

Docenten maken het verschil



© Peter de Wit

Onderzoek naar efficiënt docentgedrag voor leerlingen met een leer- en/of gedragsprobleem.

**Master Special Educational Needs (M SEN)
Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg**

**Student: M.C. van den Berg
Studentnummer: 2137632
Leerroute: RTVO – Utrecht
Begeleid door: A. Urff**

Beusichem, juni 2010

Te veel hervormingsbewegingen houden helemaal geen rekening met de rol van docenten. De succesvolste onderwijssystemen in de wereld draaien de zaak juist om. Die investeren in docenten. De reden is dat mensen het best gedijen als er anderen zijn die hun talenten, potentie en vermogens begrijpen. Daarom is een mentor zo waardevol voor veel mensen. Buitengewone docenten hebben altijd begrepen dat hun echte rol niet het onderwijzen van vakken is maar het onderwijzen van leerlingen. Het werk van mentors en coaches is de hartslag van een levend onderwijssysteem.

Sir Ken Robinson

Er moet, als je wil veranderen, iets zijn wat *niet* is zoals je het ziet.

Willem Jan Otten

Voorwoord

Mensen als Robinson blijven me bezig houden. Hij wil het onderwijs radicaal transformeren. Hij meent dat creativiteit en het ontdekken van talent essentieel zijn voor het onderwijs van de 21^e eeuw. Want zegt hij, door twee grote veranderende krachten, de technologie en de demografie, weten we nog minder dan eerst hoe onze toekomst eruit gaat zien. Wat anders kan ons voorbereiden op deze grote verandering dan ons bewustzijn van onze capaciteiten en ons creatieve denkvermogen? Als bijvoorbeeld een bedrijf je de laan uit stuurt omdat ze ergens anders een goedkopere kracht kunnen vinden, wat moet je dan als je niet geleerd hebt creatief te denken?

Ik zou wel eens een blik in de toekomst willen werpen. Hoe ziet het onderwijs er in 2080 uit? Bestaat er dan nog steeds een controverse tussen traditioneel en progressief onderwijs? Is de technologie dan zo ver doorgedrongen dat leerlingen de benodigde kennis zelf mogen kiezen en zichzelf kunnen updaten?

De resultaten van dit onderzoek zijn misschien voor de hand liggend. Docenten hoeven zich niet druk te maken over de toenemende diversiteit (die is er namelijk niet) en de manier van lesgeven aan leerlingen met een leer- en gedragsprobleem (dat verschilt immers niet veel van lesgeven aan leerlingen zonder problemen). Toch laat dit onderzoek ook zien dat leerlingen en experts veel vragen van docenten. En dat mag ook wel. Volgens Hattie (2003) hebben docenten een invloed van dertig procent op de prestaties van leerlingen. Ik kan me nog goed het antwoord van een leerling herinneren tijdens dit onderzoek: "Docenten, ze kunnen je maken of breken..."

Dit onderzoek was leerzaam. Het heeft me vooral geleerd *hoe* je een onderzoek opzet en uitvoert. De uitslagen stellen mij gerust. Tegelijkertijd stel ik mij opnieuw vragen. In een snel veranderende tijd is een open en flexibele houding belangrijk.

Helaas heb ik deze open houding te weinig getoond aan mijn meest dierbaren. Want, papa was bezig met zijn onderzoek. Deze 'verloren' tijd zal driedubbel ingehaald worden...
Bedankt A-L-S!

Tot slot een woord van dank aan mijn begeleider. Zonder haar waardevolle feedback had ik het niet tot een goed einde kunnen brengen.

Samenvatting

De centrale vraag van dit onderzoek is: *Wat is efficiënt docentgedrag voor leerlingen met een leer- en/of gedragsprobleem?*

De vakliteratuur laat zien dat er geen sprake is van een toename van leerlingen met gedragsproblemen. Wel is er een toename te zien (om diverse redenen) van het aantal gediagnosticeerde leerlingen. De literatuur geeft aan dat er geen scherpe scheidslijn te trekken is tussen een probleem en een stoornis. Beide groepen leerlingen hebben baat bij bepaalde onderwijsmethoden. Sterker nog: alle leerlingen profiteren van deze onderwijsmethoden.

Efficiënt docentgedrag houdt rekening met cognitieve, metacognitieve en affectieve processen in het leerproces. Directe instructie heeft het meest positieve effect op leerlingen. Constructivistische onderwijsmethoden liggen niet voor de hand, leerlingen zijn daar nog niet aan toe. Dat wil niet zeggen dat een docent daar niets mee moet doen. Strategie-instructie blijkt heel nuttig, zeker in combinatie met directe instructie. Verder blijken o.a. 'vragen stellen', 'interactie', 'het gebruik van technologie', 'toetsen' en 'feedback' waardevol te zijn (het gros van deze genoemde items heeft weer te maken met directe instructie). Affectie met en afstemmen op de leerling zijn van cruciaal belang. Ook bij stoornissen als dyslexie, AD(H)D en diverse vormen van autisme blijkt hoe belangrijk het is af te stemmen op de leerling en affectie te tonen. Het is belangrijk hoe een docent naar een leerling kijkt. Er is een duidelijk verband tussen 'leerproblemen' en gedragsproblemen. Autoritatieve scholen zijn het meest gunstig voor de ontwikkeling van jeugdigen. 'De leerling centraal' is een mooi motto, maar zal de school geen goed doen als daar niet op gelijke hoogte naast komt staan 'de docent centraal'.

Het praktijkgedeelte laat zien dat alle leerlingen baat hebben bij kwalitatief hoogstaand onderwijs. Wat goed is voor leerlingen met problemen is ook goed voor alle andere leerlingen. De voorkeur van de respondenten gaat uit naar directe instructie. Leerlingen willen heel graag weten wat belangrijk is en geleerd moet worden en wat de bedoeling van de les is. Visualisatie is hierbij belangrijk. Oefenen blijft een onmisbaar bestanddeel van directe instructie (de leerlingen willen graag oefenen). Strategie-instructie kan hier een aanvulling op zijn. Uit dit onderzoek blijkt dat de leerlingen teveel vrijheid niet wenselijk vinden; de meeste leerlingen geven aan niet voor zelfwerkzaamheid te zijn.

Verder zijn klassenmanagement, structuur en duidelijkheid belangrijk. Leerlingen willen orde, willen weten waar ze aan toe zijn (dit hangt weer samen met directe instructie). Interessante en afwisselende lessen kunnen ordeproblemen voorkomen. Tegelijkertijd is afwisseling altijd leuk en kan daarmee gelijk ingespeeld worden op de diverse leerstijlen of

intelligenties. Ook kan er gebruik gemaakt worden van beeldmateriaal en ICT, als het doel maar duidelijk is. Interactie, bijvoorbeeld discussies, wordt belangrijk gevonden.

Uit dit onderzoek blijkt dat er een verband is tussen orde en de attitude van de docent. De docent zal af moeten stemmen op de leerling; er zal gewerkt moeten worden aan de leraar-leerling-relatie. Afstemmen kan door gerichte feedback te geven. Leerlingen willen graag feedback!

Voor de docent blijft het pendelen tussen integratie en differentiatie. Het is voor een docent niet nodig om zich te verdiepen in allerlei leer- en gedragsproblemen. Het is belangrijk dat de docent vooral vakspecialist blijft. Sterker nog: de docent zal zijn best moeten doen om zijn waar te verkopen aan een divers publiek.

Inhoud

1.	Inleiding.....	8
1.1.	Doel van het onderzoek	8
1.2.	Doel in het onderzoek.....	9
1.3.	Keuzes	10
2.	Theoretisch kader	11
2.1.	Gedragsproblemen & leerproblemen.....	11
2.2.	Over leeromgevingen, leerprocessen en leeractiviteiten	12
2.3.	Onderwijsmethoden met de beste resultaten	14
2.4.	Perspectieven op leerproblemen	18
2.5.	Leerproblemen versus gedragsproblemen.....	19
3.	Opzet van het onderzoek.....	21
3.1.	Context.....	21
3.2.	Doelgroep en respondenten	21
3.3.	Onderzoeksperiode.....	23
3.4.	Onderzoeksmethode	23
3.5.	Keuze waarnemingsmethode	23
3.6.	Onderzoeksinstrumenten	24
3.7.	Data-analyse.....	25
3.8.	Betrouwbaarheid & validiteit	25
3.9.	Ethiek	26
4.	Onderzoeksresultaten.....	27
4.1.	Instructie	28
4.2.	Interactie en afwisseling	31
4.3.	Orde, structuur, duidelijkheid.....	33
4.4.	Attitude	34
4.5.	Oefenen en ondersteunende middelen	37
4.6.	Controle en feedback.....	38
5.	Discussie en aanbevelingen	40
5.1.	Antwoorden	40

5.2.	Verder onderzoek	40
5.3.	Aanbevelingen	41
Literatuur.....		43
Bijlagen		47
Bijlage 1: Diversiteit		47
Bijlage 2: Passend onderwijs		48
Bijlage 3: Directe instructie en strategie-instructie.....		50
Bijlage 4: Directe instructie versus strategie-instructie		52
Bijlage 5: Over schrijven, spelling, lezen en rekenen		53
Bijlage 6: Leerstijlen en meervoudige intelligenties.....		56
Bijlage 7: De afstemmingsstrategie – een voorbeeld.....		57
Bijlage 8: De stoornissen AD(H)D, dyslexie en autisme.....		59
Bijlage 9: Professionalisering van de docent		62
Bijlage 10: Enquêteformulier leerlingen.....		64
Bijlage 11: Enquêteformulier experts.....		68
Bijlage 12: Vragenlijst leerlingen		70
Bijlage 13: Vragenlijst experts		71
Bijlage 14: Ingevuld enquêteformulier leerlingen.....		72
Bijlage 15: Ingevuld enquêteformulier experts.....		75
Bijlage 16: Professionalisering van de docent (2).....		77
Bijlage 17: Differentiatie		78
Bijlage 18: Zelfwerkzaamheid.....		80
Bijlage 19: <i>Peer tutoring</i> en extra uitleg.....		84
Bijlage 20: Lange versus korte uitleg		85
Bijlage 21: Stap voor stap uitleggen		87
Bijlage 22: Begrip		88
Bijlage 23: Zelfstandig versus klassikaal nakijken.....		90
Bijlage 24: Schematische weergave van efficiënt docentgedrag		91

1. Inleiding

Veel docenten hebben tegenwoordig het idee dat ze alles moeten kunnen, dat ze een schaap met vijf poten moeten zijn. Zeker de laatste jaren lijkt er steeds meer gevraagd te worden van docenten en mentoren. De mentor is op veel scholen de spil in de leerlingbegeleiding. Er wordt ook wel eens gezegd dat er steeds meer van boven naar beneden wordt geschoven: mentor en docent krijgen steeds meer op hun bord.

Of de werkdruk werkelijk is toegenomen, dat is een onderwerp voor ander onderzoek. Geluiden die te horen zijn in de wandelgangen, tijdens lunches, teamvergaderingen of de jaarlijkse borrel onder onderwijzend personeel, is dat zij een hoge werkdruk ervaren. Een andere tendens die wordt gesignaleerd door docenten is dat de diversiteit van leerlingen lijkt toe te nemen. Dit onderzoek wil hier licht op werpen.

Het is daarom niet verwonderlijk dat docenten over het algemeen niet bij voorbaat enthousiast lijken te zijn over landelijke ontwikkelen als *Passend Onderwijs*. Want gaat dit niet nog meer van ze vragen? Dit onderzoek richt zich in het bijzonder op de docent die een hoge werkdruk ervaart, en die daarbij geconfronteerd wordt met aanvullende eisen van de schoolleiding, de landelijke politiek en niet te vergeten de leerlingen met een ‘rugzakje’.

Het onderwijs wordt geconfronteerd met de volgende twee zaken:

1. Het aantal gediagnosticeerde kinderen is enorm toegenomen (CBS, 2009). De diversiteit onder leerlingen is daarmee veel zichtbaarder geworden. Zie bijlage 1 voor de cijfers.
2. De zorgplicht. Scholen hebben de plicht om leerlingen aan te nemen, op de eigen school of op een school binnen het samenwerkingsverband (Ministerie van OCW, 2005). Bijlage 2 gaat over *Passend Onderwijs* en de wet op de zorgplicht.

Omdat ik vanaf augustus 2010 een nieuwe functie krijg als begeleidingscoördinator, vraag ik me af hoe ik docenten kan helpen te anticiperen op een diverse leerlingenpopulatie. Ook vraag ik me af wat een docent in huis moet hebben om les te geven aan leerlingen met een leer- en/of gedragsprobleem.

1.1. Doel van het onderzoek

Dit onderzoek gaat over leerlingen met leer- en gedragsproblemen en hun docenten binnen een scholengemeenschap. De vragen die hierbij gesteld kunnen worden, zijn: Wat kunnen de docenten doen om leerlingen met leerproblemen en gedragsproblemen zo optimaal mogelijk te onderwijzen? Bestaat er een integrale methode om met al die verschillen in de klas om te gaan? Moeten de docenten knowhow hebben van elk probleem of elke stoornis om goed les te kunnen geven? Waar zal de prioriteit voor de docent moeten liggen, op het

eigen vakgebied of op de leerling met *Special Educational Needs*? Of een combinatie? En wat is hier nog efficiënt? En willen docenten zich wel verdiepen in allerlei leer- en gedragsproblemen? En zo ja/nee, wat is dan de rol van de begeleiders, remedial teachers en zorgcoördinatoren binnen deze school?

Tegelijkertijd: wat vindt de leerling met een leer- en/of gedragsprobleem hier zelf van? Hoe ervaren deze leerlingen de begeleiding in de klas? Hoe zouden zij eigenlijk benaderd willen worden?

Dit onderzoek wil daarom antwoord krijgen op de vraag: Wat is efficiënt docentgedrag voor leerlingen met een leer- en/of gedragsprobleem binnen deze scholengemeenschap?

Het woord 'efficiënt' is een samentrekking van de Latijnse woorden 'ex' en 'facio'. Het betekent 'uit [een bestaande situatie] iets bewerkstelligen' (Wolters' Latijn-Nederlands, 1929). Dus: in een bestaande situatie, met alle beschikbare middelen, tijd en energie, iets bewerkstelligen. Uiteraard met een bepaald doel. Afgestemd op de onderwijspraktijk: het algemene doel in de les is dat leerlingen iets leren. Efficiënt docentgedrag betekent dat een docent dusdanig gedrag vertoont dat leerlingen leren. Inefficiënt betekent dus dat iets meer kost dan noodzakelijk, het is verspilling van tijd, middelen en energie.

Vragen bepaalde leer- en/of gedragsproblemen misschien eenzelfde docentgedrag? Is er een integrale aanpak mogelijk? Als dit bevestigd wordt in dit onderzoek, dan heeft dat consequenties voor de werkdruk. Docenten hoeven zich niet meer te verdiepen in allerlei leerproblemen, maar kunnen, in het bezit van een aantal vaardigheden, een gedifferentieerd gezelschap bedienen.

Daarnaast mogen de wensen van de leerlingen duidelijker op de kaart gezet worden bij docenten. Ook dit heeft weer te maken met efficiëntie. Niemand praat namelijk graag over hoofden heen.

Ook komt in het debat over *Passend Onderwijs* de rol van de leerling weer op de agenda te staan. De (antwoorden van de) leerlingen kunnen een grote rol spelen in de verbetering van het onderwijs.

Wellicht kan dit onderzoek ook nog een bijdrage leveren aan de discussie rond de verschillende onderwijsmodellen behaviorisme en constructivisme.

1.2. Doel in het onderzoek

Al deze vragen hebben tot de volgende centrale vraag geleid: Wat is efficiënt docentgedrag voor leerlingen met een leer- en/of gedragsprobleem (binnen de context van de genoemde scholengemeenschap) vanuit het oogpunt van de literatuur, vanuit het oogpunt van leerlingen met een leer- en/of gedragsprobleem en vanuit het oogpunt van experts in het onderwijsveld?

Deelvragen aan de literatuur

- Wat zijn volgens de vakliteratuur leer- en gedragsproblemen? Kan er gesproken worden van een toename van het aantal leerlingen met gedragsproblemen? En is het noodzakelijk om leer- en gedragsproblemen van leer- en gedragsstoornissen te onderscheiden?
- Wat is volgens de vakliteratuur efficiënt docentgedrag? En specifieker: wat is efficiënt docentgedrag voor leerlingen met leer- en gedragsproblemen?
- Welk onderwijsmodel heeft volgens de vakliteratuur het meest positieve effect op leerlingen met een leer- en gedragsprobleem?

Deelvragen aan de praktijk

- Wat vinden experts in het onderwijsveld (landelijk en aan de school gelieerd) efficiënt docentgedrag voor leerlingen met leer- en gedragsproblemen?
- Wat vinden leerlingen in de onderbouw van Havo/Vwo, met leer- en gedragsproblemen, dat goed docentgedrag is?

1.3. Keuzes

In een onderzoek moeten keuzes gemaakt worden. Keuzes komen voort uit bepaalde vooronderstellingen. Het postmodernisme heeft ons geleerd dat alles onderhevig is aan interpretatie. Dat stemt mensen bescheiden.

De eerste keus heeft te maken met het vak van remedial teacher. In het continuüm van het onderwijs en zorg worden vijf niveaus onderscheiden. Voorheen werd remedial teaching vooral gezien als extra begeleiding aan leerlingen buiten de klas, op zorgniveau 3. Het accent van remedial teaching verschuift echter steeds meer in de richting van intern begeleider. Daarmee worden zorgniveau 1 (de normale klassensituatie) en zorgniveau 2 (extra begeleiding in de klas) veel belangrijker. Dit onderzoek houdt zich vooral bezig met zorgniveau 1 en 2.

Tweede keus: omdat het onderzoek zich richt op gemeenschappelijke delers, zullen teveel details dat doel in de weg zitten. Het onderzoek generaliseert. Het onderzoek pretendeert ook niet volledig te zijn.

Tot slot: het praktijkgedeelte zal uitgevoerd worden in de onderbouw Havo/Vwo. De onderzoeker zal daar vanaf komend schooljaar vooral werkzaam zijn.

2. Theoretisch kader

Dit hoofdstuk start met een beschrijving van leer- en gedragsproblemen. Daarna worden in paragraaf 3 diverse onderwijsmodellen besproken. Het grootste gedeelte van dit hoofdstuk gaat over efficiënte onderwijsmethoden (paragraaf 4). Paragraaf 5 gaat tot slot over de invloed van affectie op het leren.

2.1. Gedragsproblemen & leerproblemen

Van der Ploeg (2007) beschrijft probleemgedrag als volgt:

“We spreken van probleemgedrag als ouders, leerkrachten en andere personen dit gedrag beschouwen als strijdig met de door hen en de samenleving gehanteerde normen en regels en/of wanneer deskundigen dit gedrag als problematisch beoordelen op basis van valide kenmerken inzake psychische (on)gezondheid”. (p.25)

Volgens Van der Wolf & Van Beukering (2009) is er van een stijging van het aantal leerlingen met gedragsproblemen geen sprake. Wel is volgens hen het aantal diagnoses ADHD en PDD-NOS toegenomen. Als oorzaken van deze toename noemen zij:

- er is meer bekendheid over allerlei beelden; de hulpverlening is toegankelijker geworden;
- er is meer kennis bij professionals in en rondom het onderwijs, waardoor er sneller actie wordt ondernomen om een kind te testen;
- geld, er is namelijk rugzakgeld beschikbaar en dat vergroot ‘de jacht’ op leerlingen met problemen.

Volgens Ruijsenaars (2001) spreken we over een leerstoornis als er objectief is vastgesteld dat er een te laag prestatieniveau is, als systematische hulp niet heeft geleid tot automatisering en als het structureel verankerd is of gepaard gaat met verlies van psychologische functies. Ruijsenaars pleit voor een consequent en duidelijk gebruik van de begrippen leerproblemen en leerstoornissen.

Er is nog veel onderzoek gaande naar allerlei stoornissen. Soms is er nog onvoldoende bewijs om iets als een stoornis te definiëren, zoals bij dyscalculie (Milikowski & Braams in Taal & Snellings, 2009; Westwood, 2008d). Maar ook bij een stoornis als dyslexie zijn er soms andere geluiden te horen. In een documentaire van Mills (2005) geven onderzoekers aan dat dyslexie eigenlijk niet te definiëren is. Ze zeggen dat er geen wetenschappelijk bewijs is voor het onderscheiden van dyslectische leerlingen van taalzwakke leerlingen. Het programma liet zien dat alle leerlingen recht hebben op goed onderwijs en dat alle leerlingen gebaat zijn

bij dezelfde taalprogramma's. Dus als we kijken naar efficiënt docentgedrag, is het dan noodzakelijk een onderscheid te maken tussen leerproblemen en leerstoornissen?

Westwood (2008a) zegt hierover:

"If one examines the literature on teaching methodology for students with SpLD (Special Learning Disabilities – ed.), one usually finds not a unique methodology applicable only to SpLD students but a range of valuable teaching strategies that would be helpful to all students". (p.13)

Het is volgens Westwood (2008a) niet nodig om stoornissen van problemen te onderscheiden, want zegt hij, "the need for high-quality, effective instruction is equally strong in both groups" (p.13). Daarnaast zijn de kenmerken en problemen in beide groepen (*general learning difficulties* en *specific learning disabilities*) hetzelfde: weinig aandacht voor de taak en de instructie van de docent; een lage betrokkenheid; een lage zelfwaarde; negatief gedrag; frustratie; enzovoort. De *European Agency for Development in Special Needs Education* (2005) heeft een samenvattend rapport doen uitkomen over inclusief onderwijs in het voortgezet onderwijs. Een van de conclusies die het rapport trekt is: dat wat goed is voor leerlingen met beperkingen, ook goed is voor alle andere leerlingen.

2.2. Over leeromgevingen, leerprocessen en leeractiviteiten

Efficiënt docentgedrag gaat in eerste instantie over het efficiënt onderwijzen van leerlingen. Volgens Pieters & Verschaffel (in: Verloop & Lowyck, 2009) is leren "een constructief, cumulatief, doelgericht, gesitueerd, coöperatief en individueel verschillend proces van kennisverwerving, betekenisgeving en vaardigheidsontwikkeling" (p.254). Het individuele aspect van leren en het gemeenschapsleren moeten niet uit elkaar getrokken worden. Individueel en context werken op elkaar in.

De vraag is hoe en in welke omstandigheden de leerlingen het beste leren. In het verleden hebben mensen leeromgevingen gecreëerd om leerlingen zoveel mogelijk te beïnvloeden in het leerproces. Wat is een leeromgeving? Volgens Simons (1999) is een leeromgeving een samenspel van maatregelen, materialen en begeleidingsvormen die het leren mogelijk maakt. Lowyck & Terwel (in: Verloop & Lowyck, 2009) hebben het over "een context die bij de lerende de vereiste leerprocessen moet oproepen, begeleiden en op gang houden om de gewenste leerresultaten te bereiken" (p.286). Lowyck & Terwel plaatsen de leeromgeving in het curriculum. Een curriculum is "een leergang met doelen die de lerende moet bereiken en taken die voor het bereiken ervan moeten worden vervuld" (p.287).

In de loop der tijd zijn er diverse soorten leeromgevingen ontstaan. Lowyck & Terwel spreken van een behavioristisch model, een cognitief model en een constructivistisch model. Het behavioristische model gaat uit van een voorspelbare voortgang van het leerproces bij leerlingen met voorspelbare resultaten. Het cognitieve model is een verbetering van het

voorgaande model, waarin veel meer aandacht is voor de complexiteit van leerprocessen. Het constructivistische model is een breuk met de voorgaande twee modellen. Lowyck & Terwel zeggen hierover: “De lerende is geen leeg vat dat met extern aangeboden informatie moet worden gevuld. Hij of zij construeert zelf kennis vanuit de behoefte om de omringende wereld te begrijpen en er zinvol mee om te gaan” (p.291).

Tot slot bestaat er ook nog een ecologisch model. Davis & Florian (2004) stellen:

“Ecological models of learning focus less on the individual learner and more on the interaction or ‘goodness-of-fit’ between the learner and his or her environment. Ecological models operate within a concept of ‘nested systems’ or ‘levels’(...). In such a model the learner is situated in the centre of the system interacting at various levels each of which are part of a larger system (...)”. (p.10)

Jansen (2009) zegt met betrekking tot het ecologische model dat de docent niet vraagt wat het kind mankeert, maar kijkt naar omgevingsfactoren die van invloed zijn op de ontwikkeling van het kind.

Naast leeromgevingen worden er ook leeractiviteiten onderscheiden. Ten Dam & Vermunt (in Verloop & Lowyck, 2009) noemen drie soorten leeractiviteiten: cognitieve, affectieve en metacognitieve (of regulatieve) leeractiviteiten. Leeractiviteiten zijn gericht op het verwerken van feiten, begrippen, formules, redeneringen, visies, conclusies, enzovoort.

Cognitieve leeractiviteiten leiden tot bepaalde resultaten op het mentale vlak, zoals bijvoorbeeld kennis of begrip. Er zijn acht categorieën te destilleren: relateren, structureren, analyseren, concretiseren, toepassen, memoriseren, kritisch verwerken en selecteren.

