

HET EDUCATIEF HANDELEN VAN DOCENTEN

De inzet van de “bijsluiter” voor leerlingen met een ASS
als hulpmiddel bij het pedagogisch en didactisch handelen
in de klas.

Onderzoek in het kader van de Master SEN “Inspirerend
leidinggeven aan innovatie” van Fontys OSO

Leo van 't Spijker

Stud.nr.: 2169243

Begeleider: W.P.M. de Keijzer MA

Augustus 2012

Bijsluiter Leo van 't Spijker	
Docentgedrag waarbij Leo gebaat is:	
• Maak aan het begin van de les persoonlijk contact met de klas door even een (individueel) praatje te maken met leerlingen. • Zet aan het begin van de les de lesindeling op het bord en licht dit toe. Begin daarna pas met het lesgeven. • Stel bij instructie altijd aan mij een vraag om te checken of ik de instructie begrepen heb. • Zet het huiswerk 10 minuten voor het einde van de les op het bord en laat het daar staan.	

Bijsluiter Leo van 't Spijker	
Docentgedrag waarbij Leo gebaat is:	
• Wijs mij een plek aan in de klas (Mixed and Fixed) • Als er groepswerk is, deel mij dan bij een groep in • Geef mij bij een samenwerkingsopdracht een specifieke taak • Stel mij elke les een vraag, geef mij elke les een opdracht (betrek mij dus bewust bij de les) • Sport: kies voor een dwingend arrangement binnen samenwerkingsvormen, zorg er op die manier voor dat ik altijd bij het spel betrokken moet worden door andere leerlingen	

Bijsluiter Leo van 't Spijker	
Docentgedrag waarbij Leo gebaat is:	
• Neger mij niet maar spreek mij kort aan als ik boos word of in paniek raak • Ga bij een samenwerkingsopdracht bij mijn groepje langs en doorloopt samen met mij en mijn groepsgenoten de volgende stappen: - Wat moeten we doen? - Wie gaat wat doen? - Hoe gaan we dit doen? • Zeg voor ik ga schrijven dat ik leesbaar moet schrijven en laat het mij opnieuw schrijven als het niet leesbaar is of laat me het op de computer maken. • Sport: Check of ik de uitleg van de spellen heb begrepen en zorg voor een rustige plek voor mij als ik die nodig heb	

Schoolbijsluiter (DGW)	
De docent:	
• maakt met elke leerling contact voor of tijdens de les • werkt met mixed-and-fixed (bijvoorbeeld door het uitdelen van nummerjes, aan leerlingen een plek toe wijzen enz.) • zorgt voor een duidelijk start van de les (bijvoorbeeld m.b.v. aftellen) • zet aan het begin van de les de lesindeling op het bord en licht die toe. Daarna start de docent pas met lesgeven. • gaat bij een samenwerkingsopdracht bij ieder groepje langs en doorloopt samen met de leerlingen de volgende stappen: - Wat moeten we doen? - Wie gaat wat doen? - Hoe gaan we dit doen? • maakt al de proefwerken met het lettertype Arial 12, regelafstand tenminste 16 pt • zet het huiswerk minimaal 5 minuten voor het einde van de les op het bord en laat het daar staan	

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave.....	2
Samenvatting	4
Inleiding	6
Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling	10
Aanleiding	10
De onderzoeksvraag	12
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader	14
Leerlingen met ASS	14
Het educatief handelen van docenten.....	15
Doelen stellen.....	16
De bijsluiters	17
Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie	19
Methoden en validiteit	19
Triangulatie en ethiek.....	22
Hoofdstuk 4: Dataverzameling en analyse	23
Methode 1: TSES en CSES.....	23
Methode 2: Lesobservaties	26
Methode 3: Interviews	29
Slot	33
Hoofdstuk 5: Conclusies en beantwoording van de hoofdvraag	34
De individuele leerling	34
Gedrag.....	35
Ervaring van de docenten zelf	35
Koppeling met de literatuur	36
Beantwoording van de hoofdvraag	37
Slot	37
Hoofdstuk 6: Reflectie en aanbevelingen	38
Het proces.....	38
Betekenis voor mijzelf	39
Betekenis voor de school	40
Aanbevelingen	41
Nawoord.....	43

Literatuurlijst	44
Bijlage 1: Het (school) bijsluiters onderzoek	46
Bijlage 2: Voorbeeld van een bijsluiters en de schoolbijsluiters	49
Bijlage 3: TSES	50
Totaal	50
Didactische items	51
Pedagogische items	51
Uitwerking TSES	52
Bijlage 4: CSES	53
Totaal	53
Didactisch	54
Pedagogisch	54
Uitwerking CSES	55
Bijlage 5: Kernkaders uit het toezichtkader VO van de Inspectie	56
Bijlage 6: Kijkwijzer voor de lessen	59
Bijlage 7: Uitwerking lesobservatie	60
Bijlage 8: Gestructureerd interview met de docenten	62
Vragen	62
Uitwerking van de interviews vóór de invoering van de bijsluiters	63
Uitwerking van de interviews 5 maanden na de invoering van de bijsluiters	65

Samenvatting

Met de nieuwe wet Passend Onderwijs in het vooruitzicht en met de praktijk van alledag (iedere collega heeft meerdere leerlingen die extra aandacht nodig hebben in de klas) wordt er steeds meer gevraagd van de didactische en pedagogische vaardigheden van de docent. Vanuit handelingsverlegenheid van de leerling én de docent ontstaan regelmatig moeilijke onderwijssituaties. Dit zijn situaties waarin de leerling niet direct doet of kan voldoen aan wat de docent vraagt. Binnen De Goudse Waarden zoeken we een oplossing voor deze handelingsverlegenheid.

José Wichers – Bots, senior onderzoeker aan Fontys OSO, doet een onderzoek naar het effect van een “bijsluiter voor leerlingen met ASS¹”. Op deze bijsluiter staan concrete handelingsadviezen voor docenten in het omgaan met de moeilijke onderwijssituaties. Deze bijsluiter zou een oplossing kunnen zijn voor de handelingsverlegenheid van docenten. Mijn onderzoek gaat over de effecten van invoering van deze bijsluiter op het handelen van docenten in de klas. Ik heb mijn gegevens verzameld bij docenten van de brugklas vmbo-t/havo/vwo.

Uit de theorie blijkt dat het handelen van docenten heel belangrijk is voor de (leer)resultaten van leerlingen. Verder is het voor met name ASS-leerlingen heel belangrijk dat er structuur en regelmaat is in de klas. Deze structuur zorgt voor veiligheid. Een veilige school is een autisme-vriendelijke school.

In mijn onderzoek kijk ik of het pedagogisch en didactisch handelen van de docenten door het gebruik van de bijsluiter in de les verandert en of zij meer zelfvertrouwen krijgen door de concrete handelingsadviezen. Hiertoe heb ik lessen geobserveerd, docenten geïnterviewd en vragenlijsten over het zelfvertrouwen van docenten afgenomen. Ik heb een meting gedaan voor de invoering van de bijsluiter en *nadat* de docenten ongeveer vijf maanden met de bijsluiter hebben gewerkt. De gegevens van de twee metingen heb ik met elkaar vergeleken.

Geconcludeerd kan worden dat docenten door de invoering van de bijsluiter zowel op didactisch als op pedagogisch gebied anders handelen: zij richten zich meer op de individuele leerling. Klassikale instructie neemt procentueel af, individuele instructie

¹ Autisme Spectrum Stoornis

neemt toe. De interventies om leerlingen te activeren zijn ook minder klassikaal en meer individueel gericht. Hetzelfde geldt voor het stellen van vragen aan leerlingen. In plaats van klassikale vragen worden er meer gerichte vragen aan individuele leerlingen gesteld. Verder zijn de interventies van de collega's meer gericht op het werk van de leerlingen en minder op hun gedrag. Er hoeft ook minder gecorrigeerd te worden op gedrag. Dit blijkt zowel uit de observaties van de lessen van de docenten als uit de interviews met de docenten zelf. Het zelfvertrouwen van docenten neemt niet eenduidig toe, slechts op deelonderwerpen is een stijging zichtbaar. In zijn algemeenheid neemt het zelfvertrouwen van docenten juist af. Docenten worden zich blijkbaar meer bewust van de mogelijkheden die er zijn en hun relatieve onbekwaamheid op deze gebieden.

Op basis van dit onderzoek is mijn aanbeveling om door te gaan met de ontwikkeling van bijsluiters voor leerlingen. Het blijkt namelijk dat het educatief² handelen van docenten verandert. Als we de onderdelen die voor alle leerlingen goed zijn kunnen vatten in een "schoolbijsluiter" hoeven alleen de leerlingsspecifieke onderdelen op de individuele bijsluiter komen te staan. De individuele bijsluiters kunnen dan beperkt worden en zullen geen grote belasting vormen voor docenten. Bij de ontwikkeling van de bijsluiters moeten zoveel mogelijk verschillende docenten betrokken worden. Hoe meer docenten meehelpen ontwikkelen, hoe meer effectief educatief handelen in de school zichtbaar zal zijn. Het handelen van docenten verandert en dit komt niet alleen de leerling met ASS ten goede, maar alle leerlingen in een klas.

² Onder educatief handelen versta ik het didactisch en pedagogisch handelen van de docent in de lessituatie.

Inleiding

Al ruim zeven jaar werk ik als afdelingsleider havo onderbouw met als team-overstijgende taak de zorg op sector lyceum - havo van Christelijke Scholengemeenschap “De Goudse Waarden”. Op deze sector werken en leren ca. 150 personeelsleden en 1500 leerlingen. De leerlingen worden opgeleid voor een diploma havo, atheneum of gymnasium. De school bestaat bijna 60 jaar en heeft een goede naam in Gouda en omgeving. We staan bekend om onze goede organisatie en ons degelijk onderwijs. Onze school is dynamisch, er is een uitgebreid talentprogramma waar al onze leerlingen aan mee doen en er is ook veel ruimte voor projecten en activiteiten.

Ook onze school krijgt steeds meer te maken met leerlingen met een speciale zorgbehoefte. Deze leerlingen ondervinden moeilijke onderwijssituaties³ en komen zelden probleemloos de middelbare school door. Docenten staan voor de taak om in hun lessen op deze zorgleerlingen en hun moeilijk onderwijssituaties in te spelen. Idealiter zou het onderwijs voor iedere leerling passend, dat wil zeggen op maat, moeten zijn. Ik merk hier handelingsverlegenheid bij docenten. Telkens weer moeten zij in elke nieuwe situatie bedenken wat een goede manier is om met deze leerlingen om te gaan in de context van hun eigen les.

In het kader van de nieuwe wet Passend Onderwijs hebben wij op de Goudse Waarden beleid ontwikkeld. De basis van dit beleid is dat we zorg willen bieden aan alle leerlingen vanuit de kernwaarden van onze school: aandacht, vertrouwen en verantwoordelijkheid. De zorg voor de leerlingen kan in onze visie ingedeeld worden in vier aandachtsvelden: cognitieve ontwikkeling, sociaal emotionele ontwikkeling extern gericht, sociaal emotionele ontwikkeling intern gericht en fysieke ontwikkeling. Binnen elk van deze aandachtsvelden willen we dat docenten zodanig handelen dat minimaal 80% van onze leerlingen in de reguliere klassensetting goed kan functioneren. Voor een kleine groep leerlingen gaan we binnen één of meer van de aandachtsgebieden aan de slag met onderwijs op maat. Hierbij worden docenten ondersteund door de interne specialisten (counselor, remedial teacher,

³ Een moeilijke onderwijssituatie is een situatie waarin de leerling niet direct doet of kan voldoen aan wat de docent vraagt (eigen omschrijving, naar Wichers-Bots & Haasen 2008).

orthopedagoog) om in de klassensituatie deze zorg te kunnen bieden. Voor slechts 5% van de leerlingen is ook nog specialistische begeleiding nodig, hetzij door één van onze interne specialisten, hetzij door specialisten van buiten de school.

Toen in juli 2011 een oproep aan de studenten van de master SEN gedaan werd om mee te werken aan het promotieonderzoek van drs. José Wichers - Bots (senior onderzoeker bij Fontys OSO) was ik direct enthousiast. Zij doet onderzoek naar de werking van oplossingsgerichte handelingsadviezen, waarbij de nadruk ligt op het *hoe* van de aanpak. Good practices van docenten die lesgeven aan deze leerlingen vormen de basis van zogenaamde “bijsluiters”. Dit onderzoek, dat loopt van september 2011 tot en met juni 2012, draait om het werken met “bijsluiters” voor leerlingen met ASS en de doorwerking hierop richting alle leerlingen: de “schoolbijsluiter”.

Op de individuele bijsluiter staat beschreven welk concreet gedrag van de docent de desbetreffende leerling kan helpen om goed om te gaan met bepaalde moeilijke onderwijssituaties. Het handelen van de docent is hierbij oplossingsgericht. De ontwikkeling van de “bijsluiter” gaat in overleg met docenten, ouders en leerlingen zelf. Op de “schoolbijsluiter” staat ook bepaald concreet docentengedrag beschreven, alleen gaat het dan om gedrag dat wij van alle docenten in alle lessen verwachten. Voor mij was meewerken aan dit onderzoek interessant omdat deze manier van werken precies past bij de schoolvisie op zorg waarin onderwijs op maat centraal staat.

De implementatie van dit beleid vergt behoorlijk veel inspanning en expertise. Om innovaties als deze goed te kunnen begeleiden heb ik de masteropleiding “inspirerend leidinggeven aan innovatie” van Fontys OSO gevolgd. In deze opleiding komen veel zaken m.b.t. veranderingsprocessen, weerstanden en cultuuromslag aan de orde. Voor mij was bij deze opleiding het sturen op opbrengstgericht werken gecombineerd met aandacht voor de mensen een aandachtspunt. In mijn praktijkonderzoek komt dit ook terug. Ik merkte namelijk dat er op school heel veel aandacht is voor zorg voor leerlingen door de interne zorgspecialisten, maar dat het niet helder is wat precies de opbrengst van al de investeringen in de zorg is. Wat merken docenten in de klas nu eigenlijk van alle zorg voor de leerlingen? Wat doen docenten zelf aan zorg voor leerlingen? Wat merkt de leerling er van in de lessen? Omdat ik de zorgspecialisten aanstuur en ook verantwoordelijk ben voor de zorg voor

de leerlingen wil ik graag op deze onderdelen sturen, zonder daarbij de docenten in de klas te overladen met zorgtaken en ook zonder de zorgspecialisten het idee te geven dat zijn hun werk niet goed doen. In het onderzoek bekijk ik welk effect het invoeren van de bijsluiter heeft op het educatief handelen van docenten. Als de bijsluiter daadwerkelijk een verandering in het handelen van docenten teweeg brengt heb ik als leidinggevende een instrument in handen waarmee ik kan sturen op het opbrengstgericht werken in de zorg voor de leerlingen met ASS. Daarnaast gaat het om de zorg voor docenten die op deze wijze geholpen worden bij hun handelingsverlegenheid met betrekking tot deze leerlingen.

Het doel van dit praktijkonderzoek is om te komen tot een eerste stap in een traject waarin wij ons onderwijs meer passend, dat is “op maat”, willen maken. Door dit bijsluitertraject te doorlopen met leerlingen met verschillende zorgbehoeften en daaruit steeds de moeilijke onderwijssituaties te destilleren, krijgen de docenten bij mij op school meer handvatten om leerlingen onderwijs op maat te bieden. Verder zijn docenten die meewerken aan de ontwikkeling van de bijsluiter bezig met hun eigen educatief handelen en ontwikkelen zij zich op dat gebied. Door onze leerlingen beter te benaderen en gebruik te maken van alle beschikbare kennis (van docenten, ouders en van de leerlingen zelf) komt het onderwijs binnen onze school op een nog hoger niveau. Wat ik geleerd heb in mijn onderzoek zal de school zeker van pas komen.

De relevantie van het onderzoek is wat mij betreft tweeledig:

- Voor de organisatie: we hebben een visie op “passend onderwijs” ontwikkeld. Binnen deze ontwikkeling passen de bijsluiters. Een goed onderzoek naar onderwijs op maat en dit bijsluitertraject is dus zeer relevant voor de school. Het is direct praktisch toepasbaar.
- Voor mij persoonlijk: een van de aandachtsgebieden van mijn werk is zorg op school. Dit is een breed gebied, het betreft hier de reguliere zorg voor de reguliere leerling, maar zeker ook de zorg voor leerlingen waar “iets mee is”, zoals de leerlingen met dyslexie en ASS. Kan ik op dit gebied opbrengstgericht werken en me daarin ontwikkelen?

Ik beschrijf in de volgende hoofdstukken eerst de aanleiding voor het onderzoek en de probleemstelling. Hierna zal ik het theoretisch kader waarbinnen ik het onderzoek uitvoer schetsen. De onderzoeksmethodologie volgt in het derde hoofdstuk. De onderzoeksresultaten, de analyse van de data en de conclusies staan in het vierde en vijfde hoofdstuk. Naar aanleiding van het onderzoek wil ik reflecteren op mijn eigen rol in dit proces en bekijken of mijn manier van handelen ook in andere (veranderings)processen effectief zou kunnen zijn. Dit zal ik in hoofdstuk 6 beschrijven. Hierin zal ik ook enkele aanbevelingen doen.

Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling

Aanleiding

Binnen het reguliere voortgezet onderwijs wordt zorg voor leerlingen steeds belangrijker. Scholen krijgen in toenemende mate te maken met leerlingen met een speciale zorgbehoefte. Door middel van de nieuwe wet Passend Onderwijs, die ingaat in 2013, wil het ministerie van onderwijs de preventieve aanpak in het reguliere onderwijs verder versterken en alle kinderen en jongeren het onderwijs laten volgen dat bij hen past (PO-Raad, VO-Raad, AOC-Raad & MBO-Raad, 2012). Het gaat hierbij om leerlingen met leerproblemen, maar ook steeds vaker om leerlingen met “gedragsproblemen” zoals ASS en ADHD⁴. Met deze nieuwe wet in het vooruitzicht en met de praktijk van alledag (iedere collega heeft meerdere leerlingen die extra aandacht nodig hebben in de klas) wordt er steeds meer gevraagd van de didactische en pedagogische vaardigheden van de docent. Vanuit handelingsverlegenheid van de leerling én de docent ontstaan regelmatig moeilijke onderwijssituaties. Dit zijn situaties waarin de leerling niet direct doet of kan voldoen aan wat de docent vraagt. Het lukt de leerling niet om te doen wat er van hem wordt verwacht en het lukt de docent niet om de handreiking te geven die de leerling helpt. Binnen onze school willen wij graag een oplossing voor deze handelingsverlegenheid vinden.

Om die reden participeert onze school in een onderzoek naar de ontwikkeling van individuele, handelingsgerichte bijsluiters⁵ voor leerlingen met ASS. De bijsluiters is een persoonlijke, flexibele handleiding voor leerlingen met ASS en een praktische aanvulling op het individueel handelingsplan (Van Haren, Wichers-Bots & Blonk, 2008).

Dit onderzoek wordt gedaan door drs. J. Wichers – Bots, senior onderzoeker bij Fontys OSO. Bij het maken van de bijsluiters worden met behulp van docenten, leerlingen en ouders de moeilijke onderwijssituaties in kaart gebracht. De bijdrage van ouders en leerlingen is in dit proces zeer belangrijk. Hen wordt gevraagd om aan te geven waar de moeilijke (onderwijs)situaties ontstaan en om hun ervaringen met de verschillende situaties met de school te delen. Het idee is dat leerlingen die wij nu zorgleerlingen noemen, als eerste last hebben van moeilijke onderwijssituaties.

⁴ ADHD: Attention Deficit Hyperactivity Disorder, of Aandachts-Tekort-Stoornis met Hyperactiviteit

⁵ Een voorbeeld van een bijsluiters staat in bijlage 2

Iedere leerling loopt in meer of mindere mate tegen zulke moeilijke onderwijssituaties aan. De “zorgleerling” kan hier echter minder goed mee omgaan dan zijn/haar klasgenoten. In het onderzoek naar de werking van de bijsluiters wordt gezocht naar effectieve interventies voor deze lastige situaties. Het gaat hier om concreet oplossingsgericht gedrag van docenten.

Van deze effectieve interventies van de docenten wordt een korte lijst met concrete handelingsadviezen gemaakt. Omdat het kind zich in de loop van de puberteit en middelbare schooltijd ontwikkelt en er in de hogere leerjaren meer en andere eisen aan hem of haar gesteld worden zal de bijsluiter telkens worden aangepast. De naam bijsluiter is overigens bedacht door een leerling met ASS. “*Hij zei: Een bijsluiter is mijn gebruiksaanwijzing, net als de bijsluiter bij medicijnen*” (Van Haren e.a, 2008, blz. 456).

De rol van de docent in de klas is een heel belangrijke. De docent bepaalt met zijn of haar *didactisch* handelen een groot deel van het leerrendement van leerlingen en met het *pedagogisch* handelen de veiligheid in de klas (Marzano, 2009). De bijsluiter zal als het goed is invloed uitoefenen op het handelen van de docenten. Zij zullen namelijk de praktische handelingsadviezen inzetten in hun lessen.

Als docenten deze oplossingen in de lessen inzetten zou het kunnen zijn dat dit ook de andere leerlingen ten goede komt. Als dit zo blijkt te zijn kan een aantal van de handelingsadviezen algemeen geldend in de school ingezet worden. Op deze manier maken we dan de stap van persoonlijke bijsluiters voor zorgleerlingen naar een zogenaamde schoolbijsluiter voor alle leerlingen. De focus komt dus niet meer te liggen op de zorgleerlingen en hun aanpak, maar meer op het oplossen van moeilijke onderwijssituaties. Deze omslag wordt ook in literatuur over passend onderwijs aangegeven (Meijer, 2008; PO-raad e.a., 2012). Deze manier van werken past precies bij de visie op zorg binnen onze school waarin de zorg voor *alle* leerlingen centraal staat.

De docenten spelen in dit hele proces een zeer belangrijke rol. De zorg voor alle leerlingen in de klas organiseren is niet eenvoudig. Docenten ervaren hier een handelingsverlegenheid die wij door het introduceren van de persoonlijke en de schoolbijsluiter proberen te verminderen.

De onderzoeksvraag

Het handelen in de klas (zowel didactisch als pedagogisch) noem ik educatief handelen. Omdat het educatief handelen van docenten zeer belangrijk is in het proces wil ik onderzoeken of dit handelen ook daadwerkelijk verandert door het invoeren van de bijsluiters. Ik wil met dit onderzoek bereiken dat de betrokken docenten kennis en ervaring opdoen in het werken met een ASS-bijsluiters en een antwoord vinden op moeilijke onderwijssituaties van ASS-leerlingen. Als zij ervaren dat op die manier hun handelingsverlegenheid kleiner wordt kan dit betekenen dat niet alleen de ASS-leerling, maar ook de andere leerlingen op school beter kunnen functioneren. In mijn onderzoek kijk ik concreet of docenten handelen naar de adviezen die op de bijsluiters staan, of dit effect heeft op hun educatief handelen en wat hun eigen opvattingen zijn over hun educatief handelen en onderwijs op maat.

Bovenstaande heb ik samengebracht in de volgende hoofdvraag:

Welke invloed heeft het maken van en werken met bijsluiters op het educatief handelen van docenten die lesgeven aan leerlingen met een ASS en wat is de invloed hiervan op hun opvattingen over hun eigen educatief handelen?

Ik onderzoek de volgende deelvragen:

1. Wat is het educatief handelen van docenten bij het lesgeven aan leerlingen met een ASS *voordat* zij gaan werken met bijsluiters?
2. Wat vinden docenten van hun educatief handelen *voordat* zij gaan werken met bijsluiters?
3. Wat is het educatief handelen van docenten bij het lesgeven aan leerlingen met een ASS *nadat* zij vijf maanden gewerkt hebben met de bijsluiters?
4. Wat vinden docenten van hun educatief handelen *nadat* zij vijf maanden gewerkt hebben met de bijsluiters?

Sommige docenten hebben twee rollen: zij voeren de adviezen niet alleen uit, maar zijn ook de ontwikkelaar van de bijsluiters. Aan alle docenten die lesgeven aan de betrokken leerlingen wordt gevraagd om te gaan werken met deze “bijsluiters”. Dit heeft gevolgen voor het didactisch handelen van de docent. Mijn verwachting is dat docenten die actief bijgedragen hebben aan de bijsluiters ook makkelijker met moeilijke onderwijssituaties kunnen omgaan.

Ik volg docenten die direct betrokken zijn bij de ontwikkeling van de bijsluiter voor de ASS-leerling. Verder bekijk ik docenten die niet direct betrokken bij de ontwikkeling van de bijsluiter, maar er wel mee werken. Op deze manier hoop ik door het onderzoek ook informatie te krijgen over het verband tussen de betrokkenheid bij het maken van een bijsluiter en het daadwerkelijke educatieve gedrag in de klas. Deze informatie kan ik toepassen in de ontwikkeling van toekomstige bijsluiters.

Tenslotte: bij dit onderzoek is een specifieke groep leerlingen betrokken, namelijk kinderen met ASS. Dit staat dan ook in de hoofdvraag vermeld. Het werken met bijsluiters zou echter voor alle leerlingen op school een voordeel kunnen zijn. Ik wil dan ook in de toekomst, mede naar aanleiding van dit onderzoek, een schoolbijsluiter laten ontwikkelen en voor meer leerlingen met andere speciale zorgbehoeftes een individuele bijsluiter laten ontwikkelen.

Hoofdstuk 2: Theoretisch kader

Het onderzoek gaat over het educatief handelen van docenten in een klassensituatie, naar aanleiding van werken met een bijsluiter. Het spitst zich toe op het omgaan met leerlingen met een stoornis in het autistisch spectrum (ASS) en de moeilijke onderwijssituaties die deze leerlingen ervaren. In het theoretisch kader zal ik een aantal concepten dat te maken heeft met het educatief handelen van docenten en het werken met leerlingen met ASS beschrijven. Ook komt de theoretische achtergrond van de bijsluiter aan de orde.

Leerlingen met ASS

Leerlingen met ASS lopen op de middelbare school tegen verschillende zaken aan. De kern van autisme is een probleem in de sociale interactie. Veel zaken die zich in een sociale omgeving als een school voordoen zijn voor hen onbegrijpelijk. Ze worden bang van alle verwachtingen die mensen hebben en waaraan zij niet kunnen voldoen. Voor een jongere met autisme is het niet vanzelfsprekend dat hij doet wat de docent vraagt. Dit komt onder meer door de beperkte gerichtheid op anderen en een kwalitatieve beperking in de communicatie (Delfos, 2009; Wichers – Bots & Haasen, 2008).

Jongeren met autisme hebben verschillende ontwikkelingsstadia. Zo hebben ze met betrekking tot taal vaak een heel jonge mentale leeftijd: ze nemen veel van wat er gezegd wordt letterlijk, net als kinderen in de peuter/kleuterleeftijd. Bij andere zaken zijn ze juist heel ver: ze weten van bepaalde onderwerpen heel veel, vaak zelfs veel meer dan de docent. Ook zijn er verschillen in de vaardigheden die zij beheersen. Dit disharmonische profiel (ook in vergelijking met leeftijdsgenoten) zorgt ervoor dat een jongere met autisme vaak niet goed begrepen wordt (Delfos, 2009; Wichers – Bots & Haasen, 2008; Wichers-Bots, Hendriks, Blonk, Van der Gaag, & Verhoeven, 2011).

Uit verschillende internationale onderzoeken blijkt dat er onvoldoende bewijs is voor één soort interventie die het meest effectief is bij het benaderen van leerlingen met autisme. Leerlingen met een stoornis in het autistisch spectrum vormen geen homogene groep. Wel blijkt dat het betrekken van ouders, docenten en hulpverleners bij de keuze voor een bepaalde aanpak in het algemeen zorgt voor een betere aanpak en een breder draagvlak voor deze aanpak. De (leer)resultaten zullen dan

ook verbeteren. Verschillende studies laten tevens zien dat het gestructureerd inzetten van oplossingsgerichte handelingen kan leiden tot vermindering van bepaald problematisch gedrag (Parsons, Guldborg, MacLeod, Jones, Prunty, & Balfe, 2011).

Het educatief handelen van docenten

Uit metaonderzoek blijkt dat voor het leren van een kind op school het educatief handelen van een docent het meest doorslaggevend is, zowel op het niveau van de klas als op het niveau van de school (Marzano, 2008; 2009). Dit educatief handelen bestaat uit het didactisch en het pedagogisch handelen.

De *didactische* aanpak van de docent is voor een groot deel bepalend voor de cognitieve leerresultaten. De didacticus kan het leerproces van leerlingen individueel en als groep sturen en begeleiden. Het gaat hier om vakinhoudelijke kennis en vaardigheden (Slooter, 2011). Er zijn verschillende manieren van *effectief* didactisch handelen. Niet alle manieren hoeven in één les voor te komen. Het getuigt juist van professionaliteit als een docent de verschillende elementen weegt en de op dat moment meest effectieve toepast in de les. Effectieve onderdelen van het didactisch handelen van docenten zijn o.a. doelen stellen en feedback geven, aantekeningen maken, voorkennis activeren, vragen stellen en oefening (Marzano, 2009). De inspectie voor het Voortgezet Onderwijs legt in haar toezichtkader het accent op het omgaan met verschillen. De leerinhouden moeten afstemming op de onderwijsbehoeften van individuele leerlingen mogelijk maken (Inspectie van het Onderwijs, 2011). Ook hierbij moet een docent dus adequate didactische vormen in de les toepassen. De effectiviteit van het gedrag van leraren is af te lezen aan het gedrag van leerlingen. Effectief gedrag vertaalt zich in betrokken leerlingen die willen leren. Zij doen wat de docent hen heeft opgedragen en voeren werkvormen uit omdat ze weten wat er van hen wordt verwacht (Slooter, 2011).

Voor leerlingen met een ASS is het lastig om goed te voorzien wat er van ze verwacht wordt. In het speciaal onderwijs is er meer individuele aandacht mogelijk voor deze leerlingen omdat er veel minder leerlingen in de klas zitten. In het reguliere onderwijs ontstaan regelmatig moeilijke onderwijssituaties (Wichers-Bots, Haasen & Van Tilborg, 2007; Wichers – Bots & Haasen, 2008). Toch heeft voor leerlingen met een ASS het reguliere onderwijs de voorkeur. De school is namelijk de plaats waar de jongeren samen zijn met leeftijdsgenoten en waar samen wordt geleerd.

Leerlingen met een ASS moeten een rol gaan vervullen in de maatschappij. De school met haar diversiteit aan jongeren is een zeer belangrijke leerschool. Hier kunnen deze jongeren de stappen maken die zij in hun levensloop nog achterlopen op leeftijdsgenoten (Delfos, 2009). De volwassenen die onderwijs geven vervullen de rol van de “wijze volwassene”, de rol van mentor. Het is heel belangrijk, juist vanwege de beperkingen die deze leerlingen in de sociale omgang ondervinden, om te zorgen voor een veilige leeromgeving. Het *pedagogisch* handelen en het klassenmanagement van de docent zorgen voor structuur en zekerheid in de klas en dragen op die manier bij aan de leerresultaten (Marzano, 2008; Slooter 2011). Ook zorgen deze structuur en zekerheid in de klas voor een veilige omgeving voor leerlingen. Een veilige school is automatisch een autisme-vriendelijke school (Delfos, 2009). Contact maken en feedback op gedragsniveau - effectief corrigeren - zijn belangrijke onderdelen van de les. De docent moet leiderschap tonen en creëert zo een veilige sfeer in de les (Slooter, 2011).

Het zelfvertrouwen van docenten, de “teacher self efficacy”, is een belangrijke factor bij het handelen van docenten. Deze teacher self-efficacy kan omschreven worden als *“his or her ability to (..) perform required professional tasks and to regulate relations involved in the process of teaching and educating students”* (Friedman & Kass, 2002, blz. 684). De mate waarin docenten handelingsverlegenheid merken in het werken met leerlingen beïnvloedt dit zelfvertrouwen. Ook de mate waarin docenten in een team samen aan het werk gaan met leerlingen heeft invloed op het zelfvertrouwen van docenten. In dit geval kunnen we spreken van een “collective self-efficacy”. Een team collega's dat een grote mate van zelfvertrouwen heeft is meer overtuigd van de mogelijkheden om bepaalde doelen te bereiken (Luszczynska, Gutiérrez-Doña, & Schwarzer, 2005; Bandura, 1995).

Doelen stellen

Zorg voor alle leerlingen betekent onderwijs dat gericht is op de verschillen tussen leerlingen. Als het gaat over leerkrachten en onderwijs op maat voor (zorg)leerlingen moet het ten eerste gaan over het doel dat de school met het onderwijs heeft, pas daarna over de zorg die de individuele leerling hierbij nodig heeft (Meijer, 2008).

Uitdagende doelen voor het onderwijs zijn een belangrijke factor voor het leren van leerlingen. Hierin zijn verschillende stappen te onderscheiden. Een van die stappen is het stellen van specifieke doelen voor individuele leerlingen (Marzano, 2008). De

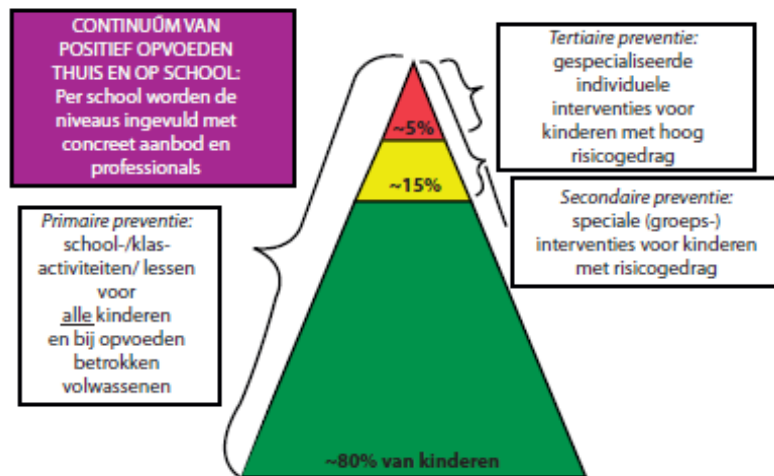
verschillende strategieën om leerlingen te benaderen komen meer tot hun recht als je uitgaat van de doelen van je onderwijs dan van de problemen die leerlingen ervaren. Het is belangrijk om deze doelen samen met de leerling en zijn of haar ouders vast te stellen. Dit blijkt uit een studie over verschillende manieren van werken in Nederland, België en de Verenigde Staten met leerlingen met bepaalde “labels”. (Van Swet, Wichers-Bots & Brown, 2011). *“The pupil him/herself is the expert on not only his or her own problems, but also to solutions for the problems”* (Van Swet e.a., 2011, blz. 911).

De bijsluiter

Het bijsluitertraject gaat niet over wat de leerlingen *niet* kunnen, maar over wat het handelen van de docent moet zijn om te zorgen dat ook deze leerlingen de onderwijsdoelen *wel* kunnen bereiken. De bijsluiter gaat uit van oplossingen die juist voor de individuele leerling werken. Hij is gericht op het wegnemen van de handelingsverlegenheid bij docenten door hen heel concrete aanwijzingen te geven voor de leerling (Wichers-Bots e.a., 2007). Op die manier zullen waarschijnlijk de doelen die gesteld zijn beter bereikt kunnen worden.

