

Het 'Teacher-Advisor' Begeleidingsmodel

Een 'nieuwe' ontwikkeling in de Amerikaanse leerlingenbegeleiding.

J. C. BAKKER

Instituut voor Pedagogisch-Didactische Vorming van a.s. Leraren, Vrije Universiteit, Amsterdam

Samenvatting.

In het artikel wordt het teacher-advisor model voor leerlingenbegeleiding op de Amerikaanse high-school geschetst. Dit gebeurt aan de hand van de impressies die de schrijver daarover heeft opgedaan gedurende een studiereis in de Verenigde Staten in 1979.

De ontwikkelingen, die zich in de leerlingenbegeleiding in de Verenigde Staten in de laatste jaren hebben voorgedaan worden kort samengevat evenals de plaats van het teacher-advisor model daarin. Een aantal aan dit model ten grondslag liggende vooronderstellingen en een mogelijke ontwikkeling ervan worden beschreven. Vervolgens worden een aantal kanttekeningen geplaatst bij het model naar aanleiding van het feitelijk functioneren ervan op een aantal door de schrijver bezochte highschools. Bij het schrijven van dit artikel is ervan uitgegaan dat deze informatie relevant is voor het denken over en functioneren van de leerlingenbegeleiding in Nederland en dat het artikel als zodanig een aanvulling is op reeds eerder in dit blad verschenen publikaties over deze problematiek (cf. De Vries, 1973, 1974; Deen en De Vries, 1975).

1. De huidige situatie van de leerlingenbegeleiding op de Amerikaanse highschool

In 1974 constateerde De Vries dat aan het begrip counseling een zeer groot aantal betekenissen werd toegekend (1974)¹. Een jaar daarvoor had hij een zelfde diversiteit kunnen constateren met betrekking tot het functioneren van de schoolcounselor (De Vries, 1973). Hij concludeerde toen dat de schoolcounseling in de Verenigde Staten in een crisissituatie verkeerde (De Vries, 1973).

Tijdens de door mij ondernomen reis in de Verenigde Staten heb ik niet aan de indruk kunnen ontkomen, dat deze diversiteit nog aanwezig is. Tot op zekere hoogte is dit niet geheel onbegrijpelijk, omdat enkele structurele oorzaken hiervan nog steeds

aanwezig zijn (De Vries, 1973). De autonomie die elk Amerikaans schooldistrict bezit m.b.t. de vormgeving van het onderwijs in haar regio lijkt garant te staan voor grote verschillen tussen de Amerikaanse highschools. Deze diversiteit bestaat ook op het terrein van de leerlingenbegeleiding. Herr (1979) onderschrijft dat nog eens in een recent verschenen rapport over de situatie van de leerlingenbegeleiding in Amerikaanse scholen.

Een tweede reden die pluriformiteit van de leerlingenbegeleiding tot gevolg heeft is het ontbreken van nationale regelingen, zowel voor de opleiding als het functioneren van de schoolcounselor (cf. De Vries, 1973 en Deen en De Vries, 1975). Ook Herr (1979) bevestigt dit. Dat deze onduidelijkheid over wat een schoolcounselor nu eigenlijk is nog steeds bestaat, wijt Herr aan de verschillende rolopvattingen die er bestaan, zowel bij schoolcounselors als bij anderen. Niet geheel ten onrechte constateert hij dat veel schoolcounselors de neiging hebben om teveel te willen doen vanwege de vage taakomschrijvingen en de vele individuele behoeften waarmee zij geconfronteerd worden (cf. Herr, 1979). Voorlopig lijkt het niet onredelijk om De Vries' constatering van een crisissituatie ook van toepassing te achten op de huidige stand van zaken.

Ondanks de vele kritiek die er in de afgelopen jaren op het functioneren van de schoolcounselor is geleverd (cf. De Vries, 1973; White, 1976; Michigan Department of Education, 1978 e.d.) is hij/zij nog steeds de centrale persoon in de leerlingenbegeleiding op de Amerikaanse highschool. De genoemde kritiek heeft langzamerhand geleid tot onderzoek en tot voorstellen om de problemen op te lossen. Onderzoeken als die van de Guidance and Counseling Task Force (1975), White (1976, 1978). Grand Rapids Public Schools (1978) e.d. hebben gepoogd na te gaan hoe de bestaande leerlingenbegeleiding functioneerde en welke problemen zich voordeden. Op basis van deze en soortgelijke onderzoeken is gepoogd een aantal verbeteringen in de bestaande leerlingenbegeleiding aan te brengen. Soms zijn dat zeer minimale aanpassingen geweest, ervan uit-

gaande dat toch op de ingeslagen weg verder gegaan moest worden. Soms zijn er meer ingrijpende maatregelen genomen om te pogen de kwaliteit van de begeleiding te verhogen.

Deze verdergaande veranderingen kunnen globaal ingedeeld worden in twee categorieën: a. die benadering welke probeert, uitgaande van dezelfde conceptie als voorheen (de counselor als deskundige begeleider) de effectiviteit van de counselor te verhogen; deze aanpak zullen we het consultant-model noemen. Omdat dit een variant is van het counselor model zal hier niet uitvoerig op ingegaan worden. Meer aandacht zal besteed worden aan de tweede categorie, b. Bij deze aanpak wordt getracht een goede begeleiding van leerlingen te realiseren d.m.v. het plaatsen van de docent in de rol van primaire begeleider. Al deze pogingen hebben we samengevoegd onder de naam: teacher-advisor model.

1.1. *Het consultant-model*

Hoewel de eerste ideeën over deze vorm van begeleiding reeds uit de jaren vijftig stammen (cf. Siegel, 1955; Boehm, 1956; Patouillet, 1957) blijkt de uitwerking en toepassing ervan maar nauwelijks op gang gekomen te zijn. Evenals bij de term counseling dient men bij consulting (ook wel consultation genoemd) bedacht te zijn op een groot aantal verschillende omschrijvingen en visies op het verschijnsel (cf. ASCA, 1977; Dinkmeyer and Carlson, 1977; Kadushin, 1977; Quin, 1977, Kahnweiler, 1979).

Als gezamenlijk uitgangspunt mag evenwel aangenomen worden het idee dat counselors, door het veel te grote aantal leerlingen dat ze toegewezen krijgen, niet meer in staat zijn hen op adequate wijze te begeleiden. Het is daarom van belang anderen in te schakelen om zoveel mogelijk het nuttig effect van de begeleiding voor leerlingen te vergroten. Daartoe zal de counselor een deel van zijn/haar tijd besteden aan 'belangrijke anderen' in het leven van de leerling, te weten leraren, schoolleiding en ouders. Daarnaast behoudt de counselor zijn/haar overige werkzaamheden.

De doelstellingen die voor consultation zijn geformuleerd betreffen behalve het verbeteren van de geloofwaardigheid van de counselor op de school, vooral het vergroten van de effectiviteit van de werkzaamheden van de counselor.

De vertaling van deze doelstellingen in programma's komt wel op gang, maar uit onderzoek dat in de laatste jaren is gedaan blijkt dat veel counselors ondanks een positieve houding t.a.v. consultation deze rol niet overnemen (cf. Kahnweiler, 1979). Kahnweiler (1979) is dan ook van mening dat er gebrek is aan

opleiding en technieken voor deze rol. Hij suggereert dat aan de overdracht van speciale consultation-technieken, ontwikkeling van programma's, het doen van onderzoek e.d. in de toekomst meer aandacht besteed zal moeten worden om zodoende het verschil tussen theorie en praktijk op te heffen. Uit deze zeer globale aanduiding kan in ieder geval afgeleid worden dat in deze opzet gepoogd is tegemoet te komen aan een aantal kritieken op het counselor-model (c.q. de traditionele counselor-opvatting). Hoewel de counselor anderen meer bij zijn werkzaamheden betreft is en blijft zij/hij degene, die centraal staat in de leerlingenbegeleiding en wordt van de achterliggende visie op begeleiding niet afge-weken.

