

Mohammed spitst nog meer toe en wel begrijpelijk gezien zijn opmerkingen in het vorige thema over straf, dat leerkrachten vooral moeten leren ook naar onschuldige kinderen te luisteren.

- Mo: Ze moeten vaak naar onschuldige mensen luisteren*  
*I: Ze moeten vaak naar onschuldige mensen luisteren.*  
*M: Ja. Ze hebben geen schuld*  
*I: Ja*  
*M: ze moeten geen schuld aan onschuldige mensen geven.*

Het is opmerkelijk, dat de kinderen geen van allen het leiding nemen noemen. Blijkbaar vinden ze het begrijpen van kinderen zowel wat betreft de lesstof als probleemsituaties van primair belang.

### 5.3 De opbrengsten van de VIL en de interviews.

Het algemene beeld is, dat de kinderen het met elkaar eens zijn. Jack en Angelique zijn vriendelijke, begripvolle leerkrachten die de leiding nemen. Angelique neemt minder de leiding dan Jack. Kim denkt neutraler over de leerkrachten.

De geïnterviewde meisjes, waaronder Kim hebben een voorkeur te hebben voor Angelique. Of dat door het minder leiding nemen komt weet ik niet; ze vinden het gewoon zo, zeggen ze in het interview. Wellicht speelt een gender-effect een rol.

Norman heeft ondanks een moeilijk begin aan het begin van het schooljaar nu een voorkeur voor Angelique. Zij heeft in hem geïnvesteerd en dat heeft zijn vruchten afgeworpen.

Mohammed en Ali, de kinderen die veelvuldig gecorrigeerd worden, hebben een voorkeur voor Jack. Mohammed is van oordeel omdat je over van alles en nog wat kunt praten met Jack en hij

in zijn ogen veel meer snapt, dan Angelique. Ali waardeert Jack meer omdat de klas stiller is als Jack er is.

Uit de interviews blijkt ook, dat de kinderen tevreden zijn over hun juf en meester. Blijkbaar wordt het vriendelijke, begrijpende en leidende gewaardeerd.

Bij het bevragen van de vijf kinderen over wat zij leerkrachten/ studenten moeten leren noemen voornamelijk het snappen van kinderen. Snappen wat kinderen leuk vinden, zodat er ook leuke dingen gedaan kunnen worden, maar ook wat kinderen beweegt als er zich een conflictsituatie voordoet in en buiten de klas. Het leiding nemen wordt niet genoemd. Kim vindt overigens ook, dat we studenten moeten leren leerstof goed uit te leggen.

Op een ander moment tijdens het interview vertelt Ali het heel prettig vindt, dat de juf begrijpt dat taal moeilijk voor hem is. Hij noemt dan zijn meertalige achtergrond.

Mohammed en Norman geven aan, dat straf niet altijd het effect heeft dat het beoogd.

Mohammed heeft het idee, dat omdat hij altijd maar straf krijgt, dat leerkrachten hem bij voorbaat al moeten hebben. Hij wordt dan boos en krijgt dus nog meer straf. Norman zegt, dat als je straf krijgt het vervelende gedrag gaat toenemen. Hij geeft duidelijk aan dat het beter is op dat moment te proberen contact te maken met de leerling.

De gesprekken met de kinderen zijn een welkome aanvulling geweest op de gegevens afkomstig uit de VIL. Ze hebben mij ervan overtuigd, dat de kinderen de VIL serieus hebben ingevuld. Bovendien hebben ze aanvullende informatie gegeven over het belang van de volgende eigenschappen van leerkrachten, zoals leiding nemen, begrijpend en vriendelijk zijn. Ook de opmerkingen van Norman en Mohammed over straf zijn punten om over na te denken door leerkrachten

Angelique geeft tijdens het interview aan zich vanuit de opleiding en haar eerder ervaring in onvoldoende mate toegerust te voelen om contact te maken met de kinderen. Ze schat zichzelf op de VIL als onzeker in, hetgeen niet coherent de werkelijkheid is.

Tijdens het interview met beide leerkrachten is aan de orde geweest, dat het keuzes maken tijdens het leren door de kinderen niet de voorkeur verdient, de CITO eindtoets laat het niet toe en ook hebben de kinderen veel behoefte aan structuur. Deze bevinding komt overeen met de visie van veel kleurrijke scholen (Overmaat en Ledoux, 2001).

## Hoofdstuk 6 Samenvatting, conclusies, discussie, aanbevelingen en lijnen naar vervolgonderzoek.

Dit laatste hoofdstuk bestaat uit een vijftal paragrafen. In 6.1 vindt u de grote lijn van het onderzoek. In 6.2 worden de onderzoeksvragen van het empirische deel van het onderzoek beantwoord. In 6.3 worden kanttekeningen bij de opzet van het onderzoek geplaatst. Vervolgens volgen in 6.4 een aantal aanbevelingen t.a.v. het lesgeven in de kleurrijke school. Daarna worden in 6.5 een aantal discussiepunten gesteld en aanbevelingen gedaan voor lerarenopleidingen en voor de ondersteuning van de “zittende leerkrachten”. In 6.6 vervolgens worden lijnen naar vervolgonderzoek geschetst.

### 6.1 De grote lijn van het onderzoek

Dit onderzoek heeft bestaan uit een globale literatuurverkenning deel en een kleinschalig empirisch onderzoek.

In de literatuurverkenning heb ik me laten leiden door de volgende vragen:

1. Wat is de prevalentie van probleemgedrag onder allochtone kinderen in de basisschool?
2. Wat is er bekend over de relatie tussen etniciteit en probleemgedrag?
3. Indien er gerapporteerd wordt over deze relatie, wat is dan de aard van het probleemgedrag?
4. Hoe manifesteert dit probleemgedrag zich binnen de basisschool?
5. Welke problemen ervaren leerkrachten in de interactie met allochtone kinderen en hun ouders?

Naar het vóórkomen van probleemgedrag onder allochtone kinderen in de basisschool is in Nederland weinig onderzoek gedaan. Wel zouden allochtone jongeren meer crimineel gedrag vertonen. (vraag 1)

Het meervoudig risicomodel van Van der Ploeg (1997) biedt een kader om grip te krijgen op de relatie tussen etniciteit en probleemgedrag (vraag 2). Samenvattend zegt dit model, dat probleemgedrag ontstaat uit aanhoudende interacties tussen enerzijds risicovolle situaties in het gezin, op school en in de vrije tijd en anderzijds enkele centrale persoonlijkheidskenmerken. Hoe meer risicofactoren in de omgeving en in de persoon aanwezig zijn, hoe groter de kans op probleemgedrag. Maar ook: hoe sterker beschermende factoren aanwezig zijn, hoe minder kans op probleemgedragingen. Allochtone kinderen hebben vaker dan Nederlandse kinderen te maken met de volgende algemene risicofactoren:

een lage sociale positie, armoede, wonen in achterstandswijken. Daarnaast kan nog een aantal specifieke risicofactoren onderscheiden worden: de migratie als stressvolle gebeurtenis, culturele discontinuïteit tussen gezin en buitenwereld (waaronder de school) en een talige discontinuïteit tussen gezin en school. De school heeft vooral te maken met de laatste twee risicofactoren.

Wat betreft de aard van het probleemgedrag (vraag 3) rapporteren de media vooral externaliserende problematiek, terwijl het schaarse onderzoek tot de conclusie komt, dat er zowel externaliserende als internaliserende problematiek voorkomt. Wat betreft het vóórkomen van probleemgedrag in de kleurrijke basisschool (vraag 4 en 5) is er geen empirisch onderzoek in Nederland gedaan met deze vraagstelling.

Om deze reden is in het empirische deel van het onderzoek een verkenning uitgevoerd naar de vraag in hoeverre de leerkracht in de praktijk van alledag ervoor kan zorgen, dat de school een beschermende factor is of kan worden, zodat kwetsbare kinderen in kleurrijke basisschoolklassen minder probleemgedrag zullen of gaan ontwikkelen.

Dit deel van het onderzoek heeft plaatsgevonden in een groep 8 waarin twee leerkrachten in een duobaan (Angelique en Jack) werken. Het heeft bestaan uit een participerende observatie, video-opnames bij beide leerkrachten en naar aanleiding hiervan interviews met beide leerkrachten, afname van de Vragenlijst Interpersoonlijk Leraargedrag (VIL) (Creton en Wubbels, 1984) en naar aanleiding hiervan interviews met een vijftal kinderen en de beide leerkrachten.

Tijdens de participerende observatie valt mij op, dat er een verschil is in de manier van interacteren en corrigeren tussen Jack en Angelique. Jack maakt contact met de kinderen, grijpt bij ordeverstoringen klein in en herstelt daarna het contact. Het gevolg hiervan is een acceptatie van de vermaningen door de kinderen en een rustige werksfeer. Angelique daarentegen is meer op afstand, grijpt bij ordeverstoringen groot in en laat haar ergernis blijken. Het gevolg hiervan is veel onrust en lawaai en meer straffen van de kinderen. Jack en Angelique hanteren hetzelfde klassenmanagement, waarin weinig verantwoordelijkheid aan de leerling wordt overgelaten. Ze hebben weinig contact met de thuissituatie. In het onderwijs wordt weinig aandacht geschonken aan de specifieke taalsituatie van de kinderen.

Twee kinderen vallen mij op, n.l. Mohammed en Ali. Mohammed is een neveninstromer, hij heeft weinig taal tot zijn beschikking. Hij wordt veelvuldig binnen, maar vooral buiten de klas gecorrigeerd. Zijn thuissituatie kan zorgwekkend genoemd worden. Ali valt op door zijn bewegingsonrust. De andere kinderen bejegenen hem vaak negatief. Hij vertoont veelvuldig clownesk gedrag. Vooral door Angelique wordt hij vaak gecorrigeerd.

