

LEERLINGBEGELEIDING *in het l.b.o.*

- * *artikelen*
- * *praktijkvoorbeelden*
- * *informatiebronnen*

bijeengebracht door

H. Kremers en A. Mulder

1980

lpc
katholiek pedagogisch centrum

24.06

Deel II

Begeleiding sociaal-emotioneel functioneren

- A OPVATTINGEN, IDEEËN EN SUGGESTIES**
- B UITVOERINGSVORMEN UIT DE SCHOOLPRAKTIJK**
- C INFORMATIE**

A. Opvattingen, ideeën en suggesties

1. VAN LEERLINGBEGELEIDING NAAR LEERLINGBENADERING,
door H.J. Kater
 1. Sociaal-emotioneel gedrag
 - 1.1 Intermenselijke verhoudingen
 2. Enige grondbeginselen van begeleiding
 3. Een voorbeeld van structurering
 - 3.1 Kernbegeleiding
 - 3.2 Tussenbegeleiding
 - 3.3 Randbegeleiding
 - 3.4 De rol van de directie
 4. Samenvattende conclusies

2. KLASSELERAAR: VERTROUWENSPERSOON EN SCHAKEL IN DE
SCHOOLORGANISATIE, gedeelte uit een lezing door A. Mulder

1. Van leerlingbegeleiding naar leerlingbenadering, door Henk Jan Kater

1. Sociaal-emotioneel gedrag

Het begeleiden van leerlingen heeft vooral te maken met houding en vaardigheden inzake intermenselijke verhoudingen. Dit geldt met name voor leerlingen met sociaal-emotionele belemmeringen.

Het helpen van juist deze leerlingen wordt op de meeste scholen als moeilijk ervaren.

Een leerkracht is nu eenmaal niet of nauwelijks geschoold om tot een dergelijke begeleiding te komen. Velen zien kennisoverdracht als hun belangrijkste taak.

Deze houding heeft tot gevolg dat leerlingen met leerstoornissen makkelijk aanvaard worden, terwijl gedragsstoornissen als onaanvaardbaar worden beschouwd. Men vooronderstelt dan dat leerstoornissen op te lossen vallen, maar vergeet gemakshalve dat gedragsmoeilijkheden en leerstoornissen vaak zeer nauwe banden met elkaar hebben.

In dit betoog willen we aangeven op welke wijze sociaal-emotionele begeleiding in een school mogelijk is, zonder dat daar diep-ingrijpende schooltechnische veranderingen voor nodig zijn.

Centraal zullen de intermenselijke verhoudingen en de daarmee samenhangende communicatiemogelijkheden staan.

1.1 Intermenselijke verhoudingen

Bij het begeleiden van leerlingen zijn minstens twee mensen betrokken.

Allereerst is er de leerling, die geholpen wordt en daarom vaak met de term geholpene aangeduid kan worden.

De tweede betrokkene is degene die hulp biedt. In de classesituatie zal dat merendeels de leerkracht zijn.

Hulp bieden en even moeilijk als hulp vragen. Een leerling die hulp vraagt is kwetsbaar. Hij moet zich blootgeven, wat de helper niet direct hoeft.

1.1.1 Hulpverlening en menselijke relaties

Robert Carkhuff noemde vier redenen waarom het hulpverleners moeilijk kan verlopen, of zelfs helemaal kan mislukken.

Deze redenen zijn:

1. *Het bedreigend karakter van hulp vragen en begeleiding krijgen.*

Iemand die om hulp vraagt of hulp aanvaardt, kan de consequenties hiervan nooit geheel overzien.

Je moet je blootgeven, waardoor je gevoel van veiligheid en van vrijheid in het geding komt. Er kan een angst ontstaan over wat de ander met de verstrekte gegevens zou kunnen doen. De bedreiging kan ook ontstaan uit communicatiestoornissen.

De meeste leerkrachten komen uit een ander milieu dan hun leerlingen. Hun taalgebruik is anders - vooral als een leerling in zijn eigen omgeving gewend is het plaatselijke dialect te spreken.

Ook losse opmerkingen kunnen belemmerend werken.

Voorbeeld:

Een leerkracht die tegen een leerling zegt: "Ach joh, dat zal best in orde komen" om hem op te beuren, zal niet direct in de gaten hoeven te hebben welke waarde die leerling aan zijn woorden toekent.

Hecht een leerling teveel waarde eraan, dan zal hij teleurgesteld kunnen zijn als het uiteindelijk toch niet in orde is gekomen.

Communicatieproblemen kunnen een hulpverlening ernstig vertragen, zo niet verstoren. Dit kan ook het geval zijn bij professioneel opgeleide hulpverleners.

Een hulp-verlener hoeft dan ook geen gediplomeerde deskundige te zijn. Leken kunnen, als zij hetzelfde taalgebruik als de hulp-vrager beheersen, vaak even goed werk verrichten als deskundigen.

Een korte gerichte cursus is in zo'n geval nodig om bepaalde problemen te kunnen onderkennen en te onderscheiden.

2. *Het discriminerend karakter van begeleiding.*

Een leerling uit een minderheidsgroepering kan een begeleidingsactiviteit als een instrument van onderdrukking zien.

De begeleider is dan een obstakel in zijn weg door de school.

Het is denkbaar dat de ambities van een leerling niet stroken met wat de begeleider voor hem geschikt acht.

De leerling ziet zich dan geplaatst voor de vraag hoe hij dat obstakel, zonder nieuwe moeilijkheden op te roepen, kan passeren.

In een dergelijke situatie is de begeleiding frustrerend en wanhopig voor zowel de leerling als de leerkracht en niet een bron van hoop en bemoediging.

3. *Het conditie gebonden karakter van begeleiding.*

Een begeleider moet niet alleen de ander, maar vooral zichzelf kunnen en willen begrijpen.

Hij moet voor de ander begrip en respect op kunnen brengen, om op die manier de ambities van hem te leren kennen.

Hij moet zichzelf zijn. Ook een begeleider zal zich regelmatig bloot moeten geven. Hij zal geen toneelspel moeten geven van de man die zoveel begrip en respect kan opbrengen, of van de man met het eeuwige geduld.

Tenslotte zal hij concreet moeten zijn. Hij zal de taken moeten kunnen stellen zoals ze zijn en er niet omheen draaien en valse verwachtingen wekken.

4. *Het zelf-exploiterende karakter van hulp vragen en begeleiding krijgen.*

Een leerling, die hulp vraagt en die ook krijgt, moet zichzelf kunnen begrijpen. Hij moet zijn eigen probleem kunnen exploiteren, d.w.z. dat hij op basis van zijn eigen begrip moet kunnen handelen. Dit eigen begrip is niet gelijk aan het eigen begrip van zijn begeleider. Beide zijn wel gelijkwaardig.

De consequentie hiervan is, dat een leerling zijn eigenwaarde moet blijven houden en juist moet herwinnen. Dit is alleen maar mogelijk als de hulpverlening vrijwillig plaatsvindt.

