

€ 1,00



VERENIGING VOOR BELANGENBEHARTIGING VAN HOOGBEGAAFDEN IN ONDERWIJS EN ONTWIKKELING

POSTBUS 32015 2303 DA LEIDEN POSTBANK 7227425 KVK LEIDEN 40448421 TEL 023-5479784  
E-MAIL: INFO@HINTNOORDZUIDHOLLAND.NL INTERNET: WWW.HINTNOORDZUIDHOLLAND.NL

Dit artikel is ook opgenomen in **Hoogbegaafde kinderen zijn anders**

# *Een prettig gesprek*

*over de communicatie tussen school en ouders (en omgekeerd)*

*Dolf Janson*

*Informatie*

## Inhoud

1.	Beelden .....	3
1.1	Bart .....	3
1.2	Een kind met twee gezichten? .....	3
1.3	Beelden .....	3
1.4	Oorzaken beeldvorming .....	3
1.5	Stereotypen .....	4
1.6	Wie heeft gelijk? .....	4
1.7	Het beeld van het kind zelf .....	4
2.	Communicatie .....	4
2.1	Boodschap .....	4
2.2	Selectie .....	4
2.3	Belangen .....	5
2.4	Positie kind .....	5
2.5	Meer niveaus .....	5
3.	Posities .....	5
3.1	Beleefde werkelijkheid .....	5
3.2	Wat ervaren de ouders? .....	6
3.3	Doel .....	6
3.4	Symmetrie .....	6
3.5	Waar blijft het kind? .....	7
3.6	Passend onderwijs .....	8
4.	Praktijktips .....	8
4.1	Vorbereiding .....	8
4.2	Tijdens het gesprek .....	8
4.3	Bemiddeling .....	9
	Vorbereiding van een gesprek .....	10
	Literatuur .....	11

## Vooraf

Waarom is er een aparte uitgave over de communicatie rond hoogbegaafdheid nodig? Is het contact tussen leraren en ouders dan ineens anders? Terechte vragen, want er is bij ouders en leraren meestal geen behoefte om hoogbegaafdheid onnodig in een speciale positie te plaatsen. Contacten (informele en formele gesprekken) tussen leraren en ouders zullen bij alle kinderen zorgvuldig en, vanuit de school gezien, professioneel moeten worden gevoerd. Toch is er reden om dergelijke contacten rond hoogbegaafdheid even apart te zetten en te verbijzonderen.

Dat bijzondere schuilt in de beelden die over en weer over hoogbegaafdheid en over elkaar kunnen bestaan, de meer (dan bij andere kinderen) extreme effecten die kunnen optreden als de afstemming tussen school en thuis te wensen over laat, en de impact die het organiseren van echte verrijking heeft op de inhoud en organisatie van het onderwijs.

Dat laat onverlet dat die communicatie in talloze gevallen gelukkig wel goed gaat. Vanuit de ervaring dat er echter toch regelmatig (flinke) ruis ontstaat tussen leraren en ouders, is door de Koepel Hoogbegaafdheid het initiatief tot dit artikel genomen. Wij hopen dat leraren en ouders hierdoor nog beter toegerust zijn om ook in hun geval samen effectieve contacten te onderhouden.

## 1. *Beelden*

### 1.1 *Bart*

De ouders van Bart hebben na de herfstvakantie gevraagd om een gesprek op school. Bart is een jonge leerling die in november 5 wordt. Volgens Marieke, zijn juf, heeft hij het op school wel naar zijn zin. Het is een rustige jongen, die lekker kan spelen, maar het liefst alleen zijn gang gaat. Echt een jongste kleuter, vindt ze. Ze vraagt zich af waarom zijn ouders dat gesprek willen. Zouden er thuis problemen zijn? De ouders hebben inderdaad zo langzamerhand een probleem, maar dat lag volgens hen niet thuis... Voor Bart naar school ging was hij vrolijk en actief. Sinds hij op basisschool zit gaat het echter bergafwaarts. Hij is kribbig geworden, soms op het agressieve af. Als ze hem vragen hoe hij het vindt op school, of wat hij geleerd heeft, geeft hij nauwelijks antwoord. Toch had hij zich erg op het naar school gaan verheugd. Eerst hadden ze gedacht dat hij moest wennen: met veel kinderen in een groep en iemand die, toch meer dan hij thuis gewend was, voor hem bepaalt wat hij moet doen. Daarna, toen zijn juf wegens zwangerschapsverlof vervangen werd, werd hij nog onverschilliger over school. In de herfstvakantie, toen ze met twee gezinnen een huis in de Ardennen hadden gehuurd waren ze ineens wakker geschud. Eerst had zijn neefje van 10 terloops opgemerkt dat Bart al zo goed kon lezen. En vervolgens hadden ze per ongeluk Bart aan zijn nichtje horen vertellen hoe het in zijn klas toeling, hoe eenvoudig alles was en dat hij bijna nooit iets mocht doen wat hij zelf had bedacht. En, had hij gniffelend eraan toegevoegd: de juf weet niet dat ik alles kan lezen wat ze opschrijft.