1.2. *Het teacher-advisor model*

Ook dit model is niet in de laatste jaren ontstaan. Zoals Costar (1976) opmerkt is dit model recentelijk weer in de belangstelling gekomen. Een haast overbodige toevoeging betreft het feit, dat ook van dit model verschillende omschrijvingen en uitvoeringen bestaan. In het vervolg zullen een aantal uitgangspunten m.b.t. dit model aangeduid worden evenals een voorbeeld van de ontwikkeling van een teacher-advisor model. De hernieuwde belangstelling voor dit model heeft, zoals gezegd, te maken met de kritiek op het functioneren van het counselor-model. In het t/a-model is het niet de counselor maar de leraar die als primaire begeleider optreedt (zie uitgangspunt d). Deze verandering kan echter niet alleen als het wisselen van begeleider gekwalificeerd worden. De overgang van een counselor- naar een teacher-advisor-model hangt voor een aantal scholen samen met een verandering in de visie op de rol van de leerlingenbegeleiding in de school. Costar (1976) merkt daarover op dat de voorstanders van een teacher-advisor model ervan uitgaan dat begeleiding een onderdeel is van goed lesgeven. Ook in nota's van Amerikaanse highschools wordt dit uitgangspunt teruggevonden (cf. Stillwater Senior High School, 1974). Er wordt dan meestal gesproken over 'facilitation'. Hoe dat proces verloopt en wat het inhoudt (nl. is begeleiding facilitative t.o.v. de leerling of t.o.v. de instructie) blijkt van school tot school te verschillen. In paragraaf 2 zal ik hier nog op terugkomen.

1.2.1. *Uitgangspunten*

a. Eén van de belangrijkste uitgangspunten is dat leerlingenbegeleiding er voor elke leerling is (cf. Ballast en Shoemaker, 1978). Ook bij scholen blijkt dit geaccepteerd te zijn en spreekt men over

het helpen van de individuele leerling om zijn unieke persoonlijkheid te ontwikkelen (cf. Stillwater Senior High School, 1974).

Het accent is verlegd van het bestrijden van 'probleemleerlingen' (zoals bij het counselor-model) naar het begeleiden van elke leerling in de ontwikkeling die zij/hij doormaakt op haar/zijn school. Dit impliceert tevens dat er niet alleen aandacht is voor dat deel van de leerling dat problemen heeft, maar juist dat de totale persoonlijkheid van elk individu centraal gesteld wordt. Dit blijkt ook uit de terreinen waarop leerlingenbegeleiding zich richt. Ballast en Shoemaker (1978) maar ook bv. de American School Counselor Association (1979) onderscheiden vier hoofdterreinen, nl: 1. self-understanding, 2. decision-making, 3. interpersonal relations en 4. educational en vocational development. Hierbij wordt door Ballast and Shoemaker (1978) opgemerkt dat er van een evenwichtige verdeling van de begeleiding over de vier gebieden sprake moet zijn.

- b. In samenhang hiermee worden er één of meerdere doelstellingen geformuleerd voor de leerlingenbegeleiding, iets wat bij het counselor-model niet of nauwelijks gebeurt. Deze doelstellingen liggen meestal in het verlengde van bovengenoemd uitgangspunt. Het is hierbij van groot belang om op een systematische, planmatige wijze te werk te gaan (cf. Ballast and Shoemaker, 1978; ASCA, 1979; Herr, 1979). In het vervolg zal een voorbeeld gegeven worden van een mogelijke systematische aanpak van het t/a-model (zie paragraaf 1.2.2.). De accentuering van de systematische aanpak is voorts terug te vinden in de naam, want in plaats van over een model wordt vaak gesproken over een teacher-advisor systeem.
- c. Een gevolg van de beide voorgaande uitgangspunten is dat aan de begeleider niet alleen een afwachende rol wordt toegeschreven, maar juist ook een initiërende. Dit is gebaseerd op het idee dat elke leerling in zijn/haar schoolperiode een aantal ontwikkelingen doormaakt en met bepaalde problemen wordt geconfronteerd. Enerzijds heeft dit te maken met het zich in een bepaalde leeftijdsfase bevinden en de psychosociale en biologische ontwikkelingen die daarin plaatsvinden. Anderzijds passeert elke leerling in de school een aantal kruispunten, waarop zij/hij een beslissing dient te nemen over de te volgen weg. Kortom, elke leerling komt met een aantal min of meer conflictueuze – en/of keuzesituaties in aanraking. Op grond van o.a. kennis van de

adolescentiepsychologie, de ontwikkelingspsychologie, maar ook van gegevens over de opzet en het functioneren van de school kan een basisprogramma voor de begeleiding opgezet worden (cf. Ballast and Shoemaker, 1978). Ook hier geldt de eis van systematiek.

Dit programma vormt samen met de doelstellingen het hart van de leerlingenbegeleiding. De inhoud van het programma is afgestemd op de totale persoonlijkheid van de leerling, conform punt a.

Om nu elke leerling met de problematische situaties, die zij/hij tegenkomt in samenhang met de school te leren omgaan zal zij/hij bepaalde kennis, houdingen en vaardigheden moeten verwerven. Het begeleidingsprogramma geeft een omschrijving hiervan. Er wordt gesproken over een 'guidance curriculum' (cf. Ballast and Shoemaker, 1978; Herr, 1979). Dit 'body of knowledge and practice' (Herr, 1979) zal door de leerlingen zich eigen gemaakt moeten worden in daarvoor speciaal te reserveren advisor-sessies. Deze bijeenkomsten tussen advisor en advisees fungeren natuurlijk ook als ontmoetingsplaats. De duur en de frequentie van deze bijeenkomsten variëren van 1 x 40 minuten per week tot 10 à 45 minuten per dag.

- d. Een vierde vooronderstelling is dat de begeleiding van leerlingen uitgevoerd moet worden door degenen, die het meest frequent contact met hen hebben. Meestal worden hieronder leraren verstaan, zoals Costar (1976) aangeeft, maar dat blijkt niet op alle scholen het geval te zijn want volgens Sleight (1976) zou elk staflid van de school – met uitzondering van de rector – als advisor moeten kunnen fungeren. Ook in Stillwater hanteert men de brede opvatting van advisor (cf. Stillwater Senior High School, 1974)².

Dat deze vooronderstelling consequenties heeft voor de rol van de counselor is evident. Toch wordt in vrijwel alle teacher-advisor publicaties opgemerkt dat de counselor onmisbaar is, maar dat zij/hij wel een andere rol moet gaan vervullen. De counselor wordt de coördinator in het nieuwe model en voorts wordt zij/hij degene, die de 'zware' gevallen aanpakt. Tevens wordt meestal opgemerkt dat de counselor de zorg krijgt voor de begeleiding van de teacher-advisors (cf. Sleight, 1976; Johnston, 1977; Gunderson High School, 1978).

- e. Het volgende uitgangspunt betreft de ratio begeleider: leerlingen. Was deze bij het counselor-model nog 1:300 à 500, bij het teacher-advisor systeem wordt die 1:15 tot 1:25. Dit is mogelijk

gezien het grote aantal potentiële begeleiders op elke school. Hiermee wordt tegemoet gekomen aan één van de belangrijkste bezwaren tegen het counselor-model.

De manier waarop een advisorgroep wordt samengesteld verschilt van school tot school. Het kan zijn dat een teacher-advisor met een bestaande klas werkt. Ook is het mogelijk dat een advisorgroep volgens een aantal specifieke criteria wordt samengesteld. Vaak gaat het dan om vertikaal samengestelde groepen (cf. Stillwater Senior High School, 1974; Sleight, 1976).