Tijdens de interviews naar aanleiding van de video-opnames ontmoet ik Jack die zeker is van zichzelf, geniet van de kinderen, allochtone kinderen als gewone kinderen ziet en de aanpak bij probleemgedrag legitimeert vanuit het perspectief van de kinderen (dat is goed voor het zelfvertrouwen). Angelique is vergeleken met de eerder observaties meer contact gaan maken en is duidelijk nog aan het ontdekken, hoe dat moet; ze ontdekt het belang van non-verbaal contact. Ze spreekt over "dat soort kinderen". De aanpak van ongewenst gedrag legitimeert ze vanuit zichzelf: het kost me zo minder energie. Naast Mohammed en Ali signaleert Angelique in het interview na de video-opname nog twee kinderen als opvallend: Norman en Kim. Norman omdat hij aan het begin van het jaar nogal "hanig" reageerde op Angelique en dit nu afgenomen is. Kim omdat het Angelique niet lukt contact met haar te krijgen, ondanks de moeilijke thuissituatie.

Uit de afname van de VIL en de daarop volgende interviews komt het volgende beeld naar voren. De kinderen zien de leerkrachten als vriendelijk, begrijpend en leidend. Jack wordt als meer leidend ervaren dan Angelique. Mohammed, Ali en Norman scoren als de andere kinderen. Kim heeft de VIL neutraal ingevuld. Mohammed en Ali hebben een voorkeur voor Jack, Norman en Kim voor Angelique. Zowel Mohammed als Norman geven aan, dat straffen niet helpt. De geïnterviewde kinderen zijn van oordeel, dat de lerarenopleiding studenten moeten leren kinderen te snappen, wat ze leuk vinden en wat de kinderen beweegt tijdens conflictsituaties.

In de hiernavolgende paragraaf (6.2) wordt een antwoord gegeven op de vragen van het onderzoek.

## 6.2 Een antwoord op de onderzoeksvragen.

In dit onderzoek stond de volgende vraag centraal: *Wanneer kan de aanpak van leerkrachten gekarakteriseerd worden als een beschermende danwel risicofactor in de ontwikkeling van kinderen met (potentieel) probleemgedrag in de kleurrijke basisschool?* Onder kinderen met (potentieel) probleemgedrag versta ik die kinderen waarvoor de risicofactoren voor het ontwikkelen van probleemgedrag in hoge mate gelden en die door de leerkrachten als dusdanig zijn gesignaleerd en die mij (als ervaren orthopedagoog) zijn opgevallen tijdens mijn verblijf in de groep.

Vier kinderen zijn in die zin opgevallen n.l. Norman, Kim, Ali en Mohammed. Hieronder volgt een beschrijving van deze vier kinderen. Ook wordt nagegaan in hoeverre de risicofactoren, genoemd op het einde van het eerste (theoretische) hoofdstuk voor deze kinderen gelden. De eerste drie algemene risicofactoren: een lage sociale positie, armoede en wonen in achterstandswijken zijn op bijna alle kinderen in de klas van Angelique en Jack van toepassing en gelden voor alle hier genoemde kinderen. In de hiernavolgende beschrijving zullen dan ook alleen de specifieke risicofactoren de revue passeren. Na deze beschrijving wordt de onderzoeksvraag beantwoord.

Norman is mij tijdens de participerende observatie vooral op de dagen van Angelique opgevallen. Hij gaat zijn eigen gang en laat zich weinig zeggen door Angelique; hij heeft een houding, wat heb jij met mij te maken. Angelique noemt hem aan het begin van het jaar als ik haar vraag wat lastige kinderen voor haar zijn. Zij ervaart hem dan als een jongen met hanig gedrag die haar gezag niet lijkt te accepteren.

Norman is van Antilliaanse afkomst en woont in een groot-familie. Hij wordt belast met de zorg voor zijn nichtje. De specifieke risicofactor: culturele discontinuïteit tussen thuis en school is op hem van toepassing.

Het is opmerkelijk, dat gaandeweg het najaar het gedrag van Norman in positieve zin verandert. Het hanige gedrag van hem t.a.v. Angelique is in positieve zin verbeterd. Ze verklaart dit uit het feit, dat het haar gelukt is contact met hem te krijgen. Dit is vooral gebeurd tijdens knutselactiviteiten in de weken voor Sint Maarten. Tijdens het interview geeft hij aan dat hij een voorkeur heeft voor Angelique boven Jack. Hij vindt haar gewoon aardiger.

Kim is mij opgevallen omdat ze het enige kind is waarmee ik geen contact heb gekregen tijdens mijn verblijf in de klas. Ze doet alsof ik er niet ben, desalniettemin heb ik het gevoel dat ze mij "om een hoekje" toch goed in de gaten houdt. Ik vind haar in die periode als te teruggetrokken, naar mij en ook naar de leerkrachten. In november, tijdens het interview met Angelique hoor ik voor het eerst over haar ernstig zieke moeder. Angelique maakt zich zorgen over haar.

Alle drie genoemde specifieke risicofactoren: de migratie als stressvolle gebeurtenis, culturele discontinuïteit tussen gezin en buitenwereld (waaronder de school) en de talige discontinuïteit tussen gezin en school zijn in hoge mate op Kim van toepassing. Kim is een dochter van Vietnamese vluchtelingen die in het begin van de zestiger jaren naar Nederland zijn gekomen. Ze hebben altijd hard gewerkt in hun eigen restaurant, totdat haar moeder twee jaar geleden ernstig ziek werd. In januari is de moeder overleden. Zij heeft mij verteld, dat ze vanaf het begin wist dat haar moeder ernstig ziek was. Op school is er niet met haar over gesproken. Volgens Angelique zouden de ouders vinden, dat Kim hier niets van zou mogen weten. Ook is er geen contact geweest met het gezin.

Na het overlijden van haar moeder praat ze er niet over met de leerkrachten. Wel, vertelt ze mij, met haar Nederlandse vriendin Samantha. Ze vindt het daarom niet nodig om over haar moeder

met de leerkrachten te praten. Des te opmerkelijker is het, dat ze na mijn interview met haar tijdens een excursie volop tegen mij spreekt en ook haar emoties over het gebeuren laat zien. Je zou kunnen stellen, dat Kim risico loopt voor het ontwikkelen van internaliserende problematiek. De school is geen beschermende factor in dezen; het is de leerkrachten niet gelukt met haar contact te krijgen. Angelique signaleert dit en voelt zich geremd vooral door de culturele discontinuïteit met de thuissituatie hier vorm aan te geven. Wel valt haar op, dat ze wat meer contact krijgt door samen met haar te knutselen.

Het is te hopen, dat de peergroep de beschermende factor blijft. Kim geeft aan het fijn te vinden met Samantha over haar moeder te praten.

Wat betreft de talige discontinuïteit kan gesteld worden, dat Kim vanuit zichzelf weinig praat. In de klas worden weinig mogelijkheden geboden om actief de taal te gebruiken (zie de opmerkingen gemaakt in hoofdstuk 3, thema 8). Deze risicofactor is dan ook op haar van toepassing.

Ali valt me de eerste morgen in de klas meteen op door zijn altijd in beweging zijn. Daarnaast bemerk ik zijn instabiele werkhouding. Goed doorwerken op de dagen van Jack en veelvuldig kinderen aanraken en praten met hen op de dagen van Angelique. De andere kinderen klagen veelvuldig over Ali en bejegenen hem onvriendelijk. Hij reageert hierop met clownesk gedrag. Je zou kunnen zeggen, dat Ali een kind is dat vanuit zichzelf kans loopt probleemgedrag te ontwikkelen. Ali kan overigens compenseren met zijn intelligentie. Ik heb me erover verwonderd, dat Ali niet verwezen is voor nadere diagnostiek. In hoeverre door zijn afkomst dit niet heeft plaatsgevonden heb ik niet kunnen achterhalen.

Ali is een kind van Turkse afkomst. De ouders spreken amper Nederlands. De traditionele gebruiken vanuit Turkije staan in het gezin nog erg centraal. Het is opmerkelijk, dat Ali het enige kind is dat in het interview noemt, dat meesters en juffen moeten begrijpen, dat kinderen thuis een andere taal spreken.

Je zou kunnen zeggen dat de laatste twee genoemde risicofactoren: culturele discontinuïteit tussen gezin en buitenwereld (waaronder de school) en de talige discontinuïteit tussen gezin en school op hem van toepassing is.

De school vormt voor hem een beschermende factor doordat het Jack lukt door zijn leidende optreden rust in de klas te creëren, zodat Ali minder probleemgedrag laat zien. Andere kinderen bejegenen hem dan ook minder negatief. Angelique is minder leidend; Ali is bij haar in de les dan ook onrustiger. Toch heb ik een ontwikkeling waargenomen, dat ze beter contact krijgt met kinderen, zodat het haar lukt zich leidender op te stellen.

Desalniettemin doet de school weinig pogingen om het gat tussen school en thuis wat betreft taal en cultuur te overbruggen. Taalgericht vakonderwijs wordt niet gepraktiseerd. Er zijn weinig contacten met de thuissituatie. Thema's uit de thuiscultuur zijn in het lesprogramma amper opgenomen.

Het vierde kind is Mohammed. Mohammed wordt veelvuldig door beide leerkrachten gecorrigeerd. Hij werkt weinig, schrijft veelvuldig over, praat hardop. Ook wordt hij vaak teruggestuurd door andere leerkrachten naar de klas, zowel vanuit het computerlokaal, het plein als de gymles. De leerkrachten maken zich zorgen over zijn ontwikkeling.