### 1.2 *Een kind met twee gezichten?*

Kinderen kunnen op school zich anders voordoen dan thuis. Als je de beschrijvingen naast elkaar legt, lijkt het of het over twee kinderen gaat in plaats van over één. Kinderen zijn ook in dat opzicht erg flexibel. Dat is voor hen een vorm van overleven. Voor de omgeving is het echter een voortdurende bron van misverstanden. Neem juf Marieke uit het voorbeeld hierboven. Zij kon niet inschatten wat de reden was dat de ouders een gesprek wilden. Aan de andere kant was het voor de ouders moeilijk te begrijpen dat Marieke zo weinig wist over wat Bart al kon en dacht. Als ze zo samen het gesprek in gaan kost het de nodige tijd om op elkaar af te stemmen en elkaar bij te praten over ieders beeld van, in dit geval, Bart.

### 1.3 *Beelden*

Naast beelden over een kind dat zich op school en thuis op geheel verschillende manieren manifesteert, ontstaat er ook gemakkelijk beeldvorming over het begrip hoogbegaafd. Sommigen denken dat hoogbegaafde kinderen geen fouten maken en maken daardoor van elke fout een probleem. Anderen zien geen reden om extra aandacht aan zo'n leerling te besteden (Leraar groep 6: "Als ze echt begaafd zijn redden ze zich wel" Moeder van 5-jarige dochter: "Ik wil dat ze gewoon met alles meedoet, ze moet niet opvallen."). Weer anderen kennen allerlei lijstjes met kenmerken en draaien die om (Moeder van 7-jarige zoon: "Hoogbegaafde kinderen zijn niet sociaal, dat is bekend; dat moet je maar accepteren"). Elkaar over een weer met zulke beelden bestoken of vanuit dit soort voorkennis met elkaar in gesprek gaan, leidt zelden tot een bevredigende uitkomst van dat gesprek.

### 1.4 *Oorzaken beeldvorming*

Beelden over 'hoe een kind is' of over 'wat het betekent om hoogbegaafd te zijn', blijken voort te komen uit onder meer

- eenzijdige informatie (bv. alleen over problematische situaties of op basis van sensationele filmbeelden)
- verkeerd gebruikte informatie (bv. kenmerken gebruiken als opdracht)
- gebrek aan informatie (vooral gebaseerd op karikaturen of van horen zeggen)
- eigen ervaringen, met voorbij gaan aan de eigenheid van het betreffende kind en de veranderde omstandigheden sinds de eigen jeugd (veel projectie: "Ik weet precies wat hij denkt!")
- ontbreken van gesprekken met het kind zelf.

### **1.5 Stereotypen**

Beelden bestaan ook over hoe een kind hoort te zijn. Met name op school speelt dat nogal eens een rol. Dat kan slaan op wat een kind wanneer geacht wordt te weten of te kunnen. Een leerling die in groep 1 al op AVI-6 (eindniveau groep 4) leest, wordt dan niet gezien als een kind dat gemotiveerd is om te leren en al fijn ver gevorderd is met leren lezen, maar als een beetje zielig, want te eenzijdig bezig en waarschijnlijk ook nog gepusht door de ouders.

Bij jonge kinderen wordt de sociaal-emotionele ontwikkeling (seo) vrijwel altijd als zorgpunt ingebracht. Een kleuter die qua interesse geen aansluiting vindt bij leeftijdgenootjes kan zich terugtrekken en contacten met anderen in de groep wat uit de weg gaan. Dat is dan geen jong gedrag, maar juist een reactie die voortkomt uit een vooruit zijn op de anderen. Wie slechts dat beeld ziet (een leerling die alleen bezig is en zich vooral op de volwassene richt), kan daaraan een verkeerd label hangen.

