

Praktijkgericht Onderzoek

Fontys OSO

domein Begeleiden

***Het Activerende Directe Instructiemodel en oplossingsgerichte begeleiding
van docenten in het voortgezet onderwijs bij aanpassingen aan leerlingen
met een taalontwikkelingsstoornis***

Naam:	Monica de Heer
Studentnummer:	3135969
Opleiding:	Master EN Fontys
Lesplaats:	Tilburg
Begeleider:	dhr. F.A.A.M. Kemmeren
Datum:	november 2018
Email:	monica.deheer@student.fontys.nl

Inhoudsopgave

Samenvatting:.....	3
Hoofdstuk 1: Inleiding.....	4
1.1 Aanleidingen tot dit onderzoek	4
1.2. Probleemstelling	5
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader, deelvragen en hoofdvraag	6
2.1 Taalontwikkelingsstoornis en onderwijsaanbod	6
2.1.1 Taalontwikkelingsstoornis	6
2.1.2 Onderwijsaanbod	7
2.1.3 Deelvraag 1	7
2.2 Het Activerende Directe Instructiemodel (ADI-model)	8
2.2.1 Differentiatie	8
2.2.2 Het ADI model en het IGDI model	8
2.2.3 Deelvraag 2	11
2.3 Oplossingsgerichte begeleiding	11
2.3.1 Deelvraag 3	12
2.4 Hoofdvraag van het onderzoek	12
Hoofdstuk 3: Opzet van het onderzoek.....	13
3.1 Onderzoeksstrategie.....	13
3.2 Onderzoeksmethoden	14
3.2.1 Onderzoeksmethode enquête; respondenten	14
3.2.2 Onderzoeksmethode verkorte (start-)vragenlijst; respondenten	14
3.2.3 Instructies bij de interventies	15
3.2.4 Onderzoeksmethode: vragenlijst als reflectie op de interventie	16
3.2.5 Onderzoeksmethode: lesobservatie.....	16
3.2.6 Onderzoeksmethode: groeps-evaluatiegesprek	17
3.3 Betrouwbaarheid, validiteit, triangulatie	17
3.3.1 Betrouwbaarheid	17
3.3.2 Validiteit.....	17
3.3.3 Triangulatie.....	17
3.4 Ethiek	18
Hoofdstuk 4: Resultaten en data-analyse.....	19
4.1 Enquête.....	19

4.2	Verkorte (start-)vragenlijst met de vier respondenten	20
4.3	Resultaten van vragenlijsten als reflecties op de drie interventies.....	21
4.4	Resultaten uit de vier lesobservaties.....	25
4.5	Resultaten uit het groeps-evaluatiegesprek.....	26
Hoofdstuk 5: Conclusies, reflectie, aanbevelingen.....		28
5.1	Conclusies op basis van de resultaten	28
5.1.1	Beantwoording van deelvraag 1.....	28
5.1.2	Beantwoording van deelvraag 2.....	28
5.1.3	Beantwoording van deelvraag 3.....	29
5.1.4	Beantwoording van de hoofdvraag	29
5.2	Reflectie op het onderzoek.....	30
5.3	Aanbevelingen voor verder onderzoek	32
Bronvermelding:.....		33

Samenvatting:

Dit onderzoek richt zich op aanpassingen aan leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis in een reguliere vmbo onderwijsomgeving. Sinds Passend Onderwijs in 2014 is ingevoerd hebben veel docenten behoefte aan ondersteuning bij het realiseren van passend onderwijsaanbod aan leerlingen met extra onderwijsbehoeften. Als ambulant begeleider ondersteun ik niet alleen leerlingen bij hun problematiek op gebied van spraak, taal en sociaal-emotionele ontwikkeling, maar ook begeleid ik docenten die geacht worden rekening te houden met deze leerlingen en hun specifieke onderwijsbehoeften. Vanuit de Ambulante Dienstverlening rees de vraag hoe ambulant begeleiders het beste hun expertise kunnen overdragen aan docenten in reguliere onderwijsomgevingen. Bij veel docenten zijn taalontwikkelingsstoornis als beperking en de gevolgen ervan nog onvoldoende bekend. Professionalisering ten behoeve van het omgaan met leerlingen met specifieke leerbehoeften vraagt een reflectief-onderzoekende houding, evenals het vergroten van kennis. Daarom heb ik na literatuuronderzoek besloten om in dit onderzoek, naast verstrekking van informatie omtrent de taalontwikkelingsstoornis, het Activerende Directe Instructiemodel (inclusief het Interactieve Gedifferentieerde Directe Instructiemodel) te gebruiken als visueel middel om docenten uit te dagen tot reflectie op en uitbreiding van hun vaardigheden in het omgaan met leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis. In overeenstemming met het bevorderen van de reflectief-onderzoekende houding van docenten is in dit onderzoek gekozen voor oplossingsgerichte begeleiding. Bij deze manier van begeleiden wordt door open vragen de aandacht gevestigd op competenties en krachtbronnen en hoe die kunnen worden aangewend in het zoeken naar positieve verandering: het uitbreiden van aanpassingen aan leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis. De onderzoeksvraag in dit onderzoek luidt:

In hoeverre zijn het ADI-model en oplossingsgerichte begeleiding van docenten in het voortgezet onderwijs effectief bij aanpassingen aan leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis?

De gekozen onderzoeksstrategie bij deze hoofdvraag is actieonderzoek. Respondenten worden in drie interventie-rondes uitgenodigd de verschillende fasen van het Activerende Directe Instructiemodel toe te passen tijdens hun lessen, met het doel: bewustwording van de al aanwezige eigen competenties en van nog te ontwikkelen aanpassingen aan leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis.

Uit dit onderzoek blijkt dat het Activerende Directe Instructiemodel als visueel middel praktisch is, houvast biedt en overzicht geeft; dat het de mate van aanpassingen aan taalontwikkelingsstoornis bij elke respondent doet toenemen; dat de eerste interventie, waarin de aandacht uitging naar vier fasen van het model, het meest effect had op de respondenten; dat verlengde instructie niet makkelijk te realiseren is, en dat de oplossingsgerichte begeleiding de respondenten stimuleert tot zelfreflectie, bewustwording van het eigen handelen en het maken van eigen keuzes.

Hoofdstuk 1: Inleiding

1.1 Aanleidingen tot dit onderzoek

Vier aanleidingen zijn vooraf gegaan aan dit onderzoek. Twee publicaties in het kader van evaluatie van Passend Onderwijs hadden onder meer als onderwerp: docenten in het voortgezet onderwijs (vo) en de omslag die Passend Onderwijs (sinds de invoering op 1 augustus 2014) met zich meebrengt; docenten worden geacht kwalitatief goed onderwijs te geven aan leerlingen met extra onderwijsbehoeften in reguliere onderwijsomgevingen. Een artikel in het Algemeen Dagblad van 24-06-2016, ten eerste, vat resultaten uit een onderzoek van DUO samen: “....aan het einde van dit tweede schooljaar [vanaf 1 augustus 2014] blijken vooral leraren van middelbare scholen in mineur. Ze hebben het gevoel dat ze de leerling niet die aandacht kunnen geven die hij nodig heeft. Gemiddeld hebben ze vijf ‘rugzakleerlingen’ in de klas.” In hetzelfde artikel zegt een regeringswoordvoerder over Passend Onderwijs: ‘Het systeem heeft tijd nodig’; ‘we kunnen nog veel winnen door leraren beter te ondersteunen’. Echter, ten tweede, uit een onderzoek gepubliceerd in ‘Evaluatie Passend Onderwijs’ (Ledoux, 2017) staat te lezen dat zelfs binnen één school de ene leraar steun heeft aan de voorzieningen die de school heeft ingericht, terwijl de ander zich met passend onderwijs in het diepe gegooid voelt. Het laatste laat zien dat de ondersteuning aan docenten nog het nodige te wensen over laat.

Een vergelijking met Passend Onderwijs in onze buurlanden geeft aan dat de invoering van Passend Onderwijs in Nederland in 2014 tot op heden een ‘ommekeer in het denken van veel leerkrachten’ betekent (v.den Bergh, 2017). In Frankrijk en België bestaan nog steeds speciale scholen die apart functioneren van reguliere scholen: er zijn acht types van Special Educational Needs scholen (Special education across Europe, 2003), dus wat betreft tegemoetkoming aan speciale onderwijsbehoeften van leerlingen wordt in beide landen minder gevraagd van docenten in reguliere onderwijsomgevingen. In Duitsland wordt inclusie al gedurende twintig jaar toegepast, waarbij op reguliere scholen de omstandigheden ter ondersteuning van leerlingen met een beperking bewust verbeterd zijn (Special education across Europe, 2003). In Engeland is inclusief onderwijs ruim vijftien jaar geleden wettelijk vastgelegd. Het reguliere onderwijs voorziet in de specifieke onderwijsbehoeften van de overgrote meerderheid van de leerlingen (Schuman, 2007). In Nederland, daarentegen, worden docenten vanaf augustus 2014 uitgedaagd ‘zich op het brede terrein van onderwijsondersteuning te professionaliseren’, ‘om aan de verschillen tussen leerlingen tegemoet te komen’ (Ludeke, 2013). In het geval nog weinig professionalisering heeft plaatsgevonden, is het niet verwonderlijk dat leerkrachten het gevoel kunnen hebben niet aan alle hulpvragen van leerlingen te kunnen voldoen en dat zij zich ‘ernstig handelingsverlegen’ kunnen voelen (LBBO, 2017).

Een tweede aanleiding die de ondersteuningsbehoeften van docenten in het voetlicht stelde was een vraag die de teamleider van de Ambulante Dienstverlening Breda, waar ik als ambulante begeleider cluster 2 werkzaam ben, naar voren bracht tijdens een vergadering: “Zijn de docenten in het regulier voortgezet onderwijs capabel om aan de onderwijsbehoeften van de (cluster 2) leerlingen te voldoen? Hoe kunnen wij als ambulant begeleiders onze expertise het beste overdragen?” Het maakte mij extra bewust van de meer intensieve rol die ambulant begeleiders te vervullen hebben als ondersteuners van docenten in het huidige Passend Onderwijs. Was de taak van de ambulant begeleider aanvankelijk ‘het overbrengen van expertise met betrekking tot de begeleiding en ondersteuning van leerlingen’ (Fontys, OSO, 2016), inmiddels is die taak breder

geworden. Net als bij de intern begeleider in het primair onderwijs breidt de ondersteuning door de ambulant begeleider zich uit vanuit 'hulp aan de leerling.... naar hulp aan de leerkracht...' (Fontys, OSO, 2016).

Dat ondersteuning van docenten bij de omgang met leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis (afkorting: TOS) zinvol zou zijn, werd mij duidelijk na een opmerking van de remedial teacher op een reguliere vmbo-school die ik als ambulant begeleider bezoek. Zij maakt deel uit van het Ondersteuningsteam op de school en merkte op: "Ik betwijfel of docenten op deze school voldoende weten wat TOS inhoudt." Deze opmerking was de derde aanleiding tot mijn onderzoek. Deze aanleiding werd versterkt door de constatering van de Inspectie van Onderwijs in 2017 dat docenten nog onvoldoende instaat zijn om individuele leerlingen de juiste ondersteuning te bieden (Inspectie van Onderwijs, 2016/2017).

Een vierde aanleiding werd gevormd door theorie waarin aandacht wordt gevestigd op wat docenten te doen staat aan professionalisering in het kader van Passend Onderwijs. Volgens L. van den Bergh vraagt het omgaan met leerlingen met specifieke leerbehoeften een 'open en reflectief-onderzoekende houding' (Van den Bergh, 2017) van onderwijsprofessionals. Dit behelst het 'vergroten van professionele kennis....' (als externe dimensie van de reflectief-onderzoekende houding) en 'het komen tot nieuwe inzichten op basis van reflectie' (als interne dimensie van de reflectief-onderzoekende houding) (Meijer, 2017). Het zich aansluiten bij de specifieke onderwijsbehoeften van iedere leerling (Van den Bergh, 2017) zou docenten niet het gevoel moeten geven onderworpen te zijn aan een 'systeem' - Passend Onderwijs - maar hen uit moeten nodigen tot 'activiteit' en 'ontwikkeling' (Mol, 2015). Aanpassingen aan leerlingen met TOS (en alle vormen van Passend Onderwijs) zouden niet gezien moeten worden als een probleem, maar als een 'uitdaging' (Bannink, 2006) tot verandering.

1.2. Probleemstelling

Op basis van bovenstaande aanleidingen concludeer ik dat er behoefte bestaat bij docenten aan begeleiding bij aanpassingen aan leerlingen met TOS, en dat het in de begeleiding van belang is om enerzijds docenten te voorzien van de nodige kennis omtrent TOS en anderzijds om de reflectief-onderzoekende houding bij hen te helpen bevorderen, zodat docenten zich bewust zijn van hun eigen invloed op het handelen en de ontwikkeling van de leerling (Smeets et al., 2015).

De probleemstelling voor mijn onderzoek luidt als volgt:

In hoeverre worden aanpassingen aan leerlingen met TOS door docenten op een reguliere vmbo-school toegepast, en hoe kan ik als begeleider docenten uitdagen tot reflectie op en uitbreiding van hun vaardigheden in het omgaan met leerlingen met TOS?

Hoofdstuk 2: Theoretisch kader, deelvragen en hoofdvraag

In dit hoofdstuk wordt theorie in beschouwing genomen die relevant is voor concretisering van de probleemstelling die op de vorige pagina is geformuleerd. Op basis van de theorie worden drie deelvragen en uiteindelijk de hoofdvraag van het onderzoek afgeleid.

2.1 Taalontwikkelingsstoornis en onderwijsaanbod

2.1.1 Taalontwikkelingsstoornis

Drie beschrijvingen van taalontwikkelingsstoornis (afkorting: TOS) vormen tezamen een volledig beeld van TOS. Het is 'een neurobiologische ontwikkelingsstoornis van genetische oorsprong' (Gerrits en Van Niel, 2012); dus TOS gaat nooit over. 'Het gaat om een beperking in 'taalbegrip en/of taalproductie, die niet kan worden verklaard door aantoonbaar hersenletsel, intelligentieproblemen, gehoorverlies, lichamelijke problemen of sociaal-emotionele problemen' (Kamphuis & Hermesen, 2015). De oorzaak van TOS is blijkbaar alleen een neurobiologische en heeft niet alleen beperkte communicatieve redzaamheid tot gevolg: 'TOS kan veel gevolgen hebben voor de algehele ontwikkeling van een leerling. Het is van invloed op het gedrag, het leren, en op het sociaal en emotioneel welbevinden van een leerling en dus ook op zijn schoolsucces' (Sanders, 2017). TOS is niet hetzelfde als een taalontwikkelingsachterstand, die verschillende oorzaken kan hebben (zoals te weinig taalaanbod of een gehoorprobleem) en die verbeterd kan worden door veel oefening en begeleiding. TOS komt even vaak voor als dyslexie: bij 5 tot 7 procent van de leerlingen (één op de twintig leerlingen) (Sanders, 2017).

Leerlingen met TOS hebben, zoals gezegd, problemen met receptieve en productieve taal. Met receptieve taal wordt het begrijpen van taal bedoeld: het begrijpen en interpreteren van woorden, het begrijpen van grammatica, complexe zinnen, verbanden tussen verbale en non-verbale informatie, figuurlijke en abstracte taal. Productieve taal betreft het produceren van klanken, het toepassen van grammatica, woordgebruik, gespreksvoering/verhaalopbouw, afstemming in de communicatie. Bij TOS doen zich dus problemen voor op drie taaldomeinen: taalvorm, taalinhoud en taalgebruik (Goorhuis-Brouwer, 2012). De mate waarin deze problemen zich voordoen kan per individu verschillen.

Problemen bij het begrijpen van aangeboden taal en bij het zelf verwoorden van wat een leerling denkt of voelt, kunnen resulteren in gevoelens van 'onmacht en frustratie' (Sanders, 2017). Deze gevoelens kunnen teruggetrokken gedrag of juist druk gedrag tot gevolg hebben (Sanders, 2017). Weinig of geen verbale weerbaarheid leidt tot een gebrek aan zelfvertrouwen, wat het aangaan van sociaal contact bemoeilijkt of belemmert. Omdat gebrek aan taal beperkend werkt op het denken, is de denkwereld van leerlingen met TOS beperkt. Zij komen woorden tekort voor het benoemen van gedachten en emoties. Het zich verplaatsen in een ander of het herkennen van andermans emoties kost veel moeite of lukt helemaal niet. Leerlingen met TOS hebben weinig beeld van hun eigen of andermans binnenwereld, waardoor zij weinig empathie lijken te hebben. Dit heeft invloed op hun sociaal functioneren en hun sociaal-emotioneel welbevinden (Sanders, 2017.)

Volgens een onderzoek aan de universiteit van Groningen in 2015 bestaat een correlatie tussen mondeling taalbegrip en executieve functies (Sanders, 2017). Bij zwak taalbegrip ontwikkelen de executieve functies inhibitie (het stoppen van gedrag), cognitieve flexibiliteit en het werkgeheugen zich minder goed. Bij overprikkeling door een veelheid aan informatie zal een leerling met TOS zijn afleiding van een taak of instructie niet bijsturen. Onvoldoende cognitieve flexibiliteit bemoeilijkt het

overschakelen naar een andere informatiebron of andere taak. Een zwak ontwikkeld werkgeheugen is er oorzaak van dat informatie niet goed tijdelijk wordt opgeslagen om het vervolgens terug te halen en toe te passen. 'Alles lijkt in het hoofd te botsen' (Gerrits, Beers, Bruinsma, 2017). Dit vertraagt het verwerken van uitleg en het opstarten en het uitvoeren van een taak (Sanders, 2017). Het leggen van verbanden in het algemeen is een probleem voor leerlingen met TOS. Door de minder goed ontwikkelde executieve functies is het uitvoeren van doelgericht gedrag moeilijker. Plannen en organiseren, automatiseren en ontwikkeling van routine kosten veel moeite.

Bovenstaande informatie is van belang voor docenten om aanpassingen aan leerlingen met TOS te kunnen realiseren.

2.1.2 Onderwijsaanbod

In het boek *Taalontwikkelingsstoornissen in de klas* van B. Sanders wordt een reeks belangrijke tips en handvatten gegeven ter ondersteuning van leerlingen met TOS in het (basis- en) voortgezet onderwijs. Het zijn er teveel om hier te vermelden. *Basale* aanpassingen aan de onderwijsbehoeften van TOS-leerlingen zijn:

- eenvoudig en bondig taalaanbod
- rustig en duidelijk spreken
- instructie en leerstof stapsgewijs aanbieden
- zoveel mogelijk visualiseren
- extra uitleg geven bij instructie en/of taakaanpak
- controlevragen stellen als check of leerlingen de leerstof of opdracht hebben begrepen
- leerlingen op positieve wijze uitnodigen tot spreken en vragen stellen
- extra tijd geven bij het geven van antwoorden en bij uitvoeren van taken
- feedback geven bij leren en gedrag
- begeleiding of sturing bieden in sociaal-communicatieve situaties.

