

# Consultatieve leerlingbegeleiding

## Leerlingen bespreken op een professionele manier

Wim Meijer

Iedere school heeft in zijn gelederen wel een beroemde oud-leerling, een schrijver, dichter of wetenschapper. Zijn naam duikt op in jubileumuitgaven waarin de school trots haar bijdrage aan de ontplooiing van het grote talent etaleert. Deze trots zegt niets over de manier waarop de beroemdheid destijds op de school besproken werd. In een televisiedocumentaire over 'herinneringen' deed de schrijver en beeldend kunstenaar Armando verslag van een ontmoeting met een oud-lerares. Zij herinnerde zich hem als een jongen die prachtige opstellen schreef. Dat was niet waar. Armando had, omdat hij andere dingen belangrijker vond, op school vaak verzuimd en slechts een enkel verhaal ingeleverd. Het schrijven kwam pas later in zijn leven. Zijn leerkrachten hebben destijds waarschijnlijk net zo over hem gesproken als over andere leerlingen. En vandaag de dag bespreken veel leerkrachten op soortgelijke wijze hun leerlingen.

In dit artikel gaat het niet over herinneringen, maar wel over het bespreken van leerlingen. De meeste leerlingen komen niet voor in jubileumuitgaven. Als leerlingen problemen hebben, zijn leerkrachten meestal niet trots, maar eerder wanhopig of onverschillig. Problematiek wordt meer dan succes op conto geschreven van de leerling zelf, of van zijn ouders. In de psychologie spreekt men over *attribuering*: positieve resultaten danken leerlingen aan hun leerkrachten; negatieve aan zichzelf. Sommige leerkrachten, maar ook leerlingen denken daadwerkelijk zo. Dat is voor beide partijen slecht omdat zulke negatieve attributies op den duur zichzelf bevestigen.

Om dat te voorkomen wordt in dit artikel een professionele manier van leerlingbesprekingen voorgesteld. Die maakt onderdeel uit van een methodiek die wordt aangeduid met de term *consultatieve begeleiding* (Elliott & Sheridan 1992). Anders dan de alledaagse gesprekken in de lerarenkamer is de methodiek erop gericht te komen tot constructieve attributies en tot nieuwe pogingen om problemen van leerlingen te lijf te gaan.

Op veel scholen voor secundair onderwijs groeit met horten en stoten een begeleidingspraktijk. Een of enkele leerkrachten vervullen een rol als begeleider. En begeleiders van buiten de school leveren hun bij-

drage. In het basisonderwijs werd al meer ervaring opgedaan. Bij een kritische analyse van die ervaringen blijken tradities een optimaal resultaat in de weg te staan. Als een leerling problemen heeft, worden de oorzaak en de oplossing vaak buiten de school gezocht, of wordt op voorhand verondersteld dat scholen en leerkrachten onveranderbaar zijn.

Doel van consultatieve leerlingbegeleiding is de mogelijkheden van de school zelf te optimaliseren. De eerste ervaringen zijn bemoedigend, maar er kan nog niet gesproken worden van een praktisch uitgewerkt model. Het gaat eerder om een set van uitgangspunten die de moeite waard zijn om nader te doordenken. Dit artikel moet dan ook worden opgevat als een bijdrage aan de discussie onder professionals (remedial teachers, begeleiders van PMS-centra, pedagogen en psychologen) die samen nadenken over de toekomst van begeleiding en remediëring van leerlingen die extra zorg behoeven.

## DE GANGBARE BEGELEIDINGSPRAKTIJK

Als leerlingen problemen vertonen, is het nuttig dat leerkrachten deze leerlingen bespreken binnen de school. Steeds meer leerkrachten gaan dat gewoon vinden, en steeds meer scholen hebben een structuur ontwikkeld om dergelijke besprekingen mogelijk te maken. Deskundigen van binnen en buiten de school kunnen worden ingeschakeld.

Kenmerkend voor een zich ontwikkelende begeleidingsstructuur binnen de scholen is een toenemende taakverdeling tussen *leerkrachten* en *begeleiders*. Deze deskundigen ontwikkelen hun eigen professionele werkwijzen. Daarmee samenhangend ontstaat een duidelijke taakafbakening en een ver-

wachtingspatroon over en weer. Zo is het gangbaar dat leerkrachten die een opvallende leerling verwijzen naar een begeleider daarbij de verwachting uitspreken dat er bijvoorbeeld sprake is van een faalangstige of dyslectische leerling. Van de begeleider verwacht men dat die duidelijkheid schept over de achtergronden en oorzaken van deze problematiek. De begeleider tracht, al dan niet met behulp van duidelijke criteria, een diagnose te geven, en stelt op basis daarvan een handelingsplan op. Hij verwacht dat de leerkracht dat plan uitvoert.