- f. In een teacher-advisor model wordt niet alleen aangegeven wie als advisor kan optreden, maar tevens wordt een taakomschrijving vastgesteld. Enerzijds heeft dit als achtergrond de kritiek die, wat dit betreft, op het counselor-model is geuit. Helaas moet geconstateerd worden dat uit een recent verschenen rapport blijkt dat nog steeds grote onduidelijkheid bestaat m.b.t. de rol en de taken van de schoolcounselor (cf. Herr, 1979). Maar anderzijds maakt ook de nadruk op een systematische opzet van de begeleiding in het teacher-advisor model een duidelijke taakafbakening noodzakelijk. In deze taakomschrijvingen zijn voorgaande uitgangspunten terug te vinden. Meestal treft men daarin aan het (goed) leren kennen van de leerlingen (advisees), het begeleiden van hun over-all ontwikkeling en het helpen bij moeilijkheden (Stillwater Senior High School, 1974). De over-all ontwikkeling van de leerling betreft zowel het samenstellen van een vakkenpakket, de voorbereiding van een studie- en/of beroepskeuze, leerprestaties e.d. Daarnaast worden als belangrijke taken voor de teacher-advisor gezien: het contact leggen en onderhouden met ouders, het bemiddelen bij conflicten met andere stafleden op school en het verzorgen van administratieve taken (cf. Stillwater Senior High School, 1974).

1.2.2. *Het ontwikkelen van een begeleidingsprogramma volgens het teacher-advisor model*

Teneinde een nog wat scherper beeld te krijgen van een t/a-systeem voor leerlingenbegeleiding wordt hier een manier beschreven, waarop het begeleidingsprogramma in zo'n model ontwikkeld kan worden. Hierbij is uitgegaan van een experiment, zoals dat plaatsvindt op een highschool in Michigan en dat m.b.v. financiële steun van de staat Michigan wordt gerealiseerd³. Op deze school staat men een benadering van leerlingenbegeleiding voor waarin de hiervoor beschreven uitgangspunten alle zijn terug te vinden (cf. Johnston, 1977). Eveneens is door

Ballast and Shoemaker (1978) het proces van ontwikkeling van een begeleidingsprogramma omschreven en ook hieruit blijkt duidelijk dat het accent gelegd wordt op een systematische en doelgerichte ontwikkeling.

In de programma-ontwikkeling kunnen de volgende fasen onderscheiden worden.

Fase 1

Startpunt vormt de onvrede die op een school bestaat over het vigerende 'begeleidingsprogramma' en de wens te komen tot een verandering daarin. In deze eerste fase dient het bestaande 'programma' te worden beoordeeld door na te gaan welke activiteiten, door wie, hoe en wanneer worden verricht. Tevens dient vastgesteld te worden welke doelen met de begeleiding werden nagestreefd.

Fase 2

Vervolgens wordt m.b.v. een enquête systematisch nagegaan welke behoeften de leerlingen hebben aan door de school te realiseren begeleiding. Ouders en docenten worden op de experimentele school ook bij deze peiling betrokken. Deze behoeftenpeiling ('needssurvey', Ballast and Shoemaker, 1978) is het logische gevolg van het uitgangspunt dat de behoeften aan begeleiding van elke leerling gehonoreerd zouden moeten worden. Wil een school daartoe in staat zijn, dan zal allereerst nagegaan dienen te worden welke behoeften er bij de leerlingen bestaan.

Fase 3

Op grond van de resultaten uit fase 1 en 2 vindt nu een discussie plaats, die uiteindelijk moet resulteren in het formuleren en vaststellen van de doelstellingen voor de leerlingenbegeleiding. In deze fase worden op de experimentele school zoveel mogelijk alle betrokkenen (leerlingen, ouders, leraren, schoolleiding) uitgenodigd te participeren in de discussie. Deze fase houdt in feite een beslissing in over de richting van de leerlingenbegeleiding. Alhoewel Ballast and Shoemaker (1978) geneigd zijn snel over te stappen op het formuleren van concrete doelen, dienen er prioriteiten gesteld te worden op grond van algemene doelstellingen voor de begeleiding.

Fase 4

Als eenmaal deze algemene doelstellingen zijn vastgesteld, dan kunnen met behulp van de prioriteitsstelling en de overige gegevens uit de vorige fasen subdoelen en activiteiten ter realisering ervan vastgesteld worden. Hierbij wordt er naar gestreefd om concrete doelen te formuleren. Dit benadrukt de noodzaak van duidelijkheid over de aan te bieden

begeleiding en tevens is het mogelijk om een gerichte evaluatie te doen plaatsvinden.

Fase 5

In deze fase wordt geprobeerd een begeleidingsprogramma voor de hele school op te stellen met behulp van de resultaten uit fase 4.⁴ Op grond van een aantal criteria als prioriteitsstelling, vertikale en horizontale consistentie, haalbaarheid, beschikbare hoeveelheid tijd, geld etc. worden de doelstellingen en activiteiten over de leerjaren verdeeld. Als dit is vastgesteld kan dan per leerjaar een zg. 'Guidance Calender' (Ballast and Shoemaker, 1978) vastgesteld worden.

Dit overzicht van begeleidingsactiviteiten per leerjaar geeft dan aan:

1. de doelstellingen van de begeleiding voor dat jaar
2. de activiteiten ter realisering daarvan
3. de tijdstippen waarop die zullen plaatsvinden
4. de persoon door wie deze uitgevoerd dienen te worden
5. de benodigde materialen.

Het gaat hier om zg. 'programmatic services' (Ballast and Shoemaker, 1978), dus die activiteiten die vanuit de begeleiders geïnitieerd worden.

De zg. 'response services', de activiteiten waarbij de leerling initiatieven neemt en met een vraag of een probleem bij de teacher-advisor komt, kunnen volgens Ballast and Shoemaker (1978) ook in het begeleidingsprogramma opgenomen worden. Zij denken daarbij aan bepaalde min of meer vaste procedures die door teacher-advisors gehanteerd worden bij het aanpakken van bepaalde problemen. Het spreekt vanzelf dat het tijdstip open moet blijven, maar verder kan een formele beschrijving plaatsvinden aan de hand van de vijf bovengenoemde aspecten.

Een ander onderdeel van het over-all begeleidingsprogramma is de definitieve omschrijving van de taak van de teacher-advisors. Naar aanleiding van de vastgestelde programmatic and response services in de guidance calender kan voor elke teacher-advisor een taakomschrijving gegeven worden, evenals voor de counselor. Samenhangend hiermee wordt dan de organisatiestructuur voor de begeleiding vastgesteld. Dit expliciet aangeven van bevoegdheden en communicatielijnen is onmisbaar voor de uitvoering van het begeleidingsprogramma.

Fase 6

Omdat van de leraren, die als teacher-advisor gaan functioneren nieuwe activiteiten worden verwacht is het gewenst dat zij daarvoor worden opgeleid. Ook dit is een *conditio sine qua non*, zoals Ballast and Shoemaker opmerken (1978).

De inhoud van deze opleiding (in-service education of -training) evenals de vorm ervan wordt bepaald aan de hand van twee factoren. Allereerst de inhoud van het begeleidingsprogramma, want de programma-ontwikkeling maakt duidelijk welke kennis en vaardigheden vereist zijn om de geplande activiteiten te realiseren. Daarnaast dienen de kwaliteiten en behoeften van de betrokken docenten ook in de overwegingen betrokken te worden. Het spreekt vanzelf dat er zo van een standaardopleiding voor teacher-advisors geen sprake kan zijn.

Fase 7

Na een intensief planningsproces is het van wezenlijk belang om na te gaan hoe het begeleidingsprogramma in de schoolpraktijk functioneert. Ballast and Shoemaker zijn dan ook voorstanders van een zeer uitvoerige evaluatie. Zij zijn van mening dat elk onderdeel van het programma direct na uitvoering geëvalueerd moet worden evenals alle factoren die van belang zijn bij de realisering van het programma (1978). Daarnaast houdt elke teacher-advisor en de counselor een 'Weekly Log' bij en maakt aan het eind van elke maand een overzicht van haar/zijn activiteiten. Ook wordt de in-service opleiding en de toepassing ervan gewaardeerd. Voorts wordt met behulp van een 'deskundige-van-buiten' het advisor-gedrag van de docenten, zoals dat wordt gepercipieerd door de leerlingen, geëvalueerd (vergl. Ignatovitch 1978, 1979).