Het onderwijsaanbod speelt zich in essentie af op het gebied van communicatie (taalgebruik van de docent en activatie van taalgebruik van leerlingen) en het gebied van didactiek (extra instructie, extra tijd en duidelijke (les)structuur). Ten grondslag aan het onderwijsaanbod ligt: begrip voor de gevolgen van TOS op de leerling met daarbij een positieve basishouding die zich niet richt op belemmeringen maar op mogelijkheden.

Kennisneming van bovenstaande aanpassingen is essentieel voor docenten om het juiste onderwijsaanbod aan leerlingen met TOS te leveren.

2.1.3 Deelvraag 1

Op basis van de beschreven onderwerpen Taalontwikkelingsstoornis en Onderwijsaanbod baseer ik de eerste deelvraag:

Welke aanpassingen aan leerlingen met TOS worden door docenten tijdens lessen al toegepast?

2.2 Het Activerende Directe Instructiemodel (ADI-model)

2.2.1 Differentiatie

Het bieden van extra ondersteuning aan individuele leerlingen binnen een reguliere setting vraagt differentiatie. M. Berben definieert differentiatie als ‘het bewust, doelgericht aanbrengen van verschillen in instructie, verwerking en leertijd binnen een (heterogene) groep of klas leerlingen’ (Berben, 2014), op basis van verschillende criteria. Welke deze criteria zijn, hangt af van de keuze voor convergente of divergente differentiatie. Bij divergente differentiatie wordt afgestemd op de individuele leerling, waarbij de leerling in een niveaugroep of zelfstandig een eigen leerroute met eigen, passende doelen doorloopt (Berben, 2014). Bij convergente differentiatie behaalt de hele groep/klas de(zelfde) doelen na een start met alle leerlingen gezamenlijk, waarna de leerlingen met extra onderwijsbehoeften onderwijs op maat krijgen tijdens de instructie, de begeleide inoefening en de verwerking (Berben, 2014). Uit onderzoek in het kader van evaluatie van Passend Onderwijs is gebleken dat het merendeel van leerlingen uit po, vo en mbo behoefte heeft aan extra instructie als ondersteuningsvorm, waaronder hulp bij leerstijl en taakaanpak (De Boer & Kuijper, 2017). Met name vo-leerlingen gaven daarbij aan dat de docent degene is die hen daarbij zou kunnen helpen. De Inspectie van Onderwijs meldt in haar verslag van 2016/2017 dat differentiëren in het Nederlandse onderwijs een ‘relatief zwak punt’ is: ‘In veel lessen zijn wel in meer of mindere mate vormen van differentiatie zichtbaar, maar deze hebben vaak een ad-hoc of incidenteel karakter’ (Inspectie van Onderwijs, 2017). In 2020, echter, worden alle docenten geacht voldoende differentiatievaardigheden te beheersen (v. den Bergh, 2017). Het ADI-model (Leenders e.a. 2002) dat wordt beschreven in *Differentiëren is te leren* van M. Berben is een voorbeeld van convergente differentiatie dat de mogelijkheid biedt tot differentiatie: verlengde instructie.

2.2.2 Het ADI model en het IGD model

Het ADI-model is een model dat de structuur (de fasen) van een les aangeeft. In dit model staat de docent centraal; de docent geeft informatie, brengt structuur en activeert de leerlingen (Berben, 2014). Op de volgende pagina heb ik de fasen van het model en het beoogde effect van elke fase op de leerlingen, zoals beschreven door M. Berben (2014), in schema gebracht.

Het Activerende Directe Instructie model (ADI-model)

Fase 1	Terugblik: Gemaakte (huis)werk bespreken. Voorkennis ophalen, b.v. door voorafgaande les kort samen te vatten.	<i>Leerlingen koppelen nieuwe kennis aan bestaande kennis.</i>
Fase 2	Oriëntatie: Het 'wat' en 'waarom' van de les worden genoemd. Lesdoel en lesprogramma noemen. (Voor TOS-leerlingen: zoveel mogelijk visualiseren.)* <i>* toevoeging door M. de Heer</i>	<i>Leerlingen worden zich hierdoor beter bewust van hun eigen leerproces en kunnen het geleerde beter toepassen in andere situaties.</i>
Fase 3	Uitleg: Nieuwe leerstof uitleggen. Duidelijke voorbeelden geven en goed visualiseren. Na uitleg <u>een instructiemoment</u> (mondeling en visueel): -Wat moet de leerling doen? -Hoe moet de leerling het doen? -Hoe lang heeft de leerling de tijd? -Welke hulp kan de leerling krijgen? -Wat wordt gedaan met de opbrengst? -Wat moet de leerling doen als het werk af is?	<i>Als leerlingen meer uitleg krijgen in deze 3^e fase hoeven zij minder vragen te stellen in de volgende inoefenings-fase.</i>
Fase 4	Begeleide inoefening: De aangeboden leerstof samen met de leerlingen oefenen (voordat er iets nieuws wordt uitgelegd). Na korte tijd concrete feedback geven: vragen stellen aan leerlingen over hun aanpak; helpen bij het verwoorden van denkstappen; stappenplannen gebruiken; modeling (= voordoen door hardop denken); scaffolding (=bij vragen vanuit de leerling: hulp op maat geven, zonder het antwoord te geven); leerlingen activeren zodat ze betrokken blijven.	<i>Leerlingen maken kennis met de stof, hun zelfvertrouwen wordt versterkt, en denkfouten worden gecorrigeerd.</i>
Fase 5	Zelfstandige verwerking: Leerlingen gaan zelfstandig aan de slag (wel of niet in groepjes). Docent loopt rond. Leerlingen kunnen een vraag stellen als de docent langs komt.	<i>De leerlingen gaan de lesstof zelf toepassen en leren deze beheersen.</i>
Fase 6	Evaluatie: Reflectie op de les als geheel, qua inhoud en proces. Bespreken van het resultaat van de leerlingen. Is het lesdoel bereikt? Hoe is het lesdoel bereikt?	<i>Leerlingen worden zich bewust van het waarom en het hoe van hun leren, en of zij het lesdoel wel/niet bereikt hebben.</i>
Fase 7	Terug- en vooruitblik: Aan het eind van de les terugblikken op de lesstof die aan bod is geweest, en aangeven waar de volgende les over zal gaan.	<i>Leerlingen zien de les in de context van een lessenreeks. Ze krijgen overzicht.</i>
Fase 1-7	Feedback: Informatie geven over gemaakte fouten én complimenten geven over wat goed ging.	<i>Leerlingen worden zich bewust van het leerproces.</i>

Figuur 1 Bron: Leenders, Y. et al. (2002). In Berben, M. (2014). *Differentiëren is te leren*. Amersfoort: CPS, p.42-45.

Het ADI-model is naar mijn idee geschikt om te gebruiken in dit onderzoek als uitgangspunt voor docenten bij interventies betreffende onderwijsaanbod ten behoeve van TOS. Het is niet alleen een visueel middel dat docenten zal vergemakkelijken om reflectief-onderzoekend aan de slag te gaan, maar ook komt dit model tegemoet aan de behoeften van leerlingen met TOS:

- terugblik' in fase 1 en 'vooruitblik' in fase 7 helpen de leerlingen om overzicht van de inhoud van de lessen(-reeks) te krijgen
- 'oriëntatie' in fase 2 en 'terugblik' in fase 7 creëren bij de leerlingen bewustwording van doel en inhoud van de les
- het 'instructiemoment' in fase 3 geeft duidelijkheid omtrent duur en uitvoering van taken
- in fase 4 ('begeleide inoefening') stimuleren 'modeling' en 'scaffolding' de leerlingen tot respectievelijk gebruik van innerlijke taal en mondelinge taal (denkstappen denken, denkstappen verwoorden en vragen stellen)
- fase 5 bewerkstelligt zelfstandige taakaanpak en -uitvoering
- fase 6 zet leerlingen aan tot reflectie op hun eigen resultaten en het leerproces
- 'feedback' (fase 1-7) gedurende alle fasen van de les leert leerlingen inzicht te krijgen zowel in hun leerproces als in hun sterke en zwakke kanten. Feedback is, volgens J. Hattie, 'een van de krachtigste manieren om leerprestaties te verbeteren' (Inspectie van Onderwijs, 2016/2017). Het laten reflecteren in de verschillende fasen van de les stimuleert de minder goed ontwikkelde executieve functies.
- differentiatie in de fasen van de begeleide inoefening en de zelfstandige verwerking is mogelijk, waardoor 'verlengde instructie' kan plaatsvinden ten behoeve van instructie-afhankelijke leerlingen, zoals leerlingen met TOS. Het volgende Interactieve Gedifferentieerde Directe Instructiemodel (IGDI), een uitbreiding van het ADI-model, geeft een beeld van het in de praktijk brengen van de 'verlengde instructie'.

Het Interactieve Gedifferentieerde Directe Instructiemodel (IGDI)

Fase 1: Terugblik	
Fase 2: Oriëntatie	
Fase 3: Uitleg	
Fase 4: Instructie en inoefening (hele klas) Kies een instructie gericht op alle leerlingen, met extra aandacht voor de instructiegevoelige-/ afhankelijke leerling(en).	
Fase 5: Zelfstandige verwerking door instructie-onafhankelijke (en instructie-gevoelige leerlingen)	Fase 5: Verlengde instructie aan instructie-afhankelijke leerling(en) (met TOS)
Feedbackronde	Zelfstandige verwerking
Fase 6 en 7: Evaluatie/terug- en vooruitblik	

Figuur 2 Bron: Houtveen et al. (2005). In Berben, M. (2014). *Differentiëren is te leren*. Amersfoort: CPS, p. 47.

De differentiatie houdt in dat in fase 4 de instructie en inoefening worden gecombineerd. Vervolgens vindt de verdeling in tweeën plaats in fase 5, waarin zelfstandig wordt gewerkt door de ene groep terwijl verlengde instructie wordt gegeven aan de instructie-afhankelijke leerlingen (Berben, 2014). Dat betekent dat leerlingen met TOS gelegenheid krijgen voor extra begeleide inoefening, waarin de docent extra aandacht besteedt aan de aanpak van de taak, het formuleren van denkstappen (modeling) en het actief (laten) meedenken (scaffolding) bij uitvoering van de taak.

Als bron voor interventies fungeert het ADI-model (inclusief het IGDI-model) in mijn onderzoek als middel om docenten te inspireren en uit te dagen tot reflectie op en uitbreiding van hun vaardigheden in het omgaan met leerlingen met TOS.

2.2.3 Deelvraag 2

De beschrijvingen van de onderwerpen Differentiatie en het ADI-model (inclusief het IGDI-model) leiden tot de tweede deelvraag:

Is het ADI-model een doeltreffend middel om aanpassingen aan leerlingen met TOS tijdens lessen te realiseren?

2.3 Oplossingsgerichte begeleiding

Zoals beschreven in de vierde aanleiding tot dit onderzoek en in de daaropvolgende probleemstelling in hoofdstuk 1.1 en 1.2, richt dit onderzoek zich op aanpassingen aan leerlingen met TOS voor zover bekend en/of nog te ontwikkelen bij docenten. Als onderzoeker/begeleider zal ik enerzijds de rol vervullen van de 'expert' die concreet kennis overbrengt door visueel materiaal aan docenten te leveren (zie hoofdstuk 3): informatie omtrent TOS en de gevolgen voor leerling en docent, het ADI- en IGDI-model en instructies bij de interventies. (Zie bijlagen bij hoofdstuk 3.) Anderzijds zal ik bij bevraging van docenten naar aanleiding van interventies een oplossingsgerichte benadering kiezen, waarbij ik in de rol van onderzoeker niet als 'expert' zal optreden die adviseert en beoordeelt, maar als 'coach' die een 'context' creëert waarbinnen de docent wordt geholpen 'het beste uit zichzelf naar voren te halen' (Cauffman&Van Dijk, 2010). Dit stemt overeen met het idee dat Passend Onderwijs als 'uitdaging' kan worden beschouwd. (Zie einde van hoofdstuk 1.1.)

Een andere manier van begeleiding is die, waarbij het oorzaak-gevolg-model (het medische model) de basis vormt. Dergelijke begeleiding is probleemgericht, waarin het gevaar schuilt dat problemen vergroot raken en de (hoop op) oplossing op de achtergrond raakt (Bannink, 2006). Bij het medisch model, bovendien, heeft de begeleider een centrale rol doordat hij 'confronteert' en 'overtuigt' en zodoende weinig ruimte geeft aan de visie van de 'cliënt'. De oplossingsgerichte benadering impliceert daarentegen waardering en acceptatie van de visie van de cliënt. De begeleider richt zich niet op het probleem, maar stelt vragen als "Wat werkt voor u het beste?", of "Wat zou u anders willen doen?" (Bannink, 2006). A.M. Grant beschrijft oplossingsgerichtheid als volgt: 'Door open vragen wordt aandacht gevestigd op krachtbronnen en competenties en hoe die kunnen worden aangewend in het zoeken naar positieve verandering' (Grant, 2012). In mijn onderzoek zou 'positieve verandering' betekenen: minder handelingsverlegenheid en (meer) passend onderwijsaanbod aan leerlingen met TOS.

Mijn keuze voor de oplossingsgerichte benadering werd versterkt door mijn positie als ambulant begeleider. Een ambulant begeleider maakt geen deel uit van het docententeam van de school die zij bezoekt; hij/zij is iemand 'van buitenaf', bij wie docenten het gevoel kunnen hebben dat hun vooral verteld gaat worden wat niet goed gaat. Bij de oplossingsgerichte benadering gaat het echter niet om 'fouten zoeken' maar om het streven naar inzicht en verandering, al in de meest kleine vorm (Bannink, 2006). De begeleider nodigt door middel van nieuwsgierige vragen de cliënt uit om zijn/haar expertise te gebruiken (Bannink, 2006); de begeleider stelt zich niet superieur op, maar coöperatief en welwillend – als coach: als 'een klankbord, een helper, iemand die je meer bewust maakt' (Whitmore, 2000).

In mijn onderzoek beoog ik docenten te stimuleren tot uitvoering van wat (goed) werkt bij onderwijsaanbod aan TOS-leerlingen.

Ik hoop als onderzoeker/begeleider deze stimulans succesvol te bewerkstelligen door, ten eerste, waar mogelijk complimenten te geven, waarmee krachtbronnen van docenten worden aangeboord om 'meer te doen wat werkt' (Cauffman&Van Dijk, 2010); en, ten tweede, door open vragen te stellen met de bedoeling docenten uit te nodigen hun visie naar voren te brengen. F. Bannink noemt zes soorten vragen die het belangrijkst zijn bij oplossingsgerichte begeleiding. Drie van deze zes soorten vragen zal ik in mijn onderzoek toepassen:

- de vraag naar details (b.v. "Wat doet u anders?" / "Wat nog meer?")
- de vraag naar competenties waarover de docent al beschikt (b.v. "Wat past u al toe?", "Wat zijn uw succeservaringen?")
- schaalvragen ("Waar bevindt u zich op een schaal van 10 tot 0?").

De (reflectie-)vragenlijsten waarin deze vragen worden toegepast, worden in hoofdstuk 3 beschreven. De drie resterende vragen van de zes soorten vragen van Bannink (de vraag naar verandering vóór het eerste gesprek, de vraag naar het doel en de vraag naar uitzonderingen) worden in dit onderzoek niet gebruikt, aangezien deze niet van toepassing zijn bij de 'bezoekerstypische' (Bannink, 2006) samenwerkingsrelatie tussen onderzoeker en docent, waar in dit onderzoek sprake van is. De docent is namelijk uitgenodigd deel te nemen aan het onderzoek terwijl hij/zij zelf niet een concrete hulpvraag heeft voortkomend uit een probleem.

2.3.1 Deelvraag 3

De theorie omtrent oplossingsgerichte begeleiding leidt tot de derde deelvraag:

Wat is het effect van de oplossingsgerichte manier van begeleiden op de docenten?

2.4 Hoofdvraag van het onderzoek

De drie deelvragen:

1. *Welke aanpassingen aan leerlingen met TOS worden door docenten tijdens lessen al toegepast?*
2. *Is het ADI-model een doeltreffend middel om aanpassingen aan leerlingen met TOS tijdens lessen te realiseren?*
3. *Wat is het effect van de oplossingsgerichte manier van begeleiden op de docenten?*

leiden tot de hoofdvraag van het onderzoek:

In hoeverre zijn het ADI-model en oplossingsgerichte begeleiding van docenten in het voortgezet onderwijs effectief bij aanpassingen aan leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis?

Hoofdstuk 3: Opzet van het onderzoek

3.1 Onderzoeksstrategie

Gezien de hoofdvraag van dit onderzoek, die luidt:

“In hoeverre zijn het ADI-model en oplossingsgerichte begeleiding van docenten in het voortgezet onderwijs effectief bij aanpassingen aan leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis?”

achtte ik actieonderzoek een passende onderzoeksstrategie. Het onderzoek richt zich op uitvoering (door docenten) van aanpassingen aan leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis tijdens de lessen. Het richt zich dus op ‘het eigen handelen van professionals en op de situatie waarin dat handelen plaatsvindt’; dit is een kenmerk van actieonderzoek (De Lange, 2016). Bij actieonderzoek gaat het niet direct om het bedenken van een oplossing voor een probleem; het gaat eerder om het reflecteren op een beroepspraktijk ‘met het doel het vanzelfsprekende ter discussie te stellen en alternatieven te verkennen’ (McAteer, 2013). In dit opzicht past actieonderzoek bij de probleemstelling en de hoofdvraag in mijn onderzoek. De respondenten in mijn onderzoek ervaren niet een actueel probleem. Zij zijn uitgenodigd om mee te werken aan dit onderzoek dat beoogt de competenties van de respondenten betreffende onderwijsaanbod aan leerlingen met TOS te inventariseren, veranderen of vernieuwen, afhankelijk van de mate van competentie van de betreffende respondent.

Een ander kenmerk van actieonderzoek is het cyclische proces: plan -> act -> observe -> reflect (De Lange, 2016). Mijn onderzoek verloopt in drie rondes: drie interventies vinden plaats met een viertal respondenten. Elke interventie wordt gebaseerd op het Activerende Directe Instructiemodel (ADI-model). Op elke interventie volgt een reflectiegesprek waarin ruimte bestaat om op voorgaande interventies terug te kijken.

Onderstaand schema toont de opzet van het complete onderzoek.

