

Taalleerproblemen op school

Schipperen tussen therapiemoeheid en begeleidingsnood¹

Peter van Vugt

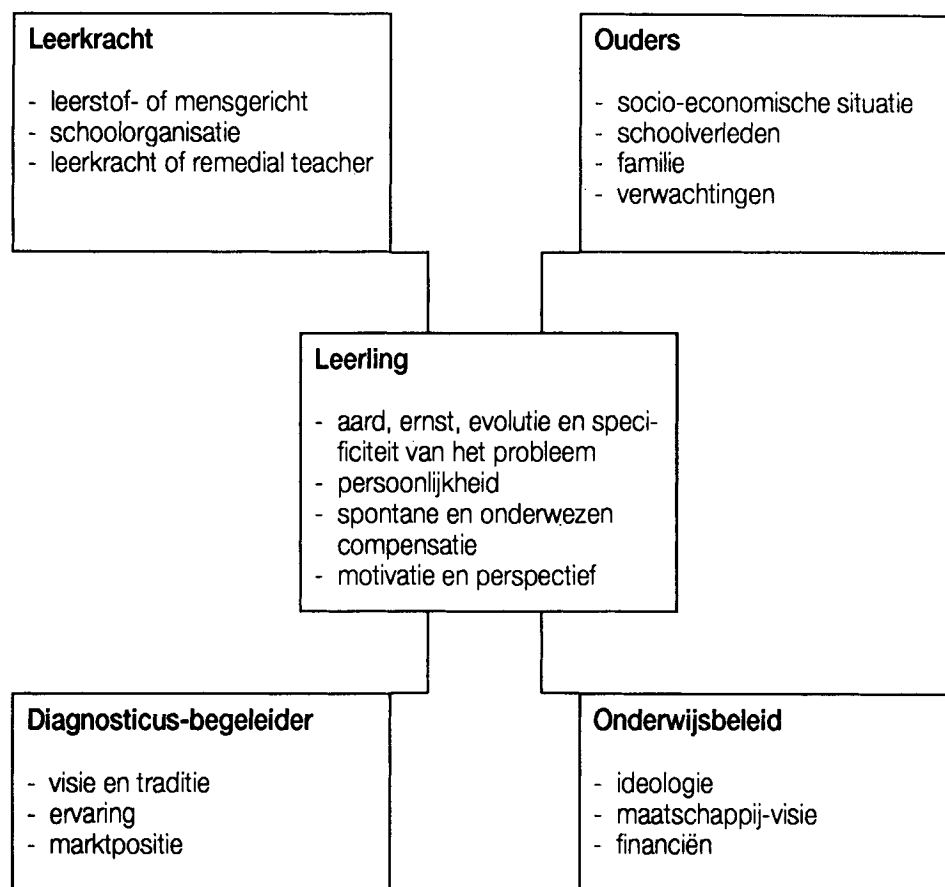
Wanneer men in een (formele of informele) schoolse context praat over leerlingen met taalleerproblemen (TLP), heeft men het meestal alleen over die ene leerling en dan nog bij voorkeur over wat die ene leerling niet goed kan. Men kan dus gerust stellen dat er blikverenging optreedt. Wanneer men naar de gehele communicatieve situatie kijkt, is er echter een verschil tussen de verbale en niet-verbale signalen. Meestal is het zo dat de boodschap leerling-negatief genoemd kan worden. De heftig of dramatisch aandoende intonatie en mimiek van de spreker verraden dat het om meer gaat. Dit als inleiding bedoeld opstel wil dit 'meer' exploreren en expliciteren. Hiermee is meteen gezegd dat wat volgt verkennend en zeker niet exhaustief is, maar ook dat onder het daglicht gebracht zal worden wat vaak vergeten, verzwegen of verdrongen wordt.

Als uitgangspunt diende de eenvoudige vaststelling dat de leerling met TLP niet alleen door het leven stapt. Hij of zij wordt geconfronteerd (!) met verschillende actoren en factoren die zijn of haar schoolloopbaan beïnvloeden. In onderstaande figuur brachten we deze samen. Het moet meteen gezegd dat deze voornamelijk uit praktijkervaringen gegroeide voorstelling enkel bedoeld is als leidraad voor dit betoog. Voor theoretisch meer onderbouwde inbeddingsmodellen (van leerlingen en/of problemen) verwijzen we de lezer graag naar Rourke et al. (1986), Westman (1990), Gieles (1992), Meijer (1995).

DE LEERLING MET EEN TAALLEERPROBLEEM

TAALLEERPROBLEMEN: QUID?

Op het eerste gezicht lijkt een term als *taalleerprobleem* vrij duidelijk: er is een probleem met het aanleren van taal. De concrete invulling van het begrip wordt echter bepaald door de vorming of invalshoek van diegene die de term hanteert. Iemand met een klinische oriëntatie zal bij het horen ervan denken aan een niet vlotte verwerving van de gesproken moedertaal in de loop van de eerste levensjaren: gaat het om een verworven of ontwikkelingsafasie², of om een taalachterstand al dan niet kaderend in een



Figuur: Actoren en factoren betrokken bij de begeleiding van leerlingen met (taal)leermoeilijkheden

algehele vertraging van de ontwikkeling van het kind? De taalkundige zal zich de vraag stellen met welk aspect van de taal de leerling met TLP het moeilijk heeft: is er een slechte articulatie, blijft de woordenschat in gebreke, is de grammatica wat zwakjes, of zijn er begripsmoeilijkheden (voor expliciete of voor verzwegen boodschappen)?

De leerkracht zal bij TLP eerder denken aan het moeizaam verlopen van de verwerving van de geschreven taal (lezen en spellen), omdat in het onderwijs deze dimensie van taal nu eenmaal (en nog altijd) vaak aan de orde is. Mogelijk moet

er nog een ander onderscheid gemaakt worden: refereert de leerkracht in het basisonderwijs met de term TLP uitsluitend aan de autochtone leerlingen die het moeilijk hebben met Nederlands, of kan men ook van TLP spreken wanneer allochtone leerlingen problemen ondervinden met onze taal? En in hetzelfde perspectief: wat wordt er bedoeld wanneer de leraar Frans over TLP spreekt? worstelt de leerling alleen met de Franse taal of heeft de collega van het vak Nederlands ook taalproblemen bij die leerling geobserveerd?

De lezer zal het met ons eens zijn dat TLP toch beter iets nauwkeuriger wordt bepaald. Hopelijk zal hij het ons niet kwalijk nemen dat we een begripsvernaauwing doorvoeren die berust op voornamelijk praktische gronden. Voor een publiek van leerkrachten Nederlands in het reguliere onderwijs lijkt ons de volgende omschrijving werkbaar:

Taalleerproblemen doen zich voor wanneer een leerling gedurende een periode van minstens 6 maanden opmerkelijk meer moeilijkheden dan zijn leeftijdgenoten ondervindt bij het verwerven van die vaardigheden die lijden tot een normale mondelinge en schriftelijke beheersing van taalbegrip, van woordenschat, en/of van grammatica in zijn of haar moedertaal. Deze problemen zijn niet toe te schrijven aan een onderbreking in het schoollopen (ten gevolge van ziekte of veranderde gezinssituatie).

We gebruiken het woord 'omschrijving' eerder dan definitie, omdat we duidelijk willen maken dat het hier niet om een diagnostische categorie gaat. Dit zal verder nog verduidelijkt worden. Deze invulling van TLP wordt 'werkbaar' genoemd, omdat ze leerkrachten helpt een geheel van fenomenen te benoemen en tegelijk ook helpt meer specifieke vragen (naar de hulpverleners-specialisten toe) te stellen, meer bepaald vragen naar de aard van de geobserveerde TLP (kunnen gezondheidsproblemen een verklaring bieden?), de evolutie (zijn de TLP voorbijgaand of blijvend?), de ernst (wat is normale beheersing?), en de specificiteit (zijn de schriftelijke prestaties beter dan de mondelinge? is de grammatica even zwak als de woordenschat beheersing?). De antwoorden op deze vragen zullen dan het aangrijpingspunt voor de begeleiding vormen.