De tweede manier van leren heeft te maken met de affectieve factoren die een rol spelen bij leerprocessen. Ook de affectieve leeractiviteiten zijn onder te brengen in een aantal categorieën: attribueren, motiveren, concentreren, zichzelf beoordelen, waarderen, inspannen, emoties opwekken en verwachten.

De derde manier van leren gaat over regulatieve of metacognitieve processen. De volgende categorieën zijn hierbij belangrijk: oriënteren, plannen, proces bewaken, toetsen, diagnosticeren, bijsturen, evalueren en reflecteren.

Ten Dam & Vermunt (in Verloop & Lowyck, 2009) geven aan dat bovenstaande leeractiviteiten door de leerlingen door elkaar heen worden gebruikt om een bepaald doel te bereiken. Deze combinaties van leeractiviteiten worden leerstrategieën genoemd. Wanneer leerlingen consequent gebruik maken van een strategie, noemen zij dat een leerstijl.

Docenten houden, bij het creëren van een leeromgeving, ook steeds meer rekening met de cognitieve, metacognitieve en affectieve kant van leren. Efficiënt docentgedrag zet in op bovengenoemde leeractiviteiten en categorieën. Het gaat uiteindelijk om het presenteren

en verduidelijken van de leerstof, het opbouwen van een bevorderend affectief klimaat en het reguleren van leerprocessen, aldus Ten Dam & Vermunt (in Verloop & Lowyck, 2009).

2.3. Onderwijsmethoden met de beste resultaten

In deze paragraaf komt aan de orde welke onderwijsmethoden goed zijn voor leerlingen met een leer- en/of gedragsprobleem. Wat zeggen auteurs bijvoorbeeld over het constructivisme en behaviorisme? Er blijkt dat er tot op heden nog onvoldoende wetenschappelijk bewijs voor constructivistische onderwijsmodellen te vinden is. Westwood (2008a) zegt hierover:

“In the past, some educators have suggested that student-centred constructivist approaches such as activity methods, project work, resource-based learning, discovery maths and whole-language approach to literacy have most to offer students with special educational needs. These approaches often emphasize social interaction more than mastery of curriculum content, and are deemed to be more accommodating of differences among students. However, research evidence does not support this viewpoint”. (p.56)

Want, zegt Westwood, leerling-gerichte benaderingen, zoals het constructivisme, vragen veel initiatief, volharding, onafhankelijkheid en eigen verantwoordelijkheid van de leerling. Deze kwaliteiten heeft een leerling met leerproblemen nog onvoldoende ontwikkeld. Jolles (2007) geeft aan dat de planning- en controlefuncties in de hersenen pas in de late adolescentie (vanaf 16 jaar) tot ontwikkeling komen.

Is de constructivistische benadering daarom niet geschikt voor leerlingen met een leer- en gedragsprobleem? Rowe (2006) en Ellis (2005) zeggen van niet. Rowe toont aan dat leerlingen met leerproblemen de meeste vooruitgang boeken bij directe, expliciete en goed gestructureerde methoden. Dit geldt zeker voor de eerste jaren in het primair onderwijs. En niet alleen bij lezen, schrijven en rekenen, maar ook bij natuurkunde, aardrijkskunde, technologie en andere vakken. Rowe geeft aan dat de meest efficiënte interventies bij leerlingen met leerproblemen directe instructie en strategie instructie zijn (of een combinatie van de twee). In bijlage 3 worden beide vormen uitgebreid toegelicht.

Volgens Rowe kunnen directe instructie en constructivistische benaderingen goed op elkaar aansluiten. Maar, zegt Rowe (2006), het maakt wel degelijk uit in welke volgorde je de twee benaderingen zet:

“Both approaches have merit in their own right, provided that students have the basic knowledge and skills (best provided initially by direct instruction) before engagement in ‘rich’ constructivist learning activities. The problem arises when constructivist learning activities precede explicit teaching, or replace it, with the assumption that students have adequate knowledge and skills to efficiently and

effectively engage with constructivist learning activities designed to generate new learning”. (p.105)

De bevindingen van Rowe worden ondersteund door een onderzoek van Ellis (2005). Zij heeft een meta-analyse gemaakt van vele verschillende onderzoeken naar efficiënte onderwijsmethoden. In onderstaande tabel worden een aantal relevante onderzoeksgegevens boven 0.80 E.S. weergegeven. Onderwijsmethoden (‘teaching approaches’) met een ‘effect size’ boven de 0.80 hebben een krachtig effect op de leerling.

Author(s)	Academic domain	Teaching approach	Effect sizes	No. of studies
Swanson, Carson & Sachse-Lee (1996)	General	Strategy instruction	1.07	44
		Direct instruction	.91	8
Swanson & Hoskyn (1998)	General	Direct instruction and strategy instruction combined	.84	55
Forness (2001)	Mostly literacy	Mnemonic strategies	1.62	24
		Reading-comprehension strategies	1.13	48
Jitendra, Edwards, Sacks & Jacobson (2004)	Literacy (Vocabulary)	Keyword or mnemonic strategies	1.93	5
		Cognitive strategy instruction	1.10	10
		Direct instruction	9.78	3
Mastropieri, Scruggs, Bakken & Whedon (1996)	Literacy (Reading comprehension)	Self-questioning	1.33	67
		Text enhancement	.92	81
		Direct instruction	.81	4
		Process training	1.22	1
Kroesbergen & Van Luit (2003)	Numeracy	Direct instruction	.91	35
		Self-instruction	1.45	16
Baker, Gersten & Lee (2002)	Numeracy	Direct instruction	.80	2

Tabel 1: Efficiënte interventies voor leerlingen met leerproblemen (Ellis, 2005)

Ellis (2005) komt aan het einde van haar betoog over efficiënt docentgedrag voor leerlingen met een leerprobleem tot de volgende conclusie:

“Policy makers and practitioners cannot ignore this research evidence any longer. If teachers are to provide students with the best possible education, it is imperative that credence be given to explicit instruction, particularly where teachers are working with students who have learning difficulties. (...) Moreover, the research in this area suggests that well-designed strategy training can improve the academic performance of students with learning difficulties”. (p.54)

Ellis pleit voor een gebalanceerde benadering van leerlingen met een leerprobleem. Dat betekent dat de docent de ene keer voor directe instructie en de andere keer voor een constructivistische benadering kiest. In bijlage 4 wordt vermeld wanneer docenten het beste kunnen kiezen voor directe instructie en strategie-instructie.

Volgens Ellis (2005) vinden leerlingen met leerproblemen bij uitstek het toepassen van strategieën moeilijk. Torgesen (in Stevens, Van Werkhoven & Castelijns, 2001) toont aan dat

leerlingen met leerproblemen hun metacognitie inadequaet gebruiken. "The pupils involved lack an efficient approach to tasks, in part because they do not recognize sufficiently what the task demands of them" (p.8). Ze kiezen de verkeerde strategieën, negeren bestaande strategieën en nemen geen initiatief om het proces en het resultaat te evalueren. Toch blijft, volgens Ellis, het aanleren van strategieën bij leerlingen met leerproblemen van onschatbare waarde. In bijlage 5 wordt aangegeven dat directe instructie en strategie-instructie ook belangrijk zijn bij schrijven, spelling, lezen en rekenen en wiskunde.

Een meta-analyse van Swanson & Hoskyn (in Ellis, 2005) onder leerlingen van 12 tot 18 jaar met leerproblemen laat zien dat acht belangrijke instructiefactoren het gros van alle instructieactiviteiten dekt. Efficiënte instructie is terug te voeren op onderstaande 8 factoren.

1. Vragen stellen (leerling en leraar in dialoog).
2. Segmentatie; een taak in stukken breken, behapbaar maken.
3. Vaardigheden voordoen.
4. Organisatie verbeteren; herhaalt oefenen.
5. Kleine groepen; instructie en interactie in kleine groepen tussen leraar en leerlingen.
6. Indirecte docent activiteiten; bijvoorbeeld leerlingen elkaar laten helpen en huiswerk.
7. Technologie; bijvoorbeeld computer presentaties.
8. Stapsgewijs bouwen.

Weer andere onderzoekers menen dat er een bepaalde volgorde van gebeurtenissen moet plaatsvinden, wil het onderwijs efficiënt zijn, zoals bij Swanson & Deshler (in: Ellis, 2005):

1. Uitleggen wat er geleerd moet worden en wat er van de leerlingen verwacht mag worden.
2. Doornemen van de vaardigheden die nodig zijn voor het begrip.
3. Presenteren van informatie, met voorbeelden.
4. Vragen stellen aan leerlingen (om begrip te testen en misvattingen te corrigeren).
5. Groepsinstructie en onafhankelijk oefenen. Eventueel kunnen leerlingen hun vaardigheden demonstreren.
6. Testen en feedback geven.
7. Opnieuw oefenen en evalueren.

Davis & Florian (2004) hebben onderzoek gedaan naar efficiënte strategieën in de klas met betrekking tot leerlingen met extra onderwijsbehoeften. Ook zij geven aan dat het voordoen van cognitieve strategieën werkt, vooral als het met veel interactie gepaard gaat. Als een docent de goede vragen leert te stellen, verhoogt dat het niveau van de les. Vragen stellen is een wijdverbreid (en efficiënt) gebruik onder docenten. Er wordt wel eens gezegd dat de juiste vragen stellen de essentie is van goed onderwijs. Vooral zwakke leerlingen hebben baat bij simpele en directe vragen. Rowe (1986) geeft aan dat docenten hun manier van

vragen stellen enorm kunnen verbeteren door langer te wachten op het antwoord (minimaal 3-5 secondes). Tegelijkertijd is het effect op de leerlingen enorm. Stiltes inlassen geeft meer vertrouwen onder leerlingen, doet de creativiteit toenemen (ook stille leerlingen hebben nu de kans om iets te zeggen), zorgt voor meer interactie, doet de discipline toenemen (meer rust en betrokkenheid in de klas) en *last but not least* doet ook de mate van respons van leerlingen enorm toenemen (300 tot 700 procent!). Verder geven Davis & Florian (2004) aan dat er weinig bewijs te vinden is om leerlingen met specifieke leerproblemen anders te benaderen. “The key to appropriate teaching lies in careful and ongoing assessment linked with teaching” (p.5).

Hattie (2003) komt tot een ranglijst van ‘*effect sizes*’ (in tabel 2) die van invloed zijn op het leergedrag van leerlingen.

Invloed	Effect Size	Bron van invloed
Feedback	1.13	Docent
Cognitieve vermogen	1.04	Leerling
Kwaliteit van instructie	1.00	Docent
Directe instructie	0.82	Docent
Remediale feedback	0.65	Docent
Opstelling leerling	0.61	Leerling
Klassenmilieu	0.56	Docent
Uitdagende doelen	0.52	Docent
Peer tutoring	0.50	Docent
Mastery learning	0.50	Docent
Betrokkenheid ouders	0.46	Ouders
Huiswerk	0.43	Docent
Docentstijl	0.42	Docent
Vragen stellen	0.41	Docent

Tabel 2: Invloeden op leren (Hattie, 2003)

Docenten hebben volgens het onderzoek een grote invloed op het leergedrag van leerlingen. Van de 14 sterkste effecten worden er 11 beïnvloed door docenten.

Efficiënte docenten gebruiken volgens Hay McBer (1999) een verscheidenheid aan strategieën en technieken om leerlingen aan het werk te zetten. Efficiënte docenten doen vooral aan actief doceren, dat wil zeggen dat veel activiteiten door de docent geleid worden, docenten duidelijk, direct en met veel enthousiasme presenteren en instructie geven en dat docenten de les in een vlot tempo laten verlopen. De inhoud van de les stemmen deze docenten af op de klas. Als deze docenten niet aan het doceren zijn, dan zijn ze bezig met groepsbegeleiding of individuele begeleiding (monitoren en reflecteren). Dit leidt niet tot passieve leerlingen, want er is een grote interactie tussen leerling en docent. Efficiënte docenten stellen veel vragen en betrekken de leerlingen in klassendiscussies.

“In this way the pupils are actively engaged in the lesson, and the teacher is able to monitor pupils’ understanding and challenge their thinking by skilful questioning. It is evident that effective teachers employ a sophisticated questioning approach – ranging from asking many brief questions on main and supplementary points to

multiple questioning of individuals to provide greater understanding and challenge”.
(p.13)

Verder hebben efficiënte docenten hoge verwachtingen van de leerlingen. Ze hebben de les goed voorbereid en geven duidelijke structuur aan een les. Ze houden orde, toetsen met regelmaat en houden de vorderingen van leerlingen bij en ze geven huiswerk. In bijlage 6 staat aangegeven hoe docenten ook rekening kunnen houden met leerstijlen en meervoudige intelligenties.

2.4. Perspectieven op leerproblemen

De volgende paragrafen gaan over de invloed die affectie heeft op de leerling. Eerst wordt een aantal perspectieven op leerproblemen gegeven. Daarna wordt er gekeken naar de link tussen onderwijs en gedragsproblemen. Vervolgens wordt er besproken welke factoren bijdragen aan het al dan niet succes hebben van de leerling.

De oorzaak van leerproblemen hangt af van de manier waarop mensen naar leerproblemen kijken. Er zijn over het algemeen drie perspectieven op leerproblemen (Westwood, 2008a): het tekortmodel; het inefficiënte lerenmodel; het omgevingsfactorenmodel. Het eerste model zegt dat de leerling te weinig cognitieve eigenschappen heeft om iets te kunnen. Het tweede model zegt dat de leerling niet goed weet ‘hoe’ hij moet leren. Hij zal wat technieken moeten aanleren om het alsnog te kunnen. Het derde model zoekt het probleem in de omgeving, bijvoorbeeld de lage kwaliteit van onderwijs dat een leerling krijgt aangeboden.

Er zijn docenten die neigen naar het eerste model, wat gevolgen heeft voor hun kijk op leerlingen. Westwood (2008) zegt hierover:

“Unfortunately, believing in the deficit model often leads teachers to lower their expectations for these students, providing them with less-demanding, watered-down curriculum that simply adds to their frustration and alienation because their basic need for age-appropriate achievement is not being met”. (p.6)

Maar wat nu als de problemen veel meer te maken hebben met het derde perspectief, bijvoorbeeld de schoolomgeving of de manier van onderwijzen? Problemen kunnen wel degelijk ontstaan als er verkeerde methodes worden gebruikt, aldus Westwood (2008a). Zo kan een docent te snel door de stof heen gaan en te weinig tijd uittrekken voor oefenen. Problemen kunnen ook ontstaan wanneer een docent te moeilijke taal gebruikt of wanneer er in een klas teveel activiteiten tegelijkertijd plaatsvinden. Westwood (2008a) zegt: “Anything that is too difficult or boring causes problems in holding students’ attention” (p.8). Als leerlingen de aandacht er niet meer bij kunnen houden, dan kan dat aanleiding geven tot ‘gedragsproblemen’.

2.5. Leerproblemen versus gedragsproblemen

Van der Ploeg (2007) laat een duidelijke link zien tussen gedragsproblemen en onderwijs. “Waarom gaan leerlingen niet graag naar school? Welke weerstanden hebben zij? De tegenzin moet vooral gezocht worden in de leerstof (saai, moeilijk, onsamenhangend en dergelijke) en in de slechte relaties met de leerkrachten” (p.112). Ruim een derde van de leerlingen hikt aan tegen de leerstof en de opleiding. Een kwart van de leerlingen geeft aan een slecht contact te hebben met de docenten. In een onderzoek van Von Saldern (in Van der Ploeg, 2007) blijkt dat leerlingen het minst positief zijn over de vaardigheden van de docent om leerstof over te dragen. Leerstof en leerkracht zijn, volgens Van der Ploeg, essentieel in het al dan niet met plezier naar school gaan van de leerling.

Van der Ploeg geeft aan dat autoritatieve scholen de beste schoolresultaten te zien geven en de minste uitval. Autoritatieve scholen zijn scholen die veel steun bieden, maar tegelijkertijd ook veel eisen stellen aan de leerlingen. Indifferente scholen blijken de meeste leerlingen te hebben met een gebrek aan motivatie. Indifferente scholen zijn scholen die lijnrecht tegenover autoritatieve scholen staan: er worden weinig eisen gesteld en er wordt weinig steun gegeven. De autoritaire stijl of school (veel eisen, weinig steun bieden) blijkt het minst gunstig voor de ontwikkeling van jeugdigen. Van der Ploeg concludeert: “Het blijkt dat een meer individuele aanpak, een boeiende wijze van lesgeven en het betrekken van leerlingen bij het onderwijs een positieve invloed hebben op zowel de leerprestaties als het gedrag” (p.129).

Het is volgens Westwood (2008a) belangrijk dat leerlingen succeservaringen hebben bij het leren of uitvoeren van een taak. Als succeservaringen uitblijven en leerlingen zien dat andere klasgenoten dezelfde taak met gemak uitvoeren, dan leidt dat bij deze leerlingen tot een gebrek aan motivatie. De leerling krijgt de neiging om de taak niet meer uit te voeren, omdat het een vervelend gevoel oproept. Het vermijden van de taak leidt weer tot een gebrek aan kennis. Bovendien loopt de achterstand met betrekking tot klasgenoten op. Met andere woorden: de leerling zit in een negatieve spiraal. Brophy (1998) heeft het zelfs over een syndroom. Hij geeft aan dat deze leerlingen lage verwachtingen op succes hebben, een taak half starten en snel opgeven.

Leerlingen met een leerprobleem kunnen te maken krijgen met allerlei bijkomende problemen, zoals angst of depressie. Broatch (2003) geeft aan dat leerlingen met een leerprobleem een verhoogd risico lopen op angstgevoelens, depressie, eenzaamheid, minderwaardigheidsgevoelens, gebruik van verdovende middelen en zelfs delinquentie. Broatch zegt dat leerlingen met leerstoornissen coping strategieën ontwikkelen, zoals stoppen (als het te moeilijk wordt), vermijden, de clown spelen (om een gebrek aan vertrouwen te maskeren of om spanning kwijt te raken), agressief worden (of pesten), ontkennen, impulsief zijn (om maar snel het vervelende gevoel kwijt te raken).

Welke belangrijke affectieve factoren kunnen we in het leerproces onderscheiden? Volgens Westwood (2008a) zijn vier factoren belangrijk. Allereerst hoe een leertaak gewaardeerd

wordt door de leerling (intrinsieke motivatie). Ten tweede is het geloof in het eigen kunnen belangrijk. Ten derde: hoe bewust de leerling zich is van de beoordeling door anderen. En tenslotte: de attributies van een leerling als het gaat om het eigen succes of falen. Van der Ploeg (2007) noemt vier factoren die van doorslaggevend belang zijn in het succes van de leerling, namelijk: zelfbeeld, zelfbeschikking, zelfhandhaving en zelfcontrole. Zelfbeschikking (locus of control) correspondeert met Westwood's vierde factor. Het zelfbeeld correspondeert met Westwood's tweede en derde factor. Zelfcontrole heeft te maken met het onder controle houden van de eigen driften. En zelfhandhaving heeft te maken met het omgaan met bedreigende situaties. Leerlingen maken zich bepaalde overlevingsstrategieën eigen om te kunnen dealen met bedreigende situaties.

Westwood (2008a) geeft aan dat het geloof in eigen kunnen nog wel eens wordt aangetast in scholen. Leerlingen worden nogal eens 'gelabeld' als problematisch. Ook kunnen taken te moeilijk of te gemakkelijk worden gevonden. Zijn de taken te moeilijk, dan kunnen ze zich onkundig voelen. Zijn de taken te gemakkelijk, dan voelen ze zich beschaamd. Daarnaast zullen leerlingen er alles aan doen om hun zelfwaarde te behouden. Ze zeggen liever dat ze niet genoeg geleerd hebben dan dat ze moeten toegeven het niet te kunnen. Het is belangrijk dat de docent een relatie aangaat met de leerling en hem positieve feedback geeft. Soms is het noodzakelijk om de leerling te helpen om positief naar zichzelf te leren kijken. Verder is het belangrijk dat docenten de instructie afstemmen op de leerling.

Westwood: "Setting tasks that are suitably challenging but are achievable, together with the teacher's use of descriptive praise when giving feedback are important in this respect" (p.20). Een compliment moet zowel authentiek zijn als gekoppeld aan een taak. Ook is het belangrijk dat leerlingen leren hun attributies intern te zoeken. Zodra leerlingen extern attribueren hebben ze geen controle en verliezen ze elke motivatie. Een docent zal er alles aan moeten doen om de leerling te helpen zien waar hij nog wel controle over heeft. Westwood (p. 22). Door middel van attributietraining leren leerlingen hun successen te verwoorden en verantwoordelijkheid te nemen voor hun eigen gedrag. Tot slot is het belangrijk dat docenten leerlingen motiveren door middel van leuke, uitdagende taken; interessante activiteiten die veel voldoening, plezier en succes geven; het geven van positieve feedback; en het geven van autonomie (Westwood, 2008a).

In bijlagen 7, 8 en 9 wordt dieper ingegaan op de afstemmingsstrategie (7), de drie stoornissen AD(H)D, dyslexie en autisme (8) en professionalisering van docenten (9).

3. Opzet van het onderzoek

3.1. Context

Het onderzoek heeft plaatsgevonden op een brede christelijke scholengemeenschap. De school heeft op 26 april 2010 in totaal 1781 leerlingen. Dit onderzoek heeft zich gericht op de onderbouw Havo/Vwo (zie tabel 3). Er is gekozen voor de onderbouw Havo/Vwo vanwege de toekomstige werkzaamheden van de onderzoeker aldaar als coördinator begeleiding.

ONDERBOUW	MANNELIJK	VROUWELIJK	TOTAAL
HAVO 1-3	122	103	225
ATHENEUM 1-3	96	107	203
GYMNASIUM 1-3	48	59	107
TOTAAL	266	269	535

Tabel 3: Onderverdeling leerlingen naar afdeling

In deze school valt vooral het relatief grote aantal dyslectische leerlingen op. Het aantal dyslectische leerlingen op deze school overtreft het landelijk gemiddelde van 3,6 procent. In de onderbouw Havo/Vwo is ongeveer 13 procent dyslectisch. Het dyslexiebeleid heeft zich behoorlijk ontwikkeld op deze school. De school heeft een remedial teacher / dyslexiespecialist in dienst. Deze specialist doet de schoolbrede dyslexiescreening en verslaglegging (voor alle brugklassen) en geeft voorlichting en ondersteuning aan docenten, mentoren, ouders en leerlingen. De hulp is voornamelijk curatief en gedeeltelijk preventief (bijvoorbeeld voorlichtingsmateriaal). Ook zijn er door het jaar heen diverse voorlichtingsavonden voor belangstellenden. Het is goed mogelijk dat er een verband is tussen het grote aantal dyslectische leerlingen en het verontwikkelde dyslexiebeleid op deze school.

Het aantal dyscalculische en autistische leerlingen binnen de onderbouw Havo/Vwo ligt ongeveer rond het landelijk gemiddelde. Het aantal ADHD'ers binnen de onderbouw Havo/Vwo is weer erg laag in vergelijking met dat landelijk gemiddelde.

3.2. Doelgroep en respondenten

De docenten en de leerlingen in de onderbouw Havo/Vwo zijn in dit onderzoek de doelgroep. De onderzoeksresultaten kunnen van belang zijn voor deze docenten. Als docenten efficiënt les geven, dan kunnen zij twee vliegen in een klap slaan: ze zetten de leerling aan tot leren en het spaart energie uit (niet efficiënt werken kost altijd meer energie). Uiteraard hebben leerlingen hier op termijn ook baat bij.

De onderzoeksgroep heet ook wel de populatie (Harinck, 2007). De respondenten zijn de personen die voor dit onderzoek zijn bevraagd met als doel data over hen of hun situatie te verkrijgen (Van der Donk & Van Lanen, 2009).

De populatie bestaat uit 82 gediagnosticeerde leerlingen ADHD (door arts of psychiater gediagnosticeerd), autisme (door psycholoog of psychiater gediagnosticeerd), dyslexie (door psycholoog of orthopedagoog gediagnosticeerd) en dyscalculie (door psycholoog of orthopedagoog gediagnosticeerd) of leerlingen waarvan bijna vaststaat dat ze dyscalculie of dyslexie hebben; sommige leerlingen hebben namelijk een voorlopige dyslexiekaart of dyscalculiekaart. Er is gekozen voor gediagnosticeerde leerlingen omdat daarvan met zekerheid is vast te stellen dat ze ‘een probleem’ hebben. De onderzoeksvraag “*Wat is efficiënt docentgedrag voor leerlingen met een leer- en/of gedragsprobleem?*” kan het best beantwoord worden door de groep die een centrale rol speelt binnen de centrale vraag, namelijk de leerlingen.

Daarnaast bestaat de onderzoekspopulatie uit vijf experts uit het onderwijsveld. Omdat zij in hun werksituatie veel te maken hebben met leerlingen met leer- en gedragsproblemen, kunnen zij mede antwoord geven op bovenstaande onderzoeksvraag. Deze experts hebben bijvoorbeeld veel kennis van onderwijskunde, (ortho)pedagogiek, remedial teaching, begeleiding, autisme, ADHD, dyslexie, dyscalculie en andere leer- en gedragsproblemen. Expert A is hoogleraar orthopedagogiek en auteur. Expert B is onderwijskundige, pedagoog en auteur. Expert C is remedial teacher en dyslexiespecialist. Expert D is specialist op het gebied van autisme en zorgcoördinatie. Expert E is werkzaam in de ambulante begeleiding en specialist op het gebied van gedragsproblemen.