Elke vorm van dwang zal averechts werken. Uiteraard kan dit de begeleider frustreren. De leerling heeft immers het volste recht gekregen om na verloop van enige tijd de begeleiding op te zeggen?

Het verschil tussen drang en dwang moeten we blijven onderscheiden.

Drang mag nooit het karakter van dwang krijgen.

1.1.2 De invloed van de relatie tussen de hulp-vrager en de hulp-verlener.

We mogen nooit uit het oog verliezen dat een begeleider ook maar een mens is, die ernstige fouten kan maken. Op zichzelf is dat niet erg, als hij na afloop deze fouten maar kan erkennen.

Het hele begeleidingsproces wordt steeds door (inter)menselijke relaties beïnvloed.

Een nadere beschouwing over hulp vragen en

hulp verlenen is noodzakelijk. Dit zal bekeken worden vanuit zowel de hulp-vrager als de hulp-verlener.

Wat betekent het om hulp te vragen? Volgens het zelf-exploiterende karakter van hulp vragen houdt het in: 'je eigen moeilijkheden onder ogen zien'.

Iemand die hulp vraagt ziet zijn eigen tekortschieten in en zoekt een uitweg via een ander. In feite is het een experiment. Er wordt namelijk een verregaande beslissing genomen, zonder te weten of deze beslissing wel juist zal uitpakken.

De hulp-vrager kan zich onzeker voelen, omdat hij niet kan overzien wat de uiteindelijke gevolgen van zijn beslissing zullen zijn.

Hij heeft zich blootgegeven, door zijn eigen problemen aan een ander toe te vertrouwen. Hij is in een bijzonder kwetsbare situatie terechtgekomen. Willen we een leerling helpen, dan moeten we ons steeds bewust zijn van deze kwetsbare situatie.

Als de relatie tussen hem en zijn begeleider dreigt te mislukken, dan heeft een leerling enkele ontsnappingsmogelijkheden:

1. Hij kan hulp vragen, maar het probleem niet concreet of onvolledig kenbaar maken. De hulp-verlener kan dan geen kant op. Hij weet immers niet waarom er hulp wordt gevraagd? Het enige dat hij weet is, dat er hulp wordt gevraagd, maar deze kennis is te weinig.

2. Hij kan hulp vragen en zijn probleem volledig en concreet kenbaar maken. Hulp zal niet mogelijk zijn, als de leerling zijn eigen verantwoordelijkheid en zijn eigen mogelijkheden ontkent door zich sterk afhankelijk van de hulp-verlener op te stellen. Een dergelijk verlies van eigenwaarde belemmert elke vorm van positieve begeleiding.

3. Als uiterste ontsnappingsmogelijkheid kunnen we het als wraak nemen op de hulp-verlener beschouwen.

Een leerling kan zijn hulp-verlener moedwillig laten falen, om hem daarna in gebreke te stellen.

Dit in gebreke stellen kan verschillende vormen aannemen. Insinuerende kwaadsprekerij is soms nog een milde vorm.

Wat betekent het om hulp te bieden? Volgens het conditie gebonden karakter van begeleiding, zal een begeleider niet alleen de ander, maar vooral zichzelf moeten kunnen en willen begrijpen.

Helpen wordt nogal eens geassocieerd met 'de sterkere zijn', het beter kunnen of het beter weten.

Als hulp-verlener kun je gaan genieten van je eigen superioriteit.

Begrip voor de ander is niet aanwezig, laat staan respect voor de ander.

Je gaat dan één bepaalde oplossing bepleiten, d.w.z. je legt je wil op aan een ander, zonder dat de ander de kans krijgt zelf oplossingsmogelijkheden te ontdekken en te aanvaarden.

Tenslotte kan een hulp-verlener meer eisen aan zichzelf stellen, of van anderen accepteren, dan hij eigenlijk kan waar maken. Veel hulpverleners geloven dat zij een probleem snel moeten begrijpen om op korte termijn met een oplossing te komen.

Werkt een hulp-verlener vanuit gevoelens van sterker zijn, dan zal de ander zich afsluiten. Als dat gebeurt is de kans groot, dat de hulp-verlener gefrustreerd raakt door zijn dreigend falen, waardoor hij niet meer naar de ander kan luisteren.

Er ontstaat dan een gevecht om wederzijds zelfrespect, wat in niemands voordeel is.

2. Enige grondbeginselen van begeleiding

Het begeleiden van leerlingen kan - zoals reeds aangegeven - mislukken door gebrekkige intermenselijke verhoudingen.

Intermenselijke verhoudingen zijn gebrekkig als er sprake is van een slechte onderlinge communicatie.

Een commissie van het Nederlands Instituut van Psychologen heeft eind zestiger jaren een officieus gebleven rapport opgesteld.

Een groep psychologen heeft voor een conferentie over de spanning tussen individuele hulpverlening en systeemverbetering de belangrijkste beginselen uit dit rapport samengevat.

Deze beginselen kunnen we als volgt weer geven:

1. *Een begeleiding mag niet worden opgelegd.* Begeleidingsactiviteiten moeten volledig aansluiten op de problemen die een leerling heeft. De leerling bepaalt de zwaarte van zijn probleem.

Door een begeleiding wordt niet alleen de leerling beïnvloed.

In feite moet elke begeleidingsactiviteit opgevat worden als een leer- en veranderingsproces, waarin alle betrokkenen ook werkelijk betrokken worden. Dit betekent dat er ook een gedragsverandering bij de begeleider zal plaatsvinden.

Zowel de leerling als zijn begeleider moeten uitgaan van een wederzijdse gelijkwaardigheid.

2. *Een scheiding in systeembegeleiding en leerlingbegeleiding is moeilijk aan te geven.*

Beide vullen elkaar steeds aan en moeten dan ook nauw op elkaar ingespeeld zijn.

Zo zal een goede individuele leerlingbegeleiding een weerslag op de werkwijze en opvattingen van een leerkracht laten zien.

Volgens deze opvatting zal een goede systeembegeleiding ook op de leerlingen doorwerken, hoewel er feitelijke hulp aan de leerkrachten is geboden.

3. *Begeleiding is een zaak met meerdere kanten.*

Wie bepaalt de vorm van een begeleidingsactiviteit? In het eerste beginsel staat dat het de leerling is. Er zijn echter gevallen voor te stellen dat het niet alléén de leerling is die dit bepaalt.

Als hulp-verlener kun je gaan genieten van je eigen superioriteit.

Begrip voor de ander is niet aanwezig, laat staan respect voor de ander.

Je gaat dan één bepaalde oplossing bepleiten, d.w.z. je legt je wil op aan een ander, zonder dat de ander de kans krijgt zelf oplossingsmogelijkheden te ontdekken en te aanvaarden.

Tenslotte kan een hulp-verlener meer eisen aan zichzelf stellen, of van anderen accepteren, dan hij eigenlijk kan waar maken. Veel hulp-verleners geloven dat zij een probleem snel moeten begrijpen om op korte termijn met een oplossing te komen.

