

INHOUD

Voorwoord 7

- 1 De kinderlijke ontwikkeling verloopt stap voor stap 11
- 2 Leerproblemen, wat zijn dat? 25
- 3 Ontwikkelingsstoornissen 41
- 4 Diagnostiek 77
- 5 Leerproblemen op school 101
- 6 De relatie tussen leerproblemen en gedragsmoeilijkheden 115
- 7 Pedagogische aanpak van de persoonlijkheid in wording 133
- 8 Reduceren of opheffen van belemmerende factoren 151
- 9 Enkele voorbeelden uit de praktijk 163
- 10 Wegwijzer voor hulp 175

Woordenlijst 189

Literatuur 195

Over de auteur 199

Anamneseformulier 201

HOOFDSTUK 2

LEERPROBLEMEN, WAT ZIJN DAT?

Inleiding

Leren is meer dan alleen lezen, spellen en rekenen, zoals de Cito dat toetst.

Ondanks de verbazingwekkende tendens van de natuur om tot evenwicht te komen en ondanks de mogelijkheid van de mens om voor veel beperkingen compensaties te vinden, zijn er behoorlijk veel kinderen die speciale zorg nodig hebben. Zij geven opvoeders veel hoofdbreken en vragen veel tijd, geduld en energie.

Soms beginnen de problemen al bij de geboorte en volgen de probleemsituaties elkaar op met de regelmaat van de (biologische) klok. Er zijn uiteraard grote verschillen in de soort en de ernst van de moeilijkheden. Bij sommige kinderen zijn het zindelijk worden, leren lopen, leren spelen of leren spreken al zaken die niet vanzelfsprekend verlopen. Bij andere kinderen ontstaan pas problemen als ze de schoolse vaardigheden moeten leren, en dan misschien alleen bij lezen en spelen of bij rekenen.

Leerproblemen hebben een oorzaak. Ze komen niet uit de lucht vallen en de leerling kan ze niet alleen oplossen. Ook leerkrachten en ouders hebben lang niet altijd de mogelijkheid de juiste hulp te geven. Er moeten dan specialisten aan te pas komen. Het is gebleken dat de specialist de problemen meestal niet alleen op kan lossen. Het kind zit immers in een netwerk van relaties en medebepalende omstandigheden. Juist het gebeuren in het netwerk is – vooral bij emotionele en opvoedingsproblemen – een deel van het probleem. Bij een ernstig probleem zal een uitgebreid onderzoek nodig zijn naar factoren in het kind (aanleg/aangeleerd) en factoren buiten het kind. Je kunt zeggen dat het een onderzoek is naar de *leervoorwaarden*.

In de volgende hoofdstukken gaan we nader in op de verschijnselen en de achtergronden van ernstige en minder complexe leerproblemen: leren en ontwikkelingsstoornissen, leren van de schoolse vaardigheden, mogelijkheden tot verwerven van kennis en effectief omgangsgedrag.

Begrippen die men bij leerproblemen gebruikt

In de literatuur en het taalgebruik over het onderwerp ‘problemen bij het leren’ komt een aantal begrippen voor waarvan je je kunt afvragen wat ze ten opzichte van elkaar waard zijn. Zo worden termen als leermoeilijkheden, leerproblemen, leerstoornissen, leervoorwaarden, informatieverwerkingsstoornissen, ontwikkelingsstoornissen en voedingsproblemen gebruikt. Het zal duidelijk moeten zijn wat wij in dit boek waarmee aangeven en bedoelen.

Eigenlijk is het begrip ‘leermoeilijkheid’ voldoende, en leermoeilijkheden zijn er omdat aan de leervoorwaarden niet is voldaan. Zo’n begrip geeft niet aan wat de oorzaak is dat aan de voorwaarden niet is voldaan en ook niet de ernst van de moeilijkheid.

Dumont, een vooraanstaand orthopedagoog in Nederland, gaf er de voorkeur aan te spreken van leerstoornissen als het gaat om het leerproces zelf en niet over fysieke problemen of intelligentietekort. In hoofdstuk 3 komen we op deze termen terug.

Het is moeilijk alles goed te rubriceren. Rubriceren lost voor de praktijk weinig op omdat je toch alle betrokken aspecten moet specificeren en elk probleem in zijn eigen context moet zien. Wij hebben dan ook besloten het boek te noemen: *Kinderen met leermoeilijkheden*, en gaan hier niet verder in op de wat academisch aandoende discussie. Wel moet duidelijk zijn dat wij bij ontwikkelingsstoornissen denken aan problemen bij alle aspecten van de ontwikkeling op basis van een handicap, terwijl bij leerproblemen gedacht wordt aan problemen in een deelgebied van de ontwikkeling en de intelligentie.

