



Ervaren docenten uit het voortgezet onderwijs aan het woord

Passend onderwijs aan leerlingen met gedragsproblemen

Passend onderwijs aan leerlingen met gedragsproblemen

Passend onderwijs aan leerlingen met gedragsproblemen

Ervaren docenten uit het voortgezet onderwijs aan het woord

Onderzoek uitgevoerd in opdracht van de Evaluatie- en adviescommissie Passend onderwijs (ecpo).

M. Walraven, M. Kieft en L. Broekman.

Oberon, Utrecht, 2011

Inhoudsopgave

Voorwoord 3

Samenvatting 4

1 Inleiding 6

1.1 Vraagstelling 6

1.2 Achtergrond 6

1.3 Leeswijzer 9

2 Het onderzoek 10

2.1 Inleiding 10

2.2 Onderzoeksopzet 10

2.3 De respondenten 12

2.4 Onderzoeksinstrumenten 13

3 Omgaan met gedragsproblemen, een literatuurverkenning 14

3.1 Inleiding 14

3.2 Gedragsproblemen en de onderwijspraktijk 14

3.3 Het handelingsrepertoire van de leraar 18

4 Het handelingsrepertoire van vo-docenten 25

4.1 Inleiding 25

4.2 Onderwijsbehoefte van leerlingen met gedragsproblemen in het vo 25

4.3 Specifiek voor voortgezet onderwijs 27

4.4 Competenties van docenten 28

5 Condities voor Passend onderwijs 37

5.1 Inleiding 37

5.2 Schoolorganisatie 37

5.3 Samenwerking 41

6 Deskundigheidsbevordering 45

6.1 Inleiding 45

6.2 Attitude, kennis en vaardigheden 45

6.3 Vorm 47

7 Conclusies en slotbeschouwing 50

7.1 Conclusies 50

7.2 Slotbeschouwing 52

Literatuur 55

Bijlage: onderzoeksinstrumenten 57

Interviewleidraad docenten 57

Interviewleidraad leerlingen 58

Observatiechecklist 58

Voorwoord

Voor u ligt een publicatie waarin ervaren en bevolgen docenten uit het voortgezet onderwijs aan het woord zijn. Ze komen aan het woord over hoe zij Passend onderwijs geven aan leerlingen met speciale onderwijsbehoeften. Het gaat om een bijzondere groep docenten: ze hebben ruime kennis en expertise opgebouwd op het gebied van Passend onderwijs aan leerlingen met gedragsproblemen. Ook weten zij uit eigen ervaring welke randvoorwaarden daarbij van belang zijn.

Het onderzoek is uitgevoerd in opdracht van de Evaluatie- en adviescommissie Passend onderwijs (ECPO). We hopen dat dit rapport dankzij de 'good practice' beschrijvingen een goed beeld geeft van de kansen en mogelijkheden van Passend onderwijs in het voortgezet onderwijs.

Dit rapport hebben we kunnen schrijven dankzij de medewerking van de docenten die we hebben geïnterviewd en bij wie we lessen mochten observeren.

Hartelijk dank aan:

Remco van Balkum	St. Ursula, Heythuysen
Mia Bogman	St. Ursula, Heythuysen
Frans Cretskens	St. Ursula, Heythuysen
Renata Dorland	Scheldemonddcollege, Vlissingen
Marjan Geers	Roncalli SG, Bergen op Zoom
Jet Groeneveld	Scheldemonddcollege havo/vwo, Vlissingen
Anny van Leijssen	KSE, Etten-leur
Paulien van der Leun	Goudse Waarden, Gouda
Adrej Miljoen	Scheldemonddcollege, Vlissingen
Arie Oosterwijk	De Noordhoek, Gorinchem
Jessica Pattipeiluhu	Scheldemonddcollege havo/vwo, Vlissingen
Grietha van der Ree	De Noordhoek, Gorinchem
Helen Regensburg	Da Vinci College, Leiden
Dolf Ruitenbeek	Buitenhoutcollege, Almere
Saskia Verhulst	Scheldemonddcollege, Vlissingen
Bas Wilmer	St. Ursula, Heythuysen
Frans van der Zanden	Floracollege, Naaldwijk

en hun leerlingen

Samenvatting

Dit onderzoeksrapport doet verslag van een onderzoek dat door Oberon is uitgevoerd in opdracht van de Evaluatie- en adviescommissie Passend onderwijs. In het rapport zijn docenten aan het woord – docenten die veel kennis hebben over en ervaring hebben met Passend onderwijs. Zij vertellen hoe zij in de dagelijkse praktijk van het voortgezet onderwijs vorm geven aan Passend onderwijs en wat zij daarbij nodig hebben. Met behulp van de informatie die diepte-interviews met zeventien docenten opleverden, aangevuld met een literatuurstudie, informatie uit gesprekken met leerlingen en lesobservaties, worden in dit rapport de volgende onderzoeksvragen beantwoord:

1. Hoe geven leraren in de dagelijkse praktijk van het voortgezet onderwijs effectief vorm aan Passend onderwijs voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, in het bijzonder leerlingen met gedragsproblemen? (zie hoofdstuk 4)
2. Welke condities zijn voor hen van belang bij het vormgeven van Passend onderwijs? (zie hoofdstuk 5)
3. Welke vormen van ondersteuning op het gebied van deskundigheidsbevordering achten zij van belang voor henzelf en andere docenten in het voortgezet onderwijs? (zie hoofdstuk 6)

Aard van het onderzoek

Het onderzoek dat in dit rapport wordt beschreven is kwalitatief van aard. Het gaat er dus niet om hoeveel docenten invalshoek x kiezen of hoeveel docenten mening y zijn toegedaan. Het gaat er wel om een beeld te geven van het brede scala aan opvattingen en werkwijzen dat aanwezig is bij docenten die bekend staan als ervaren en deskundig op het gebied van Passend onderwijs. Er wordt dus geen gemiddeld beeld geschetst van hoe het er op middelbare scholen aan toegaat rond Passend onderwijs, maar eerder een 'good practice'-beschrijving gegeven.

Handelingsrepertoire

In de gesprekken hebben we de docenten gevraagd of ze een top 3 konden noemen van competenties die docenten nodig hebben om Passend onderwijs te geven. Op basis van hun persoonlijke lijstjes hebben wij een gezamenlijke top 3 van docentcompetenties samengesteld. Deze top 3 ziet er als volgt uit:

1. Structuur bieden en consequent zijn.
Structuur bieden is volgens de docenten en leerlingen zowel belangrijk op didactisch gebied als in organisatorisch opzicht. Voor leerlingen met gedragsproblemen is het belangrijk te weten wat er gaat gebeuren in de les en welke regels er gelden.
2. Investeren in een goede relatie met de leerlingen.
Alle geïnterviewde docenten beschrijven hoe belangrijk het is dat docenten een goede band opbouwen met hun leerlingen en dat ze empathisch vermogen nodig hebben om les te geven aan leerlingen met gedragsproblemen. Leerlingen zeggen het fijn te vinden als ze merken dat hun docenten rekening met hun houden.
3. Flexibel zijn
Duidelijke regels die consequent gehandhaafd worden zijn niet het antwoord op alle situaties. Te star en rigide zijn kan juist ook weer probleemsituaties oproepen. Vandaar dat docenten vinden dat ze ook flexibel en tolerant moeten durven zijn als de situatie dat toelaat.

Condities

Docenten worden beschouwd als de spil waar Passend onderwijs om draait. Maar de mogelijkheden van individuele docenten zijn niet onbegrensd. Op schoolniveau moet gezorgd worden voor goede randvoorwaarden en faciliteiten, zoals een duidelijke schoolvisie op Passend onderwijs, een goede zorgstructuur, schoolbrede afspraken en regels, voldoende handen in de klas etcetera.

Daarnaast is samenwerking een cruciale factor in het goed kunnen vormgeven van Passend onderwijs: zowel met de schoolleiding als met collega-docenten. Een positieve grondhouding van de schoolleiding is voor docenten die bezig zijn met Passend onderwijs een pijler onder hun werk. De schoolleiding moet ervoor zorgen dat docenten zich gesteund weten, dat er voldoende overlegtijd wordt gefaciliteerd en dat er binnen de school draagvlak voor Passend onderwijs bestaat.

Op de meeste scholen is het geen gewoonte om samen met collega's te overleggen over zorgleerlingen. Sommige docenten uit dit onderzoek werken echter op scholen waar het wel een gewoonte is om met collega's uit het team over zorgleerlingen te praten. Het met elkaar overleggen over een probleem en de mogelijke aanpak daarvan, wordt als heel positief en ondersteunend ervaren. Het lijkt ook de moeite waard om te zoeken naar manieren waarop collega's van elkaar kunnen leren, want er wordt nog weinig gebruik gemaakt van kennis en expertise die binnen de school aanwezig is.

Deskundigheidsbevordering

Bij de toegenomen aandacht voor de rol van docenten in het Passend onderwijs, hoort ook aandacht voor de professionalisering van docenten op dit gebied. De docenten uit dit onderzoek zijn geselecteerd op hun deskundigheid, zij hebben uit eigen beweging allerlei cursussen en opleidingen gevolgd over onderwijs aan zorgleerlingen. Maar bijna alle geïnterviewde docenten hebben in hun werk ook te maken met collega-docenten die niet veel affiniteit hebben met het onderwijs aan leerlingen met gedragsproblemen. Hoe daarmee om te gaan? Dat is een vraag die moeilijk te beantwoorden is. Sommige docenten hebben nu eenmaal weinig of geen affiniteit met Passend onderwijs. Anderen hebben misschien wel een positieve attitude, maar hebben weinig kennis en vaardigheden paraat, bijvoorbeeld doordat daar in hun opleiding weinig aandacht voor was. Voor hen kan deskundigheidsbevordering een uitkomst bieden. Die moet gericht zijn op het ondersteunen van docenten bij wat ze nodig hebben in de klas. Docenten gaven aan dat kennisuitbreiding weliswaar noodzakelijk is, maar dan niet zozeer over de vraag 'Wat is ADHD?', maar over de vraag: 'Hoe kan ik het beste omgaan met een leerling met ADHD in de klas?'. Ten slotte vinden docenten dat scholing nauw moet aansluiten bij de visie en de situatie op hun school. Deskundigheidsbevordering moet dus op maat en vraaggestuurd zijn.

Ten slotte

Dit rapport laat zien dat er - ondanks dat dat zeker niet eenvoudig is - docenten zijn die het goed lukt om met bestaande middelen en in de huidige onderwijssituatie Passend onderwijs te realiseren in het voortgezet onderwijs. Zij weten uit eigen ervaring wat daarbij de cruciale competenties en condities zijn. Hun verhaal maakt duidelijk dat Passend onderwijs voor docenten een positieve uitdaging en haalbare ambitie kan worden. Voorwaarden daarbij zijn wel dat docenten goed ondersteund worden binnen hun school en de mogelijkheid hebben om de vragen waar ze in de praktijk tegenaan lopen beantwoord te krijgen.

1. Inleiding

1.1 Vraagstelling

De rol van de leraar als spil van goed en passend onderwijs wordt steeds meer onderkend. *‘De docent is immers een bepalende factor voor de kwaliteit van het onderwijs, zeker voor het onderwijs aan zorgleerlingen. Daarom investeert het kabinet in hen.’* Zo schrijft de minister in haar beleidsbrief aan de Tweede Kamer (januari 2011) over Passend onderwijs.

Ook de ECPO (de Evaluatie- en adviescommissie Passend onderwijs) besteedt in haar onderzoeksprogramma aandacht aan de rol van docenten. Zo heeft zij onderzoeks- en adviesbureau Oberon gevraagd een kwalitatieve studie uit te voeren naar de vraag hoe docenten in het voortgezet onderwijs Passend onderwijs vormgeven in de dagelijkse praktijk en hoe zij hierbij het beste ondersteund kunnen worden. In de opdrachtbeschrijving (november 2010a) stelt ECPO dat de deskundigheidsbevordering van leraren zich nog in de oriëntatiefase bevindt, met name in het voortgezet onderwijs. Ook het draagvlak voor Passend onderwijs onder docenten is nog een aandachtspunt. Toch zijn er volgens ECPO aanwijzingen dat er leraren en teams zijn die in het reguliere voortgezet onderwijs wel op een deskundige wijze werken met leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Op deze leraren zal het onderzoek zich dan ook richten: leraren die mogelijkheden zien om onderwijs passend te maken voor leerlingen, met al hun verschillen. Daarbij ligt de focus op het lesgeven aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften vanwege ernstige gedragsproblemen. Dat zijn veelal die leerlingen die een indicatie hebben voor het speciaal onderwijs (cluster 4). Het onderzoek richt zich niet specifiek op geïndiceerde leerlingen omdat leraren in dagelijkse praktijk van de klas ook te maken hebben met leerlingen met gedragsproblemen zonder indicatie.

In het onderzoek staan de volgende onderzoeksvragen centraal:

1. Hoe geven leraren in de dagelijkse praktijk van het voortgezet onderwijs effectief vorm aan Passend onderwijs voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, in het bijzonder leerlingen met gedragsproblemen?
2. Welke condities zijn voor hen van belang bij het vormgeven van Passend onderwijs?
3. Welke vormen van ondersteuning op het gebied van deskundigheidsbevordering achten zij van belang voor henzelf en andere docenten in het voortgezet onderwijs?

Het onderzoek heeft een kwalitatief karakter: het is een inventarisatie van good practices van docenten die succesvol vormgeven aan Passend onderwijs aan leerlingen met gedragsproblemen. De focus ligt daarbij vooral op het primaire proces: het handelen van de leraar in de klas en de condities die daarbij van belang zijn.

1.2 Achtergrond

Passend onderwijs

Het onderzoek is uitgevoerd in een periode dat het beleid rondom Passend onderwijs (wederom) volop in beweging is. Op 31 januari 2011 heeft de minister de beleidsbrief ‘Naar Passend onderwijs’ aan de Tweede Kamer gestuurd. In deze brief worden de beleidsvoor-

nemens van het kabinet geformuleerd voor het wettelijk kader Passend onderwijs en de invulling van de bezuinigingstaakstelling van € 300 miljoen. Doel van Passend onderwijs is dat er voor alle leerlingen, met of zonder extra onderwijsondersteuning, een passend onderwijsaanbod is. Met ingang van 1 augustus 2012 krijgen scholen een zorgplicht: ze zijn verplicht een passende onderwijsplek te bieden voor iedere leerling die zich aanmeldt. Daarvoor moeten scholen samenwerken in regionale samenwerkingsverbanden. Er gaat veel veranderen: de leerlinggebonden financiering (Igf, 'de rugzak') en de landelijke indicatiestelling voor (v)so gaat verdwijnen. Scholen gaan een onderwijszorgprofiel opstellen waarin wordt opgenomen welke basiszorg en gespecialiseerde zorg zij kunnen bieden. Het handelingsplan wordt vervangen door het ontwikkelingsperspectief, waarin zo nodig ook wordt benoemd welke opvoedondersteuning geboden wordt. Er komen vaste geografisch afgebakende samenwerkingsverbanden, waarin ook (v)so-scholen van de clusters 3 en 4 deelnemen. Een samenwerkingsverband moet een dekkend onderwijsaanbod bieden, dat wordt omschreven in het zorgplan. De middelen voor lichte en zware leerlingzorg gaan rechtstreeks naar de samenwerkingsverbanden, die afspraken moeten maken over verdeling en besteding van deze middelen. Ook moeten afspraken worden gemaakt over de procedure en criteria voor toewijzing van ondersteuning voor leerlingen in het reguliere en speciaal onderwijs. De PCL en RVC voor het leerwegondersteunend onderwijs en het praktijkonderwijs blijven vooralsnog bestaan.

De minister wil met deze maatregelen vooral snijden in de bureaucratie en de forse toename van leerlingen met een label, en daarbij horende extra financiering. In het beoogde beleid wordt er voor gekozen de verantwoordelijkheid voor onderwijszorg te decentraliseren naar scholen. Daarbij wordt nadrukkelijk de rol van docenten benoemd. In de beleidsbrief wordt als streven benoemd: *'Docenten hebben voldoende bagage om te kunnen omgaan met verschillen tussen leerlingen. Docenten zijn in staat om te signaleren wanneer een leerling extra zorg nodig heeft. Als dat zo is, dan voorzien ze zelf in die behoefte of schakelen ze hulp in, zonder al te veel bureaucratie'. Het kabinet heeft het voornemen om te investeren in de professionalisering van docenten. Er wordt gesproken van een 'gerichte professionaliseringsslag op het gebied van omgaan met verschillen tussen leerlingen.'*

De rol van de leraar bij Passend onderwijs

De leraar speelt een sleutelrol bij het vormgeven van Passend onderwijs: de leraar is immers degene die het onderwijs passend kan maken (Pameijer e.a., 2009). Steeds meer is het besef gegroeid dat de kwaliteit van het onderwijs voor een belangrijk deel wordt bepaald door de professionaliteit van de leraar (Denis en Van Damme, 2010). De discussies over Passend onderwijs beperken zich echter vaak tot organisatorische kwesties, procedures en bekostiging. Dat is enerzijds begrijpelijk, omdat er op die terreinen ingrijpende veranderingen voor de deur staan. Anderzijds is het duidelijk dat het succes van Passend onderwijs voor een zeer groot deel wordt bepaald door het handelen van de leraar. In het Referentiekader Passend onderwijs wordt gesteld dat leraren de belangrijkste actoren zijn bij de realisatie van het onderwijszorgprofiel (PO-raad e.a., 2010). Dit betekent dat er hoge eisen dienen te worden gesteld aan het handelingsrepertoire van iedere leraar. Een vroegtijdige signalering van problemen moet gevolgd worden door preventief handelen. De verwachting is dat er daardoor op termijn minder curatieve maatregelen nodig zijn en dat het aantal leerlingen met een startkwalificatie zal toenemen. Om dit ambitieuze doel te bereiken zullen leraren zich moeten professionaliseren op het terrein van de onderwijszorg.

Ook in het ECPO-advies "Op weg naar Passend onderwijs 2" wordt gewezen op het belang van de rol van de leraar. "Keer op keer wordt betoogd dat een betere toerusting en verdere professionalisering van de leerkrachten nodig is, zodat meer zorgleerlingen in het reguliere

onderwijs begeleid kunnen worden" (ECPO, 2010b). Daarbij is het zorgwekkend dat het draagvlak voor Passend onderwijs bij leraren in het voortgezet onderwijs nog niet erg groot is. Een enquête onder leraren naar opvattingen over Passend onderwijs geeft dat aan: *'op scholen voor voortgezet onderwijs is men meer dan op de andere schoolsoorten van mening dat het geen goed idee is om meer zorgleerlingen in het regulier onderwijs op te vangen'* (Ledoux, Smeets & Van Rens, 2010).

De noodzaak van professionalisering is echter groot: niet alleen neemt het aantal indicaties nog steeds toe, van de geïndiceerde leerlingen komt een toenemend percentage in het speciaal onderwijs terecht (Inspectie van het Onderwijs, 2010). De ECPO adviseert daarom dat er meer oog moet komen voor de sleutelrol van leraren. Er moet extra aandacht worden besteed aan voorbereiding, scholing en ondersteuning van leraren, vooral in het VO (Ledoux e.a., 2010).

Het advies van de ECPO wordt ondersteund door de conclusies van de Inspectie van het Onderwijs in het Onderwijsverslag 2008/2009. *'De beleidswijzigingen op het gebied van Passend onderwijs benadrukken de rol van leraren sterker dan voorheen. Daarom vraagt de inspectie aandacht voor het feit dat leraren in alle sectoren moeite hebben met het afstemmen van hun onderwijs op behoeften van leerlingen. Deskundigheidsbevordering op dat gebied is noodzakelijk. Daarnaast is meer algemene professionalisering van leraren gewenst, zodat leerlingen minder snel achterstanden oplopen en specifieke zorg nodig hebben. Dat kan er ook toe leiden dat minder leerlingen buiten de school opgevangen hoeven te worden.'* In het meest recente onderwijsverslag lijkt de situatie niet veel anders: de helft van de leraren kan volgens de Inspectie het onderwijs niet afstemmen op verschillen tussen leerlingen. Scholen zouden wel steeds beter zien welke leerlingen specifieke onderwijsbehoeften hebben, maar passen het aanbod daar niet voldoende op aan (Inspectie van het onderwijs, 2011).

Passend onderwijs betreft vrijwel alle leraren in het voortgezet onderwijs. Het gaat niet alleen om de specialisten in de leerlingenzorg of om de mentoren, maar om alle vak- en praktijkdocenten die te maken hebben met leerlingen met speciale onderwijsbehoeften. In de praktijk zijn dat vrijwel alle leraren. Passend onderwijs heeft betrekking op alle schooltypen binnen het voortgezet onderwijs, van vmbo tot en met gymnasium. Binnen elk schooltype geven deze leraren les aan een zeer gevarieerde groep leerlingen, in onder- en bovenbouw. De leerlingen verschillen in leeftijd, prestatieniveau, sociaal-economische achtergrond en ook wat betreft hun onderwijsbehoeften. In het voortgezet onderwijs zien leraren hun leerlingen slechts enkele uren per week. Het zijn de mentoren die een wat intensiever contact met de (individuele) leerlingen en hun ouders hebben.

Mede als gevolg van de conclusies uit het rapport van de Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen (2008), het zogenaamde rapport Dijsselbloem, is er de laatste jaren meer aandacht voor voorwaarden voor succesvolle onderwijsinnovaties. De belangrijkste gevolgtrekking uit het rapport was namelijk dat verschillende onderwijsinnovaties van de afgelopen twintig jaar nauwelijks hebben geleid tot een kwalitatieve verbetering van het onderwijs. De oorzaken daarvan zijn onder meer: sturing van bovenaf, het korte tijdspad voor implementatie en de gebrekkige randvoorwaarden in de scholen. In het bijzonder, wordt geconstateerd, dat daarbij de leraar consequent over het hoofd wordt gezien. Ook Waslander (2011) stelt in een essay over het beleidstraject Passend onderwijs dat leraren in het hele beleidstraject opvallend onzichtbaar zijn. De vernieuwingen zijn blijven hangen op het beleids- en schoolniveau en bereikten onvoldoende de klas. Fullan (2007) benadrukt in zijn analyse van innovaties dat deze gericht moeten zijn op het proces en de condities waarmee effectiever onderwijs kan worden gerealiseerd. De belangrijkste boodschap is dat het verbeteren van onderwijs een gecompliceerd proces is. Als je veranderingen wilt doorvoeren moet

je de hele onderwijsketen op elkaar afstemmen. Dit vraagt om een ondersteunende omgeving, op school-, bestuurs- en overheidsniveau. In een reviewstudie over de professionele ontwikkeling van leraren onderstrepen Van Veen e.a. (2010) het belang om de interventies goed in te bedden in het schoolbeleid en de landelijke innovaties. Tegelijk zou effectieve professionalisering volgens hen ook moeten aansluiten bij de specifieke problemen die leraren hebben, inclusief de druk en eisen die gesteld worden door innovaties.