Fase van onderzoek	Betrokkenen	Onderzoeksmethode [en instructie]	Doel	Tijdvak 2018
voorrunde	alle lesgevende docenten van de school	enquête-vragenlijst	indruk verkrijgen van kennis en toepassing onderwijsaanbod aan leerlingen met TOS; beantwoording deelvraag 1	begin april
startgesprek 1 ^e interventie	4 docenten	verkorte vragenlijst; [instructie t.b.v. interventie 1 ^e ronde]	‘nulmeting’; beantwoording deelvraag 1	half mei
2 ^e interventie	4 docenten	vragenlijst; [instructie t.b.v. interventie 2 ^e ronde]	reflectie op 1 ^e ronde; beantwoording deelvraag 2	begin juni
3 ^e interventie	4 docenten	vragenlijst; [instructie t.b.v. interventie 3 ^e ronde]	reflectie op 2 ^e ronde; beantwoording deelvraag 2	eind juni
afronding 3 ^e interventie	4 docenten	vragenlijst	reflectie 3 ^e ronde; beantwoording deelvraag 2	half-eind september
observatiefase	4 docenten	lesobservatie (4x)	registratie aanpassingen aan TOS; beantwoording deelvraag 2	half-eind oktober
eindfase totale onderzoek	4 docenten en orthopedagoog	eind-evaluatie: gezamenlijk gesprek	beantwoording deelvraag 2 en 3	begin november

Figuur 3 Overzicht van het totale onderzoek – M. de Heer

3.2 Onderzoeksmethoden

3.2.1 Onderzoeksmethode enquête; respondenten

(ter beantwoording van deelvraag 1)

Aan de start van het onderzoek wordt als voorronde een enquête gehouden onder alle lesgevende docenten van de school, met het doel een indruk te krijgen van bestaande kennis van: taalontwikkelingsstoornis (TOS) in het docententeam en de mate van aangepast onderwijsaanbod aan leerlingen met TOS op deze school. Deze enquête wordt op papier uitgereikt aan alle 59 lesgevende docenten (via postvakken). Beantwoording van de enquête geschiedt anoniem.

Respondenten: als respondent-groep vormt het docententeam een groep van vmbo-docenten die in de leerroutes basisberoeps, kaderberoeps of gemengde leerweg lesgeven, zowel in zaakvakken, taalvakken en praktijkvakken.

- De enquête bestaat uit een vragenlijst van 10 vragen: vier multiple-choice vragen waar antwoorden kunnen worden aangevinkt, vijf vragen volgens de Likert-schaal (De Lange, 2016), en één open vraag. (Zie bijlage 1.) Deze open vraag is toegevoegd om van respondenten een persoonlijke mening te kunnen verkrijgen over een 'ontwikkelpunt in het lesgeven aan leerlingen met TOS'. (Zie bijlage 1, vraag 8).

Tenslotte is op de enquête-vragenlijst de mogelijkheid vermeld om deel te nemen aan het vervolg van het onderzoek, door persoonlijke aanmelding via email naar het emailadres van de onderzoeker.

3.2.2 Onderzoeksmethode verkorte (start-)vragenlijst; respondenten

(ter beantwoording van deelvraag 1)

Aangezien vanuit de enquête onder het docententeam geen enkele docent zich meldde om deel te nemen aan het vervolg van het onderzoek, heb ik als onderzoeker vijf docenten het verzoek gedaan vrijwillig als respondent te fungeren. Van drie van de vijf docenten was mij bekend dat zich in hun klassen minstens één leerling met TOS bevond. Mijn verzoek leverde uiteindelijk vier respondenten op, nadat één van de vijf docenten onvoldoende tijd beschikbaar bleek te hebben voor deelname. De vier respondenten hebben met elkaar gemeen dat zij allen vmbo-docenten zijn. De onderlinge verschillen worden voor de volledigheid hieronder genoemd.

Respondenten:

- docent 1: leerjaar 1 t/m 4, niveau basis- en kaderberoeps, (talig) zaakvak en praktijkvak techniek.
- docent 2: leerjaar 1 t/m 3, niveau basisberoeps, taalvak en een (talig) zaakvak.
- docent 3: leerjaar 1 en 2, niveau basisberoeps, moderne vreemde taal.
- docent 4: leerjaar 2 t/m 4, niveau kaderberoeps, praktijkvak (keuken).

Drie van de vier docenten hebben minimaal één leerling met de diagnose TOS in hun lessen.

Het vervolg van het onderzoek is ten eerste een startvragenlijst met elk van de vier docenten individueel. Deze vragenlijst is een verkorte versie van de enquête van het hele docententeam; omdat de enquête in anonimiteit is afgenomen, is inventarisatie omtrent kennis van TOS opnieuw nodig bij de vier respondenten.

- Verkorte (start-)vragenlijst: De vragen 3, 4a en 4b van de enquête-vragenlijst zijn in deze verkorte vragenlijst overgenomen. Twee nieuwe vragen zijn toegevoegd (een schaalvraag omtrent de mate van aanpassing aan TOS, met daarbij ruimte voor toelichting) en een vraag over (bekendheid met) het ADI-model. (Zie bijlage 2.)

Deze ‘verkorte vragenlijst’ is bedoeld om een beginsituatie in kaart te brengen als ‘nulmeting’ in het onderzoek met de vier respondenten.

In een kort startgesprek wordt aan elk van de vier respondenten informatie op papier gegeven:

- een overzichtje van inhoud en tijdsplan van het complete onderzoek. (Zie bijlage 3.) (Het tijdsplan is naderhand bijgesteld: zie figuur 3 in hoofdstuk 3.1.)
- informatie over TOS (zie bijlage 4): beknopte uitleg over TOS en de gevolgen ervan, alsmede een kort overzicht van de basale aanpassingen aan de specifieke onderwijsbehoeften van TOS-leerlingen.

Zoals vermeld in hoofdstuk 2.1.1 en 2.1.2 wil ik als onderzoeker bijdragen aan het vergroten van kennis omtrent (aanpassingen aan) TOS bij de respondenten door het uitreiken van schriftelijke achtergrondinformatie over TOS en passend onderwijsaanbod. Deze achtergrondinformatie is door respondenten te gebruiken bij het toepassen van de interventies.

3.2.3 Instructies bij de interventies

Aan de respondenten wordt duidelijkheid gegeven omtrent de uit te voeren interventies door een schriftelijke ‘instructie’ aan hen te overhandigen bij de start van elke interventie. (Zie figuur 3 in hoofdstuk 3.1). Deze instructie wordt mondeling toegelicht. Aangezien het ADI-model als concrete leidraad fungeert bij de interventies, ontvangen de respondenten het ADI-model en de eerste instructie tegelijkertijd.

- Instructie 1^e interventie, op basis van het ADI-model.
(Zie bijlagen 5 en 6.) Aan de respondenten wordt gevraagd om de fasen 1,2,6 en 7 van het ADI-model toe te passen in hun lessen. Deze vier fasen zijn gecombineerd omdat zij fungeren als begin en einde van de les: fase 1 blikt terug op de vorige les; fase 2 benoemt het doel (en eventueel het hoger liggend doel) van de les; fase 6 evalueert de leerinhoud en het leerproces in de les; fase 7 doet een terug- en vooruitblik op de lesstof van de vorige respectievelijk de volgende les. Deze informatie wordt in de instructie beschreven, evenals de beoogde effecten van deze eerste interventie op de leerlingen.
- Instructie 2^e interventie. (Zie bijlage 7.)
Aan de respondenten wordt gevraagd om de fasen 3,4,5 van het ADI-model toe te passen. Bij deze interventie fungeert het IGDI-model, dat gepresenteerd wordt in de instructie, als extra visuele hulpbron. In deze tweede interventie gaat het om toepassing van (visualisering bij) uitleg en instructie (fase 3), gevolgd door begeleide inoefening (fase 4) en zelfstandig werken (fase 5). Differentiatie in fase 5 (zoals geïllustreerd in het IGDI-model) wordt uitgetoetst ten behoeve van ‘verlengde instructie’ voor leerlingen met TOS.

- Instructie 3^e interventie. (Zie bijlage 8.)
Aan de respondenten wordt gevraagd om passende communicatie toe te passen, waaronder 'feedback', die genoemd staat onderaan het ADI-model genoemd en van toepassing is gedurende alle zeven fasen van het model. Welke communicatie/feedback passend is bij leerlingen met TOS staat puntsgewijs vermeld in de instructie.

3.2.4 Onderzoeksmethode: vragenlijst als reflectie op de interventie

(ter beantwoording van deelvraag 2)

- Vragenlijst als reflectie op de eerste interventie. (Zie bijlage 9.)
De vragenlijst als middel om te reflecteren op de uitgevoerde eerste interventie bevat zes vragen: in de eerste vraag wordt gevraagd in hoeverre het ADI-model heeft bijgedragen aan bewustwording van het belang van de toepassing van fase 1,2,6,7. De derde vraag is een schaalvraag waarin de mate van aanpassing aan leerlingen met TOS na toepassing van de eerste interventie kan worden aangegeven. De resterende vier vragen zijn open vragen die informeren naar veranderingen, succeservaringen, de wens om nog meer te doen, en nog te vermelden informatie naar aanleiding van de uitgevoerde interventie(s). Direct na invulling van de antwoorden vindt een kort gesprek met de onderzoeker plaats waarin de respondenten hun antwoorden op de open vragen kunnen toelichten.
- Vragenlijst als reflectie op de tweede interventie. (Zie bijlage 10.)
Deze vragenlijst is hetzelfde als die bij de eerste interventie-ronde, behalve dat er nu in de vragen wordt verwezen naar fase 3,4,5 in het ADI-model, met daarnaast verlengde instructie en differentiatie volgens het IGDI-model. Op invulling van de vragenlijst volgt eveneens een kort gesprek met de onderzoeker naar aanleiding van de open vragen.
- Vragenlijst als reflectie op de derde interventie. (Zie bijlage 11.)
Deze vragenlijst is hetzelfde als die bij de eerste en tweede interventie, behalve dat er nu in de vragen wordt verwezen naar aspecten van communicatie naar aanleiding van 'feedback' in alle fasen van het ADI-model. Een kort gesprek met de onderzoeker biedt gelegenheid aan de respondent om antwoorden op de open vragen toe te lichten.

3.2.5 Onderzoeksmethode: lesobservatie (ter beantwoording van deelvraag 2)

- Directe, semi-gestructureerde observatie. (Zie bijlage 12.)
Na afloop van de drie interventie-rondes wordt bij elke respondent een lesobservatie uitgevoerd. Directe observatie (Verhoeven, 2014) wordt toegepast; als observator ben ik zichtbaar aanwezig tijdens de les. De toegepaste observatie noem ik semi-gestructureerd, in die zin dat registraties worden gedaan op basis van de drie clusters van fasen van het ADI-model: de fasen 1,2,6,7; fasen 3,4,5; fasen 1-7 (feedback). [Op het observatieformulier zijn uit praktische overwegingen de fasen 1,2 en 6,7 gesplitst omdat fasen 1 en 2 van toepassing zijn aan het begin van de les en fasen 6 en 7 aan het eind.] Ik heb gebruik van een 'afvinklijst' willen vermijden, omdat oplossingsgerichte begeleiding niet gericht is op (be)oordelen maar op het registreren van (kleine) veranderingen en successen. Bij de meer 'open' observatie bestaat bovendien meer ruimte voor registratie van persoonlijke inbreng van de geobserveerde docent (De Lange, 2016). Aan de respondent wordt vóór de observatie

verteld dat de observator zich richt op toepassingen van de drie clusters van fasen uit het ADI-model, in overeenstemming met de drie uitgevoerde interventies.

3.2.6 Onderzoeksmethode: groeps-evaluatiegesprek (ter beantwoording van deelvraag 2 en 3)

- Als laatste onderdeel van het onderzoek vindt een groeps-evaluatiegesprek plaats tussen onderzoeker, de vier respondenten en, ten behoeve van triangulatie, de orthopedagoog van de school. Doel van dit gesprek: reflectie op het totale onderzoek en evaluatie van de oplossingsgerichte begeleiding van de onderzoeker. Bespreekpunten (zie bijlage 13) worden mondeling gesteld door de onderzoeker en mondeling beantwoord door de respondenten. Uitkomsten van het gesprek worden schriftelijk vastgelegd door de onderzoeker en de orthopedagoog. De onderzoeker vergelijkt de vier evaluaties van de oplossingsgerichte begeleiding met haar eigen perceptie van haar rol als begeleider zoals zij die heeft beschreven in haar logboek - ten behoeve van kritische reflectie op deze rol.

3.3 Betrouwbaarheid, validiteit, triangulatie

3.3.1 Betrouwbaarheid

In dit onderzoek is getracht betrouwbaarheid te vergroten door gebruik van dezelfde vraagstellingen in de drie reflectie-vragenlijsten volgend op de interventies. De interventies zijn gerelateerd aan de theorie in het theoretisch kader (het ADI-model als bron voor aanpassingen aan leerlingen met TOS). Oplossingsgerichte bevraging is gebaseerd op theorie omtrent oplossingsgerichte begeleiding. Lesobservaties richten zich op toepassing van dezelfde interventies als die in de drie interventierondes. Het nastreven van betrouwbaarheid geeft echter geen garantie van validiteit (De Lange, 2016).

3.3.2 Validiteit

In dit onderzoek wordt validiteit (De Lange, 2016) beoogd door de interventies en vraagstellingen toe te spitsen op beantwoording van de deel- en hoofdvragen, zodat de resultaten uit het onderzoek gerelateerd zijn aan de bedoeling van het onderzoek. Een mogelijke negatieve beïnvloeding op validiteit is de keuze van de vier respondenten volgens het criterium 'ervaren docent', wat in feite een bewuste selectie is. Desondanks kunnen uitkomsten van het onderzoek in zoverre intern valide zijn dat deze uitkomsten inzicht of bewustwording creëren bij docenten binnen de betreffende school.

3.3.3 Triangulatie

Triangulatie ('driehoeksmeting') (De Lange, 2016) is gerealiseerd door het gebruik van verschillende onderzoeksmethoden (enquête, verkorte vragenlijst, lesobservatie) die zich alle drie richten op (de mate van) aanpassingen aan leerlingen met TOS. De inhoud van het groeps-evaluatiegesprek is gericht op: het effect van het onderzoek als geheel op de respondenten. Triangulatie wordt gerealiseerd door aanwezigheid van de orthopedagoog bij dit gesprek, die getuige is van de visies die de respondenten uiten naar aanleiding van de bespreekpunten in dit gesprek (zie bijlage 13). Onderzoeker én orthopedagoog maken notities tijdens het gesprek die vervolgens met elkaar worden vergeleken.

3.4 Ethiek

Als onderzoeker ben ik mij bewust van de Gedragscode voor het HBO (Andriessen, 2010). Met dit onderzoek hoop ik bij te dragen aan kennisontwikkeling ter verbetering van de beroepspraktijk. De directeur van de school heeft toestemming gegeven voor uitvoering van dit onderzoek. Het docententeam is via de digitale Nieuwsbrief op de hoogte gesteld van thema, proces en terugkoppeling van resultaten van het onderzoek. Aan respondenten is duidelijk gemaakt dat anonimiteit ten behoeve van privacy wordt bewaakt. Het onderzoek is gebaseerd op 'reeds beschikbare kennis uit praktijk en wetenschap' (Andriessen, 2010), en data voortkomend uit het onderzoek worden zorgvuldig gerapporteerd: verslaglegging (van reflectiegesprekken en lesobservaties) vindt niet plaats zonder overeenstemming met de respondenten. Bij het gebruik en bij presentatie van bronnen is integriteit bewaard. Als onderzoeker ben ik bereid en in staat verantwoording af te leggen over themakeuze, opzet en uitvoering van dit onderzoek.

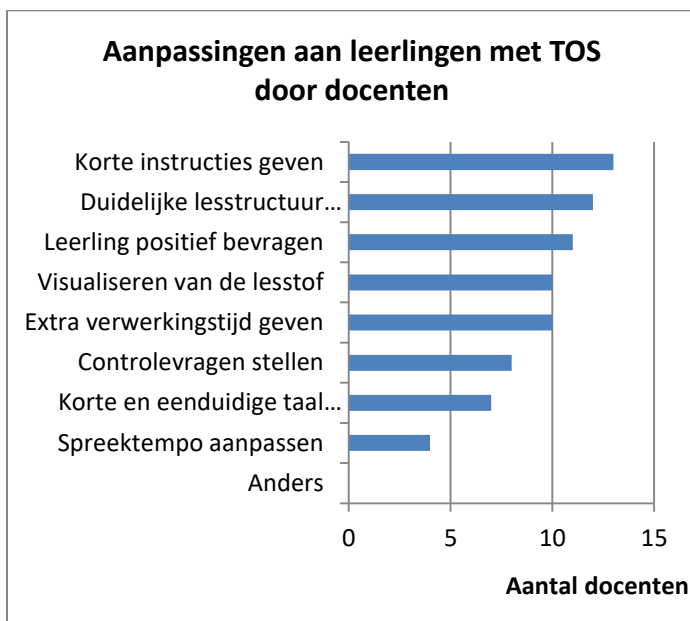
Een voorbeeld van 'in brede zin over ethiek nadenken' (De Keijzer, 2014) naast het volgen van een gedragscode is mijn beslissing het onderzoek niet uit te voeren op de school waar een collega-ambulant begeleider al actief is in een project omtrent onderwijsaanbod bij taalontwikkelingsstoornis onder leerlingen; enerzijds uit respect voor mijn collega en anderzijds om mijzelf te behoeden voor beïnvloeding tijdens mijn onderzoek.

Hoofdstuk 4: Resultaten en data-analyse

In dit hoofdstuk worden de resultaten van de ingezette onderzoeksmethoden, zoals beschreven in hoofdstuk 3, gepresenteerd en geanalyseerd.

4.1 Enquête

Van de 59 enquête-formulieren die zijn uitgereikt aan het docententeam zijn 24 ingevulde formulieren bij de onderzoeker teruggekomen. De volledige resultaten zijn gepresenteerd in bijlage 14. De resultaten van vraag 4b, die deelvraag 1 van het onderzoek helpen beantwoorden, worden voor de duidelijkheid in onderstaande figuur weergegeven. Van 24 docenten geven 14 docenten les aan leerlingen met TOS.



Figuur 4: Beantwoording van vraag 4b door 14 docenten

Analyse van de resultaten in figuur 1:

- Aan extra ondersteuning aan TOS-leerlingen worden onder 14 docenten het minst uitgevoerd: spreektempo, kort en eenduidig taalgebruik.
- Controlevragen stellen wordt door ruim de helft toegepast.
- Van de 14 docenten passen 10 docenten visualisering toe en extra verwerkingstijd.
- Het meest, maar niet door alle 14 docenten, wordt toegepast: positieve bevraging, duidelijke lesstructuur en korte instructies.
- Bij de optie 'anders' hebben docenten niets ingevuld.

