

Kijken naar kinderen en begrijpen wat je ziet

Truus van Putten en Marian Verstappen



De aanleiding voor dit artikel is het boek De leerkracht centraal, iedere docent kijkt anders. Dit boek kan je helpen om kinderen eens anders te bekijken en te begrijpen wat de onderwijsbehoeften van het kind zouden kunnen zijn.

De laatste tijd worden veel kinderen al vroeg gesignaleerd met afwijkend gedrag. Uit onderzoek van professor Jo Hermanns (2009) blijkt dat 1 op de 7 kinderen gespecialiseerde zorg krijgt, terwijl slechts 1 op de 20 kinderen die gespecialiseerde zorg ook echt nodig heeft.

Het is daarom voor leerkrachten en begeleiders in het onderwijs belangrijk om het gedrag van kinderen goed te observeren en vervolgens zorgvuldig te interpreteren. Daarbij kan het helpen om eens een 'andere bril op te zetten'.

Mentaal, emotioneel en fysiek

We gaan een aantal kinderen samen met een leerkracht nader bekijken vanuit het gedachtegoed Human Dynamics®. Sandra Seagal en David Horne ontdekten dat fundamentele verschillen tussen mensen ontstaan vanuit de specifieke interactie tussen drie principes die mensen bezitten: mentaal, emotioneel en fysiek. Terwijl je beschikking blijft houden over deze drie principes, staat steeds één van de drie centraal in de manier waarop je naar de wereld kijkt en hoe je bijvoorbeeld leert en communiceert. Zo ontstaan er drie grote verschillen: je kunt mentaal-, emotioneel- of fysiek gecentreerd zijn. Daarnaast onderscheiden Seagal en Horne nog meer verschillen door de interactie met de andere twee principes. Deze laten we in dit artikel even buiten beschouwing. Voor meer informatie over deze theorie verwijzen we naar bijgaande literatuurlijst.

Deze andere bril kan ondersteunen in het kijken naar kinderen en met name helpen in het begrijpen van de grote verschillen in gedrag die überhaupt bij kinderen waar te nemen zijn. Op een fundamenteel niveau geeft het inzicht in de vaak uiteenlopende onderwijsbehoeften van verschillende groepen kinderen.

In dit artikel is gekozen om de sekse van de kinderen in de voorbeelden hetzelfde te laten zijn, in dit geval drie

jongens. De voorbeelden kunnen echter zowel bij meisjes als jongens voorkomen. De verschillen waar wij het over hebben blijken cultuur- en leeftijdonafhankelijk te zijn (Seagal & Horne, 2006).

