

Hoe zorgelijk is de leerlingenzorg? Een kritische beschouwing

Kees van der Wolf

Inleiding

Onze verzorgingsstaat rekent steeds meer maatschappelijke vraagstukken tot het publieke domein. Daarom zien scholen zich voor de taak geplaatst allerlei problemen te helpen oplossen. Ouders verwachten dat ook. Zij vinden de opvoeding van kinderen in deze complexe samenleving een lastig karwei: ze zijn blij als de school wil meedenken en meedoen, zodat de verantwoordelijkheid voor het opvoeden kan worden gedeeld. Leraren op hun beurt vinden dat zij langzamerhand zoveel tijd aan niet-schoolse zaken moeten besteden dat zij onvoldoende toekomen aan het geven van onderwijs. Daarom schuiven zij die niet-schoolse zaken graag door naar zorgprofessionals als (ortho)pedagogen, psychologen, maatschappelijk werkers, zorgcoördinatoren en intern begeleiders.

Zorgprofessionals beschikken over theorieën om de problemen te beschrijven, methodes om ze te behandelen, opleidingen waarin ze dat leren en organisaties waarbinnen ze hun samenwerking regelen en hun praktijk beoefenen. Steeds meer aspecten van het schoolleven zijn onder de regie van zorgprofessionals geplaatst, omdat we ervan overtuigd zijn geraakt dat een professionele aanpak van problemen beter is dan een 'lekenbenadering'. De school is in toenemende mate een verzamelpunt van allerlei organisaties, voorzieningen, teams en commissies op het gebied van 'zorg'. Bureaus en instellingen verdringen zich op deze nieuwe markt. Maar ook steeds meer leraren zien voor zichzelf een rol weggelegd op dit terrein. De oplei-

dingsmarkt verdient er een goede boterham aan.

De idee heeft postgevat dat er steeds meer probleemjongeren zijn en dat de zorg in de school intensiever en deskundiger moet worden. Het denken in termen van 'zorg' wordt ook doorgetrokken naar de inhoud van het onderwijs. Er wordt een verband gelegd tussen instructiegerichtheid van het onderwijs en schoolafkeer bij jongeren. De veronderstelde toename van sociaal-emotionele, gedrags- en motivatieproblemen zou vragen om een totaal andere manier van lesgeven. Men wil af van 'elitair, ouderwets, kennisgericht onderwijs'. Men pleit voor een 'life-skills' en 'psycho-sociale' oriëntatie. Nogal wat mensen in en rond het onderwijs redeneren ongeveer als volgt: de jeugd verkeert in een morele crisis, jongeren willen het traditionele curriculum niet meer, meer aandacht voor 'het 'psycho-sociale' is de oplossing.

Het toegenomen accent op niet-schoolse zaken, de inbreng van zorgprofessionals met hun specifieke deskundigheid en de 'life-skills- en psycho-sociale gerichtheid' van het onderwijs brengen een dynamiek met zich mee, die een analyse verdient. Zijn we met deze gerichtheid op 'zorg' op de goede weg? Bewijzen we de jeugd en het onderwijs hiermee een goede dienst? Of is er reden tot 'zorg'? Een viertal tendensen komt in dit artikel aan bod.

Eerst ga ik nader in op de druk op scholen om steeds meer opvoedingstaken op zich te nemen en de daarmee samenhangende vraag naar meer zorgprofessionals. Sommige leraren zien voor zichzelf een rol weggelegd

op dit terrein. De 'zorggerichte' leraar heeft zijn intrede gedaan. Dan bespreek ik het feit dat de vele organisaties en instellingen die 'zorg' verlenen niet al te best samenwerken. Zij zijn meer gericht op hun eigen organisatiedoelen en werkprocessen dan op met de school gedeelde doelstellingen en probleemanalyses. Ten slotte ga ik in op het idee dat 'kennisgerichtheid' van scholen emotioneel belastend en verkeerd zou zijn. Kennis zit in het verdomhoekje. Maar onderwijs hoeft niet altijd 'leuk', 'onderhoudend' of 'aangenaam' te zijn.