1.3 Leeswijzer

In dit rapport doen we verslag van het kwalitatieve onderzoek bij docenten in het voortgezet onderwijs, waarbij de vraag centraal staat hoe zij Passend onderwijs vormgeven voor leerlingen met gedragsproblemen en welke condities en ondersteuning daarbij van belang zijn. In hoofdstuk 2 beschrijven we hoe het onderzoek is opgezet en uitgevoerd. We gaan in op de werving en selectie, de respondenten, de onderzoeksmethode en -instrumenten.

We vervolgen in het derde hoofdstuk met een korte literatuurverkenning over docenthandelen bij leerlingen met gedragsproblemen. We schetsen de gedragsproblematiek die docenten kunnen tegenkomen en wat dat vraagt van hun aanpak in de klas.

Vanuit deze theoretische verkenning maken we in hoofdstuk 4 de stap naar het concrete handelen van docenten in de dagelijkse onderwijspraktijk van het reguliere voortgezet onderwijs. Hoe kijken leraren aan tegen leerlingen met gedragsproblemen, wat willen en kunnen zij met hen bereiken? En vooral: hoe pakken ze dat aan? Wat zijn volgens deze docenten belangrijke vaardigheden die nodig zijn om het onderwijs aan deze leerlingen goed vorm te geven?

In hoofdstuk 5 gaan we vervolgens in op de condities die volgens de docenten van belang zijn om goed Passend onderwijs te kunnen geven aan leerlingen met gedragsproblemen. Welke rol speelt de schoolorganisatie en de schoolleiding? Wat is het belang van een goede interne en bovenschoolse zorgstructuur en samenwerking met collega's en de omgeving? We hebben met de docenten ook gesproken over hun ideeën met betrekking tot deskundigheid van docenten en hoe professionalisering het best kan worden vormgegeven. Dat komt aan de orde in hoofdstuk 6. Het rapport sluit af met de belangrijkste conclusies.

2. Het onderzoek

2.1 Inleiding

Deze studie heeft een kwalitatief karakter: zij focust op praktijkervaringen van docenten en hun meningen en ideeën over condities en ondersteuningsbehoefte. Daarbij richt het onderzoek zich op een selecte groep docenten: die leraren die positieve ervaringen hebben met het geven van onderwijs aan leerlingen met gedragsmatige problemen, in de setting van het reguliere voortgezet onderwijs. De docenten die we in dit onderzoek hebben bevroegd zijn dus zeker geen afspiegeling van de gemiddelde docent uit het voortgezet onderwijs. Uit onderzoek weten we dat Passend onderwijs zich in het voortgezet onderwijs nog in de oriëntatiefase bevindt, dat er niet altijd even veel draagvlak voor is bij docenten en dat er wat betreft de ontwikkeling van competenties van docenten op dit gebied nog veel moet gebeuren (Ledoux, Smeets & Van Rens, 2010). Er is echter bewust voor gekozen om dit onderzoek te richten op een selectie van docenten die wel mogelijkheden zien om, binnen bepaalde condities, vorm te geven aan Passend onderwijs. Zij hebben immers goed zicht op de benodigde houding, kennis en vaardigheden van docenten. Zij weten welke condities van belang zijn om als docent in de dagelijkse praktijk met deze leerlingen te werken, en welke ondersteuning en professionalisering daarbij van belang zijn. Kortom, we gaan in dit onderzoek uit van de kracht, de ervaring en de ideeën van de professionals in de praktijk. Zij zijn immers degenen in de keten van onderwijsvernieuwingen die midden in de realiteit staan (Sigaloff e.a., 2010). Wanneer hun expertise en meningen worden meegenomen in de beleidsvorming rondom passend onderwijs, zal dat een positieve uitwerking hebben op draagvlak, eigenaarschap en innovatiekracht van scholen en docenten.

In de volgende paragrafen schetsen we de onderzoeksopzet, de samenstelling van de groep respondenten en het onderzoeksinstrumentarium.

2.2 Onderzoeksopzet

Verkenning literatuur

We zijn gestart met een beknopte literatuurverkenning naar gewenst docenthandelen bij onderwijs aan leerlingen met gedragsproblemen. Op basis van deze literatuurstudie hebben we het onderzoeksinstrumentarium opgesteld. De uitkomsten van de literatuurverkenning zijn beschreven in hoofdstuk 3.

Werving

De volgende stap in het onderzoek was het werven en selecteren van docenten met expertise op het gebied van leerlingen met gedragsproblemen. Daarbij hebben we ons gericht op docenten over de hele breedte van het voortgezet onderwijs: van praktijkonderwijs en vmbo tot en met havo en vwo. Bij de werving hebben we gezocht naar docenten die zichzelf kundig en ervaren voelen in het werken met leerlingen met speciale onderwijsbehoeftes, en die binnen hun school of samenwerkingsverband beschouwd worden als deskundig op dit gebied. Bij de werving hebben we gestreefd naar een evenredige verdeling tussen vmbo-scholen en havo-vwo scholen. Tevens is geprobeerd een goede spreiding tussen scholen in stedelijke en plattelandsgebieden te verkrijgen.

De werving van de respondenten vond plaats in de periode januari tot en met maart 2011. Ten behoeve van de werving is een document met projectinformatie opgesteld. In de projectinformatie zijn het doel en de opzet van het onderzoek toegelicht en is beschreven welke docenten voor deelname aan het onderzoek in aanmerking kwamen. De werving van de docenten vond op verschillende manieren plaats. Om te beginnen zijn de voorzitters van alle 84 samenwerkingsverbanden VO aangeschreven met het verzoek de projectinformatie over het onderzoek te verspreiden onder scholen in hun samenwerkingsverband. Daarnaast is een aantal scholen of netwerken van scholen direct benaderd. Het ging hierbij om scholen waarvan ons bekend was dat zij zich profileren met het onderwijs aan leerlingen met gedragsproblemen. Tot slot is een oproep om deel te nemen aan het onderzoek geplaatst op het forum van de website Leraar 24.nl.

Selectie

Naar aanleiding van de werving hebben 20 docenten van 12 scholen zich aangemeld voor deelname aan het onderzoek. Docenten werden veelal voorgedragen door de coördinator van het samenwerkingsverband, de zorgcoördinator of de schooldirectie. ECPO heeft de betreffende schoolleiding en schoolbesturen een brief gestuurd om hen in kennis te stellen van het onderzoek.

Bij de selectie van de docenten is een aantal kenmerken meegewogen. Ten eerste is er naar gestreefd een goede spreiding van docenten naar onderwijstype te realiseren. Ook is bij de werving en selectie rekening gehouden met de spreiding tussen scholen gevestigd in grote steden en kleine steden/platteland. Aan de docenten die zich aanmeldden is gevraagd zichzelf kort te introduceren en hun interesse voor deelname te motiveren. Drie docenten die aanvankelijk wilden deelnemen zijn niet opgenomen als respondent. Een van de docenten zag uiteindelijk van deelname af, een docent meldde zich ruim na de wervingsperiode en een docent was werkzaam op een OPDC (Orthopedagogisch Didactisch Centrum) en viel daarmee buiten de onderzoeksgroep.

Intakegesprekken

Vervolgens hebben we met de geselecteerde docenten telefonische intake-gesprekken gevoerd en een korte deskresearch gedaan naar de school- en zorgplannen van de betreffende scholen. In de intakegesprekken is een eerste scan uitgevoerd met betrekking tot de onderwijsbehoeftes van leerlingen met gedragsproblemen, de aanpak van de docent, de (school)condities die daarbij helpen en de professionalisering(behoeftte). Deze intakegesprekken dienden allereerst om te checken of de docent als deskundig op het vlak van gedragsproblemen kon worden beschouwd. Daarnaast gaven ze belangrijke achtergrondinformatie voor de interviews en de observaties. Ook tijdens het intakegesprek is aandacht besteed aan de motivatie en ervaring van de docent en reflecterend vermogen van de docent. In het geval dat meerdere docenten van een school deelnamen, is slechts met één van de docenten een intakegesprek gevoerd.

Interviews met docenten en lesobservaties

In maart 2011 zijn gestructureerde interviews van gemiddeld anderhalf uur afgenomen bij zeventien docenten op tien scholen (zie paragraaf 2.3). Hiervoor is een interviewleidraad opgesteld (zie paragraaf 2.4 en bijlage). De interviews vonden plaats op de school waar de docent werkzaam is. Naast individuele gesprekken hebben we vier groepsinterviews gehouden. Op zeven scholen zijn de interviews voorafgegaan door observaties in een of meerdere lessen, aan de hand van een observatiechecklist. In totaal hebben we tien lessen bijgewoond (van een of twee lesuren). De lesobservaties hadden tot doel om goede praktijkvoorbeelden van docenthandelen in de dagelijkse klassenpraktijk te verzamelen. Daarnaast

gaven ze extra input voor de interviews. In deze rapportage zijn een aantal lesobservaties als illustratie opgenomen. Van de interviews zijn werkverslagen opgesteld, die door de respondenten zijn geaccordeerd.

Interviews met leerlingen

Hoewel de onderzoeksvragen niet direct betrekking hebben op leerlingen, hebben we in ons onderzoek ook naar de mening van leerlingen gevraagd. Leerlingen zijn een belangrijke informatiebron als het gaat over docenten en hoe docenten omgaan met specifieke onderwijsbehoeftes. In aanvulling op de interviews met docenten hebben we daarom met zestien leerlingen (met ondersteuningbehoeftes op het gebied van gedrag) gesproken over de vraag wat voor hen een 'goede' leraar is. Daarbij hebben we vragen gesteld als: Hoe geeft deze leraar les? Hoe merk je dat de leraar rekening met jou houdt? Waarom kan je goed werken en leren bij deze leraar? Hoe zorgt de leraar dat je goed met je klasgenoten kan omgaan? Wat voor tips heb jij voor leraren, zodat jullie goed kunnen leren en het leuk vinden op school? (Zie bijlage voor de interviewleidraad.) Deze gesprekken duurden gemiddeld een half uur tot drie kwartier. De uitkomsten van de interviews zijn als illustratie in dit rapport opgenomen. Op vijf scholen zijn groepsinterviews met leerlingen (zowel jongens en meisjes) gehouden. De meeste geïnterviewde leerlingen hebben een indicatie voor cluster-4, meestal in verband met ADHD of PDD-NOS. Drie leerlingen zitten in de bovenbouw, de rest van de leerlingen in het eerste of tweede leerjaar.

2.3 De respondenten

Voor het onderzoek zijn in totaal zeventien leraren (tien vrouwen, zeven mannen) verdeeld over tien schoollocaties geïnterviewd. Tot de tien schoollocaties behoren vier scholen voor vmbo, een vmbo-tl-school, twee havo-vwo-scholen, twee brede scholengemeenschappen (vmbo-havo-vwo) en een school voor praktijkonderwijs. Vijf leraren hebben meer dan 25 jaar onderwijservaring, daarnaast zijn er vier docenten die zeven à tien jaar ervaring hebben. De ervaring van de overige docenten varieert tussen 10 en 25 jaar.

In onderstaand schema staat een overzicht van de respondenten (vrouw/man, onderbouw/bovenbouw, vak en extra taken), het schooltype en de plaats.

Plaats	Schooltype	Aantal geïnterviewde docenten	Onderbouw/ bovenbouw	Vak	Extra taken
Gorinchem	Praktijkonderwijs	2 (v, m)	beide	Theorie, textiel	Mentor, zorgcoördinator
Almere	Vmbo	1 (m)	onderbouw	Mens en gezondheid	Mentor en docent zorglokaal
Naaldwijk	Vmbo	1 (m)	onderbouw	Theorie (o.a. Nederlands)	Mentor en zorgcoördinator vmbo4you
Vlissingen	Vmbo	3 (v, v, m)	beide	Wiskunde, handel & recreatie, praktijk	Mentor
Heythuysen	Vmbo	4 (v, m, m, m)	beide	Zorg & welzijn, Nederlands, scheikunde & techniek, theorie	Mentor, mentor, mentor syntheseklas docent syntheseklas
Gouda	Vmbo-tl	1 (v)	onderbouw	Theorie (o.a. biologie)	Mentor en docent schakelklas
Etten-Leur	Vmbo-havo-vwo	1 (v)	beide	Biologie	Mentor en voorzitter werkgroep Zorg
Bergen op Zoom	Vmbo-havo-vwo	1 (v)	onderbouw	Frans	Coördinator werkgroep Zorg
Leiden	Havo-vwo	1 (v)	beide	Lichamelijke opvoeding	Mentor en lid zorgadviesteam
Vlissingen	Havo-vwo	2 (v, v)	beide	Nederlands, biologie	Mentor, mentor

2.4 Onderzoeksinstrumenten

Het onderzoek richt zich op de volgende drie onderzoeksvragen:

1. Hoe geven leraren in de dagelijkse praktijk van het voortgezet onderwijs effectief vorm aan Passend onderwijs voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, in het bijzonder leerlingen met gedragsproblemen?
2. Welke condities zijn voor hen van belang bij het vormgeven van Passend onderwijs?
3. Welke vormen van deskundigheidsbevordering achten zij van belang voor henzelf en andere docenten in het voortgezet onderwijs?

De onderzoeksvragen zijn uitgewerkt in gestructureerde interviewleidraden voor docenten en leerlingen. Daarbij is gebruik gemaakt van de literatuurverkenning die voorafgaand aan het kwalitatieve onderzoek is uitgevoerd. De instrumenten zijn na het eerste interview op kleine punten qua formulering nog wat aangepast. Naast het afnemen van interviews hebben we een aantal lessen bijgewoond van de geïnterviewde docenten. Hiervoor hebben we een observatiechecklist opgesteld, ook op basis van de literatuurverkenning. Het doel van de observaties was het vinden van aanknopingspunten voor het interview (aansluiten bij praktijksituaties) en concrete voorbeelden en citaten voor de rapportage. De checklist is dus niet gebruikt om gebeurtenissen te turven of om een complete lesbeschrijving te maken, maar wel om houvast te bieden bij het observeren en het selecteren van situaties die interessant zijn voor rapportage en interview met de docent. De interviewleidraden en de observatiechecklist zijn opgenomen in de bijlage.

3. Omgaan met gedragsproblemen, een literatuurverkenning

3.1 Inleiding

Als voorbereiding op dit kwalitatieve onderzoek hebben we een korte literatuurverkenning uitgevoerd naar docenthandelen en leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (Appelhof & Walraven, 2010). In dit hoofdstuk geven we de belangrijkste bevindingen uit deze verkenning weer. We vertrekken daarbij vanuit de vraag welke competenties nodig zijn om goed Passend onderwijs te geven aan leerlingen met gedragsproblematiek. Uit veel onderzoek komt naar voren dat voor het begeleiden van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in essentie dezelfde competenties nodig zijn die een goede leraar onderscheiden van een minder goede leraar. Simpel gesteld: een goede leraar is ook een goede leraar Passend onderwijs. We sluiten daarmee aan bij het rapport van de Onderwijsraad (2010) waarin wordt gesteld dat onderwijs aan leerlingen met (gedrags)problemen om te beginnen vraagt om goed onderwijs, dat wil zeggen effectief (resultaatgericht en helder gestructureerd) en ordelijk en goed opgezet (op maat, aangepast aan de leerling).

Om antwoord te krijgen op de vraag welke competenties van belang zijn om goed passend onderwijs te geven, vertrekken we daarom vanuit een algemeen competentieprofiel voor VO-leraren. Vervolgens bekijken we welke specifieke competenties wenselijk zijn wanneer leraren werken met leerlingen met gedragsproblemen. Daarvoor maken we gebruik van studies die ingaan op het handelen van leraren gericht op leerlingen met gedragsproblemen. Dit zijn veelal studies die gericht zijn op het primair onderwijs. We gaan er vanuit dat de meeste inzichten uit die literatuur ook toepasbaar zijn op het voortgezet onderwijs. In de volgende hoofdstukken zullen we ingaan op specifieke aandachtspunten die voor het VO gelden, naar de mening van VO-docenten.

3.2 Gedragsproblemen en de onderwijspraktijk

Probleemgedrag in de klas, gedragsproblemen of gedragsstoornissen kunnen zich op verschillende manieren voordoen. Bovendien kan er op verschillende manieren tegen gedragsproblemen worden aangekeken en mee worden omgegaan. Voordat we ingaan op wat er bekend is over effectief handelen van leraren bij gedragsproblemen, gaan we daarom kort in op het type gedragsproblemen dat leraren in de klas tegen kunnen komen en de wijze waarop met gedragsproblemen om kan worden gegaan.

Welke gedragsproblemen?

Leerlingen met gedragsproblematiek vormen een zeer diverse groep. Een veelvoorkomende manier om het type gedrag te ordenen, is om onderscheid te maken tussen het internaliserende en externaliserende karakter van gedrag (Goei en Kleijnen, 2009). Internaliserend gedrag is vooral naar binnen gericht. Voorbeelden zijn angsten (bijv. faalangst), depressie en teruggetrokken gedrag. Internaliserende gedragsproblemen kunnen ook betrekking hebben op gedragsstoornissen binnen het autistisch spectrum, zoals PDD-NOS en Asperger.

Onder externaliserend gedrag wordt negatief, naar buiten gericht gedrag verstaan. Voorbeelden zijn ongehoorzaam en tegendraads gedrag, fysieke agressie en delinquent gedrag. Ook uitingen van gedragsstoornissen zoals ODD (Oppositional Defiant Disorder: oppositiekontraair-opstandig gedrag), CD (Conduct Disorder: antisociale gedragsstoornis) en ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder: aandachtstekortstoornis met hyperactiviteit) kunnen tot externaliserende problematiek worden gerekend.

Externaliserende problemen en stoornissen zijn vaak zichtbaarder voor de omgeving dan internaliserende en worden door de omgeving ook vaker als problematisch ervaren. Uit diverse onderzoeken komt naar voren dat leraren externaliserend gedrag als (het meest) problematisch ervaren (Goei en Kleijnen, 2009; Stoutjesdijk en Scholte, 2009). Dit blijkt ook uit een kwalitatief onderzoek naar de ervaringen van leraren met probleemgedrag. Op basis van de beschrijvingen van probleemgedrag door leraren definieerden Van der Wolf en Van Beukering (2009) de volgende typen:

Acht typen van probleemgedrag (Van der Wolf en Van Beukering, 2009)
Dwars, dwingend, onrustig, brutaal
Agressief, dominant, niet sociaal, niet eerlijk, regels schendend
Druk, ongeconcentreerd, overbeweeglijk, impulsief
Wisselende buien, onvoorspelbaar, explosief, angstig, snel beledigd
Weinig motivatie, slechte werkhouding, zwak presterend
Moeilijk contact, niet communicatief, eenzijdig gericht
Stil, gesloten, weinig aansluiting, angstig, passief, somber
Onzeker, weinig zelfvertrouwen, faalangstig, dwangmatig

Ruim 60% van de leraren beoordeelde de eerste drie typen probleemgedrag (dwars, agressief, druk) als het lastigste gedrag. Ook leerlingen met wisselende buien worden als lastig ervaren. Dit gedrag van leerlingen wordt vaak verklaard door stoornissen zoals een oppositionele gedragsstoornis (ODD) of een vijandig-agressieve of anti-sociale gedragsstoornis (CD) (Van der Wolf en Van Beukering, 2009; Greene en Ablon, 2007).

Naast het gegeven dat (externaliserend) probleemgedrag door leraren als lastig wordt ervaren, is het voor leraren ook niet altijd eenvoudig een passend antwoord op probleemgedrag te bieden. Docenten kunnen het gevoel hebben dat hun primaire taak van onderwijzen in het gedrang komt (Meijer, 2009; Goei en Kleijnen, 2009). Met andere woorden, ze worden gestoord in hun handelen in de klas. Greene e.a. (1997) spreken in dit kader van diverse 'stressreacties' bij leraren die kunnen optreden wanneer zij te maken krijgen met leerlingen met gedragsproblemen. Hieronder vallen aspecten als twijfel aan het eigen functioneren, verlies in het lesplezier of frustraties in de omgang met de ouders van de leerling. In de Nederlandse literatuur wordt in relatie tot de omgang met gedragsproblemen ook wel gesproken van handelingsverlegenheid. Wat het begrip handelingsverlegenheid precies inhoudt, is vaak niet nauwkeurig omschreven (Goei e.a., 2010; Goei & Kleijnen, 2009). Volgens Goei e.a. (2010) kan het hierbij gaan om situaties waarin de leraren tekorten ervaren in kennis, vaardigheden of competenties, of zien dat hun aanpak onvoldoende resultaat oplevert. Maar het betreft ook situaties waarbij de leraar geen oplossing meer ziet, zich machteloos voelt en (dagelijks) stress ervaart in de omgang met de leerling. Overigens verschilt de mate waarin een leraar stress of handelingsverlegenheid ervaart van leraar tot leraar. Dat

maakt handelingsverlegenheid een subjectief en relatief begrip. Een belangrijke factor daarbij is de *veerkracht* (resilience) van een leraar in de omgang met leerlingen. Meer veerkrachtige leraren ervaren minder stress dan leraren met minder veerkracht (Goei & Kleijnen, 2009; Onderwijsraad, 2010).

Perceptie van gedragsproblemen

Gedragsproblemen en hun oorzaak kunnen op verschillende manieren worden benaderd (APS & KPC, 2010; Reumerman, 2010). Een belangrijk onderscheid is dat tussen een kindgerichte, dispositionele benadering en een contextgerichte, interactionele benadering van gedragsproblemen.