Zijn achtergrond is allesbehalve rooskleurig: opgevoed door familie, weggegeven door moeder aan oma, oma overleden, pas op zijn achtste bij vader in Nederland komen wonen, familie in Nederland levend in een geïsoleerde marginale situatie.

Alle drie specifieke risicofactoren zijn op hem van toepassing: de migratie als stressvolle gebeurtenis, culturele discontinuïteit tussen gezin en buitenwereld (waaronder de school) en een talige discontinuïteit tussen gezin en school.

Doordat vooral Jack op dit moment een prima contact heeft met Mohammed voorkomt dit een verdere escalatie van het probleemgedrag.

Zoals gemeld in het voorgaande doet de school er weinig aan om het gat te overbruggen tussen school en thuis wat betreft cultuur en taal. Vooral Mohammed zou mijns inziens baat (gehad) kunnen hebben door een verwevenheid van taal in alle vakken en het systematisch inzetten van interactief taalonderwijs. Tijdens het interview valt mij op, dat hij weinig taal tot zijn beschikking heeft; emoties uitdrukken in taal gaat moeizaam. Reageren met boosheid rest hem dus alleen. Het behandelen van de nt2stroom van Taal Actief buiten de klas is mijns inziens onvoldoende.

Na de beschrijving van de door mij gesignaleerde kinderen met (potentieel) probleemgedrag volgt nu de beantwoording van de onderzoeksvragen.

In dit onderzoek staat de volgende hoofdvraag centraal:

*Wanneer kan de aanpak van leerkrachten gekarakteriseerd worden als een beschermende danwel risicofactor in de ontwikkeling van kinderen met (potentieel) probleemgedrag in de kleurrijke basisschool?*

Hieruit zijn de volgende subvragen afgeleid:

- a) *Hoe gaan leerkrachten met kinderen met (potentieel) probleemgedrag in een kleurrijke basisschoolklas om?*
- b) *In hoeverre bevordert danwel voorkomt de aanpak van leerkrachten het ontstaan van probleemgedrag?*
- c) *Hoe beleven en legitimeren de leerkrachten hun aanpak van kinderen met (potentieel) probleemgedrag in een kleurrijke basisschoolklas?*
- d) *Hoe beleven kinderen in een kleurrijke basisschoolklas de aanpak van de leerkracht?*

Na de beantwoording van bovenstaande subvragen volgt het antwoord op de hoofdvraag.

#### **Subvraag a en b:**

In het begin van deze paragraaf heb ik vier kinderen beschreven met (potentieel) probleemgedrag. Uit mijn observaties en gesprekken met de kinderen en leerkrachten destilleer ik het volgende beeld van deze kinderen.

Norman vertoont alleen aan het begin van het jaar hanig gedrag, ook nog alleen maar als Angelique de leerkracht is. Dit gedrag is verminderd doordat Angelique contact met hem heeft gekregen.

Kim is een gesloten meisje naar de leerkrachten. Vanuit haar thuissituatie is ze geconfronteerd met de ziekte en het overlijden van de moeder. Met haar vriendinnetje kwebbelt ze volop.

Angelique signaleert haar, maar is onmachtig om met haar in contact te treden. Ze weet niet goed dit aan te pakken door de kloof met de thuiscultuur. Kim wordt door Jack niet gesignaleerd.

Ali is een kind met een mogelijke predispositie voor het ontwikkelen van probleemgedrag. Hij profiteert van het gezag dat Jack in de klas heeft. Hij is dan veel rustiger. Ook Angelique krijgt meer gezag in de klas doordat ze meer contact krijgt met de kinderen. Hierdoor accepteren ze haar gezag beter. Hier profiteert Ali van. Hij werkt rustiger.

Mohammed is een jongen met een geschiedenis van probleemgedrag in de basisschool. Het contact dat vooral Jack met hem heeft opgebouwd en dat Angelique met hem aan het opbouwen is, heeft veroorzaakt, dat hij zich in de klas minder afgewezen voelt. Het probleemgedrag is dan ook afgenomen in de klas. Helaas is dit niet gegeneraliseerd naar

buiten de klas. De aanpak door de andere leerkrachten is afwijzing: "terug sturen naar de klas". Mohammed reageert dan met boosheid.

#### **Subvraag c:**

De leerkrachten legitimeren hun gedrag vanuit hun ervaring: ze hebben gemerkt, dat hun aanpak al dan niet werkt. Jack legitimeert dit vooral vanuit het perspectief van het kind (het is goed voor hem). Angelique daarentegen vooral vanuit haar eigen perspectief (het kost me minder energie). Theoretische noties van hoe (potentieel) probleemgedrag het beste benaderd kan worden, spelen geen rol in hun legitimatie.

Jack voelt zich competent in zijn omgang met de kinderen. Hij voelt zich naar eigen zeggen als een vis in het water. Angelique daarentegen is bezig zich competent te voelen. Ze voelt zich nog onmachtig om de kloof tussen de taal- en de thuiscultuur te overbruggen. Deze kloof wordt door Jack niet geproblematiseerd; hij heeft door met de kinderen te praten over vooral voetballen contact gekregen. Angelique heeft met Kim en Norman meer contact gekregen door met hen te knutselen. Angelique heeft bovendien gemerkt, dat dichtbij en non-verbaal corrigeren helpt.

#### **Subvraag d:**

Vooraf Mohammed is erg tevreden over zijn omgang met de meester. Hij heeft vertrouwen in hem. Ook de andere kinderen zijn tevreden. Ali heeft een voorkeur voor Jack, omdat het bij Jack rustiger is. Norman vindt Angelique gewoon aardiger. Kim vindt de aanpak van Angelique prettiger. Mogelijk speelt een gender-effect een rol. Mogelijk speelt ook mee, dat Angelique met haar in contact probeert te komen. Kim brengt dit overigens niet onder woorden.

Samenvattend kan als antwoord op de hoofdvraag van dit onderzoek gesteld worden, dat kinderen met (potentieel) probleemgedrag in hoge mate profiteren van leerkrachten die het lukt contact met hen te hebben. Indien zij contact hebben zijn leerkrachten in staat om gezag uit te stralen. Vooral beweeglijke kinderen die zich moeilijk kunnen concentreren (zoals Ali) profiteren van het feit, dat het rustiger is in de klas. Het lukt leerkrachten contact te krijgen door met hen te praten over onderwerpen die zowel de leerkracht als de kinderen interesseren (het voetballen van Jack) of activiteiten te ondernemen (het knutselen van Angelique) en daarvoor de tijd in te plannen (de inloop op de Lichtcirkel). Onder dat contact valt ook, dat indien gedragscorrectie nodig blijkt, dit klein, eventueel non-verbaal moet gebeuren. Uit dit onderzoek blijkt, dat contact opbouwen en onderhouden een beschermende factor is in de ontwikkeling van kinderen met (potentieel) probleemgedrag.

Een risicofactor is, zoals we bij Kim zien, dat teruggetrokken gedrag niet wordt gesignaleerd (door Jack) of indien het wel wordt gesignaleerd, de leerkracht een onmacht voelt in verband met de culturele discontinuïteit tussen school en thuis.

De culturele discontinuïteit tussen school en thuis is een risicofactor bij alle kinderen. Door de inloop 's morgens wordt de kinderen tijd gegund om de overgang te maken. Opvallend is het weinige contact van deze groep 8 leerkrachten met de thuissituatie. Enerzijds voelen de leerkrachten vanuit de cultuur een soort schroom, anderzijds is het niet gebruikelijk om in groep 8 intensief contact met de ouders te hebben.

In dit onderzoek is geconstateerd, dat in het onderwijs van Angelique en Jack weinig rekening gehouden wordt met de talige achtergrond van de kinderen. Deze risicofactor geldt voor alle kinderen, maar vooral voor Mohammed. Hij heeft weinig taal tot zijn beschikking; hij uit zijn emoties voornamelijk door erg boos te worden.

### 6.3 Reflectie op de opzet van dit onderzoek.

Dit onderzoek was opgezet als een kleinschalige gevalsstudie na een literatuurverkenning. Er is gebruik gemaakt van verschillende bronnen: observaties, video-opnames, interviews met leerkrachten naar aanleiding van de video-opnames, afname van de Vragenlijst Interpersoonlijk Leraargedrag en hierover in gesprek gaan met kinderen en leerkrachten. Deze arbeidsintensieve werkwijze wierp haar vruchten af: deze leverde praktische inzichten in de aanpak van probleemgedrag in de multiculturele basisschool en de overwegingen daarbij van de betreffende leerkrachten, inzichten die bij een extensievere opzet niet waren verkregen..

Het onderzoek kent uiteraard ook beperkingen. Zo was de literatuurverkenning beperkt tot het Nederlandse taalgebied. Van het empirische deel is –juist door de kwalitatieve opzet – de generaliseerbaarheid beperkt. Het gaat slechts om één klas, twee leerkrachten, een school in het Noorden van Nederland, een bovenbouwklas, een setting waarin een aantal moment-opnames in het eerste half jaar van het schooljaar werd verricht. Daarbij speelt bovendien dat de onderzoeker zelf zichtbaar was voor leerlingen en leerkrachten en er in beperkte mate ook sprake was van participerende observatie. De factor van de onderzoeker is belangrijk geweest zowel bij de beschrijving van de observatie, de keuze van te bespreken video-opnames en de lijn van de met de kinderen en leerkrachten gevoerde gesprekken en de analyse van de data. Ik heb geprobeerd dit zo transparant mogelijk te doen en in de beschrijvingen navolgbaar te maken. Desondanks ben ik me ervan bewust vanuit mijn kennis en ervaring eigen accenten gelegd te hebben. Dat mijn bevinding wat betreft de importantie van het contact in de kleurrijke basisschool overeen komt met het onderzoek in de kleurrijke school voor voortgezet onderwijs (Den Brok, e.a. 2004 en Pels, 2002) relateert bovenstaande opmerking wat betreft de generaliseerbaarheid van de resultaten.

