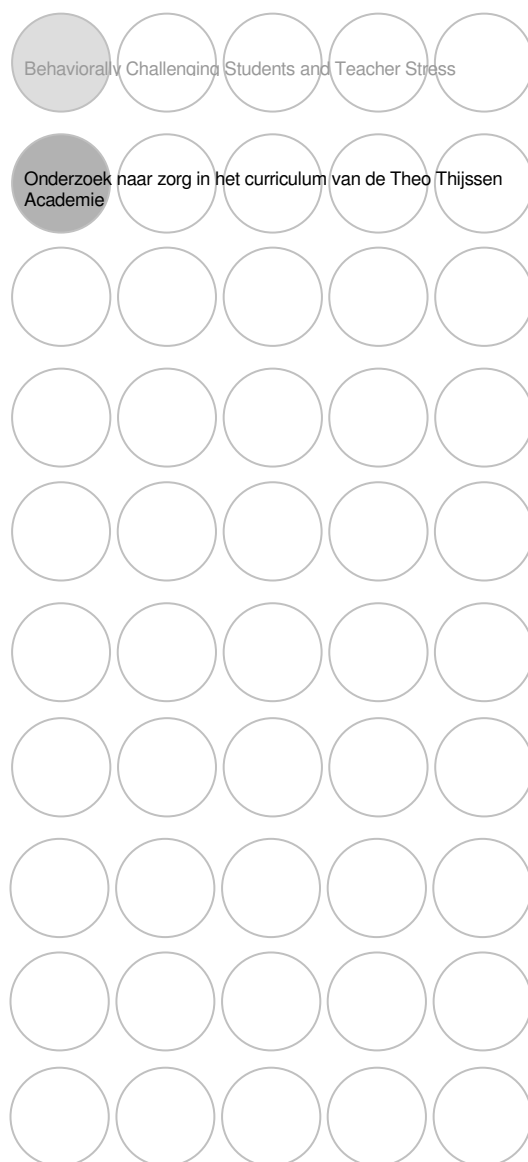


**Datum**

augustus 2005

© Hogeschool Utrecht,
Kenniskring Gedragsproblemen in de Onderwijspraktijk,
Utrecht, 2005

Bronvermelding is verplicht.
Vereenvoudigen voor eigen gebruik of intern
gebruik is toegestaan.

KG-publicatie nr. 2
Onderzoek naar zorg in het
curriculum van de Theo
Thijssen Academie

Kees van der Wolf
Hanne Touw

Onderzoek naar zorg in het curriculum van de Theo Thijssen Academie; Op weg naar een geïntegreerd curriculum op het gebied van speciale zorg voor kinderen met leer- en gedragsmoeilijkheden.

Correspondentie over deze KG-publicatie sturen naar:
hanne.touw@hvu.nl

KG-publicaties bevatten interne notities, verslagen en prepublicaties bestemd voor spreiding in kleine kring. De verantwoordelijkheid voor de inhoud van een KG-publicatie berust bij de auteur(s). Uit KG-publicaties mag alleen geciteerd worden met toestemming van de auteurs.

Inhoudsopgave

Voorwoord	4
Inleiding	5
1.1 Informatie over de Theo Thijssen Academie	5
1.2 Uitgangspunt bij de analyse: De Inhoudelijke Pit	6
1.3 Onderzoeksopzet	7
2 Aandachtsgebieden voor de analyse	7
2.1 Aandacht voor interventie en interactie	7
2.2 Aandacht voor de relatie tussen preventie en curatie	8
2.3 Aandacht voor het primaire proces	9
2.4 Aandacht voor kennis over kinderen met leer en gedragsmoeilijkheden	10
2.5 Aandacht voor de inclusie-integratie discussie	11
2.6 Aandacht voor ouders	12
2.7 Aandacht voor integratie in het reguliere curriculum	13
Bijlage; Vraagstellingen bij de zeven aandachtgebieden.	15
Literatuurlijst en achtergrondinformatie	17

Voorwoord

De Kenniskring Gedragsproblemen in de Onderwijspraktijk aan de Hogeschool van Utrecht bestaat uit ongeveer tien personen met als lector J.C. van der Wolf.

Het lectoraat is opgericht in 2003 en heeft als taken het verrichten van vooral toegepast onderzoek en het helpen bij de ontwikkeling van curricula voor de onder de Faculteit Educatieve Opleidingen vallende afdelingen.

Door de 'leden van het lectoraat' worden allerlei stukken, artikelen, plannen, nota's etc. geproduceerd die dan in verschillende kringen worden verspreid zodat niet altijd een goed beeld ontstaat van de activiteiten van de Kenniskring. Via deze KG-publicatiereeks wil de kenniskring een vaste groep geïnteresseerden in staat stellen om op de hoogte te blijven van de activiteiten. Verwacht mag worden dat de KG-publicatiereeks uit zeer verschillende, uiteenlopende stukken zal gaan bestaan.

Voor U ligt KG-publicatie nr.2: 'Onderzoek naar zorg in het curriculum van de Theo Thijssen Academie'. U wordt van harte uitgenodigd om commentaar te leveren.

KG-publicaties

nr.1 Everaert, H.A. en J.C. van der Wolf (2005).
Behaviorally Challenging Students and Teacher Stress.

nr.2 Wolf, Kees van der en Hanne Touw (2005)
Onderzoek naar zorg in het curriculum van de Theo Thijssen Academie.