Vanuit een kindgerichte, dispositionele benadering wordt het probleemgedrag gezien als stabiele eigenschap van het kind. De oorzaak is volgens deze benadering gelegen in een foute aansturing van de hersenen, interne psychische conflicten of het temperament. Deze benadering wordt ook wel de kind-krijgt-de-schuld-benadering genoemd (Chazan, 1994). Probleemgedrag wordt vooral gezien als het probleem van het kind. De omgeving of de situatie waarin het gedrag voorkomt, worden niet of nauwelijks betrokken in de verklaring van het gedrag.

Binnen een contextgerichte of interactionele aanpak is juist wél aandacht voor de omgeving waarin het gedrag plaatsvindt. Omdat gedrag in een sociale context plaatsvindt, wordt juist gekeken naar de omgevingsfactoren die het ongewenste gedrag bij een kind oproepen. Daarnaast is binnen een interactionele benadering tevens oog voor de wederkerige invloed van individuen op elkaar. Volgens Reumerman (2010) moet bij gedragsproblemen in het onderwijs gekeken worden naar de interactie tussen de basisbehoeften van de leerling en het onderwijsaanbod. Reumerman verwijst hierbij naar de drie basisbehoeften competentie, relatie en autonomie zoals beschreven door Stevens (1997). Om aan deze behoefte te kunnen voldoen, zal het onderwijsaanbod hier op moeten inspelen door informatie, genegenheid en affectie, en vrijheid te bieden.

Probleemgedrag is zo gezien afhankelijk van de interactie tussen diverse (f)actoren. Om dit interactieve karakter te benadrukken, wijzen van der Van der Wolf en Van Beukering (2009) op de volgende vier aspecten van probleemgedrag. Probleemgedrag is:

1. Situatief:

De ene situatie roept meer problemen op dan de andere. Op school of op de sportclub kan het gedrag bijvoorbeeld sterker aanwezig zijn dan thuis. Daarnaast is probleemgedrag ook afhankelijk van de personen die zich in de situatie bevinden.

2. Relationeel:

Het gedrag van het kind vindt altijd plaats in een relationele context. Het kind gedraagt zich op een bepaalde manier en daar wordt op gereageerd door personen in zijn omgeving. Zowel het kind als personen in zijn omgeving brengen gedrag in waaruit specifieke interactiepatronen kunnen ontstaan.

3. Relatief:

De maat om gedrag als problematisch te kenmerken is relatief; wat de ene persoon als problematisch ervaart, wordt door de ander al normaal gezien en andersom.

4. Fluctuerend:

Probleemgedrag kan heftig of afwezig zijn. Probleemgedrag kan bijvoorbeeld gekoppeld zijn aan bepaalde periodes. Kinderen kunnen ook over bepaald probleemgedrag heen groeien.

Bovenstaande aspecten zijn aan de orde in het voortgezet onderwijs. In het voortgezet onderwijs hebben leerlingen in tegenstelling tot het basisonderwijs meerdere leraren, in meerdere klaslokalen. De setting waarin een leerling zich bevindt verandert voortdurend. Bovendien is het aantal uren per week dat zij met één docent doorbrengen doorgaans beperkt. Probleemgedrag kan bijvoorbeeld sterker naar voren komen in een bepaalde les, tijdens pauzes of wisselmomenten, tijdens een bepaalde werk- of instructievorm of tijdens de lessen van een bepaalde docent.

Kortom, probleemgedrag is vanuit een interactioneel perspectief gezien geen vaststaand gegeven. Integendeel, omdat probleemgedrag altijd in een sociale context plaatsvindt, is probleemgedrag beïnvloedbaar door factoren zoals onderwijsaanbod, de wijze waarop onderwijs wordt gegeven door de docent, de pedagogische aanpak van een docent en de relatie tussen de docent en de leerling (Van Velthooven, 2008).

De rol van de docent bij gedragsproblemen

De manier waarop tegen probleemgedrag wordt aangekeken (kindgericht/dispositioneel of juist contextgericht/interactioneel), heeft gevolgen voor de aanpak die men passend vindt en de rol die verschillende betrokkenen daarin hebben. Zo ook voor de rol van de docent in het omgaan en tegengaan van gedragsproblemen in het onderwijs.

In de praktijk blijkt dat niet elke leraar oog heeft voor het eigen aandeel in de gedragsproblemen van leerlingen. De oorzaak van problemen wordt eerder toegeschreven aan eigenschappen van de leerling zelf of van de gezinssituatie (Goei & Kleijnen, 2009; Ysseldyke, Algozinn & Thurlow 1992). Ook de oplossingsrichtingen worden door dit denken beïnvloedt. In de meeste gevallen wordt overgegaan op curatieve interventies die zich richten op het corrigeren van probleemgedrag en het wegwerken van achterstanden. De leraar en de dagelijkse klassenpraktijk blijven bij veel van deze interventies buiten beeld (Van Velthooven, 2008). Begeleiding en interventies worden overwegend buiten de klas vormgegeven door specialisten zoals schoolmaatschappelijk werkers, psychologen en remedial teachers, of vinden buiten de reguliere school plaats in reboundinstellingen of time-out voorzieningen.

Vanuit een interactioneel perspectief neemt de leraar een geheel andere rol in. Om probleemgedrag te begrijpen en aan te pakken, moet niet alleen de leerling, maar het gehele sociale systeem worden beschouwd (Van der Ploeg, 2005). Concreet betekent het dat de school en de docent zich zouden moeten afvragen wat ze anders zouden kunnen doen om een leerling met gedragsproblemen goed onderwijs te bieden (Velderman, 2007). Daarbij hoort ook dat de docent zichzelf afvraagt hoe zijn omgang met de leerlingen, zijn didactische aanpak en zijn klassenmanagement het ontstaan en voortbestaan van gedragsproblemen beïnvloeden. In deze aspecten ligt dan ook de oplossingrichting. Interventies zullen daarbij overwegend plaatsvinden in de klas zelf (in plaats van buiten de klas) met de docent als spil.

Onderzoek laat zien dat leraren er ook daadwerkelijk in kunnen slagen deze spilfunctie in het voorkomen van en omgaan met gedragsproblemen te vervullen. Wanneer leraren goed gedrags- en klassenmanagement vormgeven en goede relaties met hun leerlingen onderhouden, heeft dit een positief effect op het gedrag van leerlingen. Aspecten als gedrags- en klassenmanagement en goede relaties tussen leerlingen en leraren zijn overigens niet alleen profijtelijk voor leerlingen met gedragsproblemen. Voor deze aspecten geldt dat ze *'goed zijn voor alle leerlingen en voor leerlingen met gedragsproblemen onontbeerlijk'* (Goei en Kleijnen, 2009). Goed pedagogisch en didactisch onderwijs blijkt daarnaast de meest effectieve preventie van gedragsproblemen te zijn. Van adequate instructie in uitdagende leeromgevingen

en een positieve basishouding van leraren in het omgaan met verschillen gaat een preventieve werking uit (Marzano, 2007; Van der Wolf en Van Beukering, 2009). Bovendien heeft een passend handelingsrepertoire van leraren niet alleen positief effect op de leerlingen, maar ook op de docent zelf. Het komt het zelfvertrouwen en het vermogen om adequaat en efficiënt te handelen (self-efficacy) van de docent ten goede, met als gevolg dat de mate van handelingsverlegenheid afneemt (Goei en Kleijnen, 2009).

Leraren kunnen dus met een passende pedagogische, organisatorische en didactische aanpak het verschil maken voor leerlingen met gedragsproblemen. Uitgangspunt in dit onderzoek is dan ook dat de leraren een spilfunctie kunnen vervullen, dat gedragsproblemen niet onafwendbaar zijn, maar beïnvloedbaar door de leraar. Dit neemt niet weg dat leraren in de praktijk voldoende toegerust moeten zijn deze aanpak vorm te geven. In de volgende paragraaf gaan we daarom in op de vraag welke competenties van de leraar gevraagd worden bij het geven van onderwijs aan leerlingen met gedragsproblemen.

3.3 Het handelingsrepertoire van de leraar

Algemene docentcompetenties

Goed onderwijs door goede leraren is een belangrijke voorwaarde om gedragsproblemen te voorkomen en aan te pakken. Maar wat houdt het geven van goed onderwijs in? Wanneer is een docent een goede docent? Voor het beantwoorden van deze vraag nemen we de competenties zoals beschreven door de Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel (SBL) als uitgangspunt. Deze competenties liggen ten grondslag aan de wettelijke bekwaamheidseisen voor het onderwijspersoneel.¹

SBL heeft zeven competenties onderscheiden voor VO-docenten. Het betreft zowel competenties gericht op het niveau van de klas en omgang met leerlingen als op het gebied van reflectie en ontwikkeling en samenwerking met collega's. In het kader op de pagina hiernaast lichten we de zeven competenties kort toe.

Gedragsproblemen: specifieke competenties?

Tezamen kunnen de zeven competenties gezien worden als de basis voor het geven van goed onderwijs. Maar zijn ze ook een goede basis voor goed Passend onderwijs aan leerlingen met gedragsproblemen? Of moeten leraren nog over andere of aanvullende competenties beschikken?

Verschillende onderzoeken wijzen erop dat een kant-en-klaar handelingsrepertoire niet toereikend is om goed passend onderwijs te geven aan leerlingen met gedragsproblemen. Volgens Ponte (2009) moeten leraren die Passend onderwijs willen geven goed inspelen op de verschillen tussen leerlingen. Het gaat er dus om dat leraren hun handelingsrepertoire flexibel inzetten passend bij de context. Dit betekent dat leraren over de intuïtie en ervaring moeten beschikken om te bepalen wanneer welke aanpak gewenst is. Het flexibel kunnen omspringen met het handelingsrepertoire lijkt dus een vereiste. Een blauwdruk voor hoe de leraar in welke situatie moet handelen ontbreekt. Dat blijkt ook uit de studie van Reumerman (2010) naar expertleraren en hun omgang met gedragsproblemen. Een docent die in de praktijk een expert is, lijkt niet altijd op de expert uit de theorie. Bij expertgedrag gaat het om het afstemmen van het handelen op het specifieke gedrag van de leerling.

Interpersoonlijk:

De leraar zorgt ervoor dat er in de groepen waarmee hij werkt, een prettig leef- en werkklimaat heerst. Hij geeft op een goede manier leiding. Zo'n leraar schept een vriendelijke en coöperatieve sfeer en brengt een open communicatie tot stand. Hij bevordert de zelfstandigheid van de leerlingen en zoekt in zijn interactie met leerlingen een goede balans tussen: leiden en begeleiden, sturen en volgen, confronteren en verzoenen, corrigeren en stimuleren.

Pedagogisch:

De leraar helpt leerlingen zelfstandige en verantwoordelijke personen te worden die onder andere een goed beeld hebben van hun ambities en mogelijkheden. Hij biedt de leerlingen in een veilige leeromgeving houvast en structuur bij de keuzes die zij moeten maken en hij bevordert dat zij zich verder kunnen ontwikkelen. De leraar realiseert zo'n veilige leeromgeving voor de groep(en) waarmee hij werkt, maar ook voor individuele leerlingen. En hij doet dat op een professionele, planmatige manier.

Vakinhoudelijk-didactisch

De leraar helpt de leerlingen zich de leerinhouden van een bepaald vak of beroep eigen te maken en vertrouwd te raken met de manier waarop die in het dagelijkse leven en in het werk gebruikt worden. Ook helpt hij de leerlingen zicht te krijgen op wat zij in de samenleving kunnen verwachten. Hij creëert een krachtige leeromgeving. De leraar realiseert zo'n krachtige leeromgeving voor de groep(en) waarmee hij werkt, maar ook voor individuele leerlingen. En hij doet dat op een professionele, planmatige manier.

Organisatorisch

De leraar draagt zorg voor organisatorische zaken die samenhangen met zijn onderwijs en het leerproces van de leerlingen in de school (klassenmanagement). Hij zorgt ervoor dat de leerlingen een ordelijke en taakgerichte omgeving treffen. Waar het leren zich op verschillende plaatsen afspeelt (bijvoorbeeld op verschillende plaatsen in de school, stages, buitenschoolse projecten) zorgt de leraar voor afstemming tussen die verschillende plaatsen.

Samenwerken in een team

De leraar zorgt ervoor dat zijn werk en dat van zijn collega's in de school goed op elkaar zijn afgestemd. De leraar draagt bij aan een goed pedagogisch en didactisch klimaat op zijn school, aan goede onderlinge samenwerking en aan een goede schoolorganisatie. De leraar werkt goed met collega's samen en communiceert duidelijk. Ook levert hij een constructieve bijdrage aan vergaderingen en andere vormen van schooloverleg en aan de werkzaamheden die moeten worden uitgevoerd om de school goed te laten functioneren. Daarnaast levert hij een bijdrage aan de ontwikkeling en verbetering van zijn school.

Samenwerken met de omgeving

De leraar onderhoudt contacten met de ouders of verzorgers van de leerlingen en met collega's van (leer)bedrijven en instellingen waar zijn school en de leerlingen mee samenwerken. Hij zorgt ervoor dat zijn professionele handelen en dat van anderen buiten de school goed op elkaar afgestemd zijn. Hij maakt doeltreffend gebruik van het professionele netwerk van de school als het gaat om de opleiding van de leerling of de zorg voor de leerling. Bovendien werkt hij mee aan een goede samenwerking met bedrijven en instellingen waarmee contact wordt onderhouden.

Reflectie en ontwikkeling

De leraar ontwikkelt en professionaliseert zich voortdurend. Een leraar die competent is in reflectie en ontwikkeling, denkt regelmatig na over zijn beroepsopvattingen en zijn professionele bekwaamheid. Zo'n leraar streeft ernaar zijn beroepsuitoefening bij de tijd te houden en te verbeteren. Hij weet goed wat hij belangrijk vindt in zijn leraarschap en van welke waarden, normen en onderwijskundige opvattingen hij uitgaat. Hij heeft een goed beeld van zijn eigen competenties, zijn sterke en zwakke kanten en werkt op een planmatige manier aan zijn verdere ontwikkeling. Ook stemt hij zijn eigen ontwikkeling af op het beleid van zijn school en benut de kansen die de school biedt om zich verder te ontwikkelen.

Flexibiliteit van het handelingsrepertoire wordt tevens benadrukt door Sol en Stokking (2010). Van belang is dat leraren niet volgens een vast patroon werken, maar het leerproces van leerlingen volgen en inspelen en afstemmen op de verschillen tussen leerlingen. Ook Van Gennip e.a. (2007) wijzen op het belang van het inspelen op de leer- en ontwikkelingsbehoeften van elke leerling. Bekwaamheid van leraren op dit vlak is niet alleen gewenst om adequaat te kunnen handelen wanneer zich gedragsproblemen voordoen, maar juist ook ter preventie van gedragsproblemen.

Hoewel er dus geen kant-en-klare aanpak lijkt te bestaan voor het omgaan met leerlingen met gedragsproblemen, lijkt het evengoed mogelijk een aantal algemene docentcompetenties voor de omgang met gedragsproblemen te definiëren. Daarbij is het mogelijk te vertrekken vanuit een algemeen competentieprofiel. Zo hebben Van Gennip e.a. (2007) op basis van een literatuurstudie en onderzoek onder basisschoolleraars elk van de SBL-competenties vertaald naar specifieke competenties voor het werken met leerlingen met gedragsproblemen in het basisonderwijs. Ook diverse studies die ingaan op het lesgeven aan leerlingen met gedragsproblemen wijzen op vaardigheden die zijn te scharen onder de SBL-competenties op interpersoonlijk, pedagogische, vakinhoudelijk-didactische of organisatorisch vlak. We nemen daarom de SBL-competenties wederom als uitgangspunt en gaan na wat uit diverse studies bekend is over de wenselijke aanvullende competenties voor onderwijs aan leerlingen met gedragsproblematiek. We beperken ons hierbij tot de competenties die ingaan op de omgang met leerlingen in de dagelijkse klassenpraktijk. Het gaat daarbij om de interpersoonlijke competentie, de pedagogische competentie, de vakinhoudelijk-didactische competentie en de organisatorische competentie.

Docentcompetenties voor het omgaan met leerlingen met gedragsproblemen

Interpersoonlijke competentie:

Omgaan met en lesgeven aan leerlingen met gedragsproblemen begint volgens velen met een positieve houding naar de jongeren, waarbij de docent uitgaat van de ontwikkelingskansen en groeimogelijkheden van jongeren (Van Gennip e.a., 2007). Maar een goede docent Passend onderwijs heeft niet alleen oog voor cognitieve onderwijsbehoeften. Even belangrijk, of wellicht nog belangrijker, is de aandacht voor individuele behoeften en emoties van leerlingen. Empathie, tolerantie, genegenheid en flexibiliteit evenals het opbouwen van een hechte, persoonlijke relatie zijn steekwoorden in de omgang met verschillen tussen leerlingen, ook leerlingen met gedragsproblemen (Sligte e.a. 2009. Van der Wolf & Van Beukering, 2009).

Het tot stand brengen van een hechte persoonlijke, professionele relatie met de leerling is de meest gekozen strategie wanneer leraren in de praktijk te maken krijgen met probleemgedrag (Van der Wolf en Van Beukering, 2009). Verder wordt er in de literatuur gewezen op het belang van aandacht van de docent voor de identiteit, het zelfbeeld, het basisvertrouwen en het welbevinden van de leerling die probleemgedrag vertoont, en deze probeert te versterken.

Een positieve houding van leraren is niet alleen bevorderlijk voor het zelfbeeld en zelfvertrouwen van leerlingen, maar heeft ook een positief effect op hun motivatie en cognitieve prestaties. Zo zijn er aanwijzingen dat positieve communicatie en het geven van complimenten een positief effect hebben op de taakgerichtheid van leerlingen (Goei en Kleinen, 2009). Sligte e.a. (2007) noemen de pedagogische relatie tussen docent en leerling ook wel de voedingsbodem waarop talenten en mogelijkheden van leerlingen zichtbaar worden. De drie V's (veiligheid, vertrouwen en verwondering) vatten het proces van talentherkenning samen.

Vanuit een veilige omgeving ontstaat vertrouwen, en vanuit vertrouwen ontstaat verwondering, hetgeen leerlingen aanzet tot leren (Sligte, e.a. 2007).

Pedagogische competentie:

In de omgang met leerlingen met gedragsproblemen wordt onderschreven dat structuur van belang is. Daarvoor zijn heldere afspraken en gedragsregels essentieel. Vervolgens is het van belang dat de docent deze regels consequent handhaaft, zonder daarbij star te zijn (Van Gennip, e.a. 2007; Goei en Kleinen, 2009; Onderwijsraad 2010). Goei en Kleijnen (2009) wijzen er in hun literatuurstudie op dat in de praktijk nog regelmatig rigide systemen van gedragsmanagement en straffende feedback worden gehanteerd. Juist deze strategieën blijken minder effectief.

Uit onderzoek van Van der Wolf en Van Beukering (2009) blijkt dat leraren in de omgang met leerlingen met gedragsproblemen vaak kiezen voor een gestructureerde, consequente, maar positieve strategie, waarin positief gedrag wordt verwacht en beloond. Een dergelijke positieve pedagogische aanpak blijkt ook het meest effectief in het tegengaan van gedragsproblemen. Evidence based onderzoek wijst uit dat probleemgedrag aanzienlijk vermindert wanneer leraren hun leerlingen sociale vaardigheden aanleren, gedragsdoelen stellen, positief gedrag van leerlingen belonen en aan ongewenst gedrag duidelijke grenzen te stellen (Epstein e.a, 2008). Ook Reumermans (2010) onderzoek laat zien dat expertleerkrachten zich onderscheiden van hun collega's omdat zij in de klas minder controlerend zijn en zich vriendelijker opstellen. Bij het geven van feedback leggen experts meer de nadruk op goede resultaten dan dat zij wijzen op fouten. Het gaat om het uitdagen van leerlingen om goede resultaten te behalen, maar daarnaast ook om het plezier in het leren te bevorderen (Hattie, 2007). Een positieve pedagogische houding zien we ook terug in het bepalen van de ontwikkelingskansen voor leerlingen. Het is belangrijk dat de docent denkt vanuit de kracht van het kind en de mogelijkheden voor verandering (Van Gennip e.a., 2007). Daarbij horen ook hoge verwachtingen, ook wanneer probleemgedrag hardnekkig is (Onderwijsraad, 2010).

Diverse studies benadrukken daarnaast het belang van het aanleren van zelfreflectie en zelfsturing voor leerlingen met gedragsproblemen. Het is belangrijk dat de leraar met de leerling praat over zijn gedrag en de consequenties daarvan voor zichzelf, andere leerlingen en de leraar, zodat de leerling inzicht krijgt in de gevolgen van zijn gedrag en zelf verantwoordelijkheid neemt voor zijn of haar handelen (Van Gennip e.a. 2007; Onderwijsraad, 2010; Goei en Kleijnen, 2009).

Vakinhoudelijk-didactische competentie

Passend onderwijs heeft als doel dat leerlingen met gedragsproblemen zich, net als alle leerlingen, optimaal ontwikkelen zowel in cognitief als sociaal-emotioneel opzicht. Van der Wolf en Van Beukering (2009) geven aan dat in het onderwijsveld veel nadruk wordt gelegd op de soft skills van leerlingen met gedragsproblemen en het leren op een laag pitje wordt gezet. Wanneer een kind zich beter leert gedragen en beter in zijn of haar vel zit, wordt verwacht dat het leren ook makkelijker gaat. Maar cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling zijn niet los van elkaar te zien. Wanneer leerlingen resultaten boeken op cognitief terrein, zal ook hun motivatie en zelfvertrouwen toenemen (Van der Wolf en Van Beukering, 2009). Het is daarmee juist voor leerlingen met gedragsproblemen van belang dat de docent uitdagend onderwijs weet te geven dat aansluit bij de behoeften en mogelijkheden van leerlingen.