Werkt een hulp-verlener vanuit gevoelens van sterker zijn, dan zal de ander zich afsluiten. Als dat gebeurt is de kans groot, dat de hulp-verlener gefrustreerd raakt door zijn dreigend falen, waardoor hij niet meer naar de ander kan luisteren.

Er ontstaat dan een gevecht om wederzijds zelfrespect, wat in niemands voordeel is.

2. Enige grondbeginselen van begeleiding

Het begeleiden van leerlingen kan - zoals reeds aangegeven - mislukken door gebrekkige intermenselijke verhoudingen.

Intermenselijke verhoudingen zijn gebrekkig als er sprake is van een slechte onderlinge communicatie.

Een commissie van het Nederlands Instituut van Psychologen heeft eind zestiger jaren een officieus gebleven rapport opgesteld.

Een groep psychologen heeft voor een conferentie over de spanning tussen individuele hulpverlening en systeemverbetering de belangrijkste beginselen uit dit rapport samengevat.

Deze beginselen kunnen we als volgt weer geven:

1. *Een begeleiding mag niet worden opgelegd.* Begeleidingsactiviteiten moeten volledig aansluiten op de problemen die een leerling heeft. De leerling bepaalt de zwaarte van zijn probleem.

Door een begeleiding wordt niet alleen de leerling beïnvloed.

In feite moet elke begeleidingsactiviteit opgevat worden als een leer- en veranderingsproces, waarin alle betrokkenen ook werkelijk betrokken worden. Dit betekent dat er ook een gedragsverandering bij de begeleider zal plaatsvinden.

Zowel de leerling als zijn begeleider moeten uitgaan van een wederzijdse gelijkwaardigheid.

2. *Een scheiding in systeembegeleiding en leerlingbegeleiding is moeilijk aan te geven.*

Beide vullen elkaar steeds aan en moeten dan ook nauw op elkaar ingespeeld zijn.

Zo zal een goede individuele leerlingbegeleiding een weerslag op de werkwijze en opvattingen van een leerkracht laten zien.

Volgens deze opvatting zal een goede systeembegeleiding ook op de leerlingen doorwerken, hoewel er feitelijke hulp aan de leerkrachten is geboden.

3. *Begeleiding is een zaak met meerdere kanten.*

Wie bepaalt de vorm van een begeleidingsactiviteit? In het eerste beginsel staat dat het de leerling is. Er zijn echter gevallen voor te stellen dat het niet alléén de leerling is die dit bepaalt.

Vb 1:

Bij een medisch onderzoek blijkt, dat één van de leerlingen een oogafwijking heeft. In overleg met de oogarts krijgt de leerling een andere plaats aangewezen.

Vb. 2:

Tijdens een rapportvergadering wordt uitvoerig over de houding en het gedrag van één van de leerlingen gesproken. De leerkrachten van de klas, waarin deze leerling zit, maken duidelijke afspraken met elkaar in de hoop dat er een gedragsverandering bij de leerling op gaat treden.

Vb. 3:

Er zijn bij één van de leerlingen thuis problemen gerezen. Deze problemen blijken hun invloed op het (leer)gedrag van de leerling in de klas te hebben.

In overleg met de ouders en de leerling wordt naar een oplossing voor de school gezocht.

De begeleider moet van geval tot geval bepalen wie hij als uiteindelijk belanghebbende moet beschouwen.

Bij begeleiding van sociaal-emotionele problemen zal dat vooral de leerling zelf zijn. Deze erkenning is een bevestiging van het beginsel dat begeleiding nooit opgelegd kan worden.

Vb 4:

Tijdens een rapportvergadering wordt uitvoerig over de houding en het gedrag van één van de leerlingen gesproken.

De leerkrachten van de klas, waarin deze leerling zit, maken duidelijke afspraken met elkaar in de hoop dat er een gedragsverandering bij de leerling op gaat treden.

Deze afspraken zijn echter zo duidelijk, dat het de leerling opvalt en hij zich erdoor bedreigt voelt.

Hij maakt door houding en gedrag duidelijk dat hij niets voelt voor dergelijke afspraken.

4. *Begeleiding is een proces met een onbepaalde tijdsduur.*

In een begeleiding moeten de betrokkenen niet te snel succes verwachten. Elke begeleidingsactiviteit heeft zijn tijd nodig.

Dit betekent dat een eenmalig advies zonder verantwoordelijkheid voor het verdere verloop onaanvaardbaar is.

Meer succes is te verwachten bij een begeleiding waarin een begeleider zich zoveel mogelijk in de problemen en in de mogelijkheden van een leerling probeert in te leven.

Alleen op deze manier is de kans dat één van de partijen gaat overheersen verkleind.

We willen een dergelijke begeleiding als **anticiperende begeleiding kenmerken. Een**

anticiperende begeleiding is vooral op de toekomst gericht, niet alleen op het hier en het nu.

Uiteraard zal een anticiperende begeleiding ook ad hoc momenten kennen.

5. *Begeleiding mag geen specialistisch-hobbyïsme zijn.*

Anticiperende begeleiding is in feite alleen maar mogelijk als een leerling slechts één begeleider heeft.

Een 'vaste' begeleider geeft een leerling een gevoel van zekerheid. Hij hoeft zijn problemen niet nog een keer aan weer iemand anders te vertellen.

Als de problemen echter zodanig zijn, dat noch de leerling noch zijn begeleider ze tot een mogelijke oplossing kunnen brengen, dan kan er in goed onderling overleg naar andere begeleiders gezocht worden. Het invoeren van externe deskundigen kan alleen met duidelijk wederzijds goedvinden.

6. *Elke begeleidingsactiviteit moet een eigen structuur hebben.*

Het is niet wenselijk om zonder duidelijk wederzijdse afspraken een begeleidingsactiviteit te beginnen. In het begin zullen deze afspraken zeer concreet zijn en vaak neerkomen op een planning in de tijd.

Vb 1:

Een leerling komt bij een leerkracht om te praten over de moeilijkheden die hij met dat vak heeft. Aan het eind van dat gesprek wordt een afspraak voor een nieuw gesprek gemaakt.

De structuur van een begeleidingsactiviteit kunnen we beschouwen als een begeleidingsplan, dat echter regelmatig 'bijgestuurd' of herzien kan worden. Een herziening van zo'n plan kan uiteraard alleen met wederzijds goedkeuring plaatsvinden.

Een tussentijdse evaluatie van de begeleidingsactiviteit is noodzakelijk, opdat een dergelijke activiteit geen eigen leven gaat leiden. Een begeleider moet zich soepel kunnen opstellen: de gemaakte afspraken mogen dan ook niet star zijn.

Een voorbeeld hoe begeleidingsactiviteiten in een school verwezenlijkt kunnen worden zal in 2.3 gegeven worden.