Leervoorwaarden

Een nieuw begrip: executieve functies

Executieve functies zijn hogere controlefuncties van de menselijke hersenen. Deze functies zijn moeilijk eenduidig te beschrijven omdat ze meerdere deelfuncties omvatten. Een van die deelfuncties valt onder het kopje (algemene of psychologische en bijzondere of didactische) leervoorwaarden. Dit betreft de door ons in Groningen aan de Rijksuniversiteit ontwikkelde theorie van de leervoorwaarden.

Executieve functies vergelijkt men vaak met de taken van een ondernemer. Een ondernemer moet een algemene strategie aan kunnen geven om zijn bedrijf goed te laten lopen: zorgen voor voldoende productie, klanten tevreden houden, goed personeelsbeleid voeren en zorgen dat de financiën op orde zijn. Bovendien moet hij nieuwe informatie kunnen benutten om de toekomst van het bedrijf middels een dynamische strategie veilig te stellen. Flexibele aanpassing is gevraagd en vereist. Bovendien moet hij ook wel eens op de rem trappen als activiteiten ongewenste gevolgen hebben, en ten slotte moet hij meerdere taken tegelijk uit kunnen voeren.

Don Normen en Tim Shallice (1986) onderscheiden vijf soorten gedrag waarbij executieve functies vereist zijn:

- 1 situaties waarbij planning en besluitvorming vereist zijn;
- 2 situaties waarbij bijsturing en foutencorrectie nodig zijn;
- 3 nieuwe vormen van gedrag of nieuwe opeenvolgingen;
- 4 gevaarlijke of technisch moeilijke situaties en
- 5 situaties waarbij ingeroest gedrag of gewoontes moeten worden doorbroken.

In onze hersenen vormt de prefrontale cortex de kern voor executieve functies. Onderzoek naar prefrontale laesies maakt aannemelijk dat het vermogen tot activeren van het werkgeheugen (de relatie tussen het kortetermijn- en het langetermijngeheugen) en het vermogen tot inhibitie van door gewoonte en/of conditionering ingeslepen gedragspatronen belangrijke kernfuncties zijn. Voor het werkgeheugen is vooral de dorsolaterale prefrontale schors van belang, waar taken zetelen die met name een beroep doen op het werkgeheugen.

Differentiatie tussen de frontale linker- en rechterhersenhelft laat zien dat de linkerhelft meer actief is in de zogenoemde verbale geheugentaken, terwijl in de rechterhelft de (al dan niet ruimtelijke) non-verbale geheugentaken zetelen.

Functioneert het executieve systeem niet goed, dan kan dat leiden tot stoornissen in het gedrag. Vaak is er dan een beschadiging opgetreden in het voorste deel van de hersenschors. Symptomen van een disexecutief syndroom zijn impulsiviteit, passiviteit, apathie, snel geïrriteerd zijn, egocentrisme, gebrek aan flexibiliteit, gebrek aan planning en gebrek aan organisatie van de informatieverwerking.

Executieve functies zijn een onderwerp dat behoort tot de wetenschap van de neuropsychologie. Een van de eerste neuropsychologen die zich met dit onderwerp bezighield is Alexander Luria (1902-1977), een beroemde Russische neuropsycholoog. In 1923 deed hij onderzoek naar reactietijden die gerelateerd zijn aan gedachteprocessen. Hij ontwik-

kelde de ‘gecombineerde-motormethode’, die behulpzaam zou zijn bij het diagnosticeren van gedachteprocessen (organisatie van de informatieverwerking). In de jaren dertig deed hij belangrijk onderzoek naar verschillende psychologische veranderingen, zoals (visuele en auditieve) perceptie, probleemoplossend handelen en geheugen.

Grote belangstelling bestaat er in de wetenschap voor zijn studie naar eeneiige en twee-eiige tweelingen op kostscholen om verschillende factoren vast te stellen. Hij specialiseerde zich naderhand in onderzoek naar afasie (een taalstoornis die samenhangt met beschadiging van hersenen) en vond daarvoor uiteindelijk een effectieve therapie.