### **1.6 Wie heeft gelijk?**

Het bestaan van dergelijke beelden is niet het echte probleem, maar dat gesprekspartners ervan uitgaan dat hun eigen beelden de enig juiste zijn, zonder dat te hebben gecontroleerd. Belangrijk is daarom steeds weer terug te keren naar het betreffende kind: welk gedrag laat het zien in welke situatie en hoe wordt daarop gereageerd door anderen? Juist door het zo concreet te maken en voorbeelden van school en thuis naast elkaar te zetten (**dus niet tegenover elkaar!**), is het mogelijk samen een genuanceerd beeld van dat kind op te bouwen. De context is daarbij altijd van belang. Het maakt verschil of een kind thuis de oudste van drie is, voortdurend veel aandacht krijgt en gewend is alles uitgelegd en uitonderhandeld te krijgen, of dat je de jongste van 25 kleuters bent en geacht wordt de opdrachten van de juf uit te voeren en je aan te passen aan wat er in de groep als 'normaal' is afgesproken. Daarmee is de ene situatie niet ineens beter of slechter dan de andere, maar in ieder geval voor een kind wel anders. Dat maakt het herkennen van ander gedrag meer acceptabel, waardoor er meer ruimte kan ontstaan voor een nadere analyse.

### **1.7 Het beeld van het kind zelf**

Veel van zulke beelden ontstaan ook doordat er te weinig met het kind zelf wordt gesproken. Elke keer verbaast het leraren en ouders hoeveel – ook jonge – kinderen kunnen vertellen over zichzelf en over hun redenen om iets te doen of te laten. Onthutsend is het soms juist bij hoogbegaafde kinderen uit hun mond te horen hoeveel inzicht zij hebben in de gevoelens en beweegredenen van volwassenen. "Ik heb maar net gedaan of ik dat spelletje nog niet kende, want de juf was zo blij dat ze iets voor mij had gevonden, dat ik haar niet teleur wilde stellen", verklaarde een 7-jarig meisje invoelend. Regelmatig een open gesprekje met het kind zelf kan zulk aanpasgedrag voorkomen en helpt ook om goed op kinderen af te stemmen.

## **2. Communicatie**

### **2.1 Boodschap**

Communicatie is het min of meer bewust uitzenden van een boodschap, met de bedoeling dat (een) ander(en) deze ontvangen.

Soms wordt communicatie ook: het ontvangen van een boodschap in de veronderstelling dat die door een ander bewust is uitgezonden.

Bij communicatie wordt veel informatie ontleend aan andere aspecten dan de feitelijke inhoud van de boodschap. Lichaamstaal, timing en de context waarbinnen wordt gecommuniceerd bepalen in grote mate de boodschap die wordt ontvangen.

### **2.2 Selectie**

Bij communicatie vindt een voortdurend selectieproces plaats. De zender selecteert uit alles wat te zeggen is die bepaalde boodschap, kiest daarvoor bepaalde woorden en gebruikt die ook weer op een bepaalde manier. Ook het moment en de situatie worden door de zender van de boodschap bepaald. De ontvanger selecteert minstens zo veel. De ontvanger bepaalt welk deel van de boodschap binnenkomt en welke betekenis daaraan wordt toegekend. Ook aan wat niet wordt gezegd en wat niet wordt

ontvangen kan betekenis worden toegekend. De toon, de lichaamshouding en de mimiek, het moment en de context kunnen door de ontvanger worden geselecteerd als informatiedragers of juist niet worden opgemerkt, terwijl ze wel informatief bedoeld waren.

Alleen al deze wederzijdse selectieprocessen veroorzaken in de dagelijkse communicatie heel veel ruis.

### **2.3 Belangen**

Bij communicatie tussen ouders en leraren is dat natuurlijk niet anders. Het is daarbij goed om te beseffen dat beide 'partijen' een belang hebben dat ook invloed uitoefent op hun communicatie. Het belang van de ouders kan zijn het bewerkstelligen dat hun kind het beste mogelijke onderwijs krijgt. Dat kan betekenen: zorgen dat de leraren zoveel mogelijk doen wat je als ouders belangrijk vindt. Met andere woorden: zorgen dat je macht kunt uitoefenen of domweg dat je als ouders je zin krijgt. Het kan ook tot gevolg hebben dat ouders juist weinig van zich laten horen, omdat ze bang zijn dat dit vroeg of laat tegen hun kind wordt gebruikt.

