

De relatie leerlingen- en systeembegeleiding in het basisonderwijs

P. N. APPELHOF
School Advies Centrum
Utrecht

Samenvatting

In de onderwijsbegeleidingsdienst zijn de leerlingen- en systeembegeleiding in één instituut bijeengebracht. Deze samenvoeging heeft op institutioneel niveau geleid tot organisatorische verbanden. Op schoolniveau laat de afstemming van leerlingen- en systeembegeleiding nog veel te wensen over.

De opvang van leerlingen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden is verre van ideaal. Er worden veel meer leerlingen dan wenselijk verwezen naar het speciaal onderwijs. Een belangrijke oorzaak daarvan is dat lange tijd in het vernieuwingsbeleid de zorg voor de leerlingen niet centraal is gesteld. Het huidige zorgverbredingsbeleid heeft die intentie wél. Het is gericht op de realisering van diagnostiserend en differentiërend onderwijs.

Zowel de leerlingen- als de systeembegeleiding kunnen in samenhang – ieder vanuit hun eigen taakstelling – dit streven ondersteunen. Het is echter de vraag of de zorgverbreding van de basisschool en een functionele geïntegreerde begeleiding de exorbitante groei van het speciaal onderwijs tot staan kunnen brengen.

1 Inleiding

Een bijzonder kenmerk van een onderwijsbegeleidingsdienst (OBD) is dat in deze instelling twee vormen van ondersteuning van het onderwijs zijn ondergebracht: de systeembegeleiding en de leerlingenbegeleiding.

In art. 19, onder a., van de Wet op de Onderwijsverzorging (voorstel) (Ministerie van O. & W., 1984) worden de taken van deze twee vormen van begeleiding omschreven. De eerste taak betreft de ondersteuning bij

de ontwikkeling en vernieuwing van het onderwijs en de tweede de ondersteuning bij de zorg voor de leerlingen in de school.

Met deze wettelijke vastlegging is voorlopig de institutionele samenvoeging van deze twee begeleidingstaken wel veilig gesteld, maar is het uiteindelijke doel – een geïntegreerde begeleiding van het onderwijs – nog niet gerealiseerd. Een geïntegreerde onderwijsbegeleiding houdt ideaal gesproken in dat de OBD een ondersteuning aan scholen verleent, waarbij de zorg voor de individuele leerlingen samengaat met het verbeteren van het onderwijs, of waarbij vernieuwingsactiviteiten de optimale ontwikkeling van iedere leerling in de school bevorderen.

Het ideaal van de geïntegreerde onderwijsbegeleiding is niet los te zien van de in de Wet op het Basisonderwijs, in art. 9, geformuleerde taak van de basisschool, namelijk: het bevorderen dat de leerlingen een ononderbroken ontwikkelingsproces kunnen doorlopen, maar tegelijkertijd dat ze een aantal basisvaardigheden kunnen verwerven (Ministerie van O. & W., 1981). De wet heeft een afstemming op het oog van de individuele, optimale ontwikkeling van kinderen en de overdracht van een basisprogramma. Deze twee taken van de basisschool vereisen zowel zorg voor leerlingen als ontwikkeling en vernieuwing van het onderwijs. De onderwijsbegeleidingsdiensten hebben de opdracht om de scholen bij de realisering van beide taken te ondersteunen.

In dit artikel wordt de geïntegreerde begeleiding door OBD's beschreven, zowel organisatorisch als inhoudelijk. De huidige ontwikkeling van de geïntegreerde begeleiding wordt getoetst aan het vernieuwingsbeleid van de overheid, in het bijzonder het zorgverbredingsbeleid. In dit beleid wordt er immers naar gestreefd met de vernieuwing en verbetering van het onderwijs te bereiken, dat er een intensieve zorg voor leerlingen wordt uitgeoefend, in het bijzonder voor leerlingen met speciale pedagogisch-didactische behoeften. Met de vergroting van de

zorgbreedte van het basisonderwijs hoopt de overheid eveneens te bereiken dat de uitzonderlijke groei van het speciaal onderwijs wordt teruggedrongen.

2 *De ontwikkeling van leerlingen- en systeembegeleiding*

2.1 *Multi-disciplinaire samenwerking binnen de schoolverzorging*

De onderwijsbegeleidingsdiensten vinden hun oorsprong in het schoolverzorgingswerk, dat aanvankelijk uitsluitend werd verricht door schoolartsen, en later mede door schoolpsychologen en schoolmaatschappelijk werkers (Ministerie van O. & W., 1975). Na de invoering van de leerplichtwet in 1901 werd de schoolmedische zorg als noodzakelijk gezien. Aanvankelijk was dit werk gericht op besmettelijke ziekten, houdingsafwijkingen en gehoor- en gezichtsscherpte. Later ontwikkelde zich het systematische, periodiek lichamelijk onderzoek zoals dat heden nog steeds wordt uitgevoerd.

Het schoolpsychologische werk is pas na 1950 echt van de grond gekomen. Aanvankelijk verrichtte de schoolpsycholoog individueel psychologisch onderzoek. Later werd ook schoolvorderingen- en schoolkeuze onderzoek tot de taak van de schoolpsycholoog gerekend. Deze taak kreeg een steeds grotere betekenis en leidde op sommige plaatsen tot een min of meer systematische begeleiding van onderwijsleerprocessen (Ministerie van O. & W., 1968, p. 12).

Het schoolmaatschappelijk werk heeft zich in Nederland op vrij beperkte wijze ontwikkeld. De taak van de schoolmaatschappelijk werker werd gezien in het verlengde van die van de schoolarts of de schoolpsycholoog, namelijk het bieden van hulp bij de sociale aspecten van leer- en gedragsmoeilijkheden van leerlingen, zowel aan school als aan ouders (o.c., p. 17).

De schoolpedagoog had in de jaren zestig in het schoolverzorgingswerk nog geen duidelijke inbreng. Vooral het onderwijs pleitte voor schoolpedagogen die relaties zouden kunnen leggen tussen specialistische hulp en het onderwijs (o.c. p. 15).

De eerste aanzetten tot multidisciplinaire samenwerking binnen het schoolverzorgingswerk stammen uit de vijftiger jaren, maar

pas in de zestiger jaren ontwikkelde deze samenwerking zich in een versneld tempo. De multidisciplinaire samenwerking kwam voort uit een behoefte aan taakafbakening van de zich ontwikkelende disciplines, de noodzaak tot een snelle en gecoördineerde signalering, advisering en hulpverlening in het belang van school en ouders, en het inzicht dat een dienstverlening waarbij meerdere disciplines betrokken zijn, gebaat is bij overleg (o.c., p. 38). Organisatorisch werd de schoolverzorgingsdienst gezien als de beste manier om de multidisciplinaire samenwerking te bevorderen, maar ook samenwerking in teamverband vanuit afzonderlijke instituten achtte men mogelijk. In de praktijk bleven de schoolartsen over het algemeen buiten de schoolverzorgingsdiensten.