In onderstaande tabel 4 geeft het getal tussen haakjes het totale aantal leerlingen per categorie aan. De ‘normale’ getallen geven het aantal respondenten weer. Het aantal respondenten is 66 en heeft een gelijke man/vrouw verdeling. Het getal tussen vierkante haken geeft het aantal respondenten weer dat heeft meegewerkt aan de interviews.

Het onderzoek heeft zich, voor het opsporen van gediagnosticeerde leerlingen, gebaseerd op de gegevens uit het elektronische leerlingendossier en de gegevens van de werkgroep dyslexie.

	HAVO 1-3	ATH. 1-3	GYM. 1-3	Totaal
DYSLEXIE	28 (39) [3]	22 (26) [3]	2 (2)	52 (67) [6]
DYSCALCULIE	3 (3) [3]	2 (2) [1]		5 (5) [4]
ADHD	1 (1) [1]		1 (1)	2 (2) [1]
AUTISME	2 (2)	1 (2) [2]	1 (1)	4 (5) [2]
AUT./DYSL.	1 (1) [1]		1 (1) [1]	2 (2) [2]
ADHD/DYSL.		1 (1) [1]		1 (1) [1]
TOTAAL	35 (46) [8]	26 (31) [7]	5 (5) [1]	66 (82) [16]

Tabel 4: Populatie / respondenten

3.3. Onderzoekperiode

Het onderzoek heeft plaatsgevonden in de maanden maart, april en mei 2010. Door middel van enquêtes en interviews (van 66 leerlingen en 5 experts) is getracht een antwoord te krijgen op de centrale onderzoeksvraag wat efficiënt docentgedrag is voor leerlingen met een leer- en gedragsprobleem.

3.4. Onderzoeksmethode

Het onderzoek betreft een survey-onderzoek. Harinck (2007) zegt hierover: "Survey-onderzoek is gericht op de vraag hoe mensen ergens over denken, wat ze ergens van vinden..." (p.48). De focus heeft in dit onderzoek gelegen op de perceptie van leerlingen (met een diagnose) en experts op efficiënt docentgedrag voor leerlingen met een leer- en gedragsprobleem. Daarnaast is rekening gehouden met het feit dat de remedial teacher steeds vaker de rol krijgt van intern begeleider. Het gaat daarbij dus niet zozeer om het eigen functioneren van de remedial teacher, maar meer om het functioneren van docenten in het algemeen en de begeleiding van die docenten. Tot slot: de opinie van de docenten is bewust buiten dit onderzoek gelaten. Het onderzoek wil juist een reactie oproepen (of uitlokken) bij docenten op de geboden onderzoeksresultaten. Het onderzoek is z gezegd een aftrap tot dialoog.

3.5. Keuze waarnemingsmethode

Harinck (2007) geeft diverse waarnemingsvormen aan. Hij zegt: "In een empirisch onderzoek komt men tot kennis via waarnemen" (p.53). Hij noemt drie hoofdvormen: bevragen, observeren en lezen. In dit onderzoek is gekozen voor de waarnemingsmethode 'bevragen' via enquête en interview. Er is gekozen voor de enquête en het interview omdat het vooral om de perceptie van leerlingen gaat. Wat is volgens leerlingen een goede docent? De onderzoeker wil graag weten wat er zich in de hoofden van de leerlingen afspeelt. De experts kunnen vanuit hun professie een waardevolle aanvulling geven op de meningen van leerlingen. De experts weten over het algemeen wat goed is voor gediagnosticeerde leerlingen, ook in klassenverband.

In totaal zijn zestien leerlingen geïnterviewd. De interviews met leerlingen dienen als kwalitatieve ondersteuning van de enquête (Harinck, 2007). De interviews hebben zowel individueel als in groepsverband plaatsgevonden, afhankelijk van de voorkeur van de betrokken leerlingen. De experts is ongeveer eenzelfde enquête als de leerlingen voorgelegd. De enquête voor de experts is kwalitatief verwerkt. In totaal hebben vier experts de enquête ingevuld. Vijf experts hebben zich bereid verklaard geïnterviewd te worden. Eén interview heeft telefonisch plaatsgevonden. De andere interviews vonden plaats op locatie met de desbetreffende expert.

3.6. Onderzoeksinstrumenten

Van der Donk & Van Lanen (2009) spreken van ‘instrumenten’ om tot dataverzameling te komen. De onderstaande tabel geeft aan welke instrumenten in dit onderzoek zijn gebruikt en tot welke uitkomsten dit heeft geleid.

INSTRUMENT	UITKOMST
Vakliteratuur	Informatie over efficiënt docentgedrag voor leerlingen met een leer- en gedragsprobleem.
Enquêteformulier leerlingen	Kwantitatieve informatie over wat leerlingen met een leer- en gedragsstoornis een goede docent vinden en waarom.
Enquêteformulier experts	Informatie over wat experts zien als efficiënt docentgedrag voor leerlingen met een leer- en gedragsprobleem.
Vragenlijst interview leerlingen	Kwalitatieve informatie van leerlingen met een leer- en gedragsstoornis over efficiënte (goede) docenten.
Vragenlijst interview experts	Kwalitatieve informatie over wat experts zien als efficiënt docentgedrag voor leerlingen met een leer- en gedragsprobleem.

Tabel 5: Ingezette instrumenten en uitkomst

De twee redenen om de leerlingen een enquêteformulier voor te leggen, waren dat daarmee op een eenvoudige manier een grote groep leerlingen in het onderzoek betrokken konden worden en omdat de resultaten hiervan kwantitatief zijn vast te leggen. Zie bijlage 10 voor de leerling-enquête. De leerlingen mochten kiezen uit vijf antwoorden (vijfpuntsschaal; met JA!, Ja, ?, Nee, NEE!). De vraagteken is er bewust ingedaan, omdat leerlingen hun antwoorden kunnen nuanceren. Dwingen tot een specifiek ja of nee heeft de onderzoeker willen voorkomen. Het taalgebruik is afgestemd op de leerlingen. De enquête is vooraf getest op 27 leerlingen uit een derde klas (TL). Op deze manier is getest of het invullen in een elektronische leeromgeving goed mogelijk was en of de enquête begrepen werd. Vanwege praktische en organisatorische redenen is gekozen voor een TL3-klas. Alleen het woord ‘feedback’ werd niet begrepen. Op het enquêteformulier is daarom een aanvullende zin toegevoegd.

Het enquêteformulier voor de experts, afgebeeld in bijlage 11, wijkt licht af van het enquêteformulier voor leerlingen. Zo is het taalgebruik meer afgestemd op de vakliteratuur en zijn de vragen beknopter, waardoor er meer ruimte is voor interpretatie. In de enquête worden 29 vragen gesteld. Verschillende vragen lijken op elkaar of zijn tegenovergesteld. Die vragen zijn verspreid over de enquête.

De enquête voor leerlingen is zowel digitaal als handmatig door leerlingen ingevuld. 38 leerlingen hebben de enquête digitaal ingevuld, waarvan 22 zonder toezicht. 44 leerlingen hebben de enquête onder toezicht (in klassenverband) ingevuld.

Harinck (2007) spreekt over gestructureerde en semi-gestructureerde vragenlijsten. Er is gekozen voor een semigestructureerde vragenlijst. Dit geeft een kader, maar ook ruimte om door te vragen (zie de bijlagen 12 en 13).

3.7. Data-analyse

De enquête voor leerlingen is meetbaar gemaakt door de antwoorden in cijfers uit te drukken (Harinck, 2007). Elk punt op de vijfpuntsschaal heeft een nummer gekregen. JA!=5; Ja=4; ?=3; Nee=2; NEE!=1. Daarmee is het gemiddelde en de standaarddeviatie uitgerekend. Volgens Van der Donk & Van Lanen (2009) betekent een standaarddeviatie van 1 of hoger een grotere variatie in antwoorden. Hoe dichter de standaarddeviatie bij nul ligt, hoe meer overeenkomst er is in de antwoorden. Harinck (2007) geeft aan dat tweederde van de onderzochten binnen één standaarddeviatie om het gemiddelde ligt.

Vervolgens is er gekeken naar het aantal keer dat een nummer per vraag voorkwam. Van der Donk & Van Lanen (2009) geven aan dat het percentage meer zegt dan het gemiddelde of de standaarddeviatie. Met deze gegevens kan in Excel een cirkeldiagram gemaakt worden die het percentage per antwoord aangeeft. In het cirkeldiagram is donkerrood “NEE!”, rood “Nee”, oranje “?”, groen “Ja” en donkergroen “JA!”. De enquête voor experts is alleen kwalitatief verwerkt. Het aantal respondenten (4) is onvoldoende om dat in percentages uit te drukken.

De kwalitatieve gegevens van de leerlingen zijn gebruikt ter illustratie van de kwantitatieve gegevens. De interviews met experts dienen als aanvulling op de data van de leerlingen (Harinck, 2007).

3.8. Betrouwbaarheid & validiteit

De vragen uit de enquêtes en de interviews komen voort uit het theoretisch kader. ‘Critical friends’ vanuit de *Master Special Educational Needs* hebben meegelezen en hier commentaar op gegeven. De enquête is getest in een TL3-klas om te kijken hoe het beantwoorden van de vragen in een elektronische leeromgeving verloopt en om te kijken of leerlingen aanlopen tegen moeilijke woorden of zinnen. Ook is het enquêteformulier door 44 leerlingen in de onderbouw Havo/Vwo onder toezicht ingevuld. De onderzoeker heeft hier de gelegenheid gehad om het doel van de enquête uit te leggen en het enquêteformulier toe te lichten. Ook was er gelegenheid tot vragen stellen. De leerlingen is op het hart gedrukt de enquête zo eerlijk mogelijk in te vullen. Daarom is de leerlingen gevraagd naam, leeftijd, geslacht, klas en afdeling in te vullen om de kans te vergroten dat leerlingen de enquêtes serieus in zouden vullen. Slechts een enkele keer was er verwarring over een vraag of vulde een leerling een antwoord verkeerd in (bijvoorbeeld door twee kruisjes te zetten) of helemaal niet. Alle enquêteformulieren die onder toezicht zijn ingevuld,

zijn ter plekke gecontroleerd op eventuele fouten. Twee gegeven antwoorden in de formulieren bleken alsnog onduidelijk voor de leerlingen. Deze antwoorden zijn weggelaten.

De gemiddelde scores van de antwoorden uit de digitaal ingevulde enquêtes verschilden nauwelijks van de handmatig ingevulde enquêtes. Na ongeveer 30 ingevulde vragenlijsten trad er verzadiging op.

Ten slotte is er gebruik gemaakt van verschillende gegevensbronnen. Dit wordt triangulatie genoemd. Er wordt onderscheid gemaakt tussen brontriangulatie, methodische triangulatie en onderzoekertriangulatie (Van der Donk & Van Lanen, 2009). De onderzoeker heeft gebruik gemaakt van een mix van bronnen en methoden: de enquête (bij leerlingen en experts), het interview (bij leerlingen en experts) en de literatuur. Er is gebruik gemaakt van zowel kwantitatieve als kwalitatieve gegevens.

3.9. Ethiek

Volgens Boerman (2009) kent ethiek twee dimensies: een plichtdimensie en een aspiratiedimensie. De plichtdimensie gaat over verplichtingen en regels t.a.v. het onderzoek. De aspiratiedimensie gaat over morele persoonlijke kwaliteiten die vereist zijn bij het uitvoeren van onderzoek. Boerman onderscheidt verder zes principes. Het allereerste principe betreft vertrouwen, bedrog en zelfbedrog. De onderzoeker heeft integer gehandeld. De onderzoeksgroep is geïnformeerd over het doel van het onderzoek. Ook is het meesterstuk besproken met begeleiding en 'critical friends'. Wat betreft de zorgvuldigheid en nalatigheid (het tweede principe) is getracht binnen de gegeven tijd zo zorgvuldig mogelijk te zijn. De leiding van de school en de meewerkende leerlingen en experts zijn ingelicht over het onderzoek en het doel daarvan. De leerlingen en de experts is vriendelijk gevraagd om mee te werken aan de enquête en het interview. Voor de medewerking aan de interviews (experts en leerlingen) is door alle betrokkenen toestemming gegeven. De leerlingen en experts weten dat alles anoniem is verwerkt. Sommige experts hebben na lezing nog zaken toegevoegd aan het interview. Ook is het voor docenten, die genoemd werden door leerlingen, bijna niet mogelijk zichzelf terug te lezen in het onderzoek (of ze moeten zich herkennen in een bepaalde stijl van lesgeven). Wat betreft volledigheid en selectiviteit (het derde principe) heeft de onderzoeker alle relevante informatie (die antwoord geven op de centrale vraag) behandeld. Overigens pretendeert dit onderzoek niet volledig te zijn. Wat betreft de overige principes van Boerman nog het volgende: iedereen is vrij om dit onderzoek kritisch te lezen en van commentaar te voorzien. Er blijven altijd onvolkomenheden en leerpunten. De onderzoeker is feilbaar en staat dus open voor feedback. Het onderzoek is ook gestart met de intentie om de dialoog te starten.

4. Onderzoeksresultaten

De uitkomsten van de enquêtes en de interviews worden in dit hoofdstuk besproken. In hoofdstuk 1 werden de volgende twee deelvragen aan de praktijk gesteld:

- Wat vinden experts in het onderwijsveld efficiënt docentgedrag voor leerlingen met leer- en gedragsproblemen?
- Wat vinden leerlingen in de onderbouw van Havo/Vwo, met leer- en gedragsproblemen, dat goed docentgedrag is?

Onderstaande paragrafen zijn opgesteld aan de hand van onderwerpen die in de enquête en interviews aan de orde zijn gekomen. Efficiënt docentgedrag omvat in de praktijk diverse vaak met elkaar samenhangende facetten, die in dit hoofdstuk omwille van de lees- en onderzoekbaarheid soms wat kunstmatig uit elkaar zijn gehaald. In de praktijk is de scheiding tussen de diverse lesmethoden uiteraard minder rigide.

De cirkeldiagrammen (figuur 1 t/m 15) in dit hoofdstuk (en A t/m D in de bijlagen) zijn gebaseerd op de data in bijlage 14. De kleur groen staat voor 'ja' (donkergroen betekent 'JA!' en groen betekent 'Ja'). Oranje staat voor twijfel of 'geen mening'. Rood staat voor 'nee' (donkerrood betekent 'NEE!' en rood betekent 'Nee'). In bijlage 15 staan de resultaten van de enquête zoals die is ingevuld door de experts.

Dit onderzoek kijkt naar efficiënt docentgedrag. De onderwerpen waar overeenstemming over is, staan in onderstaande paragrafen. Om diverse redenen staan bepaalde onderwerpen in de bijlagen.

- Onderwerpen die alleen ter sprake kwamen bij de experts (bijlage 16 en 17).
- Onderwerpen waar geen overeenstemming over is (bijlage 19, 20, 21, 23).
- Onderwerpen waar overeenstemming over is, maar waar extra aanvulling gewenst is (bijlage 22).
- Onderwerpen waar wel overeenstemming over is, maar in negatieve zin (bijlage 18).

Differentiatie is een onderwerp waar alleen de experts over hebben gesproken. Efficiënt docentgedrag betekent hier volgens de experts: hoe meer afstemming op de leerling, hoe beter (o.a. Stevens, Van Werkhoven & Castelijns, 2001; Westwood, 2008a). Dat betekent een goede voorbereiding (Ebbens & Ettekoven, 2009). Maar een basiskwaliteit doet al heel veel goeds (zie ook Hattie, 2003). Eigenlijk zeggen alle experts: het gaat om een continuüm van minder naar meer. In bijlage 16 staat in detail aangegeven hoe de experts hier over denken. Ook is er met de experts gesproken over de professionalisering van de docent. Bijlage 17 gaat hierover. Er zijn trainingen die docenten helpen om te gaan met een diverse leerlingenpopulatie (inclusief de leerlingen die voor problemen zorgen).

Een onderwerp als zelfwerkzaamheid werd met de experts in een breder kader besproken. Efficiënt docentgedrag betekent hier: van sterk geleide sturing (Swanson & Hoskyn in Ellis, 2005) naar meer zelfsturing (hangt af van de leerling, dus opnieuw afstemmen) (zie ook Kleijnen, Henneman & Smits, 2004). Zowel leerstofgericht als leerling-gericht. En bij zelfsturing moet de docent structuur aanbrengen en een helpende hand bieden. Torgesen (in Stevens, Van Werkhoven & Castelijns, 2001) geeft aan dat leerlingen het moeilijk vinden zelf sturing te geven aan hun leerproces. Volgens Ellis (2005) is het belangrijk dat leerlingen dit wel leren. In bijlage 18 staat in meer detail aangegeven hoe de experts hier over denken. Ook de leerlingen hebben antwoord gegeven op vragen die te maken hebben met zelfwerkzaamheid. Ook deze antwoorden staan in bijlage 18. De meeste leerlingen geven overigens aan niet voor zelfwerkzaamheid te zijn.

Bij een enkel onderwerp was de discrepantie tussen experts en leerlingen groot. Bijvoorbeeld bij het onderwerp *peer tutoring* en extra uitleg (zie bijlage 19). De experts hechten duidelijk meer waarde aan *peer tutoring* en extra uitleg dan de leerlingen. Efficiënt docentgedrag betekent hier: *Peer tutoring* en extra uitleg uitvoeren waar het mogelijk / wenselijk is (zie Hattie, 2003; Van Lieshout, 2009).

4.1. Instructie

Over 'het aan het woord zijn' van de docent zijn de meningen verdeeld (zie bijlage 20). De leerlingen zijn hier zeer ambivalent over. De experts zijn duidelijker in hun oordeel: kort uitleggen (maximaal 15 minuten) is het beste. Wat betreft visuele ondersteuning willen de meeste leerlingen weten wat de docent met een les op het oog heeft. De figuren 1 en 2 (de eerste duidelijker dan de tweede) geven dat aan.



Figuur 1 (N=66/GEM=4.14/SD=0.89)

Figuur 2 (N=66/GEM=3.86/SD=1.20)

Ook de experts vinden het heel belangrijk dat er wordt voorgedaan op het bord.

Expert D: Dus als je een les hebt, dan schrijf je in die les op het bord wat je wilt doen. Het gaat er ook om dat je het vertelt. "In deze les gaan we dat doen. Daarna gaan we dat doen." Iemand met dyslexie zal misschien niet precies kunnen lezen wat er staat,

maar die weet wel: oh, we gaan het dan daar over hebben. Soms is een teken al voldoende. Visuele ondersteuning kan voor alle leerlingen helpen.

In de interviews wordt dit beeld bevestigd. Er wordt wel een nuance gemaakt bij figuur 1: Expert C geeft aan dat verveling op de loer ligt, zeker bij leerlingen die vooruitlopen op de leerstof. En nog een voordeel bij figuur 1: als leerling hoef je niet steeds om hulp te vragen (zie leerling E hieronder).

Leerling E: Ik vind het fijn als de docent het bord gebruikt. Maar soms is het vervelend als een docent alles op het bord uitlegt terwijl je het al snapt. Als je het niet snapt is het superhandig. Want dan worden er voorbeelden gegeven en dan legt hij het ook uit en dan lijkt het niet of ik dom ben.

Leerling D: Ik vind het ook fijn als de docent op het bord aangeeft wat er die les gaat gebeuren. Ook iets wat moeilijk is voordoen.

Leerling H: Je kunt je beter voorbereiden als alles op het bord staat. Ook een planning is belangrijk. Wat ga je wanneer doen?

Ook goed uitleggen wordt erg gewaardeerd door de leerlingen (figuur 3). De experts kunnen deze waardering delen.

Leerling K: Mijn [vak X] is heel zwak geweest. En nu zit ik bij mevrouw A en heb ik een zeven. (..) Als ik dingen niet snap, dan moet ik in de pauze terugkomen. (..) Mevrouw A legt uit en schrijft op het bord.

Leerling J: Mevrouw R legt alles duidelijk uit. Niet van: doe dit maar en zoek het zelf maar uit. Als je het niet snapt, dan legt ze het nog een keer apart uit. Daar heeft ze ook wel het geduld voor. Mag ik meneer B ook noemen? Hij is heel vrolijk. En hij kan heel goed dingen uitleggen. Als je een toets slecht hebt gemaakt, dan neem je de toets mee en dan gaat hij dingen met jou proberen die dan goed zijn voor jou. Hij helpt je je eigen manier te vinden.

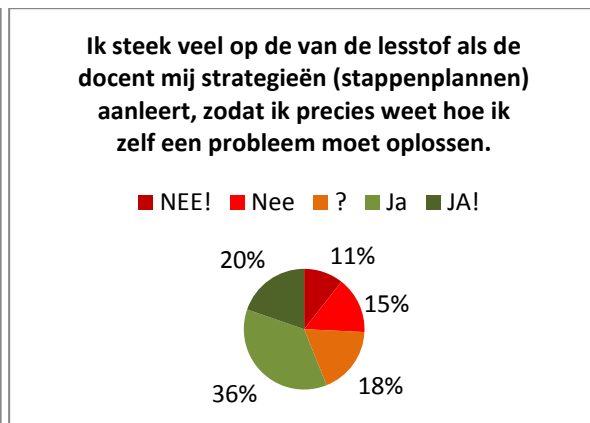


Figuur 3 (N=66/GEM=4.50/SD=0.70)

Deze laatste leerling spreekt over een docent die helpt bij het vinden van een bij de leerling passende manier om de stof eigen te maken. Enkele vragen in de enquête gaan hierover. Bijvoorbeeld ezelsbruggetjes of strategieën aanleren. Over het aanleren van ezelsbruggetjes (figuur 4) zijn de leerlingen duidelijker dan de experts. Expert B geeft aan dat het beter is dat de leerling zijn eigen ezelsbruggetjes maakt. Expert C zegt dat het vooral handig is voor dyslectische leerlingen. Volgens Expert D hangt het maar net van de leerling af. En expert E vindt dat ook het begrip erachter aandacht verdient. Toch geeft het merendeel van de leerlingen aan ezelsbruggetjes prettig te vinden.



Figuur 4 (N=66/GEM=3.95/SD=1.06)



Figuur 5 (N=66/GEM=3.39/SD=1.25)

Over strategieën zijn de leerlingen minder duidelijk (figuur 5). En hier zijn de experts weer duidelijker. Drie experts zijn voor strategie-instructie. Expert D twijfelt, omdat het volgens hem gerelateerd is aan de stoornis. Toch geeft ook deze expert aan dat strategie-instructie erg handig is voor leerlingen met autisme, AD(H)D en dyslexie. Expert E kijkt vooral naar wat een leerling aan kan. Het stap voor stap uitleggen ligt niet voor de hand bij de experts en de leerlingen (zie bijlage 21)

Leerling H: Het is wel handig als je strategieën weet. Bij [vak X] leert [de docent] ons hoe we dingen kunnen onthouden. Bij [vak X] heb je een rijtje van onregelmatige werkwoorden en dan leert [de docent] ons hoe je dat moet onthouden.

Leerling L: Op een simpele manier uitleggen. Met ezelsbruggetjes. [Klas B] heeft een andere leraar. Dan snap ik het niet en vraag ik het aan een vriendje. En dan zegt hij dit en dat en dan gebruikt hij een ezelsbruggetje. Die heeft hij dan van de leraar gekregen.

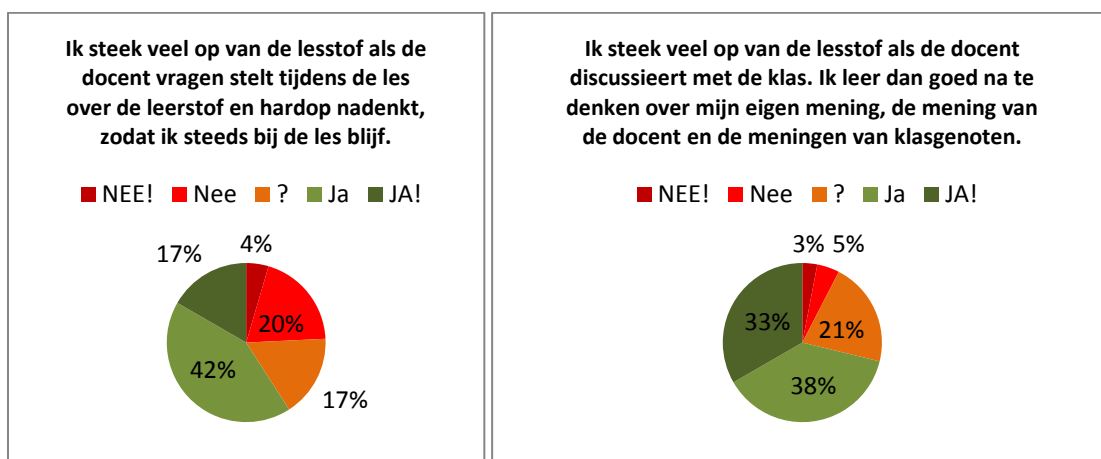
Conclusie

Efficiënt docentgedrag betekent hier: duidelijk en beknopt uitleggen wat er geleerd moet worden (Swanson & Deshler in Ellis, 2005; Hattie, 2003); de meest moeilijke opgaven op het bord voordoen (Davis & Florian, 2004); agenda, planning, doel van de les visueel maken (zie Kleijnen, Henneman & Smits, 2004); alleen langer praten dan 15 minuten indien goede

verhalenverteller; helpen bij ezelsbruggetjes / strategieën (Ellis, 2005; Westwood, 2008a), maar oog blijven houden op verveling; anders: baat het niet, dan schaadt het ook niet.