Voor leraren geldt dat net zo. Daar speelt echter een dilemma. Enerzijds zal een leraar proberen de ouders te vriend te houden, omdat het klanten zijn die helpen de school in stand te houden. Anderzijds zal een leraar beducht zijn om ouders te veel invloed te geven, omdat daarmee de eigen professionele ruimte onder druk komt te staan. Kritische en mondige ouders kunnen een leraar het gevoel geven niet helemaal serieus te worden genomen. Dit kan vecht- of vluchtreacties oproepen.

### **2.4 Positie kind**

In zulke communicatiesituaties raakt het kind al snel buiten beeld. Het lijkt dan alleen nog te gaan om de vraag wie gelijk krijgt en wie uiteindelijk de beslissing bepaalt. Toch is het natuurlijk wel allemaal om dat kind te doen. In gesprekken tussen ouders en leraren is het daarom een verantwoordelijkheid van beiden om zich niet te laten verleiden tot discussies over wie er gelijk heeft of tactieken om gelijk te krijgen. Het gesprek moet in zulke gevallen steeds weer teruggedleid worden naar de vraag: wat heeft ons kind / onze leerling nodig om zich goed te kunnen ontwikkelen.

### **2.5 Meer niveaus**

Communicatie speelt zich af op verschillende niveaus. Het inhoudsniveau is de uitgesproken boodschap. Wie een geluidsopname zou maken, hoort vooral de communicatie op inhoudsniveau. Tegelijkertijd speelt zich vrijwel altijd ook communicatie af op betrekkningsniveau, dat wil zeggen, er wordt iets duidelijk gemaakt over de echte bedoelingen en gevoelens achter de inhoudelijke boodschap. Zo kan uit de houding, de toon en de manier van oogcontact tussen de ouders blijken dat zij geen hoge pet op hebben van (de kennis) van de leraar met wie ze een gesprek voeren. Dat zeggen ze niet en toch lijkt die boodschap heel duidelijk. Hoe groter de discrepantie tussen het inhouds- en het betrekkningsniveau, hoe groter het risico dat de communicatie niet het gewenste resultaat oplevert. De kunst is zulke discrepanties te herkennen en in zulke situaties steeds op tijd te schakelen tussen beide niveaus. Door het op het (ervaren) betrekkningsniveau te reageren (bv. door te benoemen hoe het gesprek wordt beleefd) en niet op de inhoud, kan zo'n patroon worden doorbroken. Blijven hangen in het betrekkningsniveau is echter ook niet handig, omdat daarmee de inhoud (en meestal het doel van het gesprek) ondergeschikt wordt gemaakt.

## **3. Posities**

### **3.1 Beleefde werkelijkheid**

Wie als leraar met ouders in gesprek gaat heeft meestal al een bepaald beeld van dat gesprek en de eigen rol daarin. Is de school initiatiefnemer dan ligt het voor de hand dat de leraar weet waarover het gesprek moet gaan en wat het moet opleveren. Zijn ouders degenen die om het gesprek gevraagd hebben, dan kan het voor de leraar vooraf minder duidelijk zijn, wat het onderwerp en de opbrengst moeten zijn.

Wie de ouders positieve ontwikkelingen bij de leerling wil vertellen of de ander feitelijke informatie wil vragen, zal zo'n gesprek heel anders ingaan dan degene die zorgen over het kind of negatieve ervaringen ter sprake wil brengen. Wie zich nog wat ongemakkelijk voelt over de manier waarop de aanpas-

singen van het aanbod moeten worden gerealiseerd, zal opzien tegen een gesprek waarin ouders komen praten over de invulling van het verrijkingsprogramma.

Die persoonlijke beleving van het (geplande) gesprek kan in meer of mindere mate bepalen welke rol u als leraar inneemt en op welke manier u communiceert. Het is daarom belangrijk goed bij u zelf na te gaan met welke emoties u het gesprek ingaat en waardoor dat komt.