7. *Begeleiding kan het beste in de vorm van een project plaatsvinden.*

Anticiperende begeleiding is een vorm van project-gerichte begeleiding:

- **het is samen met de leerling,**

- het verloopt als een proces, dat in fasen verloopt,
- elke fase wordt gevolgd door een tussentijdse evaluatie om van daaruit verder te gaan,
- het kan eventueel meerdere deskundigen omvatten,
- het kan eventueel meerdere leerlingen omvatten.

Vb 1:

Een leerling heeft concentratieproblemen en wijt dat zelf aan slechte nachtrust. Uiteindelijk doen aan de hulpverlening, buiten de klasleerkracht, ook de huisarts, een maatschappelijk werkende en de ouders mee, omdat het blijkt dat de leerling zich zorgen maakt over het zomerrapport en zijn mogelijke overgang.

Vb 2:

In een klas blijkt een groepje leerlingen met een vrij hoge mate van negatieve faalangst te zitten. Deze vorm van angst om te falen kan zo verlamdend werken, dat de kans op falen vrij groot is - vooral bij moeilijke proefwerken en bij examens. Er wordt besloten om dat groepje een faalangsttraining te geven. Door deze training moeten die leerlingen zich weerbaarder gaan voelen en moeilijker opdrachten aankunnen.

Samenvattend kunnen we stellen dat een begeleiding volgens voorgaande beginselen een groeiproces van binnenuit is.

Zo'n groeiproces legt de nadruk vooral op de leerling.

De leerling die nadrukkelijk om begeleiding vraagt, is in hoge mate verantwoordelijk voor dat groeiproces.

We moeten ons echter tevens realiseren dat het voor de begeleider ook een groeiproces van binnenuit is.

3. Een voorbeeld van structurering

Het aangeven van een structuur voor leerlingbegeleiding kan vrij forse problemen opleveren. Aan de ene kant mag de structuur niet te strak zijn, aan de andere kant niet te vrijblijvend. Er moet steeds een ruimte zijn, waardoor tussentijdse bezinning en evaluatie mogelijk is.

Hierdoor is het mogelijk om een begeleidingsplan tussentijds aan te passen.

In ieder geval moet in een structurering duidelijk aangegeven zijn waar de verantwoordelijkheden van zowel de leerling als van de verschillende begeleiders liggen.

Het is een soort routebeschrijving. Aangegeven wordt hoe de werkwijze globaal zal zijn. Een leerling moet zich in het begeleidingsplan thuisvoelen, maar dat zal ook zijn begeleider moeten.

Met name voor de leerling zijn zekerheden in een begeleidingsplan belangrijk. Deze zekerheden dienen niet alleen de vrijwilligheid van de betrokkenen te waarborgen, maar vooral garanties te geven voor de longitudinaliteit.

Bij een begeleiding mogen we immers niet op korte termijn succes verwachten?

Deze zekerheden willen we voortaan aangeven als 'drempels'.

Door deze drempels heeft een leerling zekerheid dat hij een vrij langdurige relatie met zijn begeleider kan opbouwen, zonder de angst te hebben naar anderen doorgestuurd te worden, of - in het uiterste geval - van school gestuurd te worden.

Elke verandering in een begeleiding kan namelijk een bedreiging van gevoelde veiligheid betekenen, tenzij deze verandering op verzoek van of met uitdrukkelijke goedkeuring van de leerling plaatsvindt.

Bij het aangeven van een begeleidingsstructuur is uitgegaan van een drietal fasen:

1. Kernbegeleiding

(= de hulp die een leerkracht, al of niet in overleg of samenwerking met anderen uit het klassteam, aan een leerling of een groep leerlingen biedt.

Een klasseteam is de groep leerkrachten dat les geeft of op andere wijze met een bepaalde klas bemoeienis heeft.)

2. Tussenbegeleiding

(= de hulp die een groep bemiddelaars binnen de school kan bieden.

Deze hulp kan ook adviserend t.o.v. de kernbegeleiding zijn. In dat geval is uitdrukkelijke toestemming van de leerling niet direct

noodzakelijk, tenzij de belangen van deze leerling op een of andere wijze geschaad wordt. Als bemiddelaar hoeven niet alleen leerkrachten ingeschakeld te worden. In veel gevallen zal het bijvoorbeeld het huishoudelijk personeel van een school kunnen zijn.)

3. Randbegeleiding

(= de hulp die van deskundigen van buiten de school wordt ingeroepen.

Deze vorm van hulp kan alleen maar met uitdrukkelijke toestemming van de ouders en/of van de leerlingen worden ingeroepen.)

3.1 Kernbegeleiding

Kernbegeleiding is de meest directe vorm van leerlingbegeleiding. De begeleiding is zo persoonlijk, omdat de betrokkenen elkaar in het algemeen goed kennen.

Het onderlinge contact zal nog vergroot kunnen worden als de leerkracht de taal van de leerling en zijn milieu begrijpt.

Om deze taal nog beter te kunnen begrijpen, zal een regelmatig huisbezoek tot de wenselijkheden behoren. In de meeste gevallen zal een huisbezoek niet tot spanningen in het begeleidingsproces leiden, vooral niet als dit bezoek met de leerling is voorbereid. Tijdens deze voorbereiding kunnen duidelijke afspraken gemaakt worden, waardoor de leerling zich niet alleen veilig voelt, maar vooral het gevoel krijgt dat de begeleider werkelijk belang in hem stelt. Moeilijker wordt het als een leerling een huisbezoek zeer duidelijk afwijst. In zo'n geval tóch op huisbezoek gaan, is niet aan te raden. Beter is het te wachten in de hoop dat de leerling na enige tijd het belang van een huisbezoek inziet.

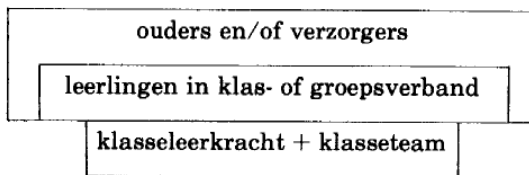
De kernbegeleiding omvat drie belangengroepen:

1. de ouders of de verzorgers,
2. de leerlingen,
3. het klassteam.

De eerste twee belangengroepen zullen in veel gevallen in zekere mate een organisch geheel vormen.

Slechts in zeer beperkte mate zullen leerkrachten dezelfde belangen als de ouders/verzorgers en de leerlingen nastreven, tenzij de hulp optimaal is.

Schematisch kunnen we tot de volgende structurering komen:



De klasseleerkracht en zijn team hebben ten opzichte van de school de grootste verantwoordelijkheid. Dit is een andere verantwoordelijkheid dan de leerling heeft. De klasseleerkracht en zijn team moeten voor een soepele organisatie zorgen, opdat de begeleiding in hoge mate door de leerling bepaald kan worden.

Problemen in de kernbegeleiding zijn dan ook zowel organisatorisch als intermenselijk.

De belangen van een leerling kunnen volkomen in tegenstrijd zijn met de belangen van de school. De belangen van de school kunnen in de doelstellingen vastgelegd zijn, maar ook in uitspraken van een lerarenvergadering of in wettelijke reglementen.