Een volgende beperking is, dat de interactie tussen de kinderen niet in het onderzoek is meegenomen. Het perspectief van betrokkenen had uitgebreider kunnen zijn: de leerkrachten zijn uitgebreid aan het woord geweest evenals een deel van de kinderen, maar ik heb niet gesproken met ouders. Hoe zijn de gesignaleerde kinderen met probleemgedrag in de thuissituatie en hoe is de pedagogische aanpak van de ouders? Dit had meer licht kunnen werpen op de culturele discontinuïteit. Ook de talige discontinuïteit had beter uitgewerkt kunnen worden. Wat is de rol van de meertaligheid in het ontstaan van probleemgedrag? In de onderzoeksklas krijgen de kinderen weinig ruimte wat betreft de eigen invulling van het leerproces. In hoeverre de mate van sturing van het leerproces probleemgedrag bij allochtone kinderen doet toenemen dan wel afnemen is een intrigerende onderzoeksvraag en is niet uitgediept in onderhavig onderzoek.

### 6.4 Aandachtspunten voor contact met (lastige)leerlingen in de kleurrijke klas.

Naast het in 6.2 gestelde, dat het van elementair belang is om een goed contact te hebben met de kinderen, hebben Angelique, Jack en hun leerlingen mij nog een aantal zaken geleerd. Om het contact maken te vergemakkelijken, verdient het aanbeveling om hiervoor tijd in te plannen. Een inloop aan het begin van de dag kan die functie vervullen. Het nevenvoordeel van dat tijdstip is, dat kinderen de gelegenheid krijgen de overgang van thuis naar school te maken. In de bovenbouw van de basisschool is vaak weinig informeel contact met de ouders. Om de culturele discontinuïteit tussen school en thuis te overbruggen is het te overwegen in de bovenbouw van een kleurrijke basisschool meer formele contactmomenten in te lassen. Huisbezoeken zouden daarbij opgenomen kunnen worden. Uiteraard is dit een taakverzwaring van de leerkracht. Echter vooral voor kinderen met (potentieel) probleemgedrag is het zinvol om

zicht te krijgen op hun leefsituatie en de pedagogische visie van de ouders. Het helpt misverstanden te voorkomen. Deze bevinding komt overeen met de bevindingen van vorig onderzoek van onze kenniskring (Den Brok e.a., 2004).

Het is zinvol, dat leerkrachten op de hoogte te zijn van de leefwereld van kinderen uit niet-westerse religies en culturen. Dit vergemakkelijkt het gesprek hierover met de kinderen en zal het contact met de kinderen verdiepen. Hierover met de kinderen in gesprek gaan verhoogt de culturele sensitiviteit van de leerkracht, omdat tijdens deze gesprekken duidelijk zal worden dat net als in de westerse cultuur van de leerkracht niet in ieder gezin dezelfde gewoontes en gebruiken gehanteerd worden.

Indien gedragscorrectie nodig blijkt te zijn, hou het klein, ga naar de kinderen toe, corrigeer met zo min mogelijk woorden, doe het indien mogelijk non-verbaal. Klassikaal aanspreken en van afstand corrigeren werkt averechts. Herstel de relatie met een positieve opmerking. Deze bevinding werd ook genoemd in Den Brok, e.a. 2004), gebaseerd op data verkregen uit interviews. In onderhavig onderzoek heb ik in de klas van Angelique en Jack daadwerkelijk kunnen zien dat deze aanbevelingen bijdragen aan het verminderen van ongewenste gedrag met behoud van een prettige sfeer.

Kinderen geven aan, dat straffen niet altijd een handige strategie is. Een van de kinderen geeft aan, dat leerkrachten te snel een bepaald probleemkind straffen, zonder eerst uit te zoeken, wat er nu precies aan de hand is. Een ander kind zegt, dat het escalierend werkt.

Internaliserend gedrag en externaliserend gedrag komen bij allochtone kinderen voor. Vaak gaat de aandacht meer uit naar het externaliserend gedrag. Dit valt meer op; leerkrachten en klasgenoten hebben hier last van. Externaliserend gedrag kan de orde in de klas in hoge mate verstoren. Leerkrachten zouden echter ook alert moeten zijn op het voorkomen van internaliserend gedrag bij hun leerlingen.

## 6.5 Aanbevelingen voor de lerarenopleiding en de professionalisering van zittende leerkrachten.

Natuurlijk is het erg belangrijk om studenten in hun opleiding vakinhoudelijke bagage en instructievaardigheden mee te geven. Een goede didactiek is een preventieve factor voor het ontstaan van probleemgedrag. Dit onderzoek heeft mij echter geleerd, dat het van elementair belang is, dat leerkrachten een goed contact maken met kinderen. Om een goed contact te kunnen maken zullen studenten zichzelf goed moeten kennen. Zij brengen immers zichzelf als instrument in. Voor het lesgeven in de kleurrijke school is het dan ook van essentieel belang dat studenten zich bewust worden van hun eigen culturele bagage. Door deze bewustwording is er mijns inziens een grotere kans, dat ze allochtone kinderen en hun ouders minder gaan benaderen vanuit een onuitgesproken vermeend cultuurverschil. Het zal hen nieuwsgierig maken naar hun achtergronden en daardoor zal het contact vergemakkelijken. Het maken van een eigen biografie, kennis nemen van andere biografieën kan hen hierbij helpen.

Casus besprekingen uit de eigen en andere situaties alsmede video-opnames uit de eigen en andere situaties kunnen hiervoor gebruikt worden om studenten te scholen in het signaleren en aanpakken van (potentieel)probleemgedrag. Dit verslag kan gebruikt worden als een bron voor casussen.

Ook zittende leerkrachten kunnen baat hebben bij het maken van een eigen biografie. Het kan verhelderend zijn voor een schoolteam om kennis te nemen van elkaars biografieën. Ook

kunnen zich bewust worden van hun eigen manier van contact maken en de valkuilen daarbij middels video-opnames in klassen van collega's en de eigen klas.

Het is opmerkelijk, dat theoretische noties geen rol spelen bij beide leerkrachten bij de aanpak van probleemgedrag. Dit is een bekend ervaringsgegeven. Onderzocht zou kunnen worden door welke methodieken deze theoretische noties in de opleiding en professionalisering van leerkrachten meer een rol zou kunnen spelen.

Dit onderzoek is een basis om met opleiders aan de praat te komen en zal een rol (moeten) gaan spelen binnen de professionalisering van de Hogeschool Utrecht, i.c. de Theo Thijssen Academie en het Seminarium voor Orthopedagogiek. Met hen zullen de te leggen accenten in de coaching van leerkrachten (in opleiding) verkend moeten gaan worden. Leggen van contact en culturele sensitiviteit is daarbij een belangrijk uitgangspunt. Het verhogen van de (culturele) sensitiviteit van opleiders is hierbij ook een aandachtspunt.

## 6.6 Lijnen naar vervolgonderzoek.

1. Rondom de aanpak van probleemgedrag in de kleurrijke basisschool zou vervolgonderzoek de volgende aspecten nog kunnen uitdiepen:
  - Veelvuldig wordt gesignaleerd, dat leerkrachten zich onmachtig voelen in het leggen van contact met de thuissituatie van de kinderen. Ook in onderhavig onderzoek wordt er amper contact onderhouden met de thuissituatie. Vervolgonderzoek zou een aantal good practices kunnen gaan beschrijven, zodat leerkrachten handvatten krijgen om het contact met de thuissituatie op een kleurrijke basisschool vorm te geven. Overwogen zou kunnen worden het Islamitisch basisonderwijs hierin mee te nemen.
  - Het sociaal constructivisme is nog geen algemeen gedachtegoed op de onderzoeksschool, evenals op veel (kleurrijke) basisscholen. Veel kleurrijke basisscholen zien vanuit te verwachten probleemgedrag problemen met de invoering.
  - De rol van de meertaligheid van de kinderen bij het ontstaan en aanpak van probleemgedrag is onderhavig onderzoek aangestipt. Vervolgonderzoek zou dit onderwerp explicieter kunnen uitdiepen.
2. Onderhavig onderzoek heeft zich bewogen in de bovenbouw van een kleurrijke basisschool en is een momentopname geweest. I.v.m. de generaliseerbaarheid van de opbrengsten is het interessant om dit te herhalen in de onderbouw en middenbouw van de kleurrijke basisschool en in het voortgezet onderwijs. Omdat probleemgedrag zich in de loop van de jaren zich ontwikkelt en ook beïnvloed wordt door wisseling van leerkrachten is het te overwegen een longitudinaal onderzoek op te starten
3. Wat betreft de methodiekontwikkeling van de professionalisering van zittende leerkrachten valt het te overwegen om met de bevindingen vanuit onderhavig onderzoek een actie-onderzoek op te starten in een interventietraject t.a.v. een geëscaleerde probleemsituatie in een kleurrijke basisschool. In veel lerarenopleidingen is het maken van de eigen biografie een instrument voor het ontwikkelen van een professionele identiteit van de student. Onderzocht zou kunnen worden welke handreikingen de coach aan de student moet geven, zodat de culturele sensitiviteit van de student verhoogd wordt.

## Literatuur

Beekmans, K. (2005) wekelijkse columns in het weekblad "De Groene Amsterdammer".

Bengi-Arslan, L., Verhulst, F.C., van der Ende, J. en Erol, N. (1997). *Understanding Childhood (problem) behaviors from a cultural perspective: comparison of problem behaviors and competencies in Turkish immigrant, Turkish and Dutch children*. Social Psychiatry Psychiatric Epidemiology 32: 477-484.