Verschuiving van opvoedingsverantwoordelijkheid

Was de opvoeding vroeger vooral een taak van de ouders, daarbij gesteund door familie, kerkgenootschap of ander netwerk, nu is het een publieke taak geworden waarvoor de overheid zich verantwoordelijk voelt. Interventies bedoeld voor een kleine groep probleemkinderen en probleemouders zijn uitgegroeid tot een beleid met risicotaxaties, monitoring en professionele interventies. We hebben steeds meer kennis over indicatoren, diagnostiek en interventies, waardoor het mogelijk is geworden kinderen steeds vroeger te identificeren als risicogeval (Furedi, 2009). Het idee dat kinderen voortdurend 'at risk' zijn, is sinds de jaren tachtig van de vorige eeuw een cultureel dogma geworden. Hillary Clinton benadrukt in haar boek *It Takes a Village* vooral bedreigingen, problemen en risico's voor kinderen (geweld, verwaarlozing, uiteenvallende gezinnen). 'Steun aan de ouders' is vaak een eufemisme voor een steeds sterkere inbreng van deskundigen bij de opvoeding.

Al in de jaren vijftig van de vorige eeuw was het de Engelse kinderpsychiater Winnicott die er op wees dat deskundigen niet tussen ouder en kind moeten komen. Hij benadrukte dat de toename van disciplines die zich richten op de opvoeding op zich goed is, maar dat dit er niet toe moet leiden dat het zelfvertrouwen van ouders om hun kind

zelf op te voeren afneemt. Tegenwoordig hoort men dit soort geluiden veel minder. Opvoeden wordt voorgesteld als een zeer complex geheel waarbij deskundigen niet gemist kunnen worden (Hermanns, 2009). In de school liggen de beste mogelijkheden voor 'tijdig en deskundig ingrijpen', zo redeneert men. De school is bij uitstek de vindplaats van 'probleemjongeren'. Door de leerplicht zijn de meesten daar in principe goed bereikbaar.

In wetenschappelijke publicaties en in jaarverslagen van de onderwijsinspectie wordt vaak op negatieve toon geschreven over de vakbekwaamheid van leraren. Vooral als het gaat om een effectieve aanpak van leerlingen die 'steeds problematischer worden' en 'meer, langduriger en intensievere zorg nodig hebben': de leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Leraren op hun beurt wijzen erop dat zij zoveel tijd moeten besteden aan maatschappelijke, niet schoolse zaken dat zij niet aan het gewone werk toekomen. De school wordt overvraagd, vindt men. Het falen van scholen wordt door leraren toegeschreven aan een combinatie van jeugdproblematiek, externe druk en onhaalbare doelen, zoals bijvoorbeeld exameneisen, inspectietoezicht, extra aandacht voor normen en waarden, het opheffen van maatschappelijke achterstanden, het voorkomen en verhelpen van gedragsproblemen en onrealistische verwachtingen van ouders. Men vindt over het algemeen dat de oorzaak van de problemen buiten de invloedssfeer van de leraar en de school ligt. Dit verklaart de positieve houding van veel leraren ten opzichte van ondersteuning door externe zorgprofessionals. Zij zijn meer dan welkom. Het aantal 'zorgprojecten', in handen van zorgprofessionals, is de laatste jaren dan ook flink toegenomen (Van der Wolf, 2005). Dit is ongunstig, omdat dit over het algemeen betekent dat er van integratie van de zorg in het reguliere onderwijsaanbod geen sprake is. De neiging bestaat om leraren te ontlasten en de zorg buiten de klas te organiseren. Het idee is dat als de zorg buiten de klas goed functioneert met de 'probleemgevallen', de klassenleraar beter kan werken met de rest van de leerlingen.

De ‘zorggerichte’ leraar

Toch gaat dit verhaal niet helemaal op. Sommige leraren zien wél een rol voor zichzelf weggelegd in de leerlingenzorg en werken daar met elan aan. Steeds meer leraren laten zich op dit gebied bijscholen. Dat heeft ertoe geleid dat het aantal niet-lesgebonden taken is uitgedijd. De economiedocent en lerarenopleider Van Haperen (2007) maakt zich zorgen over de toenemende ‘zorggerichtheid’ van zijn collega’s. Hij vindt dat de kern van de oplossing van het probleem in de klas ligt. Daar moet de binding tussen jongeren en volwassenen plaatsvinden. Daar wordt te weinig aan gedaan, vindt hij. Er wordt te veel in termen van ‘zorg’ gedacht en gehandeld. Hij merkt op:

‘Als bij lesuitval leerlingen vrij krijgen, zitten de kantoren vol met bevoegde en ervaren leraren. Maar ja, die zijn met iets anders bezig. Wat dat dan is? Nou ze zijn druk bezig als sociale vaardigheidstrainer, dyslexietherapeut, studiebegeleider, docentencoach, faalangstreductietrainer, vertrouwenspersoon, praatgroepleider bij kinderen met een dierbare overledene, mentor, toetsontwikkelaar, corrector, ga zo maar door’ (p. 74).