Het is dan ook aan te raden tot duidelijke afspraken in een school te komen, en zo mogelijk deze afspraken in het schoolwerkplan op te nemen.

Ten overvloede zij opgemerkt dat dergelijke afspraken niet al te strak te interpreteren mogen zijn.

Als men ervan uitgaat dat kernbegeleiding de meest directe vorm van leerlingbegeleiding is, dan zal de klasseleerkracht tot goede sociale contacten in staat moeten zijn. Niet alleen met de leerlingen, maar ook met zijn team en met de directie.

Een optimale kernbegeleiding vermindert de kans dat de directie als 'boeman' gebruikt wordt.

3.2 Tussenbegeleiding

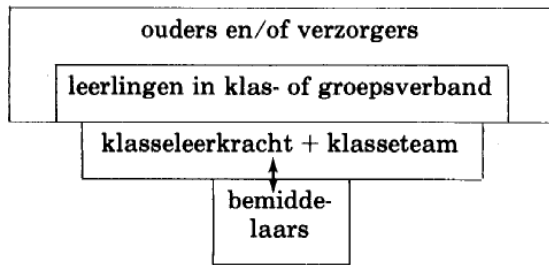
De tussenbegeleiding kenmerkt zich door de bemiddelaars. In principe kan iedereen die geen directe bemoeienis met de klas of met een leerling heeft, bemiddelaar zijn. Mogelijk met uitzondering van de directie.

Het inroepen van bemiddelaars kan voor de leerling bedreigend overkomen.

Er zal daarom een duidelijke drempel in de structuur aangegeven moeten worden. Per begeleidingsactiviteit kunnen de drempels verschillen. Het is dan ook niet mogelijk nu al aan te geven waaruit die drempels bestaan.

Het vormen van een leerlingbegeleidingsteam binnen een school is een goede oplossing van een tussenbegeleiding.

Een leerlingbegeleidingsteam is in wezen een groep bemiddelaars. De leden van dit team zullen op elkaar ingespeeld moeten zijn en op de hoogte moeten raken van diverse mogelijkheden, zowel binen de school als daarbuiten. De cursus 'leerlingbegeleider' aan de Rijksuniversiteit te Utrecht (de zgn. cursus Deen) kan de deskundigheid van een leerlingbegeleidingsteam verhogen. Een uitbreiding van deze cursus zou wenselijk zijn om binnen een school zoveel mogelijk leerkrachten te kunnen informeren. De tussenbegeleiding omvat een grote verscheidenheid van belangengroepen. Dit kan allerlei complicaties met zich meebrengen, waar we ons van bewust moeten zijn. Schematisch komen we tot de volgende structuring:



3.3 Randbegeleiding

Randbegeleiding duidt op het inroepen van externe deskundigen.

Hulp van buiten de school kan alleen gevraagd worden als alle betrokkenen van de noodzaak daartoe overtuigd zijn.

Onder betrokkenen moeten we niet alleen de leerling met zijn begeleider en waar mogelijk ook de ouders of verzorgers van de leerling rekenen, maar ook de bemiddelaars.

Een gezamenlijk inzicht in de noodzaak van externe hulp betekent een hoge drempel in de begeleidingsactiviteiten.

Randbegeleiding kent twee gevaren:

1. De leerling kan zich zo bedreigd voelen, dat de begeleiding gaat stranden.
2. De kernbegeleiders en de bemiddelaars kunnen de randbegeleiders teveel deskundigheid toekennen.

Mislukt de hulp aan een leerling zelfs bij externe deskundigen, dan kan de schuld gemakkelijk op de leerling of op de ouders of verzorgers afgeschoven worden.

Dit zal vooral gebeuren als de kernbegeleiding al moeizaam verliep.

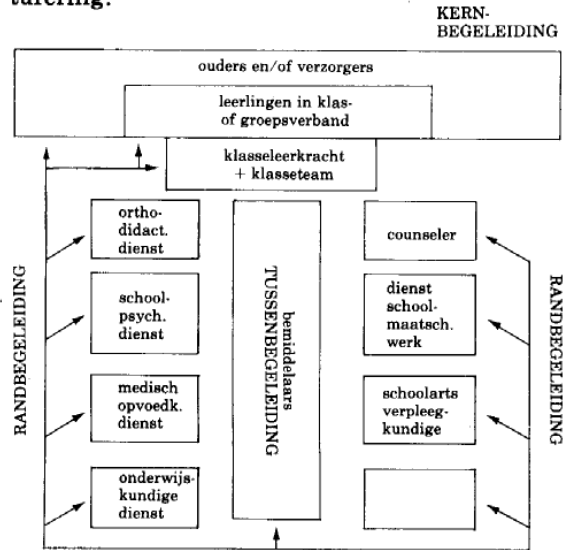
Om deze mentaliteit tegen te gaan, is het noodzakelijk dat er duidelijke en wederzijdse

afspraken worden gemaakt. Afspraken die in een begeleidingsplan worden vastgelegd.

Niet elke randbegeleiding hoeft bedreigend over te komen. Het is heel goed denkbaar dat een klassteam of een school om hulp vraagt zonder dat de leerlingen dit direct merken.

Zo zal het volgen van een cursus voor leerlingbegeleiding pas op de langere duur invloed op de school kunnen uitoefenen.

Schematisch komen we tot de volgende structuring:



Enige mogelijkheden in de randbegeleiding

In het vorige schema zijn enige mogelijkheden in de randbegeleiding aangegeven. Een korte beschrijving van wat deze instellingen voor de begeleiding kunnen doen, is op zijn minst noodzakelijk.

1. De orthodidactische dienst

In het voortgezet onderwijs wordt nog maar weinig gebruikt gemaakt van een orthodidactische dienst. Dit is in feite onvoorstelbaar. Een leerling met taalproblemen kan op een lagere school remedial teaching krijgen. Bij het verlaten van de lagere school hoeven zijn taalproblemen niet opgelost te zijn, tóch kan hij in de meeste gevallen geen voortgezette remediale hulp krijgen.

Het is daarom verheugend dat verschillende scholen voor voortgezet onderwijs aan het experimenteren zijn met remediale begeleiding. Diverse LBO-scholen hebben bijvoorbeeld een samenwerking tot stand gebracht met het Instituut voor Orthopedagogiek aan de universiteit te Groningen. Op deze manier is één van de clusters van het Landelijk Brugklasproject ontstaan. Cluster Twente heeft als thema 'het opsporen van hiaten in kennis en vaardigheden

en het inspelen op de leerhouding van de leerling in de brugklas'.

De orthodidactiek richt zich op de vorming van en het onderwijs aan kinderen met leer- en gedragsstoornissen. Deze stoornissen gaan vaak samen: een kind met leerstoornissen kan gedragsstoornissen vertonen en andersom.

Deze stoornissen ontstaan als bepaalde basisvoorwaarden niet goed tot ontplooiing zijn gekomen. Een goede ontplooiing is noodzakelijk voor een goede ontwikkeling van het denken en van de intelligentie.

