

Het is gezien en niet onopgemerkt gebleven

Regieversterkend handelen; een basishouding in het onderwijs

In de tien jaar dat ik als orthopedagoog werk in het onderwijs valt het mij op dat het zelden gaat over wie de leerling is. Dat verbaast mij omdat ik denk dat docenten zelf ook graag gezien worden.

Wanneer ik tijdens de studiedagen die ik geef over Passend Onderwijs vraag wie zichzelf een goede docent vindt, antwoorden de meeste docenten dat zichzelf een goede docent vinden; ze zijn immers goed in het overdragen van kennis en begrijpen jongeren goed. De docenten die twijfelen of ze wel een goede docent zijn, geven aan dat zij niet zeker zijn of ze voldoende kennis hebben over didactiek of verschillen tussen leerlingen. Als ik hen vervolgens vraag bij welke docent ze zelf graag in de klas zouden zitten, kiezen ze allen voor diegene die hen ziet, hen bevestigt dat ze ertoe doen en gelooft dat ze dingen kunnen leren.

De invloed van docenten

In dit artikel beschrijf ik een ontwikkelingsgerichte handelsewijze ten aanzien van leerlingen. In de discussie over Passend Onderwijs en de toelaatbaarheid van leerlingen met een stoornis in het regulier onderwijs mis ik de invloed die de docent heeft op de ontwikkeling van de leerling. Er wordt veel nadruk gelegd op de docent die kennis moet hebben van de onderwijsbehoefte van verschillende leerlingen, maar de vraag in hoeverre de leerling hier zelf een actieve rol kan spelen blijft onderbelicht. Ik heb ervaren dat het werkt te focussen op wat de leerling kan en zijn autonomie te versterken door de leerling verantwoordelijk te maken voor zijn eigen leerproces. Met dit artikel wil ik de docent een zienswijze op gedrags- of leerproblematiek van leerlingen bieden. Hiermee geef ik ook een handreiking voor bewust en bekwaam handelen in de klas om zo het leerproces van *alle* leerlingen te stimuleren. De manier waarop de docent kijkt en denkt over de leerling is van invloed op diens

leerproces. De lerende jongere is kwetsbaar omdat hij in ontwikkeling is. Hij heeft het vertrouwen van zijn omgeving nodig om te kunnen leren.

Door te focussen op wat een leerling kan leren biedt de docent perspectief en verlegt hij de aandacht van de problematiek van de leerling naar de groeimogelijkheden van de leerling. Voor leerlingen met een specifieke onderwijsbehoefte kan een ontwikkelingsperspectief worden opgesteld*. Het ontwikkelingsperspectief schetst de mogelijkheden van een leerling niet alleen in didactisch opzicht, maar ook op het gebied van de persoonlijkheidsontwikkeling. Goed onderwijs en een aanpak die recht doet aan de ontwikkelingsmogelijkheden van leerlingen zullen de kans op uitval in het regulier onderwijs doen verminderen en de kans dat de invoering van Passend Onderwijs een succes wordt doen toenemen.

Passend onderwijs

In het kader van Passend Onderwijs is de aandacht voor de ontwikkeling van leerlingen groter geworden. Er is meer dan voorheen aandacht gekomen voor de leerlingen die zich anders ontwikkelen. In het huidige systeem wordt vooral in termen van stoornissen gedacht om het opvallende gedrag of de leerproblemen van de leerling te verklaren. Dit is een medisch georiënteerde manier van kijken. Docenten zoeken naar manieren om met deze stoornissen om te gaan om het leerproces van de leerling mogelijk te maken. De onderwijs- of zorgbehoefte van leerlingen met een geclassificeerde diagnose wordt in termen van pedagogisch handelen en didactische aanpassingen in handelingsplannen beschreven. Vaak stellen zorgcoördinatoren en allerhande zorgspecialisten deze handelingsplannen op. Deze handelwijze is sterk gericht op het versterken van de omgeving en vaardigheden van docenten om de problematiek van de leerling beheersbaar te maken. Deze aanpak past bij een onderwijsmodel dat klassikaal gericht en docentgestuurd is.

Tegenover deze medisch georiënteerde manier van kijken staat een op ontwikkeling-georiënteerde manier van kijken waarbij het vertrouwen in de mogelijkheden van de leerling centraal staat.