Ondanks alle goede bedoelingen verloopt de samenwerking tussen leerkracht en begeleider niet altijd optimaal. Dat heeft te maken met pragmatische en meer fundamentele kwesties. Om te beginnen is bij een bespreking van leerlingen niet altijd duidelijk welke problemen voor de leerkracht aanleiding zijn geweest om zich zorgen te maken over de leerling. De begeleider heeft daar waarschijnlijk wel een idee over, en de leerkracht eveneens. Maar een precieze omschrijving ontbreekt vaak, met het gevaar dat begeleider en leerkracht langs elkaar heen werken. Deze situatie bemoeilijkt bovendien het opstellen van een handelingsplan dat aansluit bij hetgeen in de klassen gebeurt.

En regelmatig zien we ook dat beide partijen een vorm van hulpverlening bepleiten die zich buiten de onderwijs sfeer afspeelt, bijvoorbeeld een faalangsttraining of training van oogspieren. Dergelijke hulpverlening is niet per definitie slecht, maar meestal is niet zo duidelijk of die hulp daadwerkelijk bijdraagt aan het oplossen van de problemen die de leerling in de onderwijsleersituatie van alle dag ondervindt. Immers, het reguliere onderwijsprogramma wordt meestal niet stilgelegd om te wachten tot de leerling is bijgespijkerd. Kortom: begeleiding start vaak met vage, onvoldoende geconcretiseerde problemen, en leidt soms tot adviezen die los staan van de onderwijs situatie of die moeilijk te realiseren zijn binnen de school.

Hoe komt het dat in leerlingbesprekingen de concrete problemen die een leerling in de klas ondervindt, zelf vaak onderbelicht blijven? In feite geeft men met omschrijvingen als 'dyslexie' en 'faalangst' al een bepaalde verklaring voor die niet concreet omschreven problemen: er moet iets bijzonders aan de hand zijn met de leerling. Wellicht hebben leerkrachten dat geleerd van begeleiders en nemen zij hun terminologie over. En wellicht bevestigen begeleiders leerkrachten daarin. Men gaat dan echter wel voorbij aan de kritiek die in de loop der tijd is gegeven op de traditionele verklaringen van leer- en gedragsproblemen. Samenvattend komt het hierop neer (Meijer 1995):

In de loop van ruim honderd jaar theorievorming en diagnostisch werk zijn meerdere verklaringsmodellen ontwikkeld. Achtereenvolgens verschoof de nadruk bij het verklaren van leesproblemen van aangeboren en verworven fysieke defecten (zoals 'congenitaal word-blindness') via functionele problemen (zoals onvolledige hemisfeerdominantie en een gebrekkige lateralisatie) naar achterstanden in intelligentie en functie-ontwikkeling. Met de ontwikkeling van intelligentie- en functietesten krijgen deze constructen een steeds dominantere plaats in de theorievorming van leesproblematiek. Psychologische constructen nemen de plaats in van fysieke entiteiten, maar diagnostici handhaven de kenmerken van de medische benaderingswijze, waarbij leerproblemen worden opgevat als symptomen van een stoornis met een - in principe - aanwijsbare oorzaak (zie bijvoorbeeld Bateman 1981).

Met behulp van testen wordt een profiel van sterke en zwakke kanten opgesteld, als basis voor de behandeling. En de behandeling zelf bestaat uit het bestrijden van de 'oorzaak' door zwakke kanten van het profiel te versterken. Ook wanneer - zoals in recentere verklaringsmodellen - meer aandacht wordt besteed aan andere aspecten, zoals de context waarin de leerproblemen

zich voordoen, de uit te voeren taak zelf, en de manier van informatieverwerken van de leerling, bestaat de neiging één zo'n factor als oorzaak van problemen aan te wijzen.