EVOLUTIE, ERNST EN SPECIFICITEIT

Men kan gerust stellen dat bij gezonde leerlingen³ het tijdsaspect (dat wil zeggen de leeftijd van de leerling en dus ook de duur van het probleem) de doorslag geeft bij het bepalen van het type van begeleiding voor de TLP. Het is namelijk zo dat heel wat jongere kinderen (10 à 25%)⁴ tot ongeveer de leeftijd van 9 à 10 jaar een min of meer uitgesproken vorm van TLP vertonen. De schoolse aanpak (klas-interne differentiatie, verwijzing naar de taakklas, een beroep doen op leesmoeders, enz.) en (specialistische) buitenschoolse aanpak bij deze jonge kinderen is er vooral op gericht het 'tekort' weg te werken en bestaat voornamelijk uit training van de deficitaire functie (of aanverwante (deel)functies). Dit alles gebeurt onder het olympisch aandoend motto: 'als je een goede loper wil worden, moet je veel lopen; als je een goede fietser wil worden, moet je veel fietsen' en bijgevolg: 'als je een goed redenaar wil worden, moet je veel spreken; als je goed wil kunnen lezen, moet je veel lezen'. Men loopt hiermee het risico zich blind te staren op het deficit, op de storende factor (cf. ook de bijdrage van De Wilde in dit nummer). In driekwart van de gevallen blijkt het TLP op te helderen; in ongeveer één vierde van de gevallen lijkt het TLP resistent aan de therapie en blijven de moeilijkheden bestaan. In het eerste geval zal men spreken van een vertraagde ontwikkeling, in het tweede van een constitutioneel probleem⁵.

Met deze tweede groep leerlingen dienen dus andere wegen te worden opgegaan. In essentie komt het erop neer dat men naar middelen zoekt om het TLP te omzeilen. Dit kan echter enkel op voorwaarde dat men het TLP goed kent en dat men weet dat ook de betreffende leerling zijn/haar TLP heeft onderkend en aanvaard. Bij dit omzeilen wordt heel dikwijls een beroep gedaan op de zoge-

naamde metacognitieve vaardigheden. (Kleijnen verduidelijkt in haar bijdrage aan dit nummer hoe dat in zijn werk gaat.) Wanneer er wordt vastgesteld dat TLP blijven bestaan, wil dit niet zeggen dat hun uitingsvorm en ernst ongewijzigd zou blijven. Integendeel, leerlingen met TLP leren inderdaad bij op taalgebied, maar dit gebeurt merkkelijk veel trager dan bij leerlingen zonder TLP. Het ligt toch wel voor de hand dat het taalbeheersingsniveau van een 11-jarige TLPer anders ligt dan dat van een 16-jarige TLPer. Het specifiek trainen van (nog steeds) onbevredigende vaardigheden is dus niet helemaal uit den boze. Alleen moet men op zijn hoede zijn voor het demotiverend effect van het steeds maar weer wijzen op wat een leerling niet goed kan, of van het steeds maar weer hernemen van vroeger reeds vruchteloos gebleken oefeningen.

Een tweede belangrijke factor bij de begeleiding van TLP is de ernst waarmee de moeilijkheden zich manifesteren. Het is bekend dat TLP zeer discreet kunnen zijn (zeker wanneer het specifieke vormen betreft, cfr. infra), maar dat er ook erg uitgesproken vormen bestaan. Het inschatten van de ernst heeft echter ook met de beoordelaar te maken; daarom zal dit aspect verder nog aan bod komen. De aandachtige lezer zal evenwel al hebben opgemerkt dat we, in de beste der psychologische tradities, de leeftijdgenoten als anker voor 'normaliteit' hebben ingevoerd in onze omschrijving.

De specificiteit van de TLP vormt het derde aanknopingspunt van de begeleiding. Bij het lezen en herlezen van onze TLP-omschrijving zal men zich wellicht de bedenking gemaakt hebben dat er erg weinig TLPers moeten te vinden zijn. Leerlingen die even zwak mondeling en schriftelijk presteren op woordenschatproeven, zinsbouwevaluaties en taalbegrippeilingen zullen wel zeldzaam zijn.

Leerlingprofielen die men beter kent, zijn deze van de leerlingen die beduidend zwakker scoren op schriftelijke dan op mondelinge taken. Omdat dit een erg frequent beeld is, doet men er goed aan een opdeling te maken op basis van het al dan niet bevredigend zijn van de mondelinge taalbeheersing. Zijn woordenschat, grammatica en taalbegrip bij een leerling erg zwak, en blijven de lees- en schrijfprestaties onbevredigend, dan kan men aan een veralgemeend taalprobleem gaan denken. De clinicus zal dan bij het jonge kind een *taalontwikkelingsachterstand* of bij de oudere leerling een *taalzwakte* opsporen en al dan niet bevestigen.

Geheel anders is de situatie van die leerlingen die op het mondelinge vlak over een normale tot uitmuntende taalbeheersing beschikken en alleen op het niveau van de schrijftaal onderpresteren. Gaat het om jonge kinderen dan zal men spreken over leerlingen met een *vertraagde lees- en spelontwikkeling*. Blijkt het probleem constitutioneel te zijn, dan zal de diagnose *dyslexie-dysorthografie* gesteld worden. De differentiaal diagnose tussen vertraagde lees- en spelontwikkeling en de 'restdiagnose' dyslexie-dysorthografie hebben we elders besproken (Van Vugt 1995). We noemen dyslexie en dysorthografie hier in één adem, omdat in 95% van de gevallen beide samen voorkomen. Dit betekent echter niet dat lezen en spellen in een individu met dyslexie-dysorthografie altijd in dezelfde mate zouden zijn aangetast. Soms verloopt het lezen merkkelijk beter dan het spellen, soms komt het omgekeerde beeld voor. In slechts 5% van de gevallen ziet men een zuivere dyslexie (met intacte spelling) of zuivere dysorthografie (met intact lezen).

In zijn meest specifieke vorm komt dyslexie-dysorthografie tot uiting als een moeizaam blijven worstelen met het hardop voorlezen en met het neerschrijven van

woorden en zinnen. Traditioneel worden er ook meer fouten gemaakt tegen de 'kleine woordjes' (*en, de, maar, niet, waarom, hij, voor, bij, enz.*). Het leesbegrip (na een in stilte herlezen) is vaak opmerkelijk beter dan wat men zou verwachten na het aanhoren van de eerst zo erbarmelijk voorgelezen tekst. Een aantal dyslectici ondervindt daarenboven moeilijkheden bij het vormen van zinnen (ook mondeling). Tussen dyslexie-dysorthografie en intelligentie is er geen enkel aantoonbaar verband. Hoe het komt dat sommigen deze leerlingen als dom en anderen ze als geniaal zijn gaan beschouwen, is een cultuur-wetenschappelijk interessant gegeven (Van Vugt 1994b & 1995). Voor een bespreking van subtypes, van leesmodellen, van de (onbestaande) invloed van eenzijdige leesinstructie verwijzen we graag naar een eerdere schets van de dyslexie-problematiek (Van Vugt 1994a).

Naast deze vrij goed identificeerbare leerlingen komen er echter ook leerlingen voor die weinig of zelfs helemaal geen problemen hebben met lezen en spellen, die daarenboven heel taalvaardig zijn, maar die soms de dingen niet goed schijnen te begrijpen. Een simpele vraag als: 'Nele, waarover gaat deze tekst?' resulteert in een bijna woordelijk herhalen van het gelezene. Het herleiden van het verhaal tot zijn essentie verloopt daarentegen heel moeizaam of is niet mogelijk. Meestal hebben deze charmante, volgzame, een beetje onhandige leerlingen ook problemen met wiskunde of met ruimtelijke taken (tekenen, meetkunde, lichamelijke opvoeding). Het hier opgeroepen beeld is dat van het individu dat te kampen heeft met de zogenaamde *nonverbal learning disability* (Rourke 1995).