Brok, P. den, Hajer, M., Patist, J. en Swachten, L. (2004). *Leraar in een kleurrijke school*. Bussum: Coutinho.

Creton, H. en Wubbels, Th. (1984). *Ordeproblemen bij beginnende leerkrachten*. Utrecht: W.C.C.

Distelbrink, M. en Pels, T. (2000). *Opvoeding in het gezin en integratie in het onderwijs*. In Pels, T. *Opvoeding en integratie* (pp. 114-138). Assen: Van Gorcum.

Dijkstra, R. en Van der Meer, N. (1994) *Adaptief onderwijs in een lerende school*. Utrecht: A.P.S.

Eldering, L. (2002). *Cultuur en opvoeding, interculturele pedagogiek vanuit ecologisch perspectief*. Rotterdam: Lemniscaat.

Hoek, J. van der (2000). *Niet met zo veel woorden, de opvoeding in migrantengezinnen*. In: Zande, I. van der *Deugt de jeugd? Normen en waarden in gezin en politiek* (pp. 83-104). Maarssen: Elsevier: De Tijdstroom.

Hofman, W.H.A. (1993). *Effectief onderwijs aan allochtone leerlingen*. Delft: Eburon.

Junger, M., Wittebrood, K. en Timman, R. (2001). *Etniciteit en ernstig en gewelddadig crimineel gedrag*. In Loeber, R., Slot, N.W. en Sergeant, J.A. *Ernstige en gewelddadige jeugddelinquentie* (pp. 97-129). Houten/ Diegem: Bohn, Stafleu, Van Loghum.

Hofstede, G. (2000). *Allemaal andersdenkenden, omgaan met cultuurverschillen*. Amsterdam: Contact.

Kayser, D. (1996). *Interculturele sociale vaardigheden op de basisschool*. Utrecht: De Tijdstroom.

Overmaat, M. en Ledoux, G. (2001). *Een zoektocht naar succesfactoren op zwarte basisscholen*. Pedagogiek 21: 359-371.

Pels, T. (2002). *Het samenspel tussen ouders en school*. In Loggem, D. en Autar, K. *Ouders tussen opvoeding en onderwijs* (pp. 115-128). Amsterdam: SWP.

Pels, T. (2002). *Tussen leren en socialiseren, afzijdigheid van de les en pedagogisch- didactische aanpak in twee multi- etnische brugklassen*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.

Pels, T. en M. de Haan (2003). *Continuity and change in Moroccan socialisation*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut, Universiteit van Utrecht.

Ploeg, J.D. van der (1997). *Gedragsproblemen, ontwikkelingen en risico's*. Rotterdam: Lemniscaat.

Rijken, S.R.H. en Harms, G.J. (2002). *Schoolloopbanen en jongeren in risicosituaties*. Groningen: GION.

Pleij, E. (2004). *Juf met staarten op een zwarte school*. Amsterdam: Mets en Schilt.

Stevens, L. en Dumassy, E. (2004). *Anders denken en doen, allochtone leerlingen en hun leraren*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Sowa, H., Crijnen, A.A.M., Bengi-Arslan, L. en Verhulst, F.C. (2000). *Factors associated with problem behaviors in Turkish immigrant children in the Netherlands*. *Social Psychiatry Psychiatric Epidemiology* 35:177-184.

Teunissen, F. en H. Hacquebord (2002). *Onderwijs met Taalkwaliteit*. 's Hertogenbosch: KPC groep.

Tuk, B. (2001). *Preventieactiviteiten voor vluchtelingenkinderen. Achtergronden en mogelijkheden*. In: Ridder, T. de en van der Veen, S. *Oorlogskinderen, toen en nu*. (pp. 106-121). Utrecht: stichting ICODO.

Vollebergh, W.A.M. (2002). *Gemiste kansen. Culturele diversiteit en jeugdzorg*. Nijmegen: K.U.N.

Wolf, K. van der (2003). *In het hoofd van de meester, gedragsproblemen in de onderwijspraktijk in ecologisch perspectief*. Utrecht: Agiel.

Weide, M.G. (1995). *Effectief onderwijs voor allochtone leerlingen*. Groningen: GION.

IJzendoorn, M.H. van (2004). *Drie generaties holocaust, overdracht van traumatische ervaringen op kinderen en kleinkinderen*. *Icodo-info*, 21(2), 3-8.

<http://www.trimbos.nl> op 23-8-2004.

## Bijlage 1 Vragenlijst over Leraarsgedrag

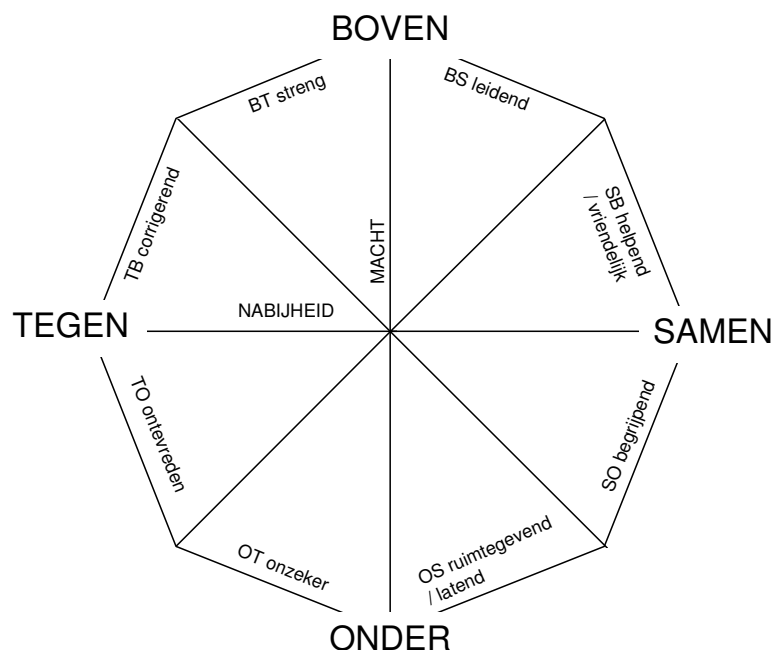
In de nu volgende tekst treft u de explicatie aan die de leerkrachten ontvingen bij de rapportage van de ingevulde lijsten.

Door u en uw leerlingen is een vragenlijst ingevuld over uw gedrag in de klas. Alvorens u te rapporteren over de resultaten van de invulling, worden de verschillende vormen waarin de resultaten worden weergegeven en de interpretatie ervan kort toegelicht.

In de rapportage zijn gegevens opgenomen over de afzonderlijke vragen uit de vragenlijst en een samenvatting van deze gegevens in de vorm van figuren.

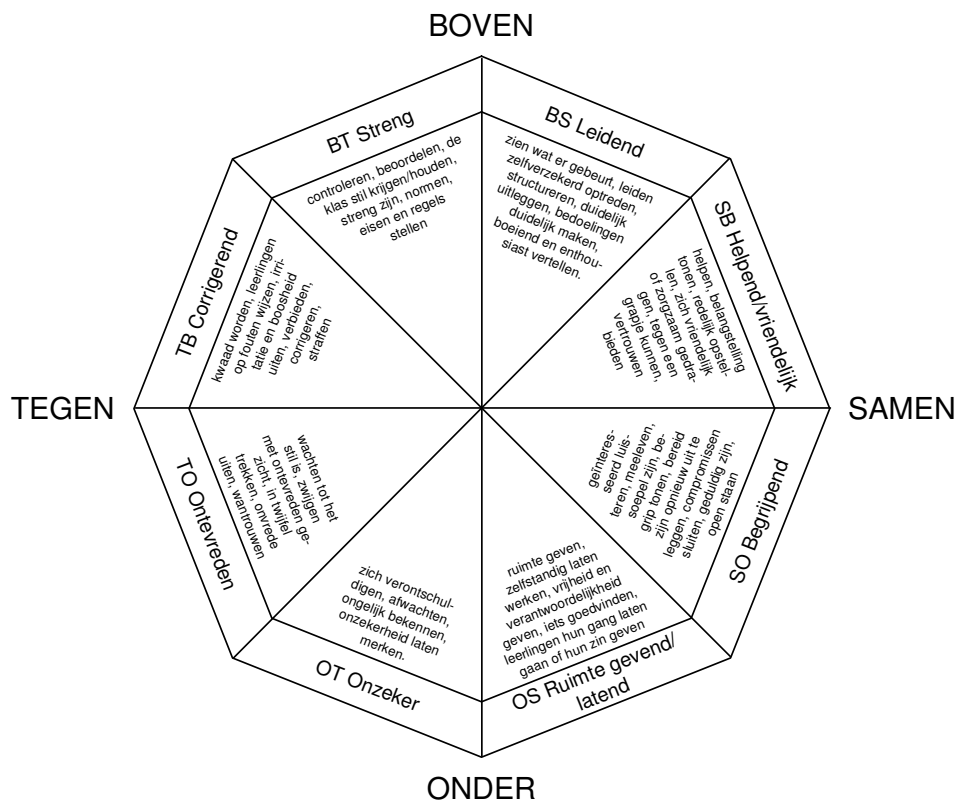
De figuren waarin de gegevens op de afzonderlijke vragen worden samengevat, brengen de wijze waarop een leraar met leerlingen omgaat in kaart in een model. We lichten dit model kort toe. Het model ordent het interpersoonlijk gedrag van een leraar met behulp van twee dimensies, een *machtsdimensie* (Boven-Onder) en een *nabijheidsdimensie* (Samen-Tegen). Deze dimensies kunnen in een assenstelsel worden weergegeven. Door 2 diagonalen kan dit assenstelsel in 8 sectoren worden verdeeld, die elk een bepaald type gedrag betreffen. In de onderstaande figuur worden deze sectoren en een korte aanduiding van het type gedrag dat bij elke sector hoort, weergegeven.