4.2. Interactie en afwisseling

Over interactie zijn twee vragen gesteld in de enquête (zie figuur 6 en 7). Discussiëren wordt door de meeste leerlingen gewaardeerd. In de interviews worden verschillende standpunten verwoord. Zo geeft een leerling aan stil te zijn tijdens een discussie en er niet zo veel aan te hebben. Een andere leerling geeft aan juist veel na te denken over de mening van klasgenoten. Expert E geeft aan dat bij het hardop nadenken van de docent ook verwarring kan ontstaan (bijvoorbeeld bij autistische kinderen). Dus het is niet altijd nuttig. Volgens expert E kan discussie goed zijn, maar is het referentiekader niet altijd even goed ontwikkeld bij leerlingen. Voor een goede discussie is er ook goede uitleg nodig.



Figuur 6 (N=66/GEM=3.47/SD=1.12)

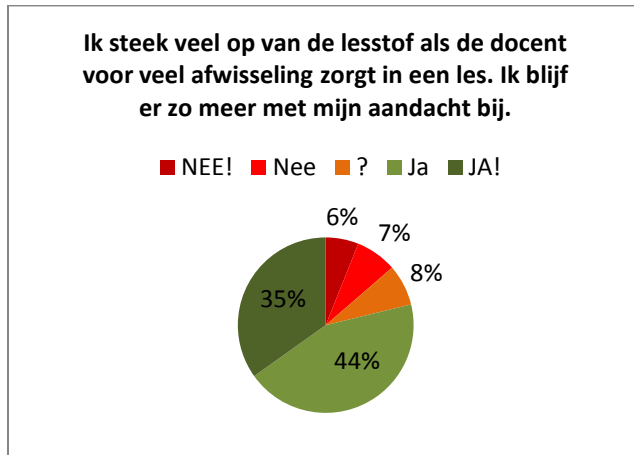
Figuur 7 (N=66/GEM=3.94/SD=1.00)

Een goede docent is volgens expert C iemand die het meedenken (en daarmee de voorkennis) activeert. Dat kan een docent doen door eerst een woordweb te maken. Daarnaast moet de docent veel kennis in huis hebben om in te spelen op de ideeën die uit de klas komen. Er is dus veel interactie. Daarnaast zet de docent ADSL (activerende didactiek en samenwerkend leren) in. En dat alles moet ingekaderd zijn. Het zou handig zijn als de docent op de hoogte is van de verschillende leerstijlen in de klas, aldus expert C.

Volgens expert B moet een docent zijn les zo interessant mogelijk maken. De docent heeft een heel actieve rol tijdens de les. Het moet voor de docent duidelijk zijn wat de leerlingen van de les moeten opsteken. Hij moet de leerlingen betrekken bij het onderwerp door de voorkennis aan te spreken. Hij moet boeiend kunnen vertellen.

Expert B: Steeds meer leerkrachten vertellen niet of vertellen niet boeiend, gebruiken geen activerende en boeiende didactiek. Zonder betekenisvolle context. Dat vind ik slecht. En dat betekent proactief en preventief nadenken over hoe mijn week eruitziet. (Expert B bedoelt de week van de docent.)

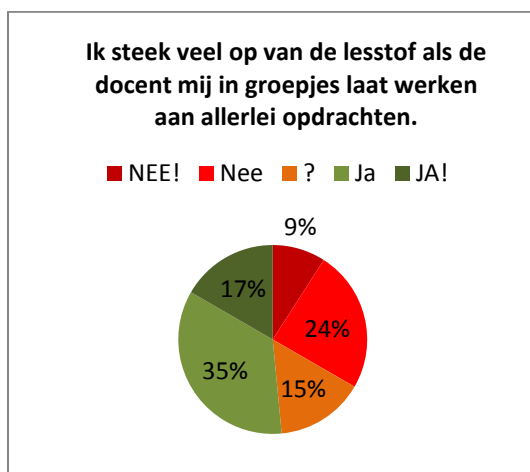
Het merendeel van de leerlingen wil afwisseling (zie figuur 8). Ook alle autistische leerlingen geven hier aan afwisseling te willen. De experts vinden afwisseling altijd goed. Expert C geeft aan dat je door afwisseling, bijvoorbeeld door rekening te houden met verschillende leerstijlen, veel leerlingen kunt bereiken.



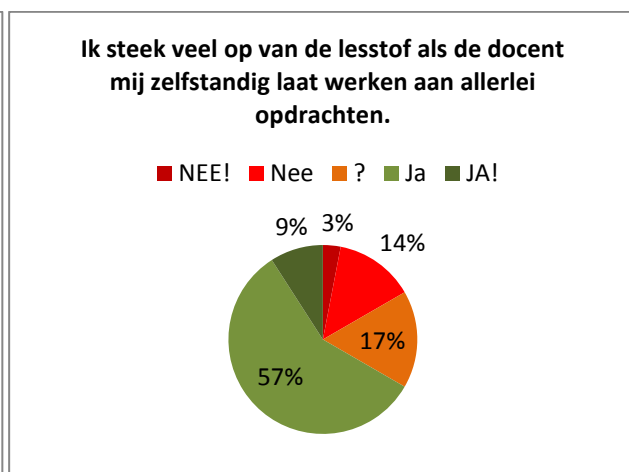
Figuur 8 (N=66/GEM=3.94/SD=1.13)

De enquête laat zien dat zelfstandig werken (figuur 10) hogere scores voor ja oplevert dan samenwerken (figuur 9). Eén autistische leerling gaf aan het prettiger te vinden om zelfstandig te werken. Weer een andere leerling zei het vervelend te vinden dat er in groepswerk altijd leerlingen zijn die minder doen en dus profiteren. Leerling L ziet wel voordelen.

Leerling L: In groepjes, dan kan ik hulp vragen aan de mensen die het wel snappen.



Figuur 9 (N=66/GEM=3.26/SD=1.25)



Figuur 10 (N=66/GEM=3.56/SD=0.94)

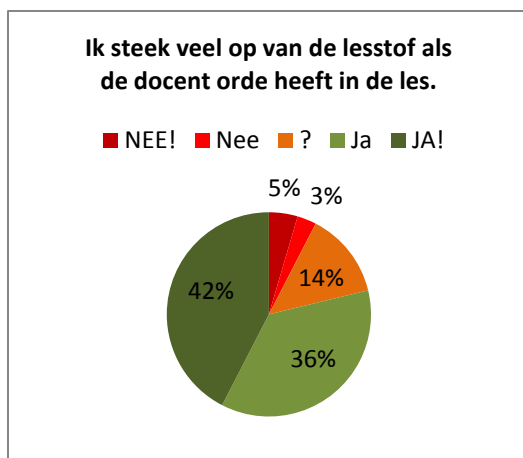
Conclusie

Efficiënt docentgedrag betekent hier: veel afwisseling (ook met het oog op de leerstijlen, zie bijvoorbeeld Hajer & Meestringa, 2009) en veel interactie (o.a. Davis & Florian, 2004; Hay McBer, 1999); vragen stellen kan ook (o.a. Rowe, 1986; Hattie, 2003), door bijvoorbeeld

voorkennis aan te spreken; afwisselend zelfstandig en in groepjes laten werken (met meer gewicht op zelfstandig werken). En tot slot moet de docent weten wat hij met een les wil (o.a. Hay McBer, 1999).

4.3. Orde, structuur, duidelijkheid

In de enquête lag de nadruk niet op klassenmanagement. Toch is er een vraag die daar over gaat, namelijk deze: ik steek veel op van de lesstof als de docent orde heeft in de les (zie figuur 11). Alle experts gaven aan dit punt belangrijk te vinden. Toch heeft orde voor expert D een ruimere betekenis: als de leerlingen efficiënt aan het werk zijn, dan is er orde.



Figuur 11 (N=66/GEM=4.09 / SD=1.04)

Ook de leerlingen hechten veel waarde aan orde. Bijna elke geïnterviewde leerling sprak over het onderwerp orde.

Leerling H: Mevrouw K heeft geen orde. Zij is snel boos. Als ze iets in haar hoofd heeft, dan gaat het er niet snel meer uit.

Leerling B: Een stagiaire kan echt geen orde houden. Elke les is een puinhoop. Echt dat je denkt, doe nu iets mens!

Leerling E: Docenten moeten orde kunnen houden. Niet super streng. Als het stil moet zijn, dat het dan ook stil is. Dat ze de les goed verdelen. De helft uitleggen, de andere helft zelf laten werken. Niet dat je je niet meer kunt concentreren omdat je veel te lang aan het luisteren bent.

Toch gaat het niet om alleen orde, er is meer aan de hand. Onderstaande voorbeelden laten dat zien.

Leerling L: Iedereen praat gewoon met elkaar als hij aan het uitleggen is. Maar hij kan niet echt boos worden. Dan stuurt hij iemand eruit en dan blijft het gewoon nog hetzelfde. Op de basisschool was (...) mijn lievelingsvak. Nu begrijp ik er niks meer

van. Als hij op het bord schrijft, schrijft hij alles door elkaar heen. Dan weet ik niet wat er mee wordt bedoeld. Dan ga ik niet eens meer opletten.

Leerling J: Bij meneer A doen we wat we willen. Dan zijn wij eigenlijk de baas. Hij zit de hele tijd maar aan zijn bureau. We moeten maar uit ons boek gaan werken. En als je een vraag hebt dan kun je naar hem toe komen. Hij geeft geen extra opdrachten. Iedereen loopt bij ons voor en dan stuurt hij ons maar naar de mediatheek of naar de gang om ons rustig te houden.

Volgens expert B is door de Amerikanen Slavin en Walberg aangetoond dat wat goed is voor leerlingen met *special educational needs* ook goed is voor de rest van de klas. De basishouding, de instructie en het klassenmanagement moeten goed zijn. Structuur is voor de meeste kinderen fijn. Volgens expert C is duidelijkheid en structuur voor elke leerling belangrijk, maar helemaal voor leerlingen met een leer- en gedragsstoornis (de expert heeft het over een noodzaak!). De expert noemt in dit kader een docent die leerlingen verplicht samenvattingen te maken. Op deze manier brengt deze docent ook structuur aan. Verder geeft de expert aan dat het rustig moet zijn in de klas, vooral voor dyslectische leerlingen en ADHD'ers. Voor expert D is voorspelbaarheid hetzelfde als veiligheid. Een docent moet vooral voorspelbaar zijn in zijn lessen. Leerlingen met een stoornis hebben net zo goed veiligheid nodig als leerlingen zonder stoornis. Expert E noemt naast voorspelbaarheid ook het woord structuur. Dat is voor alle leerlingen in de groep goed. Alles in een les moet duidelijk zijn voor de leerlingen. Zoveel mogelijk moet in hetzelfde stramien. Vooral leerlingen met ADHD en autisme hebben hier baat bij.

Conclusie

Efficiënt docentgedrag betekent hier: orde, structuur, duidelijkheid, voorspelbaarheid, veiligheid, rust. Experts en leerlingen zijn het hier volstrekt over eens. Dat betekent dus ook heel concreet: extra opdrachten voor leerlingen die eerder klaar zijn; duidelijk op het bord schrijven; helder uitleggen; variatie in de les (zie ook Van der Ploeg, 2007). Verder wordt duidelijk dat structuur, voorspelbaarheid, duidelijkheid voor elke leerling in de klas goed is.

4.4. Attitude

De uitslag over affectie / attitude in de enquête was niet zo duidelijk als in de interviews naar voren kwam. In de interviews met leerlingen werd duidelijk (veel duidelijker dan de enquête aangeeft) hoe belangrijk de attitude van de docent wordt gevonden. Leerlingen spraken over te weinig uitdaging, over onrust in de klas, over saaie en onbegrijpelijke lessen. Maar ook over te weinig begeleiding en zelfs over een attitude die irritatie opwekt. En leerlingen spraken over docenten die bereid zijn hun pauzes op te offeren om extra uitleg te geven, vrolijk zijn, in zijn voor een lolletje en iets leuks van hun les maken.

Zo geeft leerling A aan dat lang lezen en lange uitleg niet prettig is. Tegelijkertijd valt de attitude van de docent en de gelatenheid van de leerling op.

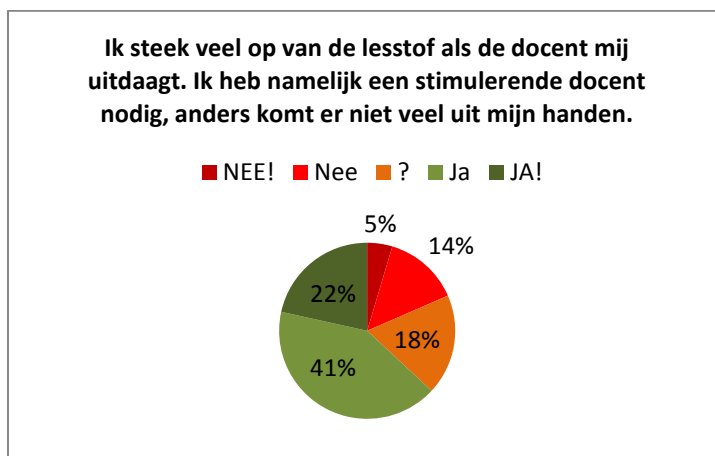
Leerling A: Meneer C vind ik niets. Ik houd niet van lezen. Ook niet van te lange uitleg, dan is de concentratie weg. De docent gaf aan het begin van het jaar aan dat hij zo en zo werkt. Dit was zijn stijl van werken. Het went wel.

Leerling E vindt het niet prettig dat een docent vertrouwelijke informatie aan de gehele klas meedeelt.

Leerling E: Als ze een gesprekje wil hebben met een leerling, dan zegt ze hardop in de klas waarover ze een gesprekje wil hebben. Over cijfers bijvoorbeeld. Ik heb daar last van als ze dat doet. Het is niet leuk als de gehele klas het weet. Dat is privé.

In de enquête werden er vragen gesteld over de affectieve kant van leren. Drie vragen gingen daarover: ik steek veel op van de lesstof als de docent... veel persoonlijk aandacht voor mij heeft. Ik leer gewoon meer als een docent interesse in mij heeft ($N=66/GEM=3.21/SD=1.19$); mij uitdaagt. Ik heb namelijk een stimulerende docent nodig, anders komt er niet veel uit mijn handen ($N=66/GEM=3.62/SD=1.11$); hoge verwachtingen van mij heeft. Ik leer namelijk een stuk beter als ik weet dat de docent geloof in mij heeft ($N=66/GEM=3.02/SD=1.22$).

Uitdaging (figuur 12) wordt door de leerlingen het meeste gewaardeerd. Twee op de drie leerlingen geven aan zo beter te leren. Ongeveer een op de vijf leerlingen geeft aan daar geen baat bij te hebben. En ongeveer een op de vijf leerlingen twijfelt daarover. De experts zijn meer uitgesproken als het gaat om attitude.



Figuur 12 ($N=66/GEM=3.62/SD=1.11$)

Alle experts noemden de attitude van de docent cruciaal. Expert A vindt dat er in het reguliere onderwijs te weinig aandacht wordt gegeven aan de leraar-leerling interactie. De leerling wil veiligheid, aandacht en erkenning. Affectie is dus heel belangrijk. Maar het is niet

iets wat je docenten zomaar leert. Volgens Expert B is het natuurlijk belangrijk dat docenten een goede relatie hebben met leerlingen. Dat er sprake is van affectie.

Expert B: Maar wij denken ook dat als je heel goed onderwijs geeft, als je leuk kan lesgeven, een verhaal kan vertellen, dat je daarmee ook weer werkt aan een goede relatie. Dus er zijn scholen die zeggen: nou voor ons staat centraal dat wij werken aan de relatie, de competentie en de autonomie. Dat is het doel. Nee, zeggen wij, het is een middel. En wij zeggen: een kind dat goed presteert, op wat voor gebied dan ook, dat gaat zich competentier voelen. En dat gaat zich ook meer autonoom voelen. En dat gaat de relatie met de leraar positief bevestigen.

Volgens expert E zit de kern (van een integrale aanpak) in de attitude van de docent. Expert E geeft aan dat regels positief moeten worden geformuleerd. Een docent moet dus niet aangeven wat niet mag. Maar een docent moet juist aangeven wat hij van een leerling verwacht! En een leerling moet een beloning krijgen als hij dat gewenste gedrag laat zien. Negatief gedrag moet vooral genegeerd worden.

Beloningen van de docent worden gewaardeerd, zo blijkt uit de interviews met leerlingen.

Leerling C: Mevrouw V vind ik goed. Omdat ze alles erg goed uitlegt. We mogen de laatste tijd een kwartiertje voor onszelf werken en dan mogen we muziek luisteren. Als we iets niet snappen, dan komt ze het uitleggen.

Leerling F: Docent G laat ruimte en geeft vrijheid. Hij kan het goed uitleggen. [Vak X] begreep ik vorig jaar het beste.

Leerling G: Meneer I vind ik goed. Hij is mijn mentor. Ik vind hem aardig. Bij begeleidingsuur doe je eigenlijk best wel weinig. Sommige leerlingen mogen dan naar de COOP om eten te halen. Meneer I maakt er wat leuks van.

De leerlingen weten heel goed welke docent ze fijn vinden. Het gaat niet alleen om klassikaal goed uitleggen. Humor en de bereidheid om fouten te erkennen wordt gewaardeerd.

Leerling H: Meneer A heeft goed orde. Hij kan ook wel een lolletje tussendoor doen. Hij is streng, hij kan goed opletten. Hij is duidelijk in wat hij wil. Meneer L is ook goed. Hij heeft orde en kan ook een lolletje maken. Hij is ook duidelijk in wat hij wil. Bijvoorbeeld als het stil moet zijn. Hij kan ook toegeven: ik had geen gelijk.

Er werd tenslotte in interviews (niet in de enquête) over begrip gesproken. Begrip wordt belangrijk gevonden. En het laat nogal eens te wensen over. In bijlage 21 komen zowel leerlingen als experts aan het woord over begrip.

Conclusie

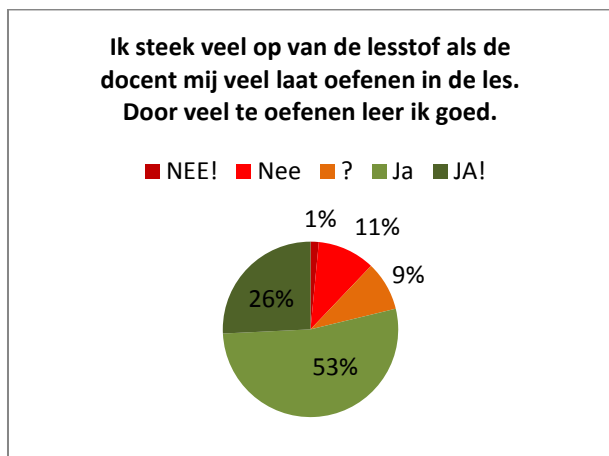
Efficiënt docentgedrag betekent hier: een positieve grondhouding hebben (Van der Ploeg, 2007; Westwood, 2008a); en als die grondhouding er niet is, dan valt daar aan te werken. Dit

blijkt dan een positief effect te hebben op de gehele klas. Er bestaat een wisselwerking tussen orde (vorige paragraaf) en een goede attitude (zie ook Van der Ploeg, 2007). Leerlingen hebben bij goed gedrag baat bij een beloning. En ook dit heeft weer een positief effect op de gehele klas. En last but not least: inspirerende lessen zijn belangrijk (zie ook Van der Ploeg, 2007; Hay McBer, 1999), want dat heeft weer invloed op de relatie.

4.5. Oefenen en ondersteunende middelen

Oefenen (verwerking) wordt belangrijk gevonden, dat bewijst onderstaande figuur 13. Oefenen thuis (huiswerk) wordt minder gewaardeerd: 30 leerlingen zeggen ja, 22 nee (N=66/GEM=3.03/SD=1.27).

Leerling E: Meneer A vind ik niet fijn. Hij kan totaal geen orde houden. In de les komt er weinig van oefenen en opdrachten maken terecht.

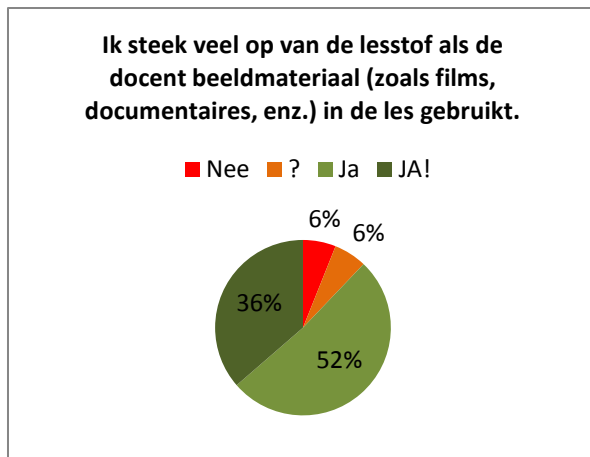


Figuur 13 (N=66/GEM=3.91/SD=0.95)

Alle experts zijn voor oefenen. Expert B maakt hier een kanttekening bij. De expert geeft aan dat oefenen belangrijk is, maar een leerling die het niet begrijpt heeft niet zoveel aan nog een keer oefenen. Een docent zal zich moeten verdiepen in de achtergronden van het kind. Hoe komt het dat de leerling het niet begrepen heeft? Een docent zal een analysevaardigheid moeten hebben. Ook expert D benadrukt dat er vooral gekeken moet worden naar wat een kind nodig heeft.

Als het gaat om ondersteunende middelen in de les, dan springt beeldmateriaal er bovenuit (figuur 14). 56% van de leerlingen hebben hier baat bij. Alle experts zijn voor de inzet van ICT, mits het doel maar duidelijk is. Expert E geeft aan dat strategie-instructie bij het gebruik van ICT en computers erg handig is.

Leerling H: Films kijken is leuk. Soms leer je er beter van. Natuurlijk zijn computers leuk. Maar dan zijn ze wel veel spelletjes aan het spelen. De docent moet wel controleren, anders leren we niets.



Figuur 14 (N=66/GEM=4.18/SD=0.80)

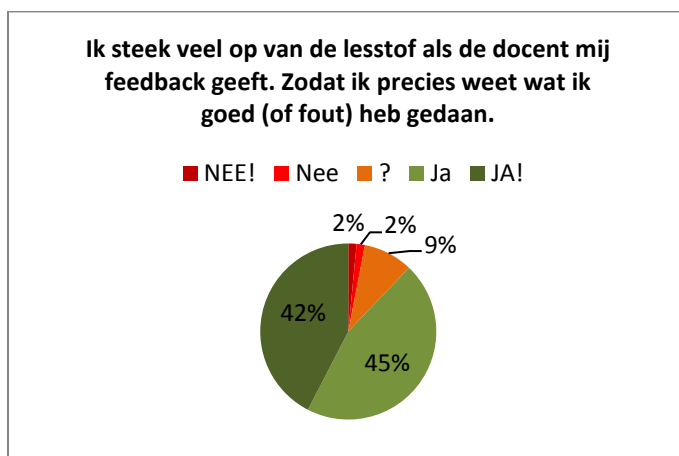
Conclusie

Efficiënt docentgedrag betekent hier: oefenen (zie ook Ellis, 2005; Swanson & Deshler in Ellis, 2005)! Beeldmateriaal: ja, maar met een duidelijk doel. ICT: idem dito (o.a. Van Lieshout, 2009; Swanson & Hoskyn in Ellis, 2005).

4.6. Controle en feedback

Leerlingen willen heel graag horen hoe ze het hebben gedaan. Dat blijkt duidelijk uit onderstaande figuur 15. Alle experts zijn voor goede feedback en controle. Expert D geeft vooral feedback op het doen, niet op het zijn. Expert B geeft aan dat de feedback die door docenten wordt gegeven vaak geen nuttige feedback is.

Expert B: Je hebt van die docenten die dingen zeggen als: “Prima gedaan, je bent een kanjer.” Dat vind ik geen feedback. De feedback moet gegeven worden op verschillende niveaus. Op de taak, op het proces en de zelfregulatie. En dan kan die persoonsgebonden feedback er best bijkomen. Maar die moet niet centraal staan.



Figuur 15 (N=66/GEM=4.26/SD=0.80)

Als het gaat om de controle, dan zijn de antwoorden ambivalent. 29 leerlingen geven het antwoord ja (44%) en 20 leerlingen zeggen nee (31%). Bij de experts is iedereen voor controle. Feedback is qua benaming veel positiever en wordt, zo blijkt uit de enquête (zie figuur 15), heel belangrijk gevonden.

Leerling O: Ik vind het wel handig als hij het controleert. Want dan kan hij ook zeggen als je iets fout hebt. Dan kan hij het ook uitleggen.