In de bijsluiter komen situaties op het gebied van didactisch en pedagogisch handelen aan de orde. Een aantal van deze situaties is niet alleen van toepassing op leerlingen met ASS, ook andere leerlingen lopen tegen deze onderwijssituaties aan. Zij zijn alleen beter in staat om met deze situaties om te gaan dan leerlingen met ASS. Een aantal van de interventies die in de individuele bijsluiter staan kunnen dan ook op schoolniveau, voor alle leerlingen, toegepast worden. De ontwikkeling van de bijsluiter is gebaseerd op de benadering van de School Wide Positive Behaviour Support. Bij deze benadering wordt het *three-tiered-model* van Greenwood toegepast (Lin Goei, Nelen, Van Oudheusden, De Bruïne, Piscaer, Roozeboom, Schoorel & Blok, 2010). Hierin worden drie verschillende niveaus van preventieve interventies beschreven (zie figuur 1).

Figuur 1 : Three-tier model



Bron: Lin Goei e.a., 2010

80 procent van de leerlingen bevindt zich in het eerste niveau. Deze leerlingen lopen geen tot weinig risico op probleemgedrag. Als in een schoolbijsluiter helder omschreven is wat docenten in de les doen, zullen zij goed kunnen meekomen. In niveau twee zit vijftien procent van de leerlingen. Deze leerlingen lopen een beperkt risico op probleemgedrag. Voor hen zou een aantal individuele interventies goed kunnen werken: de bijsluiter. De bovenste vijf procent van de leerlingen loopt een vergroot risico op het ontstaan van probleemgedrag. Voor hen is extra begeleiding nodig buiten de lessituatie om of zij zullen verwezen moeten worden naar het speciaal onderwijs.

Leerlingen met ASS slagen niet zonder meer in het reguliere onderwijs. Omdat zij zich anders ontwikkelen dan de gemiddelde leerling lopen zij tegen verschillende moeilijke onderwijssituaties aan. Er is niet één algemene manier om hiermee om te gaan. Daarom wordt bij ons op school de bijsluiter ontwikkeld voor deze leerlingen. Docenten krijgen hiermee concrete handvatten voor hun didactisch en pedagogisch handelen. Juist dit handelen van docenten is zeer belangrijk voor het behalen van leerresultaten bij de doelen die gesteld worden. Door de bijsluiter krijgen de leerlingen met ASS zorg op maat in de klas en kunnen zij zich blijven ontwikkelen in het reguliere onderwijs.

Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie

Ik doe een participatief praktijkgericht onderzoek (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011), het onderzoek van drs. J. Wichers-Bots ligt ten grondslag aan mijn eigen onderzoek⁶. Het onderzoek zelf is een ontwerponderzoek (De Lange e.a., 2011) naar de effecten van een innovatie: de bijsluiters. Door dit onderzoek verwacht ik docenten een instrument aan te kunnen reiken waardoor hun handelingsverlegenheid bij het lesgeven aan leerlingen met een specifieke zorgbehoefte verminderd wordt. Ik wil onderzoeken of de invoering van de bijsluiters ook daadwerkelijk invloed heeft op het handelen van de docenten. Aan de hand van de uitkomsten van het onderzoek kunnen het traject van het maken van de bijsluiters of de (inzet van de) bijsluiters zelf aangepast worden.

Mijn hoofdvraag is:

Welke invloed heeft het maken van en werken met bijsluiters op het educatief handelen van docenten die lesgeven aan leerlingen met een ASS en wat is de invloed hiervan op hun opvattingen over hun eigen educatief handelen?

Ik onderzoek de volgende deelvragen:

1. Wat is het educatief handelen van docenten bij het lesgeven aan leerlingen met een ASS *voordat* zij gaan werken met bijsluiters?
2. Wat vinden docenten van hun educatief handelen *voordat* zij gaan werken met bijsluiters?
3. Wat is het educatief handelen van docenten bij het lesgeven aan leerlingen met een ASS *nadat* zij vijf maanden gewerkt hebben met de bijsluiters?
4. Wat vinden docenten van hun educatief handelen *nadat* zij vijf maanden gewerkt hebben met de bijsluiters?

Methoden en validiteit

Voor mijn eigen onderzoek gebruik ik de volgende methoden: vragenlijsten (TSES⁷, CSES⁸), observaties (lessen van vijf verschillende collega's) en interviews (met vijf

⁶ Een beschrijving van haar onderzoek en het tijdspad staan in bijlage 1

⁷ Zie bijlage 3

⁸ Zie bijlage 4

collega's). Onderstaand beschrijf ik deze methoden, voor welke deelvragen zij relevant zijn (interne validiteit) en hun kwaliteit (externe validiteit). Het onderzoek is gedeeltelijk kwalitatief van aard en gedeeltelijk kwantitatief. Vragenlijsten zorgen voor kwantitatieve gegevens, interviews en observaties voor kwalitatieve gegevens.

Methode 1: vragenlijsten

Aan het begin en aan het eind van het traject vraag ik aan alle docenten die lesgeven aan de drie geselecteerde leerlingen om de TSES en de CSES in te vullen. De TSES meet het zelfvertrouwen van de docenten, de CSES het vertrouwen dat docenten in het team hebben (Luszczynska e.a., 2005). Zowel bij de TSES als bij de CSES worden 14 stellingen voorgelegd. De docenten kunnen kiezen uit zes mogelijkheden: helemaal mee oneens, grotendeels mee oneens, enigszins mee oneens, enigszins mee eens, grotendeels mee eens, helemaal mee eens. De schaal heeft een even aantal alternatieven, dit dwingt de respondenten tot een keuze (Van Allemeersch & Van Drunen, 2008).

De vragenlijsten worden ook gebruikt in het onderzoek van drs. Wichers – Bots. Zij heeft deze vragenlijsten samengesteld uit wetenschappelijk getoetste lijsten en daarom beschouw ik ze als valide (Brouwers & Tomic, 2001; Hoy, 2010). Met behulp van de uitkomsten van de vragenlijsten wil ik kijken of de docenten door het werken met de bijsluiters meer zelfvertrouwen ervaren bij hun didactisch en pedagogisch handelen. De data die ik verzamel met de beide vragenlijsten gebruik ik om antwoord te geven op de deelvraag 3. Ik verwacht dat docenten door het gebruik van de bijsluiters meer zelfvertrouwen hebben omdat zij concrete handvatten hebben. Dit zal ook invloed op het educatief handelen in de klas moeten hebben. Deze toename van het zelfvertrouwen zou te zien moeten zijn aan de scores van de TSES en CSES.

Methode 2: lesobservatie

In november en in mei/juni observeer ik lessen van vijf verschillende docenten aan de hand van een kijkwijzer⁹. De combinatie klas – docent zal in november en in mei/juni dezelfde zijn. Het is een semigestructureerde observatie door een niet - participerende neutrale observator. De data zijn de concrete handelingen van de

⁹ Zie bijlage 6

docenten. Alle interventies worden genoteerd in vier categorieën¹⁰. De observatie is gebaseerd op de punten betreffende het educatief handelen zoals ze in het toezichtkader van de onderwijsinspectie (Inspectie van het Onderwijs, 2011)¹¹ staan, de vragen in de TSES over het educatief handelen en de onderdelen die volgens Marzano effectief zijn in een les (Marzano, 2008). Hiermee acht ik deze observatielijst valide. Om te zorgen dat de hoeveelheid data objectief verzameld wordt, worden sommige lessen door twee personen geobserveerd. Door de door beide personen verzamelde data naast elkaar te leggen wordt een compleet beeld van de les gekregen.

Ik noteer letterlijk wat ik in de les zie: de verbale en non-verbale uitingen van de docent. Vervolgens interpreteer ik de verbale en non-verbale uitingen en verdeel die over een aantal categorieën en subcategorieën. Als hoofdcategorieën heb ik het pedagogisch en didactisch handelen van docenten genomen. De subcategorieën zijn bij het pedagogisch handelen: corrigeren en contact maken. Als subcategorieën bij didactisch handelen heb ik gekozen voor instructie op werk/aantekeningen, leerlingen activeren (op gedrag en werk), vragen stellen en feedback geven. Deze onderdelen worden ook genoemd door Marzano (2008) en Sloomer (2011). In mijn analyse maak ik onderscheid tussen klassikale en individuele acties. Dit doe ik omdat in de verschillende publicaties (Marzano 2008; Sloomer, 2011; Inspectie van het Onderwijs, 2011) de benadering van de individuele leerling om recht te doen aan verschillen, voorop staat.

De onderzoeker zit bij deze lessen niet als direct leidinggevende om de les te beoordelen, maar als onderzoeker om de data voor zijn onderzoek te verzamelen. Dit zal voorafgaand aan de les telkens aan de betrokken docent duidelijk gemaakt worden. De data die met deze observatie verzameld worden gebruik ik om de deelvragen 1 en 3 te beantwoorden. Door middel van de observatie registreer ik het handelen van docenten. Daarom is dit middel valide voor deze deelvragen.

Methode 3: interview

Nadat ik de lessen geobserveerd heb vraag ik door middel van een gestructureerd interview naar wat de docent zelf vindt van zijn/haar educatief handelen. Iedere

¹⁰ Zie bijlage 7

¹¹ Zie bijlage 5

docent van wie een les geobserveerd is krijgt zes vragen¹² voorgelegd. Deze vragen zijn gebaseerd op de categorieën van de kijkwijzer en daarom in mijn ogen valide. Indien nodig wordt ter verduidelijking nadere toelichting gevraagd. Bij het tweede interview is een zevende vraag toegevoegd. De docent wordt gevraagd of de invoering van de bijsluiter in zijn of haar ogen nog effect heeft gehad op zijn of haar les. Het uitgewerkte verslag wordt aan de geïnterviewde voorgelegd ter verifiëring.

Ik verwerk de interviews op de deductieve manier (De Lange et al, 2012), dat wil zeggen dat ik het verslag van de interviews gestructureerd heb in dezelfde kaders als waar ik de lesobservaties heb gestructureerd. Deze interviews geven mij de data om de deelvragen 2 en 4 te beantwoorden. De uitslagen van de TSES van deze vijf docenten zal ik ook bij deze deelvragen gebruiken omdat de interviewvragen hierop gebaseerd zijn.

Triangulatie en ethiek

Triangulatie is een belangrijke voorwaarde voor een goed onderzoek. Ik heb meerdere bronnen en methodes gekozen om dit te garanderen. Ik gebruik verschillende vragenlijsten, ik heb lessen geobserveerd en een aantal docenten geïnterviewd. Op die manier verkrijg ik mijn data uit verschillende bronnen en probeer ik de uitkomsten zo betrouwbaar mogelijk te maken.

Een ander belangrijk punt is de ethiek. Bij dit onderzoek zijn mensen betrokken die op sommige momenten kwetsbaar kunnen zijn. Er is bijvoorbeeld een reële kans dat bij de betrokken collega's een vorm van handelingsverlegenheid zichtbaar wordt. Het is belangrijk dat anonimiteit gegarandeerd is. Dit heb ik dan ook met de betrokkenen besproken. Daarnaast heb ik iedereen die bij dit onderzoek betrokken is goed geïnformeerd over het traject en over wat ik doe met de beschikbaar gekomen informatie. Bij de interviews is waardevrij interviewen een aandachtspunt met het oog op de integriteit.

Tenslotte ben ik mij gedurende het hele traject zeer bewust geweest van mijn verschillende rollen. Naast onderzoeker ben ik ook leidinggevende. Gelukkig geven mijn collega's aan veel vertrouwen in mijn integriteit te hebben waardoor zij bereid zijn zich kwetsbaar op te stellen.

¹² Zie bijlage 8

Hoofdstuk 4: Dataverzameling en analyse

In dit hoofdstuk geef ik mijn dataverzameling overzichtelijk weer. Ik licht toe hoe ik de data heb geselecteerd en geef per methode weer wat mijn bevindingen en analyses zijn. De observatieverslagen, TSES en CSES-resultaten en uitgewerkte interviews staan in de bijlagen.

Methode 1: TSES en CSES

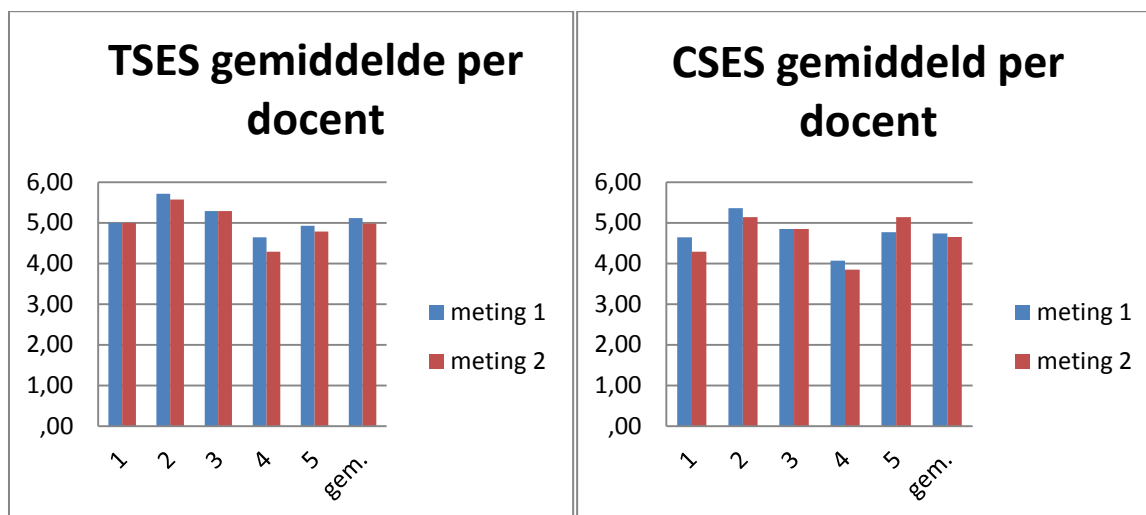
Ik heb bij 5 docenten lessen geobserveerd en interviews afgenomen. Ik heb de resultaten van de TSES¹³ en CSES¹⁴ voor deze vijf docenten geanalyseerd. De TSES en CSES zijn tweemaal afgenomen, de eerste keer voordat de bijsluiter werd ingevoerd, de tweede maal ongeveer vijf maanden na invoering van de bijsluiter. De docenten kunnen kiezen uit zes mogelijkheden: helemaal mee oneens, grotendeels mee oneens, enigszins mee oneens, enigszins mee eens, grotendeels mee eens, helemaal mee eens. In de verwerking van de data zijn deze kwalificaties omgezet in een schaal van 1 tot en met 6, zodat er ook een gemiddelde te berekenen was. Als voorbeeld: een gemiddelde van 4 betekent dat de docent gemiddeld uitkwam op de kwalificatie “enigszins mee eens”.

Ik heb van beide metingen gekeken naar de gemiddelde scores op de totale TSES en CSES, op de pedagogische items en op de didactische items. Ik wil met behulp van deze gemiddelden bekijken hoe het staat met de algemene mate van zelfvertrouwen en hoe docenten denken over hun educatief handelen, dat een pedagogische en een didactische component heeft. De gemiddelden heb ik weergegeven in grafieken.

In grafiek 1a en 1b staan de gemiddelde scores van de vijf docenten over de hele TSES en CSES. Hieruit blijkt de algemene mate van zelfvertrouwen van de docenten. De gemiddelde scores van beide metingen per docent staan op de verticale as. Op de horizontale as staan de verschillende docenten (1 t/m 5).

¹³ Zie bijlage 3

¹⁴ Zie bijlage 4



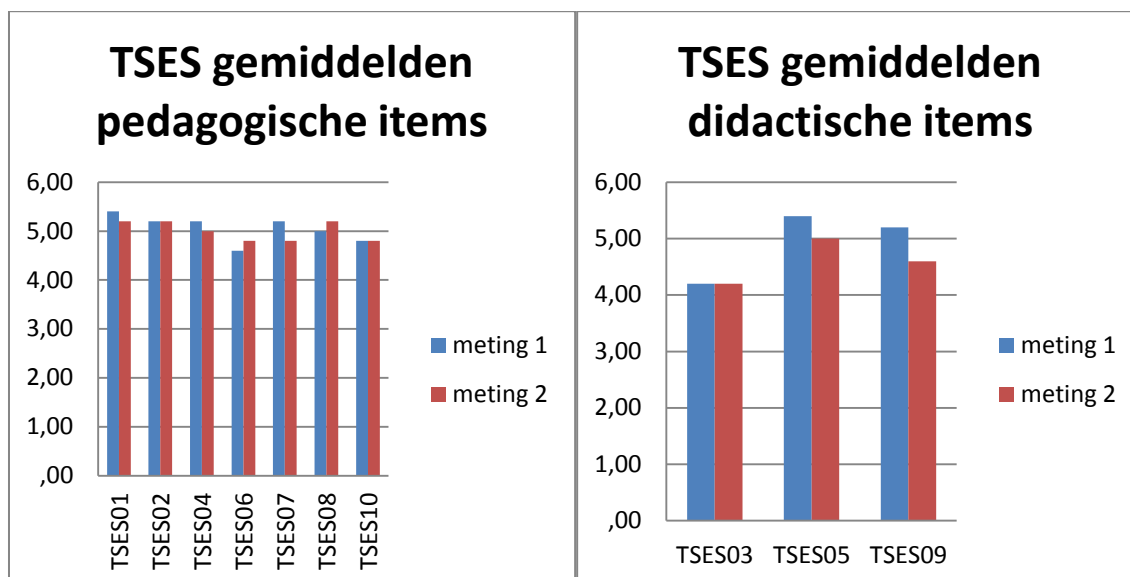
Grafiek 1a

Grafiek 1b

Opvallend is dat op de TSES geen van de docenten bij de tweede meting een hoger gemiddelde haalt. Dit zou betekenen dat de docenten minder zelfvertrouwen hebben over hun eigen handelen bij de tweede meting dan bij de eerste meting. Ook bij de CSES scoren vier van de vijf docenten bij de tweede meting lager. Dit betekent dat het vertrouwen dat docenten hebben in het handelen van het team lager is geworden gedurende het schooljaar. Het is opvallend omdat door de invoering van de bijsluiter juist een hoger zelfvertrouwen zou kunnen worden verwacht omdat de docenten geholpen worden bij hun handelingsverlegenheid.