Onderzoek naar zorg in het curriculum van de Theo Thijssen Academie

1 Inleiding

In deze notitie wordt de curriculumanalyse waarover Kees Freriks, directeur van de Theo Thijssen Academie en Kees van der Wolf, lector van het Lectoraat Gedragsproblemen in de Onderwijspraktijk hebben gesproken nader uitgewerkt. Zij zijn overeengekomen dat de kenniskring het curriculum van de Theo Thijssen Academie gaat analyseren. Dit krijgt gestalte vanuit een 'Critical Friend'-rol. Onderzocht wordt op welke wijze speciale zorg voor kinderen met leer- en gedragsmoeilijkheden in het curriculum is opgenomen en op welke wijze dit mogelijk kan worden verbeterd. De analyse van wat er aangeboden wordt op het gebied van speciale zorg voor kinderen met leer- en gedragsmoeilijkheden gaat uit van de nota 'De Inhoudelijke Pit'¹ waarin de kern van de onderwijsinhoud en de pedagogische basis voor het werken op de Theo Thijssen Academie wordt beschreven.

Na een korte schets van de Theo Thijssen Academie volgen de voor deze notitie verwante passages uit De Inhoudelijke Pit. Vervolgens wordt de onderzoeksopzet beschreven. In *paragraaf 2* werken we de aandachtsgebieden, waarmee het curriculum zal worden geanalyseerd, stuk voor stuk uit. De vraagstellingen en literatuursuggesties staan eveneens per aandachtsgebied geordend. In *bijlage 1* staat een doorlopende opsomming van de vraagstellingen van de zeven aandachtsgebieden.

1.1 Informatie over de Theo Thijssen Academie

"De Theo Thijssen Academie (Theo Thijssen Academie) is een lerarenopleiding primair onderwijs van algemeen bijzondere signatuur gevestigd in Utrecht. Ze verzorgt de lerarenopleiding primair onderwijs voor 1268 studenten. De Theo Thijssen Academie maakt deel uit van de Faculteit Educatieve Opleidingen van de Hogeschool van Utrecht (FEO). Binnen de FEO wordt door de Archimedes Lerarenopleiding een breed scala aan opleidingen voor het secundair onderwijs verzorgd en door het Seminarium voor Orthopedagogiek de opleiding voor het Speciaal Onderwijs en de opleiding leraar/tolk Nederlandse Gebarentaal. De Theo Thijssen Academie werkt met deze andere afdelingen samen en wisselt met hen expertise uit, met name op het gebied van leerlingenzorg en adaptief onderwijs

De Theo Thijssen Academie is genoemd naar Theo Thijssen (1879 - 1943) een onderwijzer uit de Amsterdamse Jordaan. Die naam is gekozen omdat Theo Thijssen in veel opzichten een heel bijzondere "schoolmeester" was. De aandacht en liefde voor kinderen, ook individuele kinderen, zijn "zorg" voor jongens en meisjes, die opgroeien in een grote stad, zijn inspanningen in de politiek en in de vakbond zijn voor de medewerkers van de lerarenopleiding een bron van inspiratie in het opleiden van collega's voor het beroep "leraar primair onderwijs".

¹ De Inhoudelijke Pit, interne nota Theo Thijssen Academie door Kees Freriks en Joke Langbein, 2004

Daarnaast was Theo Thijssen iemand die zijn ervaringen in het onderwijs heeft vastgelegd in een aantal boeken waarvan "In de ochtend van het leven"; "Het grijze kind"; "De gelukkige klas" en "Kees, de jongen" de bekendste zijn².

1.2 Uitgangspunt bij de analyse: De Inhoudelijke Pit

In de Inhoudelijke Pit wordt vermeld dat "de positieve beoordeling van de visitatiecommissie en de beduidend betere resultaten bij het HvU studenttevredenheids-onderzoek mogelijkheden bieden om een onderwijsinhoudelijke vernieuwingsstap te maken in de richting van bijstelling van het curriculum". Hiervoor zien de auteurs drie redenen. "Ten eerste de veranderde studentenpopulatie, ten tweede de invoering van de bachelor-masterstructuur (BaMa) met daarbij de nieuwe accreditatie-eisen vanuit het ministerie en ten derde een inhoudelijke actualisering van de modules waarbij tevens een grotere vakmatige betrokkenheid van studenten beoogd wordt" (Inhoudelijke Pit, 2004). Bij dit derde punt sluiten we met dit onderzoek aan. Men verwoordt hierbij "de uitdaging om voor alle studentgroepen (DAG, DAV en VO) het curriculum bij te stellen waarbij de student met zijn specifieke kenmerken en behoeften centraal staat en waarbij het goede van het huidige curriculum wordt behouden of verder uitgewerkt" (De Inhoudelijke Pit, 2004). Dit zal in de opzet van het onderzoek, de conclusies en het mogelijke advies ter verbetering van het curriculum worden meegenomen.

In De Inhoudelijke Pit wordt de inhoudelijke visie van de Theo Thijssen Academie als volgt beschreven; "Ieder kind heeft recht op onderwijs op zijn of haar maat: ook kinderen met leer- en gedragsproblemen en ook kinderen, die meer kunnen dan anderen. Verschillen tussen kinderen onderling zijn een gegeven. Van belang is deze verschillen niet te elimineren maar te honoreren door kinderen op de voor hen juiste wijze aan te spreken. Leerling-zorg en onderwijs op maat zijn hiermee binnen het primair onderwijs sleutelwoorden geworden: zorg voor een veilig en stimulerend pedagogisch en didactisch klimaat, zorg voor sociaal emotionele behoeften van kinderen, zorg ook voor individuele leervragen en differentiële instructiegevoeligheden" (De Inhoudelijke Pit, 2004).