Dat vraagt van leraren dat zij kunnen inspelen op verschillen en passende leer- en ontwikke-

lingsdoelen weten te formuleren. Om deze ontwikkelings- en leerdoelen te behalen wordt gewezen op het belang van handelingsgericht en/of opbrengstgericht werken (Pameijer e.a., 2009; Van Gennip e.a., 2007). Dit vraagt allereerst van de leraar dat hij zijn gedrag en de mogelijkheden van de leerlingen in kaart kan brengen en ontwikkelingskansen voor zijn leerlingen kan bepalen. Daarvoor is ruimte voor observatie en analyse van leerresultaten van belang. Vervolgens moeten leraren doelen formuleren op groeps- en individueel niveau, hun aanpak hier op afstemmen en de ontwikkeling van leerlingen volgen en waar nodig hun aanpak bijstellen. Doelgericht lesgeven is belangrijk om de leeropbrengst te verhogen, zo bleek uit onderzoek van Mijs en Vernooy (2010) naar een leesinterventie op een vmbo-school. Door doelgericht te werken en gebruik te maken van het leerlingvolgsysteem kon in korte tijd een aanmerkelijk leerwinst behaald worden.

Om de leerstof af te stemmen op de mogelijkheden van de leerling, is tevens een brede kennisbasis van leraren essentieel. Zo is het van belang dat leraren kennis hebben van leerlijnen (cruciale leermomenten), leerprincipes (onderliggende ideeën van een methode) en diverse methoden (Van der Wolf en Van Beukering, 2009; Sol en Stokking, 2009). Hattie (2007) spreekt in zijn onderzoek naar expertleraren over de noodzaak van een intense beheersing van de leerstof. Deze maakt het mogelijk te kunnen anticiperen op de situatie en het lesplan aan te passen. Ook kennis van diverse instructiestrategieën is van belang (Van der Wolf en Van Beukering, 2009; Goei en Kleijnen, 2009). Goei en Kleijnen (2009) noemen in hun literatuurstudie het belang van het gebruik van directe instructiestrategieën en gedifferentieerde instructiestrategieën voor leerlingen met gedragsproblemen. Gestructureerde instructie in kleine stappen, voldoende ruimte voor vragen stellen en keuzemogelijkheden voor leerlingen hebben een regulerend effect op gedragsproblemen. Daarbij zijn ook aanwijzingen dat voor leerlingen met ernstige gedragsproblemen instructie in kleine, interactieve groepen het meest effectief is.

Organisatorische competentie/klassenmanagement

Klassenmanagement, oftewel het scheppen van voorwaarden voor succesvol onderwijs, blijkt een essentiële factor in de omgang met gedragsproblemen (Veenman, e.a., 1993; Goei en Kleijnen, 2009; Van der Wolf en Van Beukering, 2009). Goei en Kleijnen (2009) vatten het als volgt samen: "Dat wat werkt in de regulering van gedragsproblemen zit in het nauwkeurig manipuleren van (omgevings)variabelen door het veranderen van de klas- en leeromgeving in de vorm van effectief klassenmanagement die de betrokkenheid van de leerling bij de les verhogen en het probleemgedrag verminderen. Goed klassenmanagement kan niet alleen gedragsproblemen reguleren, maar komt ook de beschikbare tijd voor individuele aandacht ten goede. Een leraar die het groepsproces van de klas beter weet te sturen, creëert ruimte om zich met individuele leerlingen bezig te houden (Sligte e.a., 2009).

Welke competenties vraag dit van de docent? Allereerst wordt gesteld dat de docent in staat moet zijn het (probleem)gedrag te observeren, specificeren en analyseren. Vervolgens moet de docent de fysieke omgeving, sociale omgeving en leeromgeving zo in weten te richten dat voldoende veiligheid en structuur ervaren wordt (Epstein, 2008; Van Gennip e.a., 2007). Het gaat erom dat de docent op zoek gaat naar die factoren die een *mismatch* tussen de leerlingen en het onderwijsaanbod veroorzaken en probleemgedrag tot gevolg hebben. Epstein e.a. (2008) spreken in dit kader ook wel over *behavioural hot spots*, ofwel factoren die probleemgedrag oproepen. Hierbij kan gedacht worden aan de indeling van een lokaal, tijdstip waarop een vak wordt gegeven, of de instructievorm. Het veranderen van de leeromgeving (instructie en klassenorganisatie) blijkt een uiterst effectieve strategie in het verminderen van probleemgedrag op basisscholen (Epstein, e.a., 2008).

Effectief klassenmanagement betekent ook dat de leraar een positief klassenklimaat weet te scheppen. Uit onderzoek naar interventies op basisscholen blijkt dat het effectief is leerlingen nieuwe vaardigheden aan te reiken in de vorm van sociale vaardigheden en gedragsregels. Het gaat hierbij zowel om vaardigheden op individueel niveau en als op het niveau van klas. Door deze vaardigheden actief te onderwijzen en leerlingen te leren hoe en wanneer deze vaardigheden te gebruiken, kunnen de nieuwe vaardigheden het oude ongewenste gedrag vervangen (Epstein e.a. 2008).

Tot slot

Aan de hand van de literatuur kunnen we concluderen dat het geven van Passend onderwijs aan leerlingen met gedragsproblemen een breed scala van competenties op interpersoonlijk, pedagogisch, vakinhoudelijk-didactisch en organisatorisch vlak vraagt. Een aantal aspecten zien we veelvuldig terug in de literatuur. Zo lijkt een positieve houding tegenover de leerling en zijn ontwikkelingskansen essentieel. Ook wanneer probleemgedrag zich voordoet, blijft de benadering van de docent positief. Ook het belang van het bieden van structuur op zowel het gebied van instructie, gedragsregels en klassenmanagement komt in verschillende onderzoeken terug. Tot slot vraagt het onderwijzen van leerlingen met gedragsproblemen om flexibiliteit om de (onderwijs)situatie zo aan te passen dat gedragsproblemen verminderen of voorkomen worden.

Hoe krijgt het onderwijs aan leerlingen met gedragsproblemen concreet vorm in de dagelijkse praktijk van het voortgezet onderwijs? Welke houding, vaardigheden en kennis zetten leraren in? In het volgende hoofdstuk beschrijven we de uitkomsten van de interviews met een aantal leraren uit het reguliere voortgezet onderwijs die ervaren zijn in het lesgeven aan deze groep leerlingen. We sluiten daarbij aan bij de onderscheiden docentcompetenties op interpersoonlijk, pedagogisch, vakinhoudelijk-didactisch en organisatorisch gebied. De daarop volgende hoofdstukken gaan in op de condities en deskundigheidsbevordering die daarbij van belang zijn volgens de docenten. Daarbij komen de andere competenties aan bod: samenwerken in een team, samenwerken met de omgeving en reflectie en ontwikkeling.



4 Het handelingsrepertoire van vo-docenten

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk draait het om de eerste onderzoeksvraag: *'Hoe geven docenten in de dagelijkse praktijk van het voortgezet onderwijs effectief vorm aan Passend onderwijs voor leerlingen met gedragsproblemen?'* In de interviews hebben we de docenten gevraagd een zo concreet mogelijk beeld te geven van de houding, vaardigheden en kennis die zij inzetten bij het lesgeven aan leerlingen met gedragsproblemen. We vullen de informatie uit de gesprekken met de docenten aan met citaten uit de gesprekken met de leerlingen en fragmenten uit de observaties.

We beantwoorden de onderzoeksvragen in dit hoofdstuk (en de volgende hoofdstukken) op basis van de gesprekken die we hebben gevoerd met de docenten van verschillende scholen. We willen hierbij benadrukken dat we niet op een kwantitatieve, maar op een kwalitatieve manier beschrijven. Het gaat er dus niet om hoeveel docenten invalshoek x kiezen of hoeveel docenten mening y zijn toegedaan. Het gaat er wel om een beeld te geven van het brede scala aan opvattingen en werkwijzen dat aanwezig is bij docenten die bekend staan als ervaren en deskundig op het gebied van Passend onderwijs. Meestal vonden we geen duidelijke verschillen tussen aanpak en visie van docenten op verschillende typen scholen (praktijk-school, vmbo of havo/vwo). Daarom maken we in de tekst geen onderscheid tussen verschillende typen docenten, behalve als er bij een bepaald onderwerp heel relevante verschillen zijn. Dan wordt expliciet vermeld om welk type docent het gaat.

In dit hoofdstuk beschrijven we de leerlingen met gedragsproblemen om wie het gaat en de onderwijsbehoeften van deze leerlingen (paragraaf 4.2). Vervolgens gaan we in op de specifieke kenmerken van het voortgezet onderwijs die een rol spelen bij het Passend onderwijs (4.3) en op de competenties die docenten nodig hebben om Passend onderwijs te geven (paragraaf 4.4).

4.2 Onderwijsbehoeften van leerlingen met gedragsproblemen in het vo

Wie zijn de leerlingen met gedragsproblemen?

Eén beschrijving van de gemiddelde leerling met gedragsproblemen kan niet gegeven worden. Docenten hebben te maken met veel verschillende leerlingen en met veel verschillende typen van probleemgedrag (zie de indeling in acht typen van probleemgedrag van Van der Wolf en Van Beukering, die is gegeven in hoofdstuk 3). Ze hebben te maken met onzekere en passieve leerlingen aan de ene kant, tot brutale en dwingende leerlingen aan de andere kant van het spectrum. Er zijn echter wel grenzen aan welk gedrag scholen en docenten nog aan kunnen. Gedrag dat (het leerproces van) andere leerlingen in gevaar brengt, valt buiten die grenzen. Zo vertelt een docent: *'Er zijn dingen die ik echt niet tolereer: brutaliteit, gebrek aan respect, troep maken, dingen vernielen en ruzie maken. Dat is de grens, dat soort dingen kun je als school niet accepteren.'*

Naast een groep leerlingen die sterk externaliserend gedrag vertoont, zijn er ook leerlingen (bijvoorbeeld met autistischespectrumstoornissen), die niet opvallen en geen overlast veroorzaken. Het lijkt erop dat deze leerlingen vooral op havo/vwo-scholen te vinden zijn. Zij zijn rustig en teruggetrokken en hebben vaak eerder bescherming nodig tegen medeleerlingen, dan dat ze zelf continu grensoverschrijdend gedrag vertonen. Maar ze hebben, hoewel ze daar niet zelf om vragen, wel extra aandacht van docenten nodig in de vorm van regelmatige beurten en complimenten. Ook hebben ze er soms moeite mee om met vrijheid om te gaan; ze hebben dan duidelijke regels en afspraken nodig.

Een observatie:

In de les Frans was niets opvallends te merken aan de zorgleerlingen (een met een autistischespectrumstoornis en een met Gilles de la Tourette); ze vroegen nauwelijks extra aandacht en vielen niet op. De docent beschreef deze leerlingen als leerlingen

die veel initiatief van de docent vragen en heel weinig durven. Ze kregen dan ook (bewust, zo bleek later uit het interview) regelmatig een beurt in de les.

Structuur

'Welke specifieke onderwijsbehoeftes komt u tegen bij uw leerlingen?', vroegen we de docenten in de interviews. *'Duidelijkheid en structuur'*, antwoordden vrijwel alle docenten direct. Bij verder doorvragen bleek dat hiermee bedoeld wordt op zowel structuur in de zin van duidelijke regels, als in de betekenis van voorstructureren en voorbereiden. Sommige leerlingen hebben behoefte aan overzicht van wat ze in een bepaalde week allemaal moeten doen. Andere leerlingen hebben extra hulp nodig bij het maken van opdrachten (wat moet ik precies doen en wanneer is de opdracht klaar en kan ik naar de volgende?). Of ze hebben uitleg en voorbereiding nodig bij wisselende of vrije situaties. Een docent benadrukt dat de structuurbehoefte van leerlingen met gedragsproblemen niet wezenlijk anders is dan die van andere leerlingen. Ook zij hebben behoefte aan structuur, maar in mindere mate.

Erkenning en bevestiging

Met name leerlingen met externaliserend probleemgedrag zijn kinderen die gewend zijn geraakt aan negatieve reacties op hun gedrag. Het zijn vaak leerlingen die ervan doordrongen zijn geraakt dat ze alles fout doen en juist deze leerlingen hebben erkenning en bevestiging nodig. Een docent moet zich er continu van bewust zijn dat hun gedrag vaak onmacht is en geen onwil. In paragraaf 4.4 beschrijven we de manieren die docenten toepassen om leerlingen erkenning en bevestiging te geven.

Een docent:

"Leerlingen met gedragsproblemen hebben als handicap dat ze gedrag vertonen waarvan de maatschappij heeft besloten dat het onwenselijk is. Veel leerlingen zijn daardoor getraumatiseerd, ze zijn zelf

gaan geloven dat ze expres dingen fout doen. Ze zijn er van doordrongen dat ze niet deugen, alles fout doen."

4.3 Specifiek voor voortgezet onderwijs

De overgang van de basisschool naar een school voor voortgezet onderwijs is voor leerlingen met gedragsproblemen vaak moeilijk, een mogelijk "kapseismoment" zoals een van de docenten het verwoordde. Tegelijkertijd biedt een nieuwe school leerlingen ook weer nieuwe kansen en de mogelijkheid om hun voorgeschiedenis achter zich te laten.

Kenmerken

Typische kenmerken van het voortgezet onderwijs die moeilijk kunnen zijn voor leerlingen met gedragsproblemen, zijn:

- veel nieuwe en verschillende docenten, met ieder hun eigen regels in de klas;
- leswisselingen en pauzes;
- een groot gebouw;
- leerlingen moeten kunnen plannen en organiseren;
- meerdere docenten in lessen van (meestal) vijftig minuten, waardoor docenten zich minder verantwoordelijk voelen voor een leerling dan op de basisschool;
- veel nieuwe leerlingen in één klas, voor leerlingen die van kleine en veilige (dorps)basisscholen komen is dat wennen;
- sommige docenten zijn echte vakdocenten, die meer gericht zijn op het overbrengen van vakinhoud dan op de onderwijsbehoeften van individuele leerlingen;
- leerlingen gaan op (maatschappelijke) stage.

Overgang van po naar vo

Scholen nemen allerlei maatregelen om de overgang van basisonderwijs naar voortgezet onderwijs te versoepelen en leerlingen daarbij te begeleiden. Zo zijn er scholen waar klassen met veel zorgleerlingen zo veel mogelijk bij dezelfde docent in hetzelfde lokaal worden ingeroosterd, want *'hoe meer wisselingen van docent en lokaal, hoe meer kans op onrust en probleemgedrag'*. Op een school met een speciale schakelklas voor leerlingen met een autistische stoornis, is voorzien in een stapsgewijze en geleidelijke overgang naar het reguliere vmbo. Leerlingen in de schakelklas krijgen in het eerste jaar les van twee vaste docenten, in hetzelfde lokaal. In het tweede jaar worden ze stap voor stap begeleid bij de overgang naar een reguliere vmbo-klas. Dat gebeurt vak voor vak, waarbij de betreffende klassen ook worden voorbereid op hun komst (onder andere door een klassikaal gesprek over autismespectrumstoornissen). Dat werkt goed, zo vertelt een leerling: *'De overgang van de schakelklas naar de reguliere klas was wel spannend, maar het ging eigenlijk veel beter dan ik had gedacht'*.

Het doel van het voortgezet onderwijs is natuurlijk dat leerlingen een diploma halen en worden voorbereid op een vervolgopleiding en het functioneren in de maatschappij. Dit brengt een dilemma met zich mee dat door veel docenten wordt aangekaart, namelijk de vraag waar de grens ligt tussen extra zorg en begeleiding bieden en de voorbereiding op 'later'. Een docent vertelt dat veel van zijn vmbo-leerlingen moeite hebben om op een mbo toegelaten te worden. Hij denkt dat de ervaring met Passend onderwijs die in het voortgezet onderwijs al aanwezig is, nog niet voldoende is doorgezet naar het mbo. Aan de andere kant moeten leerlingen ook leren zichzelf te redden: *'We moeten oppassen voor het 'pamperen' van zorgleerlingen, daarmee worden ze niet goed voorbereid op het leven na het voortgezet onderwijs'*.

Een docent:

'Ik zeg wel eens tegen de leerlingen: "Jullie moeten straks toch echt het koude bad in" Soms hoort hij

dan: "Ja meneer, maar het is wel erg veel koud water..."

Overgang van onderbouw naar bovenbouw

Niet alleen de overgang van basisschool naar de onderbouw vraagt aandacht, ook de overgang van onder- naar bovenbouw doet dat. De pedagogische grondhouding is bij docenten in de onderbouw vaak sterker ontwikkeld dan bij docenten in de bovenbouw. Docenten in de bovenbouw zijn vaak meer gericht op hun vak; logisch, want zij moeten leerlingen voorbereiden op het examen en bepaalde stof moet behandeld worden. Leerlingen krijgen dus vaak minder extra zorg en aandacht dan ze gewend waren in de onderbouw.

Tegelijkertijd vragen leerlingen met gedragsproblemen in de onderbouw ook meer aandacht van docenten dan in de bovenbouw. Dat komt doordat leerlingen ouder worden en beter leren met hun stoornis om te gaan en (soms zelfs) hun problemen overwinnen. Bovendien verdwijnen sommige leerlingen met te grote gedragsproblemen van school, doordat ze afstromen of in het speciaal onderwijs terecht komen.

4.4 Competenties van docenten

De stelling dat de docent de spil is waar Passend onderwijs om draait, wordt breed gedeeld. *'De docent is degene die het mogelijk maakt dat zorgleerlingen toegang hebben tot het reguliere voortgezet onderwijs'* stelt een van de docenten. Maar welke competenties zijn daarbij nodig? Hoe maken docenten dat dan mogelijk? We beschrijven het antwoord op deze vragen aan de hand van de typen competenties die zijn geïntroduceerd in hoofdstuk 3 en beperken ons daarbij tot de vier typen die een rol spelen in de klas:

- interpersoonlijke competentie;
- pedagogische competentie;
- vakinhoudelijk-didactische competentie;
- organisatorische competentie.

De overige docentcompetenties komen aan bod in de hoofdstukken 5 en 6.

Interpersoonlijke competentie

Betrokkenheid

Alle geïnterviewde docenten geven aan dat het cruciaal is om een goede band op te bouwen met de leerlingen en zich te verdiepen in hun leefwereld. Dat doen ze op verschillende manieren. Zoals buiten de les (in de pauze of op een schoolfeest) met leerlingen in gesprek te gaan over wat hen bezig houdt. Een docent vertelt het van belang te vinden om een menselijke kant te laten zien, door fouten durven toe te geven en niet altijd gelijk te willen hebben.

Docenten moeten oprecht geïnteresseerd zijn in hun leerlingen: ze moeten open staan voor hun verhaal en voor hun mening. Ten slotte wil ieder kind gezien worden. Betrokkenheid en belangstelling worden door de leerlingen zeer gewaardeerd, maar *'het moet wel echt zijn,*

anders prikken ze er zo doorheen'. Het is wel een kunst om belangstelling te tonen voor alle leerlingen, ook bij leerlingen bij wie dat niet automatisch gaat. 'Je moet ook kunnen omgaan met de leerlingen met wie je helemaal geen 'klik' hebt. Iedereen wil graag wat extra's doen voor lieve kinderen. Maar doe je ook iets extra's voor leerlingen die op het eerste gezicht niet zo sympathiek zijn? Daar gaat het om.'

Een leerling:

"Deze docent begrijpt ons heel goed. Hij kent ons en praat veel met ons. Dat is fijn, zo heb je echt een band.

Bijna alle leerlingen hebben een goede band met hem en gaan naar hem toe als ze ergens mee zitten."

We hebben de geïnterviewde docenten ook gevraagd wat hun persoonlijke motivatie is om zich te specialiseren in het geven van Passend onderwijs aan leerlingen met gedragsproblemen. Veel van de antwoorden op deze vraag hebben te maken met het persoonlijke contact met leerlingen. Enkele docenten noemen dat ze leerlingen *'die iets hebben'* graag kansen willen bieden of het mogelijk willen maken dat zij *'gewoon kind tussen de kinderen'* kunnen zijn. Anderen hebben een perspectief op iets langere termijn: zij noemen dat ze kinderen willen begeleiden naar een passende plek in de maatschappij of hopen hen te kunnen helpen bij het halen van een diploma.

Een docent:

"Vooral leerlingen in het eerste jaar willen graag nog hun verhaal kwijt, bijvoorbeeld over wat er thuis is gebeurd. Het is belangrijk dat je daar als docent dan

ook voor open staat. Dan ontstaat er een vertrouwensband tussen de leraar en de leerling."

Empathisch vermogen

Het vraagt empathisch vermogen om les te geven aan zorgleerlingen. *'In de allereerste plaats moet je van binnen iets hebben met deze leerlingen. Dat vraagt een goede balans tussen enerzijds professioneel zijn en anderzijds bewogen zijn met de kinderen'*. De combinatie van ratio en empathie maakt het mogelijk om met leerlingen om te gaan die verschillende behoeften hebben. *'Sommige leerlingen hebben vooral behoefte aan een meelevende docent. Voor anderen, zoals hyperactieve en autistische kinderen, is het juist prettig als een docent niet te emotioneel is en een beetje afstand houdt.'*

Een leerling:

"Ik vind het fijn als docenten rekening houden met hoe ik ben. Ik werk bijvoorbeeld vaak heel langzaam. Dan moeten ze geen straf gaan geven. Het is vervelend, als leraren boos worden of gaan schreeu-

wen. Daar kan ik niet tegen. Voor mij is het beter als een leraar rustig blijft en rustig praat, en dan mag dat best streng zijn. Ook is het fijn als een leraar samen met mij naar oplossingen zoekt als er iets is."

Humor

Een belangrijke eigenschap is het hebben van humor. Dat blijkt uit uitspraken van leerlingen zoals: *'Het is leuk als het niet alleen maar serieus is, als de docent meegaat met de grapjes van de leerlingen'* en *'Het is fijn als een leraar humor heeft en dat je ook een beetje lol kan maken'*. Maar ook de docenten zelf noemen geregeld humor als eigenschap die van belang is. Een docent hoeft echt geen geboren cabaretier te zijn. Door ervaring kan het humoristisch reageren op leerlingen geoefend en versterkt worden. *'Wanneer je meer ervaring hebt met zorgleerlingen, kun je beter voorspellen welke reacties opgeroepen kunnen worden in bepaalde situaties. Daardoor heb je meer tijd om te bedenken wat een goede reactie kan zijn op een leerling.'*

Pedagogische competentie

Hoe zorg je er als docent voor dat leerlingen zich veilig voelen in de klas en dat ze het in de klas naar hun zin hebben? Docenten noemden verschillende aspecten van houding en handelen die te maken hebben met, of voorwaardelijk zijn voor, een goed pedagogisch klimaat in de klas.

