

Het functioneren van de school counselor in de Amerikaanse highschool

D. DE VRIES

Pedagogisch-Didactisch Instituut voor de Leraarsopleiding aan de R.U. te Utrecht

Inleiding

De school counselor* is niet iemand, wiens activiteiten zich met algemene geldigheid in een paar regels laten beschrijven. Daarvoor lopen de visies op zijn taak en functie te zeer uiteen. Eenzelfde moeilijkheid geldt wellicht in nog sterkere mate voor de Amerikaanse highschool. De verschillen in opzet, outillage en situering tussen de verschillende highschools zijn zo groot, dat een ernstige vertekening van de werkelijkheid kan optreden, als men in algemene termen het verschijnsel 'highschool' tracht te beschrijven. De grote mate van autonomie op onderwijskundig gebied, die in de Verenigde Staten voorbehouden is aan de lokale gemeenschappen en de staten, en de verschillen in inrichting en faciliteiten van de scholen, die daar mede het gevolg van zijn, maken het niet eenvoudiger te schrijven over het functioneren van de school counselor in de Amerikaanse highschool.

In het kader van dit artikel kan op de verschillen tussen scholen en staatsregelingen slechts dan ingegaan worden als deze de positie en functionering van de school counselor in uitzonderlijke mate beïnvloeden. Het zal na de bovenstaande opmerkingen duidelijk zijn, dat de conclusies en meningen, die in het vervolg van dit artikel gegeven worden, met de nodige zin voor relativiteit bezien moeten worden.

Hieronder komen achtereenvolgens aan de orde

* Aangezien dit artikel over de situatie in de Verenigde Staten handelt, wordt ook de aldaar gebruikelijke spelling van termen aangehouden.

een zeer beknopt overzicht van de ontstaansgeschiedenis van de guidance en counseling beweging in de Verenigde Staten, een schets van de huidige situatie op dit gebied in de scholen voor voortgezet onderwijs, enkele algemene kritische beschouwingen over het huidige functioneren, meningen van en over de counselor en een aantal prominente probleemvelden, waarmee de counselor bij zijn functievervulling geconfronteerd wordt. De slotparagraaf wordt gevuld met enige opmerkingen, die voor het merendeel gebaseerd zijn op eigen indrukken en ervaringen, gevormd door eigen waarneming van het functioneren van de school counselor.

*Verleden en heden**

Guidance, hetgeen wellicht het best kan worden vertaald met 'begeleiding', heeft een lange traditie in de Verenigde Staten. De term duikt in verband met het onderwijs het eerst op in het werk van Parsons (1909) als vocational guidance. De vage inhoud van het begrip guidance is het onderwerp geweest van vele kritische beschouwingen, maar een betere benaming voor de bedoelde activiteiten is nog niet gevonden. Van de talrijke gangbare definities van guidance geef ik hier ter oriëntatie de omschrijving van Shertzer en Stone: guidance is het proces van het helpen van een individu bij het verkrijgen van inzicht in zichzelf en zijn wereld. Deze steun bij het verwerven van inzicht beperkte zich aanvankelijk tot het geven

* Voor het samenstellen van dit overzicht is vooral gebruik gemaakt van de informatie in Shertzer en Stone (1971).

van beroepskeuzevoorlichting. Al snel werden onderwijskundige aspecten in het begeleidend werk betrokken (Proctor, 1925) en deze uitbreiding van de taakstelling culmineerde in de identificering van guidance met onderwijs (Brewer, 1932). De onhanteerbaarheid van het begrip guidance, die uit deze verwijding van begrippen voortvloeide, vormde de aanleiding voor verschillende onderzoekers om specifieke taken af te bakenen, die als afzonderlijke guidance-activiteiten konden worden verricht. Daaronder waren de benaderingen van guidance als een klinisch proces met de nadruk op counseling (Patterson, 1938, Williamson, 1939), en als een besluitvormingsproces (Meyer, 1941, Jones, 1949).

Zoals reeds blijkt uit de laatstgenoemde benaderingen van guidance, is de nadruk in de begeleidingsactiviteiten geleidelijk verschoven van een voorlichtende en soms sturende bezigheid naar een grotere aandacht voor de persoon en de persoonlijkheidsontwikkeling van het individu. Deze tendentie werd bevorderd door de ontwikkeling van het test- en meetsysteem in het Amerikaanse onderwijs. Deze beweging benadrukte de noodzaak voor de school de leerlingen te leren kennen als individuen met een eigen, unieke waarde. Van belang voor het guidance-idee was met name het groeiend besef o.i.v. de ontwikkeling van de testtechnieken dat het voor het werken met een individu een eerste vereiste is informatie over dat individu op systematische wijze te verzamelen en op verstandige wijze te hanteren (Traxler, 1957). Het systematische karakter van guidance komt tot uitdrukking in het concept van guidance als een constellatie van diensten (Hoyt, 1962). Deze opvatting van guidance heeft geresulteerd, ook al mist zij een theoretische grondslag, in het meest gangbare model van begeleidingsdiensten in Amerikaanse highschools van dit moment (Shertzer/Stone, 1971).

In dit model worden vijf diensten onderscheiden met als centrum de counseling service: de counselor is degene die al deze diensten voor zijn cliënten bereikbaar maakt en de daarmee verbonden taken vervult.

Gewoonlijk wordt de volgende classificatie

van het dienstenpakket gehanteerd, zoals o.a. door Hatch en Steffire (1965).

1. the inventory service
 - de opbouw en het onderhoud van een systeem, waarin alle relevante gegevens over de leerlingen worden ondergebracht.
2. the information service
 - materiële en andere voorlichtingsvoorzieningen op het gebied van beroep en onderwijs.
3. the counseling service
 - de leerling wordt de mogelijkheid geboden alleen of in een kleine groep tot persoonlijk contact te komen met de counselor en leeftijdsgenoten.
4. the placement and follow-up service
 - de leerling kan gebruik maken van de diensten van de counselor bij het vinden van een baan, een school, een universiteit, etc. De loopbaan van de leerling wordt gedurende enige tijd na het verlaten van de school gevolgd.
5. the evaluation service
 - de guidance-activiteiten worden door de counselor geëvalueerd en zonodig gewijzigd; research door de counselor valt onder dit taakaspect.