De Theo Thijssen Academie spreekt in de Inhoudelijke Pit de ambitie uit nadrukkelijk aandacht te willen geven aan en naam te willen maken met zorg en vernieuwing. De Theo Thijssen Academie koppelt de volgende onderwerpen aan de pijler leerling-zorg:

- Adaptief onderwijs
- Belangrijke plaats voor sociaal emotionele ontwikkeling in het curriculum
- Zorgverbreding in het curriculum waarbij orthodidactiek van het rekenen
- als de orthodidactiek van het (aanvankelijk) lezen en spellen aan de orde komt.
- Leren en werken in grote en kleinere steden

"De Theo Thijssen Academie wil bijzonder aandacht schenken aan het werken met groepen en groepsprocessen. De leraar heeft een spilfunctie in het creëren van een ontwikkelomgeving (waarin veiligheid maar ook uitdaging en onzekerheid componenten zijn) in zijn groep waarbinnen de kinderen zich durven ontwikkelen aan en met elkaar" (De Inhoudelijke Pit, 2004).

² Het opleidingskader, interne nota Theo Thijssen Academie, 2003

1.3 Onderzoeksopzet

- Wij beschrijven een zevental aandachtsgebieden voor de curriculumanalyse op basis van inzichten uit theorie en praktijk.
- Wij formuleren vraagstellingen per aandachtsgebied voor het beoordelen van de mate waarin speciale zorg voor kinderen met leer en gedragsmoeilijkheden in het curriculum van de Theo Thijssen Academie is opgenomen.
- De vraagstellingen geven richting aan de documentanalyse en mogelijk gesprekken met vakclusters.
- De collega's die het curriculum vernieuwen van het tweede studiejaar krijgen tijdens het ontwikkelproces feedback op basis van de vraagstellingen.

2 Aandachtsgebieden voor de analyse

Er is een zevental aandachtsgebieden geformuleerd. Bij elk aandachtsgebied is vanuit theorie een onderbouwing geschreven waaraan het aandachtsveld bestaansrecht ontleent. Hieruit worden de vraagstellingen opgesteld. Tot slot wordt voor elk aandachtsgebied een aantal literatuursuggesties gedaan.

2.1 Aandacht voor interventie en interactie

Aandacht voor interventie en interactie is verbonden met Bronfenbrenner (1977) die de *sociaal-ecologische invalshoek* in de ontwikkelingspsychologie in een model heeft uitgewerkt. Hij staat kritisch tegenover onderzoek dat zich niet bezighoudt met processen en mechanismen die van invloed zijn op menselijk gedrag. Ook heeft hij bezwaar tegen experimenteel onderzoek waarin personen in een geïsoleerde (kunstmatige) omgeving worden geplaatst. Hij is van oordeel dat men menselijk gedrag alleen in de natuurlijke context zou moeten bestuderen. De opzet van de stages van studenten op de Theo Thijssen Academie met de nadruk op de natuurlijke onderwijsomgeving zijn hiervan een goed voorbeeld.

Bronfenbrenner gaat ervan uit dat de ontwikkeling van kinderen niet lineair verloopt, maar mede afhankelijk is van hoe zij beïnvloed worden door de sociale omgeving, en omgekeerd hoe zijzelf de sociale omgeving beïnvloeden. In het door Bronfenbrenner ontwikkelde sociaal-ecologisch model wordt een onderscheid gemaakt tussen micro-, meso-, exo- en macrosystemen. Zijn model beoogt de ontwikkeling van mensen in hun werkelijke sociale context te bestuderen. Daarin staat de wederkerigheid van sociale interacties centraal.

In het lectoraat en de kenniskring 'Gedragsproblemen in de Onderwijspraktijk' worden emotionele en gedragsproblemen opgevat in termen van 'transactionaliteit' (Sameroff & Chandler, 1975; Thomas & Chess, 1980; Van der Wolf, 2003). Dat wil zeggen dat er van wordt uitgegaan dat bij deze problemen zowel het gedrag van de leerlingen als dat van de leraren in ogenschouw moet worden genomen. Beide partijen brengen gedrag in. Wanneer sprake is van een 'misfit' tussen deze gedragingen spreekt men vaak van emotionele en gedragsproblemen aan de kant van de kinderen. Dat is een klassieke, maar eenzijdige zienswijze ('the child

blaming approach'). In onze benadering worden de problemen geïnterpreteerd als problemen in de docent-leerling relatie, niet alleen als een probleem van kinderen.

In het lopende onderzoek van de kenniskring: 'Persoonlijke constructen van leraren over gedragsmoeilijke leerlingen: via reflectie naar zelfinzicht, kennisontwikkeling en professioneel handelen' wordt de student van de PABO een spiegel voorgehouden over zijn feitelijke denkwijze in de hoop dat hij zich van de achtergronden daarvan bewust wordt. Als het lukt hem inzicht te geven in de sociale regels die zijn manier van werken bepalen en hij geholpen wordt zelf zijn 'slogans' door te prikken, dan zal hij zijn werkwijze kunnen veranderen. Wij gaan er hierbij vanuit dat de manier waarop leraren denken over leerlingen en tevens over zichzelf (de eigen kwaliteiten en kwetsbaarheden) invloed heeft op de manier waarop zij met leerlingen omgaan.