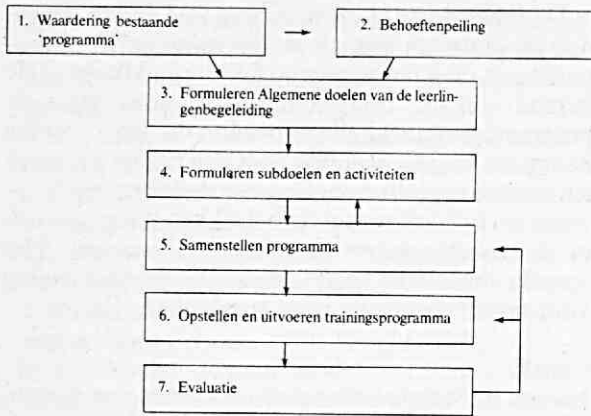
Samenvattend kan opgemerkt worden dat met behulp van allerlei vormen van evaluatie gepoogd wordt het feitelijk functioneren van de leerlingenbegeleiding zo nauwkeurig mogelijk vast te stellen. Met behulp van de gegevens uit deze evaluaties worden de verschillende onderdelen herzien.

De ontwikkeling van een begeleidingsprogramma volgens het teacher-advisor model is schematisch weergegeven in Figuur 1.

2. Commentaar

Voorafgaand aan de kanttekeningen m.b.t. het functioneren van het teacher-advisor model op Amerikaanse highschools, allereerst nog een enkele algemene opmerking.

Het behoeft geen verbazing te wekken dat ook van dit model een groot aantal verschillende uitvoeringen bestaat. Voorts moet echter vastgesteld worden (en dat geldt voor veel scholen, ook met andere modellen van leerlingenbegeleiding) dat er een, soms grote, discrepantie bestaat tussen het programma zoals dat is vastgelegd op papier en zoals het feitelijk



Figuur 1 *Fasen in het ontwikkelingsproces van een teacher-advisor model*

funktioneert. Overigens lijken scholen met een teacher-advisor systeem op dit punt gunstig af te steken bij scholen met een ander model. Een ander ervaringsfeit is dat op een aantal scholen het teacher-advisor model niet te handhaven bleek vanwege de weerstand van een of meer groepen betrokkenen. Die weerstand kwam soms van de zijde van de counselors, wanneer zij hun positie bedreigd zagen. Er zijn echter ook scholen waar schoolleiding en counselors samen geprobeerd hebben het t/a-model in te voeren, maar waar het juist de leraren waren die zich daartegen verzetten, hetzij omdat ze geen zin hadden in extra werk, hetzij omdat ze vonden dat dit niet tot de taak van de docent behoorde, hetzij omdat ze van mening waren hiervoor niet opgeleid te zijn en zich dus niet in staat achten om deze taak adequaat te vervullen. Ook was het nogal eens de schoolleiding die zich verzette tegen dit systeem van leerlingenbegeleiding. Naar gezegd werd omdat de kosten voor het opstarten en het laten functioneren ervan te hoog waren. Ook de hierboven genoemde argumenten werden wel naar voren gebracht. Toch kan men zich moeilijk aan de indruk onttrekken dat er een vrees bestaat voor de mogelijke effecten in de school van zo'n model. Hierbij moet vooral gedacht worden aan het ontstaan van een zelfstandige overlegstructuur waarop schoolleidingen denken geen grip te kunnen houden⁵.

Een laatste opmerking betreft de mogelijkheid om het functioneren van het teacher-advisor model in de schoolpraktijk te kunnen beoordelen. Op de meeste van de bezochte scholen funktioneert deze vorm van leerlingenbegeleiding pas sinds enkele jaren. Daarnaast is er een aantal scholen dat met het model werkt, maar op zodanige wijze dat niet aan een

aantal essentiële voorwaarden, zoals hiervoor genoemd in paragraaf 1.2. is voldaan.

Het betreft hier scholen, die het invoeren van het t/a-model als middel hebben gebruikt om andere doeleinden te realiseren. Bv. een schoolleiding ziet kans om op deze wijze een aantal 'dure' counselors te ontslaan en te vervangen door 'goedkope' leraren. Bezuiniging wordt dan nagestreefd en van vernieuwing van de leerlingenbegeleiding is geen sprake⁶. Een andere indicatie voor de mate van interesse in het t/a-model is de bereidheid van schooldistrictsbestuur en schoolleiding om ouders, leerlingen en leraren te betrekken bij de discussie over de leerlingenbegeleiding. Veelal worden alleen de ouders op een uiterst minimale wijze betrokken door hen te informeren over de nieuwe opzet en met name de financiële zijde ervan. Dit moet vanwege het financieringssysteem van het Amerikaanse onderwijs. Maar verder wordt er vaak geen enkele moeite gedaan om met alle betrokkenen rond de tafel te gaan zitten, eerder het tegendeel. Het is evident dat bij de beoordeling van het functioneren van het model hier rekening mee gehouden moet worden.

2.1. *De visie op leerlingenbegeleiding*

In vergelijking met zowel het counselor- als het consultant-model kenmerkt het t/a-systeem zich door een althans in theorie andere visie op de leerlingenbegeleiding. Zoals in paragraaf 1.2.1. werd aangegeven is de begeleiding gericht op elke individuele leerling i.p.v. op bepaalde z.g. 'probleemleerlingen'. Deze verandering van optiek dient m.i. positief beoordeeld te worden. Een aanwijzing dat dit begeleidingsmodel zich meer richt op het individu dan op het schoolsysteem (resp. de aanpassing daaraan) is het feit, dat er onder de leerlingen, ouders en docenten een behoeftenpeiling m.b.t. begeleiding wordt gehouden. Ook dit dient zeker in het kader van de democratisering van het onderwijs positief beoordeeld te worden. Ook mag het expliciet aandacht besteden aan de vier onderscheiden terreinen van begeleiding (self-understanding, decision-making, interpersonal relations, educational & vocational development) als indicatie worden beschouwd voor de genoemde focus op de totale persoonlijkheid van de leerling. Het teacher-advisor model lijkt momenteel meer dan enig ander model hier op gericht te zijn. Want alhoewel Herr (1979) van mening is dat guidance and counseling vanaf het begin van deze eeuw sterk op het individu en zijn/haar behoeften is gericht, roept bv. de kritiek die De Vries (1973) uit op de schoolcounselor hierover toch de nodige twijfels op.

Overigens heeft recentelijk de Amerikaanse organisatie van schoolcounselors zich ook uitgesproken voor het centraal stellen van het individu en ook een brede optiek op begeleiding van leerlingen benadrukt in een nieuwe poging tot definiëring van leerlingenbegeleiding als 'developmental guidance' (American School Counselor Association, 1979)⁷. Daaruit blijkt tevens dat ook zij voorstander is van een planmatige, systematische aanpak van de begeleiding.