De verschillende theoretische visies op het werk van de counselor, met name wat de counseling service betreft, komen in een volgend artikel aan de orde.

De explosieve ontwikkeling van de guidance voorzieningen in de Verenigde Staten is mede te danken aan de Sowjet Unie. De geslaagde lancering van de Spoetnik in 1957 verwekte in de V.S. zo'n grote twijfel aan de functionaliteit van haar onderwijssysteem, dat in 1958 de National Defense and Education Act aangenomen werd, waardoor onder Title Va en Vb aanzienlijke bedragen werden gevoteerd voor guidance voorzieningen en opleidingen.

Was in 1958 de verhouding full-time counselor-leerling 1 : 960, in 1968 was deze verhouding teruggebracht tot 1 : 430. Grote verschillen tussen de staten bleven op dit punt bestaan. Zo was de verhouding in Californië in 1969 1 coun-

selor op 352 leerlingen en in de zuidelijke regio, die elf staten omvat, 1 : 856 (Shertzer/Stone 1971).

Met de toename van het aantal counselors steeg ook de aandacht voor de criteria, waaraan deze moesten voldoen om aangesteld te worden. Van de 55 staten en territorien (Guam, Virgin Islands, Puerto Rico) kenden er in 1966 53 minimale vereisten voor aanstelling.

De variatie in de vereisten is groot, maar kenmerkend zijn als eisen het bezitten van leraarservaring (1 tot en met 5 jaar) en van een geldig 'teaching-certificate', van een master's degree en een wisselend aantal credits in guidance (Shertzer/Stone, 1971). De certificatie van counselors is één van de gebieden, waarop gepoogd wordt meer uniformiteit in het Amerikaanse onderwijssysteem te brengen. Het heeft er de schijn van dat dit voor dit onderdeel inderdaad in belangrijke mate gaat lukken, mede door de nadruk die de vakverenigingen van counselors en andere begeleiders leggen op de noodzaak van certificatie.

Dit streven hangt, zoals nog zal blijken, samen met het sterke verlangen van vele, zo niet alle counselors naar een taakomschrijving en de wettelijke bescherming, die een certificaat kan bieden.

De counselor stelt zijn diensten ter beschikking en vervult een veelheid van taken binnen het kader van de zgn. pupil personnel services. Hieronder worden, behalve de guidance service als hierboven beschreven, verstaan het complex van diensten, dat een schooldistrict zijn leerlingen kan bieden op het gebied van de lichamelijke en geestelijke gezondheidszorg (artsen, psychologen), eerste hulp (verpleegsters), maatschappelijk werk, logopedie, remedial teaching e.a. Binnen zijn school functioneert de counselor als een specialist die een beroep kan doen op de diensten van andere specialisten, als hij met problemen wordt geconfronteerd die buiten zijn specialisme en competentie vallen. Zo is het althans in theorie; in de praktijk mist de counselor vaak de mogelijkheid een beroep te doen op deskundigen, omdat een adequaat steunapparaat niet of onvoldoende ontwikkeld aanwezig is.

Hoe het zou moeten zijn en hoe het is

De verschillende theorieën, die aan 't counseling proces ten grondslag liggen, bepalen in belangrijke mate de benaderingswijze en (minder duidelijk) de instelling van de counselor. Men kan zich deze benaderingswijzen voorstellen als liggend op een continuum, dat loopt van de non-directieve benadering van Rogers aan de ene zijde tot de 'behavior modification' aanpak van Krumboltz en de directieve benadering van Williamson gebaseerd op de trait-and-factor theorie aan de andere zijde.

Deze idee van een continuum wordt door velen in de Verenigde Staten beschouwd als een verouderde voorstelling van zaken. In de meeste gevallen prefereert men een eclectische benadering door de counselor. Dit eclecticisme veronderstelt echter dat de counselor een brede scholing heeft gehad en dat er een effectieve verbinding bestaat tussen het werk van leraren, counselors en andere specialisten. Het is vooral de onjuistheid van deze veronderstelling, die enerzijds heeft geleid tot het ontwerp van een zeer pretentius ideaalbeeld van de counselor en anderzijds tot ernstige kritiek op en grote frustratie bij de counselor.

Als kenmerkende punten in de talrijke beschrijvingen van de ideale counselor komen een aantal zaken steeds weer naar voren. Het aantal leerlingen, dat één counselor onder zijn hoede heeft, mag niet hoger liggen dan ± 250 in de senior highschool en ± 300 in de junior highschool (Hatch, 1971). De schoolcounselor moet een professionele onderwijsman zijn met gespecialiseerde scholing op 'graduate' niveau in counseling en verwante begeleidingsdiensten, wiens aandacht in de eerste plaats gericht is op de normale ontwikkelingsbehoeften en -problemen van *alle* leerlingen waar hij verantwoordelijk voor is. Hij moet een geïntegreerd deel vormen van de schoolstaf als lid van het pupil personnel services team. Hij is de idee toegewijd dat een leerling zijn persoonlijke ontwikkeling en zelfvervulling zal bewerkstelligen en verrijken, als hij de gelegenheid krijgt deel te nemen in een hem aanvaardende, niet beoordelende relatie, waarin

hij geholpen wordt zichzelf en zijn omgeving en de verhouding tussen zichzelf en zijn omgeving beter te begrijpen. De counselor beschouwt iedere leerling als een uniek individu die recht heeft op aanvaarding, zelfontwikkeling, zelfvervulling en zelfbestemming en die een eigen verantwoordelijkheid heeft tot het nemen van beslissingen en het leven met de gevolgen van de beslissingen. Hij beschouwt als een belangrijk deel van zijn werk een mediërende taak in de school als een democratisch instituut, dat door zijn noodzakelijke nadruk op groepsinstructie en verscheidenheid van programma conflicten kan creëren voor individuele studenten. Hij ziet de maatschappij als een steeds veranderende, complexe structuur, welke talloze uitdagingen en mogelijkheden biedt aan zijn individuele leden en waarvan de kracht uiteindelijk berust op de bijdragen van elk van zijn leden. Hij beschouwt zichzelf als een lid van de schoolstaf, toegerust met de professionele vaardigheden, de kennis van de gedragswetenschappen, de filosofische oriëntatie en de positie binnen de school, die noodzakelijk zijn om zijn counseling en andere begeleidingstaken op professioneel niveau te verrichten (ASCA, aug. 1970).