De taak van het schoolverzorgingswerk was niet enkel curatieve hulp te bieden aan leerlingen met leer-, gedrags- of opvoedingsmoeilijkheden, maar ook preventief onderzoek te verrichten ter bevordering van de schoolloopbaan van alle leerlingen. In het bijzonder werd de aandacht gericht op de breukvlakken ko/lo en lo/vo door schoolrijpheidsonderzoek en schoolkeuzeadviesring (o.c., p. 25). Uit deze preventieve zorg blijkt ook een beginnende aandacht van de schoolverzorging voor systeemkenmerken van de school.

Het schoolverzorgingswerk begon aan het eind van de zestiger jaren haar vaste contouren te krijgen. Dit blijkt uit omvattende publikaties en nota's, zoals de dissertatie van Wilmink (1967), de nota 'Taak en structuur van het schoolverzorgingswerk' (Ministerie van O. & W., 1968) en de notitie 'Discussiebijdragen over de structuur van het schoolverzorgingswerk' (Interdepartementale Stuurgroep Schoolverzorgingswerk, 1969).

2.2 *Van schoolverzorgingswerk naar onderwijsbegeleiding*

In de tweede helft van de jaren-zestig gaven de onderwijsvernieuingsactiviteiten van schoolpsychologen een nieuwe dimensie aan het schoolverzorgingswerk. In de praktijk ontwikkelde de onderwijsvernieuwing en daarmee de systeembegeleiding, zich vanuit de leerlingenbegeleiding. Vooral de sociaal/maatschappelijk geëngageerde schoolpsychologen initieerden die ontwikkeling. Zij toonden aan, in navolging van buiten-

landse onderzoeken, dat de problemen van grote groepen individuele leerlingen een maatschappelijke achtergrond hadden, maar ook samenhangen met de eenzijdige afstemming van het onderwijs op de 'middle-class' cultuur.

In het boek 'Opvoeding tot Schoolweerbaarheid' van Rupp (1967) zien we deze wending in de benadering van leerlingen met schoolproblemen beschreven. Aanvankelijk deed Rupp onderzoek naar de ontwikkelingstekorten die debet zijn aan schoolrijpheid, maar daarbij kwam hij al spoedig tot de vaststelling dat het overgrote deel van de schoolonrijpe kinderen uit de gezinnen van ongeschoolde arbeiders kwam.

Dit boek stond niet op zichzelf. In die periode verschenen ook de studies van Van Heek (1968) en van Van Calcar (1969), waarin de achterstandssituaties van de kinderen van ongeschoolde arbeiders empirisch werden aangetoond. Deze studies verschenen in een tijdperiode waarin vanuit de maatschappij en het onderwijs steeds meer kritiek werd geuit op de systematische achterstelling van kansarme groepen. Er werd aangedrongen op structurele vernieuwing van het onderwijs.

De eerste OBD's, die juist toen hun activiteiten begonnen en een pioniersfunctie vervulden bij de inrichting van het onderwijsbegeleidingswerk, gingen zich veel meer dan was voorzien richten op de vernieuwing van het onderwijs. De eerste vernieuwingsactiviteiten van de OBD's hadden een compenserend, remediërend karakter. Op basis van screeningsonderzoek werden bedreigde groepen van leerlingen gesignaleerd die in aanmerking kwamen voor dergelijke programma's. Deze klassikale onderzoeken dienden tevens tot vroegtijdige signalering van probleemleerlingen. De eerste pogingen tot systeembegeleiding waren gericht op effectieve hulp aan leerlingen.

De kritiek op de compensatieprogramma's, die een systeembevestigend karakter zouden hebben, leidde echter al snel tot pogingen om onderwijsleersituaties structureel te vernieuwen (Mens en Van Calcar, 1981). Daartoe werden onderwijsleerpakketten voor gedifferentieerd onderwijs ontwikkeld. In deze praktijkontwikkeling kreeg de systeembegeleiding steeds meer eigen handen en voeten (Appelhof, 1979).

Officieel werd het onderwijsvernieuwingswerk echter gezien als de taak van de landelijke pedagogische centra en eventueel plaatselijke pedagogische centra, zoals in 's Gravenhage en Enschede. Schoolverzorgingswerk en onderwijsvernieuwingswerk werden weliswaar beschouwd als complementaire vormen van onderwijsbegeleiding, maar tot 1969 ziet men in officiële stukken de taak van de schoolverzorgingsdienst beperkt tot de leerlingenbegeleiding (Interdepartementale Stuurgroep Schoolverzorgingswerk, 1969). Het jaar daaropvolgend corrigeerde deze stuurgroep dit standpunt in de notitie 'Schoolverzorgingswerk en Onderwijsbegeleiding' (id., 1970). Er wordt aandacht geschonken aan de ontwikkeling van de systeembegeleiding die zich in de praktijk reeds enkele jaren had ontwikkeld.

In de discussienota 'Schoolbegeleiding' (1975) geeft de overheid de systeembegeleiding bij OBD's voor het éérst een duidelijke plaats naast de leerlingenbegeleiding. Dat blijkt uit twee expliciet genoemde systeembegeleidingstaken:

- de onderwijskundige ondersteuning van de school bij de vormgeving van het onderwijsleerproces, in het bijzonder de ontwikkeling en vernieuwing daarvan;
- de agogische ondersteuning (....) ten behoeve van een optimale relatie tussen school en sociale omgeving.

2.3 Leerlingenbegeleiding en vernieuwing van onderwijsleersituaties

In de praktijk van de onderwijsbegeleiding werd geprobeerd de leerlingen- en systeembegeleiding te verbinden. Zo werden er didactisch-diagnostische instrumenten ontwikkeld ten dienste van de systeembegeleiding, die ook hun betekenis hadden voor de diagnostiek van probleemleerlingen. De leesvoorwaardentoets en het leesvoorwaardenprogramma van Sixma (1973) kregen een ruime verspreiding (Keuken, Van Vilsteren en Zwarts, 1983).

Verschillende didactische toetsen werden opgenomen in het onderzoeksinstrumentarium van de leerlingenbegeleider, waarmee de aandacht voor de leerprocessen tot uiting kwam (Van Dam, 1980). Er kwamen ook nieuwe onderwijsleerpakketten met niveau- of criteriumtoetsen waarmee pogingen werden ondernomen het leesonderwijs te ver-

nieuwen. Voorbeelden zijn 'Veilig leren lezen' (Caesar, 1980) en het A.V.I. -pakket (Van den Berg, 1977).

Er werd in die periode hier en daar geprobeerd verbindingen te leggen tussen curriculum-innovatie en taakgerichte of handelingsgerichte diagnostiek (Appelhof, 1982). Hieronder wordt verstaan 'het verzamelen van informatie die het mogelijk maakt beslissingen te nemen over de aard van de onderwijsleersituatie die voor kinderen met specifieke pedagogisch-didactische behoeften gecreëerd dient te worden.' (Van der Leij, 1985, p. 44). In dergelijke diagnostiek wordt geprobeerd 'het actuele handelingsrepertoire' van leerlingen te achterhalen en welke mogelijkheden er zijn ter verandering (Rispen, 1982, p. 58). Een theoretische fundering van deze diagnostiek treffen we aan bij Rispen (1979, 1982) en Bus en Meijer (1982).