Van Haperen vindt de opbrengst van al deze activiteiten twijfelachtig. Hij meent dat sommige kinderen het prettig vinden op school over hun problemen te praten, maar andere juist niet. De leerprestaties, zo denkt hij te weten, gaan hierdoor zelden omhoog. Zijn oplossing ligt in ‘ambachtelijk onderwijs’ met als kenmerken ‘gedwongen meedoen, contact maken, humor, het conflict aangaan, extra huiswerk, dat controleren en de leerling laten terugkomen’. Dat zou meer effect hebben dan eens in de maand een gesprek met een onbekende deskundige.

Maar er is moed voor nodig om als ‘psychologische leek’, die de leraar meestal is, zelf een probleem aan te pakken en het proberen op te lossen, omdat veel problemen een dilemma karakter hebben. Dit maakt onzeker en leidt tot het inschakelen van experts.

Bij het werken met probleemleerlingen heeft de leraar echter een aantal voordelen boven de zorgprofessional. De belangrijkste is dat een leraar (zeker in het primair onderwijs) de leerlingen haast iedere dag, onder verschillende omstandigheden, meemaakt. Hierdoor heeft hij dus, door de tijd die beschikbaar is, veel mogelijkheden tot handelen. Een leraar kan interveniëren met traditionele pedagogische middelen, zoals een persoonlijke relatie aangaan, aanmoedigen, humor gebruiken, zelf een goed rolmodel zijn, adequaat feedback geven, grenzen stellen en gedrag corrigeren. De kinderpsychiater Van der Gaag (2002) is ook van mening dat een structurerende en bemoedigende aanpak in de klas heel effectief kan zijn. Het vormt een heel belangrijk aspect van de aanpak van kinderen met verschillende vormen van psychopathologie. De oriëntatie op verbetering van de gang van zaken in de klas zou centraal moeten staan. De innovatietheorie (Fullan, 2001) leert ons dat een vernieuwing de meeste kans op beklijven heeft als deze betrekking heeft op het lesgeven van alledag. Als de innovatie duidelijk en praktisch is, als hij gesteund wordt door de directie en het schoolbestuur, als er een mogelijkheid is om er met collega’s aan te werken en als er goede ondersteuning wordt geboden is de kans op succes groot. Dan wordt het handelingsrepertoire van de leraar uitgebreid en wordt de professionaliteit versterkt. Ik kom hier later op terug.

Matige samenwerking en het ontbreken van een concreet doel

We kunnen niet zeggen dat we ons er in Nederland met de leerlingenzorg met een jantje-van-leiden van af maken. Er gaat veel geld in om en we beschikken over goed opgeleide deskundigen. In het kader wordt er een groot aantal genoemd.

Het blijkt erg lastig om met al deze professionals te komen tot flexibel maatwerk. In de eerste plaats is er al het ‘taalprobleem’:

de maatschappelijk werker met zijn 'welzijnstaal', de leerplichtambtenaar met zijn 'ambtenarentaal', de jeugdarts met haar 'sociaal-medisch' jargon' en de leraar met zijn 'schooltaal'. Maar was het alleen maar een kwestie van 'taal', zo merkt Hoitink (2010) terecht op. De verschillende professionals moeten voldoen aan de standaarden van hun instelling of beroepsgroep en aan fijnmazige regelgeving. In de leerlingenzorg gaan veel gesprekken over taken en bevoegdheden, bekostigingsregels en financieringsstromen. Als instellingen met elkaar praten gaat het meestal over de vraag wie de meest geschikte eigenaar van het probleem is en hoe de 'behandeling' betaald moet worden. Het gesprek wordt beheerst door de belangen van de organisaties en de deelnemers gedragen zich als vertegenwoordigers daarvan. De aanbodgerichte insteek met zijn protocollen, richtlijnen, stappenplannen en vaststaande voorschriften botst met het gewenste vraaggericht maatwerk.