Zo wordt bijvoorbeeld in de BS-sector “leidend” gedrag weergegeven: gedrag met een sterk Boven-karakter (B) en een licht Samen-karakter (S). Het naastliggende gebied (SB) omvat gedrag dat een minder sterk Boven-karakter en een sterker Samen-karakter heeft: vriendelijk/helpend gedrag.



Van de 50 uitspraken uit de vragenlijst behoren er steeds 6 bij een bepaalde sector. Per sector kunnen de scores op de uitspraken worden samengesteld tot één (sector)score. Deze *sectorscores* variëren van 0 tot 1. Hoe hoger de score, des te sterker iemand het gedrag uit de betreffende sector vertoont.

De scores op de 50 uitspraken worden samengevat in een figuur door de sectorscores in het model weer te geven. Daartoe wordt in elke sector een gedeelte gearceerd. De straal van het gearceerde stuk geeft het gedeelte van de totale mogelijke score in die sector aan. Hoe meer een sector gearceerd is, des te sterker iemand het gedrag uit de betreffende sector vertoont.



In dit rapportje zijn de volgende gegevens samengevat in figuren:

- Hoe u het gedrag van uzelf ziet in de ideale klas of situatie (uw *ideaal*)
- Hoe u uzelf als leraar ziet in de betreffende klas (zoals u *u zelf* ziet),
- Hoe de leerlingen u zien (zoals *leerlingen* u zien).

Daarnaast bieden wij u vergelijkingsmateriaal door middel van een figuur waarin is samengevat wat de opvattingen van een groot aantal leerlingen over de ideale leraar zijn (*ideaal volgens leerlingen*). Deze figuur is gebaseerd op het gemiddelde van de antwoorden van een groot aantal leerlingen van verschillende scholen in het Voorgezet Onderwijs. Op dit moment zijn er nog geen gegevens beschikbaar over een representatieve groep docenten uit het basisonderwijs. De figuur is afgedrukt onder de figuren waarin uw ideaalbeeld, uw zelfbeeld, en het beeld van de leerlingen zijn samengevat.

Ook kunt u de figuren uit uw rapportage vergelijken met de acht figuren op de volgende twee pagina's, waar een beschrijving van acht typen interpersoonlijk leraarsgedrag is opgenomen. De beschrijvingen zijn ontwikkeld op basis van waarnemingen en gegevens van het Voortgezet Onderwijs.

Naast rapportage in de vorm van figuren worden de resultaten ook weergegeven voor de afzonderlijke uitspraken. Ook hier vindt u gegevens over uw ideaalbeeld, uw zelfbeeld en het beeld dat leerlingen van u hebben.

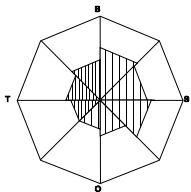
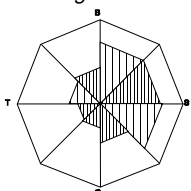
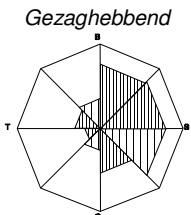
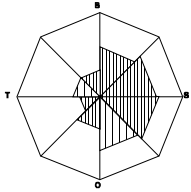
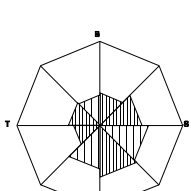
De scores op de afzonderlijke uitspraken lopen van 1 tot 5. Hoe hoger de score, des te sterker iemand het in de uitspraak genoemde gedrag vertoont.

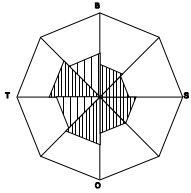
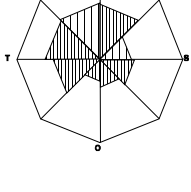
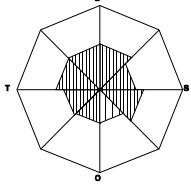
Bij de rapportage over de 50 uitspraken vindt u ook de scores voor elk van de sectoren waartoe de uitspraken behoren (deze lopen van 0 tot 1).

Wanneer u de scores op de uitspraken met elkaar vergelijkt, moet u niet al te veel waarde toekennen aan verschillen die kleiner zijn dan 0.8.

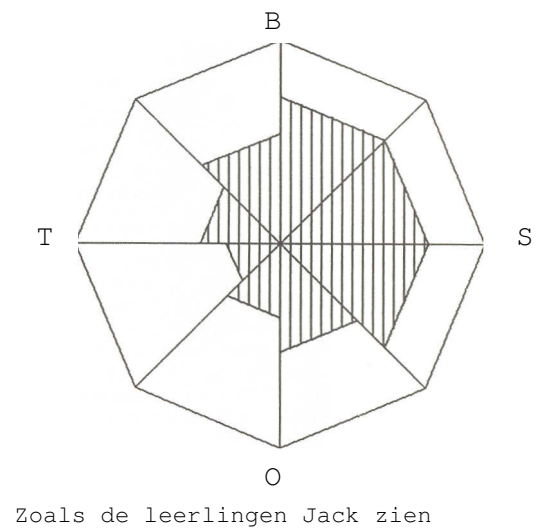
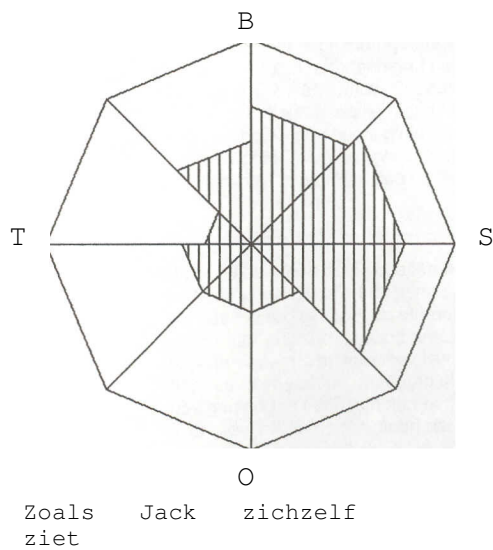
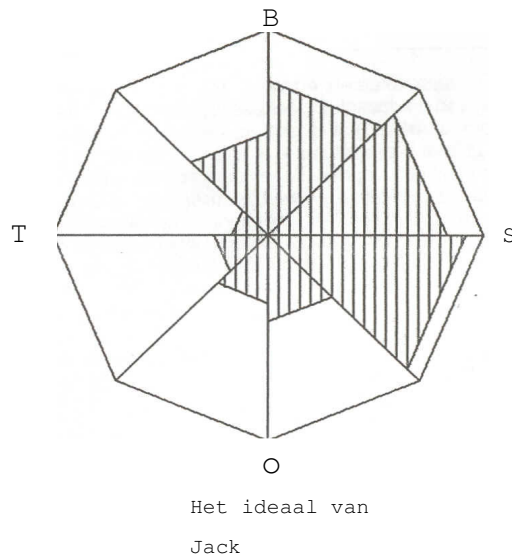
Wanneer u scores op de sectoren met elkaar vergelijkt, moet u niet al te veel waarde toekennen aan verschillen die kleiner zijn dan 0.15.

### Acht typen docentgedrag in het voortgezet onderwijs

|                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><i>Directief</i></p>                   | <p>Karakteristiek voor directieve docenten is dat de leraar de touwtjes duidelijk in handen heeft. De leraar en de leerlingen zijn over het algemeen taakgericht bezig. Daarbij spelen regels en procedures een belangrijke rol. Wanneer leerlingen zich niet aan de regels houden, worden zij door de leraar tot de orde geroepen. Dit heeft meestal het gewenste effect. Dit betekent niet dat er sprake is van een onvriendelijke sfeer in de lessen. De leraar biedt de leerlingen echter vooral ondersteuning bij het leren. Voor de persoon van de leerling is de aandacht minder groot.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <p><i>Gezaghebbend</i></p>                | <p>Kenmerkend voor de lessen van de gezaghebbende leraar is dat er een duidelijke structuur is. Leerlingen hebben een goed beeld van wat er van hen wordt verwacht. Slechts af en toe worden ze door de docent aan regels of procedures herinnerd. Leerlingen worden minder vaak tot de orde geroepen dan bij een directieve docent. Vaak zie je dat de docent enthousiast bezig is de lesstof uit te leggen en dat leerlingen geboeid zitten te luisteren. Er wordt in het algemeen taakgericht gewerkt. De leraar heeft daarbij niet alleen oog voor de prestaties van de leerlingen, maar ook voor hun behoeften en wensen. Hij toont zich meer dan de directieve leraar bij de leerlingen als persoon betrokken. Er is sprake van een gestructureerde, ontspannen sfeer in de lessen.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <p><i>Tolerant en Gezaghebbend</i></p>  | <p>Nog meer dan bij directieve en gezaghebbende docenten wordt door deze docenten begrip getoond voor leerlingen en rekening gehouden met hun behoeften en belangen. Deze docenten combineren het bieden van structuur met het geven van ruimte aan leerlingen. Ze weten een stimulerende omgeving te creëren, waarin aan alle belangen zo goed mogelijk recht wordt gedaan. Er zijn geen ordeproblemen. De docent hoeft het gedrag van de leerlingen niet te corrigeren of de hand te houden aan regels. Ze werken aan hun taak omdat zij het plezierig vinden in de les.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <p><i>Tolerant</i></p>                  | <p>In vergelijking met de drie voorgaande typen is de mogelijkheid voor inbreng van de leerlingen bij de tolerante docent veel groter. De docent vertoont minder leidend gedrag. Er heerst een vriendelijke sfeer in de klas. De docent besteedt zorg aan leerlingen. Hij houdt rekening met wensen en behoeften van (individuele) leerlingen, geeft hun eigen inbreng en verantwoordelijkheid, probeert rekening te houden met individuele verschillen in tempo en capaciteiten van leerlingen. Deze persoonlijke betrokkenheid motiveert leerlingen. Het tolerante optreden van de leraar geeft ook wel eens aanleiding tot een wat rommelige sfeer.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <p><i>Onzeker Tolerant</i></p>          | <p>Volgens de leerlingen vertonen onzeker tolerante docenten evenals de tolerante docenten (type tolerant) veel ruimtegevend gedrag, echter in combinatie met minder leidend en meer onzeker gedrag. In de klassen van deze docenten is sprake van een tolerante, maar tegelijkertijd wanordelijke situatie. Er is weinig structuur in de lessen en de taakoriëntatie van de leerlingen is niet erg hoog. De leerlingen zijn actief bezig met allerlei andere zaken dan het onderwerp van de les. Slechts een aantal leerlingen heeft aandacht voor de docent. Deze is vaak druk bezig met het uitleggen van het onderwerp, soms voor de hele klas, soms aan individuele leerlingen. Hij praat vaak hard om het aanwezige lawaai te overstemmen, en richt daarbij zelden zijn blik tot de klas. Hij staat vaak met zijn gezicht naar het bord of kijkt over de leerlingen heen. De wijze waarop de docent leerlingen tot de orde roept, is weinig overtuigend en heeft dan ook nauwelijks effect. Toch is de docent erop gericht leerlingen te helpen. Steeds weer is hij bereid iets opnieuw aan leerlingen uit te leggen, ook aan leerlingen die het niet snappen, omdat ze niet hebben opgelet. Leerlingen vinden een dergelijke docent vaak wel aardig, maar tegelijkertijd ook 'te goed'.</p> |