Over een eventuele lestaak, die de counselor hiernaast nog waarneemt, lopen de meningen enigszins uiteen. Sommigen achten het geven van lessen door de counselor niet wenselijk en willen zijn activiteiten op dit gebied, zo die noodzakelijk blijken op grond van de schoolsituatie, beperken tot het lesgeven in beroepkunde en dergelijke (Hatch, 1971). Anderen zien juist in het leraarschap van de counselor een uitstekende gelegenheid tot informeel contact met leerlingen, waarbij de scheiding leraar-counselor vervaagt zonder dat de twee begrippen samenvallen (Mathewson, 1962, Erickson, 1955, e.a.). Hoe betrekkelijk het beschreven ideaalbeeld van de counselor is, mag blijken uit de sterk verschillende opvattingen met betrekking tot de fundamentele vraag, in hoeverre de counselor zich bezig dient te houden met de persoonlijke en persoonlijkheidsproblematiek van de leerling. Het is duidelijk dat de onderwijskundige en beroepkundige aspecten van begeleiding voor de leerling cognitieve en affectieve

componenten bevatten. Het is daarom nodig, dat de counselor getraind wordt in en voorbereid op de benadering van de persoonlijke problematiek, die verbonden is met het nemen van beslissingen op onderwijskundige en beroepkundige gebieden (Hoyt, 1969). Kehas (1972) gaat nog veel verder en stelt dat de persoonlijke aspecten van dergelijke beslissingen of overwegingen het belangrijkste onderwerp vormen, waarop de counselor zijn aandacht moet richten. Hij komt hiertoe op grond van de overweging, dat de eerste taak van de school niet de intellectuele ontwikkeling van de leerling is, maar diens persoonlijke groei en vorming. Daartegenover staat de stelling, die m.i. door een niet onaanzienlijk deel van de praktizerende counselors wordt onderschreven, dat counselors niet betrokken moeten raken met de emotionele problemen van leerlingen en dat zij, zo die problemen onmiskienbaar aanwezig zijn, de leerlingen onverwijld moeten verwijzen naar andere deskundigen, die daartoe beter geschoold zijn (Butler, 1966).

Tot op zekere hoogte zijn dergelijke theoretische discussies academisch van aard in die zin, dat elke zinvolle relatie bij de participanten een zekere mate van persoonlijke, emotionele inbreng impliceert. Toch gaat het hier om een wezenlijk punt in het functioneren van de counselor.

Het onderhouden van relaties, waarbij de nadruk ligt op de persoonlijke problemen van de leerling, vergt zoveel tijd, dat andere doelstellingen, die de counselor geacht wordt na te streven, in de knel komen. De taken, die voortvloeien uit de taakstelling van de counselor, zijn zo talrijk, en zijn opleiding is vaak zo beperkt, dat in vele gevallen de counselor geen begaanbare weg meer vindt door het woud van activiteiten. Dat is de reden van de vaak meedogenloze kritiek van anderen, die zich in hun verwachtingen teleurgesteld zien, en tevens van zijn eigen frustratie, daar de counselor zichzelf voortdurend te kort voelt schieten, en daar hij vindt dat anderen zich in hun houding ten opzichte van hem te weinig coöperatief opstellen (ASCA, 1970).

Volgens een enquête van de American School

Counselor Association was de voornaamste reden, dat leraren zich lieten bijscholen tot counselor, op het moment van het onderzoek (1967) de wens uit de klas te geraken (ASCA, 1968).

Eenmaal uit de klas vandaan belandt de counselor in een situatie die in de praktijk in vele gevallen twee mogelijkheden biedt. De ene is die positie, waarin het counselorschap wordt gezien door de counselor zelf én door de leerlingen en leraren als een tussenstation in de carrièreplanning van de counselor. Na zijn leraarschap vervult de counselor zijn functie in de hoop en veronderstelling dat deze taak hem zal brengen op een hogere sport van de ladder, i.c. tot de functie van schoolleider. Dit carrièrepatroon (leraar-counselor-schoolleider) is een vrij algemeen verschijnsel geworden in de Amerikaanse highschools. Een van de gevolgen van deze ontwikkeling is een vervreemding van de leerlingen, die de counselor gaan beschouwen als een verlengstuk van de schoolleiding in een hiërarchisch opgebouwd beheersysteem. Een dergelijke visie op de counselor tast in ernstige mate zijn functionering aan, omdat door de leerlingen de loyaliteit van de counselor in de eerste plaats wordt gekoppeld aan de school als instituut. Daardoor wordt de opbouw van een vertrouwensrelatie tussen leerling en counselor zeer bemoeilijkt (Kehas, 1972).