Openheid

Openheid draagt in grote mate mee aan een pedagogisch klimaat dat veilig is voor leerlingen met gedragsproblemen. Leerlingen mogen (samen met hun ouders) natuurlijk zelf bepalen wat er aan de rest van de klas wordt verteld over hun problematiek, maar de meeste docenten stimuleren wel dat er openheid van zaken wordt gegeven. Dat voorkomt dat leerlingen 'raar' gevonden of zelfs gepest worden. *'Sommige leerlingen en hun ouders willen per se geen openheid geven aan de klas, maar als je niet open bent, kun je ook geen compassie en begrip verwachten', stelt een van de docenten. 'Openheid van zaken geven kan een boel escalatie voorkomen', vindt ook een andere docent.*

Een voorbeeld:

Een docent lichamenlijk opvoeding is in de gymles heel alert op de speldeelname van bijvoorbeeld een leerling met de stoornis van Asperger die ze in de klas heeft. Als hij de bal krijgt en op een wat aparte

manier dribbelt, let ze extra op de reacties in de klas. Ook zorgt ze ervoor dat ze een leerling met autisme nooit iets voor laat doen of als eerste in de rij zet.

Hoe doen de docenten dat, gedragsproblemen bespreekbaar maken in een klas? Dat kan bijvoorbeeld door met de klas een gesprek over autisme te voeren, op het moment dat er een nieuwe leerling met autistische stoornis instroomt vanuit een andere klas. Een van de docenten vertelt graag beeldspraak te gebruiken als ze met haar mentorklas hierover in gesprek gaat: *'Zoals sommige mensen een bril nodig hebben om goed te kunnen zien, zo hebben andere mensen een hulpmiddel nodig om met mensen om te kunnen gaan. Als mensen een fysieke beperking hebben, dan houd je daar toch ook rekening mee?'*

Erkennen en bevestigen

Ook relevant voor het onderwijs aan leerlingen met gedragsproblemen, is het zorgen voor positieve communicatie, waarin leerlingen erkenning en bevestiging vinden. Een docent vertelt bewust na te denken over hoe hij kansen kan creëren om zijn leerlingen een compliment te geven. *'Deze leerlingen hebben een dubbel probleem: ze hebben complimenten heel hard nodig, maar vertonen gedrag waar je normaal gesproken geen complimenten voor geeft. Ik leg mezelf daarom op om zodra ik een kans zie, ze een compliment te geven.'*

Een groepje leerlingen:

“Het is fijn als leraren positieve dingen zeggen. En dan niet gewoon door de klas roepen “goed zo”. Het is veel beter als ze het persoonlijk tegen je zeggen als iets goed gaat. Heel vaak zeggen leraren alleen wat niet goed gaat, wij vinden het juist beter als ze ook kijken naar wat we wel goed doen. Het is ook

leuk om goede cijfers te krijgen (en niet alleen maar over problemen te praten). Wat niet leuk is, is als ze ons te kinderachtig gaan behandelen alsof we kleuters zijn (bijvoorbeeld belonen met een snoepje).”

Een observatie:

Een leerling heeft een korte tekst geschreven op zijn laptop. Hij laat de tekst op het beeldscherm van zijn laptop staan, totdat de docent de tekst heeft gecontroleerd. De docent complimenteert de jongen hier

uitgebreid en heel concreet mee: “Ik vind het heel goed van jou dat je de tekst nog even op je scherm laat staan totdat ik hem heb gezien. Dat is heel verstandig.”

Een andere manier om leerlingen erkenning te geven, is om regels en afspraken niet van bovenaf op te leggen, maar in overleg en gezamenlijk op te stellen. Dat geldt niet alleen voor bijvoorbeeld regels in een klassensituatie (zie daarvoor de paragraaf organisatorische vaardigheden). Het is ook heel belangrijk de leerling zelf te betrekken bij wat er voor hem of haar goed werkt en bij de afspraken die daaromtrent gemaakt worden. Een docent geeft als voorbeeld dat ze in de les met een zorgleerling heeft afgesproken dat die vooraan in het lokaal gaat zitten, en dat ze als dat nodig is haar hand op zijn tafel zet, om hem te herinneren aan gemaakte afspraken.

Een observatie:

Vooraan in het lokaal hangt een papier met ‘Afspraken gemaakt door 1a zodat het fijn blijft in de klas’. Er staat ook een schema op het bord met plusjes en credits. Bij een bepaald aantal credits

kunnen de leerlingen een pet (of iets anders verdienen). Dit systeem is ook samen met de klas bedacht en dus niet van bovenaf opgelegd.

Een docent vertelt dat bevestiging geven ook kan door heel expliciet te laten weten dat het begrijpelijk is dat bepaalde zaken moeilijk zijn voor een leerling. Ze zegt dan bijvoorbeeld tegen een leerling: *‘Ik snap dat het moeilijk is voor jou om op te letten omdat je ADHD hebt. Het is voor jou veel moeilijker dan voor iemand anders.’* Haar ervaring is dat als leerlingen door hebben dat ze een beetje begrepen worden, er een last van hun schouders afvalt. Erkennen van hun probleem betekent niet dat leerlingen dan op hun lauweren kunnen gaan rusten. Dezelfde docent vertelt werkafspraken met leerlingen te maken, zoals dat ze niet de hele les hoeven op te letten, maar vijf minuten en dat dan langzamerhand uitbreiden.

Escalatie voorkomen

Docenten benadrukken dat ze veel investeren in het voorkomen van conflicten. Het werkt meestal niet goed om de aandacht te vestigen op negatief gedrag. Als het kan, is het beter om dat te negeren, zo weten de docenten. *'Vooral bij ODD-leerlingen kan een vermanende opmerking een volkomen averechts effect hebben en dus juist negatief zijn voor de sfeer.'* Het is veel efficiënter te benadrukken wat de leerlingen wél goed doen, in plaats van te corrigeren als het al te laat is.

Een observatie:

Tijdens de les aardrijkskunde laat de docent een film zien uit de serie 'Riskante regio's', over bosbranden in Frankrijk. De docent negeert onnodige opmerkingen en een leerling die met veel bombarie te laat

binnenstampt. Maar een leerling die een goede vraag stelt krijgt serieus antwoord, daar wordt zelfs de film even voor stopgezet.

Escalatie voorkomen betekent dat docenten soms hun grenzen moeten aanpassen aan leerlingen die moeilijk gedrag vertonen. Een docent kan daar desgevraagd allerlei voorbeelden van geven: *'Als een leerling een scheldwoord gebruikt, kun je daar een groot punt van maken, maar waarschijnlijk is het effectiever om dat op dat moment bij hem even door de vingers te zien. Of als een leerling moeite heeft met samenwerken, is het handiger om de opdracht voor hem aan te passen in plaats van te dwingen tot samenwerking.'*

Vakinhoudelijke-didactische competentie*Didactische structuur*

Structuur bieden is het belangrijkste, vinden de docenten als we ze vragen hoe ze didactisch gezien rekening houden met leerlingen met gedragsproblemen. Een docent lichamenlijk opvoeding vertelt leerlingen voordat de les begint wat er gaat gebeuren en wat ze verwacht van de leerlingen. Ze doet dit onopvallend, tussen de bedrijven door. Het voordeel is dat leerlingen weten wat er komen gaat, waardoor ze tijdens de les een middel in handen heeft om leerlingen weer even te kunnen herinneren aan de gemaakte afspraken. *'Dat moet in je systeem gaan zitten en is goed te doen als er niet te veel zorgleerlingen in de klas zitten. Bij vier of vijf wordt het wel heel moeilijk.'*

'Docenten moeten voorspelbaar gedrag vertonen,' constateert een van de geïnterviewden. *'Dat betekent: bij elke les vooraf vertellen welke stof behandeld wordt en wat de activiteiten zijn. Huiswerk wordt aan het einde van de les altijd op het bord geschreven. Als je dat soort dingen soms wel en soms niet doet, is dat voor deze leerlingen verwarrend. Ze hebben dan minder houvast.'*

Als voorbeelden werden in de gesprekken ook genoemd dat docenten op het bord altijd de planning van de betreffende les zetten of (in een klas met autistische leerlingen) leerlingen altijd in dezelfde volgorde een beurt geven. Op de dia waar het huiswerk op staat, kan het best altijd hetzelfde plaatje staan. Huiswerktaken moeten zo concreet mogelijk geformuleerd worden: *'Aanstaande dinsdag in het vijfde uur moet je oefening 15, 16 en 17 af hebben' in plaats van 'Voor de volgende les moet je oefening 15 tot en met 17 af hebben.'*

Het is noodzakelijk extra vaak en extra duidelijk de juiste richting aan te geven, anders lopen leerlingen het risico te verdwalen: *'Achteraf opdrachten beoordelen, is niet voldoende, je moet vooraf heel goed de bedoeling duidelijk maken en de voortgang in de gaten houden.'* Veel van deze leerlingen zullen niet snel zelf aan de bel trekken als ze vastlopen in een opdracht.

Een gestructureerde onderwijsaanpak wordt gewaardeerd door de leerlingen. Ze vinden het prettig als leraren de leerstof structureren en in stukjes opdelen. *'Zo weten we wat we kunnen verwachten. Dat is vooral fijn als de toetsweek eraan komt.'*

Leerlingen

"Het is fijn als de docent rondloopt en vraagt of je het hebt begrepen. Dan durf je eerder te zeggen dat je het niet snapt. Er zijn ook docenten die vinden dat je naar hun bureau moet komen als je een vraag

hebt. Maar dat doet niemand, dan val je veel te veel op. Dus dan zit je soms de hele les niks te doen omdat je het niet snapt."

Differentiëren

'Differentiëren tijdens de les is goed mogelijk', vertelt een van de docenten. Tijdens het zelfstandig werken aan opdrachten maakt hij gewoonlijk een ronde om vragen van leerlingen te beantwoorden. Dan zorgt hij ervoor leerlingen met een autistische stoornis, die moeite hebben met vrije opdrachten, extra aandacht te geven. *'Je kunt ook differentiëren door leerlingen na de les extra aandacht en tijd te geven. Dat komt wel voor, maar het is wat lastiger te organiseren en tijdrovender.'*

Om te kunnen differentiëren is het noodzakelijk goed te luisteren naar de leerlingen, om er achter te komen of de boodschap is aangekomen en daar vervolgens op voort te bouwen. Dat is echt maatwerk, het is een kwestie van steeds weer vaststellen aan welke aanpak iedere leerling apart behoefte heeft. Op deze manier kan zo goed mogelijk worden aangesloten bij de onderwijsbehoeften van de leerling en wordt opbrengstgericht gewerkt.

Een leerling:

"Docenten onderschatten me nog wel eens, ze denken sneller dat ik iets niet kan door mijn stoornis."

Een leerling:

"Ik merkte dat er op een gegeven moment door een docent Engels anders met mij werd omgegaan. Hij dacht waarschijnlijk dat ik het niet kon. Ik kreeg

minder vaak een beurt, terwijl ik het wel wist, want Engels is mijn beste vak."

Met name in het havo/vwo is het voor docenten een dilemma in hoeverre aan zorgleerlingen dezelfde eisen moeten worden gesteld als aan reguliere leerlingen. Bijvoorbeeld: een leerling met een autistische stoornis haalt een slecht cijfer voor een opdracht omdat hij bij de opdracht moest samenwerken. Is dat dan terecht? Nee, vindt een docent, je kunt dan beter de opdracht aanpassen voor deze leerling. Waarom zou je van autistische leerlingen moeten eisen dat ze kunnen samenwerken? Dat is nu juist wat ze zo moeilijk vinden en de leerling zal dat in het werkende leven waarschijnlijk nooit gaan doen. Anderen vinden dat je aan zorgleerlingen dezelfde eisen moet stellen als aan reguliere leerlingen. Ze vinden het van belang om hoge verwachtingen te hebben en ook uit te spreken naar de leerlingen toe.

Op een aantal scholen wordt flexibel omgegaan met het rooster voor leerlingen die het niet volhouden de hele dag in de schoolbanken te zitten. Of leerlingen volgen een aangepast programma, omdat ze het zelfstandig werken in de praktijkvakken niet aankunnen. Op één school wordt schoolbreed gewerkt volgens de Eigen Tempo-werkwijze². Deze werkwijze heeft voor zorgleerlingen het voordeel dat ze meer tijd kunnen nemen voor het lesprogramma. Grote vrijheid en eigen verantwoordelijkheid betekenen ook weer risico's voor hen.

Lesstof concreet maken

Leerlingen blijken vaak een duidelijk idee te hebben over wat belangrijke didactische vaardigheden voor docenten zijn. Volgens hen vertrekt een goede leraar vanuit de leefwereld van de leerlingen door een voorbeeld uit het dagelijks leven te nemen en aan de hand daarvan een onderwerp uit te leggen. Ook belangrijk vinden ze het gebruiken van begrijpelijke taal: *'Taal die iedereen kan begrijpen, want ik ken niet zoveel woorden.'*

Een voorbeeld:

In een rekenles over tegelen in een speciale klas voor leerlingen met gedragsproblemen gingen drie jongens de klas uit om te tegelen. Met de overgebleven vijf leerlingen kon de docent gaan rekenen. Hij sloot direct aan bij de tegelende klasgenoten. "We hebben de conclusie getrokken: stratenmakers zijn constant aan het rekenen (past het erin, hoe hoog moet het, hoeveel tegels heb ik nodig). Oppervlakte en omtrek zijn redelijk complexe

begrippen. Dit soort voorbeelden probeer je van tevoren te arrangeren. Maar als zich op het moment iets voordoet, dan moet je die kans grijpen, want dan ligt het dichterbij de jongens en motivatie is heel erg belangrijk. Als je aansluit bij een actuele situatie lukt het soms zomaar om drie kwartier met dit soort onderwerpen bezig te zijn; dat lukt je niet met een les uit een boekje."

Verscheidene docenten beschrijven dat het voor hen een tweede natuur is geworden om veel variatie in didactische werkvormen aan te brengen. Door ervaring leer je om snel concrete voorbeelden te verzinnen, plaatjes paraat te hebben, om ingewikkelde onderwerpen op meerdere manieren uit te leggen en zelfstandig werken en samenwerken af te wisselen.

Organisatorische competentie

Uit de gesprekken bleek dat docenten verschillende organisatorische strategieën hanteren om ervoor te zorgen dat er een goed leef- en werkklimaat tot stand komt in de klas, ook voor leerlingen met gedragsproblemen.

Organisatorische structuur

Voor leerlingen met gedragsproblemen, met name de leerlingen met een autistische stoornis, is rust en orde in de klas belangrijk om zich veilig te voelen. Consequent vasthouden aan gedragsregels (geen jassen, geen mobieltjes et cetera) is daarom onontbeerlijk. *'Maar', zo betoogt een van de geïnterviewde docenten, "handhaving van deze regels moet niet op de manier van 'jij hebt een regel overtreden', maar op de manier van: 'ik zit erop te letten of het wel goed gaat met iedereen'. Cruciaal is om ze begrip voor elkaar op te laten brengen. Deze leerlingen zijn soms zo in hun eigen wereld, dat ze dat niet uit zichzelf hebben.'*

Het belang van heldere regels wordt ook door de leerlingen onderstreept. Volgens hen moet de leraar de boventoon voeren in de klas, de klas moet hem of haar niet overstemmen. *'Met duidelijke regels kom je al een heel eind. Het is fijn al een leraar duidelijk maakt 'hier is de grens, ga daar niet overheen.'*

Een observatie:

Er zijn ook hulpmiddelen die docenten kunnen inschakelen om een les strak te organiseren. Zo hangt er in alle lokalen van de bezochte praktijk-school een grote klok. Deze klok kan door de wijzers

te verschuiven ingesteld worden op bijvoorbeeld tien minuten. De tien minuten verstrijken zichtbaar (ze kleuren rood) en de klok geeft een piepsignaal als de tien minuten zijn verstreken.

Flexibiliteit en tolerantie

Duidelijke regels die consequent gehandhaafd worden zijn niet altijd het antwoord op alle situaties. Een docent betoogt dat een docent heel strikt moet zijn in het handhaven van regels, maar dat dat niet betekent 'star en streng en rigide' zijn. Dat kan juist weer probleemgedrag oproepen. Het is steeds maar weer zoeken naar een goede balans tussen vasthouden aan regels en flexibel zijn. Meerdere collega-docenten herkennen dat en vinden dat een docent tolerant en flexibel moet durven zijn als de situatie daarnaar is. Leerlingen zijn ook genuanceerd: *'Een docent moet duidelijke regels hebben, maar niet voor onbenulligheden. Strengte regels zijn er om ervoor te zorgen dat er rust en orde in de klas zijn.'*

Twee docenten geven onafhankelijk van elkaar het voorbeeld van een leerling die regelmatig zijn boeken vergeet. Het heeft geen zin om zo'n leerling die moeite heeft met overzicht houden en daardoor regelmatig zijn boeken vergeet, daarvoor te straffen. *'Ik vind het dan eerder een taak voor de ouders om hun kind te helpen bij het uitzoeken en meenemen van de goede schoolboeken.'*

Een docent:

"Leerlingen die niet stil kunnen zitten op een werkplek en blijven rondlopen kun je constant terugwijzen naar hun plek. Maar je kunt ze ook een andere taak geven, ze meer bij hun taak betrekken, bijvoorbeeld de materialen voor hun werkplek zelf

laten verzamelen en laten klaarleggen. Op deze manier worden ze eigenaar van wat ze (gaan) doen. Leerlingen pakken die verantwoordelijkheid dan goed op, en daar zijn ze trots op."

Een docent:

“Door flexibiliteit bij het geven van Passend onderwijs krijgen leerlingen kansen. Docenten zijn ervoor om alle leerlingen kansen te bieden”.

Vooruit denken

Veel docenten hebben hun eigen manier om door goed klassenmanagement escalaties te voorkomen. Dat kan heel simpel zijn: *‘Ik zorg altijd dat ik al in de klas sta voordat ze binnenkomen. Zo kan ik ze allemaal even groeten en meteen inschatten hoe de sfeer is. Daar kun je dan vervolgens weer op in spelen.’* Dat vraagt wel flexibiliteit van docent: als ze merken dat een klas onrustig binnenkomt moeten ze daar dus eerst iets mee, voordat de les gestart kan worden.

Een observatie:

De klas maakt een digitale toets in de mediatheek. De docent geeft pro-actief gedragsinstructies, zodat de leerlingen weten wat er van hen wordt verwacht. “Als je zo klaar bent met je toets, ga je niet met

anderen praten. Je gaat stil iets voor jezelf doen”. De docent hoeft daardoor minder vaak achteraf te corrigeren.

Top 3

In de meeste gesprekken hebben we de docenten gevraagd of ze een top 3 konden noemen van competenties die docenten nodig hebben om Passend onderwijs te geven. Op basis van hun persoonlijke lijstjes hebben wij een gezamenlijke top 3 van docentcompetenties samengesteld die er als volgt uitziet:

1. Structuur bieden en consequent zijn
2. Investeren in een goede relatie met de leerlingen
3. Flexibel zijn

Met deze top 3 van docentvaardigheden voor Passend onderwijs sluiten we dit hoofdstuk af. In de hoofdstukken 5 en 6 bespreken we de factoren die naast docentcompetenties ook een rol spelen bij Passend onderwijs in het voortgezet onderwijs: condities en professionalisering.

5. Condities voor Passend onderwijs

5.1 Inleiding

In hoofdstuk 4 stelden we dat de docent de spil is waar het Passend onderwijs om draait. Maar verschillende docenten benadrukken daarbij dat de mogelijkheden niet onbegrensd zijn. Individuele docenten kunnen pas zorgen voor goed Passend onderwijs als er op schoolniveau is gezorgd voor de randvoorwaarden en faciliteiten. *In dit hoofdstuk geven we antwoord op de tweede onderzoeksvraag: 'Welke condities zijn voor docenten van belang bij het vormgeven van Passend onderwijs aan leerlingen met gedragsproblemen in het voortgezet onderwijs?'*

We beschrijven de factoren die volgens de docenten bevorderend of zelfs noodzakelijk zijn om Passend onderwijs te kunnen geven en maken daarbij onderscheid tussen factoren op het gebied van schoolorganisatie (paragraaf 5.2) en samenwerking (paragraaf 5.3). Bij het onderwerp samenwerking besteden we aandacht aan de vijfde en zesde competentie (zoals geïntroduceerd in hoofdstuk 3): samenwerken in een team en samenwerken met de omgeving.

5.2 Schoolorganisatie

Zorgstructuur

Het is essentieel dat het handelen van de docent ondersteund wordt door een goede interne zorgstructuur op school, daarover zijn alle docenten het eens. Vrijwel alle docenten die we hebben gesproken zijn tevreden over de zorgstructuur op hun school en over het functioneren van het zorgadviesteam. Het wordt als heel positief ervaren als de schoolleiding nauw betrokken is bij de zorgstructuur, zo vertelt een docent: *'Dat werkt goed, met het oog op het draagvlak voor Passend onderwijs binnen de school, maar ook omdat de schoolleiding goed zicht heeft op de beleidsontwikkelingen op het gebied van Passend onderwijs.'*

Voor de docenten is het ook een belangrijke ruggensteun als er op school een vangnet is voor leerlingen waarmee het echt niet meer gaat, bijvoorbeeld in de vorm van een zorglokaal. Docenten die werken op een school waar zo'n vangnet niet beschikbaar is, beschouwen dat echt als een gemis. Het ontbreken van een vangnet verhoogt hun werkdruk aanzienlijk.

Ten slotte werd ook het gebruik van een leerlingvolgsysteem genoemd als een factor die bijdraagt aan goed Passend onderwijs. Daarbij is het niet alleen van belang dat zo'n systeem aanwezig is, maar ook dat de relevante informatie uit het systeem beschikbaar is voor de docenten die het aangaat. Hierbij is het dus de vraag welke informatie relevant is voor docenten en welke niet; in verband met privacybescherming vormt deze vraag een dilemma.