Wat de ontwikkelingsaspecten van executieve functies betreft, vragen wij ons af hoe deze vaardigheden tot stand komen bij opgroeiende kinderen en hoe daarbij problemen kunnen ontstaan in de vorm van leer- en gedragsmoeilijkheden. Kinderen die moeite hebben om hun gedrag te sturen zullen vaak met verstoring van de executieve functies te maken krijgen.

Wat zijn executieve functies in het kader van de begeleiding van kinderen met leerproblemen?

Lerende kinderen moeten in staat zijn om hun gedrag in goede banen te leiden: we noemen dat de organisatie van de verwerking van informatie. Deze is nodig om je aan afspraken te houden, een goed tijdsbesef te ontwikkelen, om vooruit te kunnen denken en om naar alternatieve oplossingen te zoeken als zich problemen voordoen.

De vaardigheid om het gedrag in goede banen te sturen noemen we executieve functies, een verzamelterm voor denkprocessen (functies) die belangrijk zijn voor het uitvoeren (de executie) van sociaal en doelgericht gedrag. Daarbij staan centraal:

- weerstand bieden aan impulsen;
- efficiënte planning;
- goed kunnen omgaan met veranderingen en vernieuwingen;
- het organiseren van het korte- en langetermijngeheugen;
- inzicht hebben in gedrag en houding en ten slotte
- effectief omgaan met emoties.

Niet alle kinderen met executieve tekorten hebben dezelfde problemen. Het komt in vele variaties voor en is ook al vaak op een andere manier benoemd. Het ene kind vindt het lastig om veel dingen te onthouden, het andere vindt het moeilijk om dingen anticiperend voor te stellen.

In hun boek *Gedrag in uitvoering* (2011) vergelijken Diana Smidts en Mariëtte Huizinga executieve functies met het werk van een dirigent van een orkest: de dirigent geeft de maat aan en zorgt ervoor dat de verschillende orkestleden op het juiste moment beginnen en stoppen met spelen. Zonder executieve functies bestaat er geen goede samenwerking tussen de verschillende basisvaardigheden, zodat goed georganiseerd gedrag (in dit geval mooie muziek) niet mogelijk is.

De frontale cortex vormt het belangrijkste onderdeel van onze hersenen voor het aansturen van gedrag. Wetenschappelijk onderzoek heeft aangetoond dat een beschadigde prefrontale cortex de executieve functies moeilijker maakt dan bij mensen die daar geen last van hebben.

Executieve functies spelen een belangrijke rol bij het efficiënt plannen maken en uitvoeren, bij het omgaan met veranderingen en het actieve gebruik van het geheugen. Het relatief jonge onderzoek hiernaar suggereert dat stoornissen als ADHD en ASS, maar ook PDD-NOS (Pervasive Developmental Disorder – Not Otherwise Specified) een eigen patroon van executieve functiestoornissen vertonen. De ADHD-groep heeft vooral moeite met het onderdrukken van impulsen en met het anticiperend vooruit denken; autistische kinderen hebben moeite met het zich aanpassen aan nieuwe situaties.

Onderzoekers wijzen erop dat iedere aandoening een grote variatie kent. Voor nadere gedetailleerde informatie over executieve functies bij kinderen en pubers verwijzen we naar het eerdergenoemde boek *Gedrag in uitvoering*.

Het begrip executieve functies vertoont voor een belangrijk deel overlap met het begrip algemene of psychologische leervoorwaarden, waaraan we hierna aandacht besteden.

Het bestuderen van leerproblemen als probleemgedrag in de onderwijsleersituatie is niet eenvoudig. Leerkrachten zijn in het bijzonder geïnteresseerd in de pedagogisch-didactische maatregelen. Daarbij spreekt men dan vaak van ‘behandeling’, terwijl ‘begeleiding’ meer op zijn plaats zou zijn, aangezien beide een even groot aandeel in het proces van de remediëring behoren te hebben. In dit verband hebben wij het begrip leervoorwaarden in 1983 geïntroduceerd op basis van theorievorming van onder anderen Van der Laan (1973) en Bladergroen (2002). Daarbij maken wij onderscheid tussen *algemene of psychologische leervoorwaarden* en *specifieke of didactische leervoorwaarden*.