Beknorte analyse van alle resultaten uit de enquête (zie bijlage 14):

- Er wordt door ruim de helft van de respondenten lesgegeven aan leerlingen met TOS.
- Informatie en begeleiding bij TOS wordt door relatief weinig docenten voldoende bevonden.
- Docenten passen in beperkte mate ondersteuningsmogelijkheden toe.
- Docenten voelen zich grotendeels weinig ervaren en weinig succesvol bij omgaan met TOS.
- Er is bij de meerderheid van de respondenten behoefte aan informatie over TOS.

4.2 Verkorte (start-)vragenlijst met de vier respondenten

Resultaten van de vijf vragen in de start-vragenlijst: vragen 1,2,4,5

	docent 1	docent 2	docent 3	docent 4
Ervaren in lesgeven aan TOS-leerlingen?	neutraal	neutraal	enigszins	enigszins
Lukt uitvoering extra ondersteuning aan TOS-leerlingen?	neutraal	matig	neutraal / voldoende	matig
Schaal van 0-10: mate van aanpassing aan TOS-leerlingen?	3	4	6 *	5
Is docent bekend met het ADI-model?	nee	nee	enigszins	nee

Figuur 5: Beantwoording van de vragen 1,2,4,5 van de start-vragenlijst door 4 docenten

* Toelichting van docent 3 bij schaalvraag:

De mate van aanpassing aan leerlingen met TOS is gerelateerd aan de groepsgrootte, de combinatie van leerlingen (wat betreft diversiteit in leer-/gedragsprobleem). Meer begeleiding is nodig.

Resultaat van vraag 3 van de start-vragenlijst: Welke aanpassing aan TOS past de docent al toe?

aanpassingen:	docent 1	docent 2	docent 3	docent 4
spreektempo aanpassen	x			
kort en eenduidig taalaanbod	x	x	x	
korte instructies	x	x	x	
extra verwerkingstijd		x	x	
leerling positief bevragen	x		x	x
visualiseren van de lesstof	x	x		
duidelijke lesstructuur	x		x	x
controlevragen stellen			x	x
anders:				

Figuur 6: Beantwoording van vraag 3 van de start-vragenlijst door 4 docenten

Analyse van de resultaten van de start-vragenlijst:

- Docenten 3 en 4 voelen zich hooguit 'enigszins ervaren' in het lesgeven aan TOS-leerlingen, de twee andere docenten spreken zich hier niet over uit.
- Uitvoering van extra ondersteuning lukt één docent neutraal-voldoende. De andere drie: matig en neutraal.
- Mate van aanpassing aan TOS-leerlingen: één docent staat op 6 op de schaal, de anderen lager (3, 4, 5).
- Eén docent is 'enigszins' bekend met het ADI-model; de andere drie niet.
- Aanpassingen aan TOS-leerlingen die het meest worden toegepast: kort en eenduidig taalaanbod, korte instructies, leerling positief bevragen, duidelijke lesstructuur.
- Bij de optie 'anders' hebben de vier docenten niets ingevuld.

4.3 Resultaten van vragenlijsten als reflecties op de drie interventies

De resultaten van de drie interventies zijn per interventie in schema gezet. In de linkerkolom staan de vragen van de vragenlijst. De effecten van de interventie op elke docent kunnen horizontaal vergeleken worden.

Vragenlijst als reflectie op de EERSTE INTERVENTIE:

fase 1,2,6,7 van het ADI-model (doel/oriëntatie/evaluatie/terug- en vooruitblik in de les)

	docent 1	docent 2	docent 3	docent 4
Heeft ADI-model bewust gemaakt van belang fase 1,2,6,7?	ja	ja	ja	enigszins
Wat doe je nu anders?	meer evalueren	-vaker doel van les benoemen, ook duidelijker benoemen, bij taalvak op bord noteren. -oriëntatie nog weinig toegepast. -terugblik vaker toegepast, -vooruitblik af en toe, evaluatie te weinig aandacht gegeven.	per groepje meer tijd nemen om van alles terug te koppelen	-doel checken bij leerlingen -tijd inruimen voor de evaluatie en doel checken
Schaal van 0-10: mate van aanpassing aan TOS-leerlingen	4	6	7	6
Succeservaringen?	teruggrijpen op de lesstof met individuele leerling	doel duidelijk aangeven en belangrijk maken lijkt leerlingen te motiveren/activeren	ik zag een paar keer vaker het kwartje vallen bij de leerling door mijn eigen bewust zijn van het ADI-model	-leerlingen hebben het gevoel dat ze begrepen worden (houding/inzet) -ze lijken het gevoel te hebben dat er oog voor ze is
Wat zou je nog meer willen doen n.a.v. fase 1,2,6,7?	consequenter evalueren	-vooruitblik -evaluatie	een evaluatiemoment verwerken in de leerstofplanners	meer op proces terugblikken
Nog iets anders van belang om te vermelden?		Hoe maak je fasen 2,6,7 visueel?	jammer dat het onderzoek niet eerder in het schooljaar was!	ook in fase 3,4,5 pas ik feedback (=waarderend kijken naar wat goed gaat) toe en benoem dit

Figuur 7: Resultaten van de reflecties op de eerste interventie; 4 docenten

Vragenlijst als reflectie op de TWEEDE INTERVENTIE:**toepassing van fase 3,4,5 van het ADI-model (uitleg/instructie, begeleide inoefening, zelfstandig werken/verlengde instructie)**

	docent 1	docent 2	docent 3	docent 4
Heeft ADI-model bewust gemaakt van belang fase 3,4,5?	enigszins	enigszins	nee	ja
Wat doe je nu anders?	-proberen verlengde instructie te geven	-modeling -proefwerk vooraf bespreken -bij groepje zitten en passende hulp bieden	in mijn les zit alles al verwerkt *	-meer verlengde instructie (apart aan leerlingen) -alert zijn op behoefte aan extra instructie (moeilijk vast te stellen of het gaat om TOS of b.v. ADHD)
Schaal van 0-10: mate van aanpassing aan TOS-leerlingen	2	6	8	6
Succeservaringen?	nog geen	nog geen	-rust in de les -stijgend zelfvertrouwen van de leerlingen -fijne werksfeer -leerlingen weten waar ze aan toe zijn	-blijve leerlingen -betere eindresultaten -meer rust
Wat zou je nog meer willen doen n.a.v. fase 3,4,5?	langer en bewuster bezig zijn met verlengde instructie	feedback meer gericht op het proces		reflectie
Nog iets anders van belang om te vermelden?	-lange opstarttijd van overige leerlingen bemoeilijkt verlengde instructie soms		-ik doe veel uit intuïtie -fijn om daar bewust van te zijn!	zinnig om bij elkaar in de les te kijken en van elkaar te leren, b.v. verschil theorieles en praktijkles

Figuur 8: Resultaten van de reflecties op de tweede interventie; 4 docenten

* Docent 3 past differentiatie al toe doordat zij in haar lessen de leerlingen in groepjes zelfstandig laat werken, op basis van een leerstofplanner. De samenstelling van de groepjes is verschillend. Bij een mix van sterke en zwakkere leerlingen kunnen leerlingen elkaar helpen. Als een leerling of het groepje vastloopt, mag de hulp van de docent worden gevraagd. Nakijken van het gemaakte werk doen leerlingen met behulp van het antwoordenboek. De correcties worden door de docent gecontroleerd. De docent tekent afgemaakte taken af.

Vragenlijst als reflectie op de DERDE INTERVENTIE:

feedback en passende communicatie in alle fasen van het ADI-model (positieve feedback, goed luisteren, controlevragen stellen, dóórvragen, modeling, scaffolding)

	docent 1	docent 2	docent 3	docent 4
Heeft het ADI-model bewust gemaakt van belang fase feedback en aspecten van communicatie?	enigszins	enigszins	nee	enigszins *
Wat doe je nu anders?	meer individueel terugpakken op de lesstof	-meer controlevragen stellen -doorvragen -bewustwording van positieve feedback; -feedback meer in balans brengen tussen wel/niet ondersteuningsbehoeftige leerlingen	ik doe niets anders maar wel méér	ik doe hetzelfde als altijd
Schaal van 0-10: mate van aanpassing aan TOS-leerlingen	7	7	9	9
Succeservaringen?	meer bewustwording	controlevragen stellen: 'wat ga je nu doen'? 'lukt het je om binnen tien minuten klaar te zijn'?	-ik ben authentiek, dus leerlingen durven vragen te stellen -mijn instructies zijn kernachtig -ik ben duidelijk over verwachting van gedrag en prestaties	positieve feedback geven
Wat zou je nog meer willen doen n.a.v. feedback en aspecten van communicatie?	n.v.t.	-kortere zinnen gebruiken -meer visualiseren	n.v.t.	meer leerlingen laten spreken naar medeleerlingen
Nog iets anders van belang om te vermelden?	'situational awareness': goed aanvoelen wat er gebeurt in een les		concrete voorbeelden geven helpen leerlingen met TOS goed	docenten die aangesloten zijn op 'Iris connect' kunnen opnames maken van eigen lessen en deze met een collega bekijken

Figuur 9: Resultaten van de reflecties op de derde interventie; 4 docenten

* Docent 4 bedoelt met 'enigszins' dat het ADI-model ten dele invloed op haar heeft gehad, omdat zij vorig jaar actief een project 'positief voor de klas' heeft opgezet, waarna een studiedag 'positief coachen' op school plaatsvond. Met haar antwoord 'enigszins' bedoelt zij dus 'veel is mij al bekend'.

Analyse van de resultaten in de bovenstaande drie tabellen:

Heeft het ADI-model bewust gemaakt van het belang van de interventies?

Enigszins en *nee* doen zich hoofdzakelijk voor bij interventie 2 en 3.

Ja wordt drie keer als antwoord gegeven bij de eerste interventie.

Wat doen de vier docenten nu anders?

docent 1: meer evalueren; proberen verlengde instructie te geven, meer individueel terugpakken op de lesstof.

docent 2: doel en terugblik vaker toegepast, vooruitblik af en toe; modeling, proefwerk vooraf bespreken, bij groepje zitten en passende hulp bieden; meer controlevragen stellen, doorvragen, bewustwording van positieve feedback; feedback meer in balans brengen tussen wel/niet ondersteuningsbehoeftige leerlingen.

docent 3: per groepje meer tijd nemen om van alles terug te koppelen; "ik doe niet iets anders maar wel méér (na derde interventie)".

docent 4: doel checken bij leerlingen, tijd inruimen voor de evaluatie en doel checken; meer verlengde instructie (apart aan leerlingen), alert zijn op behoefte aan extra instructie.

Mate van aanpassing aan TOS-leerlingen op schaal van 0-10 vanaf startgesprek (x) en 1^e, 2^e en 3^e interventie:

docent 1: (3) - 4 - 2 - 7

docent 2: (4) - 6 - 6 - 7

docent 3: (6) - 7 - 8 - 9

docent 4: (5) - 6 - 6 - 9

Bij alle vier docenten is de mate van aanpassingen aan leerlingen met TOS toegenomen in vergelijking met de score in de (start-)vragenlijst, behalve een lagere score bij docent 1 na de tweede interventie.

Aangegeven succeservaringen als gevolg van de interventies:

Na de eerste en tweede interventie worden door docenten 1,2 en 3 genoemd:

- het doel van de les noemen lijkt leerlingen te motiveren.
- positievere houding en inzet; leerlingen voelen zich meer begrepen.... er is oog voor hen.

Na de tweede interventie noemen docent 3 en 4:

- fijne werksfeer, leerlingen weten waar ze aan toe zijn, meer rust, zelfvertrouwen stijgt.
- meer rust, blije leerlingen, meer resultaten.

Na de derde interventie wordt door de vier docenten respectievelijk genoemd:

- meer bewustwording
- controlevragen stellen
- bewustwording van wat goed werkt, zoals positieve feedback, kernachtige instructies, duidelijkheid over verwachtingen van prestaties
- bewust positieve feedback geven.

Wat zouden docenten nog meer willen doen?

Na respectievelijk de eerste (1), tweede (2) en derde interventie (3), per docent:

docent 1: consequenter evalueren (1); langer en bewuster bezig zijn met verlengde instructie (2).

docent 2: vooruitblik en evaluatie (1); meer visualiseren (2); feedback meer gericht op het proces (2), kortere zinnen gebruiken (3).

docent 3: een evaluatiemoment verwerken in de leerstofplanners (1).

docent 4: meer op proces terugblikken, reflectie op leerstof (1); meer leerlingen laten spreken naar medeleerlingen (3).

Iets anders van belang om te vermelden?

Twee kritische opmerkingen van twee docenten:

-In een klas waarin de veiligheid onvoldoende is, kan moeilijk in groepen gewerkt worden.

-Bij de opstart van lessen vraagt welkom heten en inloggen op de computer van de docent relatief veel tijd.

(De docent bedacht zelf een oplossing: eerst de leerlingen met een eenvoudig taak(je) aan het werk zetten, en na het inloggen pas met de lesinhoud starten.)

Positieve opmerkingen:

-Jammer dat het onderzoek niet eerder in het schooljaar was!

-Fijn om er bewust van te zijn dat ik veel uit intuïtie doe!

-Zinvol om bij elkaar in de les te kijken en van elkaar te leren, b.v. het verschil tussen theorieles en praktijkles te zien (via 'Iris connect' waarmee opnames van de eigen lessen kunnen worden gemaakt).

-Het begrip 'situational awareness' is van belang: goed aanvoelen wat er gebeurt in een les.

-Concrete voorbeelden geven helpen leerlingen met TOS goed.

4.4 Resultaten uit de vier lesobservaties

Na de drie interventies is bij elk van de vier docenten een lesobservatie uitgevoerd, ter inventarisatie van aanpassingen aan leerlingen met TOS op basis van de fasen van het ADI-model. De resultaten uit de vier lesobservaties (zie bijlagen 15, 16, 17, 18) worden hieronder samengevat.

In volgorde (van boven naar beneden) van 'meest' naar 'minder' gezien':

- visualisering van de lesstof en van de instructie (fase 3), individuele uitleg aan individuele (of een groepje) leerlingen tijdens het zelfstandig werken (fase 5), positieve communicatie in het algemeen, inclusief feedback (fase 1-7);

- doel van de les noemen (fase 2), bondig taalgebruik, modeling (fase 4), complimenten als feedback op uitgevoerde taken (fase 1-7), terugblik op de lesstof van de les (fase 7);

- vorming van groepjes leerlingen t.b.v. samenwerking, vooruitblik op de inhoud van de volgende les (fase 7);

- terugblik op de leerinhoud van de vorige les (fase 1).

- Resultaten uit het nabespreken van de lesobservaties:

- De visie van docent 1 is om de leerlingen af en toe 'los' te laten (meer praten tijdens zelfstandig werken), zodat zij zich daarna beter kunnen concentreren op uitleg/lesstof.

- Hij geeft toe dat relatie leggen tussen lesinhouden essentiële voorwaarde bij deze (2^e klas) basisberoepsleerlingen is. Zij leggen zelf geen link.

-Alertheid van de docent is nodig tijdens de les om te registreren dat een leerling extra aandacht nodig heeft. Vooral de stille leerling valt makkelijk weg.

- Docent 2 is tot het inzicht gekomen dat visualisering van het doel van de les en van de terugblik op de lesstof helpend is om de kern van de lesstof aan de leerlingen duidelijk te maken. En: klassikaal beurten geven en/of controlevragen stellen is bij de TOS- of taalzwakke leerling die zij in de klas heeft juist bezwaarlijk. Het meisje geeft in de groep waarschijnlijk gewenste antwoorden. Het tijdens zelfstandig werken aan haar persoonlijk vragen “heb je begrepen wat ik heb verteld?” / “zal ik iets voor je herhalen?” is voor deze leerling in dit stadium (klas 2) veiliger.
- Docent 3 is van mening dat leerlingen door zelfstandig te werken in groepjes kunnen laten zien wat ze kunnen. Door de complimenten die zij de leerlingen daarvoor geeft, ziet zij hun zelfvertrouwen stijgen. Het laten maken van extra (creatieve) opdrachten aan leerlingen die (sneller) met hun taken klaar zijn, voorkomt dat leerlingen teveel op de werkplanner vooruit gaan lopen.
- Docent 4 heeft de visie dat leerlingen na de instructie tegen zaken aan moeten lopen: tijdens de praktijkles wil de docent niet alle probleempjes (die vaak het gevolg zijn van niet precies kijken of lezen) voorkomen.

4.5 Resultaten uit het groeps-evaluatiegesprek

Tenslotte worden hieronder de resultaten uit het groeps-eindgesprek met de vier respondenten genoemd. (Zie bijlage 19.) De reacties van de vier docenten op de eerste vraag:

Wat is het effect van het onderzoek op jezelf?

(De aanhalingstekens geven de letterlijke bewoordingen van de docenten aan.)

- “Door het onderzoek weer een stukje bewustwording hoe makkelijk het is leerlingen ‘over te slaan’, er van uit te gaan dat ze iets wel begrepen hebben. En dat het soms makkelijker gezegd dan gedaan is om iedere leerling individuele aandacht te geven. Hiervoor moet je bewust momenten creëren”.
- “Structuur in de les”; “het doel van de les verduidelijken en de terugblik erop”.
- “De ontdekking dat alle fasen van het ADI-model in mijn (docent 3) manier van werken zit: in groepjes werken, overleggen, evalueren; bewust worden van wat je al doet; de realisering: ik ben goed bezig”.
- (docent 4-praktijkdocent:) “De opdrachten gedifferentieerder geven”; “een groepje apart nemen”; “de instructie ondersteunen door een filmpje – niet zomaar de opdracht over de muur gooien”.
- De vier docenten maakten extra opmerkingen over het effect van het gebruik van het ADI-model: “het is praktisch; het geeft een concreet overzicht”; “het geeft visuele informatie en (dus) houvast; je kunt het steeds terugpakken”; “het zorgt ervoor dat je de puntjes op de i gaat zetten”.

De reacties op de tweede vraag:

Wat is het effect van de oplossingsgerichte begeleiding?

(De aanhalingstekens geven de letterlijke bewoordingen van de docenten aan.)

- “Een prettige manier van onderzoek doen. Je kunt hierdoor je eigen accenten leggen en zelf prioriteren. Het stimuleert ook een verantwoordelijkheidsgevoel en geeft ruimte jezelf te ontwikkelen”.
- “Er zelf over nadenken”; “zelfreflectie: bewustwording van wat je gedaan hebt; het hoe en waarom”; “kritisch kijken naar jezelf”.
- “Het zet aan tot activiteit/handelen, vanuit jezelf”; “de basisbenadering is ook goed voor de leerlingen: aan leerlingen met TOS ga je vragen stellen om te zien wat zij beleven”.
- “Je wordt kritischer, zelfbewuster”.

