

De diagnose houdt kinderen op achterstand

Psychiatrisch model houdt onderwijs in wurggreep

Door: Marcel van Herpen

Moeten we het nog hebben over het percentage spijbelaars en vroegtijdige schoolverlaters, over het aantal recidieven bij jeugddelinquenten, over de invloeden van agressie en porno via internet, over de problemen van allochtone jongeren, of weten we het wel en is er geen reden meer om te onderzoeken en te registreren alléén, maar moeten we iets gaan doen, hét gaan doen... doen wat we weten dat we moeten doen: Duurzaam opvoeden en ontwikkelen! (Van Herpen 2008)

In het onderwijs spreken we over competenties, talentontwikkeling, aansluiten op de belevingswereld en het kennisniveau van de kinderen, maar intussen zijn sturing, controle, accreditatie, uniformering, resultaat- en productgerichtheid de heersende parameters. We hebben constructen ontworpen en in stand gehouden, om menselijk gedrag meetbaar af te rekenen. Letterlijk. Al vanaf Descartes (1596-1650) (*Cogito ergo sum*; ik denk, dus ik ben) wordt de geest van het lichaam gescheiden en is de aandacht voor constructen als het IQ onontkoombaar. Kinderen worden ontkoppeld van zichzelf en de omgeving. En de verantwoording wordt gezocht in het fenomeen dat het versterkt en in stand houdt: de diagnose.

'Diagnose' komt uit het Grieks (diagnosko) en betekent 'het nauwkeurig leren kennen'. Meer specifiek wordt het woord diagnose op het medische vlak gebruikt: door een diagnose wordt een ziekte geïdentificeerd vanuit optredende symptomen (kenmerk of klacht, behorend bij een bepaalde ziekte). De term diagnose is derhalve tegenwoordig doorgaans synoniem met de naam van de ziekte of aandoening waaraan iemand verondersteld wordt te lijden.

Onderwijs afgeleid van psychiatrie

Zowel de voorstanders van vernieuwingsonderwijs, als die van de klassieke school zijn het eens dat het rendement van het Nederlandse onderwijssysteem niet hoog genoeg is. Dat komt niet door de inzet van leerkrachten, maar door de onmogelijkheid van het systeem. Het systeem heeft zich nauwelijks aangepast aan de zich veranderende omstandigheden en heeft sterke overeenkomsten met het psychiatrische stelsel. Tot en met de financiering draait het systeem zichzelf vast in ongenoegen, frustratie en destructie. Het probleem van de inefficiëntie van scholen (veel kinderen ontwikkelen zich niet optimaal), tekent zich af in het model van diagnosticeren.

Met betrekking tot de psychiatrie geeft klinisch psycholoog en psychoanalyticus Paul Verhaeghe (2009) een heldere analyse: *"Revoluties keren heel vaak terug naar wat ze oorspronkelijk bestreden. (...) De bevrijdingstheologie heeft een ultraconservatieve Johannes Paulus II en Ratzinger opgeleverd, de antipsychiatrie een stigmatiserende wijze van diagnosticeren (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) in combinatie met een nooit geziene toename in het slikken van pillen. Op het vlak van pedagogiek is het nog even wachten en we kunnen de nieuwe preutsheid en bijbehorende opvoeding tegemoet zien.(...) Alle menselijke problemen worden verondersteld een neurologisch-genetische basis te hebben, en nogal wat*

psychologen en psychiaters belijden dit credo openlijk. (...) Wat in eerste instantie een sociaal fenomeen is (hangjongeren, spijbelen), verschuift van een sociaal probleem (sociale woningwijken, voorsteden) naar een opvoedingsprobleem (eenoudergezinnen, werkeloos, schulden, drugsverslaafd, kortom, slechte ouders) en vervolgens vrij snel naar een individueel probleem: gedragsstoornissen van het kind."

De psychiatrie wordt geregeerd door de DSM-IV-TR (2001) (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders). Die wordt opgesteld door de Amerikaanse Psychiatrische Associatie (APA). Dat is in eerste instantie een belangenvereniging waarbinnen verschillende stromingen vechten om de overhand. Verhaeghe (2009): "Het is sterk onderhevig aan het tijds klimaat en machtsaspecten."