Remedial teaching is dan ook volgens Bladergroen 'de heropvoeding die bij de vroege fasen van de motori-sensorische ontwikkeling moet aangrijpen'.

2. De schoolpsychologische dienst

Aanvankelijk hielden schoolpsychologen zich vooral bezig met ondersteunende psychologische diagnose bij kinderen met leer- en gedragsmoeilijkheden. Hier is dus een duidelijke aansluiting met de orthodidactiek.

Vervolgens ging men zich richten op het testonderzoek m.b.t. schoolvorderingen en schoolkeuze.

Tegenwoordig worden schoolpsychologen ook ingeschakeld bij het onderzoeken naar de prestatie-motivatie en de faalangst onder de leerlingen.

Prestatie-motivatie verwijst naar de bereidheid van een leerling om tot prestaties te komen. Het begrip faalangst hangt er enigszins mee samen. Gewoonlijk worden er twee soorten faalangst onderscheiden: positieve en negatieve faalangst.

Een positief faalangstige leerling houdt van een zekere spanning en springt er bij proefwerken beter uit. Het zijn leerlingen die vrij zeker van zichzelf zijn.

Negatieve faalangst werkt daarentegen verlamdend, vooral als de opdrachten moeilijk zijn. Een hoge mate van negatieve faalangst vermindert namelijk de flexibiliteit en de bekwaamheid om andere oplossingen te ontdekken.

Examenvrees komt bijvoorbeeld meer voor bij negatief faalangstige leerlingen, omdat zij geweldig tegen het examen op kunnen kijken en zich er steeds drukker om gaan maken naarmate het examen dichterbij komt.

Zo zal iemand die twee keer voor het rij-examen is gezakt een grotere kans hebben nog een keer te zakken, dan iemand die voor de eerste keer het examen moet afleggen.

We mogen echter niet gaan denken dat een leerling of positief of negatief faalangstig is. Beide vormen van faalangst komen in elk mens

voor. De zwaarte van de taak of een opdracht bepaalt steeds de mate van de faalangst.

Een hoge intelligentie vermindert de kans op negatieve faalangst, omdat men door zijn begaafdheid heel wat onzekerheden kan compenseren.

Het is ook mogelijk om met een gerichte training leerlingen met overwegende negatieve faalangst te helpen. Deze training kan dergelijke leerlingen weerbaarder maken.

Tegelijkertijd moeten de leerkrachten ook een training over faalangst krijgen. Het gedrag van een leerkracht is bepalend voor de mate van faalangst bij de leerlingen.

Vb 1:

Bij het bespreken van een proefwerk blijkt één van de leerlingen een onvoldoende te hebben gehaald.

De leerkracht zegt: 'Dat is jammer zeg. Hoe komt dat nou?'

Vb 2:

Bij het bespreken van een proefwerk blijkt één van de leerlingen een onvoldoende te hebben gehaald.

De leerkracht zegt: 'Het zal Jantje de Boer niet zijn. Waarom zit je nog bij ons op school?'

3. De medisch-opvoedkundige dienst

Een medisch-opvoedkundig bureau (M.O.B.) geeft aan ouders en aan leerkrachten adviezen over de benadering van kinderen die in de opvoeding en in het onderwijs problemen opleveren.

Een M.O.B. werkt multi-disciplinair, d.w.z. dat er een nauwe samenwerking tussen verschillende deskundigen is.

4. De onderwijskundige dienst

De begeleiding van het voortgezet onderwijs door begeleidingsdiensten begint langzaam maar zeker gestalte te krijgen. De meeste begeleidingsdiensten richten zich echter nog steeds vooral op het kleuter- en het lager onderwijs.

Tegenwoordig probeert men deze diensten multi-disciplinair op te zetten, zodat de adviezen en de daaruit voortvloeiende begeleiding niet alleen onderwijskundig van aard hoeven te zijn.

5. Schoolarts, verpleegkundige

Oorspronkelijk hielden de schoolartsen alleen maar toezicht op de hygiëne in de kleuter- en lagere school en troffen maatregelen als er besmettelijke ziekten uitbraken.

Als eerste stad is Amsterdam al in 1955 begonnen met het aantrekken van schoolartsen voor het voortgezet onderwijs.

Geleidelijk aan kwam er een verschuiving in de taak van de schoolartsen. Nu kunnen zowel de leerlingen als de ouders op het spreekuur komen om raad te krijgen. Deze raad kan schoolproblemen, persoonlijke zaken of huiselijke moeilijkheden betreffen.

Uiteraard moet een schoolarts zich aan zijn artseneethiek houden. Het beroepsgeheim geldt dus ook voor hem.

6. De dienst schoolmaatschappelijk werk

Het schoolmaatschappelijk werk houdt zich hoofdzakelijk bezig met de diagnose van gezins- en andere milieufactoren, voorzover deze van belang zijn voor het kind met leerproblemen.

Een schoolmaatschappelijk werkende is de verbindingspersoon tussen school en gezin.

De meeste leerlingen weten niet dat ook een maatschappelijk werkende een beroepsgeheim heeft.

7. De counselor in de school

Door de cursus leerlingbegeleider in Utrecht beschikken verschillende scholen over leerlingbegeleiders die tijdens counselingsgesprekken leerlingen kunnen helpen.

Een counselingsgesprek is een middel waarbij een leerling al pratend met de counselor zelf tot een oplossing van zijn problemen probeert te komen.

Aangezien counselen een sterk beroep doet op bepaalde verworven deskundigheid en op vrijwillige medewerking van de leerling, is de counselor in de randbegeleiding geplaatst. Dit is zeker niet in tegenspraak met het feit dat de counselor meestal één van de leerkrachten in de school is en dus ook als bemiddelaar kan optreden.

In de meeste gevallen is het niet aan te raden de counselor als bemiddelaar in te schakelen. Als counselor mag hij namelijk nooit oordelen of zelfs beoordelen.

Het is jammer dat de counselor geen erkend beroepsgeheim heeft.

De rol van de directie

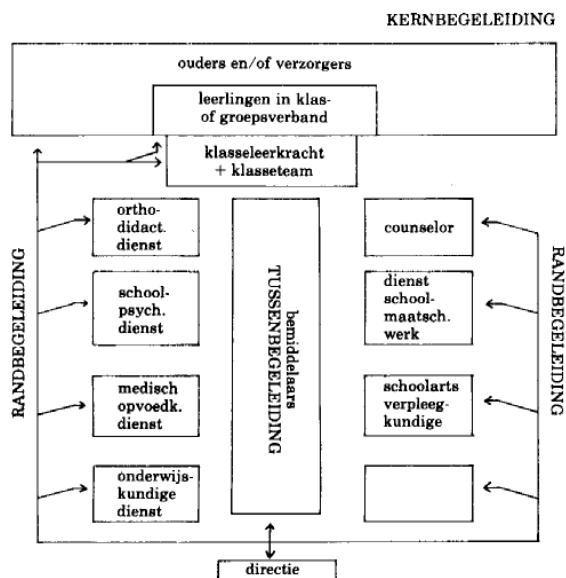
In 3.1 is reeds gesteld dat er vermeden moet worden dat een leerling te snel naar de directie wordt gestuurd, zodat de directie de rol van boeman moet gaan vervullen.