Volledigheidshalve moeten we ook de aandacht vestigen op die leerlingen die bij het schrijven veel sterker blijken te zijn dan wanneer zij mondeling taken moeten

volbrengen. Vanuit neuropsychologisch perspectief verrast het bestaan van dit spiegelbeeld van de leerlingen met lees- en spelproblemen helemaal niet. Opmerkelijk is alleen dat deze asymmetrische distributie van vaardigheden veel minder frequent is dan deze die bestaat bij dyslectici. De ervaring leert immers dat wanneer een leerling mondeling vrij zwak uit de hoek komt, het heel dikwijls gaat om een problematiek van teruggetrokkenheid, faalangst, beperkte sociale vaardigheden, enz. Meteen is duidelijk geworden dat er naast TLP ook andere leerproblemen en leerstoornissen bestaan, waarbij een bepaald talig kenmerk slechts een onderdeel vormt van een meer complex geheel van sterke vaardigheden en tekorten.

VARIABILITEIT EN VALKUILEN

Dat men bij het inschatten van een mogelijk TLP steeds oog dient te hebben voor de gehele mens-leerling is een vaak beleden, maar jammer genoeg vaak niet beleefde wijsheid. Om didactische redenen moeten handboeken en in meerdere mate nog voorlichtingsbrochures het hebben van globale karakteristieken. De hieruit door leerkrachten geputte informatie leidt soms tot een irreëel beeld van het ene of andere leerprobleem. Tot voor kort kon je in leerkrachtenkamers nog regelmatig horen: 'Dyslexie, ah ja, da's als ze *d* en *b* verwisselen.' Er zijn nochtans dyslectici die nooit letterspiegelingen en -rotaties hebben vertoond. Een tweede gevaar bestaat erin te denken en te verwachten dat de opgesomde kenmerken van bijvoorbeeld dyslectici volgens een zekere wetmatigheid zullen optreden. In werkelijkheid zit er een grote variabiliteit in het foutenpatroon van dyslectici: de ene keer schrijven ze het woord correct, de volgende dag gaat het fout⁶.

Andere bronnen van variabiliteit zijn meer leerlinggebonden. Vooreerst dient men rekening te houden met de spontane compensatie voor een tekort dat altijd optreedt, bijvoorbeeld: leerlingen die moeite hebben met het ontcijferen van gedrukte woordjes zullen proberen het tekstje van buiten te leren. Soms gaan ze woordjes leren identificeren aan een bepaald visueel kenmerk ('d*g*' was altijd al iets wat je als *dagen* moest uitspreken, en dus zeg ik dat ook nu weer,... alleen jammer dat het nu over de Venetiaanse *doge* gaat'). Men houdt er best ook rekening mee dat leerlingen die reeds een tijdje begeleid worden, al een hele reeks compenserende trucs hebben geleerd. Als ze blijken te werken heeft het geen zin ze af te leren omdat ze toevallig niet in het eigen, supersystematische en theoretisch volkomen onderbouwde didactisch universum passen.

Ten tweede zal de persoonlijkheid van de leerling met TLP zeer zeker bepalen hoe deze zich in de klaspraktijk zullen manifesteren. De taalzwakke leerling met een kleurrijk temperament zal toch zijn verhaal over het leuke verblijf aan zee willen afmaken, ook al heeft de leerkracht drie woorden aangebracht en een zin verbeterd; het wat piekerige kereltje met een vergelijkbare taalzwakte zal echter al zwijgen na de eerste proestaanzen die volgt op zijn verspreking. Gevaarlijk wordt het wanneer een leerkracht de frequente interventies van een verstandige, open en taalvaardige dyslecticus afdoet als betweterij en bijgevolg voorbijgaat aan het feit dat deze jongen zich op zijn manier tracht waar te maken. Even riskant is het toleranter te zijn voor een stille, bezorgde en zorgzame leerling met eenzelfde dyslexie, omdat hij toch zo hard werkt.

Niet alleen de persoonlijkheid, maar ook de beleving van het TLP zullen het gedrag kleuren. Soms weigeren leerlingen met TLP alle hulp, omdat ze liever als

alle anderen benaderd willen worden. Om te vermijden dat ze het zichzelf nodeloos moeilijk maken, is hier een gesprek rond zelfaanvaarding op zijn plaats. Anderen geven dan weer graag een spreekbeurt over de moeilijkheden die ze ondervinden. Deze zelfbeleving mag men ook nooit uit het oog verliezen wanneer het weer eens komt tot 'motivatieverhogende gesprekken' (op de speelplaats ook wel eens 'preken' genoemd). Het dysorthografische jongetje, pas terug van vakantie bij zijn dyslectische oom-zaakvoerder-met-geïnformiseerde-secretaresse, krijg je heus niet meer van harte aan het oefenen door te blijven beweren dat het belangrijk is zonder fouten te schrijven om later veel geld te verdienen. Met deze laatste voorbeelden wordt het belang van de interactie tussen leerling en leerkracht voor de concrete uitingsvorm van het TLP geïllustreerd. Het blijven bieden van een realistisch toekomstperspectief werkt ongetwijfeld stimulerend, maar is zeker geen eenvoudige zaak.

DE OUDERS: VRIEND OF VIJAND?

Naast het mondeling nog eens herhalen van de bij TLPers soms ontgoochelende rapportquoteringen, vormt dit toekomstperspectief een vast onderdeel van de contactmomenten met ouders. Omdat beide partijen deze contacten niet altijd als even vruchtbaar beschouwen, geven we graag de volgende tips mee. Bij het mentaal voorbereiden van een ouderavond helpt het als men even uit de rol van leerkracht stapt en men zich ook als ouder opstelt. Bij welk soort leerkrachten-attitude wordt men zelf kregelig? Men laat zich ook niet onmiddellijk terug in de rol duwen door vragen als: 'En meester, wat denkt ge ervan?'. Men repliceert dan met: 'Had u dit verwacht?' of 'Kan u mij

vertellen hoe Karel thuis voor de school werkt?' Als men vraagt: 'Hoe is dit mogelijk?' interpreteert men dit bij voorkeur niet als een aanval op de deskundigheid van de leerkracht. Een reactie als 'Cindy lijkt mij de laatste tijd zo moe, slaapt ze wel genoeg?' geeft aan dat men oog heeft voor de gehele mens, en niet alleen geeft om de stof. De kans is groot dat men als gevolg hiervan een heel rijk verhaal te horen krijgt over de thuissituatie en de verwachtingen die de ouders hebben. Aan de leerkrachten is het dan om uit te maken of de ouders de leerling onder- of overschatten.

Men houdt best ook altijd voor ogen dat ouders op zo'n oudercontact verschijnen in het verlengde van hun eigen schoolverleden. Vaak circuleren TLP in families (zeker bij dyslexie is er een genetische factor). Het gesprek beginnen met: 'Mijnheer is vanavond niet meegekomen.' kan emotionele reacties uitlokken, zeker als de echtgenoot ook met TLP kampt, maar dat niet wil toegeven of hierover (ten gevolge van schuldgevoelens) niet kan praten. Soms hebben moeders de indruk er helemaal alleen voor te staan; in andere gevallen bemoeien grootouders, ooms en tantes zich ook met de TLP-problematiek. Door het jarenlang worstelen met de TLP van hun kind hebben ouders op dit gebied soms heel wat deskundigheid opgebouwd. De lezer heeft het al begrepen: oudercontacten zijn geen praatmomenten, maar luistermomenten voor leerkrachten. Omdat uit deze gesprekken stof kan worden gehaald om de verdere koers voor de TLPer uit te stippelen, gebeurt dit luisteren het best op een actieve wijze (dat wil zeggen dat men er zich op voorbereidt, cf. Floyd 1987).

In het geval van TLP zijn een hele reeks gedragingen en boodschappen geheel uit den boze. 'Maar Mevrouw, ik sta nu al 20 jaar in het onderwijs, en zoiets heb ik nog nooit gezien!' geeft een *statische*

indruk van het onderwijs, terwijl men toch mag aannemen dat onderwijs mee evolueert met de maatschappij. Tegelijkertijd geeft men zijn onwetendheid bloot: een probleem als dyslexie is reeds bekend sinds 1895. De directeur die beweert: 'Ja, die verlegenheid waarmee Dirk volgens u al lang zit, daar kunnen we echt geen rekening mee houden. U moet weten dat onze leerkrachten ervan uitgaan dat dat allemaal luie leerlingen zijn.' verschuilt zich achter het team waaraan hij leiding moet geven en schiet daarenboven zijn eigen mensen in de rug. De boodschap: 'Mijnheer, dat uwen Dimitri dyslexie heeft, is allemaal goed en wel, maar als ge geen benen hebt, moet ge toch ook niet aan een voetbalcarrière denken!' bevat een positieve en een negatieve component. Positief is dat de leerkracht voorgelicht is en weet dat dyslexie een constitutioneel gegeven is. Het is echter te betreuren dat hij terugvalt op de watervalreflex, die eruit bestaat leerlingen die om een of andere reden niet meekunnen door te spoelen naar een 'lager onderwijschelon'.