|                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><i>Onzeker<br/>Boos</i></p>           | <p>Evenals bij de onzeker tolerante docenten is er bij de onzeker boze docenten sprake van veel onzeker gedrag van de docent. Dit onzekere gedrag gaat nu echter gepaard met veel meer ontevreden, corrigerend en streng gedrag. Deze docent valt vaak driftig uit tegen zijn leerlingen, dreigt veel met straf, maar er heerst desondanks (of juist daardoor) chaos in de les. Het is niet makkelijk voor leerlingen om geconcentreerd te werken. Leerlingen blijven niet op hun plaats zitten, pakken elkaars spullen weg, lachen en schreeuwen door elkaar. De docent reageert op dergelijke lesverstoringen in het algemeen heftig en zeker niet consequent. Hij heeft niet goed in de gaten welke leerlingen de werkelijke aanstichters zijn en beschuldigt of bestraft daardoor vaak de verkeerde leerlingen. Mede doordat de docent zo'n onvoorspelbaar en onevenwichtig gedrag vertoont, vinden de leerlingen dat het zijn schuld is dat het zo'n puinhoop is. Wanneer de docent hen bestraft, voelen ze zich dan ook vaak onrechtvaardig behandeld en reageren boos met nog sterker ordeverstoring gedrag. De docent steekt al zijn energie in een poging om een ordelijke situatie te creëren. Eerst moeten de leerlingen zich netjes gedragen, pas dan is hij bereid zijn best te doen om de leerlingen een leuke les voor te schotelen.</p>                                                                                           |
| <p><i>Autoritair</i></p>               | <p>Voor autoritaire docenten is kenmerkend, dat ontevreden, corrigerend en streng gedrag niet gepaard gaan met onzeker gedrag, zoals bij onzeker agressieve docenten, maar met leidend gedrag. Een dergelijk beeld wordt aangetroffen bij strenge leraren, die gemakkelijk kwaad worden en zuur en ontevreden kunnen reageren. Deze leraren bieden de lesstof zeer gestructureerd en duidelijk aan. De leerlingen doen wat de docent vraagt, maar zijn niet betrokken. De regels waar leerlingen zich aan te houden hebben, zijn duidelijk. Er heerst strenge discipline. De leerlingen lijken enigszins bang voor de docent en dat is voorstelbaar. Deze docenten kunnen erg kwaad reageren op kleine ordeverstoringen of kleine fouten van leerlingen. Ze maken regelmatig sarcastische en kleinerende opmerkingen tegenover leerlingen. Ze zijn ook streng bij het beoordelen. Leerlingen beginnen dan ook met angst en beven aan een test. De sfeer in de klas is niet erg vriendelijk. Er wordt veel nadruk gelegd op prestaties en competitie. Eigen initiatieven van leerlingen krijgen bij deze docenten weinig kans. Als leerlingen individueel werken, hebben zij daarbij weinig steun van de docent te verwachten. De afstand tussen leerlingen en docent is groot, zowel op het persoonlijke vlak als vakinhoudelijk. Volgens deze docenten leren leerlingen zo ook het meest, namelijk wanneer de docent bepaalt wat er gebeurt.</p> |
| <p><i>Moeizaam<br/>dominerend</i></p>  | <p>Bij moeizaam dominerende docenten vertonen situaties in dezelfde klas een wisselend beeld. In sommige lessen neigt de sfeer naar de wanorde van de onzeker boze docent, in andere lessen naar de gemoedelijke wanorde van de onzeker tolerante docent. De docent spant zich in om de orde te handhaven en in tegenstelling tot de onzeker boze en onzeker tolerante docent slaagt hij daar regelmatig in. Het kost hem echter wel veel moeite om een redelijke sfeer te handhaven. De leerlingen worden vaak tot de orde geroepen en de ene keer heeft dat meer positief effect dan de andere keer. De docent blinkt ook niet uit in het helpen van leerlingen bij het verwerken van de leerstof. In het algemeen heeft een zakelijke sfeer de overhand. De docent is met name op de lesstof gericht. De behandeling van de lesstof verloopt vrij routinematig. Er gebeuren in dit opzicht weinig onverwachte of enthousiasmerende dingen. De docent behandelt de lesstof veelal saai. Het lijkt alsof het voor de leraar een zware opdracht is om zijn werk te doen. Hij maakt soms een uitgebluste indruk.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |

## Bijlage 2 Resultaten ingevulde vragenlijsten “Jack”

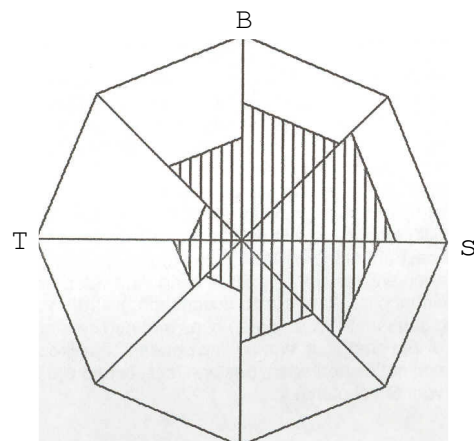


**Rapportage Vragenlijst over Leraarsgedrag Overzicht scores op de vragen.**

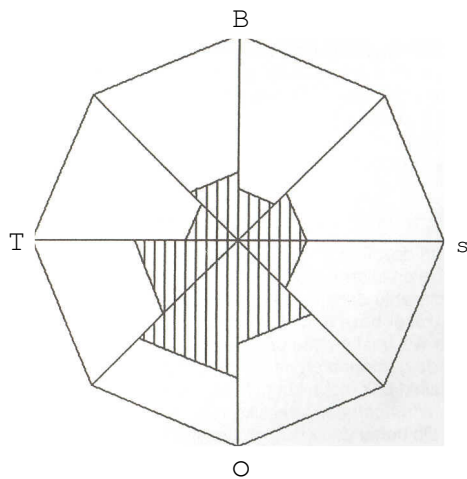
|           |                                                            | 6002002     |           | 105           |
|-----------|------------------------------------------------------------|-------------|-----------|---------------|
|           |                                                            | ideaalbeeld | zelfbeeld | leerlingbeeld |
| <b>BS</b> | <b>LEIDEND</b>                                             | ,75         | ,67       | ,72           |
|           | Bij onze meester weet je wat je moet doen                  | 4,0         | 3,0       | 3,3           |
|           | Onze meester legt goed uit                                 | 3,0         | 3,0       | 3,4           |
|           | Je leert veel bij onze meester                             | 3,0         | 3,0       | 3,3           |
|           | We letten goed op bij onze meester                         | 3,0         | 3,0       | 2,7           |
| <b>SB</b> | <b>HELPEND VRIENDELIJK</b>                                 | ,83         | ,75       | ,72           |
|           | Onze meester wil weten hoe het met ons gaat                | 4,0         | 4,0       | 3,1           |
|           | Als onze meester iets belooft, doet hij het ook            | 3,0         | 3,0       | 3,2           |
|           | Onze meester is vriendelijk                                | 4,0         | 3,0       | 3,2           |
|           | Als we het niet snappen, legt onze meester het opnieuw uit | 3,0         | 3,0       | 3,1           |
| <b>sa</b> | <b>BEGRIJPEND</b>                                          | ,92         | ,75       | ,72           |
|           | Onze meester begrijpt het, als kinderen iets niet kunnen   | 4,0         | 3,0       | 3,4           |
|           | Onze meester is aardig                                     | 4,0         | 4,0       | 3,1           |
|           | Als er iets is, kun je het aan onze meester vertellen      | 3,0         | 3,0       | 3,1           |
|           | Onze meester luistert naar ons                             | 4,0         | 3,0       | 3,1           |
| <b>OS</b> | <b>RUIMTELATEND</b>                                        | ,42         | ,33       | ,53           |
|           | Onze meester vraagt wat de kinderen graag willen doen      | 2,0         | 2,0       | 2,4           |
|           | We mogen best kletsen van onze meester                     | 2,0         | 2,0       | 2,8           |
|           | We mogen kiezen wat we willen doen                         | 2,0         | 2,0       | 2,6           |
|           | Er mag veel bij onze meester                               | 3,0         | 2,0       | 2,6           |