Door dit te vermijden is de kans groot dat de leerlingbegeleiding plaatsvindt waar het hoort: in de klas zelf.

De directie kan uiteraard bemiddelaar zijn, waarbij in de gaten moet worden gehouden dat hij de uiteindelijke sanctionerende macht heeft. Wanneer hij gebruik kan maken van deze

macht, moet in het begeleidingsplan duidelijk zijn aangegeven.

Schematisch komen we tot de volgende structurering:



4. Samenvattende conclusies

In dit onderdeel is vooral aandacht besteed aan mogelijke belemmeringen bij een individueel gerichte sociaal-emotionele begeleiding van leerlingen.

De meeste belemmeringen komen voort uit een gebrekkige onderlinge communicatie.

Om de communicatie te verbeteren is het nodig over zowel een goed lopend begeleidings-systeem te beschikken als over individuele begeleidingsplannen.

In veel gevallen zal het wenselijk kunnen zijn het milieu in de begeleiding te betrekken. Het is aan te raden om dit alleen te doen in nauw overleg en met goedkeuring van de betrokken leerling. Vandaar dat er in een begeleidings-structuur duidelijke 'drempels' tussen de drie onderscheiden begeleidingsmogelijkheden aangegeven moeten zijn.

De onderscheiden begeleidingsmogelijkheden zijn:

1. Kernbegeleiding, die merendeels in een classesituatie plaatsvindt.
2. Tussenbegeleiding, met een duidelijke adviserende functie, aangezien de uitvoering in de kernbegeleiding plaatsvindt.
3. Randbegeleiding, die niet alleen adviserend, maar ook uitvoerend van aard kan zijn. De uitvoerende activiteiten moeten zoveel mogelijk in samenhang met de kernbegeleiding plaatsvinden.

Tenslotte

In het voorgaande is steeds uitgegaan van de mogelijkheid tot intensievere vormen van begeleiding van leerlingen.

De vooronderstelling hierbij was dat een goede communicatie in de school tot betere resultaten zal leiden.

We willen dan ook als slotconclusie stellen dat het begrip leerlingbegeleiding eigenlijk te mager van inhoud is. Bij begeleiding denken we nog teveel aan de superioriteit van de begeleider en de ongelijkwaardigheid van de leerling. Bij een open communicatie wordt er uitgegaan van de gelijkwaardigheid van alle betrokkenen. We hebben het dan echter meer over een andere manier van benadering.

In feite moeten we dan ook over leerlingbenadering spreken.

2. Begeleiding van leerstoornissen en ontwikkelingsuitvallen, door H.J. Kater.

1. Remedial teaching en orthodidactiek

De begeleiding van leerstoornissen en ontwikkelingsuitvallen wordt meestal met het begrip remedial teaching aangeduid.

Remedial teaching probeert een heropvoeding, die moet aangrijpen bij de vroege fasen van de motorische en zintuiglijke ontwikkeling, teweeg te brengen.

Leerstoornissen kunnen namelijk ontstaan als bepaalde ontwikkelingsfasen niet optimaal verwezenlijkt zijn.

Remedial teaching is een onderdeel van de orthodidactiek. Een omschrijving van het begrip orthodidactiek is dan ook noodzakelijk. *De orthodidactiek is de leer die methoden van hulpverlening ontwerpt, systematiseert en toepasbaar maakt voor de verwerving en overdracht van vaardigheden en kennis. Dit alles staat ten dienste van de hulp aan kinderen met leer- en ontwikkelingsstoornissen en ter versterking van de algemene en de specifieke leervoorwaarden.*

Dit betekent dat de orthodidactiek zich alleen bezighoudt met de oefenstof om leerlingen te helpen; d.w.z. met het ontwerpen, het uittesten en het uiteindelijk bepalen van de juiste oefenstof.

Remedial teaching richt zich daarentegen op de behandeling van leer- en ontwikkelingsstoornissen zelf.

1.1 Algemene en specifieke leervoorwaarden

Er zijn een tweetal leervoorwaarden te onderscheiden:

1. De algemene leervoorwaarden, waarbij het gaat om de taalontwikkeling, de motivatie, de concentratie en om andere psychologisch bepaalde factoren. Niet voor niets wordt er daarom ook vaak van psychologische leervoorwaarden gesproken.
2. De specifieke leervoorwaarden, die speciaal of grotendeels op het didactisch leerproces betrekking hebben.
Ze zijn specifiek omdat ze op een onderdeel van dat proces betrekking hebben en in veel

gevallen niet op andere onderdelen.

Is één van de specifieke leervoorwaarden zwak ontwikkeld, dan hoeft dat niet te betekenen dat een leerling op alle gebieden leerstoornissen zal vertonen.

Zo zal een zwak ontwikkelde motoriek van de linkerhand geen invloed hoeven uit te oefenen op het leren tekenen - tenzij de leerling uitgesproken links is.

Leerlingen met een aantoonbare gebrekkige ontwikkeling van leervoorwaarden kunnen met remedial teaching geholpen worden. De tijdsduur van een remediaal programma is sterk afhankelijk van de aard van de leerstoornis en daarom alleen individueel vast te stellen.

Zijn de leerstoornissen zo goed mogelijk 'weggewerkt', dan zal het theoretisch mogelijk zijn dat de leerling het gewone lesprogramma zonder al teveel vallen en opstaan kan volgen. In de praktijk blijken deze leerlingen echter een achterstand op dat programma te hebben opgelopen, waardoor er inhalingsprogramma's noodzakelijk zijn.

Helaas zijn er nog geen inhaalprogramma's opgesteld.

Remedial teaching en leerlingbegeleiding

Bij remedial teaching staat de hulp bij leerstoornissen centraal.

Andere vormen van leerlingbegeleiding vallen dus niet direct onder remedial teaching.

Het is wel aan te raden een leerling voor remedial teaching niet in een aparte groep te plaatsen, maar zoveel mogelijk in de bestaande klassituatie te benaderen.

Dit zal in ons huidige jaarklassensysteem moeilijkheden kunnen opleveren. Het jaarklassensysteem werkt in feite belemmerend op de ontwikkeling van de individuele leerling. In een ander systeem is remediale hulp makkelijker en vooral minder opvallend te realiseren; de overgang naar het 'gewone' programma zal soepeler gaan. Het probleem van inhaalprogramma's is dan ook opgelost.

In elk geval kan differentiatie binnen klasverband verlichting geven.

1.2 Het behandelingsplan

De orthodidactiek heeft in de loop der jaren

diverse mogelijkheden ontwikkeld om een gebrekkige ontwikkeling van leervoorwaarden aan te tonen.

De aard en de wijze waarop een stoornis tot uiting komt, is alleen door een goede diagnose vast te stellen.