*Het ontwikkelingsperspectief komt in plaats van het handelingsplan en focust op het perspectief dat de leerling heeft; welke leerweg is haalbaar en wat kan de leerling leren.

De leerling is zelf betrokken bij het leerproces en heeft inbreng in zijn eigen ontwikkelingsperspectief. Het gaat hier om een verschuiving van denken in stornissen naar denken in variatie van mogelijkheden tussen individuen. Een ontwikkelingsgerichte benadering versterkt de motivatie van leerlingen om te leren. Hieronder beschrijf ik een manier van kijken en handelen gericht op het versterken van de autonomie en regie van leerlingen. Hierdoor wordt de leerling meer verantwoordelijk voor zijn eigen leerproces en zijn eigen toekomstperspectief. De leerling leert op zichzelf te vertrouwen en met de eisen die de maatschappij stelt om te gaan.

Ontwikkeling

De ontwikkeling van leerlingen verloopt grillig maar evengoed via ontwikkelingsfasen. Deze fasen staan in het teken van belangrijke taken die de zelfstandigheid van het kind vergroten. Ook kinderen met een verstoorde ontwikkeling maken deze fasen door. De ontwikkeling van een leerling wordt bepaald door zowel aanleg als omgevingsinvloeden:

- Aanleg (driftmatig, hersenen)
- Egofuncties (vaardigheden van het ik)
- Ervaringen
- Imitatie
- Omgeving

Ik leg de focus op de ontwikkeling van die functies die de leerling ter beschikking heeft om zijn onderwijsleerproces vorm te geven. Daarnaast ga ik in op de vraag hoe een docent invloed kan uitoefenen op de ontwikkeling van deze functies. Een neutrale basishouding, gericht op het proces van de leerling en het groepsproces van de klas, is hierbij van belang.

Egofuncties of regiefuncties

Men kan egofuncties zien als de vaardigheden van een individu om zijn leven vorm te geven. Naarmate egofuncties sterker zijn ontwikkeld is een individu beter in staat autonoom te functioneren, weerstand te bieden aan impulsen, de verwachtingen vanuit de omgeving te begrijpen en daarnaar te handelen. Egofuncties hangen om die reden sterk samen met *onderwijsvoorwaarden* als autonoom handelen, een relatie aangaan met de omgeving en competenties

ontwikkelen. Verder hangen ze samen met succes en geluk en vormen ze tezamen de *manager* van het leven van een individu. Deze functies bepalen in hoge mate in hoeverre een leerling in staat is de regie te houden over zijn eigen gedrag en leerproces. Het zijn bij uitstek deze functies die de ontwikkeling van de leerling bepalen. In dit artikel noem ik ze dan ook regiefuncties om aan te geven dat deze functies te maken hebben met de manier waarop leerlingen invloed kunnen uitoefenen op hun gedrag en leerproces. Ze versterken het vermogen om *regie* over het eigen leven te houden.

Regiefuncties zijn:

- Taal (communicatie en verbeelding)
- Geheugen
- Motoriek
- Perceptie (waarneming van de wereld middels zintuigen, beeld van jezelf en de ander)
- Geweten
- Zelfcontrole
- Oriëntatie in tijd en ruimte

Tezamen vormen deze functies de basis voor het vermogen van leerlingen om hun leerproces op school vorm te geven. Leerlingen zijn minder goed in staat te functioneren in de maatschappij wanneer zij bepaalde regiefuncties onvoldoende beheersen. Zo is het voor de leerling met de huidige diagnose ADHD moeilijk om zijn impulsen te onderdrukken. Dit hangt samen met een geringe ontwikkeling van de regiefunctie zelfcontrole.

Een leerling met een angststoornis of depressieve stoornis bijvoorbeeld wordt in zijn leven beïnvloed door de manier waarop hij de wereld of zichzelf ervaart en waarneemt; dit heeft te maken met de regiefunctie perceptie. Deze leerling kijkt op een andere manier naar zichzelf of naar situaties dan anderen. Zo kan een leerling met een diagnose angststoornis negatieve gedachten hebben ten aanzien van de buitenwereld zoals: *Ze lachen me uit wanneer ik iets zeg*. Leerlingen met een depressie hebben vaak negatieve gedachten over zichzelf: *Ik ben waardeloos*, bijvoorbeeld. In beide gevallen gaat het om een vertekend beeld van de werkelijkheid.