Medio 2012 wordt de DSM-V verwacht. Daarin wordt niet meer gedacht in afgebakende categorieën, maar gaat men uit van een dimensioneel model. Maar wat wordt in de tussentijd nog aangericht en hoe lang gaat het duren voor de inzichten met betrekking tot kwaliteitsvernietiging tot gedragsveranderingen hebben geleid?

Hoe normaal is een stoornis?

Stoornissen zijn een 'normaal' onderwerp van gesprek geworden, maar hoe onomstreden zijn die fenomenen? Laten we de populairste eens beschouwen. Verhaeghe (2009): "Het is allesbehalve zeker dat ADHD inderdaad bestaat als entiteit op zich. Tot nader order is het niets meer dan een beschrijving van een aantal gedragingen die vaak gemeenschappelijk optreden en daarom gegroepeerd werden

tot een verondersteld syndroom. Een eigenlijke wetenschappelijke bewijsvoering daarvoor is er niet. (...) Het feit dat de helft van de ADHD-kinderen ook nog een tweede diagnose krijgt, maakt het bestaan van ADHD als syndroom twijfelachtig. De groep suggereert uniformiteit, terwijl hij een zeer heterogene groep verbergt. (...) Er zijn geen overtuigende bewijzen dat ADHD hetzij omgevingsbepaald, hetzij genetisch bepaald is."

De tijden veranderen; het onderwijs nauwelijks

Het onderwijssysteem kent een lange traditie die gestoeld is op opvattingen die achterhaald zijn. Stromingen als het behaviorisme gaan/gingen er van uit dat het observeerbare, respectievelijk registreerbare gedrag als enig geldige onderzoeksobject voor psychologische theorievorming kan/kon worden beschouwd. Het positioneert zich daarbij uitdrukkelijk tegen allerlei richtingen die gedachten en emoties tot object van onderzoek nemen (via introspectie) zoals ook de psychoanalyse. De manier waarop we aankijken tegen leren en ontwikkeling is drastisch herzien. Het constructivisme (ook wel: *sociaal-constructivisme*) is een psychologische kennistheorie die stelt dat veel (misschien alle) verschijnselen in de werkelijkheid 'sociale constructies' zijn. Daarmee wordt bedoeld, dat een bepaald verschijnsel slechts ervaren wordt als iets dat werkelijk bestaat en van andere zaken onderscheidbaar is, omdat daarover in de samenleving een (vaak impliciete) afspraak is gemaakt. Toch is het onderwijs in haar verschijningsvorm nog nauwelijks aangepast.

Sir Ken Robinson (2009) beschrijft drie opvallende kenmerken van ons onderwijssysteem:

1. De preoccupatie met bepaalde soorten academische vaardigheden. (...) Hoe belangrijk die vaardigheden ook zijn, de menselijke intelligentie omvat veel meer dan dat.
2. De hiërarchie van de vakken. Boven aan de hiërarchie staan wiskunde, exacte wetenschap en taalvaardigheid. Halverwege staan geesteswetenschappen en onderaan staat kunst.
3. In toenemende mate vertrouwt men op toetsing. Overal staan kinderen onder enorme druk om op een steeds hoger niveau te presteren op een smal bereik van gestandaardiseerde toetsen.

De psychiatrie van het onderwijs

Het onderwijs heeft sterke verwantschappen met het psychiatrische model. De GGZ classificeert onze kinderen op basis van gedragskenmerken en heeft de DSM-IV als onderliggend referent. Pedagoog en onderwijskundige Kees van der Wolf en pedagoog, onderwijskundige en GZ-psycholoog Tanja van Beukering beschouwen de gedragsproblemen in de scholen: "In de Nederlandse situatie is het zo dat als, via onderzoek, vastgesteld is dat een kind bepaalde problemen heeft, er extra geld voor hulp beschikbaar komt (Rugzakbeleid in het onderwijs). Een classificatie door een deskundige dient als een 'paspoort' voor een speciale voorziening of extra geld. De subsidietoekenning voor extra zorg wordt ermee verantwoord. Hierdoor is het aantrekkelijk om kinderen met gedragsproblemen op te sporen en te laten testen. Maar het stimuleert ook het zoeken naar stoornissen 'search



for pathology' (Ysseldyke, 2001). Dit kan leiden tot 'overrapportage'. Omdat scholen – heel begrijpelijk – zoveel mogelijk leerlingen willen laten profiteren van extra voorzieningen en geld. Maar het is maar de vraag of zo'n 'klopjacht' nodig is om het onderwijs voor deze leerlingen te optimaliseren."