2.4 Verwijdering tussen leerlingen- en systeembegeleiding

Na 1975 verlegde de systeembegeleiding haar werkveld van het micro- naar het mesoniveau van het onderwijs. Dit gebeurde onder invloed van de vernieuwingsvoorstellen van de Innovatie Commissie Basisschool en de daaruit voortvloeiende activeringsprogramma's en ontwikkelings- en stimuleringsprojecten.

De systeembegeleiding kreeg een procesgericht en agogisch karakter, ging uit van organisatie-ontwikkelingsprincipes en had primair als doel in schoolteams een veranderingsproces op gang te brengen ter voorbereiding van de basisschool (ICB, 1978). De activering van de schoolteams was zeer zeker noodzakelijk om hen te mobiliseren voor de voorbereiding van de basisschool. Deze ontwikkeling in de systeembegeleiding had echter het nadelige gevolg dat de relatie tussen de leerlingen- en systeembegeleiding in de praktijk moeilijker bleek te overbruggen. De leerlingenbegeleider bleef vanzelfsprekend gericht op de leerlingen en het klassenniveau, terwijl de systeembegeleider met schoolteams werkte, geen klassen meer bezocht en daardoor ook steeds minder kennis had van de onderwijsleerprocessen (Appelhof, 1985).

Na 15 jaar ontwikkeling van de onderwijsbegeleiding is de relatie tussen leerlingen- en systeembegeleiding problematisch geworden.

Bij een enquête van het 'Werkverband van Plaatselijke en Regionale Onderwijsbegeleidingsdiensten' gaven de diensten aan deze problematiek de hoogste prioriteit voor het verrichten van onderzoek (WPRO, 1982^a). Dat is niet verwonderlijk, omdat de onderwijsbegeleidingsdienst in haar huidige gedaante haar bestaansrecht ontleent aan het realiseren van een geïntegreerde onderwijsbegeleiding.

3 Leerlingen- en systeembegeleiding in cijfers

Alvorens de problematiek rond de integratie van leerlingen- en systeembegeleiding verder te belichten in relatie tot het huidige zorgverbredingsbeleid, geven we eerst een cijfermatig overzicht van de organisatie van de leerlingen- en systeembegeleiding bij onderwijsbegeleidingsdiensten. Wij maken daarbij gebruik van een enquête uit 1982 (WPRO, 1982^b), omdat nieuwe cijfers – alhoewel reeds verzameld – nog niet beschikbaar zijn.

Uit de verzamelde gegevens blijkt dat er 647 systeembegeleiders, 495 individuele begeleiders en 448 schoolbegeleiders zijn. Het is mogelijk dat de schoolbegeleiders beide functies verzorgen, maar zeker is dat niet. In ieder geval heeft de systeembegeleiding kennelijk de overhand. Dit blijkt ook uit de tijd die aan de beide begeleidingsvormen wordt besteed (zie Tabel 1).

Tabel 1 *Verdeling van OBD's o.g.v. het percentage tijd besteed aan systeem- resp. leerlingenbegeleiding (n = 56).*

% tijd	begeleidingsvorm	
	systeembegele.	leerlingenbegele.
1-40	9	19
41-80	47	37

Organisatorisch is de relatie tussen leerlingen- en systeembegeleiding bij OBD's verschillend geregeld. De meeste OBD's trachten combinaties in de organisatie te vormen, met zowel leerlingen- als systeembegeleidingstaken. Bij 33 van de 58 OBD's komen de begeleidingsactiviteiten in grote mate geïntegreerd voor en bij 25 OBD's is er enige mate van integratie.

Ter Woerd (1982, p. 41) onderscheidt 5 organisatievormen, waarin de leerlingen- en systeembegeleiding zijn bijeengebracht:

- individueel werkende algemene begeleiders die de leerlingen- en systeembegeleiding verzorgen;
- koppels van leerlingen- en systeembegeleiders;
- begeleidingsteams met algemene begeleiders, die zowel systeem- als leerlingenbegeleiding verzorgen;
- begeleidingsteams met aparte medewerkers voor leerlingen- en systeembegeleiding;
- sectie/projectgroep organisatie, waarbij projectgroepen scholen begeleiden bij een bepaald onderwerp en een aantal projectgroepen - onderscheiden naar gebieden van schoolbegeleiding - secties vormen.

Er zijn ook OBD's waar aparte afdelingen zijn voor de leerlingen- en systeembegeleiding. Dat wil echter niet zeggen dat er op schoolniveau geen geïntegreerde begeleiding voorkomt. Evenmin zijn de verschillende organisatievormen waarin men leerlingen- en systeembegeleiders bijeenbrengt een garantie voor de gewenste geïntegreerde begeleiding op het schoolniveau.

Zowel Meijer (1984^a, p. 28) als Versantvoort (1985, p. 79) menen dat de relatie leerlingen- en systeembegeleiding door OBD's vooral als een organisatorisch probleem wordt behandeld. Versantvoort schrijft dit toe aan het ontbreken van een inhoudelijke onderbouwing. In feite is de mate waarin op het schoolniveau een integratie van leerlingen- en systeembegeleiding wordt gerealiseerd belangrijker dan hoe op OBD-niveau de leerlingen- en systeembegeleidingstaken zijn georganiseerd.

4 *Teleurstellende ontwikkeling van de leerlingenbegeleiding*

De taak van de leerlingenbegeleiding is door middel van onderzoek informatie te verzamelen over leerlingen, waarbij leer- of gedragsproblemen kunnen optreden of al aanwezig zijn om de leerkracht te adviseren en te begeleiden bij de verdere aanpak van een leerling. Kenmerkend voor deze wijze van leerlingenbegeleiding is dat niet alleen de leerling, maar ook de onderwijsleersituatie

wordt onderzocht om te kunnen inschatten welke veranderingen in die situatie door de leerkracht kunnen worden aangebracht. De leerlingenbegeleider dient ook op de hoogte te zijn van onderwijsleermaterialen, programma's of methoden en werkvormen die gebruikt kunnen worden. Op basis van de diagnostische gegevens betreffende de leerling en de onderwijsleersituatie en kennis van onderwijsmaterialen kan een handelingsplan worden opgesteld.

Is er in de praktijk sprake van een dergelijke wijze van werken? Uit onderzoek van Bus en Meijer (1982) blijkt dat de leerlingenbegeleiders weinig aandacht hebben voor het onderwijs in de klas. Ze onderzoeken het kind, echter nauwelijks het onderwijs in de klas. Ze blijken ook weinig kennis te hebben van gebruikte methoden. Uit een recenter onderzoek van Van den Berg, Harskamp en Prins (1984) blijkt, volgens hun voorlopige verslag, dat individuele begeleiders de vertrouwde onderzoeksactiviteiten verrichten en het gebruikelijke overleg voeren. Activiteiten als het bespreken van het gebruik van extra materialen in de klas en hulp bij de planning van remedieel hulp aan individuele leerlingen of het organiseren van cursussen daarvoor, komt veel minder voor.