Vraagstellingen bij aandacht voor interventie en interactie:

1. Wordt er voldoende aandacht gegeven aan het transactionele aspect?
2. Komt de sociaal-ecologische invalshoek in de opleiding aan de orde?
3. Is er aandacht voor wat het met je doet als professional als je met een gedragsmoeilijk kind optrekt?
4. Wordt in de stage aandacht gegeven aan het perspectief van de student over leer- en gedragsmoeilijkheden?
5. Wordt de mogelijkheid gecreëerd tot het bijstellen van overtuigingen over leer- en gedragsmoeilijkheden?
6. Wordt de student inzicht verschaft in de eigen handelingsstijl en voorkeur?
7. Is er aandacht voor de persoonlijke kant van het professionele handelen en wordt hier vanuit literatuur uitleg gegeven?

Literatuursuggesties:

- Bronfenbrenner, U. (1979). *American Research on the Development of Children in their Environment*. Paris: Unesco.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: experiments by nature and design*. London: Harvard University Press.
- Van Beukering, T. van & Touw, J.M.F. (2004). Persoonlijke constructen van leraren over gedragsmoeilijke leerlingen: via reflectie naar zelfinzicht, kennisontwikkeling en professioneel handelen. Publicatie in voorbereiding.

2.2 Aandacht voor de relatie tussen preventie en curatie

Goede interventies op het betreffende terrein hebben over het algemeen zowel een curatieve als een preventieve oriëntatie, met een accent op preventie (Adelman & Tayler, 1999). Leerlingen die op dit moment problemen hebben, moeten geholpen kunnen worden; op langere termijn echter moeten de effecten van de interventie(s) zichtbaar zijn in termen van het voorkomen van problemen. Primaire preventie is gericht op het bevorderen van een goed schoolklimaat en de competentie van de leraren en leerlingen, zodat aanwijsbare problemen voorkomen worden. Deze vorm van preventie is erg belangrijk, getuige de bekende uitspraak 'an ounce of prevention is worth a pound of cure'. Secundaire preventie is er op gericht ernstige problemen in een zo vroeg mogelijk stadium te signaleren en aan te pakken. Zo kan het ontstaan van ernstige problemen later worden voorkomen. Tertiaire preventie is er op gericht de

gevolgen te reduceren van leer- en gedragsproblemen die door eerder ingrijpen niet voorkomen of verholpen konden worden. Men spreekt in dit verband ook wel van curatie.

Vraagstellingen bij aandacht voor de relatie tussen preventie en curatie:

1. Zijn studenten voldoende op de hoogte van de drie preventietypen?
2. Wordt het preventie denken in de opleiding behandeld?
3. Kunnen studenten plan maken voor een 1^e, 2^e en 3^e preventietype?
4. Kunnen studenten en school 1^e, 2^e of 3^e type preventie op de stageschool herkennen en bespreken?

Literatuursuggestie:

Adelman, H.S. & Taylor, C. (1999). Mental Health in School and System Restructuring. *Clinical Psychology Review*, 19, 137-163.

2.3 Aandacht voor het primaire proces

Aandachtsgebied 2.2. sluit aan bij dit aandachtsgebied. De meeste zorg aan individuele leerlingen zou in de eigen klas geboden moeten worden. Daarom bestaat er veel ontevredenheid over opvang en onderwijskundige steun aan kinderen met leer- en gedragsproblemen. Vaak worden 'probleemkinderen' uit de klas gehaald en verwezen naar remedial teaching of andere typen hulp. Sommige onderzoekers stelden vast dat hoe meer je leerlingen uit de klas haalt, hoe minder ze leren (te weinig 'time-on task'). Er gaat veel tijd zitten in de verplaatsingen van de leerlingen. Verder zijn remedial programma's zelden goed afgestemd op wat in de klas gebeurt.

We gaan uit van de stelling dat 95% van de leerlingenzorg in of zeer nabij het primair proces wordt uitgevoerd. Uit effectonderzoek (Slavin, Walberg) blijkt dat programma's die op klasniveau (in de leraar-leerlingen relatie) worden uitgevoerd het meest effectief zijn. Daarbij kan tevens worden gedacht aan het tutorleren en werken in verticale groepen zoals door de traditionele onderwijsvernieuwers is toegepast.

Vraagstellingen bij aandacht voor het primaire proces:

1. Worden studenten op de hoogte gebracht van de resultaten van effectonderzoek op dit terrein?
2. Hoe werkt het curriculum door in het handelen in de praktijk met kinderen met leer en gedragsmoeilijkheden, het primaire proces?
3. Welke kennis wordt aangeboden op het gebied van behandelingsmethoden en kan deze kennis ooit leiden tot beter handelen in de praktijk?

Literatuursuggesties:

- Marzano, R & Pickering, D.J. (2001). *Classroom instruction that works: research-based strategies for increasing student achievement*. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Slavin, R. & Madden, N.A. (2001). *Success for all: research and reform in elementary education*. Mahwah: L. Erlbaum Associates.
- Walberg, H. & Paik, S.J. *Effective Educational Practices*. Brussels: International Academy of Education.

2.4 Aandacht voor kennis over kinderen met leer en gedragsmoeilijkheden

Wanneer is het gedrag van een jongere nu te beschouwen als een probleem?