De notities van de onderzoeker en de orthopedagoog tijdens dit gesprek kwamen inhoudelijk grotendeels overeen. (Zie bijlage 19.) Naar aanleiding van de tweede vraag in dit groeps-evaluatiegesprek vergelijkt de onderzoeker haar eigen notities omtrent haar rol als onderzoeker met de reacties van de respondenten. (Zie bijlage 20.)

Uit de reacties op de twee vragen in het groeps-evaluatiegesprek kan de conclusie worden getrokken dat gebruik van het ADI-model en de oplossingsgerichte begeleiding een positief effect hebben op alle vier de docenten.

Hoofdstuk 5: Conclusies, reflectie, aanbevelingen

5.1 Conclusies op basis van de resultaten

Op basis van de resultaten die zijn weergegeven in hoofdstuk 4, worden in dit 5^e hoofdstuk de drie deelvragen en de hoofdvraag beantwoord. Daarnaast bevat dit hoofdstuk een kritische reflectie op het onderzoek, evenals aanbevelingen voor vervolgonderzoek.

5.1.1 Beantwoording van deelvraag 1

Deelvraag 1 luidde:

Welke aanpassingen aan leerlingen met TOS worden door docenten tijdens lessen al toegepast?

Deze deelvraag had als doel een indruk te krijgen van bestaande kennis van taalontwikkelingsstoornis (TOS) in het docententeam en de mate van aangepast onderwijsaanbod aan leerlingen met TOS op de betreffende vmbo- school. Resultaten van de enquête onder het docententeam en de (start-)vragenlijst die is gebruikt als start van het vervolgonderzoek met vier docenten geven antwoord op deze eerste deelvraag. Het antwoord luidt als volgt:

Aanpassingen in volgorde van het meest naar minder frequent toegepast: positieve bevraging, duidelijke lesstructuur en korte instructies; visualisering en extra verwerkingstijd; controlevragen. Ondersteuningsmogelijkheden worden in beperkte mate toegepast. Het uitvoeren van extra ondersteuning lukt matig. Docenten hebben geen *extra* ondersteuningsmogelijkheden vermeld op het enquêteformulier. Dit kan verklaard worden uit het gebrek aan kennis en informatie over TOS onder docenten en gebrek aan ervaring met leerlingen met TOS.

5.1.2 Beantwoording van deelvraag 2

Deelvraag 2 luidde:

Is het ADI-model een doeltreffend middel om aanpassingen aan leerlingen met TOS tijdens lessen te realiseren?

Deze vraag kan bevestigend worden beantwoord vanuit onderstaande constatering. De constatering 1 t/m 6 zijn gebaseerd op de resultaten van de drie reflectie-vragenlijsten (na de drie interventies) en op de vier lesobservaties. Constatering 7 is gebaseerd op de eerste vraag uit het eindgesprek.

1. Het ADI-model heeft bijgedragen tot bewustwording van het belang van de interventies als aanpassingen aan leerlingen met TOS, door beantwoording 'ja' (na de eerste interventie) en 'enigszins'. De docent die twee keer 'nee' invulde bij de tweede en derde interventie is degene die al differentiatie toepast gedurende de gehele les, door alle leerlingen in groepjes te laten werken. Deze docent was al enigszins bekend met het ADI-model.
2. Bewustwording van de fasen van het ADI-model en het toepassen van de verschillende fasen heeft geleid tot toename van aanpassingen aan leerlingen met TOS.
3. De mate van aanpassingen aan leerlingen met TOS op een schaal van 0 tot 10 is bij elke docent toegenomen in vergelijking met de startscore in de (start-)vragenlijst. Uitzondering is de score 2 bij docent 1 na de tweede interventie. Deze docent had te maken met groepen die moeite hadden met het opstarten van zelfstandig werken, wat ten koste ging van aandacht aan de leerling(en) met extra ondersteuningsbehoefte.

4. De docenten doen succeservaringen op bij het toepassen van de interventies. Bij de eerste en tweede interventie constateren zij positieve effecten bij de leerlingen. Bij de derde interventie is er bewustwording bij de docenten over wat goed werkt door hun eigen toedoen.
5. De docenten willen méér doen naar aanleiding van de interventies. De aandacht gaat hierbij het meest uit naar de fasen 1,2,6,7 (doel/oriëntatie/evaluatie/terug- en vooruitblik in de les).
6. De verschillende fasen van het ADI-model zijn door de onderzoeker teruggezien tijdens de lesobservaties, behalve fase 6.
7. De docenten beschouwen het ADI-model als een praktisch middel, dat concreet overzicht geeft en houvast biedt door visuele informatie. Het zorgt ervoor dat je 'de puntjes op de i gaat zetten'.

5.1.3 Beantwoording van deelvraag 3

Deelvraag 3 luidde:

Wat is het effect van de oplossingsgerichte manier van begeleiden op de docenten?

In het eindgesprek geven de docenten aan dat oplossingsgerichtheid ruimte geeft en verantwoordelijkheidsgevoel, zelfreflectie, bewustwording van het eigen handelen stimuleert. Het bevordert het kritisch nadenken over het eigen functioneren. Het maakt kritischer en zelfbewuster. Het is niet alleen goed voor docenten maar ook voor leerlingen (met TOS, in dit geval): het leidt tot vragen stellen aan leerlingen met TOS, om te ontdekken wat zij beleven. Het effect van oplossingsgerichtheid op docenten is dus positief gebleken. Zij hebben het effect ervaren en begrepen.

5.1.4 Beantwoording van de hoofdvraag

De hoofdvraag luidde:

In hoeverre zijn het ADI-model en oplossingsgerichte begeleiding van docenten in het voortgezet onderwijs effectief bij aanpassingen aan leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis?

Beantwoording van deze vraag is gebaseerd op de voorafgaande beantwoording van de drie deelvragen. Het ADI-model en oplossingsgerichte begeleiding hebben als totaal effect: bewustwording bij docenten van de nodige aanpassingen aan leerlingen met TOS, uitbreiding van aanpassingen aan TOS, en ruimte voor het leggen van eigen accenten en voor kritische zelfreflectie op het eigen handelen hierbij.

Gebruik van het ADI-model is het meest effectief gebleken bij de eerste interventie, die de fasen 1,2,6 en 7 uit het model betrof: terugblik, oriëntatie, evaluatie en terug-en vooruitblik als onderdelen van de lesstructuur. Een verklaring zou kunnen zijn dat deze lesfasen minder in beeld waren bij de docenten, omdat de aandacht tijdens lessen doorgaans het meest gericht is op behandeling en uitleg van leerstof (ook vanuit leerlingen). Docenten hebben de fasen 1,2 en 7 grotendeels weten toe te passen, maar fase 6 (evaluatie) niet; er werd weliswaar teruggeblikt op de leerstof, echter niet op de les als geheel, namelijk: leerinhoud en leerproces. Een door één van de vier docenten gegeven argument hiervoor is dat evaluatie veel tijd kost; er moet bewust leestijd voor worden ingepland.

Wat betreft de fasen 3,4,5 (uitleg, begeleide inoefening, zelfstandige verwerking) is het ADI-model in zoverre effectief geweest dat docenten het belang hebben ingezien van extra uitleg en extra instructie aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoefte bij TOS. Echter, 'verlengde

instructie' zoals bedoeld in het IGDI-model, waarbij in de centrale instructie rekening gehouden wordt met ondersteuningsbehoefte leerlingen, waarna ruimte voor extra modeling en scaffolding (begeleide inoefening) in de les wordt *ingebouwd*, heb ik niet gezien in de geobserveerde lessen. Een verklaring hiervoor is het feit dat er per les maximaal één leerling met TOS aanwezig was. Maar zelfs in dat geval zou differentiatie in instructie en begeleide inoefening kunnen plaatsvinden.

Verlengde instructie zoals zojuist beschreven vereist van de groep die wordt geacht zelfstandig aan de slag te gaan een goede werkhouding, zodat de docent in de gelegenheid wordt gesteld om extra aandacht te schenken aan de ondersteuningsbehoefte leerling(en).

Wat betreft communicatie/feedback was het ADI-model het minst effectief. De ervaren respondenten passen positieve communicatie en feedback als vanzelf toe. Het ADI-model heeft hen wel bewust gemaakt van de voor TOS-leerlingen zo belangrijke aanpassingen: positieve feedback (waaronder procesgerichte complimenten) gedurende alle fasen van de les.

5.2 Reflectie op het onderzoek

Een kritisch punt ten aanzien dit onderzoek is dat de uitkomst geldt binnen de context van de vmbo-school waar onderwijsaanbod aan TOS in beperkte mate wordt uitgevoerd en waar kennis van en ervaring met TOS gering is, en waar behoefte bestaat aan informatie en handvatten omtrent het omgaan met TOS. De uitkomst is gebaseerd op inbreng van 14 docenten (die lesgeven aan leerlingen met TOS); het vervolgonderzoek is uitgevoerd met slechts 4 respondenten. De resultaten kunnen dus niet worden 'gegeneraliseerd' (De Lange, 2016). Een ander kritisch punt is dat triangulatie moeilijk te realiseren was. Als ambulant begeleider bezocht ik de betreffende school aanvankelijk één keer per week, maar helaas waren op die dag twee van de vier respondenten niet beschikbaar (met als gevolg dat ik de school op een extra dagdeel per week bezocht). Roosterteknisch was het niet haalbaar om na elke interventie lessen te observeren. Wegens de vaste ondersteuningsuren die ik uit te voeren heb op zes verschillende scholen in een straal van veertig kilometer, was het tijdsbestek voor onderzoeksactiviteiten op de betreffende school beperkt. Aanwezigheid van de orthopedagoog bij lesobservaties ten behoeve van triangulatie bleek qua organisatie en tijdsinvestering teveel gevraagd. Alleen tijdens het eindgesprek was er sprake van triangulatie door aanwezigheid van de orthopedagoog die het effect van het onderzoek als objectieve persoon registreerde. Voor ambulant begeleiders zou het interessant zijn om gezamenlijk onderzoek te doen op verschillende scholen, zodat vergelijking tussen de bevindingen per ambulant begeleider per school kan plaatsvinden en er meer triangulatie bewerkstelligd kan worden. 'Technisch' reflecterend (Klabbers&Boosten, 2013) op de gebruikte methodieken realiseer ik mij dat vraag 1 in de enquête-vragenlijst niet relevant was voor het onderzoek. Tenslotte bleek het tijdschema dat ik aan het begin van het vervolgonderzoek uitdeelde aan de vier respondenten niet haalbaar te zijn. Wegens drukte in het programma op de school in de maand juni heb ik de derde ronde en de afronding van het onderzoek pas na de zomervakantie kunnen uitvoeren.

De inzet van het ADI-model als concreet, visueel middel als bron voor reflectie vanuit een oplossingsgerichte benadering is zinvol gebleken, gezien de uitkomsten van het onderzoek: het model geeft overzicht en houvast; de oplossingsgerichte benadering stimuleert een reflectief-onderzoekende houding ten opzichte van het eigen functioneren. Een ander interessant punt van dit onderzoek is de constatering dat 'verlengde instructie' zoals bedoeld in het IGDI-model niet makkelijk te realiseren is. Extra aandacht aan ondersteuningsbehoefte leerlingen werd niet op structurele wijze, als fase in de les, uitgevoerd. Deze constatering komt overeen met de visie van de

Inspectie van Onderwijs (2017) - zie hoofdstuk 2.2.1. Een tweede overeenkomst met theorie uit hoofdstuk 2 is het effect van de oplossingsgerichte benadering door de onderzoeker. De reacties van de respondenten op de vraag naar het effect van de oplossingsgerichte houding komen overeen met het idee dat oplossingsgerichtheid gaat om het teweeg brengen van 'inzicht en verandering' (zie hoofdstuk 2); de respondenten hebben kritisch hun eigen handelen in ogenschouw genomen en hun vaardigheden in het kader van omgaan met TOS verbreed al naar gelang hun bestaande competenties. De rol die ik als onderzoeker heb vervuld past bij de uitspraak van Zeichner (2002), geciteerd door G. Kelchtermans: *"honoring teachers' voices and expertise and asking them to critique what they know"* (Kelchtermans, 2012). Het volhouden van deze rol heb ik niet als makkelijk ervaren. Het vermijden van het geven van tips vond ik moeilijker dan het afzien van beoordelingen. Af en toe heb ik toch een tip gegeven, bijvoorbeeld over visualisatie als verduidelijking van leerstof of lesstructuur. Mijn enkele tips hebben het effect van oplossingsgerichtheid gelukkig niet nadelig beïnvloed. In de leerstofplanner van de taaldocent (die het zelfstandig werken in groepjes op basis van een leerstofplanner als structurele werkvorm hanteert) miste ik evaluatiemomenten. Ik was geneigd haar een tip hierover te geven. Uiteindelijk gaf zij zelf aan dat zij een evaluatiemoment in de leerstofplanners wilde inbouwen. Zodoende illustreerde zij wat door de respondenten als effect van de oplossingsgerichte begeleiding werd genoemd: gestimuleerd worden tot reflectie en handelen – vanuit jezelf.

Dit onderzoek heeft getoond dat verstrekking van informatie over TOS - zelfs op een school waar zich weinig TOS-leerlingen bevinden, zoals de betreffende vmbo school - zinvol is. Eén respondent onthulde blij te zijn met de achtergrondinformatie over TOS die werd uitgereikt bij aanvang van het onderzoek. Een andere respondent was van mening dat informatie omtrent TOS op een school wenselijk is, omdat het docenten bewust zal maken van problematiek die zich op school kan voordoen, zelfs als zich geen leerling met TOS in hun lessen bevindt. Een effect op het team praktijkdocenten kwam uit de tweede interventie, doordat de vierde respondent (praktijkdocent) bij haar collega's erop heeft aangedrongen om meer te differentiëren in de instructie. Een andere belangrijk effect van het onderzoek (weliswaar bij één respondent) was de constatering dat het zelf ervaren van het effect van oplossingsgericht begeleiden leidt tot het oplossingsgericht bevragen van leerlingen om te ontdekken wat hún ervaringen zijn.

Begrip van het belang van het bevragen van elkaar (en van leerlingen) is naar mijn idee van grote betekenis voor alle docenten. Een visueel middel zoals een ontwikkelscan of een hulpkaart (van den Bergh, 2017) stimuleert de reflectief-onderzoekende houding. Bij de huidige ontwikkeling in het onderwijs naar gepersonaliseerd leren als vorm van divergente differentiatie verwacht ik dat het ADI-model geleidelijk aan niet meer als model voor de structuur van een les zal kunnen fungeren. Mijns inziens is de waarde van het ADI-model dat het in kaart brengt welke aspecten belangrijk zijn om leerlingen met extra onderwijsbehoeften bij TOS (en evenzeer de 'reguliere' leerlingen) goed te laten leren.

Tenslotte: de uitkomst van mijn onderzoek heeft mij geïnspireerd om het gehele docententeam te informeren over onderwijsbehoeften en onderwijsaanbod bij TOS en daarbij een tip van één van de vier respondenten uit te voeren: het ADI-model in klein formaat in de docentenkamer van de school beschikbaar stellen en via de digitale Nieuwsbrief van de school de bedoeling ervan vermelden: gebruik het als inspiratiebron, deel je ervaringen en doe méér van wat werkt bij leerlingen met TOS.

5.3 Aanbevelingen voor verder onderzoek

De vraag is in hoeverre bij nieuwe onderwijsvormen die momenteel in ontwikkeling zijn, zoals gepersonaliseerd leren, voldoende tijd en aandacht wordt ingeruimd voor met name fase 6 uit het ADI-model, evaluatie van leerinhoud en leerproces, die, zoals duidelijk werd in mijn onderzoek, al moeilijk is in te passen in de lesstructuur volgens het ADI-model. Interessant zou zijn om te onderzoeken hoe ondersteuningsbehoeftige leerlingen (zoals leerlingen met TOS) het verschil ervaren tussen enerzijds de ‘traditionele les’ waarin zo mogelijk een fase wordt ingelast voor extra instructie en begeleide inoefening, en anderzijds het gepersonaliseerd leren waarbij de leerlingen een eigen leertraject volgen en de docent niet meer centraal staat. Het verschil tussen de twee onderwijsvormen zou ook onderzocht kunnen worden door onderzoek van de leerprestaties/het werk van deze leerlingen. Het kritisch bekijken van het werk van leerlingen kan leiden tot uitbreiding of aanpassing van docentvaardigheden om daarmee te kunnen voldoen aan de extra ondersteuningsbehoeften van leerlingen met een beperking.

Bronvermelding:

Andriessen, D., Onstenk, J., Delnooz, P., Smeijsters, H., Peij, S. (2010). Gedragscode Praktijkgericht onderzoek voor het HBO.pdf. Via:

<https://connect.fontys.nl/instituten/oso/sg/tilburg16-03/Documenten/2016-2017>

Bannink, F. (2013). *Oplossingsgerichte vragen*. Amsterdam: Pearson.

Berben, M. (2014). *Differentiëren is te leren*. Amersfoort: CPS.

Bergh, L., van der. (2017). Lectoraatsaanvraag Waarden van diversiteit. Fontys, OSO. h. 1-2.

Boer, A. de, Kuijper, S. (2017). *De stem van de leerling over extra ondersteuning*. Rijksuniversiteit Groningen, p.14, via

<http://evaluatiepassendonderwijs.nl/publicaties/stem-leerling-extra-ondersteuning>.

Cauffman, L., Dijk, D.J. van. (2010). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma.

Fontys, OSO. (2016). Kernconcepten Begeleiden. Via:

https://connect.fontys.nl/instituten/oso/Organisatiedocumenten/FO_2016-2018_kernconcepten_afstudeerrichtingen_fontys_oso.pdf

Gerrits, E. & en Niel, E. van. (2012). In Sanders, B. (2017). *Taalontwikkelingsstoornissen in de klas*. Houten: Lannoo Campus, p. 20.

Gerrits, E., Beers, M., Bruinsma, G. (2017). *Handboek taalontwikkelingsstoornissen*. Bussum: Coutinho. pp. 101-105.

Goorhuis-Brouwer. (2012). In Sanders, B. (2017). *Taalontwikkelingsstoornissen in de klas*. Houten: Lannoo Campus, p. 28.

Grant, A.M. (2012). Making positive change. *Journal of Systemic Therapies*, Vol. 31, No. 2, 2012, pp. 21-35.

Inspectie van Onderwijs, Onderwijsverslag, *De staat van het Onderwijs 2016-2017*, pp. 97,99.

Kamphuis, D., Hermsen, L. (2015). *Tos en ik*. Breda: De Spreekhoorn, p. 10.