Uit het nadrukkelijk centraal stellen van het individu en zijn/haar ontplooiing kan worden afgeleid dat de school aangepast dient te worden aan de behoeften van de leerlingen, bv. door meer individualisering van het onderwijs. Toch blijft deze relatie tussen begeleiding en onderwijs nogal vaag. Costar (1976) benadrukt dat leerlingenbegeleiding er in feite is om de instructie-taak van de school soepel te laten verlopen. Alhoewel hij ook uitgaat van dezelfde vier begeleidingsvelden als hierboven genoemd, lijken er bij deze interpretatie van het teacher-advisor model duidelijke grenzen gesteld te worden aan de aanpassing van het onderwijs aan de behoeften en ontwikkelingen van de (individuele) leerlingen. Deze visie blijkt in de scholen met een t/a-model vrijwel altijd gehanteerd te worden. Slechts een enkele school blijkt consequenties m.b.t. het geboden onderwijs uit de invoering van een t/a-systeem te willen trekken (cf. Sleight, 1976). Er lijkt dan ook een discrepantie te bestaan op dit punt tussen de (theoretische) uitgangspunten en het feitelijk functioneren van het t/a-model op veel highschools. Als illustratie hiervan het volgende. Op een aantal scholen waar het t/a-model is ingevoerd werkte men voorheen met z.g. 'homerooms'. Dit hield in dat elke dag voordat de lessen begonnen elke leerling naar een bepaald lokaal ging om zich daar te melden. Absenties werden genoteerd, mededelingen gedaan, stencils uitgereikt etc. De duur hiervan varieerde van 7 tot 15 minuten. Op enkele scholen heeft men nu dezelfde tijdsperiode voor de aanvang van de lessen 'teacher-advisor-sessions' genoemd en daarmee het begeleidingssysteem van een counselor naar een teacher-advisor model omgezet. De praktijk is echter dat er nog steeds precies hetzelfde gebeurt als voorheen: absentiecontrole, verwerken van administratieve zaken etc. Op papier een keurig begeleidingsprogramma, in de praktijk is er niets veranderd.

De vraag rijst waarom zulke scholen dan een t/a-model invoeren. Er lijken verschillende redenen te bestaan: zo snel mogelijk een eind maken aan de klachten over het counselor-model; bezuinigen; tegemoet komen aan eisen van het schooldistricts-

bestuur, ouders e.d. zonder feitelijk veel te hoeven veranderen. Welke redenen ook van toepassing mogen zijn, in dergelijke situaties wordt duidelijk dat er geen sprake is van een gemeenschappelijke behoefte op school om het oude, slecht functionerende begeleidingsprogramma te vervangen door een effectievere, nieuwe aanpak. In feite blijft de oude visie op leerlingenbegeleiding voortbestaan en is er een ander etiket geplakt op hetzelfde activiteitenpakket van voorheen met alle gevolgen van dien.

2.2. De teacher-advisor.

Het is begrijpelijk dat niet alle docenten die zich een (groot) aantal jaren 'alleen' met lesgeven hebben beziggehouden van de ene op de andere dag adequaat kunnen functioneren als teacher-advisor. Hier is in veel gevallen naast een hoeveelheid tijd en een goede opleiding ook een houdings- en gedragsverandering noodzakelijk. Aandacht voor de totale persoonlijkheid van de leerling vereist een bepaalde houding, die voor sommige docenten moeilijk op te brengen lijkt. Op een aantal scholen, ook met een t/a-model, blijkt de sociale afstand tussen leraren en leerlingen nogal groot te zijn. Docenten merken op dat zij een zakelijke relatie hebben met hun leerlingen en zien verder geen reden om met hen nog informele contacten te onderhouden. Deze wat afstandelijke houding van veel docenten gaat vaak samen met een 'verlicht autoritaire' manier van lesgeven, die zeer sterk frontaal gericht is. Wanneer nu een docent met een dergelijke houding teacher-advisor wordt (vrijwillig of gedwongen) ontstaat voor de betrokkene een moeilijke situatie, omdat hij/zij voor het goed functioneren in zijn/haar rol als begeleider de sociale afstand zal moeten verkleinen. In een aantal gevallen lukt dit en probeert de teacher-advisor op een meer geïnvolveerde en leerlinggerichte manier met zijn/haar leerlingen om te gaan. In zijn lessen blijft hij echter de afstandelijke docent. Deze rolwisseling blijkt zowel voor veel leerlingen als leraren nogal problematisch te zijn. Voor de eerstgenoemden omdat zij het gevoel hebben dat de docent als teacher-advisor niet 'echt' is en zich anders voordoet dan hij/zij is, waardoor de begeleiding aan geloofwaardigheid inboet. Laatstgenoemden gaan soms twijfelen over hun houding tijdens het lesgeven, maar vinden het moeilijk hun vertrouwde docentenrol te verlaten. Dit dilemma vergt veel aandacht bij het uitvoeren van een t/a-model en een teamaanpak zou daarbij zinnig kunnen zijn. Dit blijkt overigens weinig te gebeuren. Veelal alleen bij de instructie en opleiding zien de

advisors elkaar, maar bijeenkomsten om de eigen ervaringen en problemen te bespreken komen nauwelijks voor. Dat maakt de situatie voor de individuele teacher-advisor er niet gemakkelijker op. Een meer op de achtergrond liggende faktor, die niet minder relevant is, betreft het waarden- en normenpatroon van de teacher-advisor. De nagestreefde doelstellingen van de leerlingenbegeleiding, geënt op de genoemde uitgangspunten impliceren vaak maatschappelijke veranderingen, bv. m.b.t. discriminatie van minderheidsgroepen. Het probleem doet zich duidelijk voor bij de z.g. careerguidance. Op grond van hun middle class waarden en normen blijkt het voor een aantal docenten moeilijk te zijn om leerlingen onbevooroordeeld te helpen bij de beroeps- en/of studiekeuze, omdat de wensen van de leerlingen vaak indruisen tegen hun eigen opvattingen hierover (bv. m.b.t. zwarte of vrouwelijke leerlingen). Het sexistisch denken is ook op dit terrein een niet te onderschatten faktor. En hoewel Herr (1979) nogal optimistische opvattingen hierover heeft, lijkt mij hier een fundamenteel probleem te bestaan⁸.

2.3. *Het begeleidingsprogramma*

De beschrijving in paragraaf 1.2. maakt duidelijk dat in die visie op het t/a-model het begeleidingsprogramma een zeer essentieel onderdeel vormt. Zoals Ballast & Shoemaker (1978) aangeven is het formuleren van doelstellingen één van de meest wezenlijke stappen in het proces van ontwikkeling van een begeleidingsprogramma. Het is gewenst dat alle betrokkenen kunnen participeren in de discussie in deze fase om zoveel mogelijk duidelijkheid te verkrijgen over de richting die men wil uitgaan met de begeleiding. Tevens is dit van belang om te voorkomen dat er 'van etiket gewisseld' wordt zonder dat de visie op begeleiding wezenlijk verandert. Het is een moeilijke fase en het is niet onbegrijpelijk dat slechts op enkele scholen deze lijn is gevolgd. Toch dient deze aanpak wel gehanteerd te worden wil de school duidelijk maken aan ouders, leerlingen en leraren dat er ernst gemaakt wordt met een meer op de leerling- dan op aanpassing aan het systeem gerichte begeleiding.

Naast de eis van democratisch tot stand gekomen doelstellingen en prioriteiten, zal bij de uitwerking van het programma aandacht besteed moeten worden aan zowel de horizontale als de vertikale consistentie. Hiervoor zijn o.a. de volgende redenen aan te voeren. Om leerlingen te kunnen begeleiden in hun ontwikkelingen (zie uitgangspunt c) is het noodzakelijk dat er een zodanige opbouw in

activiteiten door de jaren heen wordt gerealiseerd dat deze problematiek behandeld is voordat bepaalde keuzes gemaakt moeten worden.