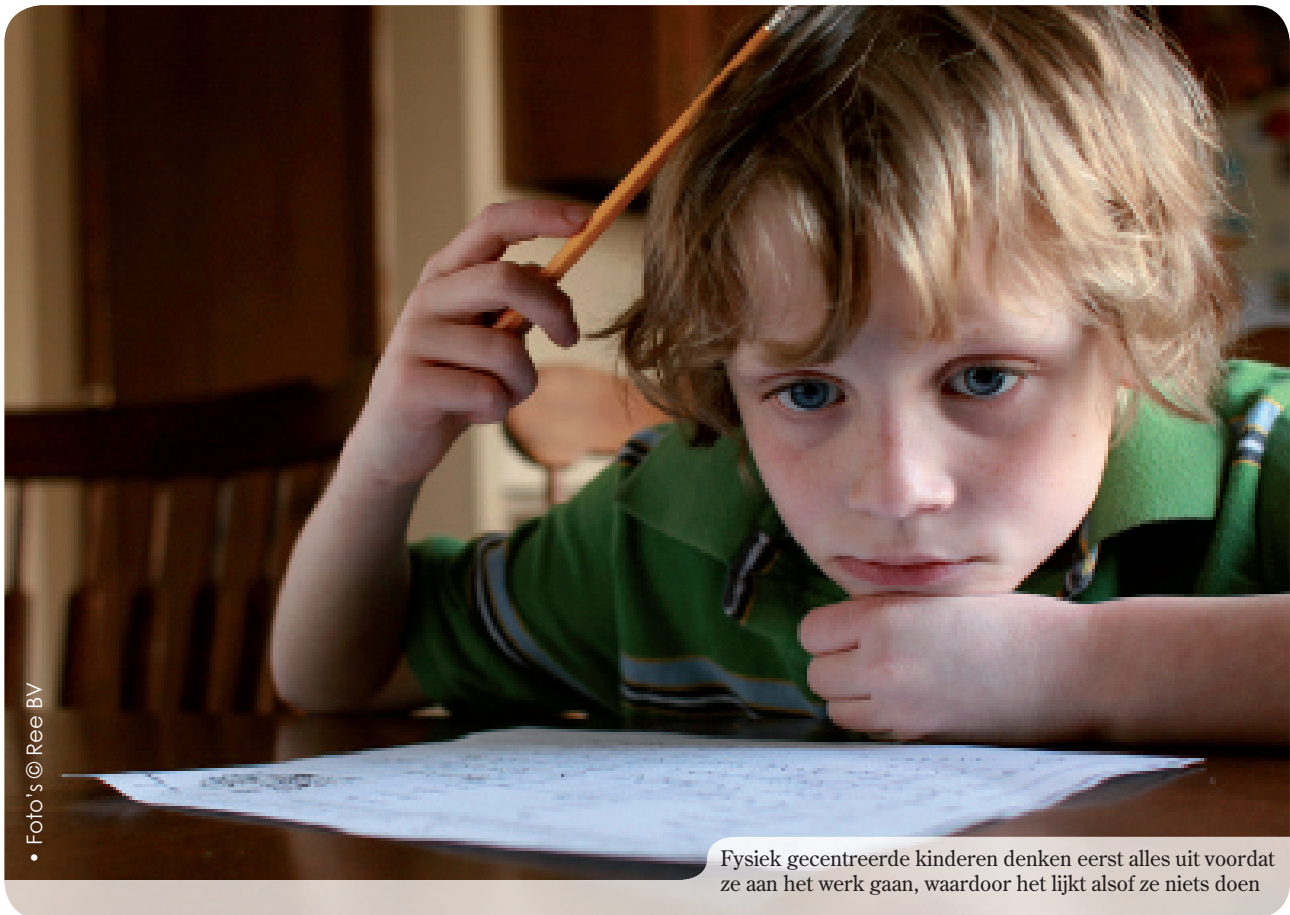
Juf Sandra over Jeroen

'Jeroen (6 jaar) is een kind dat weinig opvalt in de groep. Ik betrap mezelf erop dat ik moeite moet doen om hem op "mijn netvlies" te krijgen. Ik besluit vandaag extra op hem te letten. Hij komt de klas binnen en loopt naar zijn plaats. Wanneer ik de ochtend start, kijkt hij me bijna met open mond aan. Het lijkt wel of hij tegelijkertijd meer 'aan het opnemen is', luistert hij wel echt? Als ik hem vervolgens de opdracht geef om aan de schildertafel te gaan zitten en iedereen daar aan het werk gaat, zit Jeroen nog een beetje voor zich uit te staren. Heeft hij mij wel goed begrepen? Waarom begint hij nou niet, vraag ik me af.

Even later zie ik hem bij anderen staan kijken en daarom vraag ik hem om ook eens te beginnen en wijs hem terug naar z'n plaats. Daar zit hij nog een tijdje voordat hij echt gaat beginnen. Eerst legt hij alles klaar, denkt nog eens na en gaat aan het werk.

Als het tijd is om te stoppen, blijkt Jeroen niet klaar te zijn met zijn werk... Hij vindt dat zo vervelend dat hij naar me toekomt met de vraag wanneer hij dit dan echt af mag maken.

Wanneer ik bekijk wat hij heeft gemaakt, zie ik dat hij er veel aandacht aan heeft besteed: er zitten veel details in en ik begin te begrijpen waarom het nog niet af is. Ik vraag hem waarom het zo lang duurde voordat hij met schilderen begon. Hij vertelt mij dat hij eerst een soort plaatje in z'n hoofd maakt van wat het moet worden. En daar heeft hij tijd voor nodig, want hij wil graag dat alles erbij komt wat erbij hoort. Pas dan kan hij aan de slag.'



• Foto's © Ree BV

Fysiek gecentreerde kinderen denken eerst alles uit voordat ze aan het werk gaan, waardoor het lijkt alsof ze niets doen

Jeroen zou wel eens een kind met een *fysieke centrering* kunnen zijn, hij bekijkt de wereld als een samenhangend geheel. De manier van de wereld waarnemen en het verwerken van informatie noemen wij een systemisch proces.