Wanneer een mondeling taalvaardige, maar jammer genoeg zeer onhandige leerling (en die bestaan echt!) alleen omwille van zijn of haar dyslexie naar TSO of BSO wordt verwezen, mag men gerust stellen dat er een beroepsfout wordt gemaakt. Geluiden over de herwaardering van het ASO kunnen in dit verband onheilspellend klinken: wordt binnenkort elke leerling die *minister* als het equivalent van een heel klein sterretje leest per decreet naar het BSO verbannen? Welke zin heeft het overigens dat universiteiten hun deuren openzetten voor leerlingen met specifieke handicaps (zoals dyslexie, blindheid, enz.) als het watervalsysteem in het secundair onderwijs hen belet die deuren te bereiken? Is het nog steeds nodig in de verf te zetten dat er taalzwakke, maar verder briljante ingenieurs bestaan, dat mensen prima

geholpen worden door dyslectische kinesiasten en orthopedagogen (!), dat ... Eerlijkheidshalve moet echter ook gezegd worden dat in gevallen van taalzwakte de deficits zoveel domeinen bestrijken, dat zulke leerlingen zich echt niet kunnen waarmaken in het ASO.

De tot hier toe geduldige lezer zal na het hierboven lezen van de uitspraken van zijn collega's misschien geërgerd reageren. Emoties zijn echter altijd leerzaam, laten we ze daarom even van nabij bekijken. Wanneer men (met een uitvergroten-de spiegel) deze uitspraken aan leerkrachten voorlegt, voltrekt zich meestal een corporatistische reflex⁷. Deze kan verschillende vormen aannemen. Voor-eerst zoekt men soms verweer in de ver-plaatsing: 'Wat u daar citeert, gebeurde misschien vroeger, maar nu toch niet meer, en zeker niet op onze school.' Hierbij kan worden opgemerkt dat de leerkrachten die vroeger les gaven aan twee, soms zelfs drie leerjaren tegelijk, waarschijnlijk meer wisten van differentiëren dan de in hun jaarklassen of vak opgesloten leerkrachten van nu. Is men erin geslaagd het leerling-negativisme uit de school te bannen, dan verdient dat alle lof. Een tweede soort reactie bestaat uit de ontkenning: 'Wat u daar toont, is een karikatuur van leerkrachten, dat bestaat niet!'. De heftigheid van de uitlating verraaft echter vaak dat de spreker zich wel bewust is van de realiteit van het bestaan van dit soort uitspraken, maar dat hij deze wetenschap moeilijk in over-eenstemming weet te brengen met zijn persoonlijk engagement naar leerlingen toe.

Een derde type afweer kunnen we bestempelen als het uitdagend bevesti-gen: 'Ja, maar, bij sommige mensen moet ge 't wel cru zeggen, anders gaat het er niet in. Sommige ouders blijven maar dromen, en dan moet iemand hen wel eens de waarheid zeggen. 't Is in het

belang van het kind!'. Van de collega's wordt dan dankbaarheid of respect voor de heldhaftige woorden verwacht. De collega's die stevig en professioneel in hun schoenen staan, zijn meestal wat gegeneerd naar aanleiding van dit soort voorvalletjes, maar de held merkt dit niet. Als zo iemand blind blijft voor de reacties van zijn mede-leerkrachten, kan men zich afvragen welke signalen hij opvangt van-uit zijn leerlingen. Een vierde soort reactie bestaat uit een verontschuldiging: 'Wij hebben nooit geleerd hoe met al die din-gen om te gaan.'. Dit lijkt mij de meest onomwonden reactie. Tegelijk vormt deze affirmatie het ideale aangrijpingspunt voor de bedenkers en uitvoerders van (na)vormingsprogramma's.

DE DIAGNOSTICUS-BEGELEIDER

Gelukkig staat de met TLP geconfron-teerde leerkracht er niet alleen voor. Hij kan steeds een beroep doen op mensen die er hun beroep van gemaakt hebben problemen op te sporen, in te schatten en te begeleiden. Deze begeleiding is evenwel steeds individueel gericht. De taak voor de leerkracht (en het school-team) zal er dan uit bestaan de van de specialist verkregen inlichtingen en bege-leidingsmaatregelen naar een realistisch gebruik in de klaspraktijk om te zetten. Hoe dit kan gebeuren, wordt verder in dit themanummer nog besproken. Er zullen echter hoe dan ook contacten tussen leerkrachten en gespecialiseerde begelei-ders tot stand moeten komen. Het ligt in de meeste gevallen, gelukkig, voor de hand dat leerkrachten de hulp van het aan hun school verbonden PMS-MST-centrum inroepen. Door tal van omstan-digheden (tijdsdruk, ontbrekende des-kundigheid voor dat ene specifieke probleem, ontevreden ouders, externe

behandeling van het door het PMS gediagnosticeerde probleem, ...) kan het voorkomen dat derdelijnhulp wordt ingeschakeld. Hierbij is het goed een aantal elementen voor ogen te houden.

Vooreerst: *-logen, -peuten en -tisten* die beweren uniek en enig te zijn in hun aanpak, methode of resultatenpercentages (steevast hoger dan 85%), verwijst men best discreet naar een oogarts. Mogelijk is er hier een probleem van bijziendheid, navelstaar, of erger nog (ideologisch) tunnelzicht. Ten tweede: specialisten die een (aanzienlijke) som geld vragen vooraleer wat dan ook op te starten, hebben waarschijnlijk de stap van de zachte naar de harde sector gezet. Ten derde: wanneer men na een tijd ondervindt dat bepaalde specialisten ervan uitgaan dat ze alle problemen aankunnen en nooit eens voor een facet waarmee ze niet zo goed vertrouwd zijn, doorverwijzen naar een collega, dan heeft men een kijk gekregen op de economische marktpositie van die 'unitaristen'°. Het spreekt voor zich dat het type van begeleiding en de graad van succes ook samenhangen met de opleiding, ervaring en visie van de specialist, evenals met de traditie waarin hij of zij zich inschrijft.

Hier lijkt het ons zinvol de in dit vonkende nummer voorgestelde visie te expliciteren. TLPers hebben recht op een pakket STICORDI-maatregelen. STICORDI staat voor *ST*imuleren, *CO*mpenseren, *RE*lativeren en *DI*spenseren. Het zal intussen duidelijk zijn geworden dat we een voorstander zijn van het optimaal benutten van de capaciteiten van de leerlingen, hoe en in welke mate deze ook gedistribueerd mogen zijn. Hiervoor is het nodig hen te blijven aanmoedigen. Over omzeilen en compenseren hebben we het al gehad. En het zal de lezer ook niet verborgen zijn gebleven dat we de gave tot relativeren hoog in ons en zijn vaandel willen schrijven. In de bijdragen van Ver-

heyden en Krijgsman in dit nummer wordt ook gepleit voor dispensatie. Dit vrijstellen voor specifieke taken berust op het inzicht dat het probleem constitutioneel is en waarschijnlijk veroorzaakt wordt door een bio-medisch gegeven. Men is tot deze opvatting gekomen, omdat men met name in de hersenen van dyslectici microscopisch kleine afwijkingen in de gelaagdheid van de hersenschors (ectopieën en dysplasieën) heeft gevonden, afwijkingen die men niet terugvindt bij niet-dyslectici. Voor een overzicht van deze alsook van metabole en MRI-scan studies kan men elders terecht (Van Vugt 1996).