Ik heb de stellingen ingedeeld in twee categorieën: pedagogisch en didactisch¹⁵. Deze indeling is van mij, ik heb per stelling bekeken of deze paste bij pedagogisch handelen (corrigeren en contact maken) of bij didactisch handelen (werkvormen, activeren, rekening houden met de individuele leerling, feedback geven). Ik heb mij hierbij laten leiden door wat de literatuur aangeeft (Marzano, 2008; Slooter, 2011). In de grafieken 2a, 2b, 3a en 3c staat weergegeven hoe de docenten deze stellingen gemiddeld hebben ingevuld. Op de horizontale as staat de stelling, op de verticale as de gemiddelde score bij deze stelling.

¹⁵ Zie bijlage 3 en 4 voor de verdeling van de stellingen in pedagogisch en didactisch

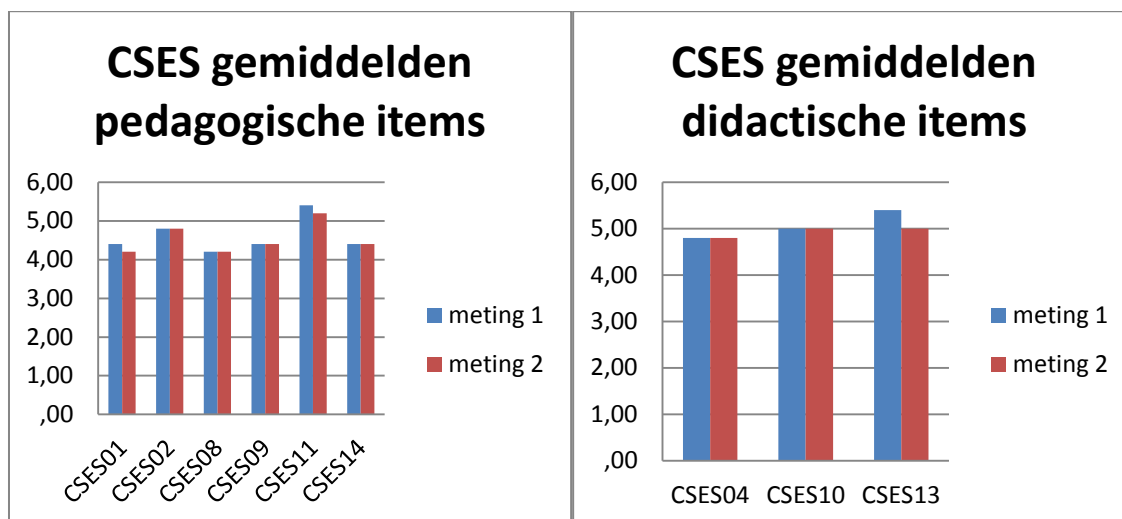


Grafiek 2a

Grafiek 2b

Op de verschillende pedagogische items blijft het zelfvertrouwen gelijk of neemt het licht af. Alleen stelling 6 (“Ik kan lastige¹⁶ leerlingen bij de les houden”) en stelling 8 (“ik kan lastige leerlingen ervan weerhouden de hele les te verpesten”) laten een lichte stijging zien. Docenten voelen dus alleen meer zelfvertrouwen op het gebied van de lastige leerling. Dit kan komen door het werken met de bijsluiter. De docent heeft voor het omgaan met deze “lastige leerling” concrete handelingsadviezen gekregen. Op didactisch gebied is bij twee stellingen een daling zichtbaar. Hier is het zelfvertrouwen van de docenten gedaald.

¹⁶ Ik gebruik hier het woord “lastige” omdat dit in de TSES zo gebruikt wordt. In mijn beleving zijn leerlingen niet “lastig”, maar laten zij in de interactie met de medeleerlingen en de docent gedrag zien dat als storend ervaren kan worden. Het “lastige” slaat dan niet zozeer op de leerling, maar op het gedrag dat de leerling laat zien.



Grafiek 3a

Grafiek 3b

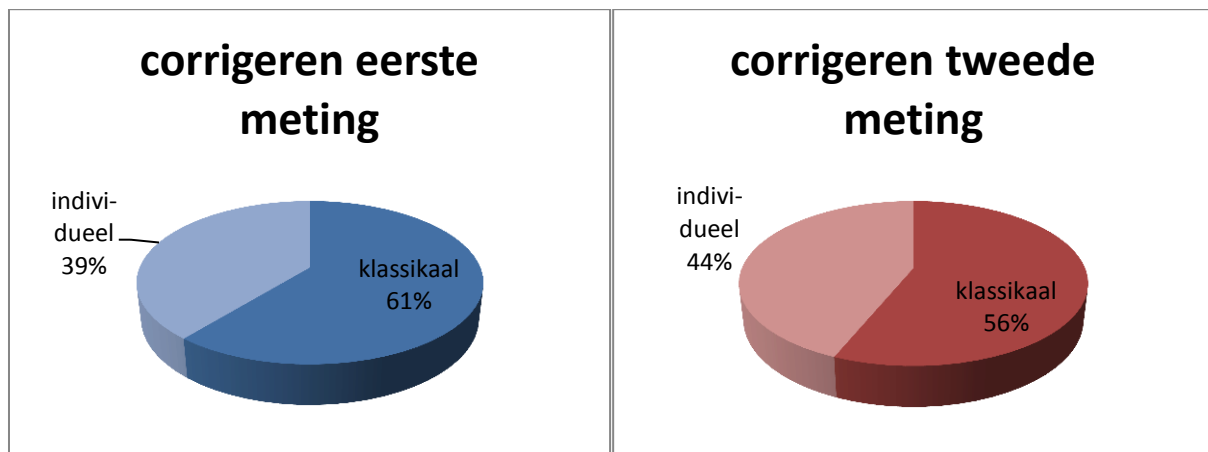
Bij de CSES is bijna geen verschil merkbaar, alleen op stelling 13 (“docenten hier kunnen hun verwachtingen duidelijk maken aan de leerlingen”) is een teruggang merkbaar.

Methode 2: Lesobservaties

Ik heb bij 5 verschillende docenten twee lessen bezocht¹⁷. De eerste les is bezocht in november 2011, voordat de bijsluiters ontwikkeld en ingevoerd was. De tweede les is bezocht in mei/juni 2012, nadat de docenten ongeveer 5 maanden met de bijsluiters gewerkt hebben.

Allereerst heb ik gekeken hoe docenten omgaan met de individuele leerling. Hiertoe heb ik bij de observatie genoteerd of een interventie of een didactische handeling gericht was op de individuele leerling of op de hele klas. In de onderstaande grafieken staat de verhouding individueel – klassikaal weergegeven voor zowel de pedagogische component (het corrigeren) als de didactische component (instructie, activeren, vragen stellen).

¹⁷ De volledige verwerking van de observaties staat in bijlage 6

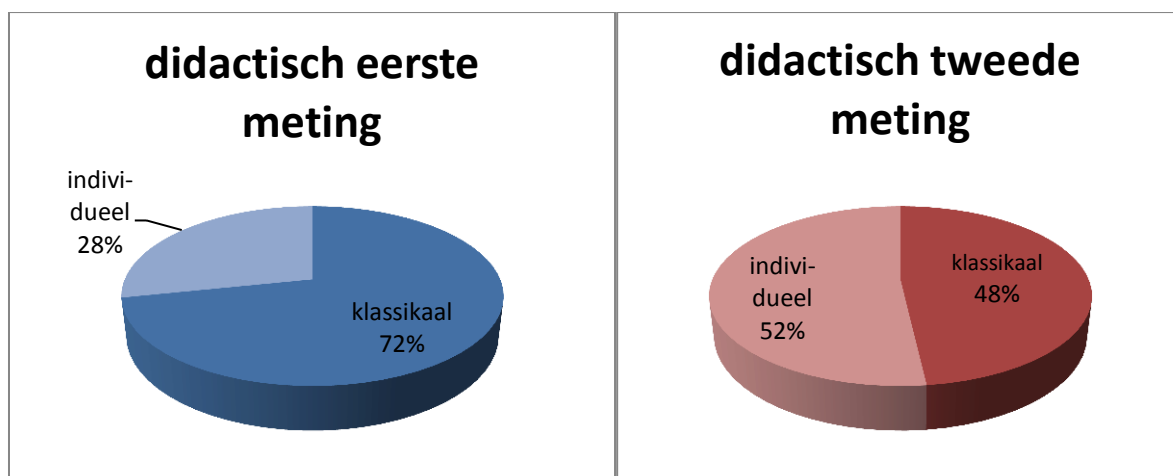


Grafiek 4a

Grafiek 4b

Uit de grafieken 4a en 4b blijkt dat collega's iets minder klassikaal en meer individueel corrigeren.

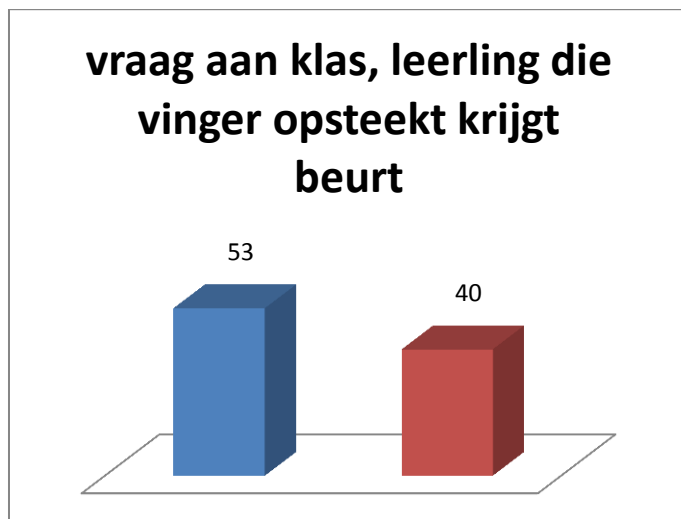
Op het gebied van didactische vormen heb ik alle interventies bij elkaar genomen en bekeken op individuele en klassikale interventies. Deze zijn weergegeven in de grafieken 5a en 5b. Hier is een duidelijke verschuiving zichtbaar van klassikaal naar individueel.



Grafiek 5a

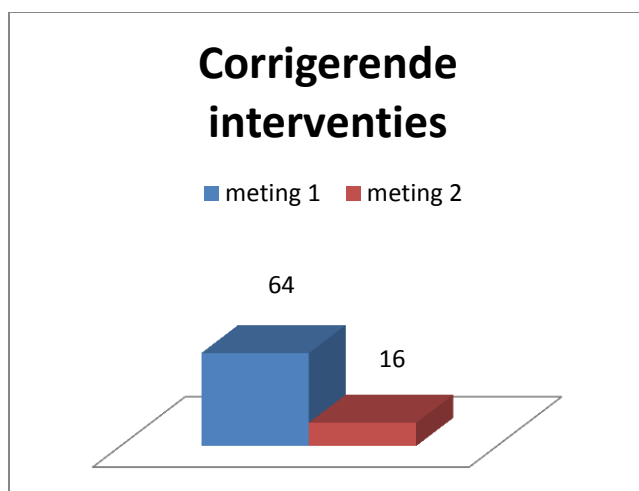
Grafiek 5b

Docenten stellen veel meer hun vragen gericht aan individuele leerlingen in plaats van klassikaal en ook bij het activeren van leerlingen zijn ze meer individueel bezig. In grafiek 6 staat het verschil in de manier van vragen stellen weergegeven. Bij de eerste meting bleken docenten veel vragen klassikaal te stellen en dan het antwoord te laten geven door een leerling die zijn of haar vinger opstak. Bij de tweede meting werden de vragen meer gericht aan leerlingen gesteld.



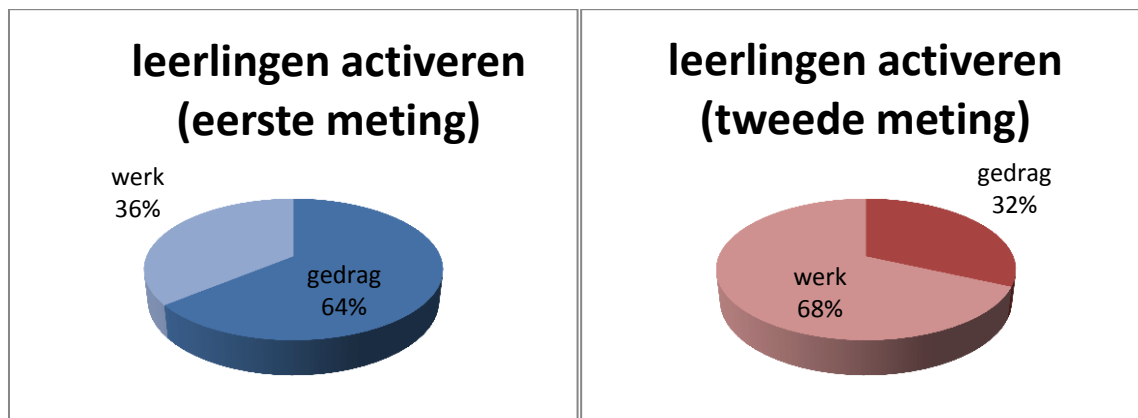
Grafiek 6

Als het gaat om gedrag heb ik gekeken naar de corrigerende interventies van docenten en het activeren van leerlingen op gedrag. Uit grafiek 7 blijkt dat er veel mindere corrigerende interventies gedaan zijn in de geobserveerde lessen van de twee meting dan in de lessen van de eerste meting.



Grafiek 7

Docenten doen verschillende interventies om leerlingen te activeren/iets te laten doen. Dit kan zijn op het gebied van schoolwerk ("ga nu opdracht X maken"), maar ook op gedrag ("ga zitten"). Uit de grafieken 8a en 8b blijkt dat de docenten procentueel minder op gedrag sturen en meer bezig zijn met de lesstof.

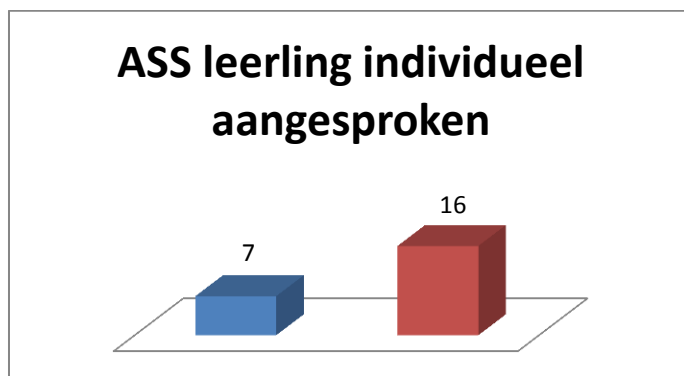


Grafiek 8a

Grafiek 8b

Uit al het bovenstaande blijkt dat docenten in de loop van de maanden minder zijn gaan corrigeren en minder bezig zijn met het gedrag van leerlingen.

De laatste grafiek gaat over het individueel aanspreken van de leerling met ASS. De bedoeling van de bijsluiter is dat de leerling door de concrete handelingsadviezen beter met moeilijke onderwijssituaties kan omgaan. Op de bijsluiter stond onder meer dat een leerling elke les een vraag gesteld moet worden en bij een andere leerling dat hij niet genegeerd moet worden als hij boos wordt, maar juist even kort aangesproken. Het blijkt dat docenten dat ook doen: zoals in grafiek 9 staat neemt het aantal individuele contacten met de ASS-leerling toe.



Grafiek 9

Tenslotte: er is geen opvallend verschil tussen de docenten die betrokken zijn geweest bij de ontwikkeling van de bijsluiter en de docenten die dat niet zijn geweest. Bij alle docenten zijn de beschreven verschuivingen zichtbaar.

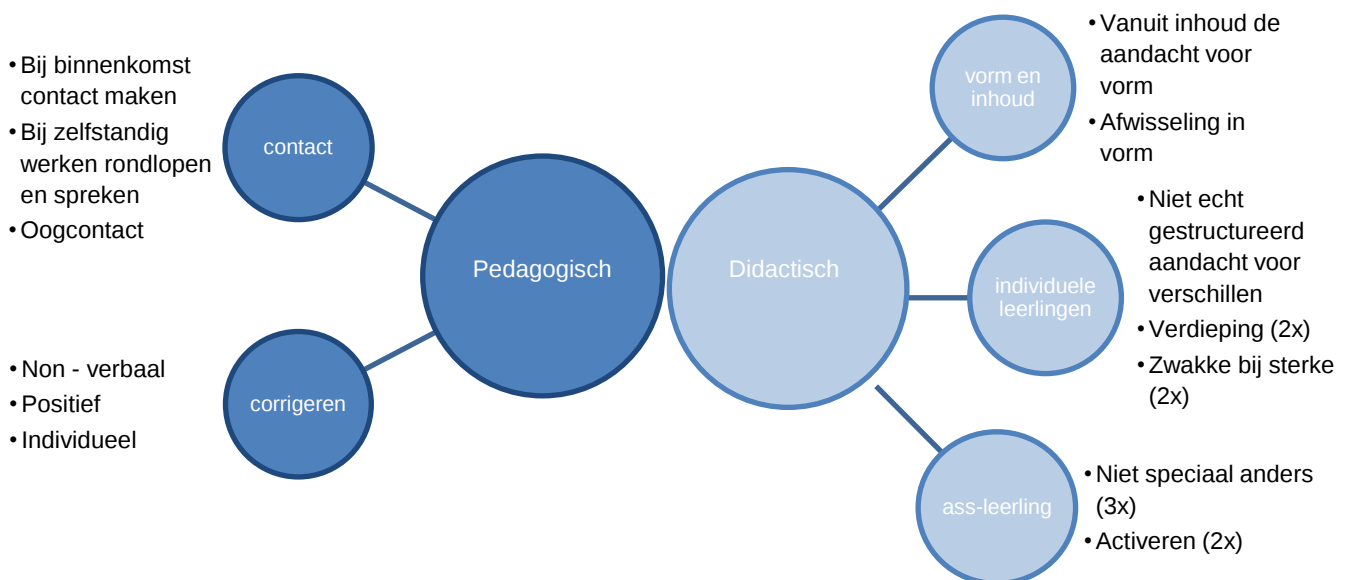
Methode 3: Interviews

Ik heb nadat ik de lessen had geobserveerd de docenten ook geïnterviewd over hun opvattingen over educatief handelen. De vragen gingen over het pedagogisch

handelen (contact met leerlingen en het corrigeren van leerlingen) en didactisch handelen (de lesvoorbereiding op inhoud, vorm en de aandacht voor verschillen). Verder werd gevraagd naar het handelen m.b.t. de ASS-leerling en wat docenten vinden van “onderwijs op maat”. Ik heb de overeenkomsten uit de interviews gehaald en eventuele afwijkende onderdelen hierbij ook beschreven. In de schema’s staan de belangrijkste bevindingen, de uitwerking van de interviews staat in de bijlage.¹⁸

Hoe denken docenten over hun educatief handelen voor de invoering van de bijsluiters (november 2011)? In figuur 2 staan veelgenoemde zaken uit de interviews schematisch weergegeven.