Dat proces start bij voorkeur vanuit de praktijk. Deze kinderen willen graag eerst eens 'kijken hoe het werkt' of 'dingen zelf proberen' om te ervaren hoe het werkt, of eerst 'iets compleet uitdenken', zoals Jeroen dat doet, voordat ze een tekening of bouwwerk gaan maken. Het lijkt dan alsof ze niks doen, maar ondertussen gebeurt er veel van binnen, dat van buiten niet zichtbaar is. Jonge kinderen kunnen letterlijk met open mond naar nieuwe dingen kijken. En na verloop van tijd zelf gaan experimenteren met wat ze gezien hebben. Dit is een vorm van *driedimensioneel leren*, deze kinderen willen de dingen graag van 'alle kanten' bezien of uitgebreid vooraf bedenken. Dat kan ze wel eens last bezorgen bijvoorbeeld bij het leren lezen, omdat dit vaak tweedimensioneel wordt gebracht. Ook later in het leesproces is het krijgen van context (voor leesteksten) een belangrijke onderwijsbehoefte van deze kinderen. Lezen over een boerderij wanneer je in een stad woont en daar geen beeld bij hebt, kan lastig zijn. Dit leerproces heeft een langere aanlooptijd nodig dan de andere twee, wanneer deze kinderen in actie komen wordt veel tijd 'ingelopen' en is het resultaat vaak compleet en gedetailleerd.

Hoe kunnen deze kinderen worden 'misbegrepen'?

Zoals door juf Sandra is aangegeven, kan het gedrag van deze kinderen worden geïnterpreteerd als 'traag, ongeïnteresseerd, doet niet of nauwelijks mee met, neemt geen of pas laat initiatief, weet vaak geen antwoord te geven, is misschien niet zo slim?'.

In Zweden, waar al langer wordt gewerkt met Human Dynamics, zaten opvallend veel fysiek gecentreerde kinderen in 'special classes', vanwege de (mis)interpretatie dat deze kinderen niet zo slim zijn, omdat ze bijvoorbeeld langer na moesten denken voordat ze antwoord gaven op een vraag.

Dit heeft ook te maken met de manier waarop veel testen en toetsen worden gehanteerd. Bij veel toetsen bepaalt snelheid een belangrijk onderdeel van het scoringssucces. Het langer tijd nodig hebben om na te denken, heeft te maken met het systemische proces dat we hierboven hebben beschreven ... want een vraag kan vele antwoorden oproepen en welk antwoord wil jij nou als leerkracht precies horen?

Uiteindelijk hebben kinderen met verschillende centreringen evenveel tijd nodig om een opdracht af te maken. Alleen de manier waarop zij de tijd indelen is verschillend. Kinderen die fysiek gecentreerd zijn, hebben aan de start de meeste tijd nodig. Zij krijgen in veel situaties niet altijd voldoende gelegenheid om de taak op die eigen manier aan te pakken.

Juf Sandra over Bas

'Bas (5 jaar en 6 maanden) krijg ik heel makkelijk "in het oog", want daar zorgt hij zelf wel voor. Iedere morgen staat hij vlak voor m'n neus met een verhaal of een grapje. Hij moet altijd even contact maken aan het begin van de dag, niet alleen met mij maar ook met de kinderen waarmee hij een band heeft.

Wanneer we beginnen met de kringactiviteit is hij vaak de eerste die een vinger opsteekt. Soms roept hij het antwoord al en vindt hij het moeilijk om op anderen te wachten en daarnaar te luisteren. Het lijkt vaak alsof hij in communicatie (met zichzelf of de ander) denkt en daarom duurt het vaak, al pratend, even voordat hij tot de kern komt.

Ik kan goed aan hem zien of hij iets leuk vindt of niet. Ook zie ik hoe hij zich voelt, vaak opgewekt en vrolijk, soms ook erg stil. Meestal zit hem dan iets dwars, ik kan hem dan helpen door naar zijn gevoel te vragen, zoals 'volgens mij ben je ergens boos over, wat is er gebeurd?' Vaak komt hij dan wel los en is er inderdaad op het schoolplein iets gebeurd dat hem boos heeft gemaakt. Wanneer dit eruit is kan hij vaak weer vrolijk zijn en meedoen.

Wanneer hij een taak krijgt, maakt hij vaak eerst een praatje met degene(n) die bij hem in de buurt zit(ten), het valt mij op dat hij dit ook vaak doet wanneer ik uitleg geef. Even smoezen lijkt dat. Daarna gaat hij aan het werk en moet ik hem een beetje in de gaten houden, omdat hij door deze snelheid slordig kan werken of fouten gaat maken. Soms begint hij al aan de opdracht terwijl hij nog maar de helft van de uitleg gehoord heeft.'