Voor alle duidelijkheid: deze bevindingen laten zich inschrijven in de reeds langer bestaande onderzoekspiste rond *minimal brain damage* en *minimal brain dysfunction* (MBD), maar verschillen hiervan duidelijk. In het MBD-concept werd weefselbeschadiging die optreedt kort voor, tijdens of na de bevalling als verantwoordelijk voor de dysfunctie beschouwd. Ectopieën en dysplasieën ontstaan waarschijnlijk in een periode die loopt van de derde tot en met de zesde maand van de zwangerschap; zij zijn een essentieel kenmerk van dat ene embryo. Daarenboven weten we nu dat de gevolgen van perinatale complicaties meestal ernstiger zijn dan geïsoleerde leerstoornissen (Gray & Dean 1991).

In zijn bijdrage aan dit nummer verwoordt Meijer (en ook in Meijer 1995) o.i. een aantal terechte reserves bij de medisch-causale verklaringsmodellen. Dat deze verklaring correlationeel is en niet causaal, is waar, maar dit betekent niet dat het correlationeel verband dat tussen (lees)symptoom en fysiologische bevinding geen valide werkbasis zou vormen. Is het niet zo dat elke arts een correlationeel verband legt tussen de geobserveerde symptomen en een bepaald ziektebeeld, een beeld waarvoor hij weet dat

een bepaalde medicatie effectief is gebleven? Men gaat lang niet altijd over tot het leggen van een causaal verband (door middel van labotests of post-mortem onderzoek). Wetend dat hiermee niet alle aspecten van TLP fundamenteel en *restlos* zijn verklaard, kan men toch, op pragmatische gronden voor het ectopie-dysplasie model kiezen. Het helpt te begrijpen waarom bij sommigen de problemen blijven bestaan, ondanks alle therapie¹⁰. Plaats van voorkomen, aantal en dichtheid van de microscopisch kleine afwijkingen kunnen ook de variabiliteit van de symptomen helpen begronden. Door de nadruk die deze zienswijze legt op de als het ware 'ingebakkenheid' van de TLP, helpt ze ook te voorkomen dat goedbedoelende leerkrachten hun enthousiasme stukbijten op begeleidingsprogramma's door te veel (namelijk het uit de wereld helpen van het probleem) van hun interventie te verwachten¹¹.

DE LEERKRACHT EN DE REMEDIAL TEACHER

HERSTRUCTUREREN VAN DE REGULIERE ONDERWIJSLEERSITUATIE: JA, MAAR...

In essentie komen alle bijdragen in dit nummer erop neer dat op een of andere wijze de manier van lesgeven hier of daar aangepast moet worden aan de individuele noden van de leerlingen (met TLP of andere problemen). Dit stelt de individuele leerkracht en het team voor een aantal didactische en organisatorische moeilijkheden. Hoe deze in de praktijk reeds vroeger werden aangepakt, vindt men elders in deze bundel uitvoerig beschreven. Nu staan leerkrachten bekend als doe-mensen, maar vooraleer de lezer nu in het vervolg gaat grasduinen op zoek naar kant-en-klare, voorverteerde tips en recepten, willen we toch even stil staan

bij het fundament van het handelen (of desnoods van het verwerpen van het hier aangereikte). Daarbij maken we een onderscheid tussen individuele aspecten en teamfactoren.

We zijn er ons ten volle van bewust dat het 'herstructureren van de reguliere onderwijsleersituatie' zoals het zo mooi heet, weer een beroep doet op het aanpassingsvermogen van de leerkrachten. Een deel onder hen, zal zich murw geslagen voelen door de steeds maar aanhoudende onderwijsvernieuwingen, en misschien schokschouderend zuchten: 'Och, weer een nieuwe mode.' Anderen zullen zeggen: 'Zo nieuw is 't allemaal niet. Wat hier wordt voorgehouden, doe ik al jaren met *mijn* leerlingen!'. Deze reacties laten toe een opsplitsing in te voeren tussen eerder *stof-gerichte* leerkrachten en zij die *leerling-gericht* zijn ingesteld.

De eerste categorie werd meestal leerkracht omdat ze de materie waarin ze zich tijdens hun studie hebben verdiept zo graag aan anderen wilden mee-delen. Vaak slagen zij hier ook in met een bijzondere enthousiasme. Zij staan evenwel bloot aan het gevaar van demotivatie wanneer zij geconfronteerd worden met leerlingen die hun vak nu niet onmiddellijk het einde vinden. Wanneer er over afwijkend gedrag of abnormale studieresultaten wordt gesproken, refereren zij vaak naar de ideale leerling (niet zelden iemand die zij zeer goed kenden uit hun eigen schooltijd). In zeer uitzonderlijke omstandigheden raken zij blind verzeild in paradoxen die een clinicus doen likkebaarden. We denken hier aan een leerkracht Nederlands die met bevlogen woorden psycho-analytische (en dus ook erotische) interpretaties kon bedenken voor de beschrijving van een landschap in een of andere roman, maar die tijdens een leerlingbespreking uitriep: 'Faalangstig en spelzwak, da's allemaal goed, maar wij zijn toch leerkrachten en geen therapeu-

ten!' Voor deze mensen is het zinvol te beseffen dat aanpassen van de leersituatie de verspreiding van 'het vak' alleen maar ten goede komt. Aan hen die ervan overtuigd zijn dat bepaalde inhoud alleen maar aan de 'happy few' besteed zijn, hebben we, en we geven het openlijk toe, geen boodschap (te bieden).

Maar ook het pad van de leerling-gerichte leerkracht loopt niet over doornloze rozen. Ondanks het harde werken worden sommige doelstellingen niet gehaald, en dan wordt het tandenbijten om niet moedeloos te worden, zeker wanneer collega's klaar staan om te zeggen: 'Ziet ge wel, ik had het u nog gezegd dat het allemaal niets uithaalt!' Terugtrekken en in de eigen klas doen wat men denkt te kunnen doen is dan vaak de reactie. Hierdoor ontstaat echter een voor de TLP'er zeer oncomfortabele situatie, die niet zelden door de ouders als willekeur wordt ervaren: de ene leerkracht houdt rekening met de gekende TLP, de andere niet. Schoollopen wordt dan een avontuur, waarbij het succes ook in grote mate wordt bepaald niet door een opvoedingsproject, maar door de allerindividueelste visies, opvattingen, waanvoorstellingen (dat zijn niet met de realiteit strokende voorstellingen), angsten en fantasmes van de leerkrachten.

EEN DUIDELIJK SCHOOLORGANIGRAM BIEDT ZEKERHEDEN

Uit de barokke formulering van de vorige zin zal de lezer al begrepen hebben dat we (samen met Verheyden en Krijgsman in dit nummer) erop willen aansturen dat het ook anders kan. In deze volgen we graag de werkwijzen zoals die onder anderen door Van der Horst (1993) en Krijgsman (infra) werden ontwikkeld: leerlingbegeleiding berust op de medewerking van alle geledingen van de school en gebeurt in een periode die begint op 15

augustus en loopt tot 15 juli. Het feit dat we het woord *organigram* gebruiken, verwijst naar de noodzaak om de werkbaar lijkende taakverdeling ook op papier te zetten. Dit voorkomt heel wat spanning en getouwtrek onder andere rond onderwerpen als: wie doet het *intake*-gesprek voor TLPers? hoe verzamelt men de gegevens met betrekking tot de voorgeschiedenis (vroegere rapporten, PMS-gegevens, onderzoeksverslagen)? welke elementen uit deze voorgeschiedenis stromen door naar alle leerkrachten? over hoeveel BPT-uren (uren voor Bijzondere Pedagogische Taken) kan de remedial teacher (RT) beschikken? behoort het opsporen van TLP tot de bevoegdheid van de RT of wordt van alle leerkrachten verwacht dat zij een beginsituatie-toets afnemen? voor welke problemen roept de RT de hulp van specialisten in? zorgt de RT of de directeur voor het contact met de ouders? welke navormingscursussen kan en mag de RT of een andere leerkracht dit jaar volgen? enz. Nadat dit alles is vastgelegd, is het belangrijk dat ook ieder personeelslid geïnformeerd wordt over de algehele visie, de doelstellingen en over wat van hem of haar verwacht wordt. Op deze wijze vermijdt men onzekerheid en angst, twee gemoedstoestanden die vaak tot weerstand leiden. Bij klachten van overbelasting doen functioneringsgesprekken soms wonderen.