Figuur 2



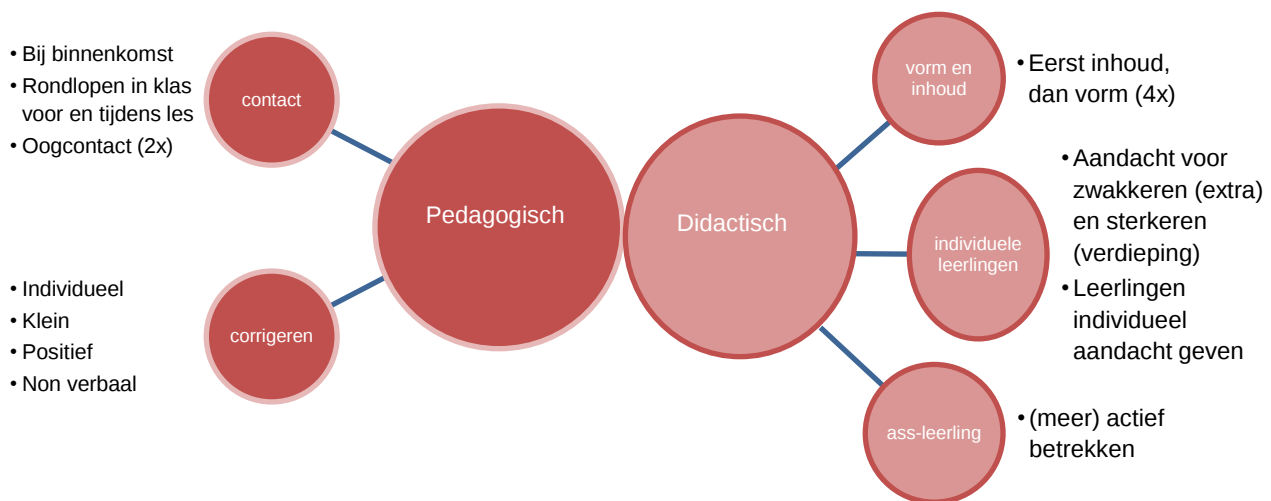
Uit de interviews blijkt dat docenten zichzelf (positief) contact zien leggen met de leerlingen. Aan het begin van de les staan zij bij de deur of lopen rond in de klas. Ook gedurende de les lopen zij rond en maken contact waar nodig. Corrigeren doen zij volgens zichzelf voornamelijk positief en individueel. Ook denken zij dat zij dat ook regelmatig non-verbaal doen. Op het didactische stuk vinden zij dat ze voornamelijk vanuit de inhoud de vorm voor de lesonderdelen bedenken. Wel is er afwisseling in vorm. Het aandacht geven aan de individuele leerling is niet echt gestructureerd. Als het al gebeurt, dan voornamelijk door inhoudelijk wat extra ondersteuning te geven

¹⁸ Zie bijlage 8

aan de zwakkere leerling of uitdaging aan de sterkere leerling. Het valt wel op dat de docent die een minder cognitief vak geeft tijdens het interview aangeeft wel behoorlijk individueel te kijken in de les: “iedereen kan meedoen op zijn of haar eigen niveau”.

Hoe denken docenten in juni 2012 over hun educatief handelen nadat zij vijf maanden met de bijsluiters hebben gewerkt? Ook de interviews die zijn afgenomen vijf maanden nadat de bijsluiters is ingevoerd zijn bekeken op verschillende items. Overeenkomstige zaken staan weergegeven in figuur 3:

Figuur 3



In vergelijking met het eerste interview zijn er op pedagogisch gebied geen grote veranderingen. Docenten leggen contact aan het begin van de les, ze corrigeren voornamelijk individueel, klein, positief en non-verbaal. Een van de docenten is zich er door de bijsluiters wel van bewust dat hij iedereen bij de les betreft en zo contact legt: “Gedurende de les wil ik zoveel mogelijk mensen aan het woord hebben en niet altijd dezelfde”.

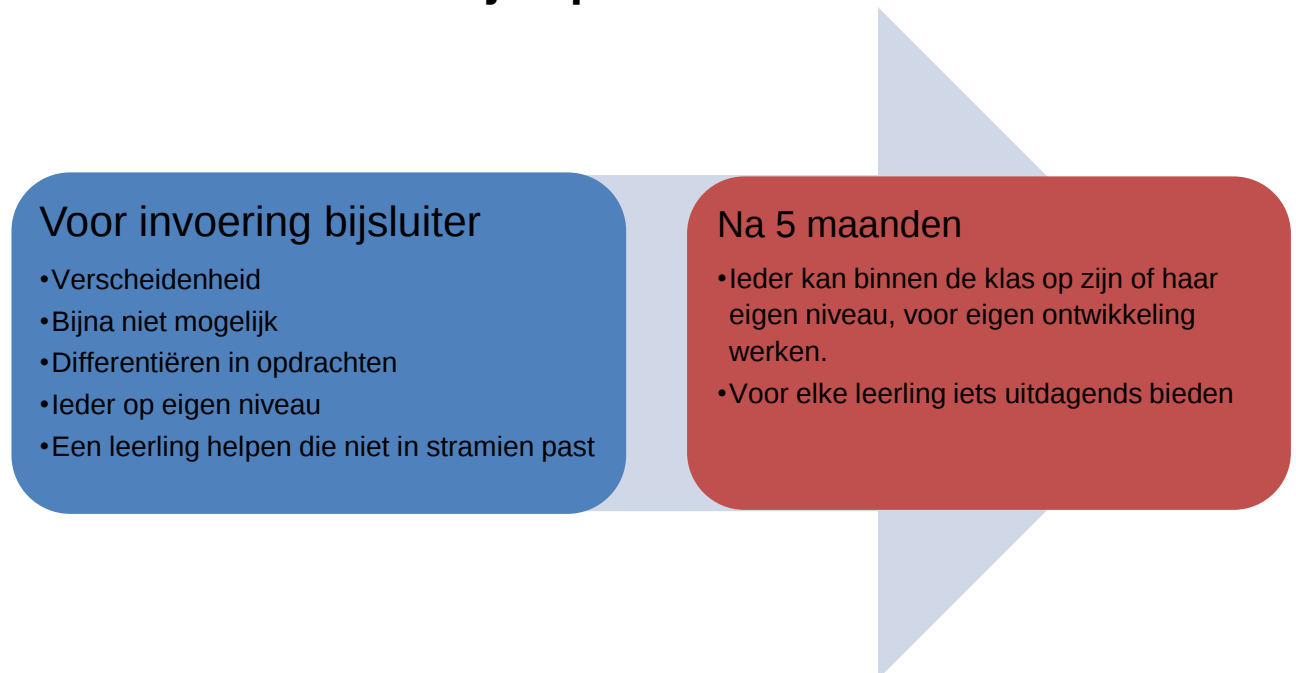
Aan de didactische kant zitten wel verschillen. Nog steeds gaat de inhoud voor de vorm uit, maar de collega's zijn zich veel meer bewust van de individuele leerling. Er is bij bijna allemaal aandacht voor de zwakkeren en sterkeren en iedereen zegt de leerlingen individueel aandacht te geven. Ook de ASS-leerlingen worden bewuster bij de les betrokken. Verschillende docenten geven hier ook aan dat wat goed is voor

deze leerling ook goed is voor de hele klas (en dan gaat het bijvoorbeeld om structuur en het opgeven van huiswerk).

Zowel voor als na de invoering van de bijsluiter heb ik gevraagd hoe docenten denken over “onderwijs op maat”. Ook hier is een verschuiving zichtbaar:

Figuur 4

Onderwijs op maat



Vooraf was er verdeeldheid bij de docenten, na 5 maanden zei iedereen iets over “iedereen op eigen niveau werken, voor eigen ontwikkeling en succes”. Hier moet wel bedacht worden dat dit “werken op het eigen niveau” gaat over de individuele sterke en zwakke kanten van het gemeenschappelijke havo- of vwo-niveau. Een van de docenten was aan het begin helder: “Dat is niet mogelijk in een klas van 25 – 30 leerlingen”, terwijl zij na 5 maanden zei: “De les is zo dat iedereen er het zijne uit kan halen voor de eigen ontwikkeling”. De docenten zijn door het werken met de bijsluiter gaan nadenken over de individuele leerling en onderwijs op maat voor de leerlingen.

Bij het tweede interview werd als laatste de (extra) vraag gesteld of de docenten anders zijn gaan denken of handelen naar aanleiding van de bijsluiter. Hier waren de collega’s ook vrij eenduidig: we zijn ons meer bewust van wat de ASS-leerling nodig heeft én veel van de handelingsadviezen die gelden voor de ASS-leerling zijn heel handig voor veel leerlingen. Meer structuur (door huiswerk op bord, lesstructuur op

bord, helpen bij samenwerkingsopdrachten enz.) en een individuele benadering zijn goed voor alle leerlingen in de klas.

Bij de interviews bleek dat de docenten die hebben meegewerkt aan de ontwikkeling van de bijsluiter een meer uitgesproken positieve mening hadden over aandacht besteden aan de verschillen tussen de leerling en onderwijs op maat. Door de ontwikkeling zijn zij zich meer bewust geworden van hun educatief handelen op dit gebied.

Slot

Uit de data komt een goed beeld naar voren van de verandering in het (denken over) educatief handelen van de docenten. Ik zie een verschuiving van klassikale interventies naar individuele interventies en van sturen op gedrag naar sturen op werk. Bovendien denken docenten na het gebruik van de bijsluiter anders over de mogelijkheden van “onderwijs op maat” in hun lessen. Het zelfvertrouwen van docenten neemt echter niet of nauwelijks toe.

Hoofdstuk 5: Conclusies en beantwoording van de hoofdvraag

De bijsluiters voor leerlingen met een ASS heeft als doel om het onderwijs voor deze leerlingen meer passend, dat is “op maat” te maken. De docenten krijgen concrete adviezen hoe zij moeten handelen in situaties waarin de leerling niet doet wat er van hem verwacht wordt. De adviezen hebben betrekking op het educatief handelen van de docenten. Als docenten deze adviezen opvolgen zou er dus een verandering in het handelen zichtbaar moeten zijn. Ik heb onderzocht of dit daadwerkelijk zo is en of de opvatting van docenten over hun eigen educatief handelen veranderd is.

De docenten laten in hun lessen inderdaad ander gedrag zien. Het handelen op pedagogisch en didactisch gebied is, nadat zij vijf maanden met de bijsluiters hebben gewerkt, meer gericht op de individuele leerlingen dan daarvoor. Verder is het omgaan met gedrag veranderd. Ik heb deze twee onderdelen hieronder apart uitgewerkt. Verder heb ik beschreven wat de docenten zelf zeggen over de verandering in hun lessen en over hun eigen zelfvertrouwen en het vertrouwen in het team. Tenslotte maak ik een koppeling naar het theoretisch kader.

De individuele leerling

Voor de invoering van de bijsluiters was het handelen van docenten erg klassikaal gericht. Dit was te zien in de observaties, maar de docenten gaven in de interviews ook aan dat individueel werken met de leerlingen voor hen moeilijk is. Vijf maanden na de invoering van de bijsluiters zie ik in de lessen en hoor ik in de interviews een verandering. De docenten geven relatief meer individuele instructie, stellen meer gerichte vragen aan individuele leerlingen en ook hun interventies om leerlingen actief te maken zijn meer op de leerling zelf gericht en minder op de klas als geheel. Opvallend om te zien in de les was de verandering in vragen stellen. Bij de eerste meting werden veel vragen klassikaal gesteld en één van de leerlingen die zijn of haar vinger opstak mocht dan antwoord geven. Zo werden de actieve leerlingen extra betrokken, terwijl de meer passieve leerlingen op deze manier ook niet betrokken werden bij de les. Bij de tweede observatieronde zag ik dat docenten nog wel klassikaal een vraag stellen, maar heel gericht aan leerlingen om een antwoord vragen. Ze proberen alle leerlingen op die manier actief te maken en hebben oog

voor de individuele leerling die anders passief zou blijven of het juist nodig heeft bij een bepaald onderwerp extra betrokken te worden.

Gedrag

Op pedagogisch gebied zie ik minder klassikale correctie (hoewel het aantal klassikale verzoeken om stilte nog steeds behoorlijk is bij sommige docenten). Verder maken veel docenten contact aan het begin van de les met individuele leerlingen, niet alleen door bij de deur te staan en de leerlingen te begroeten, maar ook door een rondje te maken door de klas aan het begin van de les. Docenten zeggen niet alleen zelf dat zij dit doen, ook uit de observaties blijkt dit. Uit de observatie blijkt ook dat corrigeren op gedrag minder is geworden. Docenten geven minder instructie op gedrag ("ga zitten") en meer op werk ("ga opdracht X maken"). Dit kan komen omdat de interventies die zij doen naar aanleiding van de bijsluiter niet alleen goed zijn voor de leerlingen met ASS, maar ook voor de hele groep. Alle leerlingen ervaren meer duidelijkheid en structuur en gedijen daarbij.

Natuurlijk is er variatie bij de verschillende docenten. Zo zijn in een doe-les bijvoorbeeld andere interventies te zien dan in een cognitieve les. In alle geobserveerde lessen was echter de verschuiving naar de individuele leerling zichtbaar evenals de vermindering in correctieve interventies. Opvallend is dat deze verschuiving in alle lessen zichtbaar was, er waren geen grote verschillen tussen de docenten die meegewerkt hebben aan de ontwikkeling van de bijsluiter en de docenten die niet hebben meegewerkt aan deze ontwikkeling, maar alleen de bijsluiter hebben toegepast.

Ervaring van de docenten zelf

Docenten ervaren zelf ook een verandering in hun handelen. Dit blijkt uit de interviews die met de betrokken docenten zijn gehouden. Op pedagogisch gebied zien zij niet veel verandering, maar met name op didactisch gebied zijn de docenten zich meer bewust van de individuele leerling. Er is bij alle docenten aandacht voor de sterkeren (verdieping) en zwakkeren (extra ondersteuning) in de les. Ook zeggen alle docenten dat zij de individuele leerling meer aandacht geven dan ten tijde van het eerste interview. De ASS-leerling wordt eveneens in dit verband genoemd: door de bijsluiter zijn de docenten zich meer bewust van wat deze leerling nodig heeft. Opvallend is dat een aantal docenten bovendien aangeeft dat de zaken die op de bijsluiter staan voor vrijwel alle leerlingen in de klas goed zijn. Dit verklaart

waarschijnlijk waarom er minder op gedrag gestuurd wordt of hoeft te worden. Als docenten zich bewust zijn van de handelingsadviezen op de bijsluiters en ernaar handelen, is er een dusdanige structuur in de les dat alle leerlingen uit de klas hier wel bij varen.

Docenten scoren op de TSES en CSES lager na de invoering van de bijsluiters. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat zij, juist omdat zij zich bewust worden van hun handelen in de klas door de concrete handelingsadviezen, zij ook “bewust onbekwaam” worden¹⁹. Zij zien de mogelijkheden die er zijn in de klas bij de omgang met de leerlingen en ervaren dat zij nog veel bij kunnen leren. Alleen bij de stelling “ik kan lastige leerlingen bij de les houden” scoren ze hoger. Dat zou kunnen liggen aan de concrete adviezen, waardoor zij ook daadwerkelijk beter met de lastigere leerlingen kunnen omgaan. Een verklaring voor de lagere score bij de CSES zou kunnen zijn dat docenten ook bewuster naar het team zijn gaan kijken en hebben geconstateerd dat het team nog niet zo bekwaam is als eerder werd gedacht.

De verschillen tussen de docenten die hebben geholpen bij de ontwikkeling van de bijsluiters en zij die de bijsluiters alleen hebben toegepast zijn niet groot. De eerste groep heeft alleen een meer uitgesproken positieve mening over aandacht besteden aan de verschillen tussen de leerling en onderwijs op maat dan de tweede groep. Door de ontwikkeling zijn zij zich meer bewust geworden van hun educatief handelen op dit gebied.