Een ander gevolg is dat de schoolleiding in de counselor, wiens taakstelling onduidelijk of niet is omschreven, een betrouwbare figuur meent te hebben gevonden, aan wie allerlei deeltaken en karweitjes kunnen worden opgedragen, waaraan de schoolleiders zelf niet toekomen. In zo'n geval is het gevaar reëel dat de counselor snel wordt opgeslokt door het administratieve apparaat van de school, daar hij door zijn vaak redelijke verhouding met de leerlingen geschikt geacht wordt om in een verzoenende, bemiddelende rol tussen leerlingen en schoolleiding de door de hiërarchisch hoogste laag in de school gewenste gang van zaken te bevorderen of te bestendigen. De onvrede met deze situatie is één van de voornaamste oorzaken van de 'accountability movement', die op het ogenblik woedt onder vele counselors en opleiders van counselors, de hang

naar toetsing van de werkzaamheden van de counselor en de daarmee verbonden duidelijke taakomschrijving, waarbij de toetsing vaak in materiële termen wordt gedaan: de vraag wordt, of de counselor voldoende handelingen produceert om de investering in hem financieel verantwoord te maken. Deze roep om verantwoording van de counselor over zijn werk kan op zichzelf een zeer nuttige bijdrage vormen tot een nadere bezinning op de activiteiten van de counselor, maar draagt het gevaar in zich, dat vele counselors zich beperken tot symptoombestrijding ten einde in hun logboek een handelingseenheid te kunnen opvoeren (Leibman e.a., 1970). Een dergelijk gevolg van de accountability beweging wordt mede in de hand gewerkt doordat de inspirator van deze beweging (Leon M. Lessinger in 'Every Kid a Winner') zijn pleidooi voor verantwoording richtte tot leraren met betrekking tot hun onderwijzende werkzaamheid. Door opleiders van counselor en enige counselors zelf werd vervolgens zijn roep om verantwoording toegepast op het begeleidend werk van de counselor zonder dat altijd in voldoende mate rekening gehouden werd met de verschillen in de aard van het werk van de leraar en de counselor.*

Een derde gevolg van de ambivalente positie van de counselor kan zijn, afhankelijk van de stellingname van de schoolleider tegenover de counselor en schijnbaar enigszins in tegenspraak met het in de vorige alinea gestelde, een afwerende houding van de schoolleider, die de activiteiten van de counselor beschouwt als een inbreuk op zijn verantwoordelijkheden. De uiteindelijke verantwoordelijkheid ten aanzien van de school ligt traditioneel bij de schoolleider en niet zelden voelt deze zich in zijn functie bedreigd door de counselor, die administratieve taken usurpeert. Een dergelijke houding van de schoolleider bemmert in hoge mate de effectiviteit van het werk van de counselor (Shertzer/Stone, 1971). De identificatie van de schoolleiders met hun beheerstaak is kennelijk zo sterk dat het vóórko-

* Zie, voor een uitgebreidere bespreking van de 'accountability movement', ook Deen, Kroniek, in Pedagogische Studiën, juni 1973.

men van conflicten tussen counselors en schoolleiders over beheerszaken niet afhankelijk is van bekendheid met en training in het werk van een counselor bij de schoolleider, maar voornamelijk van de relatie tussen counselor en schoolleider als personen (Kehas, 1972).

Een tweede mogelijkheid, die de counselor kan kiezen, is die, waarbij de counselor zich verre houdt van beheerszaken, die met de school verbonden zijn, en zich toelegt op zijn eigenlijke guidance-verantwoordelijkheden. Als één van de eerste vereisten voor een verantwoorde taakvervulling heeft de counselor een eigen ruimte nodig. Dit privé domein kan een ernstige bedreiging betekenen voor de betrokkenheid van de counselor bij het schoolgebeuren. Niets blijkt eenvoudiger dan zich terug te trekken in de eigen kamer. Tegenover de counselor, die zijn aandacht en tijd versnipperd over een bonte mengeling van bezigheden, staat de counselor, die in eenzaamheid, afgesneden van de rest van de school, een geïsoleerd bestaan leidt. Hij vervreemdt van de werkelijkheid van de school en de school van hem (Don McClary, 1971, Leibman, 1970 en vele anderen).

Tot zover de extremen, waarvan het bestaan in de hand wordt gewerkt door de hiërarchische structuur van de school, waarin scheiding en delegatie van bevoegdheden de voornaamste determinanten zijn. De counselor, die o.a. de leerlingen moet helpen een voor hen aanvaardbare positie te vinden binnen de schoolstructuur, loopt door zijn rol, die in wezen vreemd is aan de autoritair-hiërarchische school, hetzelfde risico als zijn cliënten: of een aanpassing met verlies van eigen identiteit of een isolement, dat neerkomt op een uitstoting als een oneigenlijk element in de gemeenschap van de school.

Er zijn echter nog andere zwakke punten in het functioneren van de counselor aan te wijzen, die een andere achtergrond hebben. Gilbert Wrenn (1962) wijst met name op het gevaar, dat counselors activiteiten ter hand nemen, die geen grond vinden in hun opleiding. Dit kan leiden tot een sterk psychologische behandelingswijze, die de counselor zonder dat hij als psycholoog getraind is ter hand neemt, en tot het misbruik van aan de psychotherapie ontleende modellen. Velen

zijn van mening, dat althans in het recente verleden door de counselors te veel aandacht is geschonken aan die leerlingen, die na hun school naar de universiteit gingen, en te weinig aan de anderen, die ook in de Verenigde Staten de grote meerderheid vormen. De laatste kritische opmerking in deze paragraaf heeft betrekking op de relatie van de counselor met minderheids-groeperingen. Men is het er algemeen over eens, dat noch in de praktijk van de school counselor noch bij diens opleiding voldoende aandacht wordt geschonken aan de specifieke problematiek van deze minderheden.

Dit heeft geleid tot het beeld van de 'middle class oriented' counselor, die gekenmerkt wordt door een gemis aan begrip en aandacht voor de noden van de sociaal zwakkeren, blanken zowel als negers, chicano's* en anderen (Leibman e.a. 1970). Hetzelfde verwijt treft het gebruik van testtechnieken in de Amerikaanse school, waarvan de ontwikkeling, zoals hierboven is betoogd, verbonden is met het ontstaan van op het individu geconcentreerde begeleidingsdiensten.