Westerop (1984) noemt nog enkele andere factoren die de bevordering van geïntegreerde begeleiding belemmeren, zoals de gevestigde werkwijze van de leerlingenbegeleiders, hun kindgerichtheid en het gebrek aan instrumentarium om onderwijsleersituaties te diagnostiseren, het verschil in visie binnen OBD's tussen leerlingen- en systeembegeleiders over leerlingenhulp en onderwijsvernieuwing.

De mogelijkheden van de leerlingenbegeleider tot handelingsgericht en diagnostisch handelen hangen ook af van de systematische aandacht die de school zelf opbrengt voor de leerlingen. Meijer (1982) heeft vastgesteld dat door weinig leerkrachten in klassen systematisch wordt geobserveerd (20%), een derde van de scholen geen gegevens bijhoudt met betrekking tot lees/taal- of rekenniveau's, en op de helft van de scholen in de loop van het schooljaar geen didactisch onderzoek wordt afgenomen. Meijer meent dat te weinig deskundigheid en vaardigheid op deze terreinen de belangrijkste oorzaken zijn

van tekorten bij de signalering en opvang van probleemleerlingen.

5 De zorgverbreding in het basisonderwijs

De vernieuwingsprogramma's van de afgelopen jaren zijn weinig gericht geweest op de verbetering van het onderwijzend handelen van de leerkrachten en de leerproblemen van leerlingen. De ARBO-nota's 'Het moet ons een zorg zijn' en 'Nieuw, concreet en zichtbaar' (ARBO, 1984^a, 1984^b) hebben op beleidsniveau de aandacht voor vernieuwing op het microniveau, de onderwijsleersituatie, weer terug gebracht. Het zal echter op z'n minst een aantal jaren duren voordat de nieuwe beleidsintenties hun weerslag hebben op de vernieuwingsactiviteiten in het veld.

Wij zullen hier nagaan welke mogelijkheden het zorgverbredingsbeleid biedt voor de zorg aan individuele leerlingen. De ARBO omschrijft zorgverbreding als 'de uitbreiding en versterking van maatregelen en activiteiten, vooral op school- en groepsniveau, ten behoeve van een zo intensief mogelijke zorg voor leerlingen, in het bijzonder voor hen die specifieke pedagogisch-didactische behoeften tonen, opdat zij in een zekere hoeveelheid tijd door de school te bepalen doelen en tussendoelen bereiken.' (ARBO, 1984^c, p. 21).

De ARBO tekent in haar advies de contouren van het onderwijs op een basisschool, waar de zorgverbreding al is gerealiseerd. Het onderwijs is er gekenmerkt door de afstemming van het instructiegedrag van de leerkracht op het leerproces van de leerling en op de problemen die zich daarbij kunnen voordoen. In het bijzonder de individueel gerichte zorg wordt gerealiseerd door diagnostiserend onderwijs, waarbij de leerkracht regelmatig de mogelijkheden en behoeften van individuele leerlingen vaststelt met het oog op de onderwijsdoelen die bereikt dienen te worden.

Diagnostiserend onderwijs veronderstelt volgens de ARBO interne differentiatie van het onderwijs. De belangrijkste voorwaarden voor diagnostiserend en differentiërend onderwijs zijn:

- een frequente, systematische voortgangscntrole die weinig tijd kost en op basis waarvan beslissingen genomen kunnen

worden over de aansluitende onderwijsperiode;

- de aanwezigheid van toetsen, methoden en onderwijsleerpakketten die diagnostiserend, differentiërend onderwijs vergemakkelijken en het samenwerken of zelfstandig werken van leerlingen bevorderen.

Deze kenschetsing van onderwijs waar zorgverbreding is gerealiseerd, heeft vooral betrekking op het microniveau. De realisering en handhaving van dergelijk geavanceerd onderwijs veronderstelt echter ook een aantal organisatorische voorwaarden op het mesoniveau van de school, zowel voor de leerlingenbegeleiding als voor de interne differentiatie.

Wat betreft de leerlingenbegeleiding in de school stelt de ARBO een organisatie van interne begeleiding voor, waarbij op mesoniveau een procedure wordt bewaakt, die ten doel heeft de pedagogisch-didactische behoeften van leerlingen in een vroegtijdig stadium te signaleren, te diagnostiseren, te bespreken en daarbij tot een plan te komen voor de aanpak van de leerlingen in de klas en in de school. Dit systeem van interne begeleiding in de school is niet enkel van belang voor de leerlingen, maar ook voor de leerkrachten, omdat het teamoverleg en de procedure-afspraken het probleem van de individuele leerkracht met een leerling tot een verantwoordelijkheid van het team maakt.

Naast de organisatie van de leerlingenbegeleiding vraagt diagnostiserend en differentiërend onderwijs om een onderwijskundige planning van een voortdurende ontwikkeling van het onderwijs. Het realiseren van zorgverbreding in de basisschool houdt namelijk een ingrijpende vernieuwing van het onderwijs in, zowel op micro- als mesoniveau, op onderwijskundig- en organisatorisch gebied.

Nu zijn we de afgelopen jaren wel gewend geraakt aan complexe vernieuwingsvoorstellen, waarbij het ontbrak aan concrete vormgeving. De ARBO wil de complexiteit en vaagheid van vernieuwingen bestrijden door zeer doelgerichte en afgebakende vernieuwingen op deelgebieden voor te stellen. Zij spreekt over een 'speerpuntenbeleid', waarin de afzonderlijke elementaire culturele vaardigheden successievelijk doelwit van de speerpunten zullen worden.

De ARBO-adviezen zijn door Van der Leij e.a. (1985) nader uitgewerkt. Ook zij pleiten

voor een geconcentreerde aanpak, waarbij de verwerving van de elementaire culturele vaardigheden prioriteit heeft en waarbij de belangrijkste taak van de leerkracht is te signaleren, te diagnostiseren en planmatig te handelen bij de vormgeving van het onderwijsleerproces.

Het zorgverbredingsbeleid streeft in feite twee doelen na: de verbetering van de zorg voor leerlingen, in het bijzonder probleemleerlingen, en de verbetering van de kwaliteit van het onderwijs, in het bijzonder met betrekking tot de verwerving van basisvaardigheden. Voor de onderwijsbegeleiding heeft dit als implicatie dat er opnieuw impulsen worden gegeven voor de vormgeving van de leerlingenbegeleiding, de systeembegeleiding en de afstemming tussen beide (zie par. 7).