De Keijzer, H. (2014). Ethiek in de Master SEN. Via:

[https://connect.fontys.nl/instituten/oso/modules/algemeen/SGOND/Documents/Keijzer, H. \(2014\). Ethiek in de Master SEN.pdf](https://connect.fontys.nl/instituten/oso/modules/algemeen/SGOND/Documents/Keijzer, H. (2014). Ethiek in de Master SEN.pdf)

Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on)eigentijdse professional. Reflecties over de "moderne" professionaliteit van leerkrachten. Notitie in opdracht van de Nederlandse onderwijsraad*. Leuven: Centrum voor Onderwijsbeleid, -vernieuwing en lerarenopleiding, p. 22.

Klabbers, W. & Boosten, A. (2013). Een reflexief-onderzoekende houding: een model voor reflectie als mogelijk hulpmiddel? *Nieuw Meesterschap*, 3 (2), 29-33. Apeldoorn/Antwerpen: Garant.

- Lange, R., de, Schuman, H., Montesano Montessori, N. (2016). *Praktijkgericht onderzoek voor professionals*. Antwerpen, Apeldoorn: Garant.
- LBBO. Drie jaar passend Onderwijs. (2017). *Beter Begeleiden*, mei 2017, p. 38.
- Ledoux, G. (2017). Stand van zaken Evaluatie Passend Onderwijs. Via: www.evaluatiepassendonderwijs.nl, p. 19.
- Leenders, Y., Naafs, F. & Oord, I. van den. (2002). *Effectieve instructie. Leren lesgeven met het activerende directe instructiemodel*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Ludeke, W., (2013). *Referentiekader Passend Onderwijs*. Utrecht.
- McAteer, M. (2013). *Action Research in Education*. London: Sage.
- Meijer, M-J. (2017). *Teachers' Inquiry-Based Attitude as an Objective*. Maastricht: Open Universiteit.
- Mol, P. (2015). *Passend onderwijzen*. Houten: Lannoo Campus..
- Otter, M., den. (2015). *Voicing, geef leerlingen een stem*. Dordrecht: Instondo.
- Otter, M., den. (2016). Gepersonaliseerd leren. Voicing en de 'leer'kracht van de leerling. *Beter Begeleiden*, sept. 2016.
- Sanders, B. (2017). Een onzichtbare handicap. *Remedial Teaching*, nr. 4.
- Sanders, B. (2017). *Taalontwikkelingsstoornissen in de klas*. Houten: Lannoo Campus.
- Schuman, H. (2009). In De Lange, R., Schuman, H., Montesano Montessori, N. (2016). *Praktijkgericht onderzoek voor professionals*. Antwerpen, Apeldoorn: Garant.
- Smeets, E., Ledoux, G., Regtvoort, A., Felix, C., Lous, A. M. (2015). *Passende competenties voor passend onderwijs. Onderzoek naar competenties in het basisonderwijs*. Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit.
- Special Education across Europe in 2003, Trends in provision in 18 European countries, European Agency for Development. *Special Needs Education*, pp. 30, 52-55.
- Verhoeven, N. (2014). *Wat is onderzoek? Praktijkboek voor methoden en technieken*. Den Haag: Boom Lemma.
- Whitmore, J. (2000). Wat is coachen? (1). *Succesvol coachen*. Baarn: Nelissen.

BIJLAGEN

bij

Praktijkgericht Onderzoek

Fontys OSO

domein Begeleiden

Het Activerende Directe Instructiemodel en oplossingsgerichte begeleiding van docenten in het voortgezet onderwijs bij aanpassingen aan leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis

Naam:	Monica de Heer
Studentnummer:	3135969
Opleiding:	Master EN Fontys
Lesplaats:	Tilburg
Begeleider:	dhr. F.A.A.M. Kemmeren
Datum:	november 2018
Email:	monica.deheer@student.fontys.nl

Inhoudsopgave

Bijlage 1: Enquête	2
Bijlage 2: Verkorte (start-)vragenlijst.....	4
Bijlage 3: Het complete onderzoek.....	5
Bijlage 4: Informatie t.b.v. de vier respondenten.....	6
Bijlage 5: Het activerende directe instructiemodel (ADI-model).....	8
Bijlage 6: Instructie bij de eerste interventie.....	9
Bijlage 7: Instructie bij de tweede interventie.....	10
Bijlage 8: Instructie bij de derde interventie	12
Bijlage 9: Vragenlijst voor reflectiegesprek na eerste interventie	14
Bijlage 10: Vragenlijst voor reflectiegesprek na tweede interventie	15
Bijlage 11: Vragenlijst voor reflectiegesprek na derde interventie	16
Bijlage 12: Lesobservatie-formulier	17
Bijlage 13: Groeps-evaluatiegesprek	18
Bijlage 14: Resultaten enquête onder het docententeam	19
Bijlage 15: Verslag lesobservatie – docent 1	23
Bijlage 16: Verslag lesobservatie – docent 2	25
Bijlage 17: Verslag lesobservatie – docent 3	27
Bijlage 18: Verslag lesobservatie – docent 4	29
Bijlage 19: Verslag groeps-evaluatiegesprek	31
Bijlage 20: Notitie uit logboek van onderzoeker	32

Bijlage 1: Enquête

VRAGENLIJST:

1a. Ik geef les in leerjaar / leerjaren:

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4

b. Ik geef les aan leerroute(s):

- ☐ Basisberoeps
- ☐ Kaderberoeps
- ☐ Gemengde Leerweg

2. Geef je les aan leerlingen met TOS?

- ☐ ja
- ☐ nee (ga verder naar vraag 6)
- ☐ weet ik niet (ga verder naar vraag 6)

3. Voel je je ervaren in het lesgeven aan leerlingen met TOS?

helemaal niet	vrijwel niet	neutraal	enigszins ervaren	zeer ervaren

4.a. Lukt het je om extra ondersteuning aan leerlingen met TOS in de les uit te voeren?

slecht	matig	neutraal	voldoende	goed

b. Welke extra ondersteuning pas je al toe in de les? (meerdere antwoorden mogelijk)

- | | |
|---|--|
| ☐ spreektempo aanpassen | ☐ leerling positief bevragen |
| ☐ kort en eenduidig taalaanbod | ☐ visualiseren van de lesstof |
| ☐ korte instructies | ☐ duidelijke lesstructuur |
| ☐ extra verwerkingstijd | ☐ controlevragen stellen |
| ☐ anders, namelijk: | |

5. De volgende vraag gaat over het werken met leerlingen met TOS.
In hoeverre herken je je in onderstaande stellingen?

	oneens	neutraal	eens
Ik ervaar een hogere werkdruk tijdens de les.			
Het lestempo wordt vertraagd.			
Ik ben bekend met de gevolgen van TOS voor een leerling.			
Ik kan voldoende tegemoet komen aan de onderwijsbehoeften van de leerling met TOS.			
Ik vind het moeilijk om met een leerling met TOS te werken.			

6. Hoe vind je de informatievoorziening m.b.t. lesgeven aan leerlingen met TOS?

slecht	matig	neutraal	voldoende	goed

7. Hoe vind je de begeleiding bij het omgaan met leerlingen met TOS in de les?

slecht	matig	neutraal	voldoende	goed

8. Wat zie je als een ontwikkelpunt in het lesgeven aan leerlingen met TOS?

.....

.....

.....

Zou je het leuk vinden om deel uit te maken van de focusgroep waar ik het onderzoek mee vervolg,
stuur dan een mailtje naar: m.d.heer@auris.nl

Bijlage 2: Verkorte (start-)vragenlijst

*naam docent: *(verwerking van gegevens gebeurt anoniem)

Korte VRAGENLIJST bij de start van het onderzoek

1. Voel je je ervaren in het lesgeven aan leerlingen met TOS?

helemaal niet	vrijwel niet	neutraal	enigszins ervaren	zeer ervaren

2. Lukt het je om extra ondersteuning aan leerlingen met TOS in de les uit te voeren?

slecht	matig	neutraal	voldoende	goed

3. Welke aanpassing aan TOS pas je al toe in de les? (meerdere antwoorden mogelijk)

- | | |
|---|--|
| ☐ spreektempo aanpassen | ☐ leerling positief bevragen |
| ☐ kort en eenduidig taalaanbod | ☐ visualiseren van de lesstof |
| ☐ korte instructies | ☐ duidelijke lesstructuur |
| ☐ extra verwerkingstijd | ☐ controlevragen stellen |
| ☐ anders, namelijk: | |

4. Op een schaal van 0 tot 10 waarop de mate van aanpassing aan leerlingen met TOS wordt aangegeven, waar sta je dan nu? (zet een kruisje op de lijn)

0 5 10
geen aanpassing *ruim voldoende aanpassing*

Ruimte voor toelichting bij vraag 4:

.....

.....

.....

.....

.....

5. Ben je bekend met het ADI-model? (= het activerende directe instructie model)

nee	enigszins	ja

Bijlage 3: Het complete onderzoek

De hoofdvraag van mijn onderzoek luidt:

In hoeverre zijn het ADI-model en oplossingsgerichte begeleiding van docenten in het voortgezet onderwijs effectief bij aanpassingen aan leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis?

Het ADI-model (en als onderdeel hiervan het IGDI-model) zal gebruikt worden als inspiratiebron en als ondersteuning van docenten bij aanpassingen aan leerlingen met TOS tijdens het lesgeven.

De opzet en planning van het onderzoek (in 3 rondes)

N.B.: onderstaande data zijn naderhand aangepast. Zie ook bladzijde 13 in het onderzoeksverslag.

Week 20 en 21: 14-25 mei	Startgesprek: een korte vragenlijst wordt ingevuld en benodigde informatie wordt gegeven; Uitvoering 1^e ronde: Toepassing van fase 1,2,6,7 van het ADI-model tijdens lessen.	Evaluatiegesprek* 1^e ronde uiterlijk 25 mei: bespreking van het effect van de 1 ^e ronde op de docent
Week 22 en 23: 28 mei-8 juni	Uitvoering 2^e ronde: Toepassing van fase 3,4,5 van het ADI-model (met IGDI model als extra bron).	Evaluatiegesprek 2^e ronde uiterlijk 1 juni: bespreking van het effect van de 2 ^e ronde op de docent
Week 24 en 25: 11-22 juni	Uitvoering 3^e ronde en lesobservaties: Toepassing van (positieve) communicatie tijdens de verschillende fasen van het ADI-model.	Evaluatiegesprek 3^e ronde uiterlijk 22 juni: bespreking van het effect van de 3 ^e ronde op de docent
Week 26: 25-29 juni	Eind-evaluatiegesprek uiterlijk 29 juni: Bespreking van/terugblik op: - de lesobservaties - van de drie rondes als totaal - de (oplossingsgerichte) begeleiding van de onderzoeker.	

* De uitkomsten van de evaluatiegesprekken worden anoniem verwerkt.

Bijlage 4: Informatie t.b.v. de vier respondenten

Wat is een taalontwikkelingsstoornis (TOS) en wat zijn de gevolgen?

- **5 tot 7% van de leerlingen heeft een TOS.** (Dit is twee keer zoveel als leerlingen met autisme.)
- Een TOS is een aangeboren neurocognitieve ontwikkelingsstoornis in het verwerven van taal. Leerlingen met TOS hebben daardoor een taalachterstand.
- Bij leerlingen met TOS zijn de executieve functies minder goed ontwikkeld; **het uitvoeren van doelgericht gedrag gaat moeilijker.**
 - Plannen en organiseren, automatiseren en ontwikkeling van routine kost veel moeite.
 - Het opslaan van informatie in het werkgeheugen en (daarna) in het langetermijngeheugen werkt minder goed. Daardoor is de woordenschat beperkt en hebben woorden vaak een vage of heel context gebonden betekenis.
 - Het stoppen of afremmen van gedrag verloopt moeilijker, waardoor het richten van aandacht op bepaalde belangrijke informatie en het remmen van eigen impulsen vaak niet goed lukt.
 - Het schakelen tussen informatiebronnen of het bedenken van oplossingen verloopt moeizamer.
- **Leerlingen met TOS hebben problemen met het produceren van taal.**
 - Zij hebben moeite met klanken en volgorde van klanken in woorden, waardoor zij woorden niet goed kunnen uitspreken. Dit speelt vooral ook een rol bij vreemde talen.
 - Zij hebben moeite met het begrijpen en toepassen van grammaticale regels, waardoor het maken van goed gevormde, 'lopende' zinnen een probleem is. Soms worden woorden in zinnen weggelaten. Ook gaan vervoegingen van werkwoorden vaak niet goed.
 - Zij hebben moeite met vertellen (verhaalopbouw), omdat hun woordenschat te beperkt is (weinig zelfstandige en bijvoeglijke naamwoorden, weinig werkwoorden en voegwoorden). Woordvindingsproblemen doen zich voor: woorden die zij wel kennen, kunnen zij moeilijk ophalen uit het geheugen.
- **Leerlingen met TOS hebben problemen met het begrijpen van taal.**
 - Zij hebben moeite met het begrijpen van zinnen en taalstructuren en met verbanden leggen in het algemeen. Woordgebruik in schoolboeken wordt vaak niet begrepen.
 - Zij begrijpen de boodschap en de bedoeling van anderen vaak niet, wegens een kleine woordenschat en problemen met het leggen van betekenisrelaties.
- **Leerlingen met TOS hebben weinig beeld van de eigen of andermans binnenwereld.** Daardoor lijken zij soms weinig empathie te hebben.
- **Er is vaak sprake van weinig zelfvertrouwen. Terugtrekgedrag komt regelmatig voor.** Dit heeft invloed op de sociaal-emotionele ontwikkeling. Conflicthantering verloopt moeilijk.

-wordt vervolgd-

- **Leerlingen met TOS hebben een beperkte communicatieve redzaamheid:**
 - Zij slagen er vaak niet in om te verwoorden wat zij zien, weten of voelen.
 - Zij vragen meestal niet om extra uitleg als ze iets niet hebben begrepen.
 - Zij gaan vaak niet in op vragen van anderen. Deelnemen aan kringgesprekken is lastig.
 - Zij hebben moeite met het benutten van beurtkansen, omdat zij lang moeten nadenken over hun eigen formuleringen. Zij hebben tijd nodig om iets te zeggen.
 - Zij hebben moeite met het onderscheiden van hoofd- en bijzaken bij het vertellen.
 - Zij leggen moeilijk verbanden bij het vertellen.
- **Er is vaak sprake van weinig zelfvertrouwen. Terugtrekgedrag komt regelmatig voor.**
Dit heeft invloed op de sociaal-emotionele ontwikkeling. Conflicthantering verloopt moeilijk.

Leerlingen met TOS hebben docenten nodig die:

- in een rustig spreektempo spreken
- duidelijke, niet te lange zinnen gebruiken
- tijdens de les zoveel mogelijk visuele ondersteuning bieden
- stap-voor-stap uitleg geven, en visuele ondersteuning hierbij geven
- extra uitleg geven
- aandacht hebben voor uitleg van schooltaalwoorden (in schoolboeken)
- één opdracht tegelijk geven en (extra) uitleggen wat de bedoeling ervan is
- controlevragen stellen om te controleren of de leerling de opdracht heeft begrepen
- de leerling zelf laten verwoorden wat de bedoeling is van een opdracht
- een visueel stappenplan geven bij complexere opdrachten
- controleren of de leerling de opdracht op de juiste manier uitvoert
- (indien nodig) extra tijd geven bij het uitvoeren van een opdracht
- de leerling voldoende tijd geven om antwoord te geven (minimaal 7 seconden)
- het contact op een positieve manier aangaan en zorgen voor een veilige sfeer
- (indien nodig) sturing bieden bij het vertellen
- oog hebben voor emoties en deze (samen met de leerling) benoemen.

Bijlage 5: Het activerende directe instructiemodel (ADI-model)

Fase 1	<u>Terugblik:</u> Gemaakte (huis)werk bespreken. Voorkennis ophalen, b.v. door. voorafgaande les kort samen te vatten.	<i>Leerlingen koppelen nieuwe kennis aan bestaande kennis.</i>
Fase 2	<u>Oriëntatie:</u> Het 'wat' en 'waarom' van de les worden genoemd. Lesdoel en lesprogramma noemen. (Voor TOS-leerlingen: zoveel mogelijk visualiseren.)* <i>*eigen toevoeging</i>	<i>Leerlingen worden zich hierdoor beter bewust van hun eigen leerproces en kunnen het geleerde beter toepassen in andere situaties.</i>
Fase 3	<u>Uitleg:</u> Nieuwe leerstof uitleggen. Duidelijke voorbeelden geven en goed visualiseren. Na uitleg <u>een instructiemoment (mondeling en visueel):</u> -Wat moet de leerling doen? -Hoe moet de leerling het doen? -Hoe lang heeft de leerling de tijd? -Welke hulp kan de leerling krijgen? -Wat wordt gedaan met de opbrengst? -Wat moet de leerling doen als het werk af is?	<i>Als leerlingen meer uitleg krijgen in deze 3^e fase hoeven zij minder vragen te stellen in de volgende inoefenings-fase.</i>
Fase 4	<u>Begeleide inoefening:</u> De aangeboden leerstof samen met de leerlingen oefenen (voordat er iets nieuws wordt uitgelegd). Na korte tijd concrete feedback geven: vragen stellen aan leerlingen over hun aanpak; helpen bij het verwoorden van denkstappen; stappenplannen gebruiken; modeling (= voordoen door hardop denken); scaffolding (=bij vragen vanuit de leerling: hulp op maat geven, zonder het antwoord te geven); leerlingen activeren zodat ze betrokken blijven.	<i>Leerlingen maken kennis met de stof, hun zelfvertrouwen wordt versterkt, en denkfouten worden gecorrigeerd.</i>
Fase 5	<u>Zelfstandige verwerking:</u> Leerlingen gaan zelfstandig aan de slag (wel of niet in groepjes). Docent loopt rond. Leerlingen kunnen een vraag stellen als de docent langs komt.	<i>De leerlingen gaan de lesstof zelf toepassen en leren deze beheersen.</i>
Fase 6	<u>Evaluatie:</u> Reflectie op de les als geheel, qua inhoud en proces. Bespreken van het resultaat van de leerlingen. Is het lesdoel bereikt? Hoe is het lesdoel bereikt?	<i>Leerlingen worden zich bewust van het waarom en het hoe van hun leren, en of zij het lesdoel wel/niet bereikt hebben.</i>
Fase 7	<u>Terug- en vooruitblik:</u> Aan het eind van de les terugblikken op de lesstof die aan bod is geweest, en aangeven waar de volgende les over zal gaan.	<i>Leerlingen zien de les in de context van een lessenreeks. Ze krijgen overzicht.</i>
Fase 1-7	<u>Feedback:</u> Informatie geven over gemaakte fouten én complimenten geven over wat goed ging.	<i>Leerlingen worden zich bewust van het leerproces.</i>

bronvermelding: Leenders, Y. et al. (2002). In Berben, M. (2014). *Differentiëren is te leren*. Amersfoort: CPS, p.42-45.