Leerlingen met een diagnose in het autistisch spectrum hebben een bijzondere waarneming van de wereld. Deze hangt samen met de regiefuncties perceptie motoriek, en oriëntatie in tijd en ruimte.

Elke leerling heeft regiefuncties die in meer of mindere mate zijn ontwikkeld en die zijn gedrag en leerproces op school beïnvloeden. Dit geldt ook voor docenten. Bewust zijn van je eigen mogelijkheden als docent is nodig om bekwaam te handelen en de ontwikkeling van jezelf en de ander te herkennen en te stimuleren.

Suzanne, 38 jaar en werkzaam op een VO school in Utrecht, vertelde tijdens een studiedag over hechtingsproblemen bij leerlingen. Zij vindt het zo lastig haar grenzen aan te geven aan een leerling van wie ze weet dat zij geen ouders heeft. Het meisje heeft haar een tijdje geleden in vertrouwen verteld dat zij een etui heeft gestolen van een andere leerling en heeft haar gevraagd dat geheim te houden. Daarna had deze leerling steeds meer in vertrouwen aan haar verteld. Toen Suzanne het meisje vertelde dat ze nu wel iets moest doen met alle informatie, werd zij erg boos op haar en noemde haar een verraadster. Suzanne heeft het hier erg moeilijk mee en voelt zich een incompetente mentor.

Het is voor Suzanne van belang dat zij het doel van de relatie met de leerling goed voor ogen houdt. Wanneer een leerling met weinig basisvertrouwen (regiefunctie perceptie) alleen met haar wil praten, is het belangrijk dat Suzanne zelf goed weet wat ze wel en niet wil in het gesprek. Suzanne zal zich neutraal (zonder oordeel) en duidelijk moeten opstellen en goed aangeven wat het doel wat haar betreft is. Suzanne kan meedenken over oplossingen voor de leerling maar de verantwoordelijkheid ligt bij de leerling. Zo blijft ook het zelfvertrouwen (regiefunctie perceptie) van Suzanne in stand en houdt ook zij de regie over zichzelf. De perceptie van Suzanne ten aanzien van zichzelf, haar eigen mogelijkheden, het vertrouwen dat ze heeft in anderen of in haar team, is van invloed op de wijze waarop Suzanne zelf haar eigen regiefuncties hanteert. Wanneer Suzanne denkt dat een goede mentor altijd beschikbaar moet zijn voor leerling, bijvoorbeeld, is dat van invloed op haar handelen. Het is voor docenten dan ook van belang dat zij zelf bewust zijn van hun eigen vooronderstellingen en aannames om zich bekwaam te blijven voelen.

Relatie

De mate waarin er door de volwassenen een beroep wordt gedaan op zelfstandig gedrag is van invloed op de ontwikkeling van regiefuncties bij leerlingen. Regiefuncties worden versterkt door leerlingen bewust te maken van hun gedragingen en ze aan te moedigen regiefuncties te versterken. Leerlingen zijn bereid te leren en zichzelf te laten zien wanneer de docent zichzelf laat zien en een relatie aangaat met de leerling. In die *onderwijskundig zinvolle relatie* staat perspectief op ontwikkeling centraal. De docent vertrouwt erop dat de leerling zaken kan leren en doet een beroep op zijn vermogen om zelfstandig zaken te leren oplossen en te lijf te gaan. Verder kenmerkt de relatie zich door een betrokkenheid en afstand. In de betrokkenheid laat de docent zien dat de leerling ertoe doet en in door de afstand laat de docent zien dat hij erop vertrouwt dat de leerling zaken zelf aankan. In de relatie wordt de leerling gezien en bewust gemaakt dat hij zelf verantwoordelijk is voor wat hij laat zien.

De onderwijskundig zinvolle relatie is opgebouwd uit een vijftal bouwstenen *.

1. Basisveiligheid; acceptatie van de leerling
2. Afstemmen; De leerling wordt gezien, ondersteund en begrensd
3. Zelfvertrouwen; De docent laat zien dat de leerling zaken kan leren
4. Onafhankelijkheid; De docent benoemt wat de leerling goed doet en kan
5. Creativiteit; de docent heeft oog voor de uniciteit en identiteit van zichzelf en de leerling. Ze kennen elkaars mening en kijk op dingen.