De idee dat de oplossing van problemen bestaat uit het wegnemen van de kwalijke oorzaak, of het trainen van de zwakke functie, gaat voor sociale problemen in het algemeen, en voor leer- en gedragsproblemen niet op, omdat zelden sprake is van eenduidige oorzaak-gevolg relaties. Veeleer gaat het om situaties waar meerdere factoren elkaar onderling beïnvloeden. Bovendien spelen leerling en leerkracht bij het verhelpen van leesproblemen een andere rol dan arts en patiënt bij het genezen van een gebroken been. Hun eigen visie op het probleem en hun inzet bij het zoeken van oplossingen spelen een doorslaggevende rol. Omdat er geen alles omvattende theorie over leerproblemen bestaat, en begeleiders in de praktijk te maken krijgen met problemen waarvoor theorieën ontbreken, of waarvoor meerdere theorieën voorhanden zijn, zullen ze moeten kiezen. Voor ieder kind, voor ieder probleem moet opnieuw worden nagegaan welke factoren daadwerkelijk een rol spelen bij het ontstaan en instandhouden van de problematiek.

In de praktijk spelen uiteenlopende factoren een wisselende rol. Veel begeleiders en leerkrachten hechten, op basis van traditie, meer waarde aan de vroegere modellen. Zij voeren de fysieke factoren op als de 'echte oorzaken', en beschouwen hulpverlening die gericht is op andere factoren als symptoombestrijding. Maar die voorkeur kan theoretisch niet beargumenteerd worden vanuit causale relaties tussen symptomen en oorzaken. Een en ander heeft tot gevolg dat adviezen vaak los van de onderwijsleersituatie komen te staan of in de school en klas niet uitvoerbaar zijn.

## CONSULTATIEVE LEERLING-BEGELEIDING

Consultatieve leerlingbegeleiding is een methodiek waarin men tracht tegemoet te komen aan de bezwaren van de traditionele leerlingbegeleiding. Anders dan de omschrijving doet vermoeden, is de begeleiding expliciet gericht op de leerkracht. De leerkracht signaleert een leer- of gedragsprobleem bij de leerling; de begeleiding is erop gericht deze leerkracht te helpen bij het vinden van oplossingen voor deze leer- en gedragsproblemen. De methodiek is gebaseerd op twee pijlers.