Van der Ploeg beschrijft dat ouders, leerkrachten en andere opvoeders ieder vanuit de voor hen geldende normen bepalen wanneer er sprake is van probleemgedrag. In die zin is probleemgedrag een subjectief en normatief begrip. Waar de een zich ernstig zorgen maakt over het agressieve gedrag van de jeugdige, zal de ander spreken van een gezonde opstandigheid. Bescheidenheid kan door iemand anders als sterk teruggetrokken gedrag worden ervaren. Van der Ploeg onderscheidt vier typen kinderen waarin gedragsproblemen besloten liggen: het sociaal angstige kind, het depressieve kind, het hyperactieve kind en het agressieve kind. De omgeving en persoonlijkheidsaspecten spelen hierbij een belangrijke rol.

Leer- en gedragsproblemen zijn nauw verweven. Ernstige gedragsproblemen staan een optimaal verlopende schoolloopbaan vaak in de weg. Besteedt men hieraan geen aandacht, dan dreigt escalatie van problemen zoals agressiviteit, apathie, ongrijpbaar gedrag, spijbelen en voortijdig schoolverlaten. In de literatuur wordt vaak gewezen op het belang van het laten samengaan van interventies op het terrein van leerproblemen en gedragsproblemen.

Probleemgedrag kan vanuit een groot aantal klassieke stromingen worden verklaard en behandeld: het neurobiologisch model, het leerstoornissenmodel, het psychodynamisch model, het client-centered of humanistisch model, het gedragsmodel, het stressmodel en het ecologisch model. Voor het maken van een juiste keuze dient de professional vertrouwd te zijn met de achtergrond en uitwerking van de diverse modellen.

Kennis van de achtergronden en verschijningsvormen van leer- en gedragsproblemen inclusief verschillende leerstijlen van kinderen is van belang (Gardner, 2002).

Toch is een eenzijdige gerichtheid op problematische leerling kenmerken ongewenst. De context waarin de problemen zich voordoen en opgelost moeten worden: de onderwijsleersituatie zou de primaire invalshoek moeten zijn. Adviezen van psychologen, interne en ambulante begeleiders bestaan nogal eens uit 'versplinterde' aanbevelingen waarbij iedere 'tekortkoming' van een kind vertaald wordt in een apart aandachtspunt. Leraren hebben echter juist behoefte aan een geïntegreerde aanpak. Ook voor het kind zelf zijn dergelijke 'losse' adviezen weinig betekenisvol. Terwijl het juist belangrijk is dat de maatregelen ook betekenis hebben voor het kind, want daarmee raakt het actief betrokken bij zijn eigen leerproces.

Vraagstellingen bij aandacht voor kennis over kinderen met leer- en gedragsmoeilijkheden:

1. Wordt er informatie gegeven over achtergronden van emotionele en gedragsstoornissen o.a. DSM IV-criteria, CBCL met andere woorden worden kinderen met leer- en gedragsmoeilijkheden goed beschreven?
2. Wordt omgang met verschillende gedragsstijlen van kinderen geoefend?
3. Worden de verschillende leerstijlen van kinderen behandeld?
4. Komen de verschillende verschijningsvormen van leer- en gedragsproblemen voldoende aan de orde?

5. Wordt de student vertrouwd gemaakt met handelingsgerichte diagnostiek?
6. Kennen studenten de verschillende verklaringsmodellen?

Literatuursuggesties:

- Gardner, H., Brouwers, E. & Wijsman, M. (2002). *Soorten Intelligentie voor de 21^{ste} eeuw*. New York: Nieuwezijds.
- Haxe, M., Nijboer, K. en Velderman, H., (2002) *Kinderen met ernstige problemen. Standaarden voor de onderwijspraktijk*. Apeldoorn: Garant
- Pameijer, N. & Beukering, T. van (2004). *Handelingsgerichte diagnostiek. Een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering bij onderwijsleerproblemen*. Leuven/Voorburg: Acco.
- Ploeg, J. D. van der (1997). *Gedragsproblemen: ontwikkelingen en risico's*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Wolf, J.C. van der (1996). De dynamiek van de schoolpraktijk en de uitgangspunten van het hypothesentoetsende model. In E.J.M. van Aarle, E. Carlier, G.M. van der Aalsvoort, & W.M. Kosterman (red.), *Diagnostiek in beweging: weging van context of door context bewogen? Orthopedagogie in discussie* (pp. 73-77). Leuven: Acco.

2.5 Aandacht voor de inclusie-integratie discussie

In de discussie over speciaal onderwijs als een aparte voorziening, keren zowel nationaal als internationaal steeds dezelfde thema's terug: de wenselijkheid van inclusie of integratie en de effectiviteit van speciale onderwijsvoorzieningen.

Inclusief onderwijs betreft het proces waarbij een school beoogt tegemoet te komen aan de onderwijsbehoeften van alle leerlingen. Dit gebeurt door de organisatie van het onderwijs zodanig te herstructureren dat alle leerlingen gelijke kansen hebben. De school ontwikkelt deskundigheid om alle leerlingen adequaat te kunnen begeleiden. Gevolg is dat de tendens om leerlingen uit te sluiten afneemt. Bij inclusie ligt de nadruk dus op het totale onderwijsaanbod zodat iedere leerling daarvan kan profiteren. Verschillen tussen kinderen worden als een natuurlijk gegeven beschouwd, waarbij het onderwijs dient aan te sluiten

Integratief onderwijs betreft een aanpassing van het onderwijs voor leerlingen met speciale onderwijsbehoeften. De school wijkt voor die leerlingen van het reguliere lesprogramma af, voert een apart programma uit en realiseert onderwijsaanpassingen. In het onderwijsprogramma voor de rest van de leerlingen verandert er in essentie niets. Deze benadering vraagt niet om een structurele verandering van het onderwijs, zoals bij inclusie. In Nederland overheerst de integratiegedachte. Inclusief onderwijs, hoe vaak de term ook wordt gebruikt, is een nog ver verwijderd ideaal.