Naast een aantal voordelen van classificeren in het onderwijs, zoals een helder begrippenkader ter bevordering van de communicatie tussen deskundigen, klinisch relevante informatie, de bevordering van acceptatie van kinderen met problemen en het feit dat een kind meer grip kan krijgen op zijn mogelijkheden en beperkingen, beschrijven Van der Wolf en van Beukering een serieus aantal nadelen van classificeren in het onderwijs:

Nadelen van classificeren in het onderwijs

1. Classificatiesystemen als de DSM-IV zijn ontwikkeld vanuit een medisch perspectief. Ze zijn dan ook niet zomaar toe te passen in het onderwijs; dat is ook niet de bedoeling van deze systemen.
2. De kwaliteit van de classificatie is sterk afhankelijk van de deskundigheid van de beoordelaar (diagnosticus).
3. Sommige, in de praktijk veel gehanteerde, labels blijken

4. onvoldoende wetenschappelijk onderbouwd.
4. Aangezien een classificatiesysteem als de DSM-IV vooral kindkenmerken betreft, doet het geen recht aan een transactioneel kader, waarin het juist gaat om de afstemming en wisselwerking tussen de onderwijs-c.q. opvoedingsbehoeften van het kind en het onderwijsaanbod c.q. opvoeding.
5. Een classificatiesysteem als de DSM-IV is een categoriaal systeem, het is 'alles of niets'. Het kind voldoet aan de criteria voor een stoornis of niet. (Een kind heeft ADHD of niet, een 'beetje ADHD' kan niet.)
6. Kinderen ontwikkelen zich, hun problemen variëren door de tijd en zijn gebonden aan levensfasen en de mate van afstemming vanuit hun omgeving. Hieraan komt een categoriaal systeem als de DSM-IV niet tegemoet.
7. Een label kan als excuus dienen om niet tot een verandering in aanpak of tot extra ondersteuning te komen.
8. Vanuit ethisch oogpunt is bezwaar te maken tegen de eenzijdige aandacht voor pathologie, waardoor de positieve factoren van het kind over het hoofd worden gezien.
9. Uit de literatuur over de veerkracht van kinderen ('resilience') ontstaat er steeds meer kennis over de rol die kinderen zelf kunnen vervullen bij het overwinnen van hun eigen

problemen en stoornissen en die in het gezin.

10. Een classificatie dient als 'paspoort' voor een speciale voorziening of extra geld. (...) Het is in zekere zin aantrekkelijk voor de school om een leerling met een stoornis te hebben.
11. Ten slotte, en zeker niet het minst belangrijk, strijden mensen met een beperking en ouders van kinderen met een beperking om gelijke rechten en maatschappelijke mogelijkheden ('empowerment-beweging'). Men wil minder afhankelijk zijn van hulpverlening en het heft in handen nemen (Van Genneep, 1997)

De punten 2,3,4,5 en 6 uit bovenstaande opsomming, zijn vooral een aanklacht tegen de DSM-IV en dus tegen het huidige classificatiesysteem van de GGZ. Hopelijk gaan we veranderingen tegemoet met de DSM-V. De andere nadelen worden niet door een ander document gekeerd, maar zullen vanuit een ander perspectief benaderd moeten worden.

Bijkomende problemen

Twee bijkomende problemen zijn: de druk van de buitenwereld en de onzekerheid van de leerkracht. De druk van de buitenwereld wordt ingegeven door het - op het uiterlijk gerichte - maatschappelijk debat, waaraan iedereen deelneemt. Iedereen