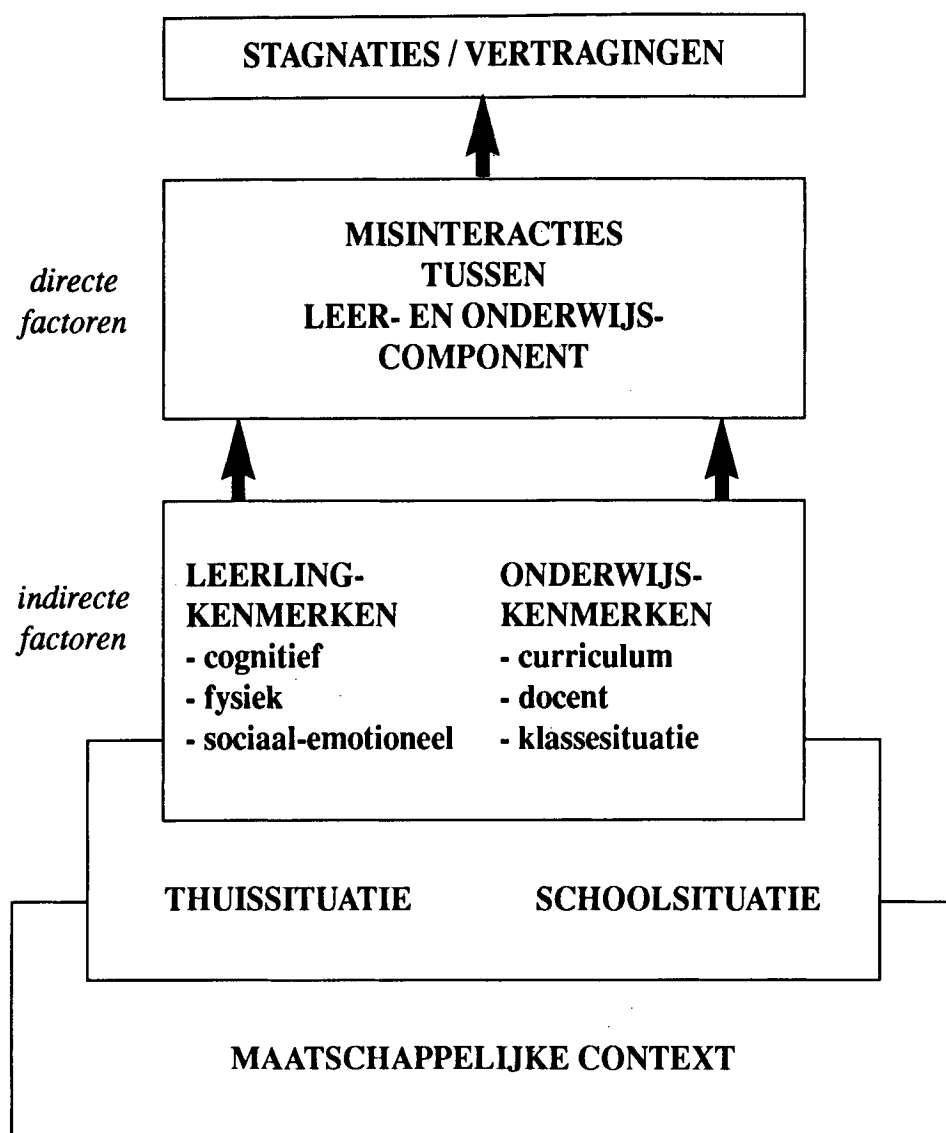
In de eerste plaats worden de fasen van een probleemoplossingsproces in strakke regie door begeleider en leerkracht samen doorlopen. Samen beschrijven zij de problemen zo concreet mogelijk, samen analyseren zij de factoren die een rol spelen in dit individuele geval, samen zoeken zij naar oplossingen, en gaan zij na hoe die oplossingen gerealiseerd kunnen worden, en samen evalueren zij of deze echt gewerkt hebben. De traditionele taakverdeling wordt vervangen door een stappenplan, waarbij begeleider en leerkracht per stap telkens afspraken maken wie wat verder gaat doen. In de praktijk leidt dit tot een zeer flexibele invulling van het proces, afhankelijk van de actuele situatie: de aard van de problemen, de mogelijkheden van de begeleider en de leerkracht. In één leerlingbespreking worden vaak meerdere stappen gezet; maar evengoed komt het voor dat een leerlingbespreking wordt afgesloten met de afspraak om eerst meer informatie te verzamelen, om pas in de volgende bespreking over te gaan tot de volgende stap.

De tweede pijler waarop consultatieve leerlingbegeleiding is gebaseerd, betreft een inhoudelijk aspect. Bij het analyseren van problemen wordt een referentiekader gebruikt waarin onderscheid wordt gemaakt tussen directe en indirecte factoren. Elders

(Meijer 1993) hebben we aangegeven hoe zo'n begrippenkader eruit ziet. De gedachtengang komt in het kort hierop neer. Leerproblemen zijn de resultante van een interactieproces tussen *kind*factoren en *onderwijs*factoren. Bij het analyseren van problemen moet aandacht worden geschonken aan beide groepen factoren en aan hun onderlinge samenhang. Met andere woorden: als het leesproces stagneert, is dat het resultaat van een misinteractie tussen onderwijs- en kindfactoren. Het opheffen van de stagnatie betekent het zodanig manipuleren met factoren in de onderwijsleersituatie dat de interactie weer tot leerresultaten leidt.

Een onderwijsleersituatie is niet onbegrensd manipuleerbaar. De grenzen worden bepaald door uiteenlopende factoren: de mogelijkheden van de leerling, schoolorganisatorische beperkingen, de maatschappelijke context waarin de school functioneert, de mogelijkheden van de onderwijsgevende, etcetera. Om te voorkomen dat de aandacht wordt afgeleid van de mogelijkheden die het onderwijs heeft om problemen op te lossen, brengen we onderscheid aan tussen *directe* en *indirecte* factoren. Directe factoren zijn factoren die deel uitmaken van het onderwijsleerproces. Indirecte factoren hebben niet rechtstreeks invloed op de stagnaties, maar werken indirect, via het onderwijsleerproces.

Iedere onderwijsleersituatie bevat een onderwijs- en een leercomponent. De onderwijscomponent bestaat uit twee onderling samenhangende factoren. Ten eerste *de taak* die het kind krijgt voorgesteld, bijvoorbeeld het beantwoorden van vragen bij een tekst. De taak bepaalt op welke kennis en vaardigheden een beroep wordt gedaan bij de leerling. En ten tweede *de instructie*; dat is de wijze waarop de leerkracht het leergedrag begeleidt, bijvoorbeeld de mate waarin de leerkracht duidelijk de bedoeling van het lezen van de tekst uitlegt, of aanwijzingen geeft voor het beantwoorden van vragen.