6 *De zorg over de groei van het speciaal onderwijs*

Het zorgverbredingsbeleid heeft als doelgroep de leerlingen die specifieke pedagogische didactische behoeften vertonen. Voor die groep is het primair nodig een intensieve zorg te realiseren. Zoals wij zagen, worden daarvoor hoge eisen gesteld aan het onderwijs en de organisatie ervan. De realisering van zorgverbreding vraagt om een lange periode van planmatige vernieuwing. De verwachting is nu dat het zorgverbredingsbeleid uiteindelijk zal leiden tot een vermindering van de verwijzingen van leerlingen naar het speciaal onderwijs. In het bijzonder de Minister van Onderwijs en Wetenschappen heeft die verwachting. Althans in de adviesaanvraag aan de ARBO over de zorgverbreding in de basisschool klinkt deze door (ARBO, 1984^a, p. 1).

De ARBO is over die verwachting zeer realistisch, en stelt in feite dat pas na een kwalitatieve winst gerekend mag worden op een kwantitatief voordeel. Ook Van der Leij verwacht op korte termijn geen afname van het aantal verwijzingen (Van der Leij, 1985, p. 220). En ook al is de zorg verbreed, schrijft Van der Leij, een blijvende opvang van potentiële leerlingen voor het speciaal onderwijs vergt een maatregel als de inrichting van speciale klassen in de basisschool.

Ook wij verwachten niet dat een zorgverbredingsbeleid dat gericht is op een kwaliteitsverbetering van de basisschool zonder

meer zal leiden tot vermindering van het aantal verwijzingen. Eerder is een toename te verwachten. Een intensivering van de leerlingenbegeleiding maakt de kans op signalering van probleemleerlingen groter, en een gedifferentieerde diagnostiek leidt vervolgens tot het problematiseren van leerlingengedrag. Gedrag wat vroeger als normaal werd beschouwd, wordt nu als problematisch gezien.

Er zullen ook steeds meer problemen bij leerlingen worden gesignaleerd, waarvoor de basisschool niet direct een oplossing of aanpak kan bieden. De 'kunde' van de diagnostiek loopt over het algemeen voor op de kunst van de 'therapie'. De constatering van een tekort aan oplossingsmogelijkheden in de eigen schoolsituatie zal ondanks zorgverbreding opnieuw leiden tot verwijzing naar het speciaal onderwijs (Meijer, 1982, p. 136).

Nu kan erop gewezen worden, dat er in een stad of regio basisscholen zullen komen die gekenmerkt worden door een grote zorgbreedte. Dergelijke scholen zijn trouwens ook nu aan te wijzen. Leerlingen met bepaalde problemen zouden naar die scholen verwezen kunnen worden. In de praktijk van de leerlingenbegeleiding vinden tot nu toe dergelijke verwijzingen nauwelijks plaats (Meijer, 1984^c). Dat is ook onze ervaring. De reden daarvan is ons inziens dat de leerlingenbegeleider een dergelijk advies niet zal geven, omdat het schoolteam of de leerkracht zo'n advies beschouwt als een brevet van onvermogen. Een verwijzing naar een Montessori- of Jenaplan-school is nog acceptabel, omdat dit geen 'normale' scholen zijn. Men zal echter niet erkennen dat een andere 'normale' basisschool een probleem kan oplossen, waartoe men zichzelf niet in staat acht, zelfs indien de leerlingenbegeleider beschikt over valide informatie over de opvangmogelijkheden in een andere basisschool. Een verwijzing naar het speciaal onderwijs daarentegen wordt geaccepteerd, zonder dat de betreffende basisschool over gegevens beschikt wat betreft opvangmogelijkheden en zonder dat de kans op oplossing van de problemen is ingeschat (Meijer, 1984^c en 1985).

Valt het te tolereren dat in de komende jaren het aantal verwijzingen naar het speciaal onderwijs gelijk zal blijven of nog zal toenemen? Zijn andere maatregelen dan zorgverbreding van het basisonderwijs gewenst?

Doornbos constateerde onlangs: 'De doorverwijzing van kinderen naar aparte scholen heeft in ons land een omvang aangenomen die ons internationaal in een unieke positie heeft gebracht: die van het meest tolerante land met het minst tolerante onderwijsgedrag, ofwel schoolsysteem.' (Uitleg, 1985, p. 4). De toename is inderdaad zorgwekkend, vooral indien we daarbij in acht nemen dat het aantal basisschoolleerlingen in totaliteit is afgenomen en de ratio leerkracht/leerling veel gunstiger is. Kennelijk leidt een klassedeler verlaging niet rechtstreeks tot minder verwijzingen naar het speciaal onderwijs.

Tabel 2 *Groei leerlingen speciaal onderwijs t.o.v. gewoon lager onderwijs en ratio leerling/leerkracht in gewoon lager onderwijs.*

jaar	aantal leerlingen		ratio ll/lk in gewoon l.o.
	spec. ond.	gewoon l.o.	
1950	32.914	1.240.685	?
1960	54.600	1.415.700	?
1970	74.061	1.462.376	31
1975	83.364	1.453.467	29
1980	91.219	1.333.342	24
1982	94.698	1.201.512	23
1983	97.467	1.139.955	24

Doornbos noemt de toestroom naar het speciaal onderwijs 'een aanklacht tegen de nog altijd doorslaggevende prestatiezuchtige mentaliteit in en rondom onze zogenaamde gewone scholen, tegen hun rigide organisatiestructuur, tegen de dikwijls te bureaucratische taakopvatting van onderwijsgeveden, maar ook tegen de voortdurende personele onderbezetting of, wat op hetzelfde neerkomt, de permanente overbelasting van het onderwijzend personeel en begeleidend personeel.' (Uitleg, 1985, p. 4).

Deze typering van het huidige basisonderwijs is niet meer algemeen geldig. Het schoolklimaat ten opzichte van de leerlingen is als gevolg van de juist daarop gerichte vernieuwingsactiviteiten op zeer veel scholen toleranter geworden en de leerlingenschaal is aanmerkelijk verlaagd (zie Tabel 2). Het personeel is weliswaar vaak overbezet, maar is dat niet eerder vanwege activiteiten buiten de klas in verband met schoolwerkplanontwikkeling en de intensivering van de relatie

school-ouders en omgeving, dan door op leerlingen gerichte activiteiten in de klas?

Ons inziens gebeurt verwijzing zelden vanuit een prestatiezuchtige mentaliteit. Op een enkele school met een traditioneel opleidingskarakter treft men die mentaliteit nog wel aan, maar zeker niet op het merendeel van de scholen. De leerkracht vraagt eerder om verwijzing vanuit zijn gevoel voor verantwoordelijkheid voor het kind. Van iedereen verneemt hij immers dat het vooralsnog beter is een kind met problemen te verwijzen naar het speciaal onderwijs. Doornbos zegt het zelf ook: 'In de huidige omstandigheden zijn scholen voor speciaal onderwijs voor veel kinderen een uitkomst, zonder twijfel.' (Uitleg, 1985). Maar ook de scholen voor speciaal onderwijs zelf, een ouderorganisatie als 'de Pijler' en niet in het minst de media prijzen het speciaal onderwijs aan, in het bijzonder de LOM-school. In plaats van het traditionele image van de basisschool in de publiciteit steeds te bevestigen, zou het beter zijn om per stad of regio goede voorlichting te geven over de verworvenheden van bepaalde basisscholen en de ontwikkelingen op andere.