Het is evident dat deze praktische, organisatorische vragen zich alleen stellen in een situatie waarin het leerlingbegeleidingsproject geleid en gesteund wordt vanuit de directie. Het is even duidelijk dat een betrokkenheid van het gehele of bijna gehele team niet van de ene op de andere dag kan worden waargemaakt (een aantal van ongeveer 15% brompotende individualisten schijnt in ongeveer elke organisatie voor te komen (Rogers 1971) en kan dus geen echte rem beteken voor het enthousiasme waarmee

gewerkt wordt). Dit vergt een groeiproces (De Graaf 1993) waarbij verschillende stadia worden doorlopen: een nieuwe directeur wordt in een stof-gerichte school gedropt, er is een 'groene leerkracht' die zeer snel overvraagd is, de directie delegeert de hele begeleidingsproblematiek aan een groepje enthousiastelingen (met gevaar van kampenvorming binnen de groep van leerkrachten, of uitblussings- en overdreven lavingsverschijnselen), uiteindelijk participeert de hele school (Van der Horst 1993; Krijgsman *infra*).

HET ONDERWIJSBELEID

DE POPULAIRE NEUROBIOLOGIE VAN HET LEERPROCES

Wanneer men de belangrijke, inhoudelijke onderwijsmaatregelen die de overheid gedurende de laatste decennia getroffen heeft, overschouwt, dan lijken die voort te spruiten uit twee nogal verschillende opvattingen over hoe het leren en het opbouwen van beroepsvaardigheid nu precies verlopen. De ene visie benadrukt dat de ontplooiing van het arbeidsmarktklare individu eerder traag verloopt. (Laten we dit het *T-model* noemen.) De voorstanders van dit model gaan er dan ook van uit dat pubers en adolescenten op een brede waaier van studiekeuzen moeten kunnen terugvallen. Zij benadrukken dan ook graag dat studie- of zelfs beroepsrichtingen niets definitiefs hebben: mensen kunnen zich blijvend heroriënteren. Als voorbeeld voor het gelijk wordt al wel eens verwezen naar mensen die na een rijk gevulde loopbaan, bij hun pensionering nog gaan studeren. In de andere opvatting wordt ervan uitgegaan dat het essentieel is kinderen op een zo jong mogelijk leeftijd te stimuleren. (Laten we dit het *V-model* noemen, met de V van vroeg.) De middelen worden dan

ingezet naar het jonge kind toe. Typevoorbeelden voor het gelijk zijn dan de wonderkinderen die een ster carrière uitbouwen.

Bij het leertheoretisch begronden van deze modellen gaat men meestal ook niet voorbij aan het neurofysiologisch substraat waarmee de psychologische constructen (aandacht, gerichtheid, geheugen, motivatie, vermogen, vaardigheid, enz.) moeten worden waargemaakt. Algemeen wordt aangenomen dat instructie en opvoeding een invloed hebben op de ontwikkeling van het centraal zenuwstelsel (cf. onder anderen Chall & Mirsky 1978). Aanhangers van het V-model baseren zich op die studies die aantonen dat het menselijk zenuwweefsel zich zeker tijdens de eerste levens maanden structureert en herstructureert (Adams & Victor 1977). Zij beroepen zich ook op de research die het bestaan documenteert van zogenaamd kritische periodes tijdens dewelke kinderen bijzonder gevoelig schijnen te zijn voor bepaalde prikkels en tijdens dewelke ook de basis wordt gelegd van belangrijke vaardigheden (voor een recent en kleurrijk overzicht cf. Begley 1996). Pikante bijzonderheid is hier dat deze periodes in de eerste drie levensjaren gesitueerd worden, dus ver voor de confrontatie met ons instructief onderwijs. Als basis voor het T-model wordt dan weer verwezen naar studies die hebben aangetoond dat de rijping van het zenuwstelsel tot op 30-jarige leeftijd aanhoudt (Yakovlev & Lecours 1967). Met rijping wordt voornamelijk bedoeld: de myelinisatie of toenevende isolatie van de individuele zenuwcellen door een eiwitrijke substantie. Hierdoor treedt minder verlies van de door de cel verdergeleide elektrische lading op en wordt het gehele systeem ook 'efficiënter' als communicatief netwerk.

Zoals steeds ligt de waarheid in het midden en zijn eenzijdige benaderingen niet zonder gevaar. Enerzijds houdt het V-model twee risico's voor de TLP-er in. Ten eerste: als een TLP bij het nog jonge kind wordt ontdekt, zal men tot het uiterste gaan om het probleem op te lossen. Niet zelden gaat men te veel van het kind vergen, waardoor therapie-moeheid, school-aversie, negatief zelfbeeld, faalangst, enz. kunnen opduiken. Ten tweede: indien men gelooft dat op zeer jonge leeftijd de basis voor het verdere leven wordt gelegd, is men geneigd te gaan denken dat alle TLP op jonge leeftijd aan de oppervlakte komen. Dat is echter niet het geval: de dyslectische problematiek wordt bij verstandige leerlingen soms pas duidelijk op 11-, 12- of zelfs 14-jarige leeftijd. In het V-model is hiervoor geen plaats en worden deze leerlingen gedumpt in andere categorieën zoals deze van de luie, ongemotiveerde, opstandige,... leerlingen. Indien zulk een laat ontdekte dyslexie toch *incontournable* blijkt te zijn, lopen de collega's bij wie de dyslecticus gedurende de vorige jaren onderwijs genoot, het risico het onderwerp van 'afgeleide wrevel' te worden. Zij hebben zich onvoldoende ingespannen om het probleem te ontdekken en uit de wereld te helpen.

Anderzijds moet evenwel ook gezegd zijn dat geloven dat alles later wel in orde zal komen, niet inhoudt dat men kansen tot bijsturing en ondersteuning in een vroeg stadium moet laten liggen. Het T-model mag geen excuus zijn voor een slopende permissiviteit; het V-model mag niet uitmonden in een al te strakke selectie- en segregatiepraktijk. Op een ogenblik dat Vlaanderen de principes van integratief en inclusief onderwijs (zoals in 1994 door de UNESCO vastgelegd in de 'Salamanca Statement') heeft onderschreven (De Fever 1996), dachten we er goed aan te doen deze dubbele waarheid onder de aandacht te brengen en ze te eerbiedigen

onder andere door het onderscheid in te voeren tussen ontwikkelingsproblemen enerzijds en constitutionele TLP anderzijds.

VAN IDEE TOT PRAKTIJK

Bij het doen ingang vinden van de op een bepaald ogenblik geldende officiële visie op onderwijs wordt traditioneel het hele netwerk ingezet van wat we maar gemakkelijks halve *het meso-niveau* zullen noemen. Het gaat hier om opleidingscentra, navormingsinstituten, begeleidingsdiensten (die we hier om verwarfing te voorkomen maar bij hun oude naam 'inspectie' zullen noemen). Wat de opleiding betreft, en we hebben het reeds aangestipt, wordt het als noodzakelijk ervaren dat toekomstige leerkrachten niet alleen hun vakkennis verwerven, maar ook grondig worden voorgelicht over wat voor 'rare dingen' leerlingen kunnen zijn. Dit zal velen de bekende *praktijkshock* en een vroegtijdige *burn-out* besparen. Op dit vlak wacht de decreetgever zeker een uitdaging. Voor wat de inspectie en navormingsinstituten aangaat, is het hartverwarmend vast te stellen dat zij met de te hunner beschikking staande middelen leerlingbegeleidingsprojecten verkennen en promoten: dt-gefixeerde inspecteurs op strafexpeditie worden zeldzaam. Leerkrachten zijn er o.i. nog niet van doordrongen dat zij bij twijfel, onzekerheid, praktische vragen rond wenselijkheid en haalbaarheid, alsook in verband met uitwisseling van gegevens een beroep kunnen doen op dit meso-niveau.