Binnen de leercomponent onderscheiden we eveneens twee met elkaar samenhangende factoren. Ten eerste *de strategie* van de leerling; dat is de manier waarop de leerling de taak uitvoert. In de leerstrategie van een leerling wordt zichtbaar op welke wijze de leerling de beschikbare voorkennis en deelvaardigheden inzet. In de tweede plaats onderscheiden we *het taakgedrag* van de leerling; dat is de wijze waarop de leerling de taak plant, uitvoert en evalueert.

Omdat iedere onderwijsleersituatie uit deze factoren is opgebouwd, staan bij consultatieve leerlingbegeleiding de directe factoren centraal. Deze factoren verwijzen tegelijkertijd naar de hulpverlening: onderwijshulp bestaat altijd uit het aanbieden van andere taken en/of aangepaste instructie. Dat gebeurt omdat men de strategie van de leerling wil beïnvloeden, of het taakaanpakgedrag.

Bij het maken van concrete keuzen voor de hulp spelen twee soorten afwegingen een rol. Ten eerste de vraag in welke mate het onderwijs in de voorafgaande periode optimaal is verlopen. Wanneer sprake is van aanwijsbare misinteracties vormt dat alle aanleiding voor het onmiddellijk aanbrengen van aanpassingen in de onderwijsleersituatie van de leerling. Dat is bijvoorbeeld het geval als taken onvoldoende aansluiten bij de voorkennis van een leerling, of wanneer de instructie onvolledig is.

Een tweede afweging ligt in de invloed van indirecte factoren. Omdat geen sprake is van rechtstreekse causale relaties moet die invloed in het individuele geval aangetoond en plausibel gemaakt worden. Ze wordt dus niet op grond van traditie geaccepteerd. Zo kunnen bijvoorbeeld leerlingen met een vergelijkbare matige begaafdheid komen tot een verschillend prestatieniveau. En zo kunnen leerkrachten onder de indruk zijn van uitermate tragische gezinsomstandigheden; maar pas als duidelijk is welke invloed daarvan uitgaat op het aanpakgedrag of de strategie van de leerling bij het lezen, wordt zo'n gegeven relevant voor de hulp. Hetzelfde geldt voor alle directe factoren.

Indirecte factoren die de leercomponent kunnen beïnvloeden, zijn cognitieve, fysieke en sociaal-emotionele kenmerken van de leerling en de thuissituatie. Indirecte factoren die de onderwijscomponent van de onderwijsleersituatie beïnvloeden zijn leerkrachtkenmerken, het curriculum, groepskenmerken, schoolkenmerken. Deze indirecte factoren kunnen op hun beurt worden beïnvloed door de maatschappelijke context waarin de school functioneert.

Wil de begeleider recht doen aan het uitgangspunt dat leerproblemen voortkomen uit misinteracties, en daadwerkelijk een bijdrage leveren aan het zoeken naar oplossingen van leerproblemen, dan stelt dat een aantal eisen aan het diagnostisch handelen. Ten eerste mag de analyse niet eenzijdig

zijn. Ten tweede moet de analyse verwijzen naar veranderingsmogelijkheden. En ten derde moet de begeleider nauw samenwerken met leerkrachten. Dat is noodzakelijk om twee redenen: alleen leerkrachten kunnen een noodzakelijk deel van de informatie verschaffen door inzicht te geven in de aangeboden taken en begeleidende instructie; en leerkrachten nemen een sleutelpositie in bij het implementeren van een advies, die immers bestaat uit een herstructurering van de onderwijsleersituatie. Ook als de concrete hulp buiten de klas plaatsvindt, zal ze optimaal op het klasgebeuren afgestemd moeten zijn om er effect van te verwachten.