Leerling I: Je moet ook oefeningen doen. Je blijft anders onzeker. Doe ik het wel goed? Ik zou het fijn vinden te weten of je het wel goed doet.

Uit de antwoorden valt te lezen dat leerlingen graag weten waar ze aan toe zijn (duidelijkheid), maar tegelijkertijd ook vrijheid wensen.

Leerling H: Ik wil een docent die orde kan houden en rustig is in de les. Iemand die in de gaten houdt wanneer je klaar moet zijn. En iemand die weet wat hij wil. Zodat je ook precies weet wanneer je wat af moet hebben. En tijd hebben voor een lolletje. Niet altijd bezig zijn met de lesstof.

Ook als het gaat om het klassikaal bespreken van opdrachten of huiswerk zijn de antwoorden ambivalent (zie bijlage 23)

Conclusie

Efficiënt docentgedrag betekent hier: feedback geven op persoon, taak, proces en zelfregulatie (zie ook Hattie, 2003; Swanson & Deshler in Ellis, 2005; Westwood, 2008a); regelmatig controleren.

5. Discussie en aanbevelingen

Dit onderzoek begon met een aantal vragen. Kan er op dit moment antwoord worden gegeven op die vragen? En op welke punten is verder onderzoek nodig?

5.1. Antwoorden

Bestaat er een integrale methode om met al die verschillen in de klas om te gaan? Ja en nee. Het blijft pendelen tussen integratie en differentiatie. Heel veel kan integraal, maar daarnaast blijft de noodzaak bestaan tot afstemming. Eén expert gaf aan dat docenten veel kunnen betekenen voor leerlingen als ze een flexibele instelling hebben.

Moet de docent knowhow hebben van elk probleem of elke stoornis om goed les te kunnen geven? Nee! Dit onderzoek laat zien dat met een bepaalde basiskwaliteit en basisinstructie veel leerlingen bereikt kunnen worden.

Waar zal de prioriteit voor de docent moeten liggen? Het eigen vakgebied of de leerling met *Special Educational Needs*? Of een combinatie? Het eigen vakgebied is veruit het belangrijkste. Tijdens een interview met een expert vatte de onderzoeker het volgende samen: “*Dus eigenlijk moet je als docent gewoon je vak goed verkopen?*” Waarop de expert antwoordde: “*Je slaat de spijker op zijn kop!*” Een andere expert meldde dat je met ‘liefde voor je vak’ al een heel eind komt. De docent kan zich desgewenst verdiepen in de verschillende problemen en stoornissen. Het is geen vereiste.

In bijlage 24 staat een schematische afbeelding over efficiënt docentgedrag.

5.2. Verder onderzoek

Sommige uitkomsten uit dit onderzoek wijken af van wat de vakliteratuur (bedoeld wordt: de vakliteratuur in dit onderzoek; zie theoretisch kader) er over zegt. Neem bijvoorbeeld het idee van *peer tutoring*. Uit dit onderzoek blijkt dat leerlingen daar niet uitgesproken vóór zijn. Er zou verder onderzoek moet komen naar het belang van *peer tutoring* om deze discrepantie op te helderen.

In het onderzoek zijn nog andere zaken aan de orde gekomen die verder onderzoek vereisen:

- Kijken leerlingen op nieuwe of progressieve scholen anders aan tegen efficiënt docentgedrag, dan de leerlingen in dit onderzoek die naar een traditionele school gaan?

- Affectie lijkt bij leerlingen minder belangrijk te worden gevonden dan bij de experts of de vakliteratuur. Hoe is dit te verklaren?
- Dit onderzoek heeft niet veel aandacht besteed aan het nut van huiswerk en toetsing. De vakliteratuur geeft aan dat huiswerk geven en toetsing goed is voor leerlingen.
- Een van de experts had het over het loslaten van de standaarden ruimte en tijd. Wat voor effect zou dat hebben op leerlingen met een leer- en gedragsprobleem?
- In hoeverre wordt er al les gegeven op een manier die recht doet aan de leerlingen met een leer- en gedragsprobleem?
- Wat zou de opbrengst zijn als leerlingen eigen leerdoelen mogen samenstellen? Is het efficiënt?
- En tot slot, wat voor compenserende en dispenserende maatregelen kunnen nog getroffen worden voor de betreffende doelgroep?

5.3. Aanbevelingen

Op basis van het onderzoek wordt het volgende aanbevolen:

- Docenten doen er goed aan te werken aan structuur, orde en veiligheid in hun lessen; klassenmanagement is van essentieel belang. Leerlingen vragen om structuur.
- Docenten doen er goed aan te werken aan hun attitude. Een positieve attitude met bijvoorbeeld veel begrip levert veel op. Er zijn cursussen en trainingen die zich hier op richten.
- In het verlengde hiervan is afstemming op de leerling cruciaal. Leerlingen vragen om feedback, niet alleen op de persoon, maar ook op de taak, het proces en de zelfregulatie.
- Naast structuur is duidelijkheid van belang, en dan met name duidelijkheid in de vorm van directe instructie. Dus duidelijk uitleggen wat belangrijk is; het bord gebruiken; agenda op het bord; moeilijke opgaven voordoen; enzovoort. Strategie-instructie moet kunnen, maar kan beter afgestemd worden op de individuele leerling.
- Leerlingen moeten veel tijd krijgen om te oefenen.
- Leerlingen vinden interactie belangrijk: vragen stellen en discussie zouden een vast onderdeel van de les moeten vormen.
- Visualisatie is belangrijk. Docenten kunnen veel meer gebruik maken van de mogelijkheden van ICT. Hierbij zal de docent ook moeten letten op structuur. Beeldmateriaal kan ook goed. Maar altijd moet het doel duidelijk zijn.
- Docenten doen er goed aan hun les niet alleen qua lesstof voor te bereiden, maar ook te kijken naar de klas en de individuele leerlingen. Wat heeft een leerling nodig? Hoe kan de leerling bereikt worden? Welke methoden worden ingezet? Hoe kan er aangehaakt worden bij de verschillende leerstijlen. Variatie is belangrijk, maar dit is

nog efficiënter als de leerstijlen in de klas bekend zijn en als er bij docenten kennis van leerstijlen is!

- Handelingsgericht werken wordt (volgens Expert B) door docenten als positief ervaren. Het zou goed zijn om hiermee binnen de context van deze scholengemeenschap van start te gaan.
- Management zal moeten inzetten op kwalitatief hoogstaand onderwijs. Het zal in de klas moeten gebeuren. Het staat of valt bij de kwaliteit van de docent. Er zal een beweging van buiten naar binnen moeten plaatsvinden. Bijvoorbeeld: extra handen in de klas of coaching of intervisie. Het management zal hier beleid op moeten maken en de benodigde middelen ter beschikking moeten stellen. Een begeleidingscoördinator of zorgcoördinator kan hier een ondersteunende taak in hebben.

Literatuur

- Amerongen, M. van (2009). Nieuwe map Wijzer Onderwijs: Aandachtstekort- en Gedragsstoornissen. *Balans Magazine, nummer 7, 40-43.*
- Barber, M. (1996). *The Learning Game. Arguments for an education revolution.* London: Indigo.
- Boerman, R. (2008). *Richtlijnen praktijkonderzoek.* Tilburg: Fontys OSO.
- Broatch, L. (2003). *Learning Disabilities and Psychological Problems – An Overview.* Charles and Helen Schwab Foundation.
- Broenink, N. & Gorter, K. (2001). *Studeren met een handicap. Belemmeringen die studenten met een lichamelijke beperking, psychische klachten of dyslexie in het hoger onderwijs ondervinden.* Verwey-Jonker Instituut (in opdracht van het Ministerie van OCW).
- Brophy, J.E. (1998). *Failure Syndrome Students.* Eric Digest.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2009). *Jaarboek onderwijs in cijfers.* Den Haag/Heerlen, CBS.
- Davis, P. & Florian, L. (2004). *Teaching Strategies and Approaches for Pupils with Special Educational Needs: A Scoping Study. Department for Education and Skills (DfES), Research Report 516.* Norwich: Queen's Printer.
- Delfos, M.F. (2008). *Autisme op school. Deel 2: voortgezet onderwijs.* Esch: Quirijn.
- Die-'s-lekti-kus VZW (2004). *Werkmap Leerzorg.* Kessel-Lo.
- Donk, C. van der & Lanen, B. van (2009). *Praktijkonderzoek in de school.* Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Dowker, A. (2004). *What works for Children with Mathematical Difficulties? Department for Education and Skills (DfES), Research Report 554.* University of Oxford.
- Dulk-Bokdam, E. (2008/2009). Lopen we in de pas voor passend onderwijs? *Remediaal Tijdschrift voor leer- en gedragsproblemen in het vo/bve, nummer 5, 18-20.*
- Ebbens, S. & Ettekooven, S. (2009). *Effectief leren. Basisboek.* Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Ellis, L.A. (2005). *Balancing Approaches: Revisiting the Educational Psychology Research on Teaching Students with Learning Difficulties.* Camberwell: Acer (Australian Council for Educational Research Ltd).

European Agency for Development in Special Needs Education (2005). *Inclusief onderwijs en de praktijk in de klas in het voortgezet onderwijs. Samenvattend rapport*. Brussel, België.

Freed, J. & Parsons, L. (2005). *Ik denk in beelden, jij onderwijst in woorden. Talenten van een AD(H)D-kind ontwikkelen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Hajer, M. & Meestringa T. (2009). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Harinck, F. (2007). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen, Apeldoorn: Garant.

Hattie, J. (2003). *Teachers Make a Difference. What is the research evidence?* Camberwell: Acer (Australian Council for Educational Research Ltd).

Hay McBer (2000). *Teacher Effectiveness – A Model of Teacher Effectiveness*. Report by Hay McBer to the Department for Education and Employment (DfEE).

Hermans-Franssen, A. (2009). Een krachtige leeromgeving voor leerlingen met autisme (3). *Autisme en leeromgeving. Tijdschrift voor Remedial Teaching, nummer 3, 6-9*.

Hylkema, L. & Jonker, S. (2008/2009). Asperger in de klas. *Remediaal Tijdschrift voor leer- en gedragsproblemen in het vo/bve, nummer 5, 3-7*.

Jansen, R. (2009). Leerlingenzorg in het onderwijs. In: *Handboek Schoolontwikkelingstraject Integrale Leerlingenzorg. LEOZ Deelproject 1*. Antwerpen/Apeldoorn: LEOZ en Garant.

Jolles, J. (2007). Neurocognitieve ontwikkeling en adolescentie: enkele implicaties voor het onderwijs. *Tijdschrift Onderwijsinnovatie, maart 2007, 30-32*.

Kleijnen, R., Henneman, K. & Smits, A. (2004). *Protocol Dyslexie in het Voortgezet Onderwijs*. Den Bosch/Nijmegen: KPC/Expertisecentrum Nederlands.

Lieshout, T. van (2009). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen. Een praktisch handboek voor professionele opvoeders, begeleiders en leerkrachten*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Meijer, W. (2009). *Leerkrachten begeleiden bij passend onderwijs*. Amersfoort: CPS.

Milles, D. (2005). *Dispatches: the Dyslexia Myth* [televisie-uitzending]. Belfast: Channel 4.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2005). *Vernieuwing van de zorgstructuren in het funderend onderwijs*. Den Haag, Ministerie van OCW.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2009). *Heroverweging passend onderwijs*. Den Haag, Ministerie van OCW.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2010). *Voortgang nieuwe koers passend onderwijs*. Den Haag, Ministerie van OCW.

Otten, W.J. (2009). *Onze Lieve Vrouwe van de Schemering. Essays over poëzie, film en geloof*. Amsterdam: Uitgeverij G.A. van Oorschot.

Ploeg, J.D. van der (2007). *Gedragsproblemen. Ontwikkelingen en risico's*. Rotterdam: Lemniscaat.

Robinson, K. (2009). *Het Element. Als passie en talent samenkomen*. Houten: Uitgeverij het Spectrum.

Rowe, K. (2006). Effective teaching practices for students with and without learning difficulties: Issues and implications surrounding key findings and recommendations from the National Inquiry into the Teaching of Literacy. *Australian Journal of Learning Disabilities*, No. 3, 2006, 99-115.

Rowe, M.B. (1986). Wait Time: Slowing Down May Be a Way of Speeding Up! *Journal of Teacher Education*, No. 1, 43-50.

Ruijsenaars, A.J.J.M. (2001). *Leerproblemen en leerstoornissen. Remedial teaching en behandeling. Hulpschema's voor opleiding en praktijk*. Rotterdam: Lemniscaat.

Scheerens, J. (2005). *Review and meta-analysis of school and teaching effectiveness*. University of Twente: Department of Educational Organization and Management.

Simons, P.R.J. (1999). *Krachtige leeromgevingen*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Stevens, L. (red.) (2008). *Leraar wie ben je?* Antwerpen/Apeldoorn: NIVOZ en Garant.

Stevens, L, Werkhoven W. van & Castelijns, J. (2001). *The Attunement Strategy: Reclaiming Children's Motivation by Responsive Instruction*. Geneve, Switzerland: International Bureau of Education.

Taal, M. & Snellings, P. (2009). *Interventies in het onderwijs: leerproblemen*. Amsterdam: Boom Onderwijs.

Verloop, N. & Lowijck, J. (red.) (2009). *Onderwijskunde. Een kennisbasis voor professionals*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.

Weggeman, M. (2007). *Leidinggeven aan professionals? Niet doen! Over kenniswerkers, vakmanschap en innovatie*. Schiedam: Scriptum.

Westwood, P.S. (2008a). *What teachers need to know about learning difficulties*. Camberwell: ACER (Australian Council for Educational Research Ltd).

Westwood, P.S. (2008b). *What teachers need to know about reading and writing difficulties*. Camberwell: ACER (Australian Council for Educational Research Ltd).

Westwood, P.S. (2008c). *What teachers need to know about spelling*. Camberwell: ACER (Australian Council for Educational Research Ltd).

Westwood, P.S. (2008d). *What teachers need to know about numeracy*. Camberwell: ACER (Australian Council for Educational Research Ltd).

Wolf, K. van der & Beukering, T. van (2009). *Gedragsproblemen in scholen. Het denken en handelen van leraren*. Leuven: Acco.

Wolters' Handwoordenboek (1929). *Latijn-Nederlands*. Groningen, Utrecht, Antwerpen: Wolters' Woordenboeken

Yuen, M. & Westwood, P.S. (2001). Integrating students with special needs in Hong Kong secondary schools: Teachers' attitudes and their possible relationship to guidance training. *International Journal of Special Education*, No. 2, 2001, 69-84.

Yuen, M., Westwood, P.S. & Wong, G. (2004). Meeting the needs of students with specific learning difficulties in the mainstream education system: data from primary school teachers in Hong Kong. *The International Journal of Special Education*, No. 1, 2004, 67-76.

Bijlagen

Bijlage 1: Diversiteit

Het CBS (2009) geeft aan dat in het jaar 2008/2009 935.000 leerlingen in het voortgezet onderwijs zaten. Hiervan hebben ongeveer 15.500 leerlingen een leerlinggebonden financiering (het zogenaamde rugzakje). Vergeleken met het cursusjaar 2005/2006 is dat een ruime verdubbeling. Van deze 15.500 leerlingen hebben (ongeveer) 1500 leerlingen een auditieve of communicatieve beperking, 3200 leerlingen een lichamelijke of verstandelijke beperking en 10.700 leerlingen een ernstige ontwikkelingsstoornis. Er kan gesproken worden van een explosie in het aantal rugzakjes. Behalve de rugzakjes hebben we in het onderwijs ook vele leerlingen zonder indicatie, maar waar toch het een en ander mee aan de hand is. Bijvoorbeeld de dyslectische of dyscalculische leerling. Tijms, Scheltinga & Snellings (in Taal & Snellings, 2009) geven aan dat 8,8 procent van de leerlingen in het primair onderwijs een zwakke lezer is en 3,6 dyslectisch. Kleijnen, Henneman & Smits (2004) komen wat betreft dyslexie tot eenzelfde cijfer: een percentage van 3,6 procent. Broenink & Gorter (2001) komen in een onderzoek naar ex-leerlingen Havo/Vwo tot een percentage tussen de 2 en 3 procent. Westwood (2008d) geeft aan dat het aantal leerlingen met dyscalculie schommelt tussen de 1 en 3 procent van de bevolking. Sommige onderzoekers komen op 3 procent en anderen, zoals de APA, hebben het over 1 procent: “The ‘bible’ of psychological assessment – the *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* places the prevalence rate at about 1 percent” (p.64). Daarnaast heeft 35 procent van de leerlingen problemen met wiskunde (Westwood, 2008d). Van der Ploeg (2007) geeft aan dat van de schoolgaande jeugd in Nederland van 4 tot 18 jaar 7,3 procent ADHD heeft. Het aantal leerlingen met autisme komt volgens Van Lieshout (2009) neer op ruim 1 procent. Een derde van die groep behoort tot de klassieke autisten, de rest tot de groep PDD-NOS en Asperger. Net zoals bij ADHD komt de stoornis veel vaker voor bij jongens.

Bijlage 2: Passend onderwijs

Wat kan de docent anno 2010 aan veranderingen verwachten? En waar mag de docent zich op voorbereiden? Moet hij zich wel ergens op voorbereiden?

Op 2 november 2009 stuurt de staatssecretaris van onderwijs, Dijkma, een brief aan de Tweede Kamer. Daarin staat dat het aantal rugzakjes tussen 2003 en 2008 van 11.000 naar 36.000 is gestegen. Het bedrag dat wordt besteed aan zorg en ondersteuning van leerlingen is tot 2 miljard euro gegroeid. En ook al wordt er op allerlei niveaus keihard gewerkt aan goed onderwijs, docenten en leerlingen merken er in de klas weinig van. De Evaluatie- en adviescommissie Passend Onderwijs (ECPO) komt tot eenzelfde conclusie: passend onderwijs is tot nu toe een bestuurlijke kwestie. Ook de inspectie geeft aan dat er vaak geen concrete doelen worden gesteld voor leerlingen met beperkingen; handelingsplannen laten te wensen over. Daarbij komt dat de inzet van geld voor zorg niet helder is (Ministerie van OCW, 2009).

Dijkma (Ministerie van OCW, 2009) geeft in deze brief aan dat docenten steeds meer problematische leerlingen in de klas krijgen. Deze docenten hebben het gevoel dat ze er alleen voor staan. Ook gaat er teveel geld naar bovenschoolse voorzieningen in plaats van naar de klas. Er zou meer geluisterd moeten worden naar de onderwijsbehoeften van docenten. Want uiteindelijk moet het in de klas gebeuren: bijvoorbeeld meer handen in de klas, en ondersteuning of scholing van docenten.

Dijkma wil het roer omgooien. Ze wil zoveel mogelijk leerlingen in het reguliere stelsel houden. Leerlingen met een relatief lichte hulpvraag hoeven volgens haar niet meer naar het speciaal onderwijs. Zij wil deze leerlingen in het reguliere stelsel houden omdat er daar meer opleidingsmogelijkheden zijn. Sommige leerlingen zullen toch naar het speciaal onderwijs moeten, bij weer andere leerlingen zijn er tussenvarianten te bedenken.

Volgens de voormalige staatssecretaris moet het geld dat in zorg en begeleiding wordt gestoken zichtbaar zijn in de klas, hetzij door meer handen in de klas, hetzij door professionalisering van docenten. De gelden die nu ten goede komen van de ambulante begeleiding moeten ten goede komen van de school. Daarbij dringt ze aan op een cultuuromslag: we moeten kijken naar wat een leerling kan en zijn potentieel ten volle benutten.

Passend onderwijs lijkt bijna een feit, ook al is het, door de val van het kabinet Balkenende IV, tot controversieel onderwerp verklaard. In de beleidsnotitie *Vernieuwing zorgstructuren in het funderend onderwijs* (Ministerie van OCW, 2005) wordt voor het eerst gesproken over zorgplicht. Elk schoolbestuur heeft de plicht aan elke leerling die zich aanmeldt een passend onderwijszorg-arrangement aan te bieden. Heeft de school bepaalde expertise niet in huis om een leerling te begeleiden dan moet de school een alternatief aanbieden (bijv. bij een

andere school in het samenwerkingsverband). In de brief *Voortgang nieuwe koers passend onderwijs* van 25 januari 2010 van Dijksma staat dat het kabinet streeft naar invoering van de zorgplicht per 1 augustus 2012. Door de val van het kabinet Balkenende IV in februari 2010 staat dit gegeven nu op losse schroeven.

Bijlage 3: Directe instructie en strategie-instructie

Directe instructie komt voort uit behavioristische en cognitieve theorieën. De essentie van het behavioristische denken is dat gewenst gedrag gestimuleerd wordt door positieve en negatieve prikkels. Positieve prikkels zijn bijvoorbeeld: een glimlach, een schouderklopje en aandacht. Een negatieve prikkel is bijvoorbeeld het geven van straf. Negatieve prikkels blijken slecht te zijn voor het leren. Docenten wordt vooral aangeraden positieve prikkels af te geven. Bij directe instructie ligt de nadruk op het geleidelijk aanleren van begrippen. Geleidelijk wordt het niveau naar een hoger niveau getild. Daarnaast moeten doelen zorgvuldig geformuleerd worden in termen van het beoogde leerresultaat. Tests moeten deze doelen eenduidig terugvragen. Verder ligt de nadruk op individueel werk, omdat het in eerste instantie om beheersing gaat. Tenslotte zijn alle leerfuncties in handen van de docent: de docent bereidt voor, zet leeractiviteiten in gang, reguleert het leren, zorgt voor feedback en beoordeling (Ebbens & Ettekoven, 2009).

Ellis (2005) zegt over directe instructie:

Direct instruction (sometimes referred to as explicit instruction) is well grounded in behavioral theory, placing great emphasis on the learning environment and giving little attention to the causes of learning difficulties or the student's underlying abilities. (p.28)

Bij directe instructie wordt er veelal gebruik gemaakt van presentaties. Het gaat om het stap voor stap uitleggen van essentiële kennis. Regelmatig checkt de docent of de leerling het snapt en het tempo bijhoudt. Er wordt veel geoefend, net zolang tot een leerling het begrijpt en er complexere oefeningen kunnen worden aangeboden (practice & drill). Leerlingen krijgen zeer heldere, goed gedefinieerde taken opgedragen. Leerlingen met een leerprobleem zullen in een sneller tempo bijgespijkerd moeten worden dan de gemiddelde leerling, anders kan er een achterstand ontstaan, aldus Ellis (2005).

Voor Doyle (in Scheerens, 2005) bestaat directe instructie uit zeven factoren:

1. De leerdoelen zijn duidelijk geformuleerd.
2. Het leermateriaal is zorgvuldig onderverdeeld in leertaken en is in volgorde gezet.
3. De docent geeft duidelijk aan wat de leerling moet leren.
4. De docent stelt regelmatig vragen om te kijken of de leerlingen zich ontwikkelen en het begrepen hebben.
5. Leerlingen hebben voldoende tijd om te oefenen en krijgen veel 'opstapjes' en feedback.
6. Vaardigheden worden net zo lang geleerd totdat ze geautomatiseerd zijn.
7. De docent toetst met regelmaat.

Over strategie-instructie zegt Ellis (2005) het volgende:

Whereas direct instruction assumes a passive reader who has mastered a large number of subskills and automatically and routinely applies them to all texts... strategy instruction assumes an active reader who constructs meaning through the interrogation of existing and new knowledge and the flexible use of strategies to foster, monitor, regulate and master comprehension. (p.34)

Het onderwijs richt zich voornamelijk op het gedetailleerd uitleggen van de strategie. Maar ook het waarom van de strategie dient uitgelegd te worden. Daarnaast zal er discussie zijn over het toepassen van de strategie en onder welke voorwaarden de strategie uitgevoerd kan worden. Ook zal er gevraagd moeten worden of de strategie uiteindelijk succesvol is of als succesvol wordt ervaren. Docenten zullen het de leerling voor moeten doen en stap voor stap moeten uitleggen.

Ellis (2005):

The teacher models the strategy using think-aloud, dialectal, and scaffolding techniques and then guides the students through a number of practice examples. Gradually, there is a decrease in teacher control as the students become more confident and competent with the strategy. (p.35)

Strategie-instructie komt voort uit constructivisme. De nadruk ligt op de actieve rol van de leerling; het gaat meer om 'leren' en 'leeractiviteiten' dan op instructie en inhoud. Het gaat ervan uit dat leren een proces van 'actieve' instructie is. Het houdt rekening met de ervaringskennis van de leerling. De leertaken zijn ingebed in rijke leeromgevingen en praktijksituaties. En er is veel aandacht voor het leerproces zelf, denkstrategieën en meta-cognitieve vaardigheden. De verschillende wegen naar een oplossing zijn even belangrijk als de oplossing zelf (Scheerens, 2005).

Bijlage 4: Directe instructie versus strategie-instructie

Wanneer moeten docenten kiezen voor directe instructie en wanneer voor strategie-instructie? Ellis (2005) heeft de volgende richtlijnen overgenomen van Westwood.

Guidelines for teachers in selecting the most appropriate instructional approach

Teachers should move towards a more direct teaching approach:

- when an essential strategy, skill or concept is being employed for the first time
- for students who are falling behind their peers as a result of too little teacher direction
- for students who are in risk of cumulative difficulty because they learn more slowly than their peers
- for students who are losing confidence and interest when trying to work independently
- for students with analytic and auditory learning styles.