De algemene of psychologische leervoorwaarden

Wie de ontwikkelingsprocessen van kinderen bestudeert, zal ongetwijfeld uitgaan van de ideale situatie, waarin men het gedrag van kinderen als uiting van leer- en rijpingsaspecten zo breed mogelijk kan observeren. Om de observaties systematisch te kunnen uitvoeren, heeft men in de ontwikkelingspsychologie gebruikgemaakt van verklaringsmodellen die als het ware een handvat voor deze studie vormen.

Met betrekking tot de theorievorming van verklaringsmodellen van leermoeilijkheden merkt Dumont (1985) op: 'We kennen een aantal aspecten en incidenteel wordt verwezen naar empirisch onderzoek, maar wat er nu precies aan de hand is en hoe nu precies leerstoornissen ontstaan, is nog niet duidelijk.' In sommige verklaringsmodellen staan de *waarneming* en de *beweging* centraal als de grondslagen waarop onder meer de ontwikkeling van de taal berust. Dit geldt eveneens voor het denken en voor de symbolsystemen die we gebruiken bij het rekenen, het lezen en het schrijven.

De zintuiglijke aspecten (niet alleen de visuele, maar ook de auditieve) dienen onderzoekers nauwkeurig te analyseren bij hun verklaring van leermoeilijkheden. Bepaalde aandoeningen die de waarneming en de bewegingen of de regulatie ervan negatief beïnvloeden, kunnen namelijk het leerfunctioneren belemmeren. Een minimale neurologische disfunctie kan daarmee samenhangen. Ook organisch bepaalde ziekten zoals epilepsie kunnen er de oorzaak van zijn.

Bij leermoeilijkheden gaat het niet per se om ernstige defecten. Ook het tempo waarin kinderen zich ontwikkelen kan op zichzelf al belemmerend werken op de structuur van de leervoorwaarden. De schoolrijpheidsproblematiek hangt hiermee samen. Deze heeft geleid tot een hernieuwde discussie over de integratie tussen kleuter- en basisonderwijs. Een gaaf intellect is nodig, wil er sprake zijn van goede algemene of psychologische leervoorwaarden. Toch kan alsnog optredende vertraging in de ontwikkeling, die zich kan voordoen onder invloed van emotionele en sociale factoren, soms leiden tot leermoeilijkheden.

Een mislukking, een moeilijkheid of een stoornis kan kinderen frustreren en daarmee een neurotiserende invloed op het gedrag uitoefenen. Daarom moet men onderscheid maken tussen neurotische stoornissen op zich (deze horen wat de hulpverlening betreft thuis in de kinderpsychiatrie of de psychotherapie), emotionele stoornissen, die als het ware een gevolg zijn van coördinatiemoeilijkheden, en problemen op het gebied van de algemene of psychologische leervoorwaarden. Een juiste diagnose is belangrijk voor de keuze van de vorm van helpen.

Samenvattend noemen we algemene of psychologische leervoorwaarden: de buitenschoolse en/of voorschoolse factoren die het schoolse leren van kinderen beïnvloeden en er in alle schooltypen de grondslag van vormen.

Kinderen met leerproblemen voldoen niet aan de 'leervoorwaarden'. Je kunt daaraan toevoegen dat ook de omgeving waarvan het kind min of meer afhankelijk is niet altijd aan de leervoorwaarden voldoet.

In hoofdstuk 1 hebben we het gehad over ontwikkelingsvoorwaarden. Dat begrip is vrijwel synoniem met leervoorwaarden. Bij leervoorwaarden wordt voornamelijk uitgegaan van de onderwijsleervoorwaarden, dat wat het kind 'in huis' moet hebben om met succes de schoolse vaardigheden lezen, schrijven en rekenen te kunnen volgen. Ontwikkelingsvoorwaarden zijn condities voor een breder functioneergebied: van alle aspecten van menselijk functioneren. Deze bespreken we hieronder.

De sensomotorische ontwikkeling, het samenspel tussen waarnemen en bewegen — Door het samenspel tussen waarnemen en bewegen ontwikkelt het kind zijn lichaamsplan, zijn lichaamsbesef en lichaamsidee. Het stelt hem in staat in contact te komen met zijn wereld en er kennis van te nemen. Onvoldoende lichaamsbeweging is niet alleen nadelig voor de rijping van het centrale zenuwstelsel. Lichaamsbeweging heeft ook invloed op de stofwisseling en de zuurstofvoorziening en dat heeft weer invloed op het tot stand komen van psychische functies.