Op vele plaatsen in de literatuur wordt met nadruk gesteld dat de counselor zijn aandacht moet schenken aan alle leerlingen, die onder zijn hoede vallen. De Amerikaanse highschool kent echter geen mentoren, studiebegeleiders of klas-seleraren, die een nauw contact onderhouden met een betrekkelijk kleine groep leerlingen. Daardoor is het gevaar reëel, dat die groep van leerlingen, die zich niet uit eigener beweging tot de counselor wendt en niet door de leraren en/of de schoolleiding naar hem verwezen wordt, maar die wel behoefte aan bijstand heeft, buiten het gezichtsveld van de counselor raakt en andersom. Een dergelijke ontwikkeling noodzaakt de counselor zich in belangrijke mate te wijden aan crisis counseling. Die groep leerlingen, voor wie de aanwezigheid van een counselor in eerste instantie bedoeld was – de groep bij wie de aanwezige problematiek niet tot een duidelijk waarneembare uitbarsting komt –, wordt dan door de beschikbaarheid van een counselor noch gesteund noch

* Spaans sprekende, vaak uit Mexico afkomstige Amerikanen.

geholpen, wellicht eerder gefrustreerd.

Meningen van en over de counselor

Er is betrekkelijk weinig systematisch onderzoek gedaan naar de visie die de counselors, leraren, leerlingen, schoolleiders en ouders hebben op de rol van de counselor in de school. Het onderzoek dat verricht is, is bovendien volgens Kehas (1972) in een overzicht over alle verrichte onderzoek op dit punt in het algemeen van dubieuze kwaliteit. Vrijwel alle onderzoek is gedaan door niet-counselors, hetgeen verbazingwekkend is gezien de nadruk, die in vele opleidingsprogramma's voor counselors gelegd wordt op de noodzaak tot evaluering van de eigen rol.

De beschikbare gegevens laten in ieder geval de conclusie toe, dat er grove discrepanties bestaan tussen de waarneming van de counselor en van andere groeperingen in de school t.a.v. zijn rol. Leerlingen hebben vaak de indruk dat de aard en omvang van de diensten van de counselor veel beperkter is dan de counselor zelf meent (Muro/Revello, 1970). Het verschil in opvatting concentreert zich veelal rondom de visie op de counselor als onderwijskundige en in mindere mate als beroepkundige expert, zoals de leerlingen hem zien, en als iemand, die in staat en bereid is tot steun bij de confrontatie met persoonlijke, sociale problemen van de leerlingen, zoals de counselor zichzelf ook ziet.

Bovendien is het totale gamma van diensten, dat de counselor kan bieden, in vele gevallen onvoldoende bekend bij de leerlingen. De conclusie lijkt gewettigd dat de counselor niet toekomt aan zijn algemene, op alle leerlingen gerichte ondersteunende en voorlichtende taak, doordat, zoals hierboven al betoogd, zijn aandacht te zeer gevangen wordt door crisis counseling, zijn tijd te zeer in beslag genomen door allerlei administratieve of andere taken. In zo'n situatie wordt de counselor gezien als iemand, bij wie je als leerlingen kunt uithuilen en op verhaal komen voor je de (harde) praktijk van de school weer in moet.

Enigszins verouderde gegevens van Gibson (1965) geven aan dat in 1965 20% van de leraren

geen idee had van de inhoud van het dienstenpakket van hun eigen school counselor, terwijl 33% van mening was, dat een begeleidingsfunctionaris als een counselor geen speciale training nodig had om zijn taak te vervullen. De overhaaste en summiere opleiding van counselors in het begin van de zestiger jaren is wellicht debet aan deze meningen.

Brown en Pruett (1967) vonden bij een onderzoek in 1967 dat leraren meenden dat counselors een belangrijk deel van hun tijd besteedden aan de organisatie en administratie van de begeleidingsdiensten en dat ze zich verder bezig hielden met individuele studenten, kleine groepen en research. Zelf kenden ze zich een voorname rol toe in het begeleidingswerk van de school als diegenen, die de behoeften en problemen van de leerlingen identificeerden, verwijzingen van leerlingen regelden, contact onderhielden met de ouders en studieproblemen hielpen oplossen. Hoewel het onderzoek van Brown en Pruett gericht was op leraren werkzaam in het basisonderwijs, meenden zij een vergelijkbare situatie te kunnen aanwijzen in het voortgezet onderwijs.

Over de kijk van schoolleiders op de rol van de counselor is hierboven al het een en ander opgemerkt. De kwaliteiten van de counselor als persoon schijnen van doorslaggevende aard te zijn bij de opbouw van een werkbare relatie met de schoolleiding. Dit lijkt bevestigd te worden door de constatering, dat de graad van opleiding in en ervaring met counseling van een schoolleider geen significante invloed hebben op de houding van de schoolleider ten aanzien van de counselor (Hart en Prince, 1970). Hetzelfde onderzoek geeft aan dat er een ernstige discrepantie bestaat tussen de verwachtingen, die de counselor tijdens zijn opleiding heeft gekregen over zijn rol, en de verwachtingen, die de schoolleider heeft over de aard van zijn werkzaamheden.

Geconfronteerd met een classificatie van onderwijskundige, beroepkundige en persoonlijke problemen noemden ouders niet spontaan de counselor als de aangewezen persoon om hun kinderen bij de aanpak van die problemen te steunen. In het bijzonder bij problemen van persoonlijke, sociale aard kwam de counselor niet

in beeld als deskundige begeleider (Bergstein en Grant, 1964). Ook de ouders zien de counselor als een onderwijskundige en in mindere mate beroepkundige expert en achten zijn bemoeienis met persoonlijke problematiek van gering belang (Kennedy en Fredrickson, 1969).

Counselors zelf zien als hun voornaamste verantwoordelijkheid het begeleiden van leerlingen op persoonlijke basis (ASCA, 1970). Liefst 85% van de ondervraagde counselors stelde dit punt voorop. De meest gekozen tweede verantwoordelijkheid was bij hetzelfde onderzoek de steunverlening aan leerlingen bij hun onderwijskundige en beroepkundige planning. Het contrast met de werkelijkheid is groot: van dezelfde counselors besteedde 48% zijn meeste tijd aan persoonlijke begeleiding en 28% aan onderwijskundige en beroepkundige planning. In beide gevallen werd een belangrijk deel van de bestede tijd in beslag genomen door de administratieve voorbereiding op en verwerking van het gesprek. Tegelijkertijd besteedde 38% van deze counselors hun meeste tijd of een zeer groot deel van hun tijd aan het samenstellen van het schoolrooster of van individuele roosters, hetgeen meer een technische vaardigheid dan steunverlening is. Het is daarom niet verbazingwekkend dat blijkens hetzelfde onderzoek 42% van de counselors meent dat zij te weinig steun ontvangen van en begrip ontmoeten bij schoolleiding en leraren. Het aantal leerlingen per counselor wordt door 19% der counselors als veel te hoog gekwalificeerd.