Bijlage 6: Instructie bij de eerste interventie

Ik wil je uitnodigen het ADI-model (zie bijlage) te bekijken en de fasen 1,2,6 en 7 van het model bewust toe te passen in jouw lessen.

Leerlingen met TOS hebben veel moeite met het zien van verbanden of het leggen van denkrelaties. Het is fijn voor deze leerlingen, en eigenlijk voor alle leerlingen, als een 'link' met de vorige les wordt gegeven (in fase 1), zodat zij nieuwe kennis kunnen koppelen aan bestaande kennis.

Het *visueel* aangeven van het doel van de les (het wàt) en het hoger gelegen doel (het waaròm) (in fase 2) plaatst de les in een context. Dit kan motivatie-verhogend werken en in elk geval bevordert het bij leerlingen een bewustwording van het eigen leerproces. Ook bevordert het de toepassing van het geleerde in andere situaties ('transfer').

Een (korte) evaluatie van een les (fase 6), waarin het resultaat van de leerlingen wordt besproken en waarin wordt gecontroleerd óf en hóe leerdoelen zijn bereikt, bevordert de metacognitie (= het vermogen te reflecteren op het eigen leerproces) van leerlingen.

Een korte samenvatting (terugblik) op de leerstof (fase 7) die in de les aan bod is geweest, helpt de leerlingen om het geleerde te onthouden. Hetzelfde geldt voor een blik vooruit op de inhoud van de volgende les. De leerlingen leren hierdoor het overzicht te houden. Ook worden kennis en vaardigheden beter opgeslagen in hun geheugen.

Bijlage 7: Instructie bij de tweede interventie

Ik wil je uitnodigen het ADI-model (zie bijlage) te bekijken en de fasen 3,4,5 van het model bewust toe te passen in jouw lessen, met het IGDI-model als extra bron (zie hieronder volgende blad).

Fase 3 is de fase van uitleg van leerstof. Goede voorbeelden geven en (veel) visueel maken is voor leerlingen met TOS cruciaal.

In Fase 3 wordt ook instructie gegeven, waarmee hier wordt bedoeld:

Hoe gaan leerlingen aan de slag / hoe lang / met wat / wel of niet met hulp / wat moeten zij doen als de taak klaar is?

In Fase 4 wordt de leerstof begeleid ingeoeft. Dit is niet hetzelfde als opnieuw uitleggen. Gebruik modeling (= hardop denken) en/of scaffolding (hulp op maat bieden maar zoveel mogelijk de leerling het antwoord te laten vinden). Stel vragen aan de leerlingen over hun aanpak. Laat de leerlingen snel weten of ze het goed doen.

In Fase 5 werken de leerlingen zelfstandig. Ze mogen eventueel vragen stellen over de leerstof of de aanpak van de taak, aan elkaar of aan de (rondlopende) docent.

In het IGDI-model (zie volgende blad) waarvan het ADI-model de basis is, **wordt gedifferentieerd**:

- in Fase 4 wordt de instructie gegeven (= wat moet de leerling doen) en de inoefening (hoe moet de leerling het doen?). Hierbij wordt extra aandacht besteed aan de leerlingen die in fase 5 extra begeleiding gaan krijgen.

- in Fase 5:

Leerlingen die zelfstandig kunnen werken, gaan zelfstandig aan het werk.

Instructie-afhankelijke leerlingen krijgen 'verlengde instructie' (=extra begeleide inoefening, extra modeling, scaffolding).

-wordt vervolgd-

Het interactieve, gedifferentieerde en directe instructiemodel (IGDI)

Fase 1: Terugblik	
Fase 2: Oriëntatie	
Fase 3: Uitleg	
Fase 4: Instructie en inoefening (hele klas) Kies een instructie gericht op alle leerlingen, met extra aandacht voor de instructiegevoelige-/afhankelijke leerling(en).	
Fase 5: Zelfstandige verwerking door instructie-onafhankelijke (en instructie-gevoelige leerlingen)	Fase 5: Verlengde instructie aan instructie-afhankelijke leerling(en) (met TOS)
Feedbackronde	Zelfstandige verwerking
Fase 6 en 7: Evaluatie/terug- en vooruitblik	

bronvermelding:

Houtveen et al. (2005). In Berben, M. (2014). *Differentiëren is te leren*. Amersfoort: CPS, p. 47.

Toelichting op het model:

In fase 5 (zelfstandige verwerking) wordt gedifferentieerd:

één leerling of meerdere leerlingen krijgen 'verlengde instructie', d.w.z. extra begeleiding bij wat zij moeten doen en hoe zij het moeten doen (inoefening).

Bijlage 8: Instructie bij de derde interventie

Deze derde ronde richt zich op communicatie die passend is bij leerlingen met TOS.

In het ADI-model staat onder fase 7 'feedback' die van toepassing is gedurende alle fasen. Niet alleen 'feedback' maar ook andere aspecten van communicatie zijn van toepassing.

Ik wil je uitnodigen je te laten inspireren door onderstaande punten die belangrijk zijn in de communicatie met leerlingen met TOS, en deze zoveel mogelijk bewust toe te passen tijdens je lessen.

- Straal **rust, vertrouwen en positiviteit** uit.
- Communiceer vanuit een '**groei-mindset**' (d.i. het idee dat de wil, gerichte training en volhouden het leren positief beïnvloeden) in plaats van nadruk te leggen op belemmeringen bij het leren.
- Geef **positieve feedback d.m.v. vragen die gericht zijn op de vooruitgang**, n.a.v. het begrijpen van een taak / uitvoering van een taak / zelfstandigheid bij een taak e.d.:
 - Wat gaat er beter?
 - Wat heeft je daarbij geholpen?
 - Wat gaat er goed?
 - Wat vind je zelf van het resultaat?
 - Hoe is je dat gelukt?
 - Hoe kunnen we het anders doen?
- Pas een **goede luisterhouding** toe.
- Geef **complimenten** die gericht zijn op een proces:
"Goed gedaan, je hebt hier goed over nagedacht!" Dit compliment werkt motiverender dan "Goed gedaan, je bent snel!" (= gericht op een eigenschap).
- Spreek in een **rustig tempo**, spreek in **korte zinnen**, spreek **niet te lang**.
- Geef **informatie** duidelijk, in niet te moeilijke woorden, en **stap voor stap**.
- **Betrek de leerling bij de communicatie**; nodig hem/haar uit tot spreken.
- Stel korte en bondige **vragen die beginnen met wie/wat/wanneer/waar/hoe**.
(Vermijd liever een waarom-vraag; het kan het gevoel oproepen zich te moeten verdedigen en daarom lastig zijn voor de leerling).
- **Stel controlevragen** ter controle of de leerling woorden/vragen/uitleg/opdrachten heeft begrepen. Neem niet genoegen met 'ja' als antwoord, maar **vraag dóór**.
Laat de leerling navertellen.
- Pas *modeling* toe en leer de leerlingen zodoende denkprocessen aan, bijvoorbeeld bij het oplossen van een som of bij tekst verklaren:
Spreek denkstappen hardop uit in de ik-vorm; gebruik korte zinnen.

-wordt vervolgd-

- Pas *scaffolding* toe en **activeer taalgebruik van leerlingen door het stellen van denkvragen:**
 - Leg eens uit.....
 - Weet je ander woord voor....
 - Hoe kun je dat oplossen?
 - Wat vind je van.....
 - Wat zou er gebeuren als.....
- Toon respect voor de leerling bij het verwoorden, zowel mondeling als schriftelijk:
Heb begrip voor grammaticale fouten en verkeerd woordgebruik.
- **Help de leerling bij het verwoorden en voorkom faalervaringen** in communicatieve situaties.
- **Toon begrip** voor de leerling **als** woorden met een dubbele betekenis, spreekwoorden en **taalgrapjes e.d. niet worden begrepen**, en geef extra uitleg.
- Begeleid de leerling in het sociaal verkeer. Voorkom faalervaringen.
Bied bij incidenten of (heftige) emoties zonodig de leerling hulp/sturing bij het verwoorden van wat hij/zij wil zeggen.

nummer docent:

- 15

nummer docent:.....

- ## 2. Wat doe je nu anders?

.....

.....

.....

- Op een schaal van 0 tot 10 waarop de mate van aanpassing aan leerlingen met TOS wordt aangegeven: waar sta je dan nu? (zet een kruisje op de lijn)

0.....5.....10
geen aanpassing ruim voldoende aanpassing

-
-
-

-
-
-

-
-
-

Bijlage 12: Lesobservatie-formulier

Docent nummer: Vak:..... Datum:.....

Fase 1 en 2: Relatie met de vorige les / Doel (en hoger doel) van deze les.

Successen:

Fase 3,4,5: Uitleg van leerstof / Instructie / begeleide inoefening (modeling/scaffolding) / differentiatie met extra begeleide inoefening.

Successen:

Fase 6 en 7: Evaluatie van de les: of/hoe leerdoelen zijn bereikt / terug- en vooruitblik op de inhoud van de (volgende) les.

Successen:

Fase 1 t/m 7: Communicatie: rust, vertrouwen, positiviteit, bondig taalaanbod, groei-mindset, goede luisterhouding, uitnodigen tot spreken, controlevragen stellen, begrip tonen bij fouten.

Successen:

Wat valt er nog meer te vermelden dat belangrijk is?

Bijlage 13: Groeps-evaluatiegesprek

Vraag 1:

Als je aan het docententeam zou doorgeven wat het effect van dit onderzoek is op jezelf, wat zou je dan vertellen?

Vraag 2:

Wat is het effect op jezelf geweest van de oplossingsgerichte benadering in dit onderzoek?

Bijlage 14: Resultaten enquête onder het docententeam

1a. Ik geef les in leerjaar / leerjaren:

- ☐ 1 - 15 docenten
- ☐ 2 - 14 docenten
- ☐ 3 - 14 docenten
- ☐ 4 - 13 docenten

b. Ik geef les aan leerroute(s):

- ☐ Basisberoeps - 18 docenten
- ☐ Kaderberoeps - 15 docenten
- ☐ Gemengde Leerweg - 9 docenten

2. Geef je les aan leerlingen met TOS?

- ☐ ja - 14 docenten
- ☐ nee (ga verder naar vraag 6)
- ☐ weet ik niet (ga verder naar vraag 6)

3. Voel je je ervaren in het lesgeven aan leerlingen met TOS?

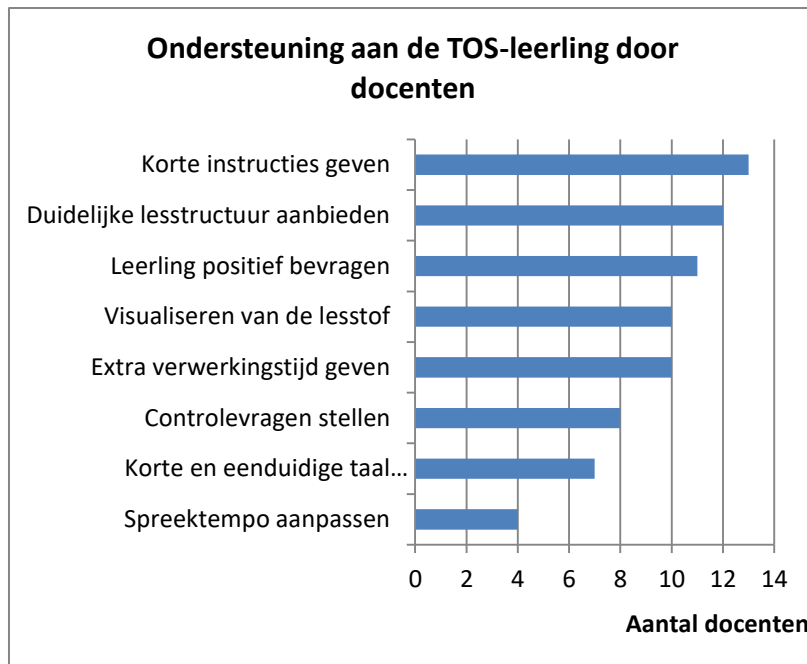
helemaal niet	vrijwel niet	neutraal	enigszins ervaren	zeer ervaren
	3	6	5	

4.a. Lukt het je om extra ondersteuning aan leerlingen met TOS in de les uit te voeren?

slecht	matig	neutraal	voldoende	goed
	2	7	5	

b. Welke extra ondersteuning pas je al toe in de les? (meerdere antwoorden mogelijk)

- wordt vervolgd-



Beantwoording van vraag 4b door 14 docenten

5. De volgende vraag gaat over het werken met leerlingen met TOS.
In hoeverre herken je in onderstaande stellingen?

Ervaringen van docenten bij werken met leerlingen met TOS

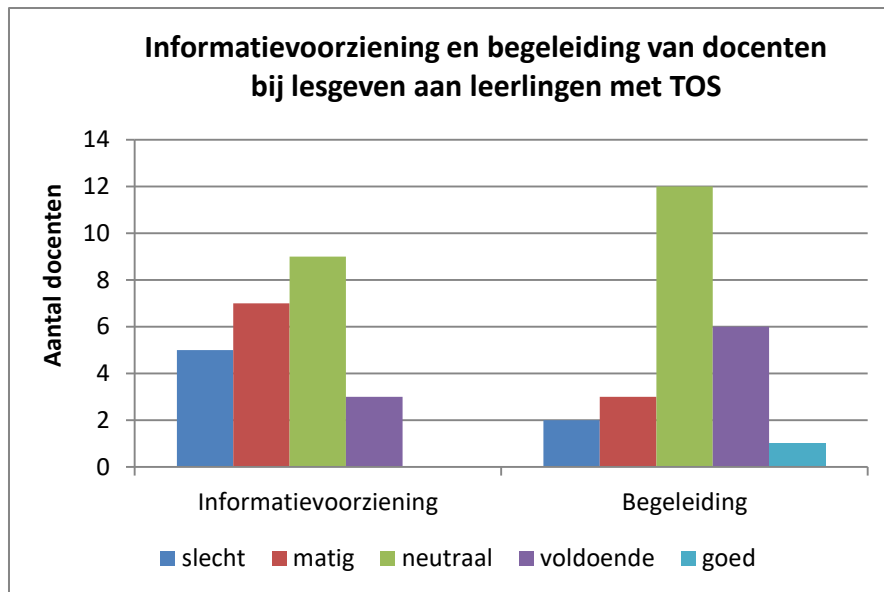
	Oneens	Neutraal	Eens
Ervaren van hogere werkdruk tijdens de les	8	3	3
Vertraging lestempo	6	5	3
Bekend zijn met de gevolgen van TOS voor de leerling*	1	7	5
In staat zijn voldoende tegemoet te komen aan onderwijsbehoeften van de TOS-leerling	3	9	2
Moeilijk om met een TOS-leerling te werken	6	8	0

Beantwoording van vraag 5 door 14 docenten

*Eén waarde ontbreekt bij het onderdeel 'bekend zijn met de gevolgen van Tos voor de leerling'.
Dit onderdeel is door één docent niet ingevuld.

6. Hoe vind je de informatievoorziening m.b.t. lesgeven aan leerlingen met TOS?
7. Hoe vind je de begeleiding bij het omgaan met leerlingen met TOS in de les?

-wordt vervolgd-



Beantwoording van vraag 6 en 7 door 24 docenten

8. Wat zie je als een ontwikkelpunt in het lesgeven aan leerlingen met TOS?

- Ik vind het voor mijn vak waarbij ik een TOS leerling in de klas heb geen extra moeite maar ik kan mij voorstellen dat dit bij andere vakken anders is.
- Duidelijke handvatten.
- Meer info delen, voornamelijk als je TOS-leerlingen hebt, maar dan heb je wel inzicht in de problematiek bij jou op school.
- Meer info, meer ondersteuning en tips.
- De leerling die ik lesgeef heeft in de les veel extra persoonlijke uitleg nodig. Ik heb te weinig 'tools' voor zijn feedback.
- Meer informatie aan lesgevende docenten over wat TOS inhoudt.
- Afhankelijk van het aantal leerlingen met TOS moet er waarschijnlijk meer informatie over en aandacht voor het lesgeven aan kinderen met TOS komen. Om te beginnen zal er dan duidelijk moeten worden wat TOS precies is.
- Meer informatie, ik weet er nu te weinig van.
- Ik zou willen weten om welke leerlingen het gaat. Vervolgens info over hoe beter om te gaan met leerlingen met TOS.
- Kleine lesgroepen.
- Geen concreet punt. Ik kijk per leerling wat nodig is. Is dat visualisatie dan krijgen ze dit. Op het gebied van wiskunde heb ik nooit vernomen dat leerlingen met TOS concreet anders benaderd dienen te worden.
- Nog meer begeleiding voor deze groep.
- Aan het begin van het schooljaar met alle lesgevendenden even goed de bewuste TOS leerlingen doorspreken. Zodat er meer bekendheid over is.
- Voor mij voorheen vrij onbekend. Inmiddels meer duidelijkheid over gekomen.
- Ik heb geen voorlichting gehad (ik val in). Over de voorlichting kan ik niet oordelen.
- Eerstelijns zorg in de klas. Info plus begeleiding aan docenten.
- Het zou fijn zijn als er eens in mijn les mee gekeken kon worden om te zien waar ik extra hulp zou kunnen bieden aan TOS leerling.

-wordt vervolgd-

Essentiële antwoorden uit bovenstaande lijst (vraag 8):

- 7 docenten willen meer informatie over TOS krijgen;
- 3 docenten willen meer handvatten over omgaan met TOS;
- 3 docenten willen meer begeleiding van TOS-leerlingen als groep.

[Onder de 17 docenten die deze vraag hebben beantwoord, bevinden zich 3 docenten die hebben aangegeven (in vraag 2) dat zij niet aan TOS-leerlingen lesgeven.]

Hieronder volgt een beknopte samenvatting van **alle** bovenstaande resultaten:

- Ruim de helft van de 24 respondenten geeft les aan leerlingen met TOS.
- 3 van de 24 docenten vinden de informatievoorziening over TOS voldoende.
Een kwart van de 24 docenten beoordeelt de begeleiding als voldoende.
- Aan extra ondersteuning aan TOS-leerlingen worden onder 14 docenten het minst uitgevoerd:
spreektempo, kort en eenduidig taalgebruik.
Controlevragen stellen wordt door ruim de helft toegepast.
Van de 14 docenten passen 10 docenten visualisering toe en extra verwerkingstijd.
Het meest, maar niet door alle 14 docenten, wordt toegepast: positieve bevraging, duidelijke lesstructuur en korte instructies.
- Uit een totaal van 14 docenten voelen 5 docenten zich ervaren in lesgeven aan leerlingen met TOS;
3 docenten voelen zich niet ervaren.
- Uit een totaal van 14 docenten lukt het 5 docenten om extra ondersteuning aan leerlingen met TOS uit te voeren.
- 5 van de 14 docenten zijn bekend met de gevolgen van TOS voor de leerling.
- Uit de 17 antwoorden op vraag 8 van 17 docenten (uit een aantal van 24) blijkt:
er is behoefte aan begeleiding/handvatten/informatie over TOS.