Voorts zal er sprake moeten zijn van een zekere logische opbouw van het guidance curriculum, waardoor in een volgend jaar voortgebouwd kan worden op de kennis etc. van het voorgaande jaar. Dit geldt ook voor de opbouw per leerjaar. Helaas blijkt dat er op veel scholen nog wel enige aandacht wordt besteed aan die horizontale consistentie, maar van een goede vertikale programmering is nog nauwelijks sprake. Een andere eis die aan het begeleidingsprogramma wordt gesteld is dat dit een uitgebalanceerd karakter moet hebben (cf. Ballast and Shoemaker, 1978). Hiermee wordt bedoeld dat er op een evenwichtige manier aandacht besteed wordt aan de vier onderscheiden velden van begeleiding. In het op de experimentele school ontworpen programma wordt daar ook naar gestreefd. Op veel scholen met een t/a-model heb ik geconstateerd dat de meeste aandacht wordt besteed aan 'educational & career needs'. Een aantal factoren lijkt hierbij van belang te zijn. Het reeds eerder genoemde veranderen van begeleidingsmodel terwijl de visie op leerlingenbegeleiding dezelfde blijft. Ook vroeger werd (door de counselor) veel aandacht besteed aan genoemde zaken. Voorts blijkt dat leraren denken dat het werken aan career & educational needs vooral in de informatieve sfeer ligt en als zodanig weinig of geen persoonlijke betrokkenheid van henzelf vooronderstelt. Dat deze opvatting niet realistisch is, is herhaaldelijk benadrukt en dat careerguidance onderdeel moet zijn van een totale begeleidingsaanpak blijkt bv. uit de uitspraken van ASCA (1979). Een andere niet te verwaarlozen faktor is de steeds groter wordende jeugdwerkloosheid in de Verenigde Staten. Ook deze werkt versterkend in de richting van meer tijd en geld besteden aan careerguidance (cf. Youth Unemployment Threatens Nation, 1979). Voorlopig mag vastgesteld worden dat er op de bezochte scholen van een evenwichtig programma nauwelijks sprake is.

Het bestaan van een begeleidingsprogramma, zo duidelijk toegejuicht door ASCA(1979), waarbij op vastgestelde tijden duidelijk omschreven activiteiten door bepaalde personen worden uitgevoerd, betekent in principe een grote verbetering t.o.v. de situatie, waarin de schoolcounselor alleen maar reageerde op vragen, problemen e.d. van leerlingen. Deze programmering is noodzakelijk om elke leerling te bereiken. Het plannen van activiteiten is ook noodzakelijk om een consistente begeleiding op te zetten en te kunnen evalueren. Tevens is dit van

belang voor het overleg met leerlingen, ouders en leraren en voor hun verwachtingen m.b.t. de (on)mogelijkheden van de begeleiding. Deze aanpak bergt echter ook enkele gevaren in zich. Het werken m.b.v. een programma kan gaan inhouden dat alleen nog maar geplande activiteiten worden uitgevoerd. Dit gebeurt omdat het programma vastligt en omdat docenten het advisor-uur als een gewone les met een iets andere inhoud beschouwen. Zij vervallen dan weer in hun (afstandelijke) docentenrol. Van een persoonlijke relatie tussen advisor en leerling komt dan niets terecht, waardoor de persoonlijke behoeften, vragen, problemen etc. van elke leerling wederom onder de tafel verdwijnen. Ook het tegenovergestelde gedrag, nl. dat de teacher-advisor het curriculumdeel als onbelangrijk beschouwt en zich vrijwel uitsluitend richt op de contacten met leerlingen, komt voor. Belangrijk voor het succesvol functioneren van een begeleidingsprogramma is dat beide elementen aanwezig zijn. Een fundamentele vraag hierbij is of elke teacher-advisor beide aspecten moet beheersen of dat er een zekere mate van specialisatie kan optreden. Vooralsnog heeft men op de meeste scholen met een t/a-model gekozen voor de generalist-advisor, waarbij dan de counselor als specialist-coördinator funktioneert. Maar ook bij deze oplossing blijft de vraag bestaan wat de teacher-advisor minimaal moet kunnen, kennen en doen om als effectief advisor te kunnen werken.

Enkele andere met het begeleidingsprogramma samenhangende vereisten zijn duidelijke taakomschrijvingen en een expliciete en functionele organisatiestructuur voor de leerlingenbegeleiding. In verschillende publikaties wordt er op aangedrongen om duidelijk aan te geven welke taken de teacher-advisor heeft en wat hij daarvoor moet kennen en kunnen (cf. Costar, 1976; Sleight, 1978; Ballast and Shoemaker, 1978; ASCA, 1979). In het veld blijkt nu dat de meeste scholen over zo'n taakomschrijving beschikken. Over de effectieve uitvoering ervan heb ik de nodige twijfel. Minder gunstig is de situatie m.b.t. de gewenste organisatiestructuur. Voor een school met verschillende functionarissen die zich met begeleiding bezighouden is het van wezenlijk belang dat zij naast hun taakomschrijving ook een duidelijke positie en bevoegdheden hebben en dat de communicatielijnen expliciet zijn vastgelegd. Dit is essentieel om te voorkomen dat de begeleiding in een structureel vacuum moet plaatsvinden en om een werkbare relatie binnen de school mogelijk te maken (cf. De Vries, 1973).

Over het algemeen blijkt een duidelijke regeling

hiervan door de teacher-advisors wel gewenst te worden, terwijl met name de schoolleiding en andere stafleden zich daartegen verzetten. De problematiek lijkt in essentie de vraag naar de macht in de school te betreffen. Vanuit de bestaande machthebbers (de schoolleiding en daarboven het schooldistrictsbestuur) lijkt weinig of geen bereidheid te bestaan om duidelijke afspraken hierover te maken. Dit laatste is voor de teacher-advisors erg ontmoedigend, omdat op cruciale momenten vanuit de schoolleiding een veto kan worden uitgesproken. Hierdoor wordt een consistente opbouw zeer ernstig bemoeilijkt, zo niet onmogelijk gemaakt. De betrokken begeleiders hebben het gevoel dat de schoolleiding hun activiteiten gedooft, zolang zij maar niet bepaalde volstrekt onduidelijke grenzen overschrijden. Dit gevoel wordt op sommige scholen versterkt doordat de schoolleiding bepaalt dat de advisor-sessions maar in de oude 'homeroom'-tijden moeten plaatsvinden om het normale lesgebeuren verder niet te hinderen⁹.

2.4. De opleiding van teacher-advisors

Reeds herhaaldelijk is gewezen op de noodzaak van (bij)scholing/opleiding van de teacher-advisor. Op vrijwel alle scholen met een t/a-systeem wordt deze noodzaak onderschreven. Echter over de inhoud, vorm en duur van de gewenste opleiding lopen de meningen nogal uiteen. Dit wordt nog versterkt door de enorme 'industrie', die er is ontstaan in in-service opleidingen. Naast allerlei particuliere instellingen, bieden ook universiteiten e.d. deze vorm van opleiding aan (cf. Thompson, 1978; Upton, 1978; Mehnert, 1979). Helaas is door de vaak slechte ervaringen met in-service opleidingen bij leraars hiertegen weerstand ontstaan. (cf. Oja, 1979). Een meer structureel probleem betreft de toepassing van het geleerde in de school. Wil een opleiding effectief zijn dan zal deze door een behoorlijk deel van de docenten en staf gevolgd moeten zijn want anders blijkt het onmogelijk om iets van het geleerde ook werkelijk in de schoolpraktijk toe te passen. Bij het t/a-model bestaat de mogelijkheid om per school een in-service opleiding te volgen. Dit blijkt tot nu toe maar op een enkele van de bezochte scholen te gebeuren. Voorts heeft de aard van de aanpak van het t/a-model zoals hiervoor beschreven tot gevolg dat er per school bekeken moet worden, wat de opleiding zal moeten inhouden; hoe, waar, wanneer en door wie deze gegeven gaat worden. Op de experimentele school is een deskundige van buiten de school aangetrokken en voor enkele jaren benoemd in de school, zodat deze op de school in

overleg met alle betrokkenen de in-service opleiding vorm kan geven en kan uitvoeren (cf. Godwin Heights Public Schools, 1977a; Shoemaker and Johnston, 1978). Zijn taak bestaat voorts uit het begeleiden van het totale projekt, waardoor integratie tussen projektontwikkeling en in-service opleiding optimaal gewaarborgd is evenals de afstemming op de in de school aanwezige behoeften.