Teachers should move towards a more constructivist approach:

- when the concept of strategy can be easily learned through students' own exploration
- when the concept does not provide a foundation for other concepts and thus, does not need to be learned in a particular time
- for students who have been able to learn strategies primarily through their own explorations
- for students who will be held back and lose interest by having to listen to suggestions for accomplishing a task they already know how to do
- for students with visual, tactile, and global learning styles.

(Adapted from Westwood, 2003c, pp. 48–49)

Afbeelding A: Directe instructie versus strategie-instructie (Westwood in Ellis, 2005)

Bijlage 5: Over schrijven, spelling, lezen en rekenen

Als het gaat om schrijven, dan hebben leerlingen expliciete instructie en ondersteuning nodig. Westwood (2008b):

All students benefit from specific instruction in the writing process and in the use of effective strategies for planning, monitoring, evaluating and editing their written work. In order to develop students' motivation, skills and strategies for writing, teachers need to use both direct instruction (demonstrations, modeling, 'thinking aloud', guided practice) and indirect instruction (constructive feedback). (p.70)

Het aanleren van strategieën draagt volgens Westwood (2008b) bij aan een betere schrijfvaardigheid. "A number of studies have shown that teaching students to apply appropriate plans of action results in marked improvement in the quality of their written products" (p.72). Westwood vervolgt:

Strategy training typically involves teaching student to follow a sequence of steps as they make their way through the various stages of planning, transcribing, evaluating and improving their writing on a chosen topic. Emphasis is placed on metacognitive aspects of the writing process (e.g. thinking, checking for clarity, self-monitoring, self-correction). (p.72-73)

En ook hier geldt dat de strategieën veel herhaald zullen moeten worden, net zolang tot het bij wijze van spreken 'de strot uit komt'. Uiteindelijk zullen de leerlingen de strategieën zelfstandig moeten kunnen toepassen. Ook hier zal de waarde van de strategie besproken moeten worden. Dit alles zal onder intensieve begeleiding moeten plaatsvinden.

Spelling wordt, volgens Westwood (2008c), in vele scholen niet effectief onderwezen. Er gaapt een gat tussen de huidige kennis over spelling en de praktijken in het klaslokaal. Het onderwijzen van spelling blijft meestal beperkt tot het verstrekken van woordlijsten en het al dan niet samen proberen te memoriseren van die woorden. Terwijl leerlingen juist gebaat zijn bij het aanleren van strategieën om zich de nieuwe woorden toe te eigenen. Staat (generaliserend) tegenwoordig het 'wat' centraal, leerlingen zijn meer gebaat bij het 'hoe'. Daarnaast is, volgens Westwood, feedback belangrijk.

Westwood (2008c): "Interactive whole-class teaching is perhaps the most effective way of conducting the sessions of word study and spelling" (p.40). Hij zegt dat het de individuele verschillen tussen leerlingen negeert. Het gaat lijnrecht in tegen differentiatie. Westwood is niet tegen differentiatie, alleen is het in grote klassen bijna niet vol te houden. Hij zegt: "Differentiation can be achieved to some degree by using computer-assisted learning with spelling materials at different levels of difficulty, and also by encouraging class-wide peer tutoring, with children helping one another on spelling assignments" (p.40).

Bij lezen geldt hetzelfde. Expliciete instructie wint de laatste jaren aan terrein. “Studies by Berninger et al. at second-grade level have confirmed that explicit instruction in word recognition, combined with explicit instruction in comprehension strategies produces the best results, particularly with low-achieving students” (Westwood, 2008b, p.8). Daarnaast komt er steeds meer aandacht voor vaardigheden en strategieën. “Similarly, Pikulski makes a case that effective reading programs must have a balance between explicit teaching of skills and strategies, and using those skills and strategies to read and respond to a wide variety of texts” (Westwood, 2008b, p.8).

Westwood (2008b) wil dat docenten een directe uitleg hanteren en voordoen hoe je een tekst aanpakt. Docenten hanteren daarbij technieken als ‘hardop denken’ en ‘vragen stellen aan jezelf’ om de betekenis van de tekst te achterhalen. Docenten zullen strategieën moeten aanleren. Vooral leerlingen met leerproblemen hebben baat bij strategieën. Daar moet wel bij gezegd worden dat deze leerlingen ook meer tijd nodig hebben bij het aanleren van strategieën. De strategieën mogen ook nooit te ingewikkeld zijn. Verder moet de waarde van de strategie klassikaal besproken worden. De leerlingen moeten uitgebreid de tijd krijgen om (begeleid) te oefenen en de strategie toe te passen. Ook moeten de leerlingen zelf op zoek gaan naar de betekenis van de tekst of het hoofdidee van een paragraaf. Ze moeten leren hoe ze verbanden kunnen leggen en hoe ze de belangrijkste informatie uit een tekst terug kunnen vertellen. Tot slot: feedback van de docent is cruciaal.

Rekenproblemen bij leerlingen hebben niet zozeer te maken met de moeilijkheid van het onderwerp als wel de achterliggende pedagogiek waarmee het onderwerp onderwezen wordt (Westwood, 2008d). Er wordt te weinig een appèl gedaan op het probleemoplossend vermogen van leerlingen en het toepassen van vaardigheden. En als er leerling-gericht onderwijs wordt gegeven ontbreekt het met regelmaat aan het aanleren van strategieën. Of zijn de rekenvaardigheden van de leerling onder de maat. Leerlingen hebben geen baat bij een minimalistische aanpak van de docent. Een docent zal naast het aanleren van strategieën ook regelmatig moeten herhalen en nieuwe aan oude informatie moeten koppelen. Westwood (2008d) wil dat docenten effectieve strategieën demonstreren, hardop nadenken bij het identificeren en analyseren van het probleem, veel reflecteren over de gevolgde procedure, nieuwe informatie in kleine stukjes aanbieden en visueel maken en checken of de leerling het begrepen heeft.

Dowker (2004) zegt dat leerlingen die elkaar helpen beter presteren dan leerlingen die alleen werken. Verder is de individuele aandacht van de docent en de metacognitie van belang. Zij zegt:

Current mathematics education in Britain and other countries has placed increasing emphasis on encouraging children to reflect on and discuss their mathematical ideas and strategies. Several intervention projects have involved training children, with and without arithmetical difficulties to reflect on their knowledge and plan and monitor their arithmetical strategies and have generally produced good results. (p.27)

Het tegelijkertijd gebruiken van cognitieve en metacognitieve strategieën bij wiskunde blijkt efficiënt. Uit een onderzoek van Montague, Applegate en Marquard (in Ellis, 2005) onder 72 leerlingen van 13 en 14 jaar blijkt dat het tegelijkertijd aanleren van cognitieve en metacognitieve strategieën het meeste effect sorteert. In groepen waar alleen cognitieve of alleen metacognitieve strategieën werden aangeleerd was het effect lager. Het onderzoek liet ook zien dat de leerlingen na verloop van tijd de strategieën minder goed gingen toepassen, maar het na een opfriscursus weer opmerkelijk beter deden.

Bijlage 6: Leerstijlen en meervoudige intelligenties

De manier waarop iemand het prettigst en gemakkelijkst leert, wordt een leerstijl genoemd. Een leerstijl wordt ook wel gezien als een comfort zone, een gebied waar mensen zich het meest prettig voelen. Als een leerling een voorkeur heeft voor een bepaalde leerstijl en het schoolvak (of de docent) staan daar diametraal tegenover, dan is er een mismatch tussen de docent en de leerling. Als de docent gevarieerder lesgeeft, dan kan hij tegemoetkomen aan de verschillende leerstijlen (Hajer & Meestringa, 2009).

Volgens Ten Dam en Vermunt (in Verloop & Lowijck, 2009) bestaan er drie generaties leerstijltheorieën. De eerste generatie leerstijltheorieën werden vooral opgevat als de omstandigheden waaronder mensen prefereren te leren. De tweede generatie leerstijltheorieën richten zich op cognitieve verwerkingsprocessen (waaronder Kolb). En de derde generatie leerstijltheorieën gaan ook over metacognitieve opvattingen en regulatie (zoals Vermunt). Zo heeft Vermunt het over de ongerichte, reproductiegerichte, betekenisgerichte en toepassingsgerichte leerstijl.

Er bestaan volgens Gardner (in Verloop & Lowijck, 2009) ook meervoudige intelligenties. Hij gaat er van uit dat alle leerlingen verschillende manieren hebben om zich de leerstof eigen te maken en problemen op te lossen. Gardner onderscheidde eerst zeven intelligenties, maar kwam later ook met een achtste intelligentie. Op dit moment zegt hij ook een negende intelligentie te kunnen onderscheiden. De acht intelligenties zijn: interpersoonlijk; intrapersoonlijk; lichamelijk-motorisch; logisch-mathematisch; muzikaal-ritmisch; natuurgericht; verbaal-linguistisch; visueel-ruimtelijk.

Op deze manier kunnen docenten aandacht geven aan alle acht intelligenties. Zo wordt er meer recht gedaan aan de verschillen in manieren van leren. Ook zijn de lessen gevarieerder en worden de leerlingen op een bredere manier gevormd. En tenslotte, omdat hij zich breed ontwikkelt, kan een leerling zich beter voorbereiden op de toekomst (Ebbens & Ettekoven, 2009).

Bijlage 7: De afstemmingsstrategie – een voorbeeld

De afstemmingsstrategie is een strategie om motivatieproblemen bij leerlingen de baas te worden. Stevens, Van Werkhoven & Castelijns (2001):

The strategy invites the teacher to take the perspective of the pupil by asking the pupil relevant questions. These questions concern the pupil's view of the relevant task, the experience of the task, what needs to be done or what the pupil would prefer to do differently and how. (p.6)

De strategie is speciaal ontwikkeld voor leerlingen met leerproblemen, maar is geschikt voor alle leerlingen. Volgens Stevens, Van Werkhoven & Castelijns (2001) hebben leerlingen behoefte aan relaties, competentie en autonomie. En juist in het onderwijs wordt er getornd aan die basisbehoeften. Het onderwijs kent bijvoorbeeld een uniform curriculum: alle leerlingen moeten voldoen aan bepaalde eisen. Een gedeelte van de leerlingen komt al snel tot de conclusie dat zij niet kunnen voldoen aan het curriculum. Voor een ander gedeelte is het curriculum juist te gemakkelijk. Voor beide groepen geldt dat hun gevoel van competentie wordt ondermijnd. Daarnaast hebben leerlingen behoefte aan autonomie. Leerlingen met leerproblemen worden minder vrij gelaten en juist meer gecontroleerd dan de andere leerlingen. Daartegenover staan de goede leerlingen. Maar ook zij moeten zich houden aan de regels van de school. Hun autonomie wordt niet verder ontwikkeld. En tot slot zien we een loskoppeling van relaties en resultaten. Het gaat in het onderwijs voornamelijk om de resultaten van het individu.

Learning is mainly seen in terms of results achieved by the individual and less in terms of a process that is embedded in and derives its power from a relational context; a process derived from the availability of others who put trust in the offered development potential and the fundamental motivation of developing it. (p.15)

De afstemmingsstrategie is een strategie die de relatie tussen leraar en leerling weer optimaal moet maken. De docent stemt zijn instructie af op de leerling, opdat de leerling (weer) aan zijn taak begint, opdat de leerling weer een gevoel krijgt van autonomie en competentie.

The intervention has the objective of getting the teacher to view things from the pupil's perspective and to attune their references (expectations, attributions and judgments) to this. It is assumed that this will be experienced by the pupil as affective support. (p.17)

Een neveneffect is dat de docent zich ook kompetenter voelt als hij ziet dat de leerling zich actiever opstelt na zijn interventie. Het gaat er om dat de leerling ziet en ervaart dat de docent beschikbaar is. Daarnaast merkt de leerling dat de docent hem of haar bevestigt in zijn of haar kunnen. De leerling weet zich uitgedaagd en durft zichzelf te vertrouwen. De

docent vraagt of de leerling de taak begrijpt. Ook vraagt de docent hoe de leerling over de taak denkt. De docent geeft feedback aan de leerling. De leerling leert zijn eigen problemen te formuleren, doelen te stellen en verantwoordelijkheid te nemen voor zijn eigen leerproces. Maar ook zal de docent de leerling vragen zijn eigen werk te evalueren. De metacognitieve vaardigheden van de leerling worden op deze manier door de docent gestimuleerd.

Bijlage 8: De stoornissen AD(H)D, dyslexie en autisme

In de volgende paragrafen worden een drietal leer- en gedragsstoornissen behandeld. Het gaat dan vooral om wat de docent kan doen om de leerling met de specifieke onderwijsbehoefte het beste te bedienen. Het gaat vooral om het stimuleren en begeleiden en niet zo zeer om het compenseren en dispenseren. Omdat er in de voorafgaande paragrafen al heel veel is gezegd over efficiënt docentgedrag bij leer- en gedragsproblemen, is het niet nodig om nu nog uitgebreid stil te staan bij ADD/ADHD, dyslexie en autisme.

AD(H)D

Die-'s-lekti-kus (2004) geeft een aantal Do's en Don'ts bij de behandeling van ADD en ADHD. Allereerst benadrukken ze in de map de affectieve factoren 'aanmoedigen' en 'positief benaderen'. De leerlingen hebben behoefte aan een korte en duidelijke instructie; kleine en overzichtelijke opdrachten; directe feedback; hulp bij het aangeven van kernwoorden en hoofdzaken. De map geeft ook aan dat een bordschema goed werkt; dat de leerlingen baat hebben bij gestructureerde leerstof; en dat variatie de aandacht vasthoudt. De map geeft nog een aantal affectieve 'don'ts': niet boos worden, niet zwaar straffen. Freed & Parsons (2005) maken een punt door te stellen dat een leerling met ADHD in beelden denkt en het liefste les krijgt van een docent met eenzelfde leerstijl (of een die gevarieerder les weet te geven, met het oog op de diverse leerstijlen). Van Lieshout (2009) noemt 'peer tutoring' (leerlingen helpen elkaar), 'computer-assisted instruction', 'task/instructional modification' (aangepaste instructie), 'self-monitoring' (de leerling stelt doelen, bewaakt zijn eigen proces en belooft zichzelf), 'strategy training', 'homework focused interventions' en 'classroom-based functional assessment'. 'Peer tutoring', 'self-monitoring' en taakmodificatie blijken het meest effectief. Verder zegt zij:

In het algemeen blijkt dat de aandachtsspanne van leerlingen met ADHD verhoogd kan worden als de leerling actief betrokken wordt bij een taak, er meer verantwoordelijkheid bij de leerling gelegd wordt en hij keuzes kan maken met betrekking tot de leertaken, als afleiding weggenomen wordt, er veel positieve feedback gegeven wordt en de leer methode aangepast wordt aan het individuele kind. (p.200)

Dyslexie

Kleijnen, Henneman & Smits (2004) leggen een behoorlijke nadruk op de affectieve kant van het leren. Ze spreken over de psychologische basisbehoeften relatie, competentie en autonomie (naar Stevens). Daarnaast zetten ze in op adequate instructie en goed klassenmanagement. Ze spreken over effectief onderwijs, waarbij instructief en constructief

leren in samenhang plaatsvindt vanuit de drie basisprincipes van interactief leren: betekenisvol leren, strategisch leren en sociaal leren. Ze geven o.a. de volgende tips: bij aanvang van de les het doel van de les op het bord schrijven en toelichten; nieuwe begrippen bespreken; hoofdlijnen van een tekst in schema op het bord schrijven; opdrachten in groepen laten uitvoeren (zodat de zwakke van de sterke leerlingen kunnen profiteren); leerlingen zelf laten nakijken; aanpakgedrag van opdrachten bespreken; extra instructie- en oefentijd voor leerlingen die dat nodig hebben; vragen stellen; feedback geven.

Bij moderne vreemde talen raden ze o.a. aan strategieën aan te leren en veel feedback te vragen en te geven. Bij rekenen en wiskunde zeggen ze dat de docent zo compleet mogelijk moeten instrueren. Maar ook oriënteren op wat bekend is; strategieën aanleren; feedback geven. De docent zal van sturende, via (be)geleide instructie, naar een model van zelfinstructie schuiven. “Dit kan de docent realiseren door de stappen van de metacognitieve en de oplossingsstrategie voor te doen (modeling), samen met de leerling te doen en door de leerling te laten nadoen” (p.141). En tenslotte ook bij Nederlands: het gaat voornamelijk om het aanleren van strategieën. En uiteraard kunnen de leerlingen de strategieën die ze leren bij Nederlands ook toepassen bij de zaakvakken.

Autisme

Van Lieshout (2009) geeft aan dat leerlingen met autisme vooral behoefte hebben aan structuur, veiligheid en acceptatie. Leerlingen met autisme moeten leren taakgericht in een groep te werken. Ze hebben behoefte aan heldere en duidelijke regels en afspraken. Schema's kunnen hem erg helpen. Net zoals ADHD'ers zijn ze sterk visueel ingesteld. Van Lieshout zegt dat de leerling met autisme behoefte heeft aan een concrete, overzichtelijke, zichtbare, voorspelbare en prikkelarme wereld. De docent doet er goed aan te checken of de instructie goed is overgekomen. De lesstof kan het beste gedoseerd aangeboden worden. Delfos (2008) beaamt dit: duidelijke en eenduidige instructies zijn belangrijk. Daarnaast checken of een boodschap is overgekomen. En: structureer taken om vastlopen te voorkomen. Maar bovenal: afstemming en contact!

Hermans-Franssen (2009) schrijft dat leerlingen met autisme moeilijkheden kunnen ervaren in het verwerven van leesbegrip en in het kennen en gebruiken van strategieën die het leesbegrip bevorderen. De aanwezige motivatie zal verder afnemen. Ze zegt:

Om deze leerlingen toch tot lezen met begrip te brengen, dient aandacht besteed te worden aan alle aspecten van de leeromgeving. (...) Geschikte middelen zijn het leren in een kleine groep die is samengesteld op basis van een gemeenschappelijk leerprobleem, het leren van begrippen en strategieën, en het toepassen van directe instructie en modeling. (p.9)

Zij besluit haar stuk met de volgende woorden: “In de krachtige leeromgeving zijn cognitieve en metacognitieve kennis en vaardigheden opgenomen en wordt recht gedaan aan het motivationele aspect van competentiebesef” (p.9).

Hylkema & Jonker (2008/2009) schrijven dat een docent op drie niveaus veranderingen moet doorvoeren voor de leerling met Asperger: verandering in de opbouw van zijn lessen (bijvoorbeeld: korte instructie, zelfstandig werken, nakijken, huiswerk opgeven); verandering in de wijze waarop hij de lesstof aanbiedt (op positieve wijze oude en nieuwe lesstof afwisselen, afgestemd op de leerling); verandering in de begeleiding van contact tussen klasgenoten (bijvoorbeeld in groepjes werken).

Van Lieshout (2009) geeft aan dat de benadering van een leerling met autisme maatwerk moet zijn, er zijn volgens haar bijna geen standaardtips te geven.

Bijlage 9: Professionalisering van de docent

In Yuen, Westwood & Wong (2004) blijkt dat veel docenten al passende hulp bieden aan leerlingen. De meest gegeven hulp is: leerlingen uitdagen leerlingen met speciale onderwijsbehoeften in de klas te ondersteunen. Daarna volgt: meer tijd geven aan leerlingen om het werk af te krijgen. En tenslotte: leerlingen met speciale onderwijsbehoeften extra begeleiding geven tijdens de les. Met andere woorden: volgens dit onderzoek werken veel docenten al aan passend onderwijs. De meest genoemde hulp is gemakkelijk toe te passen door alle docenten. Het vergt geen extra voorbereiding en zal dus geen werkdrukverzwaring opleveren.

Tegelijkertijd geven Yuen & Westwood (2001) aan dat de integratie van leerlingen met speciale onderwijsbehoeften in een reguliere klas alleen succesvol zal en kan zijn als de docenten een positieve houding hebben t.o.v. deze leerlingen. De docent is de centrale figuur in de klas en het al dan niet slagen van inclusie (of passend onderwijs) zal van hem of haar afhangen. Zo hebben Yuen & Westwood een onderzoek gedaan onder 345 docenten (voortgezet onderwijs) naar de houding die ze hebben t.o.v. inclusief onderwijs. Uit dat onderzoek blijkt dat docenten met ervaring in begeleiding veel positiever staan t.o.v. inclusief onderwijs dan docenten zonder enige ervaring in wat voor begeleiding dan ook. Dat wil dus zeggen dat begeleiding en training van onervaren docenten effecten sorteert in hun houding t.o.v. integratie en inclusie.

Wil de zorgcoördinator in 2011 passend onderwijs kunnen uitvoeren, dan zullen de docenten zich deskundig genoeg moeten voelen (Dulk-Bokman, 2008/2009). “Betrekt hen bij de invulling van hun toekomstige dagelijkse praktijk. De school moet hier structureel tijd voor vrijmaken, maar niet om vier uur ’s middags. (...) Naast scholing kan collegiale consultatie een positieve bijdrage leveren” (p.20). Dulk-Bokman geeft aan dat docenten in het onderwijs vaak bezig zijn leerlingen te helpen en begeleiden bij het verkennen van hun grenzen. In het kader van passend onderwijs wordt de docent nu ook zelf uitgedaagd zijn eigen grenzen te verkennen en desgewenst te verleggen.

Volgens Meijer (2009) is het belangrijk dat we naar een ander soort zorgstrategie gaan. Het gaat erom dat docenten niet meer de nadruk leggen op signalering en verwijzing (de beweging van binnen naar buiten), maar dat docenten hulp van buiten gaan vragen en experts de klas binnenhalen om de onderwijsleersituatie te verbeteren. Bij passend onderwijs wordt de beweging van buiten naar binnen erg belangrijk. Meijer geeft aan dat de focus van begeleiders vooral gericht moet zijn op de primaire processen: het inrichten van de onderwijsleersituaties. Volgens Meijer horen daar de volgende acties bij: laagdrempelige consultatiemogelijkheden; aandacht voor primaire processen; ondersteuning bij het veranderen van onderwijsleersituaties; accent op het begeleiden en professionaliseren. De docent blijft eigenaar van het probleem. De begeleider zal vooral vraaggestuurd moeten werken. Het gaat vooral om de onderwijsbehoefte van een docent in een bepaalde setting,

met een bepaalde leerling. Verder is, volgens Meijer, coaching belangrijk. Leerkrachten zullen moeten ervaren dat zij niet de enige zijn die problemen en frustraties ervaren rond een bepaalde leerling. Daarnaast is het delen in successen belangrijk. Ook nascholing behoort tot de mogelijkheden. De beweging van buiten naar binnen is cruciaal in de professionalisering van docenten. Consultatieve leerlingbegeleiding lijkt dan ook een effectief middel in de begeleiding van docenten. Meijer zegt dat cruciale attitudeverandering bij docent en begeleider vaak plaatsvindt rondom één leerling.

Als scholen de leerling centraal willen stellen, dan zal er veel tijd en energie in de docenten moeten worden gestoken. Barber (1996): "...unless time and energy are freed up to enable teachers to learn and develop, they will be unable to put pupils first; they will become outdated, tired, ground down and demoralized" (p.234). In dit kader geeft hij het voorbeeld van de veiligheidsinstructies in vliegtuigen:

For those of you travelling with small children, in the event of a oxygen failure, first place the oxygen mask on your own face and then... place the mask on your child's face. ... In schools we spend a great deal of time placing oxygen masks on other people's faces while we ourselves are suffocating. (p.234)

Leidinggevendens hebben een rol in de begeleiding van docenten, maar zullen alert moeten zijn op hun manier van communiceren. Weggeman (2007) verwoordt de onvrede over leidinggevendens bij professionals op licht humoristische toon: 'professionals zijn gemotiveerd, *totdat* ze hun baas tegenkomen'. Leidinggevendens moeten vooral inspireren. Motiveren kunnen ze het beste achterwege laten. Want, zo zegt Weggeman, professionals zijn al intrinsiek gemotiveerd. En als je als leidinggevende een professional, die toch al in de goede richting loopt, in de rug gaat duwen, dan gaat deze professional echt niet sneller lopen, maar eerder tegenhangen.

Barber (1996) geeft aan dat de samenleving veel vraagt van docenten. Hij geeft aan dat het essentieel is dat docenten blijven leren. Maar zegt hij, dat leren is bij de professional intrinsiek aanwezig. De professional moet wel leren, daar is hij professional voor. Krijgt de professional die mogelijkheden tot leren niet, dan zal hij verpieteren.

Het is tijd om naar de hele persoon te kijken. Korthagen (in Stevens, 2008) zegt terecht dat het niet alleen gaat om een lijstje competenties waar de docent aan moet voldoen.

Mijn eerste stelling is dat we ook de leraar teveel zijn gaan beschouwen vanuit een visie waarin beheersbaarheid en deficiënties de leidraad vormen. Mijn tweede stelling is dat we de persoon van de leraar en diens professie niet los van elkaar kunnen zien. (p.30)

Korthagen geeft aan dat wie je bent als persoon serieus genomen moet worden. Dat geldt zowel voor de leerling als voor de docent. Werkelijke professionaliteit is volgens hem authenticiteit en betrokkenheid als basis voor competentie en gedrag.