Bijlage 15: Verslag lesobservatie – docent 1

Docent nummer: 1

Vak: Mens & Omgeving

Klas: 2 vmbo basisberoeps 16 leerlingen

Datum: 03-10-2018

Fase 1 en 2: Relatie met de vorige les / Doel (en hoger doel) van deze les.

De doelen voor deze les zijn aangegeven in het eerste lesuur van het dubbele lesuur. Dat eerste lesuur heb ik niet geobserveerd.

Fase 3,4,5: Uitleg van leerstof / Instructie / begeleide inoefening (modeling/scaffolding) / differentiatie met extra begeleide inoefening.

- Uitleg van het traject speeksel –slokdarm-maag-alvleesklier-lever wordt door de docent duidelijk uitgelegd d.m.v. visualisering: een tekening van een kubus (speeksel creëert door verkleining meer snijvlakken) en door een tekening van mond-slokdarm-maag-alvleesklier-lever.
- Na uitleg van de stof:
 - wordt een filmpje vertoond
 - gaat de groep zelfstandig aan de slag met opdrachten in het werkboek.
- Tijdens het zelfstandig werken geeft de docent aandacht aan de individuele leerling.

Fase 6 en 7: Evaluatie van de les: of/hoe leerdoelen zijn bereikt / terug- en vooruitblik op de inhoud van de (volgende) les.

- Terugblik op de leerstof: 'Wat zijn voedingsmiddelen?' (d.i. leerstof uit het 1^e lesuur van het dubbele lesuur). De docent stelt vragen aan de leerlingen over deze stof, door beurten aan leerlingen te geven.
- Een andere terugblik op de vorige les: een filmpje over eetgewoonten. Een persoon vertelt over het te dik zijn; een ander vertelt over te dun zijn. (Dit is dus herhaling van leerstof.)

Fase 1 t/m 7: Communicatie: rust, vertrouwen, positiviteit, bondig taalaanbod, groei-mindset, goede luisterhouding, uitnodigen tot spreken, controlevragen stellen, begrip tonen bij fouten, faalervaringen voorkomen.

- De docent heeft een positieve basishouding in het contact met leerlingen:
Op vriendelijke toon: "Wat hadden we afgesproken?" of "Hoe ga jij ervoor zorgen dat.....?"
- De docent spreekt korte en krachtige taal tijdens instructie voor het zelfstandig werken.
- Het opnieuw richten van de aandacht van de leerlingen doet de docent op een korte, krachtige maar vriendelijke manier: (naar de hele groep) "We gaan weer verder!" / "We kijken weer naar het bord!" / (individueel) "Kees, kijk je ook mee?"
- De docent geeft leerlingen de kans mee te denken en mee te praten door beurten te geven tijdens de uitleg. Ook stille leerlingen krijgen een beurt doordat de docent een vraag aan hen stelt.

-wordt vervolgd-

Wat valt er nog meer te vermelden dat belangrijk is?

- De docent straalt enthousiasme uit voor het eigen vak.
- Visie van docent: hij behoudt controle over de concentratie van leerlingen door zowel loslaten als 'terugpakken' (=aandacht van leerlingen richten op de lesstof). Hij houdt niet van een compleet stille klas. Te lang stil zijn past niet bij de korte aandachtsboog van deze leerlingen. Praten (niet te luid) tijdens zelfstandig werken staat hij toe. Dit komt de betrokkenheid bij de lesstof ten goede. Te strak in het gareel werkt bij deze leerlingen contraproductief wat betreft hun aandacht voor de lesstof.

Bijlage 16: Verslag lesobservatie – docent 2

Docent nummer: 2

Vak: Mens & Omgeving

Klas: 1 vmbo basisberoeps 17 leerlingen

Datum: 05-10-2018

Fase 1 en 2: Relatie met de vorige les / Doel (en hoger doel) van deze les.

- Terugblik op de les van gisteren: drie soorten milieuproblemen (aantasting/vervuiling/uitputting).
- Docent vertelt wat het onderwerp van vandaag is: 'ontbossing'.
- Docent vertelt wat de leerlingen aan het eind van de les moeten kunnen.
- De docent vraagt aan de leerlingen of zij weten wat 'ontbossing' is.

Fase 3,4,5: Uitleg van leerstof / instructie / begeleide inoefening (modeling/scaffolding) / differentiatie met extra begeleide inoefening.

- Het woord 'ontbossing' verschijnt op het smartboard
- Een afbeelding wordt getoond van een plek waar bomen worden gekapt
- De definitie van 'ontbossing' wordt genoemd (*visualisatie hiervan zal meer duidelijkheid geven*)
- Gevolgen van ontbossing: begrippen worden getoond: erosie/verlies van diersoorten/verlies van planten/FCS afbeelding en filmpje. Elk begrip wordt mondeling uitgelegd.
- De instructies voor zelfstandig werken worden duidelijk op het whiteboard geschreven
- De planning t/m het volgende (want: dubbele) lesuur wordt besproken
- De docent kondigt aan dat zij rondloopt om werk af te tekenen en om te zien waar leerlingen mee bezig zijn
- De docent geeft individueel extra uitleg

Fase 6 en 7: Evaluatie van de les: of/hoe leerdoelen zijn bereikt / terug- en vooruitblik op de inhoud van de (volgende) les.

- Tegen het eind van het 1^e (van dubbele) lesuur: terugblik op 'waar hebben we het over gehad'
- Terugkoppeling naar de drie soorten milieuproblemen die genoemd zijn ('ontbossing' hoort bij 'aantasting' en 'uitputting'): dit is wat de leerlingen moesten kunnen en nu geleerd hebben.
- Docent geeft mondeling een beeld van de volgende les. De toets en het oefenen voor de toets worden genoemd.
- Hierna: 2 minuten relax-pauze als overgangsmoment van het 1^e naar het 2^e lesuur van het dubbele lesuur.

- wordt vervolgd-

Fase 1 t/m 7: Communicatie: rust, vertrouwen, positiviteit, bondig taalaanbod, groei-mindset, goede luisterhouding, uitnodigen tot spreken, controlevragen stellen, begrip tonen bij fouten, faalervaringen voorkomen.

- De docent herhaalt de antwoorden die leerlingen geven tijdens klassikale uitleg.
- Positieve feedback op het werk van leerlingen: "Goed gedaan! Je bent al ver!"
"Je hebt goed gewerkt. Keurig! Super!"
- Om de rust te bewaken (naar de hele groep): "Je mag fluisterend overleggen, maar niet kletsen."
- T.b.v. individuele hulp: "Ik ga het rijtje af. Ik kom zo bij jou."
- Docent spreekt in vrij lange zinnen tijdens uitleg en instructie.

Wat valt er nog meer te vermelden dat belangrijk is?

- De opmerking "Even stil!" (*Mijn vraag:*) *Wat is het effect ervan op de leerlingen?*
-Het is een wat vage instructie: namelijk, hoe lang moeten de leerlingen stil zijn?
-Een concretere aanduiding (b.v. 5 minuten) is duidelijker.
- (*Mijn vraag:*) *Taalaanbod bij uitleg/instructie? Hoe zou dit anders kunnen?*
-Kortere zinnen gebruiken.
- De opmerking van de docent tijdens uitleg leerstof: "Ik dacht dat ik alle aandacht zou krijgen!" (*Mijn vraag:*) *Hoe zou dit anders kunnen?*
-Duidelijker benoemen wat de docent wil: "Ik wil graag dat je goed luistert naar wat ik jou/jullie vertel."
- *Wat valt er verder te ontwikkelen?*
Het belang uitstralen van de instructie (bij zelfstandig werken) en het gedrag dat de docent van de leerlingen daarbij verwacht.
- De docent geeft aan een enkele taalzwakke leerlingen geen beurt bij de klassikale uitleg/instructie, omdat zij weet dat de leerling dat moeilijk vindt. Zij bevraagt deze leerlingen in individueel contact tijdens het zelfstandig werken.
- *Mijn vraag: Hoe had de koppeling tussen 'wat de leerlingen moeten kunnen aan het eind van de les' (in fase 1 en 2) met de relatie 'ontbossing-aantasting-uitputting' duidelijker gekund?*
-Door meer visualisatie hiervan in zowel fase 1-2 als fase 6-7.

Bijlage 17: Verslag lesobservatie – docent 3

Docent nummer: 3

Vak: Engels

Klas: 1 vmbo basisberoeps 20 leerlingen

Datum: 26-10-2018

Fase 1 en 2: Relatie met de vorige les / Doel (en hoger doel) van deze les.

- De leerlingen krijgen aan het begin van de les een nieuwe leerstofplanner voor dit vak uitgedeeld. Hierop staan de opdrachten die de leerlingen zelfstandig moeten uitvoeren tijdens de lessen. Naast de uit te voeren opdrachten staat op deze planner ingevuld: 'check your work with your teacher' en 'plan SO with your teacher'. Vaste data voor schriftelijke overhoringen staan niet vermeld. Deze data worden afgestemd op het gemiddelde tempo van zelfstandig werken van de leerlingen. Onderaan de leerplanner staat kleingedrukt een schema van periode 1 (begin schooljaar tot 26 november) waarin wel de twee grote proefwerken staan vermeld.

Fase 3,4,5: Uitleg van leerstof / instructie / begeleide inoefening (modeling/scaffolding) / differentiatie met extra begeleide inoefening.

- De leerlingen gaan direct aan het begin van de les zelfstandig aan het werk volgens de leerstofplanner.
- De leerlingen hebben allemaal een laptop om zelfstandig een luisteroefening te kunnen doen.
- Twee leerlingen maken een toets aan tafel bij de docent.
- Leerlingen checken individueel de antwoorden in hun werkboek aan tafel bij de docent d.m.v. een antwoordenboek. Soms geeft de docent uitleg n.a.v. gemaakt foutjes.
- Als een leerling iets niet begrijpt, mogen ze aan de tafel van de docent om uitleg vragen.

Fase 6 en 7: Evaluatie van de les: of/hoe leerdoelen zijn bereikt / terug- en vooruitblik op de inhoud van de (volgende) les.

- De docent spoort een paar leerlingen aan om hun opdrachten snel af te maken, om bij te blijven bij het tempo van de overige leerlingen. (Zie hieronder bij 'communicatie'.)
- Leerlingen die (het minimale) in deze les niet afkrijgen, krijgen de instructie door de docent om het werk af te maken tijdens de wekelijkse steunles Engels.

Fase 1 t/m 7: Communicatie: rust, vertrouwen, positiviteit, bondig taalaanbod, groei-mindset, goede luisterhouding, uitnodigen tot spreken, controlevragen stellen, begrip tonen bij fouten, faalervaringen voorkomen.

- De docent benadert de leerlingen op positieve wijze:
 - (Bij bewaking van teveel ruis:) "Proberen jullie te fluisteren?" / "Willen jullie extra stil werken omdat er twee leerlingen een toets aan het maken zijn?" / "Lieve meiden, willen jullie niet met de jongens achter jullie praten? Jullie zijn al bij opdracht 10, maar de jongens nog niet!"

-wordt vervolgd-

- (Als reactie op gemaakt werk:) “Goed gedaan, hoor!”
- (Om leerling aan te sporen tot hoger werktempo:) “Jongens, ik verwacht jullie in twee minuten bij mij om het werk na te kijken; jullie hebben er last van als het werk niet af is.....”

Wat valt er nog meer te vermelden dat belangrijk is?
--

- De leerlingen werken rustig, fluisterend.
- Tegen het eind van de les verslapt de aandacht van sommige leerlingen iets.

Bijlage 18: Verslag lesobservatie – docent 4

Docent nummer: 4

Vak: Keuken-praktijkles

Klas: 2 vmbo basisberoeps 16 leerlingen

Datum: 26-10-2018

Fase 1 en 2: Relatie met de vorige les / Doel (en hoger doel) van deze les.

- De regels van de vorige les worden benoemd, omdat dit de tweede les in de keuken is. De vorige les was een paar weken geleden: mobiel in de mobieltas en zoveel mogelijk vooraan in de banken zitten.
- Onderwerpen van vandaag wordt genoemd: taai taai maken en een etiket maken. Voor elk onderdeel wordt een cijfer gegeven.
- In de loop van deze driedubbele les zijn de fasen van deze les op het whiteboard genoteerd.

Fase 3,4,5: Uitleg van leerstof / instructie / begeleide inoefening (modeling/scaffolding) / differentiatie met extra begeleide inoefening.

- Leerlingen lezen aan tafels een instructieblad voor deze les door.
- De docent deelt schrijfbordjes met stiften uit. Hierop schrijven de leerlingen de antwoorden op de vragen die de docent aan de groep stelt n.a.v. het instructieblad. (Hoeveel gram bloem nodig? / Hoeveel minuten moet het deeg in de koelkast?) De vragen worden één voor één behandeld, d.m.v. beurten geven.
- Woordbetekenis 'garnering' wordt uitgelegd. Ook 'minimaal' (minimale baktijd). (Betekenis niet genoteerd op bord.)
- De docent kondigt aan wat er gaat gebeuren: eerst bordjes inleveren, daarna instructie afwegen aan de weegschaal.
- Docent geeft uitleg hoe producten gewogen moeten worden met de digitale weegschaal. Zij doet alles voor (hóe bloem scheppen, hóe honing uit fles knijpen). Andere benodigde producten wijst zij aan (deze producten staan alle klaar).
- De leerlingen gaan in groepjes van twee aan de slag. De docent besteedt aandacht aan de indeling van de groepjes. De docent geeft af en toe een extra instructie aan een groepje. Een enkele keer legt zij de activiteiten stil om extra uitleg te geven.

Fase 6 en 7: Evaluatie van de les: of/hoe leerdoelen zijn bereikt / terug- en vooruitblik op de inhoud van de (volgende) les.

- Het eindproduct (taai taai koekjes) wordt beoordeeld d.m.v. vraagstelling vanuit de docent aan de groep leerlingen, die rondom het eindproduct staan: "Welke taai taai zou jij kiezen als je ze in de bakkerswinkel zou zien?" / "Waarom?" / "Wat is het verschil in uiterlijk van de ene of andere taai taai?" "Wat is nog meer een verschil?"

-wordt vervolgd-

Fase 1 t/m 7: Communicatie: rust, vertrouwen, positiviteit, bondig taalaanbod, groei-mindset, goede luisterhouding, uitnodigen tot spreken, controlevragen stellen, begrip tonen bij fouten, faalervaringen voorkomen.

- De docent heeft een positieve uitstraling naar de leerlingen.
- Ze vraagt om echte stilte t.b.v. de instructie.
- Ze eist op dat leerlingen naar elkaars vragen luisteren. “Luister jij ook mee?”
- Ze vraagt goed beurtgedrag zodat de leerlingen de kans krijgen in rust hun antwoord te geven.
- De docent stelt de controlevraag aan de groep: “Is het nu duidelijk wat we gaan doen?”
- De docent geeft af en toe een compliment als een leerling zelf iets oplost.

Wat valt er nog meer te vermelden dat belangrijk is?

- De leerlingen werken rustig in een ontspannen sfeer (op vrijdagmiddag tot 16.00 uur!).
- Volgens de docent lopen leerlingen bij het uitvoeren van de opdracht soms tegen zaken aan. Bijvoorbeeld: de stappen van de instructie moeten de leerlingen letterlijk nemen. Soms wordt b.v. in een recept stap 3 tegelijk uitgevoerd met stap 2 (wat niet de bedoeling is). Ander voorbeeld: Als er staat ‘maak een deegbal’ betekent dat één deegbal (en niet een paar kleine deegballen). De leerlingen moeten leren om goed te lezen en goed te kijken. Zij leren ook door foutjes te maken.
- Er is in deze groep niet een opvallende taalzwakke leerling. Er is wel een nieuwe leerling vanuit een andere school. Zij kan indien hulp krijgen van de leerling met wie zij samenwerkt, en anders extra instructie van de docent.

Bijlage 19: Verslag groeps-evaluatiegesprek

Vraag 1:

Als je aan het docententeam zou doorgeven wat het effect van dit onderzoek is op jezelf, wat zou je dan vertellen?

Notities van onderzoeker /gespreksleider	Notities van orthopedagoog
- gedifferentieerder opdracht geven aan leerlingen - misschien groepje apart pakken (meerwaarde:) structuur in de les: doel en terugblik - ontdekking dat alle fasen zitten in zelfstandig werken (bij docent 3), in groepjes één op één bewustwording van wat je al doet.	- aan praktijkdocenten: opdrachten gedifferentieerder geven, groepje apart, ondersteund door filmpje. Niet opdrachten zomaar over de muur gooien. - structuur in de les, doel verduidelijken - ontdekking dat alle fases in manier van werken zit: in groepjes werken, overleggen, evalueren, bewustwording van wat je doet; realiseren: we zijn goed bezig.
<u>n.a.v. ADI-model:</u> Als visueel model heeft het houvast gegeven.	<u>n.a.v. ADI-model:</u> -praktisch -opfrissing -puntjes op de "i" zetten -concreet overzicht, geeft visuele informatie: houvast, terug te pakken, visuele informatie is functioneel.

Vraag 2:

Wat is het effect op jezelf geweest van de oplossingsgerichte benadering in dit onderzoek?

Notities van onderzoeker /gespreksleider	Notities van orthopedagoog
- Je gaat erover nadenken; zelfreflectie. - Kritischer, zelfbewuster. - Kritischer, meer zelfbewust.	- Er zelf over nadenken; zelfreflectie op wat je gedaan hebt: bewustwording, kritisch naar jezelf; zelfreflectie: wat heb je gedaan/hoe/ waarom; je kunt bijstellen. - Zet aan tot activiteit/handelen: vanuit jezelf - Basisbenadering: voor leerlingen goed. Bij TOS: vragen stellen om te zien wat zij beleven.

Bijlage 20: Notitie uit logboek van onderzoeker

Mijn eigen rol als onderzoeker in het kader van oplossingsgerichte begeleiding

Ik merk dat ik veel open vragen stel, zoals “wat vind je daar moeilijk aan; wat vind je van”. Ik geef complimenten als docenten iets benoemen wat goed gaat, zoals de duidelijke instructie waarvan docent 4 zich bewust werd. Ik benoem dat het waardevol is dat alleen al bewustwording zich voordoet over het nadenken (door docent 4) welke leerling extra instructie nodig heeft en als eerste geholpen moet worden. Toch geef ik tussendoor af en toe een tip, vooral omtrent het belang van visualiseren bij uitleg en instructies. Mijn tips zijn altijd reactief, als reactie op wat de respondenten mij vertellen. Ik heb het idee dat mijn enkele tips het effect van oplossingsgericht begeleiden niet negatief beïnvloeden.