De motoriek ligt aan de basis van de ontwikkeling. Als die niet op tijd tot ontwikkeling komt, is het risico aanwezig dat er stoornissen ontstaan in de 'onderbouw' van kennis en vaardigheden. Bewegingen en handelingen worden dan niet geautomatiseerd uitgevoerd, hebben zich niet samengevoegd tot bewegings- en handelingspatronen en -schema's waarvan het kind vanzelfsprekend gebruik kan maken om nieuwe kennis en vaardigheden te verwerven. Waarnemen en bewegen raken niet goed op elkaar afgestemd en het opdoen van informatie is beperkt.

Bij het leren kennen van de ruimte is het lichaam en zijn motorische en zintuiglijke mogelijkheden het uitgangspunt. Het kind ervaart de ruimte aan den lijve als het lichaam goed functioneert. Bewust geworden ervaringen kunnen van etiketten worden voorzien en worden, doordat het kind ze begrijpt, tot begrip. Het weet wat 'ergens op', 'onder', 'door' enzovoort betekent. Het kent de begrippen. De ervaring vormt de kennis die het kind verwerft en vastlegt in taal. Via de voorstellingen (de in het geheugen opgeslagen ervaringen) en verinnerlijking van de handelingsschema's, van ruimte en tijd, van men-

sen, dieren en dingen, kan het komen tot een steeds omvangrijker wereldbeeld met zichzelf als middelpunt.

De intellectuele en cognitieve ontwikkeling, waarin de taal een centrale rol speelt — De schoolse vaardigheden zijn voor een belangrijk deel afhankelijk van zogeheten intellectuele nevenfuncties, waarbij men moet denken aan de perceptie (het kritisch waarnemen: luisteren in plaats van horen; bekijken in plaats van zien; aftasten in plaats van voelen), het bovengenoemde voorstellingsvermogen, het korte- en langetermijngeheugen, creativiteit en fantasie. Het kind moet zich kunnen uitdrukken in taal en taal kunnen gebruiken voor het denken. Het moet veel kennis bezitten en zich bijvoorbeeld bewust zijn van verschillende ruimtelijke vormen om letter- en cijfersymbolen te herkennen. Inzicht in ruimtelijke verhoudingen en kennis van de ruimtelijke begrippen zijn medebepalend voor het leren rekenen. Zo kunnen we nog wel een tijdje doorgaan.

In gezinnen waar weinig tijd is voor de kinderen, waar weinig gepraat en gespeeld wordt, dreigt het kind een achterstand op te lopen in de kennis- en vaardigheidsopbouw. Dit is zeker het geval als het kind om redenen van aanleg of vanwege aangeboren beperkingen niet (gemakkelijk) in staat is zelfstandig ‘de wereld te veroveren’.

De sociale ontwikkeling en aanpassing — Kinderen dienen al vroeg te leren geven en nemen. Het moet mijn en dijn en het bestaansrecht van iedereen leren. Het zal leren dat zijn ‘ego’ niet altijd gestreeld kan worden en dat het niet altijd zijn zin kan krijgen. Het kind merkt al gauw dat het niet alleen is in de wereld.

Als het naar school gaat, moet het over een (nog beperkt) aantal sociale vaardigheden beschikken. Het kind moet los van de moeder kunnen functioneren, moet andere kinderen bij zich in de buurt dulden en er zelf een beetje (en steeds meer) mee kunnen samenwerken. Zich aanpassen aan de geldende regels en doen wat de juf zegt is ook niet voor alle jonge kinderen vanzelfsprekend.

Heeft het kind problemen op het gebied van de aanpassing, dan kan dit leiden tot onlustgevoelens vanuit negatieve gedachten over zichzelf of vanuit agressie ten opzichte van medeleerlingen. Zich niet lekker voelen heeft ook invloed op de concentratie bij het volgen van lessen en het uitvoeren van opdrachten.

Onmacht om zich aan te passen leidt soms tot faalangst voor bepaalde contacten en dat wordt dan *sociale of groepsangst* genoemd, waarbij zich neurotische verschijnselen voordoen. Kinderen die zich sociaal niet goed kunnen aanpassen, vluchten soms in ziekte (psychosomatisch), maar ook in asociaal gedrag, zoals spijbelen, brandjes stichten, kattenkwaad en stelen. Sociale aanpassing is daarom ook een leervoorwaarde.

Algemene leervoorwaarden zijn de buitenschoolse en voorschoolse factoren die het leren op school beïnvloeden en er de grondslag van vormen in alle schooltypen.