## CONSEQUENTIES VOOR BEGELEIDERS

Consultatieve leerlingbegeleiding stelt eisen aan de betrokken leerkrachten en begeleiders, maar ook aan de begeleidingsstructuur binnen de school. Organisatorische aspecten vallen buiten het bestek van dit artikel, maar enkele concrete consequenties van consultatie kunnen, los van een bepaalde organisatievorm wel worden aangegeven. Begeleiders kunnen de effectiviteit van begeleiding vergroten door:

- niet in te gaan op vage klachten en omschrijvingen die leerkrachten van leerlingproblemen geven. Zij zullen de leerkracht moeten helpen de problemen concreet te omschrijven. Dat kan door de leerkracht in een leerlingbespreking te vragen precies aan te geven welke opdrachten de leerling thuis en in de klas moet uitvoeren, hoe de leerling die taken aanpakt en tot een goed einde tracht te brengen, welke strategie de leerkracht van de leerling verwacht, welke instructie is gegeven, etcetera.
- de hulpverlening op te vatten als een aanpassing van de onderwijsleersituatie.

Het effect van speciale leerlingenhulp hoeft niet primair gezocht te worden in het gebruik van bijzondere programma's of exotische hulpmiddelen, maar is meer afhankelijk van het nauwkeurig afstemmen van de taken en instructies op de behoeften van de individuele leerling.

- op zoek te gaan naar haalbare oplossingen. Eerder dan het bedenken van de meest ideale behandeling, is het de taak van de begeleider om eraan mee te werken dat de meest haalbare oplossing in de praktijk wordt gerealiseerd. Daar kan een begeleider veel aan doen. Om te beginnen door met de leerkracht op zoek te gaan naar oplossingen die de leerkracht relatief weinig energie kosten, en door al te ambitieuze plannen wat te temperen. In de tweede plaats door het maken van duidelijke afspraken met de leerkracht en het geven van regelmatige feedback.

Uit deze korte beschrijving van consultatieve leerlingbegeleiding zal duidelijk zijn geworden dat centrale begrippen in de methodiek zijn: *samenwerken, afspraken maken, verantwoording afleggen, en vaststellen van effecten*. Allerlei traditionele taken van begeleiders, zoals het verrichten van diagnostisch onderzoek komen niet volledig te vervallen, maar maken onderdeel uit van de afspraken die begeleider en leerkracht kunnen maken. Het grootste verschil met de traditionele leerlingbegeleiding is dat voor alle partijen volstrekt duidelijk is wat de bedoeling en functie is van het verzamelen van diagnostische informatie voor het vinden van oplossingen. Door het maken van afspraken per situatie worden de ongewenste neveneffecten van een standaard taakafbakening tussen leerkrachten en begeleider voorkomen.

Consultatieve leerlingbegeleiding gaat dus om een professionele manier van het bespreken van leerlingen. Leerlingbesprekingen zijn niet bedoeld om een beves-

tiging te vinden van het idee dat leerkrachten zo weinig kunnen doen aan de problemen van leerlingen. Consultatieve leerlingbegeleiding is ook geen *deus ex machina* dat aan alle tragiek een einde maakt; niet alle leerlingen zijn straks beroemdheden. Het gaat om een nuchtere methodiek, gericht op leerkrachten die het best haalbare gerealiseerd hebben, en daar professioneel verantwoording over kunnen afleggen.

Wim Meijer  
Vakgroep Pedagogiek & Onderwijskunde  
Rijksuniversiteit Groningen  
Grote Rozenstraat 38  
NL-9712 TJ Groningen

## BIBLIOGRAFIE

Bateman, B.: Teaching Reading to Learning Disabled and other Hard-to-Teach Children. In: Resnick, L.B. (Ed.): *Theory and Practice of Early Reading*. Hillsdale: Erlbaum, 1981.

Elliott, S.N. & S.M. Sheridan: Consultation and teaming: problem-solving among educators, parents and support personnel. *The elementary school journal*, 3 (1992), p. 315-338.

Meijer, W.: Consequenties van Weer Samen Naar School voor de werkwijze van (ortho)pedagogen en psychologen. In: Pamijer, N.K., R. Haccou, A.J.C.M. De Jongh & L.W.A. van de Meughevel (Red.): *Weer Samen Naar School... op weg naar 1997*. Assen: Van Gorcum, Dekker & van de Vegt, 1993, p. 31-43.

Meijer, W.: Leesproblemen, diagnostiek en onderwijs. Over de veranderende rol van diagnostici bij de hulpverlening aan kinderen met leesproblemen. In: Clemens, J. & H. Hacquebord: *Diagnostiek van leesvaardigheid*. Delft: Eburon, 1995, p. 11-26.