Koppeling met de literatuur

In de literatuur staan effectieve manieren van didactisch en pedagogisch handelen beschreven. In mijn praktijk blijkt dat door de invoering van de bijsluiters docenten meer gericht op de individuele leerlingen gaan handelen. Dat is volgens Slooter (2011) en Marzano (2008) een effectieve manier van handelen. Zorg voor alle leerlingen betekent onderwijs gericht op de verschillen tussen leerlingen (Meijer,

¹⁹ Maslow beschrijft in zijn model uit 1954 vier fasen die doorlopen kunnen worden in een leerproces. De eerste fase is *onbewust onbekwaam*, waarin de lerende zich (nog) niet bewust is van een gat in zijn vaardigheden. In de fase die daarop volgt, *bewust onbekwaam*, herkent de lerende wat hij mist en dat hij zich nog bepaalde vaardigheden eigen moet maken. In de derde fase, *bewust bekwaam*, weet de lerende bepaalde vaardigheden toe te passen, maar moet hier wel bewust mee omgaan. In de vierde fase, *onbewust bekwaam*, kan de lerende de vaardigheden zonder meer toepassen (ECOIS, *Vier stadia van leren*, n.d.)

2008). Docenten richten zich door de bijsluiters meer op deze verschillen tussen leerlingen. Verder hoeft er minder gecorrigeerd te worden en kan er meer instructie op werk en minder op gedrag gegeven worden. Dit betekent dat er meer structuur in de lessen is, de klassen zijn dus meer “autovriendelijk” geworden (Delfos, 2009). Docenten kunnen zich nu meer op de doelen van het onderwijs richten en van daaruit gaan werken en zorg voor leerlingen geven (Meijer, 2008). Opvallend is dat de verwachte toename van het zelfvertrouwen van docenten, omdat zij geholpen worden bij hun handelingsverlegenheid, niet zichtbaar is. De theorie over de self-efficacy (Luszczynska e.a., 2005; Bandura, 1995) zie ik in deze situatie niet terug.

Beantwoording van de hoofdvraag

Mijn hoofdvraag was: “Welke invloed heeft het maken van en werken met bijsluiters op het (denken over) educatief handelen van docenten die lesgeven aan leerlingen met een ASS?”

Ik concludeer uit mijn onderzoek dat docenten zowel op didactisch gebied als op pedagogisch gebied anders handelen: zij richten zich meer op de individuele leerling. Verder zijn de interventies van de collega's meer gericht op het werk van de leerlingen en minder op hun gedrag. Dit blijkt zowel uit de observaties van de lessen van de docenten als uit de interviews met de docenten zelf. Hiermee acht ik deze conclusies valide.

Uit de vragenlijsten blijkt een lager zelfvertrouwen van docenten en een lager vertrouwen in het team docenten. In dit opzicht zijn docenten in hun denken meer “bewust onbekwaam”. Deze conclusie trek ik uit de uitkomsten van de vragenlijsten en de interviews met de docenten waarin zij aangeven dat zij het omgaan met de individuele verschillen nog steeds niet makkelijk vinden. Zij zeggen herhaaldelijk dat zij proberen om bepaalde zaken te doen, maar duidelijk is dat zij nog niet tevreden zijn met de daadwerkelijke uitvoering.

Slot

Op basis van mijn onderzoek concludeer ik dat docenten op pedagogisch en didactisch gebied anders zijn gaan handelen. Zij richten zich meer op de individuele leerling en corrigeren minder. Deze verandering in handelen vind ik positief. Wel merk ik een lager zelfvertrouwen van de docenten. Op basis van deze conclusies wil ik een aantal aanbevelingen doen. Deze beschrijf ik in het volgende hoofdstuk.

Hoofdstuk 6: Reflectie en aanbevelingen

In de afgelopen maanden heb ik onderzoek gedaan naar het handelen van docenten. Ik heb veel lessen bezocht, vragenlijsten uitgezet en met docenten gesproken. Verder heb ik heel veel gelezen over het handelen van docenten, over leerlingen met een ASS en over de mogelijkheden die er in het regulier onderwijs zijn voor deze leerlingen. In dit hoofdstuk wil ik reflecteren op het proces, op wat het onderzoek met mijzelf heeft gedaan en op het nu van dit onderzoek voor de school. Tevens doe ik een aantal aanbevelingen aan de school.

Het proces

Ik ben blij dat ik mijn onderzoek kon verbinden aan het grotere bijsluiteronderzoek. Het zet mijn eigen onderzoek in een breder kader, ik kon gebruik maken van wetenschappelijk getoetste vragenlijsten en er was meer feedback mogelijk. Het proces wordt er echter wel door bepaald. Dit was een nadeel omdat het mij minder vrijheid gaf; het was een voordeel omdat ik hierdoor een stok achter de deur had om door te blijven gaan.

Ik ben het onderzoek begonnen met het verzamelen van veel data voor het onderzoek van José Wichers. Dit kostte me veel tijd en inspanning. Zo moest ik telkens achter de docenten aangaan om de vragenlijsten binnen te krijgen. De start van het onderzoek ging goed. Alle lesgevende docenten werden goed voorgelicht over wat de bedoeling was en waarom ik aan hen vroeg om bepaalde vragenlijsten in te vullen. Ik kon hen goed overtuigen van de verwachte meerwaarde van het onderzoek en het instrument. Hierbij heeft meegewerkt dat ook de sectordirecteur achter dit onderzoek stond en meehielp met het uitzetten hiervan. Wij werken al behoorlijk wat jaren samen en hebben onder het personeel een goede naam opgebouwd. Docenten hebben ook meegewerkt omdat *wij* het onderzoek deden.

De vragenlijsten voor het onderzoek kwamen bij José Wichers vandaan en moesten in een vrij strak tijdschema uitgezet worden. Dit bepaalde ook het tempo van mijn onderzoek. Ik moest bijvoorbeeld de lessen in november gaan bezoeken, omdat dit nog voor de ontwikkeling van de bijsluiter was zoals in het schema van José Wichers. Dit laatste zorgde voor druk op mijn proces. Ik moest versneld een kijkwijzer ontwerpen en mijn hoofd- en deelvragen scherp krijgen. Een deel van de data was al

verzameld voordat ik precies wist wat ik ging onderzoeken. Uiteindelijk heb ik van de vragenlijsten van José Wichers alleen maar de TSES en de CSES gebruikt omdat alle andere verzamelde data niet geschikt bleken voor mijn hoofdvraag. In deze periode maakte ik onder tijdsdruk de fout interviews af te nemen zonder deze op te nemen. Ik heb van de eerste ronde alleen de geschreven weergave bewaard. De uitwerking van deze interviews heb ik door de docenten laten valideren, om te voorkomen dat ik uitspraken zou gebruiken die zij helemaal niet gedaan hebben.

De analyse van de data was pas vrij laat mogelijk, omdat ik eind mei/begin juni nog lessen moest observeren en interviews moest afnemen. Dit kon niet anders omdat dit zo in het tijdschema van het onderzoek van José Wichers paste. Ook toen liep de druk op. In vrij korte tijd moesten de data geanalyseerd en het onderzoek afgerond worden. Een vooraf zorgvuldig uitgezet tijdpad had deze druk wat kunnen verlichten. De dynamiek van een schooljaar is echter niet te voorspellen.

De invoering van de schoolbijsluiters, geen onderdeel van mijn eigen onderzoek overigens, is niet goed gelukt. Deze kwam te vroeg om echt goed te landen bij alle docenten. De docenten die meewerkten aan de bijsluiters noemden wel allemaal de potentie van een dergelijke schoolbijsluiters.

Betekenis voor mijzelf

Een onderzoek als dit doet iets met je eigen denken over onderwijs en over het handelen in de les. Ik ben, door wat ik gezien en gelezen heb, kritisch gaan kijken naar mijn eigen lessen. Wat is mijn educatief handelen in de lessen? Ben ik gericht op de klas als geheel of heb ik ook oog voor de individuele leerling? Hoe leg ik contact met leerlingen? Ik zie hierdoor nu ook een verandering in mijn eigen lesgeven. Ik probeer mijzelf meer te richten op de individuele leerling, meer gerichte feedback te geven en vragen te stellen en ik ben meer gericht op het leggen van contact.

Ik merk als leidinggevende een verandering in mijn benadering van docenten en in mijn manier van feedback geven. Omdat ik voor dit onderzoek heel gericht met een kijkwijzer naar lessen heb gekeken merk ik dat ik veel meer to-the-point feedback kan geven. Deze manier van kijken pas ik nu ook toe bij andere lessen die ik observeer.

Mijn denken over ASS-leerlingen in het reguliere onderwijs is ook verbreed. Waar ik voorheen deze leerlingen een kans wilde bieden in het reguliere VO, maar daarbij ook wel de moeilijkheden zag, heb ik nu een instrument in handen waarmee de leerlingen ook daadwerkelijk een kans van slagen hebben. Concrete handelingsadviezen, opgesteld in overleg met leerling, ouders en docenten zorgen voor “onderwijs op maat”, zonder dat de docenten hier extra belast worden.

Als laatste merk ik dat gericht en gekaderd onderzoek doen in de praktijk een meerwaarde heeft. De resultaten staan in een bepaald licht en komen niet zomaar uit de lucht vallen. Aanbevelingen op basis van deze resultaten hebben een bedding, ze zijn gebaseerd op een gedegen onderzoek in de context van de school. Onderzoek op deze manier levert zo een bijdrage aan goed beleid van de school op verschillende terreinen. Voor mij betekent dit dat ik in de toekomst collega's zal stimuleren om bepaalde problemen meer onderzoeksmatig aan te pakken.

Betekenis voor de school

Bij ons op school zou het idee van de bijsluiters niet nu gebruikt zijn als dit onderzoek er niet geweest was. Het is nog niet wijd verspreid in Nederland, wellicht dat het onderzoek van José Wichers daar verandering in gaat brengen. Het instrument past echter heel goed bij de visie die we op school hebben over de zorg voor alle leerlingen. Het proces van de invoering van de bijsluiters heeft een bijdrage geleverd aan de visie op (passend) onderwijs en zorg.

Uit het onderzoek blijkt dat het handelen en denken van docenten daadwerkelijk verandert door het ontwikkelen en gebruiken van de bijsluiters. Zij hebben niet het idee dat zij heel veel extra in de les moeten doen (“dat doen we toch al”, of, “wat we doen is goed voor alle leerlingen”), maar ongemerkt richten ze zich meer op de individuele leerling en sturen ze in de lessen minder op gedrag en meer op het werk van de leerlingen. Deze verandering is nodig als we het onderwijs meer op maat willen maken.

Met de bijsluiters hebben we ook een instrument in handen waarmee we het zorgprofiel van de school helder kunnen krijgen. De bijsluiters kan helpen om de grenzen aan te geven aan de zorg die onze reguliere VO-school kan geven. Als op de bijsluiters teveel concrete punten moeten komen of er is bij de verschillende punten

geen ontwikkeling zichtbaar of mogelijk, kunnen we concreet maken dat wij op school niet de passende zorg aan dit kind kunnen geven die het nodig heeft.

Aanbevelingen

De onderzoeksresultaten leveren een positief beeld van de verandering in het educatief handelen van de docenten. Daarom zou ik adviseren om verder te gaan met dit instrument.

De bijsluiters zijn er niet alleen voor leerlingen met ASS. Het concept is ook goed toepasbaar bij leerlingen die andere vormen van zorg nodig hebben. Ik denk hierbij aan leerlingen met leerproblemen (bijv. een dyslexiebijsluiters) of leerlingen met gedrags- of concentratieproblemen (bijv. een ADD-bijsluiters). Mijn tweede aanbeveling is: zet het concept bijsluiters breder in. Hierbij is van belang dat er ook een goede schoolbijsluiters wordt ontwikkeld, om te voorkomen dat er teveel verschillende kaartjes voor allerlei individuele leerlingen gebruikt moeten worden. Anders is het geen lastenverlichting meer, maar juist een lastenverzwaring.

De docenten die hebben meegewerkt aan de ontwikkeling van de bijsluiters laten ook een verandering in gedrag en denken zien, meer nog dan de docenten die alleen werken met de bijsluiters. Mijn derde aanbeveling is: zorg ervoor dat er zoveel mogelijk docenten betrokken raken bij de ontwikkeling van de verschillende bijsluiters. Op deze manier komt er een olievlekwerking. Steeds meer docenten zullen de achtergronden van de bijsluiters kennen en anders gaan handelen in hun lessen.

Docenten die met de bijsluiters werken worden “bewust onbekwaam”. Hier ligt een taak voor de school en de direct leidinggevenden. Door middel van scholing, bijvoorbeeld op het gebied van de ASS-leerling of de vijf rollen van de docent (Slooter, 2011) kunnen de docenten zich verder ontwikkelen in hun rol als docent en begeleider van leerlingen.

Tenslotte blijkt uit de literatuur dat het heel belangrijk is om goed het doel van je onderwijs en je lessen te formuleren. Uitdagende doelen voor het onderwijs zijn een belangrijke factor voor het leren van leerlingen. Visie op onderwijs gaat aan de zorg voor leerlingen vooraf. De zorg voor de leerlingen kan pas goed vormgegeven worden als helder is wat je met je onderwijs wilt bereiken. Mijn laatste aanbeveling is dan ook: zorg ervoor dat de doelen van het onderwijs helder zijn, zowel op schoolniveau als op lesniveau.

Nawoord

Doen van onderzoek en het schrijven van een meesterstuk is veel werk. Het levert echter diverse inzichten op, zowel voor mijn werk en school alsook voor mij persoonlijk. Door het lezen van literatuur, het observeren van lessen, spreken met veel mensen en intensief discussiëren heb ik heel veel geleerd. Ik zou dit niet hebben kunnen doen zonder de hulp van verschillende mensen. Speciale dank ben ik verschuldigd aan Marja van Gurp voor de intensieve discussies, het steeds weer doorvragen en de inhoudelijke ondersteuning; Els van 't Spijker voor het kritisch lezen van de tekst; het docententeam van De Goudse Waarden voor hun geduldige medewerking; José Wichers – Bots voor het aandragen van het concept bijsluiters en voor de verschillende vragenlijsten; mijn critical friends van de opleiding en Helma de Keijzer voor de begeleiding en de feedback.

Literatuurlijst

- Allemeersch, I. van & Drunen, R. van (2008). *Actief personeelsbeleid in de school*. CPS onderwijsontwikkeling en advies: Amersfoort
- Bandura, A. (1995). *Self Efficacy in changing societies*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Brouwers, A & Tomic, T (2001). The factorial validity of scores on the teacher interpersonal self-efficacy scale. *Educational and Psychological Measurement*, 61 (3), 433-445
- Delfos, M.F. (2009). *Autisme op school, Deel 2: Voortgezet Onderwijs*. Quirijn: Esch
- ECOIS. *Vier stadia van leren* (n.d.). Aangetroffen dd. 13-8-2012 op: [http://www.ecoisonline.org/pluginfile.php/2650/mod_resource/content/0/downloads/vier_stadia_van_leren_Maslow .pdf](http://www.ecoisonline.org/pluginfile.php/2650/mod_resource/content/0/downloads/vier_stadia_van_leren_Maslow.pdf)
- Friedman, I.A. & Kass, E (2002). Teacher self-efficacy: a classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education* 18, 675–686
- Haren, L. van, Wichers-Bots, J.P.M. & Blonk, A (2008). Professionalisering door schoolspecifiek onderzoek. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 47, 444-459.
- Hoy, W.K (2010). *Collective Efficacy Scale (CE-scale)*. Internetartikel. Aangetroffen dd. 02-04-2012 op: http://www.waynekhoy.com/collective_efficacy.html
- Inspectie van het onderwijs (2011). *Toezichtkader PO/VO 2009, aanpassing 17 mei 2011*. Aangetroffen dd. 12-11-2011 op www.vo-raad.nl/assets/5303
- Lange, R. de, Schuman, H. & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Garant: Apeldoorn/Antwerpen
- Lin Goei, S., Nelen, M., Oudheusden, M. van, Bruïne, E. de, Piscaer, D., Roozeboom, C., Schoorel, B. & Blok, R. (2010). Omgaan met gedragsproblemen in het onderwijs: SWPBS. *Remediaal*, 1, 12-17. Aangetroffen dd. 29-12-2011 op http://www.swpbs.nl/files/538/artikel_swpbs_remediaal_deel_1.pdf
- Lin Goei, S., Nelen, M., Oudheusden, M. van, Bruïne, E. de, Piscaer, D., Roozeboom, C., Schoorel, B. & Blok, R. (2010). Omgaan met gedragsproblemen in het onderwijs: SWPBS. *Remediaal*, 2, 15-21. Aangetroffen dd. 29-12-2011 op http://www.swpbs.nl/files/681/Artikel_SWPBS_Remediaal_deel_2.pdf

- Luszczynska, A., Gutiérrez-Doña, B., Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International journal of psychology*, 40 (2), 80–89. Aangetroffen dd. 5-04-2012 op http://userpage.fu-berlin.de/~health/materials/lu_2005_self.pdf
- Marzano, R.J. (2008). *Wat werkt op school*. BAZALT: Vlissingen
- Marzano, R.J. (2009). *Wat werkt in de klas*. BAZALT: Vlissingen
- Meijer, W. (2008). *Leerkrachten begeleiden bij passend onderwijs*. CPS onderwijsontwikkeling en advies: Amersfoort
- Parsons, S., Guldberg, K., MacLeod, A., Jones, G., Prunty, A. & Balfe, T. (2011). International review of the evidence on best practice in educational provision for children on the autism spectrum. *European Journal of Special Needs Education*, 26 (1), 47 – 63. Aangetroffen dd. 28 – 04 - 2011 op <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2011.543532>
- PO-Raad, VO-raad, AOC Raad & MBO Raad (2012). *Referentiekader Passend Onderwijs eindversie 21-02-2012*. Aangetroffen dd. 01-04-2012 op http://www.passendonderwijs.nl/wp-content/uploads/2012/01/referentiekader_passend_onderwijs_eindversie_210220121.pdf
- Rogers, E.M. (1995). *Diffusion of innovation*. Free Press: New York
- Slooter, M. (2011). *De vijf rollen van de leraar*. CPS onderwijsontwikkeling en advies: Amersfoort
- Swet, J. van, Wichers-Bots, J.P.M. & Brown, K. (2011). Solution focused assessment: rethinking labels to support inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 9, 909 – 923. Aangetroffen dd. 02-12-2011 op <http://dx.doi.org/10.1080/13603110903456615>
- Wichers – Bots, J.P.M, Haasen, M. & Tilborg, A. van (2007). ASS-leerlingen en open opdrachten in het voortgezet onderwijs. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 46, 510 - 515
- Wichers – Bots, J.P.M. & Haasen, M (red.) (2008). *Naar een anti-vriendelijke VO-school*. Garant: Apeldoorn/ Antwerpen
- Wichers-Bots, J.P.M., Hendriks, L., Blonk, A., Gaag, R.J. van der & Verhoeven, L. (2011). *Beeld van de zorgleerling in de eerste klas van het Voortgezet onderwijs in Nijmegen*. Radboud Universiteit Nijmegen: Nijmegen

Bijlage 1: Het (school) bijsluiter onderzoek

Voor het onderzoek van J. Wichers - Bots is ons²⁰ gevraagd om drie brugklasleerlingen met ASS te benaderen. Met deze leerlingen starten we een traject waarin aan ouders, leerlingen en een aantal docenten gevraagd wordt naar moeilijke onderwijssituaties en oplossingen die in deze situaties werken. Deze oplossingen worden op een kaartje gezet: de bijsluiter. Aan *alle* docenten die lesgeven aan deze leerlingen wordt gevraagd om met deze bijsluiter te gaan werken. José Wichers-Bots volgt het traject d.m.v. verschillende vragenlijsten.