Wat vaak ontbreekt is een concreet, gezamenlijk doel, waaraan door scholen en zorgprofessionals gezamenlijk gewerkt kan worden. Wanneer zou wat bereikt moeten zijn? En wat merken we dan? Zo is het is bijvoorbeeld onduidelijk wat beschouwd wordt als een geslaagde opbrengst van Passend onderwijs. Wanneer vinden we het een succes?

Het onderwijsveld beschouwt Passend onderwijs als complex beleid (Ledoux, Smeets &, Van Rens, 2010). Men vindt het moeilijk om zich een concrete voorstelling te maken van gewenste arrangementen op klas- en schoolniveau. Er is wel een aantal algemene doelstellingen geformuleerd, zoals geen thuiszitters, geen kind tussen 'wal en schip', meer gediplomeerde zorgleerlingen, verbetering van de positie van 'zorgleerlingen' op de arbeidsmarkt. Deze worden echter niet uitgewerkt in concrete subdoelen en daarbij horende maatregelen waaraan school en zorgprofessionals kunnen werken. Als niet aan gezamenlijke probleemformulering

Onderwijs

Leraar
Onderwijsassistent
Remedial teacher
Interne begeleider
Zorgcoördinator
Mentor
Ambulant begeleider
Taal-, lees- en rekenexpert
Gedragsspecialist
Orthopedagoog
Psycholoog
Schoolmaatschappelijk werker
Leidinggevende

Welzijn

Maatschappelijk werker
Jeugd en jongeren werker

Jeugdzorg

Jeugdzorgmedewerker
Medewerker meldpunt kindermishandeling
Gedragstherapeut
Gezinscoach

Justitie

Raadsonderzoeker kinderbescherming
Coach justitiële jeugdinrichting
Reclasseringsambtenaar
Leerplichtambtenaar

Gezondheidszorg

Schoolarts
Kinderpsychiater
Neuroloog
Fysiotherapeut
Ergotherapeut
School/wijkverpleegkundige
Logopedist

wordt gedaan en er geen concrete opbrengsten zijn geformuleerd, inclusief een tijdspad, is de ‘zorg’ voor leerlingen voorlopig nog ‘zorgelijk’.

‘Life-skills en psychosociale benadering’

‘De tijd die veertien- tot zestienjarigen op school doorbrengen dient de aangenaamste te zijn in hun leven, vindt een middelbare school in Groot-Brittannië, en dus worden daar vanaf september “lessen in geluk” gegeven. Britse scholen hebben veel te lang een eenzijdig lessenpakket aangeboden, met het accent op academische intelligentie in plaats van emotionele intelligentie’, stelt Anthony Seldon, directeur van het Wellington College in Berkshire. Door een breder pakket aan te bieden, met naast lessen over sociale kwesties, drugs en seks ook aandacht voor geluk, wil de directeur completere leerlingen afleveren. ‘We weten dat blijde kinderen beter leren’, aldus Seldon. (Noordhollands Dagblad, 2006)

Tegen het idee dat de schooltijd een ‘gelukkige’ moet zijn heeft natuurlijk niemand bezwaar, al kunnen we ons afvragen of dit moet via lessen in geluk. De ‘happy-ology’ kent al vele vertakkingen. In de onderwijswereld groeit het idee dat instructie en leren op de traditionele manier niet meer lukt. De critici willen de inhoud van het onderwijs veranderen, relevanter maken en meer rekening houden met de gevoelens van de jeugd, hun emoties, zelfbeeld, inspiraties en fysieke gesteldheid. Verschillende scholen hebben het traditionele curriculum dan ook al de rug toegekeerd en werken volgens alternatieve uitgangspunten. Zij willen zich meer richten op voor het leven relevante onderwerpen (‘life skills-based education’, LSBE). Dit vraagt om nieuwe inhouden, leerprocessen en instructiemethoden. Het belang van kennis wordt gerelativeerd. Omdat men geobsedeerd is door verandering (en niet zozeer door de wereld van feiten en ideeën) wordt

de ontwikkeling van flexibele, zelfsturende en sociaal-emotioneel vaardige personen een van de belangrijkste doelen van het curriculum. Dit is niet alleen een Nederlandse ontwikkeling. Invloedrijke internationale instituties als UNESCO spelen hierbij ook een belangrijke opinievormende rol, getuige het volgende citaat:

‘The challenge for secondary education is now to prepare unprecedented numbers of young people and adults for further learning and for sustainable livelihoods... Since in most cases secondary education coincides with the critical period of adolescence, when important career and life choices are made, a life skills-based approach is vital. Life skills are expected to consist of the psycho-social skills needed for personal development and responsible citizenship... Around the world, Life Skills-Based Education (LSBE) is being adopted as a means to empower young people in challenging situations. LSBE refers to an interactive process of teaching and learning which enables learners to acquire knowledge and to develop attitudes and skills which support the adoption of healthy behaviours’. (UNESCO, 2009).