Uit de talloze opmerkingen over de rol van de counselor is het bovenstaande slechts een beperkte keuze, gedaan op grond van de overweging, dat deze gegevens althans enigszins gebaseerd zijn op onderzoek. De explosieve ontwikkeling van het counselorschap in de Verenigde Staten beïnvloedt op verschillende wijze de meningen over de rol van de counselor. Een aantal facetten van de ontwikkeling van deze meningsvorming komt hierna nog aan de orde.

Drie probleemgebieden voor de counselor

Counselors hebben geen absoluut ambtsgeheim,

hoewel daar in sommige staten twijfel over bestaat (Peters/Shertzer, 1969). Zij kunnen dus in een proces, waar een cliënt van hen bij betrokken is, gedwongen worden informatie over de verdachte te verstrekken, die zij in de uitoefening van hun beroep hebben verworven. Dit kan een dilemma vormen voor de counselor, die zich geplaatst ziet voor de opgave zowel zijn loyaliteit jegens de wet als burger te handhaven als zijn integriteit en geloofswaardigheid als beroepsuitoefenaar. Hetzelfde dilemma doet zich in het klein, maar veel frequenter en daardoor indringender voor in zijn verhouding tot de schoolleiding. De hiërarchische structuur van zijn werksituatie belaagt voortdurend de integriteit van de counselor en het recht op privacy van zijn cliënt (Ladd, 1971).

De achtergrond van het probleem is tweërlei. In de eerste plaats is de gang naar de rechtbank in de Verenigde Staten een veel voorkomende en geaccepteerde wijze van handelen. In de tweede plaats is het de gewoonte, dat de counselor een uitgebreid, cumulatief archief bijhoudt van zijn contacten met leerlingen. De opstapeling van gegevens van allerlei aard, vaak ongeselecteerd en irrelevant, kan een wezenlijk gevaar vormen voor de leerling. Als voorbeeld kan dienen dat een notitie in het archief over druggebruik van een leerling diens imago tot in lengte van dagen kan beïnvloeden, ook al betrof het een incidenteel gebeuren. Gezien bovendien de moderne mogelijkheden van data processing vormen dergelijke uitgebreide archieven een gevaar voor leerling en counselor.

Om deze problemen zoveel mogelijk te omzeilen worden verschillende benaderingen gevolgd. Men houdt een dubbele boekhouding bij: één officiële voor de school en één privé voor de counselor met kwalitatief verschillende informatie (Heayn en Jacobs, 1968).

Men begint elk counseling contact met de mededeling, dat niets van het besprokene volstrekt vertrouwelijk kan zijn. Men stelt beroepscode op. De meest gezaghebbende van deze 'codes of ethics' is die van de American Personnel and Guidance Association (1971). Ook deze code echter demonstreert het grote nadeel van zulke

richtlijnen, dat ze weinig soepel zijn en eerder de bestaande of zelfs gepasseerde stand van zaken bevestigen dan een gids zijn tot een nieuwe ontwikkeling. Hun eerste doel is het bieden van bescherming aan de gesloten gemeenschap van beroepsbeoefenaars en het geven van enige garantie aan de maatschappij, dat de diensten van de counselor blijik geven van een verstandig respect voor de maatschappelijke codes en morele verwachtingen van de gemeenschap waarin hij werkt (Gowan en Schmidt, 1962). Een dergelijke impliciete en expliciete doelstelling werkt verstarting in de hand en maakt het de counselor moeilijk om in zijn werkomgeving als change agent te fungeren, hetgeen althans zijn opleiders van hem verwachten. Het is daarom niet verwonderlijk dat er de laatste tien jaren meer geschreven en gesproken is over de mogelijke juridische consequenties van het counselorschap dan er uitspraken zijn gedaan (Ware, 1971). Het probleem waarmee de counselor geconfronteerd wordt en waaruit hij niet altijd een acceptabele uitweg weet te vinden, wordt duidelijk geschetst in het volgende citaat van Long en Impelliteri (1971): 'Counselors must refrain from the promiscuous taking of refuge in ethics to protect oneself from potentially threatening, embarrassing, and anxiety-producing relationships with clients, thereby possibly avoiding service to them'.

De school counselor stuit bij zijn werkzaamheden op zekere structurele beperkingen, die tezamen de nuttigheid van zijn functie problematisch kunnen maken. Eén van die beperkingen ligt in de organisatorische vorm van zijn dienstverlening. Afspraken met hem moeten worden gepland in een weinig flexibel rooster en zijn beperkt in tijdsduur, frequentie en soms in onderwerp van gesprek. Een dergelijk systeem van benadering schrikt vele potentiële cliënten af. Bovendien is zijn organisatie een onderdeel van een groter verband, waarnaar ook de counselor zich moet richten en waarin hij slechts zelden of zeer langzaam die veranderingen kan aanbrengen, die wenselijk zijn om de problemen, die de leerlingen in en door die structuur ervaren en bij de counselor bespreken, uit de weg te ruimen.