Bas kan een kind zijn met een *emotionele centrering*, hij neemt informatie op en verwerkt dit vanuit een interactief en associatief proces. Hij heeft contact met de mensen om zich heen nodig om tot leren te komen. Hardop mogen denken en daar 'van alles en nog wat' bij mogen halen, zorgt ervoor dat hij tot inzicht en leren komt. Niet mogen praten kan dus lastig zijn.

Ook zie je aan deze kinderen meteen of ze iets wel of niet begrijpen, iets wel of niet leuk vinden, want hun proces zit aan de buitenkant. Ze laten veel expressie zien en horen. Hun stem kent veel intonatie, veel melodie.

Wanneer je kinderen met deze centrering onvoldoende persoonlijke aandacht geeft, zullen zij of hiernaar blijven vragen, bijna uitdagend of ze vallen letterlijk stil en zullen dan weinig van je leren.

Deze kinderen vinden het heerlijk om meerdere dingen tegelijkertijd te doen, afwisseling is een onderwijsbehoefte. Ook is samendoen op z'n tijd nodig, want in communicatie zit een essentieel stuk van het leerproces.

Sfeer en relatie zijn voorwaarden in het onderwijs aan

deze kinderen. Wanneer de leerkracht bijvoorbeeld boos is, kunnen kinderen met deze centrering hier 'last' van hebben. Zij voelen zich vaak persoonlijk aangesproken en willen, alvorens weer verder te kunnen werken, graag dat de goede sfeer terugkomt. Datzelfde geldt voor de relaties tussen de kinderen onderling, ook daar is, net als met de leerkracht, 'emotionele veiligheid' een belangrijk issue.

Niet goed begrepen?

Kinderen als Bas roepen het beeld op van aandachtvragend, van de hak op de tak, gaat alle kanten op, van alles door elkaar, kan z'n mond niet houden, superbeweeglijk en snel afgeleid.

Op wat oudere leeftijd komt bij deze kinderen soms ook de vraag naar intelligentie, vanwege het denkproces dat van de hak op de tak beweegt en dat ook nog eens bij voorkeur hardop gaat. Waarmee het lijkt alsof het alle kanten op gaat, terwijl zij deze manier van denken juist nodig hebben voordat ze in staat zijn om de essentie te pakken of tot een conclusie te komen.

Een volwassene verzuchtte ooit tijdens een training: had ik dit maar eerder geweten! Ik heb altijd het gevoel gehad niet 'officieel te kunnen denken'. En daarmee bedoelde ze: van a naar b naar c. Het associatieve denkproces verloopt van a naar d naar b, naar g en weer terug naar a bijvoorbeeld. Zij dacht, net als haar ouders en veel leerkrachten, dat ze daarom niet zo intelligent was ...

Vaak vinden we het 'goed' wanneer kinderen tot ongeveer hun achtste jaar een dergelijk proces doorlopen, we vinden dat zelfs wel leuk. Daarna moet het eigenlijk wel over zijn en moet er 'serieus worden gewerkt' en kunnen deze kinderen gaan 'opvallen' vanwege het bovengenoemde gedrag waar een specifieke onderwijsbehoefte onder ligt ...



Emotioneel gecentreerde kinderen verwerken informatie vanuit een interactief en associatief proces: ze laten veel expressie zien en horen

Juf Sandra over Mark

'Toen Mark nog maar drie maanden op school was (vier jaar en drie maanden) maakte ik me grote zorgen over zijn gedrag. Hij deed zoveel niet-kleuterachtige dingen! Hij was erg bedachtzaam en als hij iets deed, had het zijn volle aandacht. Hij was erg geconcentreerd bezig. Hij was gefascineerd door cijfers en tekende deze ook steeds. De interactie met zijn medeleerlingen verliep niet echt goed. Hij leek helemaal geen contact te maken, hij speelde niet met ze en bleef maar wat aan de kant staan kijken.

Toen ik laatst aan hem de opdracht gaf om een huis te tekenen zei hij: "dat kan ik niet". Ik vroeg hem toen of hij een vierkant kon tekenen, dat was natuurlijk geen probleem. Daarna een driehoek, dat was ook makkelijk voor hem. Ik vertelde hem dat als we de driehoek op het vierkant plaatsen we dat een huis noemen. Sindsdien durft hij steeds meer te tekenen en vraagt hij mij hoe iets 'technisch correct moet' voordat hij het zelf gaat tekenen.