### 3.2 *Wat ervaren de ouders?*

Tegelijk zullen de ouders ook het gesprek ingaan met hun vragen en overwegingen:

- De leraar is de professional, mag je je daar als ouder inhoudelijk mee bemoeien?
- De leraar is ook deel van een team, zullen wij wel voldoende ruimte krijgen om onze visie naar voren te brengen?
- Zou een kritische houding van ons niet negatief uitpakken voor de omgang met ons kind vanuit school?
- Weten wij eigenlijk wel genoeg over hoe het op school echt toegaat?
- Weten ze op school eigenlijk wel wat hoogbegaafdheid betekent?
- Waarom wordt alle aandacht gericht op de zwakke leerlingen en moet ons kind het zelf maar uitzoeken?

Dergelijke gedachten bepalen evenzeer hoe men naar het gesprek toeleeft en wat men er van verwacht. Dat ook dit niet alleen rationele overwegingen zijn, zal duidelijk zijn.

### 3.3 *Doel*

Elk gesprek tussen ouders en school heeft een doel. Niet altijd wordt dat vooraf (aan het begin van het gesprek) helder benoemd. Soms denkt men van elkaar dat dit wel duidelijk is. Soms wordt letterlijk iets gezegd in de trant van "Ik denk dat het wel duidelijk is waarvoor we hier bij elkaar zitten." Daar kunnen beide 'partijen' "ja" op zeggen, en toch een verschillende invulling aan dat doel geven. Het gaat er dus niet alleen om of het uzelf duidelijk is, maar ook of de gesprekspartners het gezamenlijk eens zijn over die opbrengst.

Meestal is er een inhoudelijk doel: elkaar informeren over het effect van gemaakte afspraken, het delen van een zorg, het komen tot afspraken, enzovoort. Op zogenaamde tien-minuten-avonden of bij rapportgesprekken komt het echter wel voor dat ouders eigenlijk geen inhoudelijk doel hebben. Zij komen dan vooral om hun belangstelling te tonen of uit een soort plichtsbesef of uit beleefdheid. Het doel is dan vooral het in stand houden van de relatie met de leraar. Wie dan als leraar een inhoudelijk gesprek begint kan verontruste reacties krijgen: "Gaat het dan toch niet zo goed als we dachten?"

Omgekeerd kan een als beleefdheid bedoeld "Alles goed?" tegen ouders, bij het op school brengen van hun kind, ineens inhoudelijk worden opgepakt. Als ouders iets dwars zit, kan die retorische vraag een welkome aanleiding zijn voor een inhoudelijk gesprek. Dat komt meestal zo vlak voor schooltijd niet gelegen...

### 3.4 *Symmetrie*

Voor een effectief gesprek is het noodzakelijk duidelijk te zijn over het doel van het contact. Daarbij moeten de gesprekspartners zich ervan bewust zijn dat de mogelijkheid bestaat dat dit doel door de ander verschillend wordt ingevuld. Er is echter nog een verschil mogelijk.

De emoties die kunnen optreden voorafgaand aan of tijdens het contact, kunnen ervoor zorgen dat de gesprekspartners bepaalde posities ten opzichte van elkaar innemen. Degene die initiatief neemt kan dat al veroorzaken. Die positie kan zowel letterlijk als figuurlijk worden opgevat. Wie zich als leraar wat onzeker voelt tegenover ouders, kan de eigen positie versterken door samen met een collega en/of de intern begeleider het gesprek aan te gaan. Als deze dan ook nog gedrieën tegenover de ouder(s) plaats nemen dan kan daarmee al de toon zijn gezet.

Ouders die (soms letterlijk) met al hun kennis over hoogbegaafdheid op school komen om de leraar duidelijk te maken dat zij weten waarover ze het hebben, doen in een andere vorm in feite hetzelfde.