Vanuit de diagnose kunnen dan individuele, d.w.z. specifieke doelstellingen opgemaakt worden. We spreken dan echter van een behandelingsplan.

Ook hier is een behandelingsplan een soort routebeschrijving. Het geeft de wegen aan waarlangs een leerling zo optimaal mogelijk geholpen kan worden.

Aangezien het begrip 'behandelingsplan' erg klinisch aandoet, wordt ook vaak het begrip 'handelingsplan' gehanteerd.

In een behandelingsplan wordt veel aandacht besteed aan zgn. functietrainingen en aan specifieke orthodidactische leerprogramma's.

Functietrainingen

Functietrainingen hebben vooral op de algemene psychologische leervoorwaarden betrekking. Het woord maakt al duidelijk dat er functies getraind worden; er zijn dan ook nauwe banden met de neuro-fysiologische ontwikkeling.

In dit verband willen we de volgende trainingen in elk geval onderscheiden:

1. waarnemingstraining (van de ogen en/of andere zintuigen),
2. coördinatiestraining (ter verkrijging van een goede coördinatie van diverse lichaamsdelen, zoals het samenspel tussen de ogen en de handen. De coördinatiestraining besteedt dus aandacht aan de motorische ontwikkeling van de leerling),
3. cognitieve training (ter stimulering van het denken en waarnemen om zo tot een goede combinatie van beide te komen).

Specifieke orthodidactische leerprogramma's

De specifieke orthodidactische leerprogramma's zijn bedoeld om de specifieke leervoorwaarden beter te ontwikkelen.

Met behulp van dergelijke programma's is het mogelijk om rekenmoeilijkheden op te sporen en op te lossen, of om taalvaardigheidsachterstand te verkleinen.

Enkele mogelijkheden voor een programma zijn:

1. Rekenen: honderdveld - bouwrekenkist - rekensets;
2. Taal: woordstroken - taalspelen (bv. kwartet) - dictee.

Partieel defect

Zowel de functietrainingen als de specifieke orthodidactische leerprogramma's zijn bedoeld om de basisleervoorwaarden op latere leeftijd te verbeteren.

In dit verband spreekt Bladergroen van 'partieel defect'.

Zij verstaat hieronder *de gebrekkige ontwikkeling van één der functionele basisvoorwaarden, waardoor het denken geblokkeerd wordt en de ontwikkeling van de intelligentie zodanig tegengehouden wordt dat er hiaten ontstaan.*

De consequentie van dit standpunt is dat de behandeling bij de vroege fase van de motorische en zintuiglijke ontwikkeling moet aangrijpen.

Deze behandeling noemen we remedial teaching. In feite is remedial teaching dus een heropvoeding om op latere leeftijd de motoriek en de sensoriek alsnog te ontwikkelen.

Vanuit het kunnen wil de remedial teacher de leerling naar het kennen brengen en vanuit het doen naar het denken.

In de theorie betekent dat dat het belang van de orthodidactiek zal moeten afnemen naarmate het kunnen en het kennen zich vermeerderen.

Helaas leert de praktijk ons dat het een moeizame weg is. In het onderwijs willen we mogelijk te snel tot resultaten komen, terwijl de individuele ontwikkeling van een leerling in het voortgezet onderwijs al jaren aan de gang is.

1.3 Mogelijkheden tot remedial teaching in het voortgezet onderwijs

Remediale begeleiding kan het beste in teamverband plaatsvinden.

Het opzetten van remediale begeleidingsteams biedt de meeste mogelijkheden. Het is echter jammer dat de meeste leerkrachten in het voortgezet onderwijs deze hulp niet aan de leerlingen kunnen verstrekken.

Een verruiming van faciliteiten lost niets op, als er niet tevens een gerichte in-service training voor de leden van deze teams aangekoppeld wordt.

De diagnose wordt door orthodidactici gesteld. Leerkrachten kunnen in de klas functietrainingen geven of specifieke orthodidactische leerprogramma's aanbieden. Deze aanbieding is uiteraard niet aan alle leerlingen en vindt in nauw overleg plaats met de orthodidacticus.

Bij de aanbieding moet de leerlingen duidelijk gemaakt worden dat de oefeningen nuttig zijn en waarom ze dat zijn. Steeds weer blijkt namelijk dat de leerlingen tot positievere

resultaten komen als zij het belang van de oefeningen inzien.

Horizontale Jenastructuur

Zolang het jaarklassensysteem niet doorbroken is, of er geen ruime mogelijkheden voor differentiatie binnen klasseverband voorhanden zijn, is de *horizontale Jenastructuur* de meest praktische werkwijze voor remedial teaching.

Met dit begrip wordt bedoeld dat alle brugklassen enkele keren per week op vaste uren remediale hulp aangeboden kan worden.

Ideaal is het als daarvoor twee lesuren achter elkaar uitgetrokken worden.

Vb 1

Op het lesrooster worden voor maandag-, woensdag- en vrijdagmorgen twee lesuren voor rekenen en taal voor alle klassen tegelijk gepland. Hierdoor zijn de lesuren naar de inspectie toe legaal en verantwoord.

Bij het begin van het schooljaar zijn alle leerlingen getest.

Sommigen hebben volgens het onderzoek bepaalde hiaten en kunnen tijdens de horizontaal geroosterde uren remediale hulp krijgen. Zo kunnen alle kinderen met woordbeeldstoornissen als groep naar een leerkracht gaan voor woordbeeldtrainingen op één van deze vaste uren.

De andere kinderen uit de klas kan een gelijkwaardig programma aangeboden worden. In elk geval moet men oppassen dat de verschillende groepen niet uit elkaar groeien, omdat men anders het probleem van inhaalprogramma's krijgt en de achterstand in feite nog groter wordt.

Uiteraard moet het groepje leerlingen dat gezamenlijk remediale hulp krijgt klein zijn. In een grote groep kan de individuele leerling makkelijk tekort worden gedaan.

Deze groepjes zijn klein te houden met behulp van taakuren.

Zo kan men tijdens de zes uren aan drie brugklassen in totaal 5 leerkrachten inschakelen.

Het mag duidelijk zijn dat de hulp die de leerkrachten bieden gebaseerd is op een behandelingsplan dat door een orthodidacticus opgesteld is.

Dit behandelingsplan zal regelmatig besproken en waar het gewenst wordt bijgesteld moeten worden.

2.4 Samenvattende conclusies

Remedial teaching probeert leerstoornissen te behandelen door met behulp van oefenstof de

leervoorwaarden te verbeteren.

De tijdsduur van een remediaal programma is niet voor elke leerling gelijk. Het verloop van een dergelijk programma wordt in een behandelingsplan vastgelegd.

Het is uitermate belangrijk dat de leerling het nut van het programma, als van de onderdelen van dit programma, inziet.

In principe kan elke leerkracht remediale hulp bieden, als hij een korte gerichte in-service training heeft gevolgd.

De diagnose en het opstellen van een behandelingsplan horen altijd onder de zorg van een orthodidacticus te vallen.