Er is contact tussen de leerling en de docent. In het contact staan de bovenstaande bouwstenen centraal. Deze bouwstenen stapelen op elkaar. De eerste bouwsteen is de voorwaarde voor de docent en de leerling om de volgende bouwsteen goed vorm te geven. Hierin is het niet de docent die door zijn gezag probeert de situatie beheersbaar te maken, maar wordt de leerling gezien en wordt verwoord wat de leerling laat zien. Dit gebeurt door te benoemen wat de leerling laat zien. Een kenmerk van de relatie is dat het draait om de ontwikkeling van de leerling en diens verantwoordelijkheid en behoefte naar ontwikkeling.

**Naar de bouwstenen van de hechting van Truus Bakker.*

De leerling blijft dan ook mederegisseur van de relatie en medeverantwoordelijk voor de wijze waarop regiefuncties gestimuleerd kunnen worden en het onderwijsproces vorm krijgt. De leerling denkt dus altijd mee over zijn eigen plan.

Zo kan een leerling die een zwakke zelfcontrole heeft samen met de docent, en waar nodig de ouders, een ontwikkelingsperspectief opstellen waarin de individuele ontwikkelingskansen van de leerling worden beschreven en de leerdoelen van de leerling worden geformuleerd.

Peter K zit in de eerste klas van het VMBO TL en vindt het moeilijk om zijn gedrag te reguleren. Hij praat continu door de les heen en heeft veel moeite om te blijven zitten. Hij staat voortdurend op en maakt dan opmerkingen over de lesstof. Hij begrijpt deze goed, maar kan zijn aandacht niet goed richten. Het vervelendste vindt hij zelf dat hij steeds opmerkingen maakt over klasgenoten en almaar op hen reageert . Hij zou graag willen leren dit minder vaak te doen.

Peter heeft zelf meegedacht over de doelen die hij in zijn ontwikkelingsperspectief wil zetten en waaraan hij de komende tijd gaat werken. In het ontwikkelingsperspectief worden de regiefuncties die van belang zijn voor Peter geformuleerd. Bij de regiefunctie Zelfcontrole staan de volgende twee doelen:

Peter blijft gericht op de lesstof wanneer er iets gebeurt in de klas

Peter reageert rustig en houdt zijn mond wanneer een leerling hem roept of zijn aandacht wekt.

Peter wil dit leren omdat hij graag op school wil blijven en zijn diploma wil halen. Hij heeft met zijn mentor afgesproken dat hij Peter de komende 3 maanden bewust maakt van het moment dat hij door de klas roept door zijn naam te noemen, te beschrijven wat hij ziet gebeuren en te vragen of Peter daarmee wil stoppen.

De pedagogische maatregelen die in het reguliere onderwijs worden ingezet zijn vaak gericht op het beheersen van de klassensituatie. Een opvallend gegeven hierbij is dat leerlingen uit groep 8 vaak meer zelfstandig gedrag laten zien dan in het eerste leerjaar van het VO. In groep 8 wordt meer beroep gedaan op het zelfstandige gedrag van leerlingen en in het VO is de docent vaak gericht op regels en structuur. De motivatie van leerlingen om zelfstandig zaken te leren en op te lossen neemt dan af, zeker bij de begaafde leerlingen. Door structuur en houvast kan een leerling met aandachtproblematiek of planningsproblemen zich goed handhaven. Het is echter van belang dat het *middel* (structuur) in dienst staat van het *doel* namelijk: het blijven ontwikkelen van regiefuncties van leerlingen. In dit geval die regiefuncties die samenhangen met het vermogen zich te kunnen concentreren en zaken te plannen. Wanneer docenten onvoldoende beroep doen op zelfstandigheid neemt de ontwikkeling van regiefuncties juist af. Leerlingen worden dan minder goed in staat autonoom te functioneren en ontwikkelen zich minder snel.

Leerprestaties en motivatie hangen in sterke mate af van het zelfvertrouwen en de medeverantwoordelijkheid van een leerling. Een neutrale, bewuste basishouding van de docent draagt bij aan een omgeving die veilig en uitdagend is om te blijven ontwikkelen. De docent moet zien wat er gebeurt in de klas. En wat de docent ziet is het proces dat de klas doormaakt. Dit zien, spiegelen en niet alles willen beheersen is de sleutel tot het succesvol volgen en stimuleren van leerlingen.