Kind en leerproces

Om te kunnen leren moet het kind een bepaalde leerhouding aannemen, het moet zich ervoor willen inzetten. Er moet een motief (interesse, waardering, groot worden) zijn om de inspanning te leveren. We zeggen dan dat het kind *gemotiveerd* moet zijn.

Bepaalde schoolse vakken zijn voor kinderen nauwelijks interessant. Ze moeten iets doen waar ze vanuit zichzelf lang niet altijd voor gekozen zullen hebben. Zin of geen zin hebben is echter niet meer aan de orde. Er worden van buitenaf eisen gesteld en die zijn onontkoombaar. Wat dat betreft kunnen veel ‘traditionele’ scholen nog veel leren van *reformpedagogische* scholen zoals de jenaplanschool, de vrije school en de montessorischool. Daar richt men zich op de (eigen) leefwereld van het kind, waarbij de leerkracht de leerlingen begeleidt, middelen als lezen, schrijven en rekenen aanreikt die het kind in staat stellen zichzelf en de hem omringende wereld beter te leren kennen en er inzicht in te krijgen.

Is het kind niet gemotiveerd, dan bestaat de kans dat het niet echt openstaat voor nieuwe informatie en met zijn gedachten ergens anders is. Het *concentreert* zich niet, dat wil zeggen: het spitst zijn aandacht niet toe en krijgt de informatie maar globaal in het bewustzijn. De kwaliteit van het bewustzijnsproces bepaalt de sterkte van de herinnering, de kwaliteit waarmee het ‘ingebrand’ wordt in de ‘harde schijf’ van ons computerachtige geheugen.

Bij kinderen met leerproblemen gaat de informatieverwerking al fout bij de binnenkomst. Ze realiseren zich nauwelijks waar ze mee bezig zijn. Ze doen daardoor ook niet voldoende met de gegevens. Niet voor niets heet het eerste reservoir waar de gegevens in komen het *werkgeheugen*. Aan de informatie moet nog gewerkt worden voor het wordt opgeslagen in het *langetermijngeheugen*. Voor dat werken in gedachten, ook wel *innerlijk overleg* genoemd, zijn energie, geloof in jezelf en rust nodig, en die ontbreken bij veel kinderen met leerproblemen.

Niet goed opslaan in het langetermijngeheugen betekent een slechte opbouw van kennis en vaardigheden, terwijl het leven en het leerprogramma op school verdergaan. Bij de opbouw van kennis van een systeem is meestal de eerste kennis essentieel, het is als het fundament waarop moeilijkere, ingewikkeldere en abstractere kennis moet worden gebouwd. De bovenbouw is dan gauw te zwaar en het geheel valt als een kaartenhuis

in elkaar. Dit kan gebeuren zowel bij een hoge als bij een lagere intelligentie. Kinderen met een goede verbale intelligentie hebben het voordeel dat ze gegevens snel oppikken. Ze hebben soms aan een half woord voldoende. Kinderen met een goede *performale* (= handelings-, doegerichte, praktische) intelligentie leren snel nadoen wat ze krijgen voorgedaan.

Er zijn tegenwoordig veel kinderen met een wisselende of toevallige aandacht. Concentratieproblemen komen veel voor. Dat is misschien een gevolg van de massale hoeveelheid informatie die – vooral door de tv – op ons afkomt. Het zou ook te maken kunnen hebben met een grote vrijheid en zelfverantwoordelijkheid van de jongere. Iedereen heeft tegenwoordig het recht om zelf te kiezen wat hij wel of niet wil. Daarin moeten steeds keuzes worden gemaakt. Keuzes waarbij gevoel en verstand dikwijls met elkaar op gespannen voet staan. Er moeten dan vragen beantwoord worden als: ‘Heb ik er zin in?’ en ‘Is het verstandig om het toch maar te doen?’ Verwende mensen en kinderen in een samenleving waar alles moet kunnen hebben de neiging zich niet te hoge eisen te stellen, want dat voelt niet prettig. Zelfdiscipline is echter nodig om iets te doen wat moeite kost.