Vraagstellingen bij aandacht voor de inclusie-integratie discussie:

1. Wordt met studenten gediscussieerd over de wenselijkheid van inclusie of integratie en de effectiviteit van speciale onderwijsvoorzieningen?
2. Doet de student op de stageschool voldoende ervaring op met inclusie of integratie?
3. Heeft de Theo Thijssen Academie een standpunt ingenomen in de inclusie/integratie discussie?

Literatuursuggesties:

- Doornbos, K. (1997). *De pedagogische balans. Primair onderwijs na 2000*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Meijer, C.J.W., Pijl, S.J., & Hegarty, S. (red.) (1994). *New perspectives in special education: A six country study of integration*. London: Routledge.
- Dyson, A. (1997). *Inclusive education: A theoretical and comparative framework*. Paper presented to the European Conference on Educational Research, Frankfurt am Main, Germany, 24-27 september 1997. University of Newcastle.

2.6 Aandacht voor ouders

Overtuigend is aangetoond dat de band tussen school en ouders van groot belang is voor het prestatieniveau en het welzijn van kinderen (o.a. Smit, Van der Wolf & Slegers, 2002). Bezorgdheid bestaat dat er in de opleiding van leraren en ook in de dagelijkse onderwijspraktijk over het algemeen onvoldoende aandacht besteed wordt aan dit belangrijke aspect van het vak.

Lawrence-Lightfoot (2003) interviewde in Amerika een groot aantal leraren over hun relatie met ouders. Hoewel Lawrence de Amerikaanse situatie beschrijft en deze niet helemaal te vergelijken is met de gang van zaken in Nederland, kan een aantal tendensen toch ook hier gelden. Geen van de door Lawrence geïnterviewde leraren vermeldde in de opleiding ooit iets bruikbaar over werken met ouders geleerd te hebben. Het was geen topic. Ook als beginnende leraar kregen zij nauwelijks informatie of steun bij het werken met ouders. Of ze nu van een conservatieve en traditionele opleiding kwamen, of juist van een progressieve, nergens was het thema aan de orde geweest. Wat zij misten waren drie dingen.

- a) In de eerste plaats ontbrak het aan een theoretisch model op basis waarvan het belang van het gezin in verband met het schoolsucces van kinderen kon worden begrepen. Er was geen inzicht in de 'ecologie' van het onderwijs; de veelheid aan instituten en instellingen die bijdragen aan de ontwikkeling van kinderen. Dergelijke kennis zou een waardevol inzicht hebben geboden op de plaats en de relatieve betekenis van de school in het leven van het kind. Men zou zich meer bewust zijn geweest van de verschillende sferen waarin kinderen en ouders zich elke dag weer moeten zien te handhaven.
- b) Verder werd opgemerkt dat er in de opleiding tot leraar geen waarde werd gehecht aan het belang en de complexiteit van de leraar-ouder relatie. Er was wel sprake van uitgebreide en gemakkelijke retoriek over het aangaan van goede relaties met volwassenen in het leven van de kinderen uit de klas, maar zelden werd concreet ingegaan op de mogelijkheden en de moeilijkheden die daarmee gepaard gaan.
- c) Tenslotte: leraren kregen in de opleiding nooit werkwijzen en technieken aangereikt, een praktische handleiding om goed met ouders om te gaan. Door het ontbreken van een conceptueel kader, geen inzicht in de betekenis van de gezichtspunten en opvattingen van ouders en weinig praktische training op dit terrein, voelden de leraren zich slecht voorbereid op dit terrein. Niet alleen in de opleiding wordt aan het thema te weinig aandacht besteed. Ook in de eerste baan staat men vaak met lege handen. Ook al wordt men goed begeleid (wat vaak niet het geval is) dan nog lag de nadruk eenzijdig op het werk in de klas, op het onderwijsaanbod, op de relatie met de kinderen. Navigeren in de relatie met de ouders kwam

niet aan bod. Als men geen training krijgt of steun in het werken met ouders, ontwikkelen leraren hun eigen stijl en rituelen en ontwikkelen zij hun eigen doelen en inhoud. En deze, zo merkt Lawrence-Lightfoot terecht op, gaan vaak terug tot rituelen uit de eigen jeugd en eigen schoolervaringen.

Vraagstellingen bij aandacht voor ouders:

1. In hoeverre is het primaire opvoedingsmilieu bij de zorg betrokken?
2. Wordt er informatie geboden over verschillen in type ouders en de omgang met de ouders?
3. Wordt een theoretisch model aangeboden op basis waarvan het belang van het gezin in verband met het schoolsucces van kinderen kon worden begrepen? Met andere woorden wordt er inzicht gegeven in de ecologie, de relatieve betekenis van school in de opvoeding, de centrale rol van ouders?
4. Wordt er waarde gehecht en aandacht besteedt aan het belang en de complexiteit van de leraar-ouder relatie?
5. Krijgen studenten werkwijzen en technieken aangereikt om goed met ouders om te gaan?

Literatuursuggesties:

- Epstein, J.L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Lawrence-Lightfoot, S. (2003). *The Essential Conversation: what parents and teachers can learn from each other*. New York: Random House.
- Wolf, K. van der & Beukering, T. van (2001). Working with Challenging Parents within the Framework of Inclusive Education. In F. Smit, K. van der Wolf & P. Sleegers, *A Bridge to the Future: Collaboration between Parents, Schools and Communities*. (149-156). Nijmegen: ITS.