heeft onderwijs genoten en iedereen heeft er een mening over. En de ongenueanceerde uitersten worden in de media uitvergroot. De hele dag staat te lezen dat kinderen te weinig leren, te veel gamen en ongeduldig en verwend zijn. Maar waarschijnlijk is dat een reactie die eerder aan een normale verhouding tussen de generaties te wijten is. De Romeinse historicus, schrijver en redenaar Tacitus schreef 1900 jaar geleden al: *“En dan de jeugd. Geen wonder dat alles hard achteruitgaat met die opvoeding van tegenwoordig, en dat onderwijs. Er wordt niet meer ingegrepen als kinderen een grote mond hebben. En de leraren? Die weten zelf nergens iets van. Lezen, geschiedenis, concrete feitenkennis, nergens wordt in het onderwijs genoeg aandacht aan besteed.”* En zo'n 800 jaar geleden schreef de Italiaanse geestelijke Thomasin van Zerklare: *“Vroeger waren alle kinderen goed geschoold, wat ze nu niet meer zijn. In die tijd stond de wereld er beter voor.”* (Van der Wolf 2009)

Het tweede bijkomende probleem is dat er geen handboek is voor leerkrachten dat altijd en overal werkt. Het werk van de leraar wordt gekenmerkt door onzekerheid. Er bestaan geen richtlijnen of wetenschappelijke feiten die aangeven wat een leraar in een bepaalde situatie precies moet doen.

Hét probleem

Hoewel het nauwelijks nodig is om

de problemen nog te benoemen, is het goed om de oorzaak te zien van uitval, spijbelen en delinquentie. Kinderen die uitvallen en spijbelen zijn ontkoppeld van het systeem; kinderen die delinquent gedrag vertonen zijn ontkoppeld van dat wat ze schade toebrengen; kinderen die automutieren (zichzelf verminken) zijn ontkoppeld van zichzelf, et cetera. Statistieken geven vaak een zorgwekkend beeld van dit beschaafde land waarin veel kinderen opgroeien. Maar statistieken dragen niet bij aan de oplossing (Van Herpen 2008). Hét probleem van ons onderwijssysteem zijn ont koppelingen. De ont koppelingen tussen relatie en prestatie, tussen inspanning en resultaat, tussen proces en product, tussen theorie en praktijk, tussen opvoeding en onderwijs (Stevens 2002).

De ont koppelingen worden versterkt door het diagnosemodel. Dat heeft kinderen gereduceerd tot een set gedragskenmerken, maar kinderen zijn geen set gedragskenmerken. Kinderen zijn psychosociale wezens die zich gedragen afhankelijk van de context. Door het diagnosemodel is de context uit beeld verdwenen. Maar leren en ontwikkelen is altijd situatie- en contextgebonden. Decontextualiseren leidt uiteindelijk tot depersonaliseren. Het eigen verhaal van het individuele kind doet er dan niet meer toe. En als kinderen dat ervaren is de ont koppeling definitief.

Daarbij hebben we de norm aan de expert overgelaten. Experts testen kinderen en schrijven handelingsplannen. Maar iedereen die met kinderen werkt weet dat elke groep en elke omstandigheid een volstrekt eigen dynamiek kent. 'Bij de ene doen ze het wel, bij de andere niet.' Tips en adviezen kunnen zeer behulpzaam zijn en experts zijn in die zin vaak van waarde, maar de leerkracht staat er in de uitvoering zelf voor. Hij handelt naar vermogen en niet naar zijn reflectievermogen (en de kennis van de expert). Hij moet het doen met wat hij kan en dat is gebonden aan hemzelf en de relatie met zijn leerlingen.

“Kinderen zijn geen set gedragskenmerken”

Michelangelo: *“Het grootste gevaar voor de meesten van ons is niet dat we te hoog inzetten en het dan niet halen, maar dat we te laag inzetten en het wel halen.”*

Het probleem wordt in stand gehouden

We weten dat kinderen zich voor een belangrijk gedeelte gedragen 'naar de verwachting'. Als kinderen met hoge verwachtingen worden aangesproken, ontwikkelen ze zich significant beter dan wanneer ze met lage verwachtingen worden aangesproken. Die 'selffulfilling prophecy' of dat 'pygmalion effect' is bekend. Leerkrachten maken zich soms grote zorgen om kinderen,