Zo bestaat het gevaar dat elke mogelijke winst voor de leerling door zijn contacten met de counselor snel te niet wordt gedaan en geneutraliseerd door het systeem (Island, 1972). Tevens komt de counselor in contact met allerlei problemen, die weliswaar in de school tot uiting zijn gekomen, maar hun oorsprong hebben buiten de school. Het is voor de counselor in vele gevallen onmogelijk de situatie buiten de school dusdanig te beïnvloeden, dat de oorzaken van de problematiek weggenomen worden, ook al krijgt hij bij zijn pogingen de steun van externe schoolbegeleidingsdiensten. Een dergelijke situatie dwingt een counselor als het ware tot symptoombestrijding, die erop gericht is, de leerling aanvaardbaar te laten zijn of blijven voor de school. De tegenstelling, die uit deze situatie voortvloeit met de op de leerling georiënteerde benaderingswijze, die de meeste counselors voorstaan en onderwezen krijgen tijdens hun opleiding, leidt tot ernstige frustratie van de aspiraties van de counselor en via deze frustratie tot een nieuwe visie op de functie van de counselor: in verscheidene Amerikaanse opleidingsinstituten voor counseling (Boston, Seattle) wordt gepoogd het werkterrein van de counselor te verplaatsen van de school naar de maatschappij en worden de potentiële counselors, die ook werkzaam zijn in de scholen, niet alleen uit leraren gerecruteerd, maar veelal ook uit buurtbewoners met allerlei verschillende achtergronden: de ontscholing van de school counselor wordt nagestreefd. Deze ontwikkeling, die het groeiend besef van de ontoreikendheid van school counseling alléén illustreert, staat echter nog in de kinderschoenen. De school counselor van dit moment moet met zijn beperkingen leren leven.

Het laatste probleem, dat in deze paragraaf wordt aangestipt, is verbonden met het voorafgaande en betreft de relatie van de counselor met kinderen uit minderheidsgroeperingen, the third world children. Over dit onderwerp is veel geschreven en gezegd. Ik wil hier volstaan, ten einde de omvang van het probleem aan te duiden, met de weergave van de hoofdpunten uit een voordracht van Wjthomme Sellers, een zwarte

lerares uit Detroit en studente aan Michigan State University. Ik beschouw haar uitlatingen gedaan tijdens haar voordracht en in gesprekken in kleiner verband, als kenmerkend voor de houding van vele achtergestelde groeperingen in de Verenigde Staten ten opzichte van de counselor en zijn rol in de highschool. Ter wille van de duidelijkheid zij hier opgemerkt, dat de counselor in haar betoog wordt gezien als de exponent van een cultuur, niet als persoon.

Een 'third world child' is elk kind, dat leeft in een subcultuur. Een subcultuur is in haar definitie het traditioneel patroon van handeling, taalgebruik, geloof en gevoelens, die groepen mensen, welke als minderheden leven te midden van een grotere groep, in de loop van de historie hebben ontwikkeld als hun manier om de voortdurende eisen, die het leven stelt, tegemoet te treden. Counselors nu missen het begrip voor de sociaal-psychologische achtergrond van die groeperingen. Zij begrijpen die subculturen niet of verkeerd, omdat deze vrijwel geen contact hebben met de 'middle class', waaruit de counselor doorgaans afkomstig is. Een 'third world child' is niet in staat goed te communiceren met de counselor door gebrek aan taalvaardigheid of een andere gericht taalgebruik. De leerling afkomstig uit minderheidsgroeperingen beschouwt de begeleidingsactiviteit als een instrument van onderdrukking dat gehanteerd wordt door de counselor, die een obstakel is op zijn weg door de school. Op de een of andere wijze moet hij dat obstakel passeren als zijn ambitie niet samenvalt met datgene, wat de counselor voor hem geschikt acht. Hij ziet derhalve begeleiding als een bron van frustratie en wanhoop, niet als een bron van hoop en bemoediging.

Zo wordt begeleiding ervaren als een vooroordeel gericht tegen de belangen en aspiraties van minderheden. Counselors worden in deze visie personen, die weloverwogen en handig leden van subculturen in waardeloze schoolprogramma's manoeuvreren en vervolgens in uitzichtloze banen. De counselor tracht 'to be judge and God over minorities futures - Stay away'. Wellicht zegt het bovenstaande meer over de schrijfster dan over de Amerikaanse counselor, maar het

is geen overmoedige vaststelling te concluderen, dat de Amerikaanse school counselor niet bevredigend functioneert in zijn relatie tot vertegenwoordigers van minderheidsgroeperingen.

Conclusie

Het is niet te veel gezegd, dat school counseling in de Verenigde Staten op dit moment in een crisissituatie verkeert. De waardering voor het werk van de counselor loopt sterk uiteen evenals de visie op zijn taak en competenties. Leon Lessinger, de vader van de accountability beweging in de Verenigde Staten, formuleert de noodsituatie als volgt: 'The guidance field with its overly-ambitious and somewhat mystical goals, its want of communicable road maps for attainment of objectives and its failure to demonstrate effectiveness, is particularly vulnerable . . . Perhaps guidance workers have assumed burdens beyond their capabilities and consequently have placed themselves in a very precarious position.'

Zijn roep om bezinning op en verantwoording van het werk van de counselor wordt door een steeds engere interpretatie van zijn visie door hen, die op de verschillende niveaus van beleidsbepaling werkzaam zijn, van zijn waarde beroofd. Daardoor verwordt zijn oproep tot een klaaglijk gejammer bij de jaarlijkse vaststelling van de hoogte der lokale schoolbelasting. Zo dreigt ook deze beweging de discrepantie tussen ideaal en werkelijkheid te vergroten: alle tijd, die door de counselors besteed wordt aan de administratieve verantwoording in termen van tijd en geld, gaat ten koste van de beschikbare aandacht voor de leerling. Hatch (1965) krijgt gelijk als hij stelt dat ook in begeleidingsdiensten de administratieve taken de neiging hebben andere taakaspecten te verdringen.

Tot slot nog één opmerking. Vele variabelen beïnvloeden het functioneren van de counselor in de Amerikaanse highschool. Als voornaamste zou ik de volgende willen noemen in volgorde van belangrijkheid:

1. De sociale context van de school;
2. De persoon van de counselor;

3. De persoon van de schoolleider;
4. De opleiding van de counselor.

Het zijn in hoofdzaak de maatschappelijke verhoudingen van en de persoonlijke relaties tussen groepen en personen, die het functioneren van de counselor bepalen. Deze worden in de Verenigde Staten niet gekenmerkt door een grote gelijkheid en niet altijd door een hoge kwaliteit. Het functioneren van de counselor weerspiegelt de bestaande maatschappelijke situatie in de Verenigde Staten.