2.7 Aandacht voor integratie in het reguliere curriculum

Nagegaan zal worden wat de relatie is van de boven geschetste uitgangspunten met het overige onderwijsaanbod van de Theo Thijssen Academie. Zijn 'probleemleerlingen' (leer- en gedragsproblemen) het unieke terrein van de pedagogiek sectie, of is er ook sprake van aandacht voor deze thematiek bij de andere secties en modules?

Sinds dit jaar gebruikt de pedagogiek sectie voor het maken van voorbereidingen het boek 'Onderwijs ontwerpen' van Cees de Munnik en Kees Vreugdenhil, 2001. Daarmee is de paralleliteit ook wel genoemd 'teach as you preach' vormgegeven. Studenten ontwerpen hun lessen aan de hand van de componenten: Leerstof – leerling – leefwereld. Elk van deze drie elementen komen in een goede les aan de orde. De pendel is noodzakelijk om ervoor te zorgen dat kinderen de leerstof niet alleen begrijpen maar er ook zelf betekenis aan kunnen geven en die stof vervolgens te kunnen toepassen. Deze wijze van lesvoorbereiding biedt mogelijkheden tot differentiëren waardoor adaptief onderwijzen realiteit kan worden. Voor leerlingen met leerproblemen kan dit een bron van negatieve gevoelens wegnemen wat preventief kan werken voor het voorkomen van gedragsproblemen.

Vraagstellingen bij aandacht voor integratie in het reguliere curriculum:

1. Is er sprake van een pedagogisch concept in relatie met het totale onderwijsaanbod dat preventief werkt ter voorkoming van moeilijk gedrag of is het lesmateriaal alleen curatief?

2. Is de kennis van het denken over en handelen met moeilijke kinderen geïntegreerd in het totale onderwijsaanbod op de Theo Thijssen Academie?
3. Wordt de interactie tussen leer- en gedragsproblemen door alle opleidingsdocenten uitgedragen aan studenten?

Literatuursuggestie:

Munnik, C. de & Vreugdenhil, K. (2001). *Onderwijs Ontwerpen, Het didactische routeboek als werkboek voor de Pabo*. Groningen: Wolters Noordhoff.

Bijlage

Vraagstellingen bij de zeven aandachtgebieden.

Vraagstellingen bij 2.1 aandacht voor interventie en interactie:

1. Wordt er voldoende aandacht gegeven aan het transactionele aspect?
2. Komt de sociaal-ecologische invalshoek in de opleiding aan de orde?
3. Is er aandacht voor wat het met je doet als professional als je met een gedragsmoeilijk kind optrekt?
4. Wordt in de stage aandacht gegeven aan het perspectief van de student over leer- en gedragsmoeilijkheden?
5. Wordt de mogelijkheid gecreëerd tot het bijstellen van overtuigingen over leer- en gedragsmoeilijkheden?
6. Wordt de student inzicht verschaft in de eigen handelingsstijl en voorkeur?
7. Is er aandacht voor de persoonlijke kant van het professionele handelen en wordt hier vanuit literatuur uitleg gegeven?

Vraagstellingen bij 2.2 aandacht voor de relatie tussen preventie en curatie:

1. Zijn studenten voldoende op de hoogte van de drie preventietypen?
2. Wordt het preventie denken in de opleiding behandeld?
3. Kunnen studenten plan maken voor een 1^e, 2^e en 3^e preventietype?
4. Kunnen studenten en school 1^e, 2^e of 3^e type preventie op de stageschool herkennen en bespreken?

Vraagstellingen bij 2.3 aandacht voor het primaire proces:

1. Worden studenten op de hoogte gebracht van de resultaten van effectonderzoek op dit terrein?
2. Hoe werkt het curriculum door in het handelen in de praktijk met kinderen met leer- en gedragsmoeilijkheden, het primaire proces?
3. Welke kennis wordt aangeboden op het gebied van behandelingsmethoden en kan deze kennis ooit leiden tot beter handelen in de praktijk?

Vraagstellingen bij 2.4 aandacht voor kennis over kinderen met leer- en gedragsmoeilijkheden:

1. Wordt er informatie gegeven over achtergronden van emotionele en gedragsstoornissen o.a. DSM IV-criteria, CBCL met andere woorden worden kinderen met leer- en gedragsmoeilijkheden goed beschreven?
2. Wordt omgang met verschillende gedragsstijlen van kinderen geoefend?
3. Worden de verschillende leerstijlen van kinderen behandeld?
4. Komen de verschillende verschijningsvormen van leer- en gedragsproblemen voldoende aan de orde?
5. Wordt de student vertrouwd gemaakt met handelingsgerichte diagnostiek?
6. Kennen studenten de verschillende verklaringsmodellen?

Vraagstellingen bij 2.5 aandacht voor de inclusie-integratie discussie:

1. Wordt met studenten gediscussieerd over de wenselijkheid van inclusie of integratie en de effectiviteit van speciale onderwijsvoorzieningen?
2. Doet de student op de stageschool voldoende ervaring op met inclusie of integratie?
3. Heeft de Theo Thijssen Academie een standpunt ingenomen in de inclusie / integratie discussie?