maar na de diagnosestelling (de bevestiging in wat kinderen niet kunnen) zakt soms de verwachting. En daar gaan kinderen zich vervolgens op aanpassen. Dus gedraagt het kind zich naar zijn achterstand of naar zijn stoornis. Een bijkomend probleem is dat de taal van achterstanden en deficiënties zo normaal is geworden dat leerkrachten communiceren in 'aantallen zorgleerlingen' en 'rugzakjes'. *"Ik heb 4 kinderen met een rugzakje"* (dus dan weet je het wel...) En je moet ook meer zorgleerlingen hebben dan je directe collega, anders moet je, met het huidige taakbeleid, sint en kerst ook nog organiseren. Een andere factor die het probleem in stand houdt, is de leerling-gebonden financiering. Om geld te krijgen, moet je door de molen van de diagnose. Er zijn echter intern begeleiders en zorgcoördinatoren die grote moeite hebben om 'de zaak aan te dikken' terwijl dat de enige mogelijkheid is om voor een vergoeding van extra inspanningen in aanmerking te komen.

Vijf kleuters met een ADHD-verklaring

Ik kwam in een kleuterklas waar vijf kinderen zaten met een rugzakje. De kinderen hadden ADHD-achtige diagnoses. Na een uur vroeg ik de juf waarom ze steeds zong. *"Waarom vraag je dat?"* zei ze. Ik zei: *"Nou je zingt als je in de kring gaat, in de kring zing je, als je uit de kring gaat, bij de overgang van de activiteiten."* *"Maar waarom vraag je dat?"* zei ze. *"Omdat je volgens mij niet goed en niet graag zingt... en er zijn nog vijf kinderen meer die dat in de gaten hebben."* Ze vertelde me, met tranen in haar ogen, dat ze dat moest. En ze vertelde wat allemaal

nog meer moest en dat dat vroeger niet hoefde. Toen we afspraken dat ze even niet zou doen wat moest, maar wat ze dacht dat nodig was en prettig voelde, zag ik nauwelijks verschil (ja, ze zong niet meer). En na twee dagen zei ze dat er geen ADHD-ers meer in haar klas zaten. Dat was misschien niet helemaal waar, maar het feit dat ze voor haar gevoel steeds éérs 'normaal' contact maakte haalde veel spanning weg en liet haar vanuit haar eigen persoonlijkheid reageren.

In de psychiatrie houdt de farmaceutische industrie het diagnostisch systeem in een wurggreep, maar wie doet dat binnen het onderwijs? De politici, die vrijheid van onderwijs hoog in het vaandel hebben, in ruil voor een (evidence based) afrekening? (Je mag het anders doen, maar het moet overal hetzelfde opleveren.) Toetsfabrieken als het CITO? Belangenverenigingen van experts die kinderen buiten de context van de klas bekijken? De inspectie die controle uitvoert, zonder het verhaal van kinderen echt te hoeven kennen? Ouders die de labels van hun kinderen nodig hebben om te verantwoorden dat ze zich niet naar het 'modebeeld' gedragen? Of de leerkrachten zelf, die hun handelen niet (meer) kunnen of durven te verantwoorden zonder de dossiers vol invulformulieren en afvinklijstjes?

Ben van der Hilst: *"De verspilling van talent wordt gemakkelijk geaccepteerd, omdat het Nederlandse onderwijs de indeling van verschillende niveaugroepen van oudsher heeft misbruikt voor sociale stratificatie: het onderscheiden van sociaal-economische standen."*

Het perspectief

In 'Behoud van Talent' (Stevens e.a. 2009) schrijft Herman Wijffels: *"Als we in de mondiale context overeind willen blijven, hebben we elke flinter talent nodig die in dit volk aanwezig is."* Vanuit deze gedachte kunnen we over een collectief onderpresteren spreken. Door de volledige focus op wat kinderen niet kunnen (achterstanden meten en inhalen), krijgt veel talent geen kans. Kinderen willen graag laten zien wat ze kunnen, maar niet wat ze niet kunnen. Ze willen niet steeds ten overstaan van de hele groep gemeten worden, zeker niet als het onder het gemiddelde is. We hebben een omkering nodig van achterstand naar uitdaging, van 'wat de leerling niet kan' naar 'wat de leerling wel kan'. Leerkrachten zullen daarvoor eerst contact moeten maken met de leerlingen; met elke leerling. Zij moeten verbindingen aangaan, waardoor er wederzijds begrip komt. Van daaruit kunnen de leerling en de leerkracht zich aan elkaar versterken. Kinderen zien leerkrachten niet als vak, maar willen weten met wie ze te maken hebben. En de leerkracht is met alles wat hij is, het belangrijkste instrument, om de leerling van dienst te zijn.