Op het eerste gezicht lijkt dit aantrekkelijk. Het onderwijs heeft oog voor de fase waarin de jongeren zich bevinden (de adolescentie) en richt zich op de psychosociale aspecten die nodig zijn voor persoonlijke ontwikkeling en verantwoordelijk burgerschap. Daarbij moet de jeugd worden voorbereid op de uitdagingen die het leven biedt. Maar als we wat beter kijken zien we dat sociale competenties, persoonlijke ontwikkeling en gezond gedrag meer accent krijgen dan kennisoverdracht. Ze worden van middel tot doel verheven.

Een voorstelling van zaken waarbij de doelen en de inhouden van het onderwijs (het curriculum) onvoldoende nadruk krijgen is echter symptoombestrijding. Het gaat in scholen om professionele en systematische overdracht van cultureel erfgoed door een volwassen generatie aan de aantredende generatie, om het aanbrengen van respect voor ‘de autoriteit van kennis’ en

het ontwikkelen van een kritische attitude ten opzichte van die kennis. Kinderen zitten op school om nuttig en toekomstgericht onderwijs te krijgen, niet om behandeld of verzorgd te worden.

Op zich is het natuurlijk een goede zaak dat er meer aandacht is gekomen voor de problemen van mensen. De vroegere ‘tanden-op-elkaar’ en ‘niet klagen, maar dragen’-cultuur heeft weinig opgeleverd. Het is zeker zo dat ‘life-skills’ van groot belang zijn voor het toekomstig functioneren van leerlingen, al kan men zich afvragen in hoeverre ze leerbaar zijn los van de inhoud van het onderwijs.

Een te sterke benadrukking ervan heeft nadelen. De kans bestaat dat de positie van de leraar als inhoudsdeskundige ondermijnd wordt. Voor de leraar wordt het moeilijk te onderwijzen, te beoordelen, eisen te stellen, het gevecht aan te gaan en uit te dagen. Het gevaar is dat de nadruk op ‘psychosociale gerichtheid’ ertoe leidt dat leerlingen er niet toe gebracht kunnen worden een lastig thema onder de knie te krijgen of een moeilijke vaardigheid meester te worden. Het kan zelfs leiden tot een anti-kenniscultuur. Ook bij leraren. Behalve een kleine en afnemende groep vakdidactici hebben onderwijsvernieuwers het zelden over goed spellen, hoofdrekenen en historische feitenkennis. Dat onderwijs altijd moet aansluiten bij wat jongeren willen of boeiend vinden, vindt de Engelse psychiater Dalrymple (2004) een derderangs pedagogisch idee. Het gevaar bestaat, schrijft hij, dat jongeren dan worden opgesloten in een wereld die ze al kennen. Hij citeert Francis Bacon die gezegd heeft: ‘Het is armzalig als de mens zelf het middelpunt van zijn doen en laten is.’ Het ontwikkelen van een interesse vereist een geweldige concentratie en het vermogen om een zekere verveling te verdragen. Slechts weinig jongeren hebben bijvoorbeeld van nature interesse in geschiedenis. Wachten we tot dat vanzelf ontstaat, dan veroordelen wij er jongeren toe om te leven in een eeuwig heden, dat geen verbinding heeft met het verleden dat het huidige kan verklaren, noch met de toekomst die er uit afgeleid kan worden.

Tot besluit

Steeds meer gaat men ervan uit dat ouders de opvoeding niet meer alleen aankunnen. Scholen staan onder druk om een bijdrage te leveren. Leraren zien de zorgprofessional als een deskundige op het niet-schoolse domein aan wie zij leer-, gedrags- en opvoedingsproblematiek graag uitbesteden.