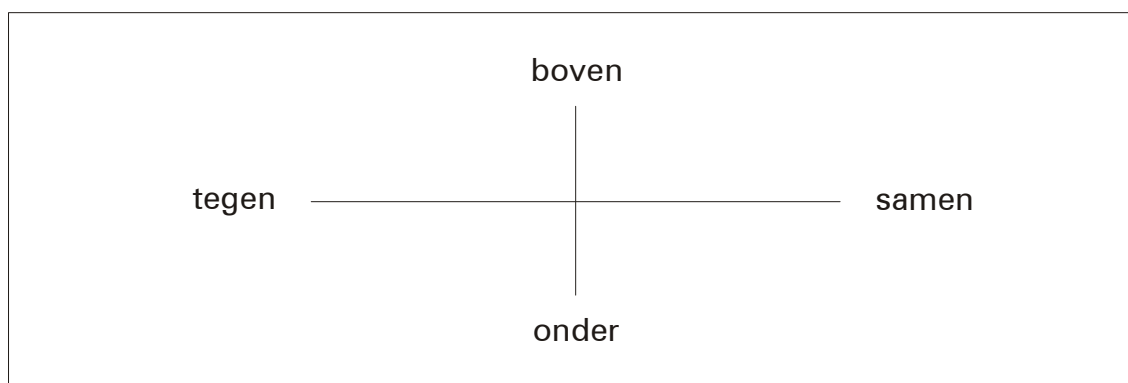
		doel	
		inhoud	relatie
verhouding	symmetrie	1	2
	asymmetrie	3	4

Figuur 1 posities en doelen in een gesprek. Positie 1 en 3 zijn inhoudelijk gericht, maar verschillen in symmetrie. Positie 2 en 4 zijn op het versterken van de relatie gericht, maar verschillen in symmetrie.

In beide voorbeelden kiest men een asymmetrische positie als start van het gesprek. Als de ander daarin meegaat en de bovenpositie van de ander echt accepteert, kan het gesprek nog wel tot een resultaat leiden. Elk vervolg kan echter door deze ervaring worden getekend en soms (door de ondergeplaatste) als emotioneel belastend worden ervaren.

Gaat de ander niet mee, dan zien we een 'spel' van tegen elkaar opbieden ontstaan. Dat kan door het initiatief over te nemen, door de deskundigheid van de ander in twijfel te trekken of de eigen deskundigheid breed uit te meten, door het draagvlak van de uitspraken breder te trekken ("andere ouders zeggen ook..." tegenover "in het team hebben wij besloten...") of door het bijzondere van deze leerling te relativiseren of juist aan te dikken. Bekend is natuurlijk ook de wending die men aan het gesprek kan geven door het persoonlijk te maken en de ander daardoor bijna als vanzelf in de verdediging te drukken.

In termen van de zg. Roos van Leary zien we dan de positie verschuiven van onder naar boven en soms ook van samen naar tegen.



Figuur 2 BOTS-model (kern van de Roos van Leary)

### 3.5 Waar blijft het kind?

Bij alle aandacht voor de eigen positie in het gesprek zou de aandacht voor de feitelijke aanleiding wat op de achtergrond kunnen komen. Zoals hiervoor al eerder opgemerkt, is het gesprek natuurlijk in de eerste plaats bedoeld om het belang van het betreffende kind te dienen. Het is niet denkbeeldig dat daarover de meningen nu juist verschillen: wat is in zijn of haar belang? Toch zal het gesprek daar steeds weer naar teruggeleid moeten worden. De kunst is om samen tot realistische afspraken daarover te komen.

Kinderen en zeker de slimme kinderen over wie het hier gaat, merken al heel snel als er verschillen zijn tussen wat ouders van school verwachten en wat er werkelijk op school gebeurt. Soms kiezen kinderen partij, maar dat is lang niet altijd vanzelfsprekend. Het gebeurt regelmatig dat kinderen juist een dubbele solidariteit ervaren: "mijn ouders hebben misschien wel gelijk en bedoelen het goed, maar de juf is ook lief en ik wil wel bij de klas horen". Het is ongewenst dat kinderen daarin hun energie gaan steken. Bovendien worden zij daarmee onnodig emotioneel belast, waardoor zij minder aandacht kunnen besteden aan de dingen die voor hen wel belangrijk zouden moeten zijn.

### **3.6 Passend onderwijs**

Voor hoogbegaafde kinderen gelden dezelfde eisen aan onderwijs als die gelden voor andere kinderen:

- ze moeten zich thuis kunnen voelen
- ze moeten zinvol met andere kinderen kunnen samenwerken
- ze moeten dagelijks wat kunnen leren en uitgedaagd worden het beste van zichzelf te laten zien
- ze moeten ruimte ervaren om hun eigenheid te kunnen ontwikkelen
- ze moeten merken dat hun activiteiten niet vrijblijvend zijn, maar aan (evt. samen afgesproken) criteria moeten voldoen.
- ze moeten kunnen rekenen op aandacht en ondersteuning van de lera(a)r(en)

Deze eisen zouden kunnen dienen als criteria om na te gaan op welke punten verbetering mogelijk is. Hierbij is dan steeds de vraag: waaraan kan het kind dat merken en hoe gaan we na of dat inderdaad het geval is.