De schoolleiding heeft de taak om ervoor te zorgen dat een school die te maken krijgt met een groeiend aantal leerlingen met gedragsproblemen meegroeit met die beweging, maar tegelijkertijd ook grenzen afbakt (welke begeleiding kan nog geboden worden, en welke

problemen zijn te groot om ze aan te kunnen). Meer leerlingen met gedragsproblemen op school, vraagt om meer leerlingbegeleiding en meer docentcoaching op school. En liefst ook om faciliteiten zoals een time-out-ruimte.

Visie

Goed Passend onderwijs vraagt om een heldere visie van de school. Deze wordt door onze respondenten verwoord in uitspraken zoals *'Onze grondhouding is: 'Je bent hier welkom!' of 'Wij vinden dat alle leerlingen een kans moeten krijgen' of 'Wij kiezen bewust voor het bieden van kansen aan kinderen met gedragsproblemen in een reguliere setting, omdat we geloven dat dit de kansen van leerlingen op een vervolgopleiding en baan vergroot'*. Eén docent heeft als toekomstideaal dat er een schoolbrede visie is op Passend onderwijs en dat iedereen op zijn school goed onderwijs kan krijgen, zonder dat daarvoor aparte klassen benodigd zijn.

Eén school stelt nadrukkelijk als doel van Passend onderwijs het vergroten van het bewustzijn bij reguliere leerlingen dat niet alle leerlingen hetzelfde zijn. Reguliere leerlingen moeten leren omgaan met zorgleerlingen en hen niet als anders of speciaal zien. Deze school vindt dat het een normale situatie moet zijn dat zorgleerlingen (binnen bepaalde grenzen) in het voortgezet onderwijs aanwezig zijn.

Apart of in reguliere klas?

De bezochte scholen plaatsen leerlingen met gedragsproblemen meestal in reguliere klassen. Vaak wordt daarbij gestreefd naar een maximaal aantal leerlingen met gedragsproblemen per klas, bijvoorbeeld een vuistregel van één of twee. Op vier scholen is gekozen voor speciale klassen voor deze leerlingen (structuurklas, syntheseklas, schakelklas of vmbo4you genoemd). Soms wordt hiervoor gekozen uit praktische overwegingen (toename van het aantal zorgleerlingen), soms ook om een groep leerlingen optimaal te kunnen begeleiden (zoals de klas speciaal voor leerlingen met een autistische stoornis). Nadelen zijn er ook. Het kan stigmatiserend werken en er zitten in deze klassen alleen maar of bijna alleen maar jongens, wat een geheel eigen dynamiek met zich meebrengt. Deze speciale klassen hebben zoveel mogelijk hetzelfde lokaal en dezelfde docent, op die manier wordt zoveel mogelijk gewerkt volgens het idee 'een kleine school in een groot gebouw'. Op alle vier de scholen die dergelijke klassen hebben, is het de bedoeling dat leerlingen na het eerste of tweede leerjaar de reguliere klassen instromen.

Een docent:

"Soms klinken er wel eens negatieve geluiden van leerlingen uit andere klassen over de schakelklas.

Dan nodigen we die leerlingen uit in de klas."

Flexibiliteit in regelgeving

Over de vraag of voor leerlingen met gedragsproblemen uitzonderingen gemaakt kunnen worden, verschillen de meningen. In één gesprek kwam nadrukkelijk naar voren dat zorgleerlingen geen 'status aparte' hebben: zij moeten aan dezelfde eisen voldoen als alle andere leerlingen, namelijk de overgangsnormen en het examen halen. Anderen zouden juist graag zien dat er meer mogelijkheid komt om uitzonderingen te kunnen maken voor leerlingen met gedragsproblemen. Eén docent vindt dat op centraal niveau zou moeten worden vastgelegd dat er verschillende eisen worden gesteld aan leerlingen met gedragsproblemen, zoals dat al gebeurt voor leerlingen met dyslexie.

Uitzonderingen maken voor individuele leerlingen is vaak moeilijk door reglementen en regels van de Onderwijsinspectie; meer beslissingsbevoegdheid bij de schoolleiding (bijvoorbeeld in gevallen zoals beschreven in het onderstaande kader) zou wenselijk zijn volgens één van de docenten.

Een voorbeeld:

Een leerling moest examen doen, maar kon niet tegen totale stilte, hij werd daar zenuwachtig van. Als oplossing is bedacht om deze leerling tijdens de examens een discman op te laten hebben met één

bepaalde cd die van tevoren door een docent is beluisterd. Dit is door de schoolleiding echter niet toegestaan, omdat het van Inspectie van het Onderwijs niet mocht.

Duidelijke schoolregels

Het is noodzakelijk dat er schoolbrede regels zijn die consequent door alle docenten gehanteerd worden. Als leerlingen weten dat bepaald gedrag wordt bestraft, door iedereen in de school, dan schept dat duidelijkheid.

Een docent:

“Schoolbrede gedragsregels zijn heel belangrijk (geen mobieltjes, geen jassen, stil zijn als de docent

daarom vraagt et cetera). Zo wordt veel probleemgedrag voorkomen.”

De schoolleiding heeft een belangrijke taak bij de consequente handhaving van de regels. Daarmee draagt ze bij aan een veilig schoolklimaat, voor zowel leerlingen als docenten. De rol van de schoolleiding wordt uitgebreider besproken in paragraaf 5.3.

Duidelijke handelingsplannen

Het is de bedoeling dat het handelingsplan door het hele docententeam wordt ondersteund, maar dat is lastig in de praktijk. Bijvoorbeeld: in een handelingsplan staat dat de leerling na elke les de mogelijkheid krijgt om vragen te stellen. Dat is niet bij alle docenten haalbaar en ook niet op alle momenten haalbaar. Want wat als de volgende klas alweer staat te dringen of als de docent nog meer leerlingen voor haar bureau heeft staan die vragen willen stellen? Een docent vertelt dat er op zijn school twee soorten handelingsplannen zijn: de verplichte voor het CVI en de eigen handelingsplannen waar in de praktijk mee wordt gewerkt. Dat is natuurlijk niet wenselijk; geen wonder dat de docenten die ook zorgcoördinator zijn, daarom pleiten voor hanteerbare handelingsplannen. *‘Een handelingsplan moet de docent handvatten geven om te handelen. Het moet geen papieren bureaucratische tijger zijn, die in de la blijft liggen.’* Maar van docenten wordt in dit opzicht ook wel veel verwacht, vindt een ander. Docenten moeten de gedragsproblemen van leerlingen begrijpen, volgens een handelingsplan werken en daar zelf ook toevoegingen aan kunnen doen. Begeleiding daarbij is noodzakelijk.

Ten slotte worden niet op alle scholen handelingsplannen zowel in de onder- als in de bovenbouw gebruikt. Op één school zijn in de bovenbouw geen individuele handelingsplannen, maar wel groepshandelingsplannen. Die laatste zijn veel te algemeen om bruikbaar

te zijn, vindt de docent. *'Er staat bijvoorbeeld in dat leerlingen op een positieve manier gestimuleerd moeten worden. Nou, dat geldt voor elke klas en voor alle leerlingen!'*

Klassengrootte

Bij veel geïnterviewde docenten leeft grote bezorgdheid dat de actuele dreiging van grote bezuinigingen 'meer zorgleerlingen met minder geld' zal betekenen en dat dit automatisch zal leiden tot grotere klassen. Klassengrootte wordt als een cruciale factor beschouwd waar Passend onderwijs mee staat of valt. Grote klassen vormen bovendien een bedreiging voor klimaat en veiligheid in de klas.

Een docent:

"Hoe meer leerlingen op elkaar, hoe meer storend gedrag, hoeveel meer tijd je daar aan kwijt bent.

Bovendien: de aandacht die je aan de één geeft kan niet naar de ander."

Voldoende handen in de klas

Een belangrijk vraagstuk waar veel, zo niet alle, docenten mee worstelen is: hoe verdeel je als docent de beschikbare tijd over de leerlingen. *'Niet alles is mogelijk, op een gegeven moment is de tijd op.'* De vraag is hoe docenten de leerlingen die extra zorg nodig hebben voldoende aandacht en tijd kunnen geven, zonder dat het ten koste gaat van de rest van de groep. Om dat aan te kunnen zijn extra handen in de klas nodig, bijvoorbeeld van een onderwijsassistent. Dat is vooral van belang in de praktijklessen in het vmbo, waar nogal eens met (gevaarlijke) machines gewerkt wordt. Deze praktijklessen worden dikwijls gevolgd door leerlingen van verschillende niveaus, wat al een uitdaging op zich is. Als daar dan ook nog meerdere leerlingen met gedragsproblemen tussen zitten, zijn extra handen in de klas helemaal noodzakelijk. Sommige docenten zouden liever daar in investeren dan in de professionalisering van docenten.

Bij theorielessen verschillen de meningen over de noodzaak van extra handen in de klas. Een vmbo-docent vindt het bij theorielessen niet zo nodig. Hij heeft niet zoveel moeite met wat drukke leerlingen in de klas: *'Ik vind het leuk om een paar drukke leerlingen in de klas te hebben, dat houdt het levendig.'* Maar een havo/vwo-docent vindt dat het een hele verbetering zou zijn als een onderwijsassistent zou zorgen voor de registratie van absentes en het regelen van inhaaltoetsen.

Fysieke omgeving

Op ongeveer de helft van de door ons bezochte scholen zijn aparte lokalen beschikbaar voor zorgleerlingen. Het gaat dan om een zorglokaal (waar leerlingen extra begeleiding kunnen krijgen van remedial teachers of ambulante begeleiders) of een time-outlokaal, waar leerlingen terecht kunnen in geval van (dreigende) escalatie. Docenten op deze scholen zijn blij met deze faciliteiten en docenten die er geen beschikking over hebben zouden dat wel graag willen. Scholen die hebben gekozen voor aparte overgangsklassen, stellen deze klassen een eigen (prikkelarm) lokaal ter beschikking. Soms ligt dit lokaal in een aparte vleugel van school. Dat heeft als voordeel dat het rust geeft, maar als nadeel dat deze klas daardoor een heel aparte status krijgt.

Bij de inrichting van klaslokalen in het voortgezet onderwijs wordt meestal geen rekening gehouden met leerlingen met gedragsproblemen. Voor veel van hen zijn 'prikkelarme' lokalen, zonder posters en versieringen et cetera eigenlijk beter. Maar die vinden de andere leerlingen weer saai. Op een van de scholen wordt economie gegeven in een heel groot lokaal waar zo'n zestig leerlingen tegelijk les krijgen. In zo'n omgeving is het lastig om persoonlijke aandacht en individuele instructie te geven. Leerlingen met gedragsproblemen komen hierdoor bij de sector economie minder tot hun recht en het lijkt erop alsof daardoor op die school ook minder leerlingen met bijzondere onderwijsbehoeften de economiesector kiezen.

Ten slotte noemen meerdere docenten ook het belang van een goede uitrusting van een klaslokaal. Wanneer bepaalde faciliteiten voorhanden zijn vergemakkelijkt dat de instructie van de docenten. Als voorbeelden worden hierbij genoemd een digitaal schoolbord (zodat video's kunnen worden afgespeeld) en de mogelijkheid om een leerling even apart te nemen in een aangrenzende kamer.

Een observatie:

In het lokaal waar de geobserveerde les plaats vond, leerling tijdens het tweede uur een toets maakte. bevond zich een aangrenzende kamer, waar een

Takenpakket

Op de scholen met aparte overgangsklassen willen de vaste docenten van deze groepen graag ook aan andere klassen (blijven) lesgeven. Variatie in het takenpakket is belangrijk, zo geven ze aan, ze vinden het prettig om ook klassen te hebben waarbij ze zich even helemaal op hun vak kunnen richten en waarbij het lesgeven in de regel wat gemakkelijker gaat.

5.3 Samenwerking

In deze paragraaf gaan we in op het samenwerken in een team en met de omgeving. We bespreken de rol die schoolleiding, collega-docenten, externen en ouders spelen bij het vormgeven van Passend onderwijs. Het aspect 'leren van collega's' belichten we in hoofdstuk 6 (deskundigheidsbevordering).

Samenwerking met schoolleiding

Houding

Een positieve houding van de schoolleiding jegens Passend onderwijs is om meerdere redenen een factor van belang. Ten eerste wordt de houding van een schoolteam beïnvloed door de houding van haar schoolleiding. *'Onze directeur geeft een belangrijke impuls aan de houding in ons team van 'een kans willen geven aan alle leerlingen' vertellen twee docenten. 'De schoolleiding kan veel bijdragen aan een open sfeer waarin dingen besproken kunnen worden.'*

Daarnaast noemen enkele docenten dat de schoolleiding ook een taak heeft voor wat betreft de docenten die uit zichzelf niet zo veel affiniteit hebben met de zorgleerlingen. Dat kan

bijvoorbeeld door helder aannamebeleid te formuleren op het gebied van Passend onderwijs of in functioneringsgesprekken te bespreken wat er van de docenten verwacht wordt op dit gebied.

Steun

Ten tweede moeten docenten zich gesteund voelen door hun schoolleiding, zowel in de zin van het faciliteren van vernieuwingen en scholing, als in het mentaal ondersteunen en coachen van docenten die te maken krijgen met leerlingen met gedragsproblemen.

'Docenten moeten weten dat hun handelen altijd gedekt wordt door de directie. Als docent moet je bij problemen altijd bij de schoolleiding terecht kunnen.'

In sommige gevallen wil de schoolleiding, hoewel ze docenten van harte steunt bij het geven van Passend onderwijs, toch niet te veel ruchtbaarheid geven aan de mogelijkheden voor extra zorg die de school biedt. Scholen kunnen maar een beperkt aantal zorgleerlingen aan, zeker als er maximaal één zorgleerling per klas wordt toegelaten. *'Bij open dagen kan eigenlijk niet te veel reclame worden gemaakt voor onze zorgstructuur en dat vind ik heel jammer'*, vertelt een docent. Dit heeft ook te maken met de landelijke nadruk op goede toets- en eind-examenresultaten. Schoolleidingen zullen hierdoor soms voorzichtig zijn met het toelaten van veel zorgleerlingen, omdat zij in de meeste gevallen de gemiddelde toetsresultaten niet omhoog zullen brengen (bijvoorbeeld door kans op uitval of lagere uitstroom dan van tevoren ingeschat).

Samenwerking met collega's

De docenten uit dit onderzoek staan op hun school bekend als deskundig op het gebied van Passend onderwijs en hebben affiniteit met zorgleerlingen. We hebben hen gevraagd hoe de samenwerking met hun niet-deskundige collega's (op het gebied van Passend onderwijs) verloopt. De meeste docenten beschrijven dat hun collega's over het algemeen best welwillend staan ten opzichte van leerlingen met gedragsproblemen, maar dat er bij velen te weinig kennis en deskundigheid over dit onderwerp aanwezig is.

Een docent:

"Niet alle collega's begrijpen dat het geen zin heeft om tegen een leerling te roepen 'Doe nou eens normaal!' Vaak zijn er allerlei oorzaken waardoor leer-

lingen niet 'gewoon normaal' doen. Als leraar moet je je daar wel in willen verdiepen."

Vakdocenten

De echte 'vakdocenten', vaak docenten in de Tweede Fase, worden regelmatig genoemd als voorbeelden van collega's die gemiddeld genomen het minste affiniteit hebben met zorgleerlingen, maar daar ook niet voor zijn opgeleid. *'Het heeft geen zin hen dan te dwingen om te werken met zorgleerlingen' vindt een van de geïnterviewden, 'dat werkt alleen maar averechts, dan nemen ze ontslag of branden ze op. En dat is jammer, want het zijn op zich hele goede docenten.'*

Dit geldt overigens niet alleen voor docenten in de Tweede Fase, maar ook voor sommige vakdocenten in het vmbo die bijvoorbeeld 'bouw' of 'hout' geven.

Kennis = begrip

De ervaring leert dat begrip kweken voor de stoornissen van leerlingen en de kennis daarover

vergroten goede manieren zijn om hun betrokkenheid bij Passend onderwijs te vergroten. Ook zouden juist minder ervaren docenten meer gebruik kunnen maken van de expertise die bij hun collega's aanwezig is, zo vindt een van de respondenten.

Op scholen waar in zo goed als elke klas wel een leerling met een gedragsprobleem te vinden is, hebben ook alle docenten met hen te maken. *'Alle docenten op onze school worden per definitie geconfronteerd met leerlingen met gedragsproblemen', vertelt een docent, 'zo langzamerhand hebben de meeste docenten dus ook wel ervaring met deze leerlingen en weten ze wat ze kunnen verwachten van bijvoorbeeld autistische leerlingen.'*

Overleg

Een punt dat in meerdere interviews ter sprake kwam, is dat er te weinig tijd en gelegenheid is om met het hele team over zorgleerlingen te spreken. *'Gezamenlijk overleg over hoe we met z'n allen om zullen gaan met Pietje die alweer zijn huiswerk niet heeft gedaan, is er te weinig' en 'Twee keer per jaar is echt te weinig. Je praat dan over een periode van enkele maanden. Over zo'n periode kun je je niet alle relevante gebeurtenissen herinneren, dat is wel eens frustrerend.'*

Een docent:

"Eigenlijk zou het vergaderpunt 'leerlingbespreking' een vaste plaats moeten hebben op onze teamvergaderingen."

Op een van de scholen lopen de docenten er regelmatig tegenaan dat er geen gemeenschappelijke aanpak is van de probleemklassen. Soms wordt er een vergadering aan gewijd, maar dan blijft het vaak bij mopperen en er komen onvoldoende concrete acties uit voort. Het werken volgens de 'incidentenmethode' kan dan nuttig zijn. De mentor kan functioneren als degene die signaleert wanneer er een probleem is met een klas. Vervolgens kan de leerjaarcoördinator een gezamenlijke aanpak coördineren. In een teamvergadering kan dan een concrete aanpak met concrete tussenstappen opgezet worden.

Er zijn ook scholen waar het wel een vaste gewoonte is om leerlingen of klassen te bespreken. Wanneer docenten problemen ervaren met een leerling of met een klas, kunnen ze die inbrengen. Collega's denken dan mee over het probleem en de aanpak en dat wordt als heel ondersteunend ervaren. Zo vertelde een docent over het protocol dat is opgesteld op haar school. Dit protocol bevat duidelijke afspraken over de stappen die gezet moeten worden als gedragsproblemen actie vereisen. De mentor is de eerste contactpersoon, daarna wordt de begeleiding in het zorglokaal ingeschakeld, vervolgens het zorgadviesteam en daarna gespecialiseerde instanties.

Samenwerking met externen

Vraaggestuurd

De meeste docenten hebben niet veel (directe) ervaring met externe zorgexperts, omdat het contact met de externe zorg meestal via de zorgcoördinator verloopt. Een paar docenten uit dit onderzoek vervullen ook de functie van zorgcoördinator. Zij zijn meestal positief over de externe zorgverlening. *'Maar', zo is een terugkerend geluid, 'het werkt het beste als het vraaggestuurd, op afroep en faciliterend is.'* Zo is een van de docenten heel blij met de ortho-

pedagoog van de school waarmee zorgleerlingen besproken kunnen worden: *'Het is prettig als iemand anders meekijkt, met een andere kijk erop.'* Vooral docenten die de vaste docent zijn van een speciale overgangsklas, geven aan veel steun te hebben van ambulante begeleiders. Positieve ervaringen zijn er met ambulante begeleiders die informatiemiddagen verzorgen of helpen bij het opstellen van handelingsplannen.

Mogelijkheden benutten

Een docent, tevens zorgcoördinator, vindt dat er op haar school nog te weinig gebruik wordt gemaakt van de mogelijkheden die ambulante begeleiding biedt. Docenten kunnen bijvoorbeeld een lesbezoek aanvragen als ze moeite hebben met een bepaalde leerling en dan komt een ambulante begeleider in de klas observeren. Docenten doen dit slechts bij hoge uitzondering. Op sommige scholen bestaat de mogelijkheid om leerlingen vanuit buitenschoolse voorzieningen cursussen te laten volgen, bijvoorbeeld op het gebied van faalangst en sociale vaardigheden. Hiervoor zijn echter lange wachtlijsten. Maar het is dus wel een voorwaarde dat docenten kunnen doorverwijzen en dat er een goede samenwerking bestaat met de externe zorgaanbieders.

Stages

De meeste leerlingen in het voortgezet onderwijs krijgen in hun schoolcarrière te maken met stages of maatschappelijke stages. Docenten worden ermee geconfronteerd dat leerlingen met gedragsproblemen niet zomaar naar een stageadres gestuurd kunnen worden. *'Ik heb een autistische leerling in m'n mentorklas,' vertelt een docent, 'die ik niet zomaar op maatschappelijke stage kan laten gaan. Voor dat probleem moet nog een oplossing worden gevonden.'* Maar ook leerlingen met andere gedragsproblemen hebben vaak extra begeleiding nodig van docenten om hun stage goed uit te kunnen voeren. Dat vraagt veel extra tijd en aandacht van docenten.

Ouders

Net als in het basisonderwijs voelen ouders van leerlingen in het voortgezet onderwijs zich meestal heel betrokken bij hun kinderen en het onderwijs dat zij krijgen. Docenten vinden het belangrijk dat ouders de aanpak van de school onderschrijven en waar mogelijk thuis vergelijkbare regels hanteren. Ook kan de school veel leren van ouders, die als ervaringsdeskundige weten wat wel of niet goed werkt bij hun kind.

In het voortgezet onderwijs is het wel moeilijker om als ouder betrokken te zijn bij de school dan in het basisonderwijs. Ouders krijgen te maken met veel verschillende docenten en komen maar weinig op school. De contacten tussen ouders en school lopen meestal alleen via de mentor. Ook zijn ouders vaak aanwezig bij het startoverleg aan het begin van het schooljaar, worden zij betrokken bij het opstellen van een handelingsplan en wordt de ambulante begeleiding met hen besproken. Eén school bevraagt de ouders van leerlingen in de speciale overgangsklas door middel van een enquête naar hun mening over deze klas.

Een docent:

"Er is nauw contact met de ouders. We maken wel duidelijk dat we geen basisschool zijn, dus dat het contact in principe minder is dan op de basisschool.