Het verwerven van ‘zorgprojecten’ is steeds meer ‘name of the game’ aan het worden. Krijgen ze de ruimte dan zijn scholen eerder geneigd om oppervlakkige, zorggerichte projecten op te pakken dan veranderingen gericht op de schoolcultuur, houdingen en gedrag van leraren en de verbetering van onderwijskundige arrangementen die verbetering van instructiekwiteit, klassenmanagement, effectieve vormen van feedback en doelmatige groepeeringsvormen nastreven (Van der Wolf & Van Beukering, 2009).

De leerlingenzorg is dikwijls een ‘loszandverzameling’ van ‘zorgleraren’, zorgprofessionals, instituten en overheden die elkaar in de weg lopen met deeloplossingen, niet afgestemde belangen, tegenstrijdige regels en taalproblemen. Wat ontbreekt is een gemeenschappelijk referentiekader met richtinggevende en geoperationaliseerde doelstellingen, die sturing kunnen geven aan samenwerking tussen school en zorgprofessional.

Van de leerplichtige Nederlandse jeugd is driekwart succesvol, één kwart niet. Dit gebeurt elk jaar weer. Deze percentages zijn onveranderlijk, lijken een natuurwet en zeggen meer over gewoontes van de beoordelende groep, dan over eigenschappen van de beoordeelde (Stevens, Van Werkhoven & Meyerink, 1998). In het laatste kwart vinden we de leerlingen waarover we ons zorgen maken, waarbij dus aan ‘zorg’ wordt gedacht. Men probeert met deze kinderen en jongeren een inhaalslag te maken, zodat ze alsnog kunnen aanhaken. Dat lukt zelden. Daarbij oriënteert men zich vaak op behandelingsopvattingen van zorgprofessionals. Dit brengt een reeks beslissingen voort, die zich ver van de gewone klas, met zijn pedagogisch-didactische opdracht, afspeelt.

Omdat men het steeds belangrijker is gaan vinden dat jongeren zich kunnen aanpassen aan veranderende maatschappelijke omstandigheden, worden sociale competenties, persoonlijke ontwikkeling en gezond gedrag belangrijker gevonden dan kennis. De ontwikkeling van de flexibele, sociaal vaardige en gelukkige persoon die goed op uitdagingen kan ingaan, wordt een van de belangrijkste doelen van het curriculum. Het belang van kennis wordt gerelativeerd en daarmee de pedagogische relatie tussen leraar en leerlingen waarin *kennisverwerving* centraal staat. Niet alleen leerlingen, maar ook leraren vinden hun identiteit door een binding met kennis aan te gaan. Bij een goede leraar krijgt de leerstof een persoonlijk gezicht. De boodschap moet zijn dat kennisverwerving moeilijk is en dat de leraar daarbij kan helpen. En daarmee zijn alle leerlingen het beste af, ook de 'zorgleerling'.

Relevante oplossingen voor de onderwijspraktijk worden zelden verzonden door externe deskundigen. De oplossingen ontwikkelen zich in een sociaal leerproces. De nadruk in scholen zou moeten liggen op het faciliteren van dit leerproces. Een van de krachtigste ontwikkelingen in het onderwijs is het principe van de 'lerende organisatie' (Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton, & Kleiner, 2001; Hutschemaekers, 2001). Zo'n organisatie gaat ervan uit dat

er bij leraren kennis aanwezig is die een bijdrage kan leveren aan de oplossing van problemen. De idee dat voortdurend kennis van professionals van buiten nodig is, gaat voorbij aan het gegeven dat leraren zelf al 'tacit knowledge' hebben ontwikkeld, zelf al oplossingsrichtingen kennen. Dit vraagt om het vermogen van leraren om voortdurend de eigen situatie te onderzoeken, te verbeteren en verder te ontwikkelen. Scholen die dat doen zijn het meest succesvol bij vernieuwing. Zij leren sneller dan de omgeving verandert, ze lopen erop vooruit.

In de praktijk blijkt het niet altijd mee te vallen om een visie te ontwikkelen en goede vragen te formuleren. De 'vraagarticulatie' is dus vaak een probleem. Leraren zouden op dit gebied meer van elkaar kunnen profiteren en kunnen samenwerken. Als daartoe aanleiding bestaat, zouden zij ook gebruik kunnen maken van bijvoorbeeld pedagogen, psychologen en onderwijskundigen, bijvoorbeeld in de rol van 'critical friend', die praktische en wetenschappelijke informatie inbrengt en kritisch meedenkt (Richardson & Placier, 2001). Dit vraagt van schoolleiders en bestuurders een visie op onderwijs, leerlingbegeleiding en professionalisering, het nemen van verantwoordelijkheid voor ondersteuning van leraren op dit terrein en het doordenken van het gehele schoolbeleid, met inbegrip van de inzet van zorgmiddelen.