Het is evenzeer al te lichtvaardig om een onmiddellijk gunstig effect te verwachten van de activiteiten van de onderwijsbegeleiding op het hoge aantal verwijzingen, zoals Stevens (1983, p. 11) in zijn inaugurale rede suggereerde. Hij is van mening dat het stijgende aantal probleemleerlingen in het basisonderwijs een reden is om het nuttig rendement van de onderwijsbegeleiding te evalueren. Stevens ziet de huidige externe begeleiding liever ingeruild voor een professionele opleiding en nascholing, en voor professionele werkers in scholen en klassen. Het belang van professioneel werk in de school kunnen we onderschrijven. Zolang we echter in Nederland een groot belang hechten aan de kleine basisschool is de bevordering van professioneel werk moeilijk in te denken, zonder een systeem van externe begeleiding.

Ons inziens kan de toename van verwijzingen naar het speciaal onderwijs mede toegeschreven worden aan de onbeperkte verwijzings- en toelatingsmogelijkheden als consequentie van de autonomie van de scholen. Binnen het Nederlandse onderwijsbestel is het nauwelijks mogelijk te komen tot een regelgeving die numerieke grenzen aan de

toelating stelt. Het onderwijs zou in principe kunnen leren van de gezondheidszorg waar het beschikbaar stellen van minder ziekenhuisbedden heeft geleid tot minder of korter verblijf in ziekenhuizen en meer poliklinische behandeling, ondanks de toename in de diagnose van het aantal ziekteverschijnselen. Ons inziens maken de huidige overheidsinvesteringen in het basisonderwijs en de verzorging daarvan een numerieke beperking van het aantal plaatsen in het speciaal onderwijs verantwoord. Degenen die politiek verantwoordelijk zijn, durven echter die verantwoordelijkheid niet te nemen en schuiven deze af op de basisschool. Het zou beter zijn op dit essentiële terrein een constructief onderwijsbeleid te voeren.

7 Leerlingen- en systeembegeleiding bij zorgverbreding

Wanneer we de doelstelling van het zorgverbredingsbeleid: het realiseren van diagnostiserend differentiërend onderwijs ten einde tegemoet te komen aan leerlingen met specifieke pedagogisch-didactische behoeften, serieus nemen, zullen er ook maatregelen genomen moeten worden om dit onderwijs tot realiteit te maken. Uit veel onderzoek naar het effect van vernieuwing blijkt dat vernieuwingen over het algemeen van organisatorische aard zijn en het onderwijzend, instruerend handelen van leerkrachten vaak onaangetaast blijft (Heathers, 1972; Joyce & Showers, 1980). Dit wordt waarschijnlijk mede veroorzaakt door de aard van de ondersteuning van de vernieuwing die zich meer richt op verandering van organisatie dan verandering van het instruerend handelen.

Om diagnostiserend, differentiërend handelen te bevorderen pleit de ARBO (1984^a) voor het beschikbaar stellen van onderwijsleerpakketten, waarvan de kwaliteit en de bruikbaarheid is vastgesteld. De ARBO beveelt ook de verbetering van het onderwijskundige management aan en de effectivering van de interne begeleiding van leerkrachten, zowel bij het realiseren van vernieuwingen als bij de aanpak van probleemleerlingen. Hopelijk zal in de komende jaren de vernieuwing van het basisonderwijs zich in de aangegeven richting bewegen. Dit veronderstelt echter een grotere nadruk op een

produktgerichte vernieuwing en begeleiding dan tot nu toe. De vernieuwingen van de afgelopen 10 jaar waren primair procesgeoriënteerd.

Naast een meer produktgerichte systeembegeleiding is voor de vergroting van de zorgbreedte in de basisschool een leerlingenbegeleiding gewenst, die gekenmerkt is door een taak- of handelingsgerichte diagnostiek en advisering. Ons probleem is hoe deze twee begeleidingsvormen zich tot elkaar kunnen verhouden.

7.1 Integrale begeleiding

Meijer, Verboon en Westerop (1984) houden een pleidooi voor wat zij noemen de 'integrale begeleiding'. Het doel van die begeleiding is de scholen hulp te bieden bij het realiseren van adaptief onderwijs in de basisschool. Daaronder verstaat Meijer (1984^b, p. 70) onderwijs waarbinnen de individuele verschillen in leerprocessen bij leerlingen gehonoreerd worden, met name bij de verwerving van de elementaire culturele vaardigheden.

De OBD's dienen de knelpunten in de school te signaleren en de begeleiding te richten op het oplossen van de problemen.

De integrale begeleiding die daartoe gewenst is, omschrijft Meijer als volgt: 'Het voorbereiden en uitvoeren van een begeleidingsplan per school, waarin op grond van een schooldiagnose een aantal begeleidingsactiviteiten wordt opgenomen waarvan de onderlinge samenhang, zowel als de relatie tot het einddoel (adaptief onderwijs) is aangegeven.' (Meijer, 1984^b, p. 77). De te verrichten activiteiten die Meijer noemt, hebben betrekking op het aanleren van wat de ARBO (1984^a) noemt diagnostiserend differentiërend onderwijzen van de leerkracht en op het onderwijskundig management op schoolniveau, zoals schoolwerkplanontwikkeling en de verbetering van de overlegstructuur.

De begeleiding van zo'n breed aangegeven 'zorgverbredingsplan' is ons inziens typisch de taak van een systeembegeleider. Uit een andere publikatie van Meijer (1985) blijkt dat hij deze taak echter toekent aan een begeleider die zowel de leerlingen- als systeembegeleidingstaken vervult, met andere woorden een algemene schoolbegeleider. Zijn belangrijkste argument daarvoor is dat leerlingenbegeleiders die eveneens systeembegeleidingstaken verrichten, eerder gericht zijn op

het zoeken naar hulpmogelijkheden voor de probleemleerlingen in de onderwijsleersituatie, en daardoor minder snel zullen verwijzen naar het speciaal onderwijs.

Men kan zich serieus afvragen of deze taak voor één begeleider niet te zwaar is, omdat uitgesproken deskundigheden verondersteld worden, zowel op het gebied van de diagnostiek als de vernieuwing van onderwijsleersituaties en schoolorganisatie.

7.2 *Scheiding van leerlingen- en systeembegeleiding*

Smets (1985) benadert het probleem van de relatie leerlingen- en systeembegeleiding vanuit een organisatiekundig perspectief.

De systeembegeleiding kenschetst hij als een missionaire organisatie, die in opdracht van de overheid, ongeacht de behoefte van de school, tot taak heeft de vernieuwing van het onderwijs te bevorderen. De leerlingenbegeleiding beschouwt hij als een adviesorganisatie, die op verzoek van de school raad geeft over leerlingen met pedagogisch-didactische problemen. Smets concludeert dat deze twee vormen van begeleiding beter in afzonderlijke organisaties kunnen worden ondergebracht en verschillend gefinancierd, omdat ze met elkaar strijdige functies in de school vervullen.