Bijlage 10: Enquêteformulier leerlingen

Onderstaande enquête gaat over docenten en over jouw manier van leren. Wat moet de docent volgens jou doen om je zo goed mogelijk te laten leren? Denk je dat je meer leert als een docent aardig is? Of zou jij bijvoorbeeld beter leren achter of met behulp van een computer? Of juist helemaal niet?

Je moet je bij deze enquête dus afvragen wat goed is voor jouw leerproces. Hoe leer jij goed? Misschien vind je het gebruik van de computer erg leuk, maar leer je er niet zo veel van. In dat geval moet je dus zeggen dat het gebruik van de computer jou niet helpt bij het leren.

Denk dus bij elke vraag na of de genoemde manier van leren je wel of juist niet helpt bij het leren.

Vul elke vraag van de enquête in. Als je twijfelt of geen mening hebt, dan kies je voor het vraagteken. Als je overtuigd voor of tegen iets bent, dan kies je voor de *JA!* of *NEE!*. Als je een (lichte) voorkeur hebt voor het een of het ander, dan kies je voor de *Ja* of *Nee*.

Schrijf hieronder eerst je naam op, je leeftijd, je geslacht (jongen of meisje), de klas en de afdeling waar je in zit.

Naam:					
Leeftijd:					
Geslacht:					
Klas:					
Afdeling:					
Ik steek veel op van de lesstof als de docent...	Kies een van de mogelijkheden				
	NEE!	Nee	?	Ja	JA!
1. een groot gedeelte van de les aan het woord is.					
2. mij zelfstandig laat werken aan allerlei opdrachten.					

3. mij in groepjes laat werken aan allerlei opdrachten.					
4. computeropdrachten geeft.					
5. beeldmateriaal (zoals films, documentaires, enz.) in de les gebruikt.					
6. discussieert met de klas. Ik leer dan goed na te denken over mijn eigen mening, de mening van de docent en de meningen van klasgenoten.					
7. mij zelf laat bepalen wat ik moet leren tijdens een les. Bijvoorbeeld: mijn eigen leerdoelen laat samenstellen.					
8. mij strategieën (stappenplannen) aanleert, zodat ik precies weet hoe ik zelf een probleem moet oplossen.					
9. vragen stelt tijdens de les over de leerstof en hardop denkt, zodat ik steeds bij de les blijf.					
10.feedback geeft. Zodat ik precies weet wat ik goed (of fout) heb gedaan.					
11.mij stap voor stap uitlegt wat ik moet doen in een les. Zo weet ik precies waar ik aan toe ben en wat de docent van mij verwacht.					
12.mij ezelsbruggetjes aanleert, zodat ik alles gemakkelijker kan onthouden.					
13.veel persoonlijke aandacht voor mij heeft. Ik leer gewoon meer als een docent interesse in mij heeft.					

14.mij tijdens een les veel zelf laat uitzoeken, ook als het om moeilijke opdrachten gaat. Ik leer gewoon beter als ik alles zelf moet uitpuzzelen.					
15.mij veel laat oefenen in de les. Door veel te oefenen leer ik goed.					
16.voor veel afwisseling zorgt in een les. Ik blijf er zo meer met mijn aandacht bij.					
17.controleert of ik de opdrachten maak tijdens een les. Met controle doe ik meer dan zonder controle.					
18.uitlegt wat belangrijk is en geleerd moet worden. Zo heb ik de kern te pakken en weet ik waar ik aan toe ben.					
19.mij de kans geeft andere leerlingen te helpen. Door het zelf aan klasgenoten uit te leggen leer ik beter.					
20.mij apart extra uitleg geeft tijdens de les. Zo kan ik de vragen stellen die ik wil stellen en krijg ik de hulp die bij me past.					
21.orde heeft in de les.					
22.huiswerk geeft. Zodat ik er thuis ook mee bezig ben.					
23.mij uitdaagt. Ik heb namelijk een stimulerende docent nodig, anders komt er niet veel uit mijn handen.					
24.op het bord schrijft wat er in de les gaat gebeuren en wat het doel van de les is.					

25.hoge verwachtingen van mij heeft. Ik leer namelijk een stuk beter als ik weet dat de docent geloof in mij heeft.					
26.korte uitleg geeft (kort van stof is), omdat ik het moeilijk vind om lang te luisteren.					
27.moeilijke opgaven op het bord voordoet, zodat ik zie hoe het moet.					
28.mij een maatje geeft die mij helpt bij het uitvoeren van opdrachten en taken.					
29.mij alles zelf laat uitzoeken. Met andere woorden: een docent die mij veel ruimte en vrijheid geeft tijdens de les.					

Bijlage 11: Enquêteformulier experts

Onderstaande enquête gaat over efficiënt docentgedrag. Wat moet de docent doen om leerlingen zo goed mogelijk te laten leren? Leert een leerling bijvoorbeeld beter als een docent aardig is of heeft dat geen invloed? Of leert een leerling juist goed in een ICT-omgeving? Vul elke vraag van de enquête in. Als u twijfelt of geen mening hebt, dan kiest u voor het vraagteken. Als u overtuigd voor of tegen iets bent, dan kiest u voor de *JA!* of *NEE!*. Als u een (lichte) voorkeur hebt voor het een of het ander, dan kiest u voor de *Ja* of *Nee*.

Naam:	Kies een van de mogelijkheden				
Functie:					
Leerlingen leren efficiënt als de docent...					
	NEE!	Nee	?	Ja	JA!
1. Feedback geeft.					
2. Directe instructie geeft.					
3. Strategie-instructie geeft.					
4. ICT inzet.					
5. Beeldmateriaal (zoals films, documentaires, enz.) in de les gebruikt.					
6. Discussieert met de klas.					
7. Leerlingen eigen leerdoelen laat samenstellen.					
8. Stappenplannen aanleert.					
9. Vragen stelt.					
10. Hardop nadenkt.					
11. Stap voor stap uitlegt wat een leerling moet doen in een les.					

12.Veel opdrachten geeft die metacognitieve vaardigheden stimuleren.					
13.Ezelsbruggetjes aanleert.					
14.Persoonlijke aandacht heeft.					
15.Leerlingen veel zelf laat uitzoeken.					
16.Laat oefenen.					
17.Voor afwisseling zorgt.					
18.Controleert of opdrachten gemaakt worden tijdens een les.					
19.Uitlegt wat belangrijk is en geleerd moet worden.					
20.Leerlingen elkaar laat helpen.					
21.Extra uitleg geeft aan individuele leerlingen.					
22.Extra uitleg geeft aan groepjes leerlingen.					
23.Orde heeft in de les.					
24.Huiswerk geeft.					
25.Leerlingen laat werken in vakoverstijgende projecten.					
26.Op het bord schrijft wat er in de les gaat gebeuren en wat het doel van de les is.					
27.Antwoordenbladen verstrekt zodat leerlingen zelf kunnen nakijken.					
28.Moeilijke opgaven op het bord voordoet.					
29.Korte uitleg geeft.					

Bijlage 12: Vragenlijst leerlingen

1. Wie vind je een goede docent?
2. Kun je me vertellen wat je zo goed vindt aan hem of haar?
3. Heb je ook een voorbeeld van een niet zo'n goede docent?
4. En kun je me vertellen wat jij niet goed vindt aan hem of haar?
5. Je hebt dyslexie/dyscalculie/ADHD/autisme. Weet de docent dat? Waar kun je dat aan merken?
6. Heb jij het idee dat de docent begrip heeft voor dyslexie/dyscalculie/ADHD/autisme? Hoe merk je dat? Zou je meer begrip / erkenning willen?
7. Wat heb je liever: een docent die je vrij laat of een docent die alles zelf in de hand houdt?
8. Wat heb je liever: zelfstandig werken of in groepjes werken?
9. Een docent die alles voordoet op het bord... heb je daar wat aan?
10. Een docent die de hele les vertelt... heb je daar wat aan?
11. Wat vind je van discussies in de klas?
12. Enzovoort.

Bijlage 13: Vragenlijst experts

1. Wat vindt u van de centrale vraag in mijn onderzoek?
2. Is er een overlap te vinden in de benadering van zogenaamde 'zorgleerlingen'? En zo ja, wat is die overlap dan? Wat moeten docenten daarvoor doen?
3. Of specifieker: wat is efficiënt bij ADHD, autisme, dyslexie en dyscalculie? Wat zijn de gemeenschappelijke kenmerken van die vier benaderingswijzen?
4. Moeten docenten een onderscheid maken tussen stoornissen en problemen, denk bijv. aan zwakke lezers t.o.v. dyslectische leerlingen. Vraagt dit volgens u een andere of juist een zelfde benadering?
5. Als we kijken naar instructie: wat is daar volgens u de meest efficiënte methode? Waarom?
6. Affectie komt in de literatuur veel ter sprake. Hoe kijkt u naar de rol van affectie? Als het volgens u belangrijk is, hoe zijn docenten hierin het beste te trainen?
7. Het onderwijs kent een aantal onderwijsmodellen, bijvoorbeeld het behaviorisme en constructivisme? Welk onderwijsmodel heeft volgens u de voorkeur voor leerlingen met een leer- en/of gedragsprobleem?

Bijlage 14: Ingevuld enquêteformulier leerlingen

Op basis van onderstaande data zijn de cirkeldiagrammen (met behulp van het programma Excel) samengesteld. Ook is op basis van deze data het gemiddelde en de standaarddeviatie uitgerekend.

Ik steek veel op van de lesstof als de docent...	Kies een van de mogelijkheden				
	NEE!	Nee	?	Ja	JA!
1. een groot gedeelte van de les aan het woord is.	6	24	6	25	5
2. mij zelfstandig laat werken aan allerlei opdrachten.	2	9	11	38	6
3. mij in groepjes laat werken aan allerlei opdrachten.	6	16	10	23	11
4. computeropdrachten geeft.	6	9	14	29	8
5. beeldmateriaal (zoals films, documentaires, enz.) in de les gebruikt.	0	4	4	34	24
6. discussieert met de klas. Ik leer dan goed na te denken over mijn eigen mening, de mening van de docent en de meningen van klasgenoten.	2	3	14	25	22
7. mij zelf laat bepalen wat ik moet leren tijdens een les. Bijvoorbeeld: mijn eigen leerdoelen laat samenstellen.	11	26	17	8	4
8. mij strategieën (stappenplannen) aanleert, zodat ik precies weet hoe ik zelf een probleem moet oplossen.	7	10	12	24	13
9. vragen stelt tijdens de les over de leerstof en hardop denkt, zodat ik steeds bij de les blijf.	3	13	11	28	11

10. feedback geeft. Zodat ik precies weet wat ik goed (of fout) heb gedaan.	1	1	6	30	28
11. mij stap voor stap uitlegt wat ik moet doen in een les. Zo weet ik precies waar ik aan toe ben en wat de docent van mij verwacht.	4	13	14	23	12
12. mij ezelsbruggetjes aanleert, zodat ik alles gemakkelijker kan onthouden.	2	7	5	29	22
13. veel persoonlijke aandacht voor mij heeft. Ik leer gewoon meer als een docent interesse in mij heeft.	6	13	18	19	10
14. mij tijdens een les veel zelf laat uitzoeken, ook als het om moeilijke opdrachten gaat. Ik leer gewoon beter als ik alles zelf moet uitpuzzelen.	13	17	9	22	5
15. mij veel laat oefenen in de les. Door veel te oefenen leer ik goed.	1	7	6	35	17
16. voor veel afwisseling zorgt in een les. Ik blijf er zo meer met mijn aandacht bij.	4	5	5	29	23
17. controleert of ik de opdrachten maak tijdens een les. Met controle doe ik meer dan zonder controle.	9	11	16	23	6
18. uitlegt wat belangrijk is en geleerd moet worden. Zo heb ik de kern te pakken en weet ik waar ik aan toe ben.	0	1	5	20	40
19. mij de kans geeft andere leerlingen te helpen. Door het zelf aan klasgenoten uit te leggen leer ik beter.	3	17	19	24	2
20. mij apart extra uitleg geeft tijdens de les. Zo kan ik de vragen stellen die ik wil stellen en krijg ik de hulp die bij me past.	6	19	8	18	15

21. orde heeft in de les.	3	2	9	24	28
22. huiswerk geeft. Zodat ik er thuis ook mee bezig ben.	12	10	14	24	6
23. mij uitdaagt. Ik heb namelijk een stimulerende docent nodig, anders komt er niet veel uit mijn handen.	3	9	12	27	14
24. op het bord schrijft wat er in de les gaat gebeuren en wat het doel van de les is.	5	6	5	27	23
25. hoge verwachtingen van mij heeft. Ik leer namelijk een stuk beter als ik weet dat de docent geloof in mij heeft.	9	16	12	23	6
26. korte uitleg geeft (kort van stof is), omdat ik het moeilijk vind om lang te luisteren.	5	22	8	13	17
27. moeilijke opgaven op het bord voordoet, zodat ik zie hoe het moet.	0	6	4	31	25
28. mij een maatje geeft die mij helpt bij het uitvoeren van opdrachten en taken.	6	14	15	19	11
29. mij alles zelf laat uitzoeken. Met andere woorden: een docent die mij veel ruimte en vrijheid geeft tijdens de les.	13	19	16	11	7

Bijlage 15: Ingevuld enquêteformulier experts

Leerlingen leren efficiënt als de docent...	Kies een van de mogelijkheden				
	NEE!	Nee	?	Ja	JA!
1. Feedback geeft.	0	0	0	2	2
2. Directe instructie geeft.	0	0	0	1	3
3. Strategie-instructie geeft.	0	0	1	1	2
4. ICT inzet.	0	0	0	4	0
5. Beeldmateriaal (zoals films, documentaires, enz.) in de les gebruikt.	0	0	1	3	0
6. Discussieert met de klas.	0	0	1	2	1
7. Leerlingen eigen leerdoelen laat samenstellen.	0	1	0	3	0
8. Stappenplannen aanleert.	0	0	0	3	1
9. Vragen stelt.	0	0	1	2	1
10. Hardop nadenkt.	0	2	0	2	0
11. Stap voor stap uitlegt wat een leerling moet doen in een les.	0	0	3	1	0
12. Veel opdrachten geeft die metacognitieve vaardigheden stimuleren.	0	0	2	1	1
13. Ezelsbruggetjes aanleert.	0	1	3	0	0
14. Persoonlijke aandacht heeft.	0	0	0	0	4
15. Leerlingen veel zelf laat uitzoeken.	0	3	0	0	1
16. Laat oefenen.	0	0	0	2	2

17. Voor afwisseling zorgt.	0	0	0	2	2
18. Controleert of opdrachten gemaakt worden tijdens een les.	0	0	0	1	3
19. Uitlegt wat belangrijk is en geleerd moet worden.	0	0	0	1	3
20. Leerlingen elkaar laat helpen.	0	0	0	2	2
21. Extra uitleg geeft aan individuele leerlingen.	0	0	0	2	2
22. Extra uitleg geeft aan groepjes leerlingen.	0	0	1	2	1
23. Orde heeft in de les.	0	0	0	1	3
24. Huiswerk geeft.	0	0	1	2	1
25. Leerlingen laat werken in vakoverstijgende projecten.	0	1	3	0	0
26. Op het bord schrijft wat er in de les gaat gebeuren en wat het doel van de les is.	0	0	0	1	3
27. Antwoordenbladen verstrekt zodat leerlingen zelf kunnen nakijken.	0	1	2	1	0
28. Moeilijke opgaven op het bord voordoet.	0	0	0	4	0
29. Korte uitleg geeft.	0	0	0	3	1

Bijlage 16: Professionalisering van de docent (2)

Expert B noemt twee methoden om docenten te professionaliseren: *Professional in de spiegel* en *Handelingsgericht werken*. De eerste methode laat docenten nadenken over hun aandeel in relaties met leerlingen, ouders en collega's. De tweede methode wil docenten helpen planmatig te werken, bijvoorbeeld met behulp van kortdurende handelingsplannen.

Expert B zegt dat docenten blij zijn met het concept van handelingsgericht werken.

Expert B: Docenten herkennen daarin aandacht voor hun professionaliteit. Ze zeggen het ook: het gaat over ons vak. En als we dat heel goed doen, dan kunnen we daarmee heel veel problemen voorkomen en oplossen. (...) Het handelingsgerichte werken heeft zeven uitgangspunten. Alles wat je doet in je school zou je moeten toetsen aan die zeven uitgangspunten. Een van die uitgangspunten is dat je heel actief op zoek gaat naar wat wel goed gaat met kinderen in je klas.

Expert E geeft aan dat docenten zich ook op dit laatst genoemde punt (leerlingen positief benaderen) kunnen professionaliseren. Expert E geeft aan dat regels positief moeten worden geformuleerd. Een docent moet dus niet aangeven wat niet mag. Een docent moet juist aangeven wat hij van een leerling verwacht! En een leerling moet een beloning krijgen als hij dat gewenste gedrag laat zien. Negatief gedrag moet vooral genegeerd worden.

Expert E: als ik mijn houding verander of anders reageer naar de klas, reageert de rest mee...

Het CED heeft de training Taakspel (voor de onderbouw) ontwikkeld om docenten hierin te professionaliseren. Het is een spel dat tijdens alle reguliere lessen gespeeld kan worden. Leerlingen kunnen punten verdienen. Met deze punten kunnen leerlingen sparen voor een bepaalde beloning. Een beloning kan bijvoorbeeld zijn: samen een spelletje spelen aan het einde van de week. Dit spelletje zorgt ook weer voor een positieve sfeer in de klas. Het mes snijdt dus aan twee kanten. Expert E geeft het voorbeeld van een klas waarin de leerlingen (inclusief twee leerlingen met ADHD en een leerling met PDD-NOS) aan het begin van het jaar door de klas heen stuiterden. Nu is het er muisstil. Taakspel was vooral bedoeld voor leerlingen met gedragsproblemen, maar het heeft een uitwerking op de gehele klas, aldus expert E. Naast deze training noemt expert E nog de training BAG (Brede Aanpak Gedrag) en de methode *Leefstijl*.

Bijlage 17: Differentiatie

Differentiatie is een belangrijk aspect van efficiënt docentgedrag. Differentiatie betekent volgens expert D: 'Wat hebben de leerlingen nodig en kan de docent dat realiseren?' Bij differentiatie kom je zoveel mogelijk uit bij de individuele vragen. Maar differentiatie heeft ook een grens. Pietje moet bijvoorbeeld weten dat hij niet altijd zijn zin krijgt. Dat is ook een vorm van kennis: dat je niet altijd je zin krijgt.

Expert E vindt leerling-gerichtheid heel belangrijk. Maar er zijn grenzen. Soms is het beter dat een bepaald kind naar het speciaal onderwijs gaat. Docenten zullen ook uitzonderingen moeten maken voor bepaalde leerlingen. Dat is uit te leggen aan de rest van de klas.

Expert E: Veel van de aanpassingen zitten in hele kleine dingen die makkelijk te doen zijn. Die in ieder geval baat hebben voor die individuele leerling, maar vaak ook wel voor de rest van de groep. Het kan ondersteunend werken voor de rest van de groep. Baat het niet, dan schaadt het ook niet. Kleine dingen als: schrijf even het huiswerk op het bord. Als je kijkt naar Havo/Vwo, dan kunnen de leerlingen daar wellicht sneller zelfstandiger werken, maar dan nog kijk je naar de individuele leerling. Als je het hebt over een vorm van autisme, dan is samenwerken gewoon heel moeilijk. In welke vorm kan die persoon dan wel samenwerken? Een groep kan ook een groep van twee zijn. Laat hem dan samenwerken in een groep van twee. Dat kun je misschien altijd uitbouwen.

Voor expert C moet een les duidelijk en begrijpelijk zijn. Dat betekent soms ook differentiëren. Maar het gaat om dingen die ook goed zijn voor de rest van de klas.

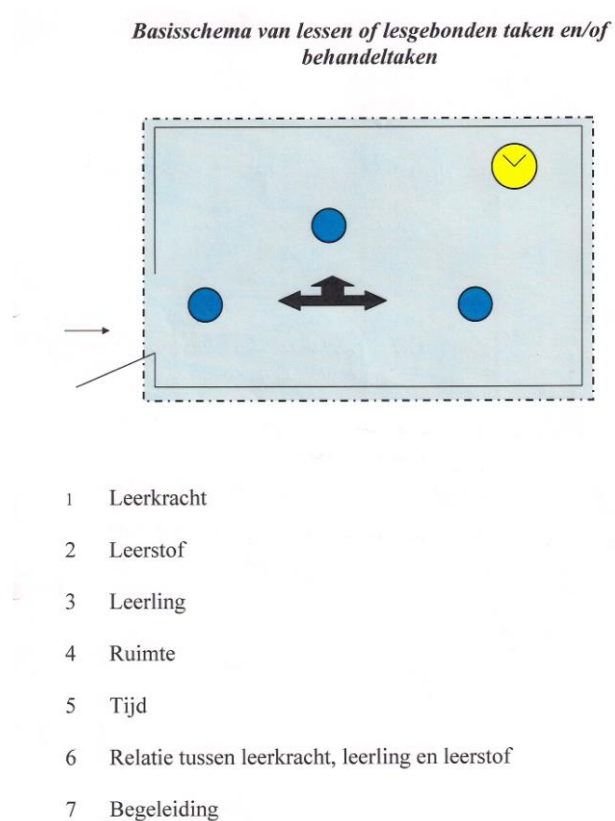
Expert C: Voor een autist moet je zeggen: als je in de rij komt staan, dan wacht je op je beurt. Voor een dyslectische leerling betekent dit, dat je duidelijk bent door het huiswerk op het bord te schrijven. En dan niet als de bel gaat, maar vijf minuten van te voren. En dan zegt: iedereen pakt zijn agenda, het is vandaag dinsdag 20 april, zoek dat op. Je schrijft het op het bord, rechts. En je zegt het.

Expert B ziet graag dat docenten zich verdiepen in het kind. Hoe komt het bijvoorbeeld dat een leerling ergens op uit valt? Het onderwijs moet aansluiten op de onderwijsbehoeften van het kind.

Expert B: Steeds moet een leraar zich afvragen: hoe leert deze leerling het best en hoe kan ik hierop inspelen? De meeste kinderen profiteren van een handreiking. Andere kinderen hebben meer nodig dan een handreiking, vooral kinderen met ernstige verstandelijke of zintuiglijke handicaps of hoogbegaafde kinderen. Het gaat dus om een continuüm van minder naar meer.

Dat betekent voor expert B eerst werken aan de basiskwaliteit (bijvoorbeeld een positieve grondhouding hebben en goede instructiekwaliteit bieden), dan doet hij al heel erg veel. En daarnaast zal hij extra aanpassingen moeten doen, naargelang de behoeften van het kind. Cruciaal is: een reflectieve en analyserende houding van de docent.

Volgens expert D is het basisschema belangrijk (zie afbeelding A). Alles in dat schema moet voor een docent duidelijk zijn. De voorbereiding van de les, de leerstof en wie je in de klas krijgt. Er moet nagedacht zijn over de werkruimte (hoe je dat gaat inrichten). Een van de belangrijke dingen daarbij is de leerstijl: hoe gaat de docent lesgeven? En: wat heeft een leerling nodig?



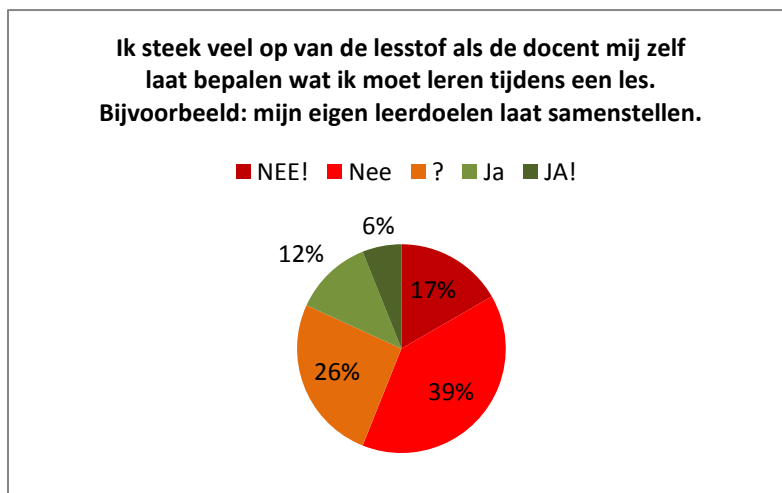
Afbeelding B: Het basisschema volgens Expert D

Bijlage 18: Zelfwerkzaamheid

Twee van de vijf geïnterviewde experts wezen op het grote belang van een goede voorbereiding van de docent. Het doel van de les moet duidelijk zijn, ook van de middelen die worden ingezet. Een docent kan er voor kiezen de rol van coach aan te nemen en leerlingen meer zelf te laten bepalen. Zelfstandig leren en doelen stellen kunnen heel goed in een gestructureerde omgeving plaatsvinden. Toch kan het zelfstandig laten uitzoeken ook onduidelijkheid en onveiligheid oproepen. Het zelfstandig laten uitzoeken, als leerling de regie hebben, voelt minder duidelijk aan dan een docent die bepaalt wat er in een les moet gaan gebeuren. Wat vinden de leerlingen van deze zelfwerkzaamheid?