2.5. De evaluatie

Een ander niet minder cruciaal element is de evaluatie. Van verschillende zijden is in de literatuur op de noodzaak hiervan gewezen (cf. Tyler, 1969; Ohlsen, 1977; Plakos, 1977; Trotzer, 1977; Ballast and Shoemaker, 1978; ASCA, 1979). Helaas blijkt er weinig evaluatie op scholen plaats te vinden. Zelfs als dit wel gebeurt, d.w.z. als het functioneren van de leerlingenbegeleiding wordt geëvalueerd, gebeurt dit niet op initiatief van de school maar op aandringen van de plaatselijke gemeenschap (cf. White, 1976, 1978) of van staatswege (cf. Guidance and Counseling Taskforce, 1975; Michigan Department of Education, 1978).

De conclusie dat evaluatie een veel te kleine rol speelt in highschools voor wat de leerlingenbegeleiding betreft lijkt dan ook gerechtvaardigd. Natuurlijk bestaan er uitzonderingen, zoals de experimentele school. Zij hanteren verschillende procedures om het functioneren van het t/a-model te evalueren. Het zal duidelijk zijn geworden uit de beschrijving in paragraaf 1.2. dat een verdere ontwikkeling van het t/a-systeem zonder evaluatie niet mogelijk is. Dat dit niet of nauwelijks gebeurt kan o.a. te maken hebben met de drukke werkzaamheden van alle betrokkenen, of het gebrek aan financiën. Mogelijk speelt echter ook de angst voor slechte resultaten, die m.b.v. een evaluatie aan het licht zouden komen een niet onbelangrijke rol.

3. Slot

Het teacher-advisor systeem van leerlingenbegeleiding staat zo bewijst het voorgaande, nog in de kinderschoenen. Van een volledig doordacht en uitgetest model is geen sprake. Dat er momenteel nog geen goed funktionerend t/a-model bestaat heeft niet alleen te maken met het feit dat het pas recentelijk weer in de belangstelling is gekomen, maar ook met het feit, dat op een aantal scholen met t/a-model een aantal essentiële randvoorwaarden niet gerealiseerd zijn¹⁰.

Toch is mijn indruk, die slechts een voorlopig

karakter kan hebben, niet ongunstig over dit model van leerlingenbegeleiding. Het zijn met name de uitgangspunten die een positieve houding rechtvaardigen. Het feit dat de publikatie van ASCA (1979) veel overeenkomstige uitgangspunten bevat kan als aanwijzing worden beschouwd dat deze vorm van begeleiding in de toekomst ook in de praktijk een betere kans kan krijgen. Voorts zijn de aanzetten tot een verdere demokratisering van zowel begeleiding als (in samenhang daarmee) het onderwijs de moeite van het proberen waard.

Het teacher-advisor model lijkt mij een goede mogelijkheid om de in de eerste paragraaf genoemde crisis te bestrijden. Hierbij zullen dan echter wel de essentiële randvoorwaarden gerealiseerd dienen te worden. Gebeurt dit niet dan zal over een aantal jaren zeker geconstateerd kunnen worden dat ook deze poging in het veld niet aangeslagen is en dat de crisis nog steeds bestaat.

In de samenvatting van dit artikel is gesteld dat dit Amerikaanse model relevant zou zijn voor de leerlingenbegeleiding in Nederland. Ondanks de grote verschillen tussen de Amerikaanse highschools en de Nederlandse middelbare scholen (vakkenaanbod, wijze van financiering, bestuurlijke structuur, aanwezigheid van een counselor etc.) lijken er toch voldoende overeenkomsten te bestaan om het teacher-advisor model voor Nederland van belang te achten. De problematiek die zich op de Amerikaanse highschools voordoet lijkt niet zoveel te verschillen van de problemen in het Nederlands voortgezet onderwijs. Dat is ook niet zo verwonderlijk gezien de overeenkomsten in leeftijd, ontwikkelingsfase, cultuurpatroon e.d. van de leerlingenpopulatie in beide landen. Scholen in deze landen moeten inspelen op vragen rondom vakkenpakket-, studien-/of beroepskeuze, problemen in relaties met anderen (volwassenen, leeftijdsgenoten), problemen i.v.m. het ontwikkelen van een eigen identiteit etc. Tot voor kort waren het de counselors op de Amerikaanse highschools, die zich met dit soort zaken bezighielden. De leraar had geen duidelijke taak in deze. Alhoewel in Nederland geen counselors bestaan kan evenmin gekonstateerd worden dat begeleiding een duidelijk omschreven onderdeel van de leraarstaak is. Zowel in de opleiding van leraren als bij de uitvoering van hun dagelijkse taak is begeleiding in het meest gunstige geval een ondergeschikt onderdeel¹¹.

♦ Nu heeft zich in de Verenigde Staten op een aantal scholen een verandering voorgedaan in de taakopvatting van de docent, zoals blijkt uit dit artikel. Alhoewel deze wijziging in visie slechts op een

bepert aantal scholen voorkomt is deze van wezenlijk belang omdat naast instructie begeleiding als volwaardige taak van elke docent wordt beschouwd. Ook in Nederland lijken pogingen in die richting te bestaan. Het op een aantal scholen bestaande mentorensysteem mag als voorbeeld hiervan genoemd worden. Daarbij moet echter onmiddellijk gewezen worden op de consequenties van deze ontwikkeling in de taakopvatting van de docent. Zonder de hiervoor genoemde randvoorwaarden lijkt deze vorm van begeleiding geen lang leven beschoren.

De door Ballast and Shoemaker (1978) zo bepleite systematiek bij de ontwikkeling van een begeleidingsprogramma is niet alleen gewenst vanuit het oogpunt van effectiviteit en efficiency, maar juist ook omdat het bij het t/a-model gaat om een fundamentele verandering in de taak van de leraar. Dat dit niet zonder gevolgen kan blijven voor de andere in de school aanwezige partijen (schoolleiding, leerlingen) en het te verzorgen onderwijs is evident. Om dit ingrijpende veranderingsproces op democratische wijze te kunnen laten verlopen is helderheid en systematiek geboden. Alleen op deze wijze voorkomt men dat er onterechte verwachtingen worden gewekt, dat er allerlei frustraties ontstaan en dat uiteindelijk in de schoolpraktijk niets verandert.

Ook in Nederland zal men zich terdege bewust moeten zijn van het feit dat een andere taakomschrijving van de docent moet leiden tot het ingrijpen in het bestaande onderwijs. Gebeurt dit niet dan zal de leerlingbegeleiding, ondanks goede aanzetten als een mentorensysteem, een randverschijnsel met een incidenteel en ongestructureerd karakter blijven.

Noten

1. De in het artikel van De Vries (1974) gegeven beschouwing over die verschillende interpretaties etc. is nog steeds onverkort van kracht. Hierop zal in het artikel niet verder worden ingegaan. Wel zal waar nodig een enkele nieuwe omschrijving van counseling gepresenteerd worden.
2. In het vervolg wordt er voor de duidelijkheid steeds gesproken over de teacher-advisor en het teacher-advisor model. Hierbij dient beseft te worden dat dit een versmalling van het begrip advisor inhoudt, en dat er scholen zijn, waarbij ook secretarissen, bibliothecarissen e.d. als advisors werkzaam zijn. In het artikel zal hier verder geen rekening mee worden gehouden.
3. In het vervolg zal deze school aangeduid worden als de experimentele school. Uitdrukkelijk wordt er nog eens op gewezen dat het hier geen case-beschrijving betreft, maar een meer algemene beschrijving van de

fasen in het ontwikkelingsproces van een begeleidingsprogramma. De informatie van deze experimentele school is daarbij naast die van andere scholen van belang.