Regieversterkend handelen

Wanneer de docent vanuit de neutrale basishouding op een bewuste wijze het onderwijsleerproces van de leerling volgt en uitdaagt, wordt de leerling zelf verantwoordelijk hiervoor. Het versterken van zelfstandigheid van de leerling gebeurt door hem bewust te maken van zijn leerdoelen en daarbij te expliciteren hoe de leerling en de docent in dit verband kunnen handelen. De docent kan de leerling alleen bewust maken van zaken die de leerling bij zichzelf erkent en herkent. Leerdoelen worden dan ook altijd samen met de leerling opgesteld. Naast de leerdoelen en het perspectief kan de onderwijsbehoefte van de leerling worden beschreven. Het is hierbij van belang dat de leerling zelf leert aangeven wat hij nodig heeft en in welke stappen.

Tom heeft autisme en heeft veel behoefte aan structuur. Hij is een slimme jongen en zit in klas 4 van het VWO op een school in Hellevoetsluis. Om hem minder afhankelijk te maken van zijn omgeving is besloten om te werken met pictogrammen waarop stap voor stap staat beschreven wat Tom moet doen in bepaalde situaties. De docenten controleren verder zijn agenda.

Tom wordt bij het zorgteam van de school aangemeld omdat hij elke 10 seconden aan de docent vraagt of hij het goed heeft gedaan. Tom is dermate afhankelijk geworden van bevestiging vanuit zijn omgeving, dat hij niet meer durft te vertrouwen op zijn eigen bevindingen en perceptie. In overleg met Tom bekijken we of we de structuur kunnen verminderen. Tom geeft, wederom stap voor stap, aan welke pictogrammen hij niet meer nodig heeft en wanneer hij durft te vertrouwen op zijn geheugen. Na verloop van tijd is Tom zekerder van zichzelf en kan hij autonomer functioneren in nieuwe situaties. Tom beheert zijn agenda zelf en vraagt zelf om controle als hij dat nodig vindt.

De regiefuncties geheugen en perceptie zijn opgenomen in zijn ontwikkelingsperspectief. Op die gebieden zijn leerdoelen geformuleerd in samenwerking met Tom. Na een tijdje durft hij ook thuis meer zelf te ondernemen.

De docent die gericht is op het versterken van regiefuncties van alle leerlingen, hoeft niet de afzonderlijke onderwijsbehoeftes van leerlingen voortdurend voor ogen te houden. Het is de leerling die leert deze aan te geven en te verwoorden. De docent kan door het stellen van vragen aan de leerling erachter komen wat deze nodig heeft. Zo worden leerlingen bewust van hun eigen leerproces en leren zij zelf aan te geven wat zij nodig hebben. Ze leren zo welke wijze van reageren bij hen past en *wat* zij zelf willen leren. Hiervoor is het van belang een beroep te doen op de vaardigheden die ze hebben of moeten ontwikkelen en hen daarbij een regierol te geven. De leerling is dan *manager* van zijn ontwikkelingsperspectief. Dit perspectief is opgesteld in termen die herkenbaar, relevant en begrijpelijk zijn voor de leerling en zijn ouders. De ouders en de school zijn tevens mede *manager* van het ontwikkelingsperspectief en medeverantwoordelijk.

Klassenmanagement

In het klassenmanagement gericht op regieversterkend handelen staat de onvoorwaardelijke acceptatie van de leerlingen en hun leerproces centraal. Leerlingen mogen leren en fouten maken. Niet het beheersen van de situatie, maar het proces van de klas volgen en de keuzes die leerlingen daarin maken zichtbaar maken is het voornaamste doel. Goede ontwikkelingskansen voor leerlingen gedijen in een klimaat waar de grenzen aan wat mogelijk is binnen de klas en school helder en transparant geformuleerd zijn. De grenzen zijn onderwijskundig geformuleerd en hangen samen met de voorwaarden van leerlingen om onderwijs te volgen. Vermogen om een relatie aan te gaan (regiefunctie *perceptie*), autonoom gedrag te laten zien (regiefunctie zelfcontrole) en het vermogen hebben om competenties te ontwikkelen (regiefuncties taal en geheugen), vormen hier een leidraad.