Leerling E: Een school met meer vrijheid lijkt mij niets. Dan doe je maar wat. Dan denk je op een gegeven moment ook: niemand houdt me in de gaten. Dan ga ik maar niets doen. En dan kan ik ook een leerachterstand krijgen. Als een leraar streng is dan maak je gewoon je huiswerk. Ook omdat je weet dat je een mondelinge overhoring kunt krijgen. Een docent die alles in de hand houdt... Dan weet je tenminste waar je aan toe bent. Dan kan je je ook concentreren.

Zelf bepalen wat er geleerd moet worden? Ongeveer 1 op 5 leerlingen ziet dat zitten (geeft dus aan op deze manier veel op te steken), 1 op de 4 twijfelt en een meerderheid van 56 % zegt nee (zie figuur A).



Figuur A (N=66/GEM=2.52/SD=1.09)

De andere twee vragen in de enquête die gaan over zelfwerkzaamheid, zijn:

- Ik steek veel op van de lesstof als de docent mij alles zelf laat uitzoeken. Met andere woorden: een docent die mij veel ruimte en vrijheid geeft tijdens de les. Op deze vraag gaven 18 leerlingen het antwoord ja (27%) en 32 leerlingen het antwoord nee (49%).

- Ik steek veel op van de lesstof als de docent mij tijdens een les veel zelf laat uitzoeken, ook als het om moeilijke opdrachten gaat. Ik leer gewoon beter als ik alles zelf moet uitpuzzelen. Op deze vraag gaven 27 leerlingen het antwoord ja (40%) en 30 leerlingen het antwoord nee (46%).

Leerling A en B nuanceren dit beeld: niet te vrij, maar ook niet te strak.

Leerling A: Als je teveel vrijheid hebt, ga je minder doen. Laat maar, denk je dan. Als het je wordt verplicht, dan doe je het wel. Ik hoef niet per se bij de hand genomen te worden. Als maar duidelijk is wat de opdracht is. Ik mag best wat vrijer worden gelaten.

Leerling B: Als ik bij vak x iets zelf moet oplossen, dan kom ik er niet uit. Soms word je zo bij het handje genomen dat je ook wel eens zelf dingen wilt doen.

En sommige leerlingen lukt het bij bepaalde vakken niet om alles zelf uit puzzelen.

Leerling C: Als ik alles zelf moet uitvogelen, dan kan ik dat gewoon niet. Dan ga ik ook maar wat doen.

Leerling F: Ik heb het liefst niet al teveel vrijheid. Dan zou ik in de war raken.

Leerling G: Als ik teveel vrijheid krijg in de les, dan voer ik geen flikker uit. Iemand moet gewoon zeggen: dat moet je doen in de les. En zorg dat het af is, want anders...

De leerlingen willen niet aan hun lot worden overgelaten. Ze willen duidelijk weten wat er moet gebeuren en wanneer het af moet zijn. De regie moet vooral bij de docent liggen. Hoe denken de experts hierover? Volgens expert C kan een leerling zijn eigen leerdoelen samenstellen als dat gefaseerd en gestructureerd gebeurt. Maar het is in de onderbouw niet nodig. Ze vinden het vaak prettig als je zegt dat ze dit of dat moeten doen. Ook geeft de expert aan dat uit hersenonderzoek is gebleken dat leerlingen nog niet in staat zijn tot zelfwerkzaamheid. En opdrachten die de metacognitieve vaardigheden stimuleren zijn voor leerlingen in de onderbouw te moeilijk, aldus de expert. Expert E ondersteunt dit laatste punt.

Expert B vindt dat een docent niet alleen maar een begeleider is van leerprocessen. De docent heeft een vak geleerd en zal die kennis moeten overdragen om de leerlingen voor te bereiden op hun deelname aan de maatschappij. De leraar moet vooral vakspecialist zijn. Daarnaast heeft hij een overdrachtstaak als het gaat om waarden en normen. Er is uit wetenschappelijk onderzoek nog te weinig bekend over het rendement van het ontwikkelingsgerichte werken of nieuwe leren. Toch is het heel belangrijk dat leerlingen betrokken worden bij het onderwijs en mederegisseur worden van hun leerproces. Als er een handelingsplan geschreven moet worden, dan zullen de ouders en het kind daarin betrokken moeten worden. Het kind zal meer gemotiveerd zijn als het invloed heeft op het leerproces.

Expert D kan dit voor een deel ondersteunen. Volgens deze expert is het belangrijk dat docenten zo goed mogelijk afstemmen op de leerling om hem de gewenste kennis bij te brengen. De maatschappij bepaalt wat een leerling moet kennen. Het diploma is een toelatingsbewijs tot een baan.

Expert D: Als we het alleen voor het zeggen zouden hebben op een school, dan kan je zoveel dingen vrij, ongestructureerd en zelfontdekkend doen als je wilt, maar zo zit de maatschappij niet in elkaar. Het probleem in het onderwijs is dat dit wel de gedachte is: wij mogen zelf bepalen hoe onze doelen zijn. En die suggestie is ook uit de basisvorming gekomen: docenten mogen zelf hun doelen vaststellen. Dat is een misvatting. Want als die leerlingen vijf jaar verder zijn, dan mag dat ineens niet. En blijkt dat ze een aantal hiaten hebben. Daarvoor wordt de school ook gefinancierd, zodat leerlingen later in de maatschappij mee kunnen.

Op de school van expert D zijn ze al een aantal jaar bezig met individuele onderwijsprofielen en onderwijscontracten. Na zes jaar kan men concluderen dat de leerlingen ja zeggen tegen leerdoelen die de docent formuleert. De leerlingen komen niet met eigen leerdoelen, simpelweg omdat ze er niet mee bezig zijn. Volgens expert D is dat ongeveer hetzelfde als je tegen docenten zegt: gaan jullie maar je eigen salaris vaststellen.

Expert D: Heel veel docenten zijn meer leerstofgericht dan leerling-gericht. En ze zijn daardoor ook minder efficiënt. Een school is een plaats waar leerlingen leerstof tot zich moeten nemen en dat is geen leerstof die ze zelf bepalen, maar leerstof die door de opdrachtgever wordt vastgesteld. En mijn taak is om dat te realiseren. Ik moet doen wat de maatschappij mij als opdracht geeft.

Voor expert E is, net zoals bij de andere experts, afstemming op de leerling erg belangrijk.

Expert E: Leerlingen worden veel meer uitgedaagd als je het onderwijs zo weet te creëren dat het aansluit bij hun eigen interessegebieden.

Maar het mag niet ten koste gaan van de structuur. De expert geeft aan dat in diverse scholen de open ruimtes weer worden ommuurd, omdat open hallen toch niet zo handig blijken te zijn. Ook geeft de expert aan dat uit onderzoek is gebleken dat leerlingen liever een strenge docent hebben die hun precies vertelt wat ze moeten doen.

Expert E: Ze hebben echt die handvatten nodig. En helemaal als je het over een leerling hebt met autisme. Die kan niets met een vrije opdracht. ADHD idem dito. Een ADHD'er die een brei aan informatie krijgt, moeite heeft met hoofd- en bijzaken... hij moet dat binnen een structuur aangeboden krijgen.

Volgens expert A is het niet zo gek dat bepaalde leerlingen in het traditionele onderwijs een strenge docent willen die precies aangeeft wat ze moeten doen. De leerlingen (en docenten) zitten in een systeem dat al decennia lang hetzelfde is. Ze kunnen bij wijze van spreken niet

‘out of the box’ denken. Ze weten niet dat er andere manieren van onderwijs zijn. Daarnaast willen leerlingen veiligheid. Deze onderzoeken zeggen dus meer over traditionele scholen dan over ‘nieuwe’ of progressieve scholen. Er zijn namelijk wel degelijk onderzoeken die het ‘nieuwe leren’ ondersteunen (onderzoek van Blok, Peetsma & Oostdam en onderzoek van Scheerens). Expert A geeft aan dat docenten onzeker kunnen raken als ze nieuwe dingen uitproberen.

Docenten willen graag ‘in control’ blijven, volgens expert A. Want ze moeten verantwoording afleggen over de resultaten. De expert noemt als voorbeeld het loslaten van de standaard tijd of ruimte. Geef leerlingen hun eigen tijd om ergens aan te werken. Scholen zijn strak gestandaardiseerd. Ook voor de schoolorganisatie is dat een moeilijke switch. Het ‘in control’ willen blijven zit eigenlijk in het gehele systeem. Een docent kan zich bijvoorbeeld geen raad weten met de begeleiding van groepjes leerlingen. Op zich is dat geen probleem, maar het is jammer dat ‘het nieuwe leren’ zo weinig kans krijgt. Ook in de maatschappij als geheel. Naast vertrouwen en veiligheid is goede instructie nodig. Docenten zullen echt moeten helpen de route uit te stippelen. Het gaat niet vanzelf. Maar de bedoeling is dat de leerlingen meer verantwoordelijkheid krijgen. De vraag die een school zich moet stellen is: Wat moet een leerling kunnen als hij de school verlaat? En wie moet hij zijn?

Bijlage 19: *Peer tutoring* en extra uitleg

De docent kan extra middelen inzetten, bijvoorbeeld door middel van *peer tutoring*. Alle experts zijn hier voor. De meningen bij de geïnterviewde leerlingen zijn echter verdeeld. Op de vraag of leerlingen andere leerlingen willen helpen, zeggen 20 leerlingen nee (31%) en 26 leerlingen ja (40%), 19 leerlingen weten het niet ($N=66/GEM=3.08/SD=0.97$). Op de vraag of leerlingen een maatje willen hebben, zeggen 20 leerlingen nee (31%) en 30 leerlingen ja (46%), 15 leerlingen weten het niet ($N=66/GEM=3.23/SD=1.22$). Ook als het gaat om extra uitleg door de docent zijn de meningen verdeeld. 33 leerlingen zeggen ja (50%), 25 leerlingen zeggen nee (38%) en 8 weten het niet ($N=66/GEM=3.26/SD=1.33$). Sommige leerlingen geven tijdens de interviews aan eerst naar een klasgenoot te gaan als ze vragen hebben. Pas als ze er echt niet uitkomen, gaan ze naar de docent. Anderen gaan direct naar de docent. Bijvoorbeeld leerling F.

Leerling F: Voor extra hulp zou ik het liefst privé afspreken met de leraar. Ik wil niet al te dom overkomen in de klas.

De experts zijn allemaal voor extra uitleg binnen klassenverband.

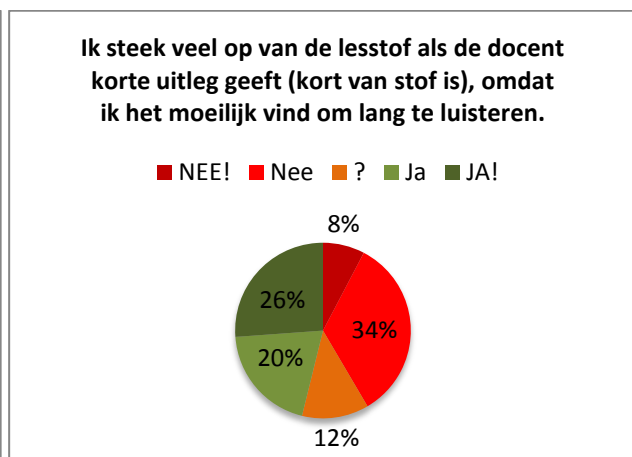
Bijlage 20: Lange versus korte uitleg

Figuur B en C geven de antwoorden weer van 66 leerlingen over het al dan niet lang aan het woord zijn van de docent. Leerling E noemde het 'te lange praten' van de docent als storend. Maar de leerling waardeerde de docent ook vanwege zijn praten; de docent kan prachtige verhalen vertellen. Meerdere leerlingen gaven aan dat bepaalde docenten heel goed kunnen vertellen. Het onderzoek laat niet zien dat het 'lang aan het woord zijn van de docent' taboe is. Expert C geeft aan dat sommige dyslectische leerlingen juist gebaat zijn bij 'het praten'. Leerling P is daar een voorbeeld van.

Leerling P: Veel uitleggen in de les. Niet dat je uit het boek moet leren. Als hij het vertelt, kan ik beter leren. En voorbeelden zien. Meneer Z. van [vak X], die vertelde heel veel. En dat vond ik interessant. Hij kan heel gevarieerd vertellen. Hij koppelt altijd verhalen aan elkaar. Dat is grappig om te zien.



Figuur B (N=66/GEM=2.98/SD=1.19)



Figuur C (N=66/GEM=3.23/SD=1.36)

Maar er zijn ook leerlingen die het niet kunnen waarderen.

Leerling N: Hij vindt zijn vak helemaal geweldig. Het straalt er helemaal vanaf. Die praat 75 minuten lang. Als wij niet stil zijn, dan snapt hij dat niet. Na 10 minuten hebben de meesten het wel gehad.

Leerling E: In het begin is het wel leuk om te luisteren. Op een gegeven moment ga je tekeningetjes lopen maken. De helft hoor je dan ook niet meer. En dan ga ik ook wat anders doen. En dan ga ik kletsen en heb ik mijn aandacht er niet meer bij.

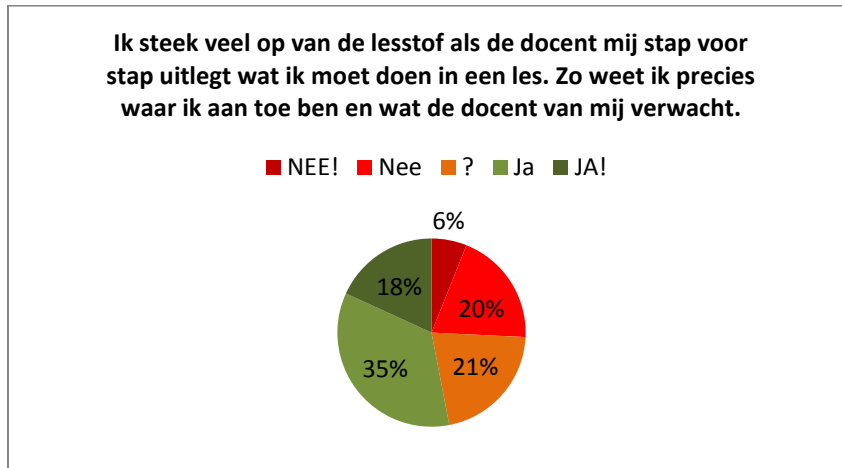
De experts zijn meer uitgesproken. Hoe denken de experts over instructie? Alle vier de experts zijn voor korte en duidelijke instructie.

Expert D: Voor leerlingen die geen stoornis hebben... die kunnen gestoord worden door een docent die een uur aan het woord is.

Volgens alle experts is een instructie van 15 minuten genoeg. Volgens expert D is dat zowel goed voor de dyslectische leerling als voor de autist. Expert D geeft aan dat frontaal lesgeven voor de lesstof misschien wel het handigste is, maar het is zeker niet het beste voor de leerling en daarom dus niet efficiënt. Leerlingen gaan zich vervelen. Volgens expert D moet een docent wel een hele goede verhalenverteller zijn om een uur lang aan het woord te zijn. Daarnaast is volgens expert D visuele ondersteuning belangrijk.

Bijlage 21: Stap voor stap uitleggen

Het stap voor stap uitleggen is voor zowel leerlingen als experts niet vanzelfsprekend. Zie figuur D voor de uitkomst van de leerlingen. De leerlingen M en N geven aan vooral stapsgewijze uitleg te krijgen bij moeilijke vakken en onderdelen.



Figuur D (N=66/GEM=3.39/SD=1.17)

Ook voor de experts is stapsgewijs uitleggen niet vanzelfsprekend. Volgens twee experts is het bij sommige leerlingen helemaal niet nodig om ze bij de hand te nemen. Volgens expert C is het voor leerlingen in de onderbouw zalig. En voor expert E is het belangrijk om aan de leerling te vragen wat hij nu gaat doen. Dus terugvragen. Heeft de leerling mij nu begrepen?

Bijlage 22: Begrip

In de interviews is nog met enkele leerlingen over begrip gesproken. Leerling E wordt gevraagd of docenten begrip hebben voor haar. De leerling geeft als antwoord:

Niet echt vaak. Mijn docent van [vak X] had me een keer na de les gevraagd waar ik het meeste last van had. Dan hield hij daar ook wel rekening mee. En mijn mentor houdt er ook wel rekening mee. Maar voor de rest is er niet echt iemand die vraagt wat ik fijn vind.

Zou leerling E het fijn vinden als iemand ernaar vraagt? De leerling antwoordt:

Soms denk ik, laat me maar gewoon wat doen. Soms zou het wel fijn zijn.

De meeste leerlingen geven aan dat er meer begrip mag zijn. Onderstaande voorbeelden laten dit zien.

Leerling F: De docent moet ook open zijn. En open staan om te helpen. Dus niet: ik heb het net uitgelegd, ga het maar maken.

Leerling O: Ik kom soms nog steeds naar hem toe. En dan zegt hij meestal: lees je theorieën maar. Maar ik snap dat niet altijd. Hij snapt nog steeds niet waar ik nu moeite mee heb. Hij kijkt me dan heel raar aan. Als hij me dan een vraag stelt en ik weet het niet. Dat vind ik ook niet leuk. Dan gaat de hele klas me aan zitten staren. Hij doet heel raar, alsof hij me dom vindt. Ik wil wel van hem leren, dat is het hem niet. Als ik het zelf uit moet zoeken gaat het niet. Dan ga ik zelf ook verkeerde dingen doen. Dat gaat alleen maar fout.

Leerling I: Sommige docenten mogen wel meer rekening houden met de moeite die ik moet doen om te leren.

En voor enkele leerlingen is het begrip onder docenten prima.

Leerling K: Ja, als je het niet snapt leggen ze het nog honderdduizend keer uit. Vooral mevrouw A, als je het niet snapt dan kun je mailen en dan mailt ze ook gelijk terug.

Expert D zegt dat de grondhouding van de docent misschien wel het belangrijkste is. Voor zowel leerlingen met als zonder een stoornis.

Expert D: Positieve grondhouding, dat is wel het moeilijkste, met werkdruk en al die toestanden, maar een positieve grondhouding: ik ben blij dat jullie er allemaal zijn en we gaan er weer iets machtigs moois van maken. Als je dat niet meer kan opbrengen... Voor iemand met of zonder stoornis: ze voelen het feilloos aan.

Dit wordt onderstreept door expert E.

Expert E: Leerlingen moeten zich gehoord weten. Zich autonoom kunnen voelen. Ik vind het heel belangrijk dat een docent een relatie met een leerling opbouwt. Ook al is die leerling heel lastig.

Expert C hoopt dat teams zich zo kunnen aanpassen aan leerlingen, zo flexibel zijn, dat ze leerlingen binnenboord kunnen houden. Net zoals dat in het praktijkonderwijs gebeurt.

Expert C: Bij die probleemleerlingen is het belangrijk dat je een klein stukje meeloopt in hun gevoel. Ik heb heel veel kernteams om gekregen door te laten voelen wat dyslexie is. Als je kan laten voelen dat leerling X (autist) heel bang is voor een heet kopje thee... Als een docent zegt: verrek, voelt dat zo, dat is helemaal niet leuk, oh wat erg. Je kan een team sensibiliseren op dat gevoelsniveau.

Bijlage 23: Zelfstandig versus klassikaal nakijken

Als het gaat om het klassikaal bespreken van huiswerk (ook een manier van controle) of het verstrekken van antwoordenbladen, zijn de meningen onder de experts verdeeld. De ene expert (C) geeft aan dat leerlingen zich gaan vervelen als de antwoorden klassikaal besproken worden. Een andere expert geeft aan dat het klakkeloos antwoorden overnemen uit het antwoordenboek ook niet echt leerzaam is (D).

Expert D: Op het moment dat leerlingen alleen maar antwoorden gingen controleren en ze hadden tien fout en ze gingen verder, dan stopte ik. Dan heeft het geen zin. Ze willen wel controle. Ze willen weten of ze het goed gedaan hebben. Maken en nakijken moet dicht op elkaar.

Hoe denken leerlingen hierover? Hieronder wat diverse reacties.

Leerling A: Met antwoordbladen werken hangt ook van het vak zelf af. Bij gemakkelijke vakken is het geen probleem. Bij moeilijke vakken kan het beter duidelijk besproken worden.

Leerling E: Antwoordbladen vind ik fijner. Dan heb je nooit dat het te snel of te langzaam gaat.

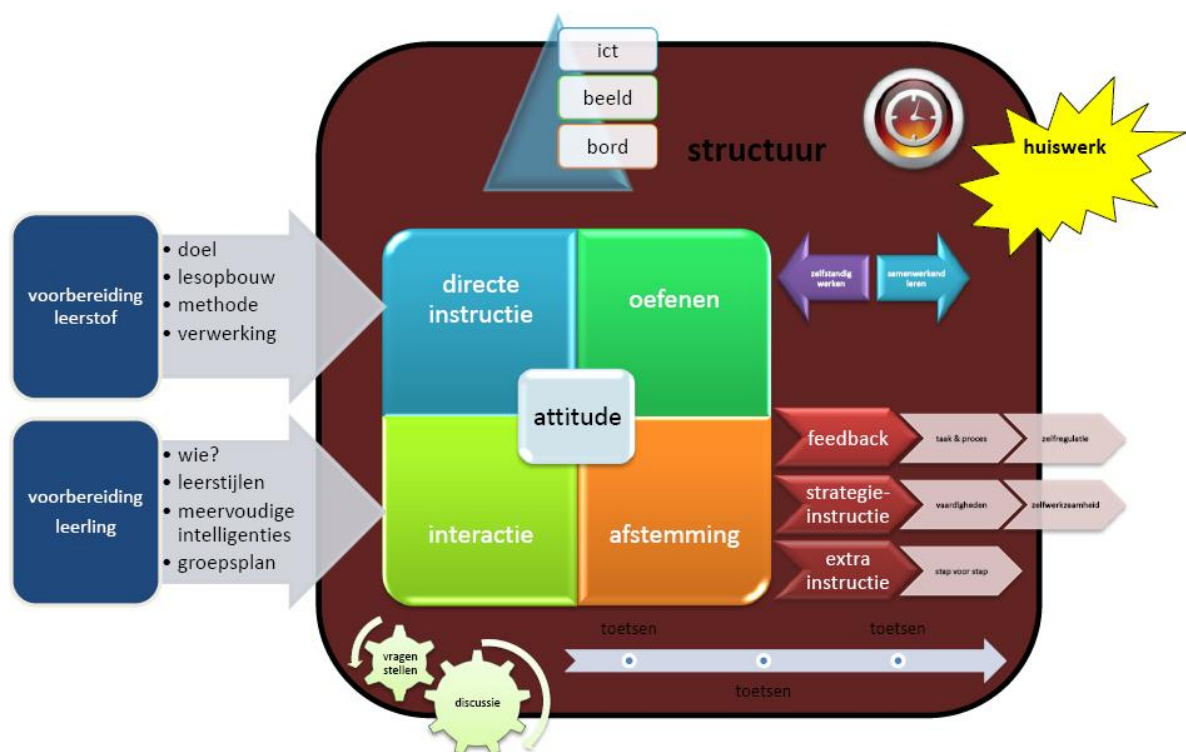
Leerling J: Iemand die het klassikaal bespreekt, want dan kan je toch van elkaar leren wat je fout of niet fout hebt gedaan. En hoe je misschien op een andere manier kan denken.

Leerling N geeft aan docent O erg goed te vinden. Want deze docent legt individueel goed uit, maar als de docent ziet dat er meer leerlingen moeite hebben met iets, dan legt deze docent het klassikaal uit.

Bijlage 24: Schematische weergave van efficiënt docentgedrag

Onderstaande afbeelding is een schematische samenvatting van de resultaten van dit onderzoek. Het is zowel op de literatuur als op de onderzoeksresultaten gebaseerd. Efficiënt docentgedrag betekent dat er structuur zal moeten zijn. Tijd en ruimte zijn hierbij belangrijke factoren. Eigenlijk speelt alles zich binnen die structuur af, behalve de voorbereiding van de docent en het huiswerk van de leerling.

Binnen die structuur wordt de attitude van de docent als kern weergegeven. Vier onderzoeksresultaten staan expliciet afgebeeld: directe instructie, oefenen, interactie en afstemming. Feedback, strategie-instructie en extra instructie staan bij het vierde kwadrant 'afstemming'. Het is niet efficiënt om dit klassikaal te doen, tenzij de hele groep er om vraagt. Bij directe instructie, het eerste kwadrant, is visualisatie belangrijk. Oefenen kan afwisselend zelfstandig of in groepjes. Variatie in de les is belangrijk. Het inspelen op de verschillende onderwijsbehoeften vindt vooral in de voorbereiding plaats. Wie heb je voor je? Welke leerstijlen zijn er in de klas? Een groepsplan zal, wil het efficiënt zijn, aan het begin van het jaar gemaakt moeten worden. Hierin staat dus vooral waar de individuen in de klas behoefte aan hebben. Denk hierbij ook aan meervoudige intelligenties. Uit de literatuur blijkt tenslotte dat regelmatig toetsen belangrijk is.



Afbeelding C: Schematische weergave van efficiënt docentgedrag