Bij de selectie van de leerlingen en docenten kijken we naar een aantal criteria. De drie geselecteerde leerlingen komen uit drie verschillende klassen. De zorgvraag van deze leerlingen is redelijk divers. Ouders en leerlingen moeten bereid zijn mee te werken aan ons onderzoek. Van elk van deze leerlingen zijn de mentor en nog twee vakdocenten bij het maken van de bijsluiter betrokken. Bij de docenten kiezen we voor zowel mannen als vrouwen, mensen met veel en weinig ervaring, veel en weinig affiniteit met zorgleerlingen en zo veel mogelijk verschillende adoptietypes²¹. We kiezen voor verschillende adoptietypes om te zorgen dat het uiteindelijke product door zoveel mogelijk docenten geaccepteerd zal worden.

We beginnen met het selecteren van de leerlingen voor het onderzoek. Hierna vragen we de basisschool om informatie, doen we dossieronderzoek en spreken we met de ouders en docenten. Op basis van alle informatie wordt een aantal concrete handelingsadviezen geformuleerd. Deze zijn met de leerling en de ouders doorgesproken en op een kaartje (de bijsluiter) gezet. We informeren alle docenten die lesgeven aan deze leerlingen over het werken met deze bijsluiter. Vanaf januari

²⁰ Leo van 't Spijker (afdelingsleider, sectorbrede taak zorg) en Marja van Gurp (sectordirecteur onderwijs en zorg)

²¹ Bij veranderingen kunnen de betrokken mensen in categorieën van innovatiebereidheid ingedeeld worden. Er zijn vijf verschillende groepen: hardlopers, leiders, vroege volgers, late volgers en achterblijvers. De hardlopers gaan altijd voorop bij de veranderingen. De leiders zijn de mensen met invloed in een groep die ontwikkelingen verbreden. De vroege volgers zullen snel aanhaken, de late volgers komen in het proces als blijkt dat het werkt. De achterblijvers vinden het moeilijk om de ontwikkelingen te volgen (Rogers, 1995).

2012 zullen de bijsluiters gebruikt worden in de klas. Begin maart 2012 wordt gekeken naar de overeenkomsten tussen de drie bijsluiters en de handelingsadviezen waar de docenten van zeggen dat ze goed kunnen werken voor alle leerlingen. Deze komen bij elkaar op een “schoolbijsluiters”. Vanaf half april 2012 werken alle docenten die lesgeven in de brugklassen met deze schoolbijsluiters. De individuele bijsluiters en de schoolbijsluiters worden in juni 2012 geëvalueerd, onder meer met behulp van een vragenlijst van drs. J. Wichers – Bots.

Tijdpad

September 2011:

- Aan de ouders van drie verschillende leerlingen vragen om mee te werken aan het ontwikkelen van de bijsluiters.
- Aan de mentoren van drie verschillende leerlingen vragen om mee te werken aan het ontwikkelen van de bijsluiters.
- Aan vijf docenten die lesgeven aan deze drie leerlingen vragen om mee te werken aan het ontwikkelen van de bijsluiters.

Oktober 2011 (gedeeltelijk voor en gedeeltelijk na de herfstvakantie):

- Aan ouders wordt gevraagd een vragenlijst over moeilijke onderwijssituaties voor hun kind en eventuele effectieve interventies/good practices in te vullen.
- N.a.v. deze vragenlijst voeren we een gesprek met de ouders waarin we daar waar nodig de ingevulde antwoorden verder uitdiepen.
- Eerste bijeenkomst van docenten en mentoren voor overleg inplannen (overleg met roostermaker) in de week van 31 oktober (SE-week) waarbij de mentoren en betrokken docenten spreken over moeilijke onderwijssituaties en oplossingsgericht handelen (casuïstiek).

November 2011

- Bij de eerste leerlingbespreking informeren we van deze klassen alle docenten over het proces en het instrument. Hierbij geven we ook aan dat zij vanaf januari met deze bijsluiters moeten gaan werken.
- Eerste bijeenkomst docenten en mentoren voor overleg over good practices en moeilijke onderwijssituaties (4 november 2011 in de ochtend).

- Tweede bijeenkomst docenten en mentoren voor overleg over good practices en moeilijke onderwijssituaties (in de week van 13 november 2011).
- Het maken van de concept bijsluiter.
- De concept bijsluiter sturen naar ouders voor reactie.

December 2011

- De definitieve bijsluiter vaststellen (in de week van 12 december 2011). Analyse van de bijsluiter ten behoeve van het onderzoek van drs. Wichers – Bots.

Januari –mei 2012

- Alle docenten gaan aan het werk met de bijsluiter.

Begin maart 2012

- De overeenkomsten tussen de individuele bijsluiters wordt bekeken. Ook wordt aan docenten gevraagd welke onderdelen van de bijsluiters goed zouden zijn voor alle leerlingen. Naar aanleiding hiervan wordt een schoolbijsluiter samengesteld.

April 2012

- Alle docenten die lesgeven aan de brugklassen worden geïnformeerd over de schoolbijsluiter. Hierna gaan zij in de brugklassen met deze schoolbijsluiter aan het werk.

Juni 2012

- Evaluatie van de bijsluiter (en ook de “schoolbijsluiter”).
- Doorstart naar het volgende cursusjaar.

Bijlage 2: Voorbeeld van een bijsluiter en de schoolbijsluiter

Bijsluiter	FOTO
Docentgedrag waarbij <i>leerling</i> gebaat is: • Negeer mij niet maar spreek mij kort aan als ik boos word of in paniek raak • Ga bij een samenwerkingsopdracht bij mijn groepje langs en doorloop samen met mij en mijn groepsgenoten de volgende stappen: - Wat moeten we doen? - Wie gaat wat doen? - Hoe gaan we dit doen? • Zeg voor ik ga schrijven dat ik leesbaar moet schrijven en laat het mij opnieuw schrijven als het niet leesbaar is of laat me het op de computer maken. • Sport: Check of ik de uitleg van de spellen heb begrepen en zorg voor een rustige plek voor mij als ik die nodig heb	

Schoolbijsluiter (DGW)	
De docent: • maakt met elke leerling contact voor of tijdens de les • werkt met mixed-and-fixed (bijvoorbeeld door het uitdelen van nummertjes, aan leerlingen een plek toewijzen enz.) • zorgt voor een duidelijk start van de les (bijvoorbeeld m.b.v. aftellen) • zet aan het begin van de les de lesindeling op het bord en licht die toe. Daarna start de docent pas met lesgeven. • gaat bij een samenwerkingsopdracht bij ieder groepje langs en doorloopt samen met de leerlingen de volgende stappen: - Wat moeten we doen? - Wie gaat wat doen? - Hoe gaan we dit doen? • maakt al de proefwerken met het lettertype Arial 12, regelafstand tenminste 16 pt • zet het huiswerk minimaal 5 minuten voor het einde van de les op het bord en laat het daar staan	

Bijlage 3: TSES



Opleidingscentrum
Speciale Onderwijszorg

Radboud Universiteit Nijmegen



Totaal

Teacher Self Efficacy Scale

Effectiviteitsbeleving van de docent

	Naam docent:						
	<i>Hieronder staan 14 uitspraken, omcirkel het nummer dat voor jou op die uitspraak van toepassing is. De antwoorden worden anoniem verwerkt.</i>	Helemaal mee oneens	Grotendeels mee oneens	Enigszins mee oneens	Enigszins mee eens	Grotendeels mee eens	Helemaal mee eens
1.	Een leerling die de les verstoort, kan ik snel in het gareel brengen.	1	2	3	4	5	6
2.	Er zijn weinig leerlingen die ik niet aankan.	1	2	3	4	5	6
3.	Ik kan doordringen tot de moeilijkste leerlingen.	1	2	3	4	5	6
4.	Ik ben in staat de juiste maatregelen te nemen om de gang van zaken tijdens de les goed te laten verlopen.	1	2	3	4	5	6
5.	Ik ben altijd in staat mijn verwachtingen aan de leerlingen duidelijk te maken.	1	2	3	4	5	6
6.	Ik kan lastige leerlingen bij de les houden.	1	2	3	4	5	6
7.	Ik ben in staat om adequaat te reageren op lastige leerlingen.	1	2	3	4	5	6
8.	Ik kan lastige leerlingen ervan weerhouden de hele les te verpesten.	1	2	3	4	5	6
9.	Als leerlingen stoppen met werken, lukt het me hen weer op gang te helpen.	1	2	3	4	5	6
10.	Mijn klassenmanagement is uitstekend.	1	2	3	4	5	6
11.	Ik zoek zelf naar oplossingen wanneer ik een probleem heb met een leerling.	1	2	3	4	5	6
12.	Ik kan altijd collega's vinden met wie ik over problemen in het werk kan praten.	1	2	3	4	5	6
13.	Indien noodzakelijk ben ik in staat een collega om hulp te vragen.	1	2	3	4	5	6
14.	Ik begrijp meestal goed waarom een leerling zich op een bepaalde manier gedraagt.	1	2	3	4	5	6

Didactische items

1.	Een leerling die de les verstoort, kan ik snel in het gareel brengen.
2.	Er zijn weinig leerlingen die ik niet aankan.
4.	Ik ben in staat de juiste maatregelen te nemen om de gang van zaken tijdens de les goed te
6.	Ik kan lastige leerlingen bij de les houden.
7.	Ik ben in staat om adequaat te reageren op lastige leerlingen.
8.	Ik kan lastige leerlingen ervan weerhouden de hele les te verpesten.
10.	Mijn klassenmanagement is uitstekend.

Pedagogische items

3.	Ik kan doordringen tot de moeilijkste leerlingen.
5.	Ik ben altijd in staat mijn verwachtingen aan de leerlingen duidelijk te maken.
9.	Als leerlingen stoppen met werken, lukt het me hen weer op gang te helpen.

Uitwerking TSES

meting 1		p	p	d	p	d	p	p	p	d	p					
docent	betrokken	TSES01	TSES02	TSES03	TSES04	TSES05	TSES06	TSES07	TSES08	TSES09	TSES10	TSES11	TSES12	TSES13	TSES14	gem.
1	n	5	5	4	5	5	5	5	4	5	5	5	6	6	5	5,00
2	j	6	6	5	6	6	5	6	6	6	5	6	6	6	5	5,71
3	n	6	6	4	5	5	5	5	6	5	5	6	6	6	4	5,29
4	j	5	4	4	5	5	4	5	4	5	4	5	6	5	4	4,64
5	j	5	5	4	5	6	4	5	5	5	5	4	6	6	4	4,93
gem.		5,40	5,20	4,20	5,20	5,40	4,60	5,20	5,00	5,20	4,80	5,20	6,00	5,80	4,40	5,11

meting 2		p	p	d	p	d	p	p	p	d	p					
	betrokken	TSES01	TSES02	TSES03	TSES04	TSES05	TSES06	TSES07	TSES08	TSES09	TSES10	TSES11	TSES12	TSES13	TSES14	gem.
1	n	5	5	4	5	5	5	5	4	5	5	6	6	6	4	5,00
2	j	6	6	5	6	5	5	6	6	5	5	6	6	6	5	5,57
3	n	5	5	4	5	6	5	5	6	5	5	6	6	6	5	5,29
4	j	5	5	4	5	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4,29
5	j	5	5	4	4	5	5	4	5	4	5	4	6	6	5	4,79
gem.		5,20	5,20	4,20	5,00	5,00	4,80	4,80	5,20	4,60	4,80	5,20	5,60	5,60	4,60	4,99

Bijlage 4: CSES



Opleidingscentrum
Speciale Onderwijszorg

Radboud Universiteit Nijmegen



Totaal

	Collective Self Efficacy Scale: Effectiviteitsbeleving van het team						
	<i>Hieronder staan 14 uitspraken, omcirkel het nummer dat voor jouw docententeam op die uitspraak van toepassing is. De antwoorden worden anoniem verwerkt.</i>	Helemaal mee oneens	Grotendeels mee oneens	Enigszins mee oneens	Enigszins mee eens	Grotendeels mee eens	Helemaal mee eens
1.	Docenten op onze school zijn in staat om door te dringen tot de moeilijkste leerlingen.	1	2	3	4	5	6
2.	Docenten hier hebben er vertrouwen in dat zij hun leerlingen kunnen motiveren.	1	2	3	4	5	6
3.	Docenten hier geven het niet op, als een leerling niet wil leren.	1	2	3	4	5	6
4.	Docenten beschikken hier over de vaardigheden om betekenisvol leren van leerlingen te bewerkstelligen.	1	2	3	4	5	6
5.	Docenten hier gaan er van uit dat ieder kind kan leren.	1	2	3	4	5	6
6.	Onze leerlingen komen naar school omdat ze willen leren.	1	2	3	4	5	6
7.	De thuissituatie biedt zoveel mogelijkheden dat leerlingen hier zeker zullen leren.	1	2	3	4	5	6
8.	De leerlingen hier zijn gemotiveerd om te leren.	1	2	3	4	5	6
9.	Docenten hier beschikken over de vaardigheden om te gaan met grensoverschrijdend gedrag van leerlingen.	1	2	3	4	5	6
10.	De mogelijkheden op onze school bevorderen het leren van onze leerlingen.	1	2	3	4	5	6
11.	Leren is hier eenvoudiger omdat de leerlingen zich veilig voelen.	1	2	3	4	5	6
12.	Het leren wordt hier niet bemoeilijkt door drugs -en alcoholmisbruik.	1	2	3	4	5	6
13.	Docenten hier kunnen hun verwachtingen duidelijk maken aan de leerlingen.	1	2	3	4	5	6
14.	Docenten hier begrijpen meestal goed waarom een leerling zich op een bepaalde manier gedraagt.	1	2	3	4	5	6

Didactisch

1.	Docenten op onze school zijn in staat om door te dringen tot de moeilijkste leerlingen.
2.	Docenten hier hebben er vertrouwen in dat zij hun leerlingen kunnen motiveren.
8.	De leerlingen hier zijn gemotiveerd om te leren.
9.	Docenten hier beschikken over de vaardigheden om te gaan met grensoverschrijdend gedrag van leerlingen.
11.	Leren is hier eenvoudiger omdat de leerlingen zich veilig voelen.
14.	Docenten hier begrijpen meestal goed waarom een leerling zich op een bepaalde manier gedraagt.

Pedagogisch

4.	Docenten beschikken hier over de vaardigheden om betekenisvol leren van leerlingen te bewerkstelligen.
10.	De mogelijkheden op onze school bevorderen het leren van onze leerlingen.
13.	Docenten hier kunnen hun verwachtingen duidelijk maken aan de leerlingen.

Uitwerking CSES

meting 1		p	p		d				p	p	d	p		d	p	
	betrokken	CSES01	CSES02	CSES03	CSES04	CSES05	CSES06	CSES07	CSES08	CSES09	CSES10	CSES11	CSES12	CSES13	CSES14	gem.
1	n	4	5	4	5	4	4	4	4	4	5	6	6	5	5	4,64
2	j	5	5	6	5	6	5	4	5	5	6	6	6	6	5	5,36
3	n	5	5	5	5	5	4		5	5	5	5	5	5	4	4,85
4	j	3	4	5	5	5	3	3	2	3	4	5	6	5	4	4,07
5	j	5	5	4	4	5	4		5	5	5	5	5	6	4	4,77
gem.		4,40	4,80	4,80	4,80	5,00	4,00	3,67	4,20	4,40	5,00	5,40	5,60	5,40	4,40	4,74

meting 2		p	p		d				p	p	d	p		d	p	
	betrokken	CSES01	CSES02	CSES03	CSES04	CSES05	CSES06	CSES07	CSES08	CSES09	CSES10	CSES11	CSES12	CSES13	CSES14	gem.
1	n	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	6	4	4	4,29
2	j	5	5	5	5	6	4	5	5	5	5	6	6	5	5	5,14
3	n	4	5	5	5	6	4		4	4	5	5	5	6	5	4,85
4	j	4	4	5	4	5		3	3	4	5	5	1	4	3	3,85
5	j	4	6	5	6	5	5	4	5	5	5	5	6	6	5	5,14
gem.		4,20	4,80	4,80	4,80	5,20	4,25	4,00	4,20	4,40	5,00	5,20	4,80	5,00	4,40	4,65

Bijlage 5: Kernkaders uit het toezichtkader VO van de Inspectie

A. OPBRENGSTEN

Kwaliteitsaspect 1: De opbrengsten liggen op het niveau dat op grond van de kenmerken van de leerlingenpopulatie verwacht mag worden.