Toen ben ik eens gaan proberen of hij bij het samenspelen geholpen kan worden op eenzelfde manier. Door hem te vertellen wat hij waar kan doen op het speelplein, maar ook wat hij kan zeggen wanneer hij wil meespelen of een keer op de schommel wil. En dat hielp! Net als taartjes bakken in de zandbak: hij kon me aankijken met een blik van ... hoe kan dat nou? Waar is de oven, het meel en de eieren? Oké, dat kan blijkbaar door zand in een vormpje te doen en dat om te keren ... is dat wat jij bedoelt met taartjes bakken?

Ik ben vanaf die tijd steeds duidelijker geworden in wat ik van hem verwacht en het gaat steeds beter met Mark. Samenspelen doet hij het liefst met één of twee kinderen, nooit met "te" veel.'

Mark zou een *mentaal gecentreerd* kind kunnen zijn en neemt de wereld vanuit een soort natuurlijke afstand waar. Doordat hij zo als het ware 'van bovenaf' naar de wereld kijkt, maakt hij vrij makkelijk overzicht. De wijze van informatieverwerking is een lineair, logisch en sequentieel (volgordelijk) proces. Dat wil zeggen: Mark denkt van a naar b naar c in een logische lijn, één voor één.

Je ziet kinderen met deze centrering ook letterlijk alles één voor één doen, tot en met het eten... hapje voor hapje. Eerst iets afmaken, dan pas het volgende.

Dat kijken van Mark op het speelplein is iets waar je deze kinderen ook aan kunt herkennen, zij spelen als het ware mee in hun hoofd met de andere kinderen.

Het zijn kinderen die erg gebaat zijn bij duidelijkheid, wat ben je van plan vandaag hem of haar te gaan leren,

waarom gaan we dat doen en hoe ziet het eruit aan het eind? Na afloop stellen zij zich als vanzelf de vraag of het ook gelukt is. Het doel van wat ze moeten doen op school, dat doet ertoe. Ze hebben vaak voorkeur om opdrachten en activiteiten alleen te doen, daarna willen ze er wel over praten met de leerkracht of een ander kind. Ze vragen van hun leerkracht enige *precisie* in taalgebruik, zo gaf Sandra nog het volgende voorbeeld. Na afloop van de dag vraagt ze aan de kinderen om hun jas te halen. Mark blijft zitten, heeft hij haar niet gehoord? Dan komt ze erachter dat hij vandaag een bodywarmer draagt. Ja... dat is geen jas.

'Mis' begrijpen?

Omdat kinderen met deze centrering qua percentage minder voorkomen worden ze daardoor vaak het minst begrepen in 'wie zij zijn'. In menige klas zit er soms geen, of hooguit één. Acht procent van de mensheid lijkt mentaal gecentreerd te zijn volgens onderzoek van Seagal en Horne (2006). Zoals Sandra al aangaf kunnen ze dan onbegrip veroorzaken doordat ze geen 'echt kindgedrag' vertonen, contactarm lijken, sociaal-emotioneel geblokkeerd, erg wijs voor de leeftijd en niet te peilen zijn ...

Mentaal gecentreerde kinderen zijn relatief moeilijk te begrijpen voor veel leerkrachten omdat zij erg veel van binnen doen. Je kunt niet 'lezen' wat er in zo'n kind omgaat. En omdat ze van nature zo op afstand zijn en vaak alleen willen werken of spelen, ga je je vaak al snel zorgen maken. Veel scholen waar we werken met het gedachtegoed van HD ontdekken tot hun schrik dat zij misschien het gedrag van deze kinderen als autistiform bestempelen. Daarom is het zo belangrijk om eerst nog eens goed te kijken naar het kind en eens te vragen naar wat er allemaal 'in dat koppie' gebeurt. Dat kan tot grote verrassingen leiden.

Meer weten?

Wil je na het lezen van dit artikel ook op een andere manier naar kinderen kijken? Meer over dit onderwerp is te vinden in de onderstaande literatuur en op www.hjk-online.nl (Downloads). 🌞

Literatuur

- Hermans, J. (2009) *Het opvoeden verleerd*. Oratie bij aanvaarding Kohnstammleerstoel.
- Meijer, W. (2009) *Leerkrachten begeleiden bij passend onderwijs*. Amersfoort: CPS.
- Seagal, S. & Horne, D. (2006) *Human Dynamics, samenleven, samenwerken*. Schiedam: Scriptum.
- Van Putten, T. (2009) *De leerkracht centraal, iedere docent kijkt anders*. Buren, REE!
- www.humandynamics.nl