Maar er is wel regelmatig mailcontact als er iets speelt en als het echt nodig is nodigen we de ouders uit op school."

6. Deskundigheidsbevordering

6.1 Inleiding

Veel van de door ons geïnterviewde docenten hebben op eigen initiatief en uit eigen belangstelling opleidingen en cursussen gevolgd op het gebied van Passend onderwijs. Sommigen al tijdens het volgen van de lerarenopleiding, anderen pas later, toen ze al als docent werkzaam waren. De volgende opleidingen en cursussen zijn door hen genoemd:

- cursus over de omgang met leer- en gedragsstoornissen
- cursus over het omgaan met weerstanden
- cursus over autisme
- faalangstraining
- training over sociale competentie
- opleiding voor gedragsspecialist
- hbo-master special educational needs
- academic master special educational needs

Een enkeling heeft werkervaring in het speciaal onderwijs.

In dit hoofdstuk gaan we in op de derde onderzoeksvraag: *‘Welke vormen van deskundigheidsbevordering achten docenten van belang voor henzelf en andere docenten in het voortgezet onderwijs?’* Deskundigheidsbevordering is gericht op de docentcompetentie ‘reflectie en ontwikkeling’ (zie hoofdstuk 3). In paragraaf 6.2 draait het om de vraag of professionalisering zich zou moeten richten op het vergroten van kennis of op vaardigheden. In 6.3 bespreken we de ideeën van de docenten over de vorm waarin professionalisering het beste gegoten kan worden. Vooraf is het goed om te melden dat enkele docenten aangaven wat huiverig te zijn voor een te nadrukkelijke aandacht voor professionalisering van docenten. *‘Dat is veel te small! Je moet ook investeren in faciliteiten en condities.’*

6.2 Attitude, kennis en vaardigheden

Attitude

De docenten uit dit onderzoek zijn uit zichzelf gemotiveerd voor het geven van Passend onderwijs aan leerlingen met gedragsproblemen. Maar zij weten ook dat dat niet voor al hun collega's geldt. Sommige docenten hebben nu eenmaal minder affiniteit met zorgleerlingen en zijn meer gericht op het overbrengen van kennis. Het is de vraag of het zin heeft om deskundigheidsbevordering op te leggen aan docenten die geen positieve attitude hebben ten aanzien van Passend onderwijs (zie ook paragraaf 6.3). Aan de andere kant is de ervaring van de docenten dat kennis kan bijdragen aan het begrip voor leerlingen met gedragsproblemen en dat docenten door het verwerven van vaardigheden zich meer capabel kunnen gaan voelen voor het omgaan met deze leerlingen. Een aanvankelijke negatieve houding kan dankzij een toename van kennis en vaardigheden ook ten positieve veranderen.

Kennis

Volgens de meeste geïnterviewde docenten is er bij hun collega's vooral behoefte aan basiskennis over gedragsproblemen. Elke leraar zou moeten beschikken over enige basiskennis

om zich in te kunnen leven in de leerlingen en te weten wat hun onderwijsbehoeftes zijn. Maar op de lerarenopleidingen is er nog te weinig aandacht voor het omgaan met gedragsproblemen. Wanneer docenten iets meer weten over de problemen en het onvermogen van leerlingen, groeit hun begrip en verandert ook hun houding naar deze leerlingen, zo is de breed gedeelde ervaring. Dit geldt ook voor het omgaan met 'reguliere' leerlingen. Zo bleek een cursus over 'het puberbrein' die op een van de scholen werd georganiseerd, een echte eyeopener voor veel docenten te zijn.

Als docenten meer kennis hebben over gedragsproblemen, zijn ze ook beter in staat om signalen te herkennen die horen bij gedragsproblemen. Naarmate er dus meer leerlingen met gedragsproblemen op een school komen, groeit de behoefte aan kennis. Zo verwoordt een docent het als volgt: *'Als je meer kennis in huis hebt, kun je op een adequatere manier met leerlingen omgaan. We zijn nu nog te veel brandjes aan het blussen die mensen met iets meer kennis in de kiem hadden kunnen smoren.'*

Een docent:

"Deskundigheidsbevordering zou vooral gericht moeten zijn op signaleren, naar leerlingen kijken. Hoe gaat het met die leerling? Hoe herken je zijn

zorgbehoeften? Hoe ga je je aanpak afstemmen op deze leerlingen? Geef de docent de tools in handen om te handelen."

Vaardigheden

Deskundigheidsbevordering moet zo praktisch mogelijk zijn en gericht op de eigen werksituatie, vinden meerdere geïnterviewden. Kennis alleen is natuurlijk niet voldoende. Docenten moeten ook vaardigheden verwerven om met leerlingen met gedragsproblemen om te gaan en didactische vaardigheden trainen om hun vak concreet te maken en te visualiseren. *'Deskundigheidsbevordering moet gericht zijn op de aanpak in de klas en het vergroten van je arsenaal om te handelen'* vindt een van de docenten. Dat betekent dat veel docenten een omslag in hun lesgeven zouden moeten maken: van straffen van negatief gedrag, naar het belonen van positief gedrag. Immers, bij zorgleerlingen werkt het straffen bij het vergeten van boeken eerder averechts, terwijl het beter is om te belonen als de leerling wel aan zijn boeken heeft gedacht. Ook zouden docenten getraind moeten worden in repertoire-uitbreiding, zodat ze kunnen overstappen op strategie B als strategie A niet blijkt te werken.

Een docent:

"Je kunt zeker veel leren uit papieren en cursussen, maar in de praktijk is elke leerling anders. Daar moet je je eigen weg in vinden."

6.3 Vorm

Op maat

Eén ding waar alle geïnterviewden het over eens zijn, is dat deskundigheidsbevordering maatwerk moet zijn. Men ziet geen heil in een landelijk standaard scholingsaanbod. Een scholing of training moet aangepast zijn aan de specifieke situatie op en visie van een school en aan de specifieke vragen van de docenten.

Op een van de scholen wordt momenteel gedacht aan het opzetten van een keuzemenu voor scholing. De schoolleiding wil de docenten zelf vragen aan welke scholing ze behoefte hebben en daarmee hoopt men een gedeeld eigenaarschap te creëren.

Specifieke doelgroep

Op welke doelgroep kan deskundigheidsbevordering op het gebied van Passend onderwijs zich het beste richten? De antwoorden die docenten op deze vraag gaven in de interviews, hingen enigszins af van het type school waar ze werken. Docenten die gericht zijn op het geven van hun vak en daar vooral voor zijn opgeleid (bijvoorbeeld aan de eerstegraads lerarenopleiding), lijken over het algemeen minder affiniteit te hebben met zorgleerlingen dan de docenten die tijdens hun opleiding meer geschoold zijn in algemene pedagogische vaardigheden (en zich daar dus capabeler voor voelen). Hetzelfde geldt voor docenten die lesgeven in de onderbouw dan wel bovenbouw: de bovenbouwdocenten hebben volgens hun collega's minder affiniteit met zorgleerlingen dan onderbouwdocenten. Onderwijs aan leerlingen met gedragsproblemen is in de onderbouw volgens sommigen overigens eenvoudiger te realiseren dan in de bovenbouw (waar het examen begint te naderen, zie ook paragraaf 4.3).

Verschillende docenten zijn van mening dat er in de initiële lerarenopleiding te weinig aandacht is voor het omgaan met leerlingen met gedragsproblemen. Dat geldt zeker voor docenten die de eerstegraads lerarenopleiding hebben gevolgd. Er zijn op dit punt dan ook verschillen tussen vmbo- en havo/vwo-scholen. Aan docenten van vmbo-scholen worden meer pedagogische vaardigheden toegedicht dan aan hun havo/vwo-collega's. Kennis en vaardigheden zijn met name bij de laatste groep docenten echt nodig, dat zijn immers vaak de vakdocenten die meer geschoold zijn in hun vak dan in de pedagogiek. Zij zijn in de regel sterker gericht op hun vak dan op leerlingen met zorgbehoeftes. Echter, sommigen zien ook weer verschillen tussen vmbo-docenten onderling: bb-docenten (basisberoepsgericht) hebben meer dan tl-docenten (theoretische leerweg) een pedagogische aanpak in hun lesgeven.

Toch vinden de meeste geïnterviewde docenten dat professionalisering zich moet richten op alle docenten en schoolbreed moet zijn. Het zou immers geen goede zaak zijn als er een breuk zou ontstaan tussen onder- en bovenbouw op het gebied van Passend onderwijs. Wel is het goed als er bij professionalisering rekening zou worden gehouden met de bovengenoemde verschillen tussen groepen docenten.

Vrijwillig of verplicht

Over de vraag of scholing verplicht zou moeten zijn, verschillen de meningen. Sommigen vinden dat een zekere mate van verplichting (mits gefaciliteerd) wel goed zou zijn, om Passend onderwijs uit de sfeer van vrijblijvendheid te halen. Anderen denken dat eigen keuze en motivatie een voorwaarde zijn om iets te leren. Deskundigheidsbevordering heeft volgens

hen dus alleen zin als docenten daar zelf voor kiezen en als ze bereid zijn tot zelfreflectie. Met andere woorden: deskundigheidsbevordering zonder draagvlak lijkt weinig zinvol. Aan de andere kant wordt de mening wel gedeeld dat van docenten verwacht mag worden dat ze bereid zijn om te leren.

Verskillende werkwijzen

Studiedagen

Er zijn verschillende ideeën geopperd voor de mogelijke scholingsvormen. Natuurlijk de gangbare vormen zoals studiemiddagen op school, die deels zouden moeten bestaan uit informatieoverdracht en deels uit oefenen in de praktijk. Een training die op school plaats vindt is het meest praktisch: niet alleen omdat dan optimaal bij de specifieke situatie op de school aangesloten kan worden, maar ook met het oog op het voorkomen van uitval van lesuren. Veel scholen stellen dergelijke studiedagen verplicht voor hun docenten.

Leren van collega's

Wellicht is het niet eens altijd nodig om externen de school binnen te halen om kennis en vaardigheden van docenten te vergroten. Op veel scholen en bij veel docenten is al heel veel kennis en expertise aanwezig over leerlingen met gedragsproblemen en hoe daarmee om te gaan. Dit geldt natuurlijk helemaal voor de scholen waar speciale zorgklassen zijn. De vaste docenten van deze klassen kunnen als experts beschouwd worden; collega-docenten zouden bijvoorbeeld bij hen in de klas kunnen komen kijken, of andersom: deze docenten zouden op lesbezoek kunnen gaan bij hun collega's. Dergelijke vormen van collegiale consultatie worden nog niet optimaal benut. Eén docent vertelt over het plan om in het volgend schooljaar met vijf collega's scholen te gaan bezoeken om ervaring en expertise uit te wisselen. Hun bevindingen zullen ze daarna binnen de school verspreiden aan geïnteresseerde collega's. De schoolleiding faciliteert deze intervisie met lesvrije uren. Maar ook informele uitwisseling is van grote waarde: 'Van elkaar leer je het meest'. Een voorwaarde is wel dat docenten kritisch naar hun eigen gedrag en dat van anderen kunnen en durven kijken.

Sommige van de door ons geïnterviewde docenten hebben op hun school al een coachende rol. Zo kan in een open klimaat gewerkt worden aan deskundigheidsbevordering. Docenten wisselen ervaringen uit en ondersteunen elkaar in hun aanpak, bijvoorbeeld door middel van video-interactiebegeleiding, een hulpmiddel om te reflecteren op een situatie. Het mooiste is als dergelijke coaching in teamverband plaatsvindt en dat dan ook de teamleiders meedoen. 'Dan krijg je een brede aanpak, gedragen door het hele team.' De schoolleiding heeft hierbij een onmisbare faciliterende taak.

Op werkbezoek

Een docent heeft veel geleerd van docenten in het speciaal onderwijs en het bezoeken van scholen voor speciaal onderwijs. 'We hebben met een aantal collega's van de sectie lichamelijke opvoeding een bijeenkomst op een basisschool voor leerlingen met autisme bijgewoond. Ook al was dat een basisschool, toch heb ik er veel van geleerd. Bijvoorbeeld dat je de opstelling van je lokaal zoveel mogelijk hetzelfde houdt. En dat je leerlingen met autisme een vast plekje in de kleedkamer geeft.'

Een docent:

“Van het uitproberen van dingen die je bij anderen ziet, leer je veel. Het is de kunst om steeds de ver- taalslag te maken van een voorbeeld dat je bij iemand anders ziet, naar je eigen praktijk.”

Experts en ervaringsdeskundigen

Een tip van een andere docent is gebruik te maken van ervaringsdeskundigen. *‘Als docent kan ik bijvoorbeeld veel leren van een moeder van een kind met het syndroom van Asperger. Ouders zijn vaak heel goed in het herkennen van signalen.’* Maar, voor echt specifieke vraagstukken is het wel belangrijk om een externe professional in te schakelen, zo is de ervaring van een andere docent.

Ten slotte noemde een docent de mogelijkheid van ‘co-teaching’ als een mooie manier van professionalisering. Een docent wordt dan gecoacht door een specialist op het gebied van gedragsproblemen. Hierbij moet altijd wel in de gaten worden gehouden dat zo’n specialist zich niet opstelt *‘als een buitenstaander die wel even komt vertellen hoe het moet.’*

Sommige scholen, bijvoorbeeld in de grote steden, hebben te maken met leerlingen die vanuit huis weinig regels en structuur meekrijgen. Een docent (en mentor) op een school die daar veel mee te maken heeft, benadrukt dat hij juist daarom de ouders van zijn mentorleerlingen zo veel mogelijk bij de school probeert te betrekken.

Op een andere school speelt juist het omgekeerde: ouders eisen van de school regelmatig een te groot vangnet. Zij nemen bijvoorbeeld bij het minste of geringste contact op met de mentor van hun kind. *‘Zij helpen daarmee niet om hun kinderen op een vervolgopleiding voor te bereiden’*, vindt een van de geïnterviewden. De vraag hoe groot een vangnet van extra zorg kan en mag zijn op een vo-school, is dus niet alleen relevant bij docenten, maar zeker ook bij ouders. Een verschil met vroeger is dat ouders toen eerder aan de kant van de school stonden, signaleert een van de docenten. *‘Tegenwoordig staan ouders kritischer tegenover de aanpak van de school en geven dit bovendien ook aan hun kinderen mee.’*

7. Conclusies en slotbeschouwing

7.1 Conclusies

Onze bevindingen op basis van de interviews en observaties vatten we in dit hoofdstuk nog eens samen. Daarbij gebruiken we de drie onderzoeksvragen als leidraad. Maar vooraf benadrukken we nogmaals dat de scholen en docenten die deelnamen aan dit onderzoek, geen gemiddelde docenten en scholen zijn, en dus ook geen gemiddeld beeld schetsen van het Passend onderwijs in het voortgezet onderwijs in Nederland. Het gaat om een selecte groep docenten, die veel kennis van en ervaring heeft met leerlingen met gedragsproblemen. Bovendien werken ze op scholen met een overwegend duidelijke visie op Passend onderwijs, waar vaak een goede zorgstructuur is opgezet en waar docenten steun en draagvlak ervaren bij het geven van Passend onderwijs. Gesteund door deze positieve condities, hebben docenten een eigen handelingsrepertoire ontwikkeld waar we in deze rapportage verslag van doen.

ONDERZOEKSVRAAG 1:

Hoe geven docenten in de dagelijkse praktijk van het voortgezet onderwijs effectief vorm aan Passend onderwijs voor leerlingen met gedragsproblemen?

Docenten hebben in hun dagelijkse lespraktijk in het voortgezet onderwijs te maken met veel verschillende leerlingen en veel verschillende soorten gedragsproblemen: van stil en gesloten tot dwars en dwingend. Ondanks de grote verschillen zijn de docenten toch vrij eenduidig als het gaat om de onderwijsbehoeften van deze leerlingen: ze hebben structuur en bevestiging nodig. In het voortgezet onderwijs zijn deze beide zaken zeker niet als vanzelfsprekend aanwezig. De specifieke kenmerken van het voortgezet onderwijs maken dat Passend onderwijs aan leerlingen met gedragsproblemen in het voortgezet onderwijs gecompliceerder is dan in het basisonderwijs. Dat komt zowel door de situatie (grote school, veel lokalen, veel wisselingen op een dag) als door de relationele context (veel verschillende docenten, veel leerlingen).

Ondanks de gecompliceerde context van de vo-school en de verschillende soorten gedragsproblemen waar ze mee te maken krijgen, lukt het de docenten uit dit onderzoek om een eigen aanpak te ontwikkelen die ze hanteren om Passend onderwijs te geven. In de vakliteratuur worden vier typen docentcompetenties onderscheiden die een rol spelen in de klas: interpersoonlijke, pedagogische, vakdidactische en organisatorische. Deze vier typen competenties worden door de docenten ook allemaal in de gesprekken genoemd als competenties die ze nodig hebben. Hoe vullen docenten de competenties in bij het geven van Passend onderwijs? Onder de *interpersoonlijke* competentie noemen docenten zaken als betrokkenheid tonen en empathisch zijn. Ook humor is een belangrijke eigenschap voor docenten die leerlingen met gedragsproblemen lesgeven. Bij het beschrijven van hun *pedagogische* competentie gebruiken docenten termen zoals openheid creëren, erkenning en bevestiging geven en escalatie voorkomen. De *vakdidactische* component van hun handelingsrepertoire bevat het bieden van structuur, differentiëren en lesstof concreet maken. Ten slotte zetten de docenten verschillende *organisatorische* strategieën in, zoals organisatorische structuur bieden, flexibel zijn en vooruit denken. De gezamenlijke top 3 van vaardigheden die volgens de docenten het belangrijkste zijn voor Passend onderwijs ziet er als volgt uit:

1. structuur bieden en consequent zijn;
2. investeren in een goede relatie met de leerlingen;
3. flexibel zijn.

ONDERZOEKSVRAAG 2:

Welke condities zijn voor docenten van belang bij het vormgeven van Passend onderwijs aan leerlingen met gedragsproblemen in het voortgezet onderwijs?

'De docent is de as waar Passend onderwijs om draait'. Deze stelling is aan de docenten voorgelegd en de meeste docenten zijn er het van harte mee eens. Ze hebben wel een duidelijke kanttekening: een wiel kan pas goed draaien als duidelijk is welke richting wordt gekozen en als het in goede staat verkeert. Ze noemen dan ook veel factoren die wat hen betreft voorwaardelijk zijn om goed Passend onderwijs te kunnen geven. Het gaat hierbij zowel om factoren op schoolniveau als om factoren op klassenniveau:

- een goede zorgstructuur;
- een helder geformuleerde schoolvisie;
- flexibele regelgeving;
- duidelijke schoolregels;
- duidelijke handelingsplannen;
- klassen van hanteerbare grootte;
- voldoende handen in de klas;
- geschikte fysieke omgeving.

Al deze zaken zijn weinig beïnvloedbaar door individuele docenten. Het zijn kwesties die door schoolleiding, bestuur of samenwerkingsverband geregeld en gedragen moeten worden. Voor hen is het dus van belang om goed te luisteren naar docenten en naar wat zij nodig hebben om Passend onderwijs te kunnen geven.

Goede samenwerking wordt door de docenten cruciaal gevonden. Meer specifiek gaat het om samenwerking met de schoolleiding, met collega's, met externen en met ouders. Samenwerking zorgt voor een goed vangnet in situaties waarin de docent er alleen niet goed uitkomt (bijvoorbeeld in de vorm van een time out-lokaal of een schoolleider waar de docent terecht kan). Ook collega's met wie ervaringen kunnen worden uitgewisseld en een gemeenschappelijke aanpak kan worden afgesproken zijn bevorderend om Passend onderwijs te kunnen geven. Hetzelfde geldt voor externe zorgexperts, die bijvoorbeeld helpen duidelijke handelingsplannen op te stellen of individuele leerlingen begeleiden.

Veel docenten maken zich gezien de aangekondigde bezuinigingen zorgen of de condities die het voor hen mogelijk maken Passend onderwijs te geven, gehandhaafd kunnen worden. Dat geldt vooral voor de docenten die betrokken zijn bij de speciale klassen voor leerlingen met gedragsproblemen.

ONDERZOEKSVRAAG 3:

Welke vormen van deskundigheidsbevordering achten docenten van belang voor henzelf en voor hun collega's?

Net zomin als het handelingsrepertoire van docenten, is ook deskundigheidsbevordering op zichzelf alleen niet voldoende om Passend onderwijs mogelijk te maken. Ook hiervoor geldt dat scholen zullen moeten investeren in faciliteiten en condities. Veel van de docenten uit dit onderzoek hebben al allerlei cursussen en opleidingen gevolgd; zij zijn niet voor niets binnen hun school degenen die het meest deskundig zijn op het gebied van Passend onderwijs. De

gesprekken over professionalisering gingen dan ook vooral over het bevorderen van de deskundigheid van hun collega-docenten. Want lang niet alle docenten hebben kennis over en ervaring met het omgaan met leerlingen met gedragsproblemen. Dat wordt ook bevestigd door de leerlingen: zij zien heel duidelijk verschillen tussen docenten in dit opzicht.

Ondersteuning op het gebied van deskundigheidsbevordering kan het best op maat en vraaggestuurd worden gegeven. Een scholing moet aansluiten bij de dagelijkse werksituatie en bij de visie van de school. Zowel attitude, als kennis en vaardigheden zijn van belang voor een scholing, vinden de docenten. Voordat er überhaupt aan deskundigheidsbevordering kan worden gewerkt, zal er bij docenten draagvlak moeten zijn voor het geven van onderwijs aan leerlingen met gedragsproblemen. Niet alle docenten zijn hier uit zichzelf voor gemotiveerd. Kennis en vaardigheden kunnen echter ook bijdragen aan een positievere attitude. Als er eenmaal draagvlak is voor deskundigheidsbevordering, dan zullen zowel kennis als vaardigheden aan de orde moeten komen in een scholing. Kennis is nodig om iets van de leerlingen met gedragsproblemen te kunnen begrijpen. Vaardigheden zijn van belang omdat docenten het gereedschap aangereikt moeten krijgen om te kunnen handelen in de klas. Verder is het de moeite waard om te zoeken naar manieren om collega's van elkaar te laten leren, want er wordt nog weinig gebruik gemaakt van kennis en expertise die aanwezig is bij de docenten zelf.