Er zijn zeker verschillen in taakstelling en wijze van werken tussen de leerlingen- en systeembegeleiding. De leerlingenbegeleider is gericht op onmiddellijke hulpverlening aan één leerling en één leerkracht, die op vrij korte termijn, liefst binnen een jaar, tot aanwijsbare resultaten dient te leiden omdat anders verwijzing naar het speciaal onderwijs volgt. De systeembegeleider is gericht op structurele verandering. Voor de implementatie en incorporatie van zelfs eenvoudige, concrete afgebakende vernieuwingen, staat een periode van 2 tot 3 jaar. Bij vernieuwingen is bovendien niet een enkele leerkracht, maar het gehele schoolteam betrokken.

Smets maakt echter ook verschillen die er in werkelijkheid niet zijn. De leerlingenbegeleider werkt bijvoorbeeld niet enkel in opdracht van de school. Hij heeft ook een signalerende en preventieve functie. De leerlingenbegeleider kan in een advies of handelingsplan voorstellen doen waar de school niet altijd om gevraagd heeft. Het is ook niet juist dat de systeembegeleider enkel in op-

dracht van de overheid werkt. In de ontwerp-wet op de onderwijsverzorging (Ministerie van O. & W., 1984) zijn zowel de autonomie van de school, de zorg van de overheid, als de eigen professionele verantwoordelijkheid van de OBD geregeld.

Het is in het belang van de school dat de leerlingen- en systeembegeleiding, ondanks verschillen in functie, vanuit één instituut de school bereiken. Zowel de adviezen en handelingsplannen voor leerlingen, als de interventies betreffende structurele vernieuwingen zijn bestemd voor dezelfde onderwijsleersituaties. Er is daarom afstemming nodig tussen de interventies van leerlingen- en systeembegeleiders. Die afstemming is het beste te realiseren vanuit één instituut.

7.3 *De afstemming van leerlingen- en systeembegeleiding*

Zowel de samenvoeging van leerlingen- en systeembegeleidingstaken in de functie van één algemene begeleider, als de volledige scheiding van beide functies in afzonderlijke instituten hebben we afgewezen. De vraag is hoe beide begeleidingsfuncties op elkaar kunnen worden afgestemd zonder dat de specifieke inbreng van beide begeleidingsvormen wordt aangetast. Wij menen dat binnen de onderwijsbegeleidingsdienst de specificiteit van de afzonderlijke functies kan worden bevorderd door taakafbakening en professionalisering. De afstemming van beide begeleidingsvormen kan het beste op schoolniveau worden georganiseerd, omdat de school daar het meest belang bij heeft. Wij geven hier aan op welke wijze die afstemming gerealiseerd kan worden.

De systeembegeleider heeft tot taak de school te ondersteunen bij vernieuwingen van schoolwerkplandelen, met het doel de basisschool volgens de uitgangspunten te realiseren. Het schoolteam kan met hulp van de systeembegeleiding diagnostiserend en differentiërend onderwijs nastreven, en daarmee steeds betere voorwaarden schep- pen voor de opvang van leerlingen met leer- en gedragsproblemen. Ook al is er sprake van diagnostiserend en differentiërend onderwijs, zoals de ARBO dat omschrijft (zie par. 5), houdt dit nog niet in dat de zorg voor leerlingen met problemen wordt geactualiseerd. Daarvoor is nodig, dat er in de school een georganiseerde zorg voor individuele

leerlingen aanwezig is. Deze organisatie omvat afspraken over regelmatig preventief onderzoek, bespreking en behandeling van probleemleerlingen, interne begeleiding van leerkrachten en evaluatie van de uitgevoerde handelingsplannen. De systeembegeleider heeft ons inziens de taak om de school te ondersteunen bij de realisering van een dergelijke leerlingenzorg.

Naarmate de school zorg voor individuele leerlingen heeft georganiseerd en er in de onderwijsleersituaties mogelijkheden aanwezig zijn om handelingsplannen voor probleemleerlingen uit te voeren, worden voor de leerlingenbegeleider de mogelijkheden voor een handelingsgerichte diagnostiek vergroot. Een belangrijke voorwaarde is dat leerlingenbegeleiders beschikken over de vaardigheden en instrumenten om handelingsgerichte diagnostiek te verrichten en beschikken over de routine om met leerkrachten handelingsplannen op te stellen, waarin gebruik gemaakt wordt van de kwaliteiten van het onderwijs ter plaatse.

De afstemming van leerlingen- en systeembegeleidingsactiviteiten kan bevorderd worden door zowel op OBD-niveau als op schoolniveau verbanden te leggen.

Op OBD-niveau is beleidsontwikkeling nodig voor het opstellen van begeleidingsplannen, het afgrenzen en afstemmen van de taken van leerlingen- en systeembegeleiders en de scholing van de begeleiders.

Op schoolniveau kunnen regelmatig besprekingen plaatsvinden tussen de schoolleiding, de leerlingen- en systeembegeleider waarin de leerlingenzorg in relatie wordt gebracht met de vernieuwingen van schoolwerkplandelen. De integratie van leerlingen- en systeembegeleiding houdt in dat er gezamenlijk zorg aanwezig is voor de afstemming van leerlingenzorg en onderwijsvernieuwing in de school.