Ordenen van de ervaring

Als we ‘leren’ beschouwen als het opdoen van ervaringen, kennis en vaardigheden die in ons werkgeheugen een bewerking moeten ondergaan, dan is een aantal acties te onderscheiden. Eerst is er de *analyse*: wat hoor, zie, voel ik precies; hoe ziet de informatie eruit, waaruit is zij opgebouwd; wat zijn de hoofdzaken en de bijzaken enzovoort. Dit is dus het begin van wat we eerder het *innerlijk overleg* noemden. Vervolgens wordt de informatie hopelijk gekoppeld aan eerdere ervaringen en kennis. De informatie moet als het ware in het goede kastje en liefst ook nog in het goede laatje worden opgeborgen, soort bij soort, zodat je haar later gemakkelijk terug kunt vinden. Alles wat bij elkaar hoort, heb je voor ‘later’ dan bij elkaar en dat is handig. Dit proces heet dan: *ordenen van de informatie*.

Kinderen met leerproblemen krijgen de informatie, zoals eerder gezegd, dikwijls vaag in het bewustzijn en hebben niet de rust om de bewerking goed uit te voeren. De gegevens die wel in het langetermijngeheugen komen, slingeren als het ware her en der rond, zijn niet netjes opgeborgen en kunnen – mede door een willekeurig zoekgedrag – niet of toevallig, en dan als los zand, worden teruggevonden. De *voorwaarden* worden op deze manier niet (systematisch) opgebouwd.

Leren lezen, spellen, schrijven en rekenen via een dergelijke slechte bewerking belooft niet veel goeds. Maar dat geldt niet alleen voor het aanleren van de schoolse vaardig-

heden, het is ook aan de orde bij praktijk- (praktische) vaardigheden. Het kind stelt zichzelf geen vragen over de gegevens en het is aan de opvoeder en de leerkracht of de *remedial teacher* om de bewerkingsvragen voorlopig te stellen en het kind te leren zichzelf deze vragen als vaste procedure wel te stellen. ‘Wat zie ik?’, ‘Wat hoort er allemaal bij?’, ‘Wat betekent het – voor mij?’, ‘Wat moet ik ermee doen?’, ‘Waar hoort het bij?’, ‘Heb ik eerder zoiets gezien?’, ‘Past het daarbij en waarom?’ en eventueel: ‘Hoe past het erbij?’

Informatie goed leren verwerken is een leerproces dat specifieke aandacht vraagt. Speciale aandacht zal – vooral als het leerproces ingewikkeld wordt zoals in de hoogste klassen van het basisonderwijs en de eerste klassen van het voortgezet onderwijs – aan dit onderwerp moeten worden besteed. Het gaat daarbij om de verschillende soorten leeractiviteiten zoals hierboven beschreven, gekoppeld aan de leerstof die moet worden opgenomen.

Het is daarom niet verwonderlijk dat het niet voldoen aan de leervoorwaarden gezocht wordt in *informatieverwerkingsmoeilijkheden of -stoornissen*. Het is ook niet moeilijk te geloven dat leerproblemen *informatieverwerkingsmoeilijkheden* zijn.

Ordenen van ervaringen en emotie

Ervaringen zijn meestal gekleurd. Er zijn leuke, aardige, prettige ervaringen maar ook vervelende, verdrietige en negatieve ervaringen. Veel kennis en ervaring wordt opgeslagen met een bepaalde emotionele lading. Als de ervaring weer wordt opgeroepen, komt ook de emotionele lading weer boven. Zeer sterke negatieve ervaringen wil men of kan men soms niet weer herbeleven en blijven in het onderbewustzijn wroeten.

Kinderen doen hun levenservaringen en levenswijsheid ook op in een bepaalde situatie die voor hen opwekkend of neerdrukkend is. Vooral kinderen die in een slechte sfeer worden opgevoed, op school en/of thuis, ervaren het leven en leren als moeizaam en niet interessant. Ook doen veel kinderen bij het leren negatieve ervaringen op met zichzelf. Ze snappen het niet, weten niet wat ze moeten doen, krijgen vervelende aanmerkingen van de leerkracht of de medeleerlingen en worden soms nog gepest ook.

Kinderen die neigen depressief te worden, lopen hier gevaar. Moet iemand weer iets doen wat de vorige keer niet goed ging, dan is hij extra op zijn hoede. Het moet nu goed gaan. Blijkt het dan weer niet te lukken, dan kan er gemakkelijk een kiem van *faalangst* ontstaan, onzekerheid omtrent de eigen mogelijkheid op dit terrein. Is dit op verschillende terreinen het geval, dan wordt het zelfbeeld steeds meer negatief ingekleurd en wordt het geloof in zichzelf, de acceptatie van zichzelf, ondermijnd.