BIJ WIJZE VAN BESLUIT

Aangekomen bij het einde van dit lange betoog kan de lezer het gevoel gekregen hebben een hele reeks 'doe niet' en 'pas

op voor' te hebben moeten verwerken. Dit gevoel kan terecht zijn. Het was evenwel niet onze bedoeling een stevige en gezonde leerling-gerichte attitude te ontmoedigen. We wilden, integendeel, door te waarschuwen voor oppervlakkig,

impulsief enthousiasme en voor onderhuidse gevaren deze attitude versterken, omdat we ervan uitgaan dat wat men bewust en overwogen doet, ook beter doet.

Peter van Vugt
Centrum voor Beroepsvervolmaking Leraren
Universitaire Instelling Antwerpen
Universiteitsplein 1, 2610 Wilrijk

NOTEN

- 1 Dit opstel kreeg gestalte mede door de kritische opmerkingen en taaladviezen van Yvan De Smet, waarvoor onze hartelijke dank.
- 2 Een afasie is een stoornis die optreedt als gevolg van een hersendysfunctie. Zij belet de patiënt optimaal gebruik te maken de taalkundige symbolen. Afasiepatiënten ondervinden vooral moeilijkheden met het propositioneel aspect van taal. Emotionele uitingen, reeksen en geautomatiseerde omgangsvormen zorgen veel minder voor problemen.
- 3 Taalstoomissen die het gevolg zijn van allerhande medische condities (cardiale, respiratorische, metabole, neurologische, psychiatrische en neus-, keel-, oordysfuncties) vallen buiten het bestek van dit overzicht.
- 4 Afhankelijk van de studie en de leeftijd van de onderzochte leerlingen.
- 5 Deze zijn als aangeboren en fundamenteel eigen aan het individu te beschouwen.
- 6 Bij het optreden van erg systematische fouten dient men eerst een hele reeks andere oorzaken (gaande van foutieve instructie tot psychiatrische dwangbeelden) uit te sluiten vooraleer aan dyslexie te denken.
- 7 In een periode waarin het beroep van leerkracht steeds meer onder vuur komt te liggen, is het normaal, zelfs noodzakelijk, dat men de krachten bundelt. De hier aangebrachte elementen hebben alleen tot doel de interne reflectie aan te zwengelen. Mensen die een pedagogische roeping hebben in plaats van een job, staan o.i. veel sterker tegenover bemoeienissen van buiten- of bovenaf.
- 8 Het moet mij hier van het hart dat wanneer ik op een van deze gelukkig steeds talrijker wordende scholen word uitgenodigd, ik dat als geprivilegieerde momenten in mijn navormersbestaan ervaar.
- 9 Hiermee is niet gezegd dat een versnippering van het diagnostisch proces over een waaier van (multidisciplinair, deeltijds, tijdelijk, stage-doend) steeds wisselend personeel onze voorkeur verdient. Er mag toch worden aangenomen dat het psychologisch comfort van de patiënt een invloed heeft op de onderzoeksresultaten.

10 Dit in tegenstelling tot de ontwikkelingsproblemen die van voorbijgaande aard zijn en die men kan toeschrijven aan een vertraagd neurologisch rijpingsproces (cf. supra).

11 Ook Meijer (1995) heeft het over 'de mogelijkheden van de leerling' als hij een reeks niet manipuleerbare factoren van de onderwijsleersituatie opsomt.

BIBLIOGRAFIE

Adams, R. & M. Victor: *Principles of Neurology*. New York: McGraw-Hill Book Company, 1977.

Begley, S.: Your child's brain. *Newsweek*, 127, nr. 8 (1996), p. 40-47.

Chall, J. & A. Mirsky (Eds.): *Education and the Brain*. Chicago: University of Chicago Press, 1978.

De Fever, F.: Problematische onderwijsleersituaties: niet noodzakelijk conflict-situaties. *Nieuw Tijdschrift van de Vrije Universiteit Brussel*, 9, nr. 1 (1996), p. 60-76.

De Graaf, A.: Veranderen is een proces, geen incident. *Tijdschrift voor Leerlingbegeleiding*, februari 1993, p. 11-14.

Floyd, J.: *Praktisch luisteren*. Rotterdam: Ad. Donker, 1978.

Gieles, P.: Vier modellen voor opzet van de leerlingbegeleiding. *Handboek Leerlingenbegeleiding*. Zaventem: Kluwer, 1992, p. 1/1-1/19.

Gray, J. & R. Dean (Eds.): *Neuropsychology of Perinatal Complications*. New York: Springer Publishing Company, 1991.

Meijer, W.: Leesproblemen, diagnostiek en onderwijs. In: J. Clemens & H. Hacquebord (Eds.): *Diagnostiek van leesvaardigheid*. Delft: Eburon, 1995, p. 11-25.

Rogers, E.: *Communication of innovations*. New York: The Free Press, 1971.

Rourke, B., J. Fisk & J. Strang: *Neuropsychological Assessment of Children: a Treatment Oriented Approach*. New York: Guilford Press, 1986.

Rourke, B. (Ed.): *Syndrome of Nonverbal Learning Disabilities, Neurodevelopmental Manifestations*. New York: Guilford Press, 1995.

Van der Horst, A.: Schoolbeleid nodig voor remediale hulp. *Tijdschrift voor Leerlingbegeleiding*, november 1993, p. 15-18.

Van Vugt, P.: Dyslexie, een schets van de problematiek. *Spiegel*, 12 (1994a), p. 41-51.

Van Vugt, P.: Dyslexie herkennen en erkennen. *Informatie Vernieuwing Onderwijs*, 16, nr. 56 (1994b), p. 47-55.

Van Vugt, P.: Dyslexia et dyscommunicatio: of wetenschap als mensenwerk. *Informatie Vernieuwing Onderwijs*, 17, nr. 58 (1995), p. 46-52.

Van Vugt, P.: Achtergronden van leerstoornissen. *Persoon en Gemeenschap*, 48 (1996), p. 333-339.

Westman, J.: *Handbook of Learning Disabilities: a Multisystem Approach*. Boston: Allyn & Bacon, 1990.

Yakovlev, P. & A. Lecours: The myelogenetic cycles of regional maturation of the brain. In: A. Minkowski (Ed.): *Regional Development of the Brain*. Oxford: Blackwell, 1967.

“... en mijn zoon heeft dyslexie, meneer,” zegt de moeder, de leraar onderzoekend aankijkend, “weet u wat dat is?” Dat is het begin en het einde van mijn verhaal, want “Ja, mevrouw, dat ken ik.”

Als prille twintiger verlaat je vol enthousiasme en idealen de schoolbanken om in het onderwijs te stappen en jongeren het beste van jezelf te geven. Je hebt een heleboel pedagogische bagage meegekregen over hoe het allemaal zou moeten van een theoreticus die droomt van ideale klasjes in ideale lokalen met de ideale omkadering waar de ideale leraar de ideale lesjes geeft. Maar al vlug merk je dat de realiteit heel wat anders is, dat je te veel kent dat overbodig is en te weinig dat echt noodzakelijk is. Je hebt dan veel geleerd, maar je kan niets en het echte leren begint pas met de ervaringen van elke dag: door de goede momenten en de fouten ontdek je wat het is leraar te zijn.

Steeds probeer je *alle* leerlingen vooruit te helpen, en dan zijn er die leerlingen die genoeg capaciteiten hebben, goed werken in de klas, thuis veel tijd aan hun schoolwerk besteden en toch steeds diezelfde fouten blijven maken. Je besteedt extra aandacht aan die leerlingen en die fouten, je probeert hen tussendoor wat bij te werken, alles zonder resultaat. Je raakt ontmoedigd, je weet geen raad meer en dus ga je te rade bij een oudere, meer ervaren collega. Die antwoordt dan botweg: “Lui, doet niks, wil niet voor school werken, want de punten voor andere vakken zijn ook niet goed”, terwijl die leerling uit het tweede jaar komt vertellen dat hij met plezier *In de ban van de ring* aan het lezen is voor zijn boekbespreking, dat hij vrijwillig extra oefeningen maakt, enz.

En dan lees je in een vaktijdschrift iets over taalproblemen en dyslexie, er begint ergens een lichtje te flinkeren en je stapt naar het PMS met de vraag of het misschien *dat* zou kunnen zijn. Twee maanden later, na verdere gesprekken met het PMS, de ouders en de leerling, en nadat er enkele onderzoeken zijn geweest, blijkt dat de leerling inderdaad dyslectisch is. En wat nu?