Literatuur

- Appelhof, P. N., Ontwikkelingen in de inhoud en de aanpak van het onderwijsbegeleidingswerk. In: E. Pelosi, (red.), *Onderwijsbegeleiding, feiten en ideeën*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1985.
- Appelhof, P. N., Diagnostiek vanuit een innovatie-optiek. In: J. J. F. Schroot (red.), *Diagnostiek in het onderwijs*, Lisse: Swets & Zeitlinger, 1982.
- Appelhof, P. N., *Begeleide onderwijsvernieuwing*. Evaluatie van een curriculum-innovatie gericht op differentiatie van het aanvankelijk leesonderwijs. Tilburg: Zwijzen, 1979.
- ARBO, *Het moet ons een zorg zijn*. Advies over zorgverbreding in het basisonderwijs. Zeist: Onderwijscentrum, 1984^a.
- ARBO, *Nieuw, concreet en zichtbaar*. Advies over innovatie in het basisonderwijs na 1985. Zeist: Onderwijscentrum, 1984^b.
- Berg, G., van den, E. Harskamp en J. Prins, Het functioneren van de onderwijsbegeleiding. *School en Begeleiding*, 1984 1, 4, 38-2.
- Berg, R. M., van den, *Individualisering*. Beschrijving en waardering van het onderwijsleergedrag bij individualiserend leesonderwijs in de lagere school. Tilburg: Zwijzen, 1977.
- Bus, A. G. en W. Meijer, Een geïntegreerde leerling- en systeembegeleiding; een praktische noodzaak en theoretische uitdaging. *Info*, 1982 13, 3, 114-122.
- Caesar, F. B., *Veilig leren lezen*, Methode voor aanvankelijk leesonderwijs. Tilburg: Zwijzen, 1980.
- Calcar, C., van, *Leren lezen*, Enschedese onderzoekingen. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1969.
- Dam, P., van (red.), *Toetsen aanvankelijk lezen en spellen*. Arnhem: Cito, 1980.
- Heathers, Glenn, Overview of innovations in organisation for learning. *Interchange*, 1972 3, 2/3, 47-66.
- Heek, F. van, e.a., *Het verborgen talent*. Milieu, schoolkeuze en schoolgeschiktheid. Meppel: Boom, 1968.
- Innovatiecommissie Basisschool, *Innovatieplan Basisonderwijs*, 's Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1978.
- Interdepartementale Stuurgroep Schoolverzorgingswerk, *Schoolverzorgingswerk en Onderwijsbegeleiding*. 's Gravenhage: 1970.
- Interdepartementale Stuurgroep Schoolverzorgingswerk, *Discussiebijdrage over de structuur van het schoolverzorgingswerk*. 's Gravenhage: 1969.
- Joyce, R. & B. Showers, Improving inservice training: The messages of research. *Educational Leadership*, 1980 37, 379-385.
- Keuken, E., K. van Vilsteren en M. Zwarts, De implementatie van het leesvoorwaardenpakket. In: H. A. M. Fransen en N. A. J. Lagerweij, *Onderwijskunde in ontwikkeling*. Culemborg: Educaboek, 1983.
- Leij, A., van der (red.), *Zorgverbreding, bijdragen uit speciaalonderwijs en basisonderwijs*. Nijkerk: Intro, 1985.
- Meijer, C. J. W., *L.O.M.-onderwijs, Verwijzing en Toelating*. Groningen: Rion, 1982.

- Meijer, W., *Onderwijsbegeleidingsdiensten en de verwijzing naar Buitengewoon Onderwijs*. (In druk.) Lisse: Swets & Zeitlinger, 1985.
- Meijer, W., J. A. Verboon en H. E. Westerop, *Integrale begeleiding*. Gorinchem: De Ruiter, 1984.
- Meijer, W., *Ontwikkeling in de leerlingenbegeleiding*. In: W. Meijer, J. A. Verboon en H. E. Westerop, *Integrale begeleiding*. Gorinchem: De Ruiter, 1984^a.
- Meijer, W., Nabeschouwing en perspectief. In: W. Meijer, J. A. Verboon en H. E. Westerop, *Integrale begeleiding*. Gorinchem: De Ruiter, 1984^b.
- Meijer, W., Verwijzen naar buitengewoon onderwijs; dilemma voor iedere onderwijsbegeleider. *School en Begeleiding*, 1984^c 14, 16-17.
- Mens, A. en C. van Calcar, *Onderwijsstimulering op weg*. Nijmegen/I.T.S., Amsterdam/S.C.O.: 1981.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Wet op de onderwijsverzorging*. 's Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1984.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Wet op het basisonderwijs*. 's Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1981.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Schoolbegeleiding*, discussienota. 's Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1975.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Taak en structuur van het schoolverzorgingswerk*. 's Gravenhage: 1968.
- Rispens, J., Diagnostiek in het onderwijs: wat denk je te doen? In: J. J. F. Schroot (red.), *Diagnostiek in het onderwijs*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1982.
- Rispens, J., *De paradox van de hulpverlening*. Montfoort: Uriah Heep, 1979.
- Rupp, J. C. C., *Opvoeding tot schoolweerbaarheid*. Een Utrechtse kinderpsychologische studie. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1967.
- Sixma, J., *Leesvoorwaarden*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1973.
- Smets, P., Organisatie van het onderwijsbegeleidingswerk: onderwijsbegeleidingsdiensten (obd's). In: E. Pelosi (red.), *Onderwijsbegeleiding, feiten en ideeën*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1985.
- Stevens, L. M., *Leerproblemen als opvoedingsproblemen* (inaugurale rede). R.U. Utrecht, 1983.
- Uitleg. Prof. K. Doornbos op studiedag 'Zorgbreedte': Schoolproblemen niet afwentelen op buitengewoon onderwijs. *Uitleg*, 1985 1, nr. 13 p. 4.
- Versantvoort, J., Leerlingen- en systeembegeleiding. Living Apart Together. In: *De rol van onderwijsbegeleiding in de stedelijke vernieuwing van het onderwijs*. Utrecht: S.A.C., 1984.
- Westerop, H. E., De praktijk van integrale begeleiding. In: W. Meijer, J. A. Verboon en H. E. Westerop, *Integrale begeleiding*. Gorinchem: De Ruiter, 1984.
- Wilmink, A. J., *Begeleiding van schoolkind en school*. Utrecht: Bijleveld, 1967.
- WPRO, *Onderzoeksbehoefsten van o.b.d.'s, W.P.R.O.-beleidsnotitie*. 's Gravenhage: WPRO, 1982^a.
- WPRO, *Onderwijsbegeleiding in cijfers. Verslag W.P.R.O.-enquête 1982*. 's Gravenhage: WPRO, 1982^b.
- Woerd, E., te, *Geïntegreerde begeleiding in de praktijk*. (doctoraalscriptie). Utrecht: Vakgroep Orthopedagogiek, 1982.

Curriculum vitae

P. N. Appelhof (1938) studeerde na zijn opleiding tot onderwijzer klinische pedagogiek aan de Rijksuniversiteit te Utrecht en promoveerde in 1979 op het proefschrift 'Begeleide Onderwijsvernieuwing' (Zwijssen, Tilburg, 1979). Is werkzaam als onderwijsbegeleider en onderzoeker bij het Schooladviescentrum in Utrecht; publiceerde over onderwijsvernieuwing en onderwijsbegeleiding. Is lid van de redactie van Pedagogische Studiën.

Adres: Schooladviescentrum, Ondiep 63, 3552 EB Utrecht.

Manuscript aanvaard 16-9-'85

Summary

Appelhof, P. N. 'The relation between schoolpsychological support and guidance of innovationprocesses in the primary school'. *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 523-535.

On the local or regional level the Dutch primary school is supported by an Educational Guidance Centre. Such a centre has two tasks: advising school on schooldevelopment and educational innovation, as well as providing diagnosis and plans of action for pupils with learning disabilities.

The integration of both supports to change schools and individual childcare, has resulted in different organisational structures in Educational Guidance Centres. However, in schools the efforts to integrate the innovation of the educational system and the individual childcare has been far from successfull. The main reason for this lack of integration is that in the past decade the innovation activities were primarily focussed on schoolorganisational aspects. The care for children with learning disabilities was of minor importance. Nowadays the innovational strategy is changing. New national innovationplans promote diagnostic teaching and differentiation of the learning situation in classrooms. Within the framework of this new innovational strategy both schoolinnovation consultants and schoolpsychologists have to support the care for children with learning disabilities in the primary school. The result has to be a decrease in the number of pupils enrolling special education. Despite of these efforts we believe that some administrative no-nonsense interventions on the national level are necessary to stop the growth of schools for special education.