"Niet wat de leerling niet, wel wat de leerling wel kan!"

Achteraf

Hoe ver moet de bibliotheek met publicaties over ontwikkelingspsychologie, hersenonderzoek, hechting, attributie, motivatie, etc. nog worden aangevuld voordat we ons onttrekken aan de door

de media in stand gehouden polemieken? Hoe lang duurt het nog voor we ons afvragen hoe iemand goed is, in plaats van hoe goed iemand is? Hoe lang duurt het nog voor we denken in risicosituaties in plaats van risicoleerlingen? We weten dat kinderen overal en altijd (kunnen) leren. Dat er soms grote ontwikkelingssprongen worden gemaakt in vakantietijd. Het wordt tijd dat we stoppen om ze in hokken te zetten, waar met gestandaardiseerde normeringen de passies van kinderen doven en door 'over-diagnosticering' talenten verdampen.

Achteraf vonden we het grappig dat Leonardo Da Vinci, Albert Einstein, Walt Disney, Pablo Picasso, Hans Christian Andersen, Roald Dahl, Steven Spielberg, Bill Gates, Whoopi Goldberg, Tom Cruise en Jan des Bouvrie dyslectisch bleken te zijn. Achteraf is het een succes dat ADHD-ers talenten bleken te hebben waar creatieve organisaties wel bij varen. Achteraf! Maar achteraf zijn we geen kinderen meer. Kinderen willen nu laten zien wat ze kunnen. Ze willen nu hun talenten ontwikkelen. En leerkrachten

zullen nu in hun handelen de gewenste veranderingen mee moeten stimuleren. Zij zijn actor en geen factor. En nu kan dat niet gestandaardiseerd en niet met een heilig diagnosemodel.

“Achteraf zijn we geen kinderen meer”

Het nieuwe perspectief vraagt om andere taal en andere definities. Het ErvaringsGericht Onderwijs heeft bijvoorbeeld altijd een 'ander' perspectief ingenomen m.b.t. 'zorgleerlingen'. Het concept E.G.O. stelt dat als het welbevinden en de betrokkenheid van een kind hoog zijn, maar zijn prestaties laag, dan is het proces in orde, maar zijn de begaafdheden (gedeeltelijk) laag. Dat vraagt aandacht, maar is geen zorg. Andersom maakt men zich binnen het E.G.O. wel zorgen om leerlingen die goede prestaties leveren, maar een laag welbevinden en een lage betrokkenheid hebben. Binnen het E.G.O. worden van minder begaafde kinderen geen hoogbegaafde kinderen gemaakt. Maar het feit dat het proces optimaal begeleid

wordt, maakt dat het product daarmee ook in orde is. En dat is niet (enkel) met gestandaardiseerde prestatie-indicatoren in beeld te brengen. Daarvoor is een open perspectief op ontwikkeling noodzakelijk.

Met een open perspectief op ontwikkeling zullen decontextualisatie en depersonalisatie minder snel kansen krijgen. Daarmee zullen ontkoppelingen verbonden worden en zal het diagnose-apparaat meer en meer naar de achtergrond verdwijnen. Maar op plaatsen waar vanuit de oude paradigma gewerkt blijft worden en kinderen in voorgestructureerde en gestandaardiseerde kennisfabrieken verblijven kan de (erkenning van de) diagnose nog altijd een zegen zijn. ■

Marcel van Herpen

Medeoprichter van het NIVOZ. Voorheen projectleider van het expertisecentrum voor ErvaringsGericht Onderwijs en het expertisecentrum Duurzaam Opvoeden en Ontwikkelen.