Dan ga je je afvragen of er misschien nog leerlingen zijn die met dat probleem kampen. Daarvoor ga je weer te rade bij het PMS, en die mensen zijn bereid om mee te werken aan een vorm van onderzoek bij de leerlingen. Zelf wil je ook wat meer weten over het probleem, want de uitleg die je krijgt bij het PMS is allemaal nogal vaag, en dus schrijf je in voor een navorming over *dyslexie in het secundair onderwijs*.

De naam van de navorming schept heel wat verwachtingen, maar de orthopedagoog en neurolinguis die de navorming geven, slagen er al vlug in je onwetendheid om te buigen in totale verwarring. Ze bezorgen eenvoudige mensen als ik bijna een hersenletsel door hen op het hoofd te slaan met *linker- en rechterhemisferen; frontale, temporale, occipitale en partiële kwabben; associatiezones met als superassociatiegebied de temporo-parieto-occipitale zone die zich ter hoogte van de kruising van deze drie hersenkwabben bevindt; een lesioneel proces in deze regio kan onder meer agnosieën tot gevolg hebben, wat betekent dat tactiele, akoestische of optische waarnemingen dan mogelijk blijven doch niet in hun specificiteit herkend kunnen worden*.

Tegen de tijd dat je dat allemaal ontcijferd hebt, is het schooljaar ook weer voorbij en moet er vooruit gekeken worden naar het volgende jaar. Wel is het besef gegroeid dat het nodig is de hele school op de hoogte te brengen van het nieuw ontdekte probleem, en welk moment is dan beter geschikt om dat te doen dan de pedagogische studiedag? Dus ga je met een hoop ideeën en materiaal naar de directeur die het voorstel prompt goedkeurt.

Ondertussen heb je ontdekt dat er nog een boel leerlingen (meer dan je eigenlijk gedacht had) op de school zitten die in meerdere of mindere mate met dezelfde problemen kampen, dat er bezorgde ouders zijn die vragen stellen, en dat er geïnformeerde ouders zijn die je in contact brengen met een vereniging van ouders van dyslectische kinderen: *Sprankel*. Langs die weg is het ook makkelijker om bruikbaar materiaal te vinden over dyslexie.

En vol vuur, want nu ga je de school (en dus een stukje van de wereld) veranderen, begin je aan de voorbereiding van de pedagogische studiedag. Je wil aan je collega's duidelijk maken wat dyslexie eigenlijk is, wat de problemen zijn waarmee die leerlingen en hun ouders geconfronteerd worden, wat mogelijke oplossingen zijn om deze jongeren te helpen, hoe we dus in onze school nog beter rekening kunnen houden met onze leerlingen en ze nog meer kansen kunnen geven op slagen. Tegelijkertijd start de oudervereniging een initiatief om een voorlichtingsavond voor de ouders in te richten, met medewerking van mensen van *Sprankel* en van een autoriteit op het gebied: Peter van Vugt, neurolingüist. Dus dat beloofde.

De eerste uitdaging is dus collega's informeren en trachten te overtuigen. Op die voormiddag sta je daar dan, piepjong voor al die anciens, te vertellen wat het probleem is en wat je van hen verwacht om het de leerlingen makkelijker te maken. Je vraagt ook vrijwilligers om mee een werkgroep rond taal- en leerproblemen op te richten. Op de dag zelf krijg je weinig reacties, behalve dan langs de ene kant de beleeftde frasen 'knap gedaan', 'interessant' en 'dat is eens iets anders', en langs de andere kant de toezegging van enkele collega's die ook steeds aan andere initiatieven meewerken, om de werkgroep mee op te starten. Ook na de avond ingericht door het oudercomité - die veel beter meevalt dan gevreesd want er vallen geen hersendoden omdat het taalgebruik van de bewuste sprekers al veel toegankelijker is - komen vooral diezelfde reacties.

De echte reacties komen pas veel later, en die zijn veel minder positief. Eerst en vooral zijn er slechts enkele collega's (taalvakleerkrachten) die eventueel misschien ooit wel eens willen meewerken aan een werkgroep. Dan zijn er een heleboel bedenkingen (of uitvluchten?) om, ieder voor zich, zo weinig mogelijk (of helemaal geen) inspanningen te moeten leveren. Leraren van de niet-taalkvakken (praktijkvakken, technische vakken, wetenschappen, wiskunde, aardrijkskunde, geschiedenis, enz.) hebben plots de wijsheid opgedaan - ondanks alle informatie die op de pedagogische studiedag werd verstrekt en die nog eens in een brochure aan elke leerkracht werd bezorgd - dat dyslexie een taalprobleem is, dus daar hebben zij niets mee te maken. Of dat het een schrijfsprobleem is, dus het heeft toch niets met lezen of leren te maken. Of botweg dat het een modeverschijnsel is dat helemaal niet au sérieux moet worden genomen.

Sommigen aanvaarden dan weer dat er misschien wel een probleem is, maar dat het niet hun taak is om daar wat aan te doen, want "in de privé houden ze daar ook geen rekening mee en daar moeten wij ze toch op voorbereiden". Of als er uitzonderingsmaatregelen voorgesteld worden, dan is dat niet fair tegenover de andere leerlingen die bijvoorbeeld niet langer mogen werken. Uiteindelijk is het zo dat je niemand kan dwingen rekening te houden met leerlingen (eventueel met een bepaalde handicap), mensen moeten bereid zijn om dat te doen. Belangrijk is in ieder geval de houding en het standpunt van de directie in heel deze problematiek.

Ondertussen zijn we weeral zes jaar verder, en we zijn nog steeds met een kleine groep mensen af en toe, tussen al dat andere werk dat we ook op ons hebben genomen, met taalproblemen bezig. Maar het is niet alleen bij ons dat er problemen zijn. In de lerarenopleidingen gaat men maar door met het geven van veel overbodige informatie, maar aandacht besteden aan bijvoorbeeld dyslexie is er nog altijd niet bij. In het lager onderwijs gaat het er ook erg aan toe: wij krijgen in het eerste en tweede jaar secundair onderwijs nog steeds een heleboel leerlingen met leerproblemen binnen van wie men in de lagere school niet gemerkt heeft dat ze dyslectisch zijn. En het is juist daar dat men de diagnose moet stellen en moet beginnen werken om iets aan die handicap te doen, want in het secundair is het toch maar alleen kansen geven; echt veel verbetering brengen in de handicap, daar is het dan te laat voor.

Tekortkomingen in het onderwijs zorgen er dan weer voor dat externe groepen (ouders, *Sprankel*, dokters,...) extremere standpunten gaan innemen die dan weer een averechts effect hebben, zoals eindeloze oudercontacten met ouders, onredelijke eisen van ouders en oudergroeperingen, leerlingen die met onmogelijke contracten afkomen,... Een heleboel leerkrachten worden niet graag op hun verantwoordelijkheden gewezen door mensen van buiten het onderwijs, zeker niet op zo'n manier.

Wij hebben in ieder geval bereikt dat er mensen zijn op school die aandacht besteden aan het probleem; een grote meerderheid wil de noodzaak daarvan echter nog niet inzien. Elk stapje dat we vooruit zetten, is voor ons een veldslag gewonnen, maar wanneer die oorlog voorbij zal zijn dat weten we niet. De mondelinge steun van onze directie hebben we, wanneer de praktische steun komt is maar de vraag, want uren vrijmaken, dwingende regels opstellen, enz. lijkt niet makkelijk te zijn. Het is in ieder geval zo voor de mensen die ermee bezig zijn, dat het een intensieve taak is die ze op zich nemen, die meer frustraties meebrengt dan dat ze voldoening geeft. Het enige wat we kunnen doen, is blijven vechten en werken, en hopelijk komt er een tijd dat we die energie in andere belangrijke zaken kunnen steken.

"... en mijn zoon heeft dyslexie, meneer," zegt de moeder, de leraar onderzoekend aankijkend, "weet u wat dat is?" "Ja, mevrouw, dat ken ik," zegt de leraar, "en we zullen ons best doen om daar rekening mee te houden."

Luc Wyns

leraar Nederlands eerste graad secundair onderwijs