|           |                                                          | 6002002     | 105                      |
|-----------|----------------------------------------------------------|-------------|--------------------------|
|           |                                                          | ideaalbeeld | zelfbeeld leerling beeld |
| <b>OT</b> | <b>ONZEKER</b>                                           | ,33         | ,33 ,36                  |
|           | We doen dingen die niet mogen van onze meester           | 2,0         | 2,0 2,3                  |
|           | Wij houden onze meester voor de gek                      | 2,0         | 2,0 1,7                  |
|           | De kinderen zijn brutaal tegen onze meester              | 2,0         | 2,0 2,1                  |
|           | Als het stil moet zijn in onze klas, praten we toch      | 2,0         | 2,0 2,3                  |
| <b>TO</b> | <b>ONTEVREDEN</b>                                        | ,25         | ,33 ,26                  |
|           | Onze meester is ontevreden                               | 2,0         | 2,0 1,9                  |
|           | Onze meester zeurt                                       | 2,0         | 2,0 1,9                  |
|           | Bij onze meester mogen sommige kinderen meer dan andere  | 1,0         | 1,0 1,3                  |
|           | Onze meester moppert                                     | 2,0         | 2,0 2,1                  |
| <b>TB</b> | <b>CORRIGEREND</b>                                       | ,17         | ,22 ,39                  |
|           | Onze meester wordt boos                                  | 2,0         | 2,0 2,6                  |
|           | Onze meester schreeuwt tegen ons                         | 1,0         | 2,0 2,5                  |
|           | Onze meester is ongeduldig tegen de kinderen             | 2,0         | 2,0 1,3                  |
|           | De kinderen zijn een beetje bang voor onze meester       | 1,0         | 1,0 2,2                  |
| <b>BT</b> | <b>STRENG</b>                                            | ,50         | ,50 ,54                  |
|           | Onze meester geeft straf                                 | 2,0         | 2,0 2,7                  |
|           | Onze meester is streng                                   | 2,0         | 3,0 2,3                  |
|           | De kinderen moeten hard werken bij onze meester          | 3,0         | 3,0 2,6                  |
|           | Onze meester zegt er meteen wat van als we niet opletten | 3,0         | 2,0 2,9                  |

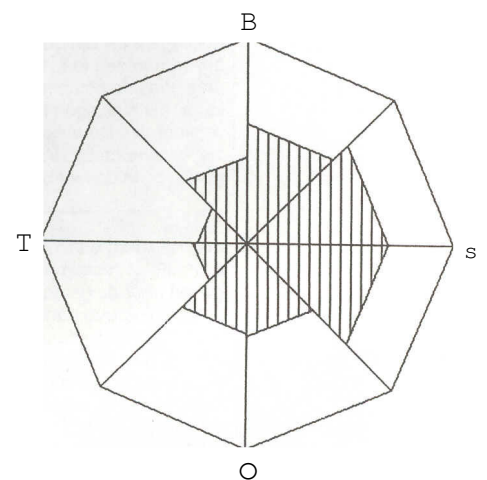
### Bijlage 3 Resultaten ingevulde vragenlijsten “Angelique”.



O  
Het ideaal van  
Angelique



O  
Zoals Angelique  
zichzelf  
ziet



O  
Zoals de leerlingen  
Angelique zien

***Rapportage Vragenlijst over Leraarsgedrag Overzicht scores op de vragen.***

|           |                                                        | 6001001     | 105           |
|-----------|--------------------------------------------------------|-------------|---------------|
|           |                                                        | ideaalbeeld | leerlingbeeld |
| <b>BS</b> | <b>LEIDEND</b>                                         | ,67         | ,58           |
|           | Bij onze juf weet je wat je moet doen                  | 3,0         | 2,8           |
|           | Onze juf legt goed uit                                 | 3,0         | 2,9           |
|           | Je leert veel bij onze juf                             | 3,0         | 2,9           |
|           | We letten goed op bij onze juf                         | 3,0         | 2,4           |
| <b>SB</b> | <b>HELPEND VRIENDELIJK</b>                             | ,75         | ,68           |
|           | Onze juf wil weten hoe het met ons gaat                | 3,0         | 2,9           |
|           | Als onze juf iets belooft, doet zij het ook            | 4,0         | 3,0           |
|           | Onze juf is vriendelijk                                | 3,0         | 3,1           |
|           | Als we het niet snappen, legt onze juf het opnieuw uit | 3,0         | 3,2           |
| <b>SO</b> | <b>BEGRIJPEND</b>                                      | ,67         | ,68           |
|           | Onze juf begrijpt het, als kinderen iets niet kunnen   | 3,0         | 3,0           |
|           | Onze juf is aardig                                     | 3,0         | 3,1           |
|           | Als er iets is, kun je het aan onze juf vertellen      | 3,0         | 3,3           |
|           | Onze juf luistert naar ons                             | 3,0         | 2,9           |
| <b>OS</b> | <b>RUIMTELATEND</b>                                    | ,50         | ,45           |
|           | Onze juf vraagt wat de kinderen graag willen doen      | 3,0         | 2,1           |
|           | We mogen best kletsen van onze juf                     | 2,0         | 2,6           |
|           | We mogen kiezen wat we willen doen                     | 2,0         | 2,3           |
|           | Er mag veel bij onze juf                               | 3,0         | 2,6           |

|           |                                                      | 6001001     | 105           |
|-----------|------------------------------------------------------|-------------|---------------|
|           |                                                      | ideaalbeeld | leerlingbeeld |
| <b>OT</b> | <b>ONZEKER</b>                                       | ,25         | ,44           |
|           | We doen dingen die niet mogen van onze juf           | 2,0         | 2,5           |
|           | Wij houden onze juf voor de gek                      | 2,0         | 1,6           |
|           | De kinderen zijn brutaal tegen onze juf              | 1,0         | 2,4           |
|           | Als het stil moet zijn in onze klas, praten we toch  | 2,0         | 2,8           |
| <b>TO</b> | <b>ONTEVREDEN</b>                                    | ,33         | ,26           |
|           | Onze juf is ontevreden                               | 2,0         | 1,9           |
|           | Onze juf zeurt                                       | 2,0         | 1,5           |
|           | Bij onze juf mogen sommige kinderen meer dan andere  | 2,0         | 1,6           |
|           | Onze juf moppert                                     | 2,0         | 2,1           |
| <b>TB</b> | <b>CORRIGEREND</b>                                   | ,25         | ,24           |
|           | Onze juf wordt boos                                  | 2,0         | 2,4           |
|           | Onze juf schreeuwt tegen ons                         | 2,0         | 2,1           |
|           | Onze juf is ongeduldig tegen de kinderen             | 1,0         | 1,2           |
|           | De kinderen zijn een beetje bang voor onze juf       | 2,0         | 1,3           |
| <b>BT</b> | <b>STRENG</b>                                        | ,50         | ,42           |
|           | Onze juf geeft straf                                 | 2,0         | 2,1           |
|           | Onze juf is streng                                   | 2,0         | 1,9           |
|           | De kinderen moeten hard werken bij onze juf          | 3,0         | 2,5           |
|           | Onze juf zegt er meteen wat van als we niet opletten | 3,0         | 2,6           |

#### Bijlage 4 Analyse van de resultaten van de ingevulde Vragenlijsten over Leraarsgedrag naar etniciteit

| herkomst    |                | BS     | SB     | sa     | OS     | OT     | TT     |
|-------------|----------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Nederlands  | Mean           | ,6218  | ,6282  | ,6667  | ,4295  | ,4103  | ,2821  |
|             | N              | 13     | 13     | 13     | 13     | 13     | 13     |
|             | Std. Deviation | ,20586 | ,13444 | ,17347 | ,15901 | ,07951 | ,16151 |
| Turks       | Mean           | ,7024  | ,7857  | ,7143  | ,5357  | ,3135  | ,2143  |
|             | N              | 7      | 7      | 7      | 7      | 7      | 7      |
|             | Std. Deviation | ,12599 | ,11644 | ,13486 | ,08133 | ,16567 | ,12599 |
| Surinaams   | Mean           | ,6042  | ,7500  | ,7083  | ,5000  | ,4375  | ,2083  |
|             | N              | 4      | 4      | 4      | 4      | 4      | 4      |
|             | Std. Deviation | ,07979 | ,11785 | ,04811 | ,06804 | ,17180 | ,10758 |
| Antilliaans | Mean           | ,7083  | ,7708  | ,8125  | ,5417  | ,3958  | ,2292  |
|             | N              | 4      | 4      | 4      | 4      | 4      | 4      |
|             | Std. Deviation | ,14434 | ,12500 | ,12500 | ,19837 | ,07979 | ,10486 |
| Bosnisch    | Mean           | ,7083  | ,8333  | ,8750  | ,7083  | ,4583  | ,2917  |
|             | N              | 2      | 2      | 2      | 2      | 2      | 2      |
|             | Std. Deviation | ,17678 | ,00000 | ,05893 | ,17678 | ,17678 | ,17678 |
| Vietnamees  | Mean           | ,5833  | ,5000  | ,5000  | ,3750  | ,5000  | ,4167  |
|             | N              | 2      | 2      | 2      | 2      | 2      | 2      |
|             | Std. Deviation | ,11785 | ,11785 | ,23570 | ,05893 | ,00000 | ,00000 |
| Total       | Mean           | ,6510  | ,7005  | ,7031  | ,4896  | ,3993  | ,2604  |
|             | N              | 32     | 32     | 32     | 32     | 32     | 32     |
|             | Std. Deviation | ,16042 | ,14643 | ,15972 | ,15079 | ,12256 | ,13840 |