Literatuur

- American School Counselor Association, *The Newsletter*, sept. 1968 en aug. 1970.
- H. B. Bergstein and C. W. Grant, Who Helps Children? Parent's Conceptions. *The School Counselor*, 12, 1964, 67-72.
- John M. Brewer, *Education as Guidance*. Mc Millan Co., N.Y., 1932.
- D. Brown and R. F. Pruett, The Elementary Teacher Views Guidance, *The School Counselor*, 15, 1967, 195-203.
- Henry E. Butler Jr., Counseling in the Public Schools - Some Legal Considerations, in Carlton E. Beck, 'Guidelines for Guidance', Wm. C. Brown Co., Dubuque, Iowa, 1966.
- Richard C. Diedrich and H. Allan Dye (Eds), *Group Procedures, Purposes, Processes, and Outcomes: Selected Readings for the Counselor*, Houghton Mifflin Co., Boston, 1972.
- Code of Ethics, *APGA Journal*, 50, no. 4, 1971.
- Edward C. Roerber, Glenn E. Smith and Clifford E. Erickson, *Organization and Administration of Guidance Services*, Mc Graw-Hill Book Co, Inc., N.Y., 1955.
- R. L. Gibson, Teacher Opinions of High School Guidance Programs, *APGA Journal*, 43, 1965, 416-422.
- D. H. Hart and D. J. Prince, Role Conflict for School Counselors: Training versus Job Demands, *APGA Journal*, 48, 1970, p. 374-380.
- Raymond N. Hatch and Hugh Lovett, *The Twenty-Five Best*, M.S.U., East Lansing, 1971.
- Raymond N. Hatch and Buford Steffire, *Administration of Guidance Services* (2nd.), Prentice Hall, Inc., N.J., 1965.
- Maurice H. Heayn and Howard L. Jacobs, Safeguarding Student Records, *APGA Journal*, 46, 1968, p. 63-67.
- Kenneth B. Hoyt, The Changing Nature of Educational-Vocational Guidance in Secondary Schools, *Contemporary Education*, I.S.U., Terre Haute, Ind., 1969.
- Kenneth B. Hoyt, Guidance: A Constellation of Services, *APGA Journal*, 40, 1962, 690-697.
- David Island, An alternative for Counselor Education, *APGA Journal*, 50, 1972, p. 762-766.
- Arthur J. Jones, *Principles of Guidance*, Mc Graw-Hill Book Co., Inc., N.Y., 1963.
- Chris D. Kehas, *What Research Says about Counselor Role*, *Focus on Guidance*, 1972, vol. 4, no. 9, 1-10.
- J. J. Kennedy and R. H. Frederickson, Student Assessment of Counselor Assistance in *Selected Problem Areas*, *Counselor Education and Supervision*, 8, 1969, 206-212.
- Edward T. Ladd, Counselors, Confidences, and the Civil Liberties of Clients, *APGA Journal*, 50, 1971, p. 261-268.
- O. Bernard Leibman, Leo Goldman, and Haron J. Battle, *Report of the National Conference of Pupil Personnel Services*, U.S. Office of Education, Washington D.C., 1970.
- Leon M. Lessinger, *Every Kid A Winner! Accountability in Education*. SRA, Palo Alto, Ca., 1970.
- Leon M. Lessinger, Accountability in Guidance and Pupil Personnel Work, in: *Conference on Accountability in Guidance and Pupil Personnel Work*, Kellogg Center for Continuing Education, M.S.U., East Lansing, 1972.
- Thomas E. Long and Joseph T. Impellitteri, Introduction, *APGA Journal*, 50, 1971, 248.
- Don McClary, *The 4th Generation Counselor*, Special Projects Office, Grossmont Community College, 1971.
- John F. McGowan and Lyle D. Schmidt, *Counseling: Readings in Theory and Practice*. Holt, Reinhart, and Winston, Inc., N.Y., 1962.
- Robert H. Mathewson, *Guidance Policy and Practice*, Harper and Brothers, N.Y., 1962.

- George Meyer, *Principles and Techniques of Vocational Guidance*, McGraw-Hill Book Co., Inc., N.Y., 1941.
- J. J. Muro and E. A. Revello, Counselor-Student Perceptions of the Extent of Guidance Services, *The School Counselor*, 1970, 17, 193-199.
- Frank Parsons, *Choosing a Vocation*, Houghton Mifflin Co., Boston, 1909.
- Donald G. Patterson, The Genesis of Modern Guidance, *The Educational Record*, 16, Jan. 1938.
- Herman J. Peters and Bruce Shertzer, *Guidance: Program Development and Management*, 2nd., Charles E. Merrill Books Inc., Columbus, Ohio, 1969.
- William M. Proctor, *Educational and Vocational Guidance*, Houghton Mifflin Co., Boston, 1925.
- Wyhomme Sellers, *The Third World Child, Teacher, and Counselor*, M.S.U., East Lansing, Unpublished, 1972.
- Bruce Shertzer and Shelley C. Stone, *Fundamentals of Guidance*, 2nd., 1971, Houghton Mifflin Co., Boston.
- Arthur B. Traxler, *Techniques of Guidance*, Harper and Bros., N.Y., 1957.
- Martha L. Ware, The Law and Counselor Ethics, *APGA Journal*, 50, 1971, 305.
- E. G. Williamson, *How to counsel students*, McGraw-Hill Book Co., Inc., N.Y., 1939.
- C. Gilbert Wrenn, *The Counselor in a Changing World*, APGA, Washington, D.C., 1962.

Curriculum vitae

Drs. D. de Vries, geboren in 1942, was gedurende negen jaar als leraar werkzaam in het V.O. en is thans als wetenschappelijk medewerker verbonden aan het Pedagogisch-Didactisch Instituut voor de Leraarsopleiding, afdeling Begeleidingstaken, aan de Rijksuniversiteit te Utrecht.

Adres: Pedagogisch-Didactisch Instituut, Heidelberglaan 2, kamer 823, De Uithof, Utrecht. Tel. 030-532690.