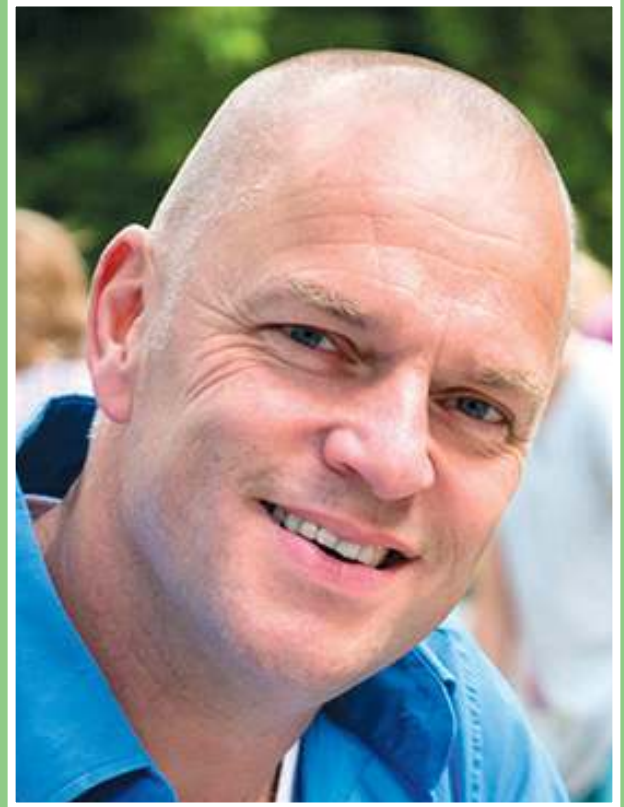
www.marcelvanherpen.nl

Literatuur

- Herpen van, M. (2008) *Duurzaam Opvoeden en Ontwikkelen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant-Uitgevers
- Herpen van, M., (2005) *ErvaringsGericht Onderwijs; van oriëntatie tot implementatie*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant-Uitgevers
- Hilst van der, B., (2009) *Mag ik ook naar de universiteit?* Column 12-18 Nr. 9 november 2009 (pag. 9)
- Robinson, K., (2009) *Het element; als passie en talent samenkomen*. Houten: Spectrum
- Stevens L., (2002) *Zin in leren*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant-Uitgevers
- Stevens, L., (red.) (2008) *Leraar wie ben je?* Antwerpen/Apeldoorn: Garant-Uitgevers
- Stevens, L., (red.) (2009) *Behoud van talent*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant-Uitgevers
- Verhaeghe, P. (2009) *Het einde van de psychotherapie*. Amsterdam: De Bezige Bij.
- Wolf, van der K., Beukering van T., *Gedragsproblemen in de scholen*. Leuven/Den Haag: Acco

De keuze van de auteur

Ik publiceerde dit artikel al eerder. Maar het is helaas actueler dan ooit en mijn angst is dat het voorlopig zo zal blijven. Bij het NIVOZ hebben we onder leiding van prof. Luc Stevens -onder andere geïnspireerd door het gedachtegoed van het ErvaringsGericht Onderwijs- de trajecten 'pedagogische tact' en pedagogisch leiderschap' ontwikkeld. Een antwoord op de oneigenlijke druk van de 'toets- en de pillenfabriek'. Het is de hoogste tijd dat leraren hun handelen 'in eigen hand nemen'. Handelen met tact. Op het juiste moment het goede doen, óók in de ogen van de leerlingen. Daarbij is het van het grootste belang dat de leraar het perspectief van het kind in kan nemen. Degenen die zich door het concept van prof. Laevers hebben laten inspireren, konden al niet anders.



Marcel van Herpen stond aan de wieg van de eerste school voor ErvaringsGericht Onderwijs in Nederland. Hij richtte het expertisecentrum voor ErvaringsGericht Onderwijs op en het expertisecentrum Duurzaam Opvoeden en Ontwikkelen. Vanaf het begin was Marcel jarenlang eindredacteur van Egoscoop. Samen met prof. Luc Stevens en anderen richtte hij het NIVOZ op, waar hij verantwoordelijk is voor de trajecten 'pedagogische tact' en 'pedagogisch leiderschap'. Hij bezocht zo'n 20 landen waar hij tal van pedagogische projecten en schoolontwikkelingstrajecten begeleidde. Hij sprak op internationale conferenties en alleen al in Nederland deelde hij tijdens congressen en conferenties zijn visie op leren en ontwikkelen met meer dan 125.000 leraren. Hij schreef de boeken: "ErvaringsGericht Onderwijs, van oriëntatie tot implementatie", "Duurzaam Opvoeden en Ontwikkelen" en onlangs verscheen zijn manifest "Ik, de leraar".

Zie: www.marcelvanherpen.nl