Het is goed om heel duidelijk te zijn over de realiseerbaarheid van zulke wensen: wat is mogelijk en op welke termijn.

## **4. Praktijktips**

### **4.1 Voorbereiding**

Het is zinvol een gesprek met ouders / school goed voor te bereiden. In de eerste plaats moet u zich afvragen wat de aanleiding is. Is die aanleiding voor de ander ook bekend en wordt die op dezelfde manier geïnterpreteerd. Stel dat u zich zorgen maakt over het feit dat een leerling weinig betrokkenheid toont tijdens de lessen, allerlei fouten maakt en slordig werk aflevert, terwijl u weet dat er sprake is van hoogbegaafdheid. Is dan het probleem dat die leerling niet laat zien wat hij kan, of is het probleem dat de taak onvoldoende een beroep doet op zijn kwaliteiten?

Vervolgens is het essentieel te bedenken wat u wilt bereiken met het gesprek. Wilt u uw zorg delen, wilt u steun krijgen voor een oplossing die u wilt gaan uitvoeren of verwacht u juist actie van de kant van de ander?

Bij de voorbereiding hoort ook het verzamelen van relevante informatie, waarmee u uw inbreng kunt onderbouwen. Bijvoorbeeld bij de hierboven genoemde aanleiding: in welke lessen komt dat gewraakte gedrag voor en in welke situaties juist niet? Welke verklaring geeft de leerling zelf hiervoor? Hoe concreter het gesprek gevoerd kan worden, hoe minder risico er ontstaat dat het een strijd tussen meningen wordt.

Tenslotte is het ook goed bij de voorbereiding een inschatting te maken hoe de ander het gesprek in zal gaan. Is er al een eerder gesprek geweest, dan zal de sfeer en het resultaat toen mede het gesprek nu bepalen. Dan is het handig om te bedenken welke factoren bepaalden dat het een positieve of een meer negatieve ervaring was. Is het een eerste contact, dan is het goed te bedenken wat de ander al weet of mogelijk verwacht en of deze dit gesprek al dan niet spannend zal vinden (en waardoor).

### **4.2 Tijdens het gesprek**

Als het gesprek begint moeten een paar dingen zijn geregeld. Er moeten zo min mogelijk storingen zijn: geen telefoon, geen kopiërende of koffiezoekende collega's, geen leerlingen of schoonmakers die in dezelfde ruimte aan het werk willen. Zorg voor koffie of thee op tafel, niet alleen als teken van gastvrijheid, maar ook om daarmee tussendoor eventueel optredende emoties even te kunnen neutraliseren. Begin het gesprek met het opstellen van een eenvoudige agenda. Natuurlijk het gesprekspunt dat aanleiding was, maar inventariseer ook even of er nog andere punten aan de orde moeten komen. Koppel



daaraan wat de opbrengst moet zijn: wanneer zijn we allebei tevreden met de uitkomst van dit gesprek? Bepaal ook een eindtijd, maar zorg wel dat de beschikbare tijd in verhouding staat tot de ernst van het onderwerp. Daarmee geeft u een signaal over het belang dat u hecht aan dit overleg en het bereiken van een resultaat.

Spreek tenslotte af wie de afspraken vastlegt en aan de ander(en) mailt. Het is prettig als dat snel na het gesprek gebeurt, als het besprokene nog vers in het geheugen ligt. Hoe langer het duurt, hoe meer kans er is op een persoonlijke inkleuring van de resultaten.

Tijdens het gesprek wordt deze agenda en de afgesproken tijd natuurlijk bewaakt. Het meest effectief is het om dat steeds weer even hardop te benoemen, bijvoorbeeld als te lang wordt stilgestaan bij details of anekdotes, of wanneer zijpaden worden bewandeld. Tegelijk geldt ook hier dat het belangrijker is het doel te bereiken dan om de agenda af te hebben.