7.2 Slotbeschouwing

Passend onderwijs is een onderwerp waar de kranten regelmatig bol van staan. Een thema dat momenteel vaak een negatieve bijklank heeft. Het wordt geassocieerd met termen als 'moeilijk', 'bezuinigingen' en 'onmogelijke opgave'. Dit rapport laat echter zien dat ondanks alle bezwaren en ondanks de pijnpunten, er ook docenten zijn die het wél lukt om met bestaande middelen en in de onderwijssituatie van dit moment Passend onderwijs te realiseren in het voortgezet onderwijs. Bijzonder is dat daarbij de leraren zelf aan het woord zijn en niet experts van buiten de praktijk. Het zijn de docenten die vertellen en laten zien dat het hen lukt om les te geven aan leerlingen met speciale zorgbehoeftes. Zij weten uit eigen ervaring wat daarbij de cruciale competenties en condities zijn.

Natuurlijk zijn er duidelijke randvoorwaarden: docenten hebben zowel op klassenniveau als op schoolniveau ondersteuning nodig en er zijn randvoorwaarden waaraan voldaan moet worden om Passend onderwijs mogelijk te maken. Dat hebben we beschreven in hoofdstuk 5. We benadrukken de cruciale rol die de schoolleiding hierbij heeft. Zij vormt de schakel tussen de (boven)schoolse visie en beleid op Passend onderwijs en het primaire proces in de klas. Een goede schoolleiding vertaalt de visie en ambitie (zoals beschreven in het zorgprofiel van de school) in een personeelsbeleid waarin competenties voor het geven van Passend onderwijs serieus worden genomen en gewaardeerd, door aannamebeleid, functioneringsgesprekken, deskundigheidsbevordering etc. Daarnaast moet de schoolleiding zorgdragen voor goede fysieke en organisatorische condities om de docenten te faciliteren en ondersteunen bij het geven van Passend onderwijs. De schoolleiding zal daarbij ook moeten overleggen met het schoolbestuur en het samenwerkingsverband. Op dat niveau wordt immers besloten over de invulling van de benodigde randvoorwaarden (op financieel, personeel, fysiek en inhoudelijk gebied).

Ook deskundigheidsbevordering is een belangrijke factor bij het realiseren van Passend

onderwijs. Docenten geven daarbij aan geen behoefte te hebben aan uitgebreide theoretische uiteenzettingen over bijvoorbeeld ‘wat is autisme?’, maar wel aan praktische informatie over hoe ze het beste om kunnen gaan met een kind met autisme in de klas. “Als je in je dagelijkse lespraktijk wordt geconfronteerd met een leerling met gedragsproblemen in je klas, dan wordt er echt iets geactiveerd in jezelf” vertelde een van de docenten. Deskundigheidsbevordering waarbij docenten ondersteund worden bij dat wat ze nodig hebben in de klas, is het meest kansrijk en effectief. Met andere woorden: docenten hebben ruimte en tijd nodig om te kunnen werken aan echte dagelijkse problemen.

Dergelijke ondersteuning kan op verschillende manieren worden geboden, zoals beschreven in hoofdstuk 6. We lichten er nog een specifieke manier uit: docenten die van elkaar leren, binnen of buiten de school. Er is een schat aan kennis en ervaring aanwezig op de scholen, waar veel meer van geprofiteerd zou kunnen worden dan nu het geval is. Intervisieachtige deskundigheidsbevordering is nog lang geen gewoonte, hoewel we al wel op een aantal scholen hoorden over experimenten hiermee. Een mooi voorbeeld is het gebruik van videomateriaal: van één leerling worden verschillende filmopnames gemaakt bij verschillende docenten in de klas. Op deze manier worden effecten van verschillende manieren van aanpak bij verschillende docenten heel goed zichtbaar. Dit lijkt een veelbelovende manier om in te zetten bij deskundigheidsbevordering op het gebied van Passend onderwijs. Een andere manier waar succesvolle ervaringen mee zijn opgedaan is het inzetten van ouders als partner van de school. We hoorden van een hogeschool waar tijdens de initiële opleiding “speed-dates” met ouders werden georganiseerd. Ouders weten vaak als geen ander wat hun kind met gedragsprobleem nodig heeft om te kunnen leren, maar zij kunnen probleemgedrag vaak ook verklaren, waardoor meer begrip kan ontstaan.

“Leren moet je doen!” luidt een slogan op een van de scholen die meededen aan dit onderzoek. Vertaald naar Passend onderwijs: een docent moet de lef en durf hebben om les te (gaan) geven aan leerlingen met uiteenlopende onderwijs- en zorgbehoeften. Die lef en durf kunnen ontstaan als ze goed ondersteund worden binnen de school en als er mogelijkheden zijn om de vragen waar ze in de praktijk tegenaan lopen beantwoord te krijgen. Zo kan Passend onderwijs voor docenten een positieve uitdaging en een haalbare ambitie worden.



Literatuur

- Algemeen Pedagogisch Studiecentrum & Katholiek Pedagogisch Centrum (2010). *Verkenning bij onderzoeksopzet van project gedragsproblemen in het voortgezet onderwijs uitgevoerd door APS en KPC, in opdracht van OCW*. Utrecht: APS/'s-Hertogenbosch: KPC.
- Appelhof, P. & Walraven, M. (2010). *Handelingsbe-kwaamheid van docenten in het VO, voor het onderwijs aan jongeren met specifieke onderwijsbehoeften*. Literatuur-studie (interne publicatie). Utrecht: Oberon.
- Bolhuis, S. & Simons, P.R.J. (1999). *Leren en werken*. Deventer: Kluwer.
- Bolt, L, van der, Studulski, F., Vegt, A.L. van der & Bontje, D. (2006). *De betrokkenheid van de leraar bij onderwijs-innovaties; Een verkenning op basis van literatuur*. Utrecht: Sardes.
- Chazan, M., Laing, A. F., & Davies, D. (1994). *Emotional and behavioral difficulties in middle childhood. Identification, assessment and intervention in school*. Londen: Falmer Press.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305.
- Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijs- vernieuwingen (2008). *Tijd voor onderwijs; Eindrapport*. Den Haag: Sdu uitgevers.
- Denis, J., & Damme, J. van. (2010). *De Leraar: Professioneel leren en ontwikkelen. Reviewonderzoek van H. Timperley, e.a.* Leuven/ Den Haag: Acco.
- ECPO (2010a). *Op weg naar Passend onderwijs 2*. Den Haag: ECPO.
- ECPO (2010b). *Opdrachtbeschrijving van het onderzoek 'Passend onderwijs en het handelingsrepertoire van de leraar'*.
- Epstein, M., Atkins, M., Cullinan, D., Kutash, K. & Waever, R. (2008). *Reducing Behavior Problems in the Elementary School Classroom: A Practice Guide (NCEE#2008-012)*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.A Department of Education. Gevonden op <http://ies.ed.gov/ncee/wwc/publications/practicisguides>.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Gennip, H. van, Marx, T. & Smeets, E. (2007). *Gedrags- problemen in de basisschool en competenties van leraren*. Nijmegen: ITS.
- 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.
- Goei, S.L. & Kleijnen, R. (2009). Literatuurstudie Onder- wijsraad. Omgang met zorgleerlingen met gedragspro- blemen. Zwolle: Christelijke Hogeschool Windesheim.
- Greene, R.W. & Ablon, J.S.(2007). *Het behandelen van explosieve kinderen. De methode van het gezamenlijk problemen oplossen*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds.
- Greene, R.W., Abidin, R.R. & Kmetz, C.(1997). The Index of Teaching Stress: A measure of Student-Teacher Comptability. *Journal of School Psychology*, 35 (3), 239-259.
- Hattie (2003). *Teachers make a difference? What is the research evidence?* University of Auckland: Australian Council for Educational Research.
- Inspectie van het Onderwijs (2010). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2008/2009*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2011). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2009/2010*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Ysseldyke, J. E., Algozzine, R., & Thurlow, M. L. (2000). *Critical Issues in Special Education* (3rd ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- Ledoux, G., Smeets, E. & Rens, C. van (2010). *Passend onderwijs in de koploperregio's. Voortgang in het schooljaar 2009/10*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut / Nijmegen: ITS.
- Meijer, W. (2009). *Leerkrachten begeleiden bij passend onderwijs*. Amersfoort: CPS.

- Meijer, P., Meirink, J., Lockhorst, D., & Oolbekkink-Marchand, H. (2010). (Leren) Onderzoeken door docenten in het voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studiën* 87(4), 232-252.
- Marzano, R.J. (2007). *What Works in Schools: Translating Research into Action*. Alexandria: ASCD.
- Mijs, D. & Vernooy, K. (2010). Vmbo wint leerlingen met beter leesonderwijs. *Didaktief* (7), sept. 2010.
- Naar Passend Onderwijs*. Brief aan de Tweede Kamer, vergaderjaar 2010-2011, 32500 VIII, nr 22.
- Onderwijsraad (2010). *De school en leerlingen met gedragsproblemen*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Pameijer, N., Beukering, T. van & Lange, S. de (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam. Samen met collega's, leerlingen en ouders aan de slag*. Leuven: Acco.
- Ploeg, van der, J.D. (2005). *Behandeling van gedragsproblemen, initiatieven en inzichten*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Ponte, P. (2009). *Gedrag en onderzoek in de educatieve praxis: plaatsbepaling*. (inaugurele rede). Utrecht: Volmers.
- PO-Raad, WEC-Raad, VO-Raad, MBO-Raad, AOC-Raad (2010). *Passend onderwijs en het referentiekader voor de zorgplicht*. Werkdocument.
- Reumerman, R. (2010). *Expertleerkrachten in de omgang met probleemgedrag*. Academisch proefschrift. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Sigaloff, C., Moerbeek, K., Nabben, I. & Huber, M. (2010). *Onderwijs Pioniers. Van klacht naar oplossing: de leerkracht als vernieuwer*. Den Haag: Sectorbestuur Onderwijs Arbeidsmarkt (SBO)/Kennisland.
- Sligte, K., Bulterman-Bos, J. & Huizinga, M. (2009). *Maatwerk voor latente talenten? Uitblinken op alle niveaus*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Sol, Y.B. & Stokking, K.M. (2010). *Gewenst docenthandelen in het voortgezet onderwijs. Vernieuwingen, perspectieven, keuzes en gronden*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Stevens, L. (1997). *Overdenken en doen: een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs*. Den Haag: Procesmanagement Primair Onderwijs.
- Stoutjesdijk, R., & Scholte, E.M. (2009). Cluster 4 speciaal onderwijs: een vergelijking tussen leerlingen op cluster 4 scholen en cluster 4 rugzakleerlingen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 48, 161-129.
- Velderman (2007). *Time-out en switch. Theorie en praktijk over tijdelijke verwijdering uit de klas*. Utrecht: Agiel.
- Veen, K. van, Zwart, R., Meirink, J. & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. ICLON/Expertisecentrum Leren van Docenten.
- Veenman, S., Lem, P., Roelofs, E., & Nijssen, F. (1993). *Effectieve instructie en doelmatig klasmanagement: een schoolverbeteringsprogramma voor enkelvoudige en combinatieklassen*. Amsterdam: Swets & Zeitlinge.
- Velthooven, B. van (2008). Probleemgedrag in het voortgezet onderwijs vraagt om systeemdenker. In: Borst, M., Doreleijers, T., Maas, B., Schaap, R., Taghon, G., & Velthooven, B. van. *Oppositieel en opstandig gedrag in het voortgezet onderwijs*. Apeldoorn: Garant.
- Waslander, S. (2011). De geschiedenis herhaalt zich: passend onderwijs en de onzichtbare leraar. In: Bekkers, V., Noordegraaf, M., Waslander, S. & Wit, B. de. *Passend onderwijs- Passend beleid? Drie visies op beleidsvorming rondom Passend onderwijs*. Den Haag: ECPO.
- Wolf, K, van der & Beukering, T. van (2009). *Gedragsproblemen in scholen. Het denken en handelen van leraren*. Leuven: Acco.

Bijlage: onderzoeksinstrumenten

Interviewleidraad docenten

A. Leerlingen met gedragsproblemen

1. Met leerlingen met welk type gedragsproblemen heeft u vooral ervaring?
2. Welke specifieke onderwijsbehoeftes hebben deze leerlingen?
3. Wat zijn hierbij de specifieke aandachtspunten m.b.t. het voortgezet onderwijs?
4. Wat vraagt dat van vo-docenten?

B. Houding/attitude docent

1. *'De docent is de spil waar passend onderwijs om draait'* staat in recente beleidsstukken. Ziet u dat ook zo?
2. Wat is voor u de kern van passend onderwijs aan leerlingen met gedragsproblemen? Wat wilt u met deze leerlingen bereiken?

C. Handelen docent in de klas

1. Wat zijn belangrijke kenmerken van uw aanpak in de klas?
2. Welke competenties/vaardigheden zijn belangrijk voor uw aanpak?
 - a. interpersoonlijk contact met de leerlingen (relatie, betrokkenheid, begrip etc.)
 - b. pedagogisch klimaat (enthousiasmeren, positieve feedback geven etc.)
 - c. didactisch / vakinhoudelijk (activeren, verwachtingen uitspreken, differentiëren etc.)
 - d. organisatorisch (flexibiliteit, structuur, klassenmanagement etc.)
 - e. anders...
3. Welke dilemma's spelen daarbij?
4. Krijgt u feedback van leerlingen (zorgleerlingen en andere leerlingen) of collega's op uw aanpak? Zo ja, wat voor feedback?
5. Samenvattend: welke vaardigheden zijn volgens u essentieel voor een docent om passend onderwijs te kunnen geven aan leerlingen met gedragsproblemen? (top 3)

D. Conditie

1. Welke factoren zijn noodzakelijk of voordelig of bevorderend voor uw handelen in de klas rondom passend onderwijs?
 - a. de schoolorganisatie (klassenindeling, handen in de klas, fysieke randvoorwaarden, schoolregels etc.)
 - b. samenwerking en overleg met collega's (draagvlak, teamoverleg, consultatie, coaching etc.)
 - c. samenwerking en overleg met zorgexperts binnen en buiten de school (zorgcoördinator, maatschappelijk werker, psycholoog, counselor etc.)
 - d. overleg en afstemming met ouders (van zorgleerlingen en hun klasgenoten)
 - e. rol van de schoolleiding
 - f. anders...
2. Wat zijn de dilemma's die spelen als het gaat om goede condities scheppen? Welke consequenties kunnen bepaalde keuzes hebben?

E. Professionalisering

1. Vraagt het omgaan met leerlingen met gedragsproblemen een speciale attitude of spe-

- ciale kennis van docenten? Zo ja, welke?
2. Hoe bent u zelf aan uw attitude, kennis en vaardigheden op dit gebied gekomen?
 3. Op dit moment wordt veel gesproken over het belang van professionalisering van docenten in het kader van passend onderwijs. Waar zou professionalisering van docenten zich vooral op moeten richten
 4. Op welke docenten zou professionalisering zich moeten richten?
 5. Hoe zou deze professionalisering het best kunnen worden vormgegeven?
 6. Wat vraagt dat van de schoolorganisatie en schoolleiding?
 7. Welke dilemma's spelen er als het gaat om professionalisering op het gebied van omgang met gedragsproblemen?

Interviewleidraad leerlingen

1. Hoeveel vakken/leraren heb jij dit jaar? Hoeveel leraren vind jij een fijne/goede leraar?
2. Wanneer is iemand een goede leraar? Wat vind jij belangrijk?
3. Wanneer is iemand geen goede leraar? Waarom niet?
4. Denk eens even aan de lessen van een goede/fijne leraar: hoe geeft deze leraar les? (Indien mogelijk: vooral doorvragen over de geïnterviewde docent.)
5. Vind jij dat deze leraar goed rekening met jou houdt/jou goed kent? Hoe merk je dat?
6. Kan je goed werken en leren bij deze leraar? Hoe komt dat?
7. Is het rustig in de klas? Hoe zorgt de leraar daarvoor?
8. Zorgt deze leraar ervoor dat jij goed met je klasgenoten kan omgaan? Hoe?
9. Wat kan je nog meer vertellen over deze leraar?
10. Wat voor tips heb jij voor de leraren zodat jullie goed kunnen leren en het leuk vinden op school?

Observatiechecklist

Algemeen	
observator	
school	
docent	
leerjaar en klas	
aantal leerlingen met gedragsproblemen	
type gedragsproblemen	
soort les, doel	
aantal leerlingen	
opstelling (groepjes/rijtjes/carré)	
datum	
tijdstip begin les	
typering start van de les	
<i>toelichting:</i>	

A. Interpersoonlijk				
A1 De docent....	-	±	+	nvt
zorgt voor een positief werkklimaat				
zorgt voor een ontspannen sfeer				
toont empathie en betrokkenheid				
biedt een veilig leerklimaat				
toont begrip en tolerantie				
<i>toelichting:</i>				
NB: Geef het duidelijk aan als de docent anders omgaat met de zorgleerlingen dan met de rest van de klas				
A2 De (zorg)leerlingen...	-	±	+	nvt
zijn aan het werk				
voelen zich op hun gemak				
hebben goed contact met de docent				
durven vragen te stellen				
<i>toelichting:</i>				
NB: Geef het duidelijk aan als de zorgleerlingen zich anders gedragen dan de rest van de klas				

B. Pedagogisch				
B1 De docent...	-	±	+	nvt
is gericht op zelfsturing en zelfstandigheid van leerlingen				
geeft positieve feedback				
verwoordt de (positieve) verwachtingen van leerlingen				
is enthousiasmerend				
verdeelt zijn/haar aandacht over de leerlingen				
sluit aan bij de verschillende onderwijsbehoeftes	-	±	+	nvt
laat leerlingen samenwerken				
stelt grenzen en corrigeert				
<i>toelichting:</i>				
NB: Geef het duidelijk aan als de docent anders omgaat met de zorgleerlingen dan met de rest van de klas.				
B2 De (zorg)leerlingen...	-	±	+	nvt
werken zelfstandig				
werken samen (als dat de opdracht is)				
luisteren naar de feedback van de docent				
zijn enthousiast				
<i>toelichting:</i>				
NB: Geef het duidelijk aan als de zorgleerlingen zich anders gedragen dan de rest van de klas				

C. Vakinhoudelijk / didactisch				
C1 De docent...	-	±	+	nvt
is gericht op resultaat (vertelt wat hij verwacht van de leerlingen)				
vertelt het doel van de les				
heeft een activerende aanpak				
geeft heldere en duidelijke instructie				
ondersteunt leerlingen die dat nodig hebben				
toetst of leerlingen het begrijpen/hebben begrepen				
biedt uitdaging voor alle leerlingen (differentiatie)				
sluit de les duidelijk af				
geeft aan wat vervolgvactiteiten zijn (ELO, huiswerk, opdrachten etc.)				
<i>toelichting:</i>				
NB: Geef het duidelijk aan als de docent anders omgaat met de zorgleerlingen dan met de rest van de klas.				
C2 De leerlingen....	-	±	+	nvt
weten wat in de les van hen wordt verwacht				
zijn actief aan het werk				
vragen hulp als dat nodig is				
weten wat de vervolgvactiteiten zijn				
<i>toelichting:</i>				
NB: Geef het duidelijk aan als de zorgleerlingen zich anders gedragen dan de rest van de klas				

D. Organisatorisch				
D1 De docent...	-	±	+	nvt
biedt duidelijke structuur				
geeft gedragsregels aan				
sprekt leerlingen aan op gedrag				
heeft een duidelijke planning van de les				
benut de leertijd effectief				
geeft zowel groeps- als individuele instructie				
biedt ondersteunende leeromgeving (ict, rustige plek)				
grijpt tijdig in bij lastig of storend gedrag (preventie)				
<i>toelichting:</i>				
NB: Geef het duidelijk aan als de docent anders omgaat met de zorgleerlingen dan met de rest van de klas.				
D2 De (zorg)leerlingen.....	-	±	+	nvt
nemen actief deel aan de les				
kunnen zich concentreren op hun werk				
laten zich corrigeren				
hebben geen last van elkaar (storend gedrag)				
<i>toelichting:</i>				
NB: Geef het duidelijk aan als de zorgleerlingen zich anders gedragen dan de rest van de klas				

Colofon

Oberon

Uitgave
Oberon, Utrecht

Tekst

Miriam Walraven, Marleen Kieft en Leanne Broekman.

Met medewerking van Pieter Appelhof, Margot Oomens, AnneLuc van der Vegt en Ditte Lockhorst

ISBN/EAN

978-90-77737-74-3

Vormgeving

Cas de Vries | Dvada, Utrecht

Fotografie

Sijmen Hendriks

Met dank aan het Buitenhoutcollege in Almere. De leerlingen op de foto's hebben niet met het onderwerp van deze publicatie te maken.

Opdrachtgever

Evaluatie en adviescommissie Passend onderwijs



© Oberon, 2011

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd of openbaar gemaakt in enige vorm of op enige wijze, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever. Het gebruik van passages uit deze tekst als ondersteuning en toelichting is toegestaan, mits de bron correct en duidelijk wordt vermeld.

Docenten spelen een cruciale rol bij het vormgeven van Passend onderwijs. Er wordt veel van hen verwacht: vroegtijdig problemen bij leerlingen signaleren, preventief werken en het onderwijsaanbod differentiëren naar leerlingen met verschillende onderwijs- en zorgbehoeften.

In deze publicatie komen ervaren docenten uit het reguliere voortgezet onderwijs aan het woord. Hoe geven zij effectief vorm aan Passend onderwijs voor leerlingen met gedragsproblemen? Welke vaardigheden, attitudes en kennis zetten docenten daarbij in? Welke condities zijn van belang en welke ondersteuning en deskundigheidsbevordering zijn volgens docenten nodig?

Het onderzoek is uitgevoerd in opdracht van de Evaluatie- en adviescommissie Passend onderwijs (ecpo).



Oberon

ONDERZOEK & ADVIES

POSTBUS 1423
3500 BK UTRECHT
TEL. : 030 - 230 60 90
FAX : 030 - 230 60 80
E-MAIL : INFO@OBERON.EU
INTERNET : WWW.OBERON.EU