Vraagstellingen bij 2.6 aandacht voor ouders:

1. In hoeverre is het primaire opvoedingsmilieu bij de zorg betrokken?
2. Wordt er informatie geboden over verschillen in type ouders en de omgang met de ouders?
3. Wordt een theoretisch model aangeboden op basis waarvan het belang van het gezin in verband met het schoolsucces van kinderen kon worden begrepen? Met andere woorden wordt er inzicht gegeven in de ecologie, de relatieve betekenis van school in de opvoeding, de centrale rol van ouders?
4. Wordt er waarde gehecht en aandacht besteedt aan het belang en de complexiteit van de leraar-ouder relatie?
5. Krijgen studenten werkwijzen en technieken aangereikt om goed met ouders om te gaan?

Vraagstellingen bij 2.7 aandacht voor integratie in het reguliere curriculum:

1. Is er sprake van een pedagogisch concept in relatie met het totale onderwijsaanbod dat preventief werkt ter voorkoming van moeilijk gedrag of is het lesmateriaal alleen curatief?
2. Is de kennis van het denken over en handelen met moeilijke kinderen geïntegreerd in het totale onderwijsaanbod op de Theo Thijssen Academie?
3. Wordt de interactie tussen leer- en gedragsproblemen door alle opleidingsdocenten uitgedragen aan studenten?

Literatuurlijst en achtergrondinformatie

- De Inhoudelijke Pit*, interne notitie Theo Thijssen Academie, 2004
- Het Opleidingskader*, interne notitie Theo Thijssen Academie, 2003
- Adelman, H.S. & Taylor, C. (1999). Mental Health in School and System Restructuring. *Clinical Psychology Review*, 19, 137-163.
- Beukering, T. van & Touw, J.M.F. (2004). Persoonlijke constructen van leraren over gedragsmoeilijke leerlingen: via reflectie naar zelfinzicht, kennisontwikkeling en professioneel handelen. *Publicatie in voorbereiding*.
- Doornbos, K. (1997). *De pedagogische balans. Primair onderwijs na 2000*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Dwyer, K.P. (2002). Mental Health in Schools. *Journal of Child and Family Studies*, 11, 1, 101-111.
- Dyson, A. (1997). *Inclusive education: A theoretical and comparative framework*. Paper presented to the European Conference on Educational Research, Frankfurt am Main, Germany, 24-27 september 1997. University of Newcastle.
- Epstein, J.L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Gardner, H., Brouwers, E. & Wijsman, M. (2002). *Soorten Intelligentie voor de 21^{ste} eeuw*. New York: Nieuwezijds.
- Haan, E. de (2003). Uitvoerige diagnostiek draag niet bij aan een betere behandeling: over diagnostiek in de Jeugd-GGZ en kinderpsychiatrie. *Kind & Adolescent*, 24 (3), 134-141.
- Haxe, M., Nijboer, K. en Velderman, H., (2002) *Kinderen met ernstige problemen. Standaarden voor de onderwijspraktijk*. Apeldoorn: Garant
- Lawrence-Lightfoot, S. (2003). *The Essential Conversation: what parents and teachers can learn from each other*. New York: Random House.
- Lieshout, van L., (2002) *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen, Een praktisch handboek voor professionele opvoeders, begeleiders en leerkrachten*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Marzano, R & Pickering, D.J. (2001). *Classroom instruction that works: research-based strategies for increasing student achievement*. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Meijer, C.J.W., Pijl, S.J., & Hegarty, S. (red.) (1994). *New perspectives in special education: A six country study of integration*. London: Routledge.
- Munnik, C. de & Vreugdenhil, K. (2001). *Onderwijs Ontwerpen, Het didactische routeboek als werkboek voor de Pabo*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Pameijer, N. & Beukering, T. van (2004). *Handelingsgerichte diagnostiek. Een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering bij onderwijsleerproblemen*. Leuven/Voorburg: Acco.
- Ploeg, J. D. van der (1997). *Gedragsproblemen: ontwikkelingen en risico's*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Ploeg, J.D. van der (1999). De diagnostiek van de jeugdige in (semi)residentiële settings. In E.J. Knorth, & M. Smit (red.), *Planmatig handelen in de jeugdhulpverlening* (pp. 161-181). Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Slavin, R. & Madden, N.A. (2001). *Success for all: research and reform in elementary education*. Mahwah: L. Erlbaum Associates.
- Smit, F., Wolf, J.C. van der, & Slegers, P. (2002) *A Bridge to the Future: Collaboration between Parents, Schools and Communities*. Nijmegen: ITS.
- Thomas, A. & Chess, S. (1980) *The Dynamics of Psychological development*. New York: Brunner/Mazel.

- Walberg, H. & Paik, S.J. *Effective Educational Practices*. Brussels: International Academy of Education.
- Wolf, J.C. van der (1995). Mag het wat meer orthopedagogiek zijn? Zorgen over diagnostiek volgens het hypothesentoetsend model. *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs*, 11 (2), 73-85.
- Wolf, J.C. van der (1996). De dynamiek van de schoolpraktijk en de uitgangspunten van het hypothesentoetsende model. In E.J.M. van Aarle, E. Carlier, G.M. van der Aalsvoort, & W.M. Kosterman (red.), *Diagnostiek in beweging: weging van context of door context bewogen? Orthopedagogen in discussie* (pp. 73-77). Leuven: Acco.
- Wolf, K. van der & Beukering, T. van (2001). Working with Challenging Parents within the Framework of Inclusive Education. In F. Smit, K. van der Wolf & P. Slegers, *A Bridge to the Future: Collaboration between Parents, Schools and Communities*. (149-156). Nijmegen: ITS