Vanuit de professionele houding van de docent, die gericht is op het aangaan van een onderwijskundig zinvolle relatie met de klas, wordt een veilig klimaat gecreëerd. Het klimaat kenmerkt zich door een volgende houding van de docent; een weinig oordelende stijl. Oordelen gebeurt vanuit de *opvatting* dat leerlingen geen respect tonen wanneer ze niet luisteren. Volgen en aanspreken op perspectief gebeurt vanuit de opvatting dat leerlingen kunnen leren te luisteren en dat zij de regie daarin hebben. Wanneer leerlingen aangeven dat niet te willen of kunnen leren, nadert men de grens van wat regulier onderwijs aan leerlingen kan bieden.

Passend onderwijs en regieversterkend handelen

Regieversterkend handelen is goed voor alle leerlingen. Door te focussen op hun groeimogelijkheden leren zij zelf aan te geven wat zij kunnen en willen leren. Ook leerlingen met een specifieke onderwijsbehoefte leren zo meer te vertrouwen op eigen kunnen. Regieversterkend handelen biedt handvatten aan

docenten om om te gaan de verscheidenheid aan onderwijsbehoeften van leerlingen. Hierbij is het niet alleen de docent die van elke leerling voor ogen houdt wat deze nodig heeft, maar is de leerling zelf medeverantwoordelijk voor het onderwijsleerproces.

Om de mogelijkheden van leerlingen het beste tot hun recht te laten komen is een bewuste basishouding van de docent in het onderwijs nodig. De docent is aanwezig, ziet wat er gebeurt en grijpt niet altijd meteen in. Hij volgt en benoemt het gedrag wel, maar zonder het meteen te interpreteren. Dit doet de docent om de leerling bewust te maken; bewust van zichzelf en van zijn onderwijsbehoefte. De docent leert de leerling zelf aan te geven wat hij nodig heeft in de klassensituatie. De leerling houdt dan zelf de regie en is als gezegd medemanager van zijn eigen perspectief.

Ook docenten willen gezien worden en bewust handelen. Betekenisvolle reflectie door docenten onderling helpt de docent bewust bekwaam te worden. Om dit te realiseren is een open houding tussen docenten en een schoolcultuur die focust op vertrouwen en ontwikkelingsmogelijkheden een voorwaarde.

Regiefuncties van leerlingen hangen samen met onderwijsleervoorwaarden en zijn om die reden leidend bij de vraag of een leerling met een diagnose plaatsbaar is op een reguliere school. Naast de mogelijkheden van de school om passend onderwijs te bieden, zijn het ontwikkelingsperspectief, cognitieve vermogens en de mate waarin regiefuncties kunnen groeien, bepalend bij de vraag of de school in kwestie het onderwijs kan bieden dat past bij de behoefte en het ontwikkelingsperspectief van de leerling.

Literatuurlijst en referenties:

Lenting, T. (2012). Jos Castelijns et al., Evalueren om te leren. Toetsen en beoordelen op school. *Remediaal*, 12 (2), 23-31.

Marzano, R.J., Marzano, J.S., Pickering, D.J., (2010). Pedagogisch handelen en klassenmanagement: Evidence-based strategieën voor iedere leraar, Bazalt.

Pameijer, N., van Beukering, T., de Lange, S., (2009). Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam, Acco Leuven, Den Haag.

Rigter, J., (2010). Ontwikkelingspsychopathologie bij kinderen en jeugdigen: Bussum, uitgeverij Coutinho.

Regie versterkend handelen door Elena Carmona van Loon, orthopedagoge praktijk Camino

Robbers, E. (2011). Opvattingen van kinderen over leren op de drempel tussen PO en VO. *Remediaal*, 11 (3), 12-18.

Verhulst, F.C., Verheij, F., Ferdinand, R.F., (2007). *Kinder en jeugdpsychiatrie; Psychopathologie*: Van Gorcum.

Weide, G., Oudman, A., Vlieg, L., (2009). *Kanjerboek voor ouders, leerkrachten en Pabo-studenten*: Digitale Klerken, Utrecht.

Van der Wolf, K., van Beukering, T., (2009). *Gedragsproblemen in scholen. Het denken en handelen van leraren*: Acco, Leuven.

Woltjer, G., & Janssens, H. (2006). *Hoe ga je om met kinderen op school: Competenties in de praktijk*. Wolters-Noordhoff, Groningen.