4. Met de hele school wordt bedoeld: de highschool of de middle school; niet k - 12.
5. Deze argumenten zijn gebaseerd op uitspraken van counselors, docenten en schoolleidingen op de bezochte scholen.
6. Helaas heb ik meer dan eens kunnen constateren, dat bij het moeten bezuinigen door een school het eerste onderdeel dat moet bezuinigen de begeleiding van leerlingen is.
7. De ASCA omschrijft developmental guidance als 'that component of all guidance efforts which fosters planned intervention within educational and other human development services programs at all points in the human life cycle to vigorously stimulate and actively facilitate the total development of individuals in all areas - personal, social, emotional, career, moral-ethical, cognitive, aesthetic - and to promote the integration of the several components into an individual life "style"' (ASCA, p. 270).
8. Tijdens de jaarlijkse conferentie van de American Personnel and Guidance Association, de grote overkoepelende Amerikaanse organisatie van o.a. de ASCA, werd op de openingszitting een rede over dit thema gehouden door de feministe Marjorie Bells Chambers. Zij beschuldigde counselors ervan zich sexistisch te gedragen en sexistische adviezen te geven waardoor aan veel meisjes en vrouwen een verdere ontwikkeling werd onthouden. Al vrij spoedig na de aanvang van haar rede begonnen toehoorders de zaal te verlaten en dit bleef zo gedurende haar optreden. Een weinig hoopvol teken en zeker een indicatie van de ernst van de problematiek.
9. Aldus een rector van de highschool. Helaas hebben ook andere rectoren zich in dezelfde bewoordingen hierover uitgelaten.
10. Hiermee bedoeld zijn o.a.: een expliciete visie op leerlingenbegeleiding en daarmee samenhangende doelen; een systematisch ontwikkelen van een begeleidingsprogramma; een duidelijke en functionele organisatiestructuur; een adequate scholing van de begeleiders; voldoende financiële mogelijkheden etc.
11. Zie artikel: Leraar schiet te kort bij begeleiding van leerlingen, in Trouw van 14-2-1980.

Literatuur

- American School Counselor Association, The role of the secondary school counselor, *The School Counselor*, 1977, 24, 228-234.
- American School Counselor Association (ASCA), Position Statements, *The School Counselor*, March 1979, 270-273.
- Bader, P. J. Carlsen, T. Ubrich, *Michigan School Counselor Survey*, 1972.
- Ballast, D. L. and R. L. Shoemaker, *Guidance Program*

- Development*. Springfield Illinois, Charles C. Thomas, 1978
- Boehm, W., De Professional Relationship between Consultant and Consultee, *American Journal of Orthopsychiatry* 1956 (26) 241-248.
- Costar, J. W., A Counselor In Every Classroom: The return to Teacher-Adviser, *Michigan Personnel and Guidance Journal*, Spring 1976, Vol. 7 (2) 9-15.
- Deen, N. en D. de Vries, Opleidingen tot counselor in de Verenigde Staten, *Pedagogische Studiën*, 1975 (52) 119-127.
- Dey, G. R., *Training Teachers To Use Helping Skills In Parent Conferencing: Concepts Helpful To The Emotional Education Of Teachers*, APGA, Las Vegas, 1979.
- Dinkmeyer, D. and J. Carlson, Consulting: Training Counselors to work with Teachers, Parents and Administrators, *Counselor Education and Supervision*, 1977 (16) 172-177.
- Godwin Heights Public Schools, *In-Service Training For Teacher Advisor Program*. Grand Rapids, 1977a (interne publikatie).
- Godwin Heights Public Schools, *Why Teacher-Adviser Program?* Grand Rapids, 1977b, (interne publikatie).
- Godwin Heights Public Schools, *Teacher-Adviser Program*. Grand Rapids, 1978 (interne publikatie).
- Grand Rapids Public Schools, *An Evaluation of The Guidance Services' Model 1976-1977*. Grand Rapids, 1978.
- Guidance and Counseling Task Force, *Pupil Personnel Services In California Public Schools: Needs, Problems and a Plan for Solutions*, California State Department of Education, Sacramento, 1975.
- Gunderson High School: *Advisory Tasks* (outcome for Advisement). San José, California, 1976.
- Gunderson High School: *Counselor Role* (Revised). San José, California, revised April 1978.
- Herr, E. L., Guidance and Counseling in the Schools: Perspectives on Past, Present, Future (A Summary of the Full Report), *Guidepost*, 1979, Vol. 21 (18) June 14, S1-4.
- Ignatovitich, F. R., *Product Objective Analysis, 1978-1979*. Michigan State University, East Lansing, 1978.
- Ignatovitich, F. R., *Product Objective Analysis, 1979-1980*. Michigan State University, East Lansing, 1978.
- Johnston, A. E., *The Teacher-Adviser Program: Management and Organisation*, Grand Rapids, 1977 (interne publikatie).
- Kahnweiler, W. M., The School Counselor As Consultant: A Historical Review, *Personnel and Guidance Journal*, 1979, Vol. 57 (8) 374-379.
- Kohler, B., *Mariner High School Adviser Program*. Mariner 1973.
- Mehnert, W. E., *Designing and Implementing In-Service Counseling Skills, Program For Teachers (I-CARE)*, APGA, Las Vegas, April 1979.
- Michigan Department of Education, *Report of the Task Force On Counseling In Michigan Schools to the State Superintendent of Public Instruction*, Lansing, May 8, 1978.
- Ohlsen, M. M., *Group Counseling* Second Edition. Holt, Rinehart and Winston, New York, 1977.
- Oja, S. N., *A Cognitive-Structural Approach to Adult Ego, Moral and Conceptual Development Through In-Service Education*. AERA National Convention, San Francisco, April 1979.
- Patouillet, R., Organizing for guidance in the elementary school, *Teachers College Record*, 1957 (58) 431-438.
- Plakos, M. J. and R. Babcock, *Workbook on Program Evaluation*. Educational Testing Service, Princeton, N. J., March 1977.
- Quinn, I. I., *The Counselor as a consultant*, Participant manual. San Mateo County Office of Education, January 1977.
- Shoemaker, R. and A. E. Johnston, *Manual Teacher-Adviser Program GHPS, 1978-1979*. Grand Rapids, 1978 (interne publikatie).
- Siegel, D., Consultation: Some Guiding Principles, in: *Administration, Supervision and Consultation*. New York, 1955, 98-114.
- Sleight, R. H., *The Gunderson Plan*. San José, Ca, January 5, 1976.
- Stillwater Senior High School, *Advisor /Advisee Program*. Stillwater, Mi, 1974.
- Thompson, J. M., *Burn-out, Proposed Workshop - General And Training*. Santa Rosa, Sonoma County Office of Education, 1978.
- Trotzler, J. P., *The Counselor and the Group: Integrating Theory, Training and Practice*. Brook/Cole publishing Company, Monterey, Ca, 1977.
- Upton, A. L. et.al., *A Planning Model for Developing a Career Guidance Curriculum*, Monograph 13. California Personnel and Guidance Association, Fullerton, Ca. 1978.
- Vries, D. de, Het functioneren van de schoolcounselor in de Amerikaanse highschool, *Pedagogische Studiën*, 1973 (50) 397-408.
- Vries, D. de, Counseling en schoolcounseling: enige achtergronden, *Pedagogische Studiën*, 1974 (51) 238-256.
- White, R. M., *Sante Clara Unified Schooldistrict: Counseling and Guidance Program Study*. Santa Clara, Ca. 1976.
- White, R. M., *Santa Clara Unified Schooldistrict: Follow-up Study*. Santa Clara, Ca, June 1978.
- Youth Unemployment Threatens Nation, *Guidepost*, 1979, Vol. 22, (5) October 11, 1-4.

Curriculum vitae

Hans Bakker (1952) studeerde sociologie aan de Vrije Universiteit, waar hij sinds 1975 werkzaam is als vakdidacticus maatschappijleer aan het Instituut voor Pedagogisch-Didactische Vorming van a.s. Leraren. Daarnaast is hij sinds 1972 tot heden werkzaam als leraar maatschappijleer op een middelbare school (momenteel het Hermann Wesselink College te Amstelveen). Op genoemde school is hij naast het lesgeven belast met het coördineren en ontwikkelen van de leerlingenbegeleiding.

Hij doet momenteel onderzoek op het terrein van leerlingenbegeleiding.

Werkadres: Prins Hendriklaan 27-29, 1075 AZ Amsterdam.