- 1.1 De leerlingen behalen in de onderbouw het opleidingsniveau dat mag worden verwacht.
- 1.2 De leerlingen lopen weinig vertraging op in de bovenbouw van de opleiding.
- 1.3 De leerlingen van de opleiding behalen voor het centraal examen de cijfers die mogen worden verwacht.
- 1.4 Bij de opleiding zijn de verschillen tussen het cijfer voor het schoolexamen en het cijfer voor het centraal examen van een aanvaardbaar niveau.

B. ONDERWIJSLEERPROCES

Kwaliteitsaspect 2: De aangeboden leerinhouden zijn gericht op de brede ontwikkeling van leerlingen en de voorbereiding op vervolgonderwijs of arbeidsmarkt en samenleving.

- 2.1 De aangeboden leerinhouden in de onderbouw voldoen aan de wettelijke vereisten.
- 2.2 De aangeboden leerinhouden in de bovenbouw zijn dekkend voor de examenprogramma's.
- 2.3 De school met een substantieel percentage taalzwakke leerlingen heeft bij alle vakken een aanbod aan leerinhouden dat past bij de talige onderwijsbehoeften van deze leerlingen.
- 2.4 De school heeft een specifiek aanbod om sociale competenties te ontwikkelen.
- 2.5 De school heeft een aanbod gericht op bevordering van actief burgerschap en sociale integratie, met inbegrip van het overdragen van kennis over en kennismaking met de diversiteit in de samenleving.

Kwaliteitsaspect 3: De leerlingen krijgen voldoende tijd om zich het leerstofaanbod eigen te maken.

- 3.1 De uitval van geplande onderwijsactiviteiten blijft beperkt.
- 3.2 Het ongeoorloofd verzuim van leerlingen is beperkt.
- 3.3 De leerlingen maken efficiënt gebruik van de onderwijstijd.

Kwaliteitsaspect 4: Het schoolklimaat wordt gekenmerkt door veiligheid en respectvolle omgangsvormen.

- 4.1 De ouders zijn betrokken bij de school door de activiteiten die de school daartoe onderneemt.
- 4.2 De leerlingen voelen zich aantoonbaar veilig op school.
- 4.3 Het personeel voelt zich aantoonbaar veilig op school.
- 4.4 De school heeft inzicht in de veiligheidsbeleving van leerlingen en personeel en in de incidenten die zich op het gebied van sociale veiligheid op de school voordoen.
- 4.5 De school heeft een veiligheidsbeleid gericht op het voorkomen van incidenten in en om de school.
- 4.6 De school heeft een veiligheidsbeleid gericht op de afhandeling van incidenten in en om de school.
- 4.7 Het personeel van de school zorgt ervoor dat de leerlingen op een respectvolle manier met elkaar en anderen omgaan.
- 4.8 De mentoren stimuleren het welbevinden en de motivatie van de leerlingen.

Kwaliteitsaspect 5: De leraren leggen duidelijk uit, organiseren de onderwijsactiviteit efficiënt en houden de leerlingen taak betrokken.

- 5.1 De leraren geven duidelijke uitleg van de leerstof.
- 5.2 De leraren realiseren een taakgerichte werksfeer.
- 5.3 De leerlingen zijn actief betrokken bij de onderwijsactiviteiten.

Kwaliteitsaspect 6: De leraren stemmen aanbod, instructie, verwerking en onderwijstijd af op verschillen in ontwikkeling tussen de leerlingen.

- 6.1 De aangeboden leerinhouden maken afstemming mogelijk op de onderwijsbehoeften van individuele leerlingen.
- 6.2 De leraren stemmen de instructie af op verschillen in ontwikkeling tussen leerlingen.
- 6.3 De leraren stemmen de verwerkingsopdrachten af op verschillen in ontwikkeling tussen de leerlingen.
- 6.4 De leraren stemmen de onderwijstijd af op verschillen in ontwikkeling tussen de leerlingen.

C. LEERLINGENZORG

Kwaliteitsaspect 7: De leraren volgen systematisch de vorderingen van de leerlingen.

7.1 De school gebruikt een samenhangend systeem van genormeerde instrumenten en procedures voor het volgen van de prestaties en de ontwikkeling van de leerlingen.

7.2 De leraren volgen en analyseren systematisch de voortgang in de ontwikkeling van de leerlingen.

Kwaliteitsaspect 8: Leerlingen die dat nodig blijken te hebben krijgen extra zorg.

8.1 Op basis van een analyse van de verzamelde gegevens bepaalt de school tijdig de aard van de zorg voor de zorgleerlingen.

8.2 De school voert de zorg planmatig uit.

8.3 De school evalueert regelmatig de effecten van de zorg.

8.4 De school zoekt de structurele samenwerking met ketenpartners waar noodzakelijke interventies op leerlingniveau haar eigen kerntaak overschrijden.

D. KWALITEITSZORG

Kwaliteitsaspect 9: De school zorgt systematisch voor behoud of verbetering van de kwaliteit van haar onderwijs.

9.1 De school heeft inzicht in de onderwijsbehoeften van haar leerlingenpopulatie.

9.2 De school evalueert jaarlijks de resultaten van de leerlingen.

9.3 De school evalueert regelmatig het onderwijsleerproces.

9.4 De school werkt planmatig aan verbeteractiviteiten.

9.5 De school borgt de kwaliteit van het onderwijsleerproces.

9.6 De school waarborgt de kwaliteit van het schoolexamen en van andere toetsinstrumenten.

9.7 De school verantwoordt zich aan belanghebbenden over de gerealiseerde onderwijskwaliteit.

9.8 De school draagt zorg voor de kwaliteit van het onderwijs gericht op bevordering van actief burgerschap en sociale integratie, met inbegrip van het overdragen van kennis over en kennismaking met de diversiteit van de samenleving.

Bijlage 6: Kijkwijzer voor de lessen

Docent: **Klas:** **Datum/lesuur:** **Observant:**

Onderdeel 1: corrigeren en contact maken (wat doet de docent bij lesverstoring, klassikaal of individueel, hoe maakt hij contact)

Onderdeel 2: Instructie van docent (individueel of klassikaal, op werk of gedrag)

Onderdeel 3: inspelen op individuele leerling: onder meer docent stelt vragen (individueel of aan klas), geeft feedback (individueel of aan klas)

Onderdeel 4: de leerlingen actief (worden aan het werk gezet/gehouden; individueel of klassikaal)

Aan deze kijkwijzer liggen de volgende onderdelen van de TSES ten grondslag:

- Een leerling die de les verstoort kan ik in het gareel brengen.
- Ik ben in staat de juiste maatregelen te nemen om de gang van zaken tijdens de les goed te laten verlopen.
- Ik ben altijd in staat mijn verwachtingen aan de leerlingen duidelijk te maken.
- Ik kan lastige leerlingen bij de les houden.
- Ik ben in staat om adequaat te reageren op lastige leerlingen.
- Als leerlingen stoppen met werken, lukt het me hen weer op gang te helpen.

Aan de kijkwijzer liggen de volgende punten uit het toezichtkader van de inspectie ten grondslag:

- De leraren geven duidelijke uitleg van de leerstof.
- De leraren realiseren een taakgerichte werksfeer.
- De leerlingen zijn actief betrokken bij de onderwijsactiviteiten.
- De aangeboden leerinhouden maken afstemming mogelijk op de onderwijsbehoeften van individuele leerlingen.

Bijlage 7: Uitwerking lesobservatie

Eerste meting

Pedagogisch

corrigeren	klassikaal	individueel	totaal
	39	25	64
	61%	39%	100%

Didactisch

instructie op werk	klassikaal	individueel	totaal
(bijv. aantekeningen)	29	6	35

leerlingen activeren		klassikaal	individueel	totaal
(doe dit, doe dat enz.)	gedrag	61	14	75
	werk	33	9	42
		94	23	

vragen stellen	klassikaal	individueel	totaal
	64	27	91

Tweede meting

Pedagogisch

corrigeren	klassikaal	individueel	totaal
	9	7	16
	56%	44%	100%

Didactisch

instructie op werk	klassikaal	individueel	totaal
(bijv. aantekeningen)	50	22	72

leerlingen activeren		klassikaal	individueel	totaal
(doe dit, doe dat enz.)	gedrag	44	16	60
	werk	68	61	129
	totaal	112	77	

vragen stellen	klassikaal	individueel	totaal
	47	69	116

Eerste meting

opmerking: klassikale vraag, indiv. antwoord		53
---	--	----

feedback geven	klassikaal	individueel	totaal
	1	18	19

ASS leerling individueel aangesproken:		7
--	--	---

totaal didactisch	klassikaal	individueel	totaal
	188	74	262
	72%	28%	100%

Tweede meting

opmerking: klassikale vraag, indiv. antwoord		40
---	--	----

feedback geven	klassikaal	individueel	totaal
	3	60	63

ASS-leerling individueel aangesproken:		16
--	--	----

totaal didactisch	klassikaal	individueel	totaal
	212	228	440
	48%	52%	100%

Bijlage 8: Gestructureerd interview met de docenten

Vragen

- 1 Hoe maak je contact met leerlingen? Hoe zorg je dat je iedereen ziet?
Deze vraag past bij de TSES²²: ik kan doordringen tot leerlingen, ben in staat om adequaat te reageren. Leerlingen voelen het contact op dat moment.
- 2 Denk je bij je lesvoorbereiding vooral na over de inhoud van de les, de vorm waarin je de les gaat geven of hoe je de individuele leerling kunt aanspreken?
Met deze vraag komt een onderlegger van didactisch handelen naar boven. De inspectie²³ gaat voor de individuele leerling, gaat de docent daar ook voor.
- 3 Wat vind jij dat jouw manier van corrigeren is? Waarom kies je voor deze manier van corrigeren?
Deze vraag past bij de onderdelen uit de TSES over klassenmanagement en correctie van leerlingen.
- 4 Hoe maak jij onderscheid tussen de leerlingen in de les?
Met deze vraag kom ik bij het stuk van de onderwijsinspectie over individuele leerlingen.
- 5 Op welke manier benader je de ASS-leerling anders in je les?
Een belangrijke vraag in het kader van de bijsluiter: zijn docenten ook voorafgaand aan de bijsluiter als anders bezig met deze leerlingen?
- 6 Wat is jouw idee van “onderwijs op maat”?
Een concluderende vraag die te maken heeft met de bijsluiter en de individuele leerling.
- 7 Denk jij dat jouw handelen is veranderd door de invoering van de bijsluiter?
Deze vraag werd alleen in het tweede interview gesteld om te bekijken of de docenten ook zelf een verandering waar hebben genomen en of zij die linken aan de invoering van de bijsluiter.

²² Zie bijlage 3

²³ Zie bijlage 5

Uitwerking van de interviews vóór de invoering van de bijsluiter

Categorie	Sub-categorie	Docent 1	Docent 2	Docent 3	Docent 4	Docent 5	Overall
Pedagogisch	Contact maken	- Begroeten begin les - Rondje door klas lopen - Apart spreken (als wat aan hand) - Tijdens zelfstandig werken rondlopen	- Praatje bij binnenkomst - Rondje bij zelfstandig werken - Oogcontact	- Bij binnenkomst bij deur - Rondje door klas - Apart contact bij zelfstandig werken	- Heel individueel - Oogcontact - Met kleinere groepen	- Bij binnenkomst - Veel oogcontact	- Bij binnenkomst contact maken - Bij zelfstandig werken rondlopen en spreken - Oogcontact
	Corrigeren	- Klassikaal aanspreken - Aankijken - Naar leerling toelopen - Niet te groot maken	- Onopvallend - Veel humor, positief	- Non verbaal (kijken, vingerknip) - Vragend (waarom....?)	- Correctie op inhoud - Gesprekjes - Positieve inzet	- Non verbaal, met ogen - Aftellen (klassikaal) - Regelmatig klassikaal SSST - Namen van leerlingen noemen	- Non verbaal - Positief - Individueel
Didactisch	Vorm/ inhoud	Eerst inhoud, dan vorm	Saaie en abstracte stof moet landen, dus aandacht aan vorm	- Inhoud is uitgangspunt - Veel verschillende vormen, veel lln aanspreken	Vorm van belang (arrangement), dan pas inhoud	Veel vorm: afwisseling (uitleg, zelf werken, andere vormen)	- Vanuit inhoud de aandacht voor vorm - Afwisseling in vorm

Didactisch (vervolg)	Aandacht individuele leerling	• Weinig • Soms een verdiepings-opdracht • Geen onderscheid maken	• Voor snelle leerling verdiepings-opdrachten • Zwakke bij sterke zetten • Extra begeleiding en controle bij zwakke leerling	• Met één-uursvak lastig • Naar bevind van zaken	• Iedereen kan meedoen op eigen niveau • Kijken of leerlingen afhaken of uitvallen	• Geen echte aandacht • Iedereen is gelijk • Soms: sterke naast zwakke • Als je zaken weet, dan meer geduld	• Niet echt gestructureerd aandacht voor verschillen • Verdieping (2x) • Zwakke bij sterke (2x)
	Aandacht ASS-leerling	• Niet anders dan andere leerlingen	• Checken of begrepen • Activeren	• Minder "gevoelsvragen" • Vertellen wat hij moet doen	• Niet anders, alleen bij groepsindeling aandacht	• Geen speciale behandeling	• Niet speciaal anders (3x) • Activeren (2x)
Onderwijs op maat		• Een leerling helpen als die niet in het stramien past.	• Differentiëren in opdrachten • Verscheidenheid van leerlingen	• Niet mogelijk in grote klas	• Succeservaring voor iedereen op zijn of haar niveau	• In eigen tempo leren • Iedereen krijgt aandacht die nodig is	• Verscheidenheid • Bijna niet mogelijk • Differentiëren in opdrachten • Ieder op eigen niveau • Een leerling helpen die niet in stramien pas

Uitwerking van de interviews 5 maanden na de invoering van de bijsluiter

Categorie	Sub-categorie	Docent 1	Docent 2	Docent 3	Docent 4	Docent 5	Overall
Pedagogisch	Contact maken	• Bij de deur contact • Klas inlopen • Rondje tijdens de les	• Losse praatjes begin les • Praatjes tussendoor bij werken • Bewust aankijken, oogcontact • Zoveel mogelijk leerlingen aan het woord in les	• Bij binnenkomst • Rondje lopen • Op gemak stellen	• Bij deur staan • Korte gesprekjes vooraf • Tijdens les ook kort contact	• Bij de deur staan • Gesprekjes bij binnenkomst • Oogcontact • Gesprekjes bij rondlopen	• Bij binnenkomst • Rondlopen in klas voor en tijdens les • Oogcontact (2x)
	Corrigeren	• Aanspreken, soms klassikaal • Naar iemand toelopen • Non-verbaal (kijken)	• Individueel • Klein • Non verbaal • Positief, uitleggen	• Klein houden • Non-verbaal (kijken, vingerknip) • Naar leerling toelopen	• Uitleggen, positief houden • Individueel	• Enkele keer klassikaal • Veel non-verbaal, oogcontact, vingerknip	• Individueel • Klein • Positief • Non verbaal
Didactisch	Vorm/inhoud	• Meestal inhoud, daarna vorm	• Lesinhoud • Door vorm het abstracte concreet maken	• Eerst inhoud, dan vorm • Aanspreken door inhoud en vorm	• Vorm, organisatie van les belangrijk • Daarna pas inhoud	• Eerst inhoud • Vorm aanpassen aan de groep	• Eerst inhoud, dan vorm (4x)

Didactisch (vervolg)	Aandacht individuele leerling	• Differentiatie op inhoud, binnen het vak • Verdiepingsopdracht • Kijken naar leerling en reageren op wat nodig • Individueel helpen en uitleggen	• In de les richten op gemiddeld • Werk achter hand als leerling heel snel of langzaam • Leerlingen individueel antwoord laten geven • Bij sommige leerlingen check of begrepen	• Belangrijk om op verschillende manieren aan te spreken • Kindafhankelijk • Niet in opdrachten, wel in uitvoering ervan	• Zorgen dat iedereen aan beurt komt • Individuele aandacht en tips	• Veel klassikale uitleg, daar geen aparte aandacht • Aparte aandacht voor zwakkeren • Goede en minder-goede leerlingen naast elkaar	• Aandacht voor zwakkeren (extra) en sterkeren (verdieping) • Leerlingen individueel aandacht geven
	Aandacht ASS-leerling	• Reageren op contact, hulpvraag • Extra uitleggen • Alleen laten werken	• Bewust structuur in les (huiswerk, lesvolgorde) • Betrekken bij les	• Aanspreken al hij niet begrijpt • Niet afwachten tot hij reageert	• Aanspreken en opletten • Bij les betrekken	• Veel bij les betrekken • Kijken in schrift en huiswerk checken	• (meer) actief betrekken
Onderwijs op maat		• Voor elke leerling iets uitdagends bieden • Geen eenheidsworst • Persoonlijk herhalen	• Weten wat de behoeftes van alle leerlingen zijn • Veel van leerlingen weten	• Iedereen kan het zijne eruit halen voor ontwikkeling	• Ieder op zijn of haar niveau meedoen • Succesbeleving voor iedereen	• Op eigen niveau en tempo leren	• Ieder op eigen niveau, voor eigen ontwikkeling • Voor elke leerling iets uitdagends bieden
Bijsluiter		• Niet veel anders, voor ASS-leerling wel fijn.	• Bewuster van onderwijs op maat • Bijsluiter goed voor alle leerlingen	• Meer alert op ASS-leerling • Veel zaken goed voor iedereen, zaten al in eigen structuur	• Bewuster ASS-leerling in groep • Regel in achterhoofd	• Regels zijn voor iedereen in de klas handig	• Regels handig voor iedereen in de klas • Bewuster omgaan met de ASS-leerling.