Sluit het gesprek af met een korte terugblik: heeft ieder kunnen zeggen wat men wilde zeggen en zijn we tevreden met het resultaat? Begin als gespreksleider niet zelf met de eigen mening te geven, want dat verhoogt de drempel voor anderen om iets anders te zeggen. Spreek ook een vervolggesprek af. Het verdient aanbeveling daarvoor een datum af te spreken of een vaste frequentie en niet uit elkaar te gaan met de toezegging "U komt maar als er wat is!" Dat klinkt wel vriendelijk, maar het tekent tegelijk elk volgend contact: wat zou er nu weer zijn?. Het is prettiger om ook eens samen te kunnen vaststellen dat alles goed gaat en dat er nu geen of minder problemen zijn.

### **4.3 Bemiddeling**

In sommige gevallen is het moeilijk om op één lijn te komen. Het is dan net of er langs elkaar heen gepraat wordt, of men elkaars taal niet verstaat. In andere gevallen liggen de belangen –in ieder geval ogenschijnlijk- zover uit elkaar dat niemand wil toegeven. In zulke situaties is bemiddeling door een derde partij mogelijk een oplossing. Dat vraagt wel om een paar strikte voorwaarden:

- Betrokkenen moeten ermee instemmen
- De bemiddelaar treedt niet op namens een der partijen
- De rol van de bemiddelaar is vooral duidelijk
- Betrokkenen stellen de bemiddelaar alle informatie ter beschikking die op het probleem betrekking heeft.
- Er wordt vooraf afgesproken hoe met het resultaat van de bemiddeling wordt omgegaan (bv. al of niet een bindend advies).

Uit deze voorwaarden blijkt dat de intern begeleider of de directeur van de school niet in deze rol kan optreden.

Bemiddeling gaat uit van de wil van de partijen om er met elkaar uit te komen, ook als dat betekent dat het eigen standpunt niet (geheel) wordt gehonoreerd. Als die wil er niet is, is het eerlijker en efficiënter dat vooraf te laten weten.

### ***Vorbereiding van een gesprek***

Wat is voor mij de aanleiding tot dit gesprek?	Kent de ander die aanleiding ook al?
Wat is voor mij het doel van dit gesprek? Wat wil ik bereiken?	Weet de ander dat doel ook al? Wat zou de ander als doel hebben?
Wat wil ik beslist vertellen?	Hoe zou dat op de ander overkomen? Zou de ander ook wat willen vertellen?
Wat wil ik in ieder geval vragen?	Zijn mijn vragen voor de ander eenduidig en niet suggestief? Wat zou de ander van mij willen weten?
Waar ben ik tevreden over?	Zou de ander dat ook als prettig of bijzonder ervaren?
Wat zou ik graag anders willen? Is het reëel om dat te vragen / eisen?	Zou de ander dat ook willen? Is het voor de ander bedreigend? Kan het worden opgevat als diskwalificatie van wat wel wordt gedaan?
Wat is in dit gesprek voor mij een valkuil? Door welke reactie of opstelling van de ander word ik <i>getriggerd</i> ? Wat kan ik doen om dat te voorkomen?	Aan welk gedrag van mij zal / kan de ander zich ergeren? Wat kan ik doen om dat te voorkomen?
Wat kan ik doen om mij niet door de ander te laten <i>overrulen</i> / inpakken, zodat ik akkoord ga met dingen waar ik later spijt van heb?	Wat kan ik doen om te zorgen dat de ander zich door mij niet <i>overruled</i> / ingepakt voelt?
Is het zinvol een vervolgspraak te maken?	Zou de ander met mij een vervolg willen afspreken?
Wie legt de afspraken vast?	Wat is voor de ander een normale werkwijze rond gemaakte afspraken?
Overige aandachtspunten voor mijzelf:	Overige aandachtspunten voor de ander:

### ***Literatuur***

V.Geel (2004); Lichaamstaal, praktijkboek voor de leraar; Baarn: HB Uitgevers

G.Geerdink, M.Volman, W Wardekker (red.)(2006); Pedagogische kwaliteit in de basisschool; Baarn: HB Uitgevers

D.J.Janson en D.J.Memelink (2005); Observeren kun je leren; Baarn: HB Uitgevers

F.R. Oomkes (2000); Communicatieleer; Meppel: Boom

### Over de auteur

Drs. D.J.Janson is senior adviseur bij Marant | Adviseurs in leren & ontwikkeling  
Hij is tevens redacteur van Talent | Tijdschrift over hoogbegaafdheid  
d.janson@marant.nl