GERAADPLEEGDE LITERATUUR

- Dalrymple, T. (2004). *Leven aan de onderkant: het systeem dat de onderklasse in standhoudt*. Utrecht: Spectrum.
- Fullan, M.G. (2001). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.
- Furedi, F. (2009). *Socialisation as behavior management and the ascendancy of expert authority*. Kohnstamm-lecture. Amsterdam: Vossiuspers UvA.
- Gaag, R.J. van der (2002). ADHD en PDD-NOS. Diagnostische dilemma's en consequenties voor het schoolse handelen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 41, 574-582.
- Haperen, T. van (2007). *De ondergang van de Nederlandse leraar*. Amsterdam: Nieuw Amsterdam.
- Hermanns, J. (2009). *Het opvoeden verlerd*. Amsterdam: Vossiuspers UvA.
- Hoitink, A. (2010). *Maatwerk (on)mogelijk. Samenwerken aan passend onderwijs*. Utrecht: APS.
- Hutschemaekers, G. (2001). Hulpverleners en cliënten in de geestelijke gezondheidszorg. *Maandblad Geestelijke Volksgezondheid*, 56, 806-832.
- Ledoux, G., Smeets, E., & Rens, C. van (2010). *Passend onderwijs in de koplopersregio's: voortgang in het schooljaar 2009/2010*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut/ITS.

- Noordhollands Dagblad (2006). *Britse school geeft leerlingen les in geluk*. 19 april 2006.
- Richardson, V. & Placier, P. (2001). Teacher Change. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching, Fourth Edition*. Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Klein, R. (2001). *Lerende scholen. Een Vijfde Discipline-handboek voor onderwijzers, ouders en iedereen die betrokken is bij scholing*. Schoonhoven: Academic Service.
- Stevens, L.M., Werkhoven, W. van & Meyerink, A. (1998). Over 'behandeling' in de onderwijscontext. *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs*. 14(5), 271-280.
- UNESCO (2009) http://portal.unesco.org/education/es/ev.php-URL_ID=44060&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=-473.html
- Wolf, K. van der (2005). Ontzorgen: een kritische analyse van zorgprojecten in het vmbo. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 44, 325-337.
- Wolf, K. van der & Beukering, T. van (2009). *Gedragsproblemen in scholen: het denken en handelen van leraren*. Leuven: Acco.

OVER DE AUTEUR

Prof. dr. Kees van der Wolf is als hoogleraar verbonden aan de Anton de Kom Universiteit van Suriname (parttime). Eerder was hij als bijzonder hoogleraar werkzaam op de Universiteit van Amsterdam en als lector op de Hogeschool Utrecht. Hij werkt tevens als onderzoeker en consultant bij het bureau Van der Wolf & Van Beukering, onderwijsadviseurs. *E-mail*: kees@deonderwijsadviseurs.nl

(Advertentie)

Zorg om dyslexie

Ludo Verhoeven, Frank Wijnen, Kees van der Bos en Ria Kleijnen (Red.)

In het onderwijs worden leesproblemen, meestal in combinatie met spellingproblemen, vaak al vroeg gesignaleerd. Een adequate reactie vanuit de omgeving van het kind is noodzakelijk, zodat de problemen in een zo vroeg mogelijk stadium kunnen worden gepareerd. Dat vraagt om een aanpak van kwaliteitszorg waarbij een goede afstemming tussen ouders, onderwijs en gezondheidszorg essentieel is. Binnen de school gaat het om een zo vroeg mogelijke signalering en aanpak van leesproblemen, binnen de zorg om spoedige en adequate behandeling van de gesignaleerde leesproblemen. Het is van groot belang dat ouders in alle facetten van dit proces zijn betrokken.



Dit boek geeft een kader voor kwaliteitszorg ten behoeve van kinderen en jeugdigen met dyslexie. Hoe kunnen de diverse protocollen die ontwikkeld zijn voor signalering, diagnostiek en behandeling van dyslexie in de praktijk, worden geoptimaliseerd?