

HOOFDSTUK 14

Didactisch en pedagogisch handelen van leerkrachten

Kees Vernooy, Mirella van Minderhout & Helma Koomen

Met de overgang naar een nieuwe millennium heeft ook een verschuiving plaatsgevonden in het denken over het omgaan met leerlingen en in het bijzonder met kinderen met specifieke onderwijsbehoeften. Waar eerst het kind met zijn problemen centraal stond, gaat momenteel de aandacht vooral uit naar de leerkracht en de mate waarin hij of zij het onderwijs afstemt op de specifieke behoeften van de leerling. Het effect van de kwaliteit van de school en de leraar op leerprestaties wordt duidelijk zichtbaar in meta-analytisch onderzoek van Marzano (2000). Bij een modale leerling blijkt een sterke leraar op een sterke school resultaten te bewerkstelligen in de top van de verdeling, terwijl bij een zwakke leraar op een zwakke school de prestaties aan de onderkant liggen.

Ook volgens auteurs als Haycock en Crawford (2008) en Hattie (2015) doet het ertoe op wat voor school een kind zit en, vooral ook, bij welke leerkracht het kind in de klas zit. De verschillen tussen goede en minder goede scholen blijken namelijk grotendeels aan verschillen in instructiekwaliteit toe te schrijven. Van een heel goede leerkracht in het basis- of primair onderwijs wordt zelfs verondersteld dat hij of zij de negatieve effecten van een lage sociaal-economische (SES) achtergrond op leerlingprestaties te niet kan doen (Rivkin, Hanushek, & Kain, 2005). Ook het klassenmanagement en de pedagogische kwaliteit van de leerkracht zijn van grote invloed op het functioneren van leerlingen op school (zie

bijv. Marzano, Marzano, & Pickering, 2003). De kwaliteit van de leerkracht is niet alleen een relevante, direct aan leerlingresultaten gerelateerde factor, maar tevens een factor die beïnvloedbaar is en daarmee kan verbeteren onder invloed van scholing en begeleiding.

Dat de leerkracht er echt toe doet, in het bijzonder voor de leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (zie in dat verband o.a. Hattie 2009, 2012), betekent dat de kwaliteit van het didactisch en pedagogisch handelen van leerkrachten een belangrijk aandachtspunt voor leerlingbegeleiders moet zijn. In dit hoofdstuk gaan we hier dieper op in. Omdat goed lesgeven vaak als de kernopdracht van leerkrachten op school wordt gezien, beginnen we met een overzicht van onderwijskundige begrippen, noties en empirisch onderzoek over het didactisch handelen (paragraaf 1). Dit overzicht eindigt met een subparagraaf over het klassenmanagement van leerkrachten (1.4), een onderwerp dat ook in het kader van het pedagogisch handelen besproken had kunnen worden. Effectief klassenmanagement is immers als voorwaarde zowel relevant voor het didactisch handelen van leerkrachten en het academisch leren van leerlingen, als voor het pedagogisch handelen van leerkrachten en het sociaal-emotioneel leren van leerlingen. Paragraaf 1.4 vormt in zekere zin een scharnier naar het overzicht van theoretische begrippen, noties en empirisch onderzoek over het pedagogisch hande-

len (paragraaf 2). Vervolgens worden de implicaties voor diagnostiek besproken (paragraaf 3), een selectie van diagnostische middelen gericht op het didactisch en pedagogisch handelen behandeld (paragraaf 4) en ten slotte wordt er ingegaan op interventies ter bevordering van de kwaliteit van het handelen van leerkrachten (paragraaf 5).

len tussen leerlingen om het onderwijs op hun ondersteuningsbehoeften te kunnen afstemmen; 4. de rol van klassenmanagement (zie Figuur 14.1). In onderstaande paragrafen wordt op deze aspecten van didactisch handelen nader ingegaan.

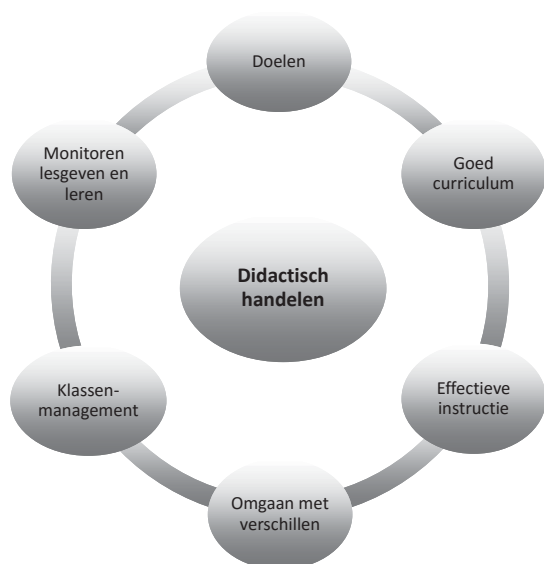
1. Het didactisch handelen van de leerkracht: het belang van goed onderwijs

Lesgeven is een complex proces, omdat er veel verschillende vaardigheden aan de orde zijn. In publicaties wordt in dat verband vaak aandacht besteed aan de volgende clusters van activiteiten: 1. het stellen van na te streven doelen, zoals schooldoelen waarvan groeps- en lesdoelen worden afgeleid en, aansluitend, het vormgeven van een goed curriculum; 2. het bieden van effectieve groepsinstructie (zoals uitleggen, informatie verstrekken, ‘modelen’ en feedback geven) en het monitoren van lesgeven en leren; 3. het omgaan met verschil-

1.1. Het belang van doelgericht onderwijs en een goed curriculum

Het is belangrijk dat een school toetsbare streefdoelen stelt waarvan groeps- en lesdoelen kunnen worden afgeleid. Als de school duidelijke doelen formuleert, is het ook voor de leerlingen duidelijk wat er van hen wordt verwacht. Voor het realiseren van effectief onderwijs is in het bijzonder doelgericht effectief onderwijs bij de basisvaardigheden (lezen, spellen en rekenen) nodig, waarbij de leesvaardigheid een centrale plaats inneemt. Een goede leesvaardigheid is cruciaal voor een goed verloop van de schoolloopbaan, omdat deze vaardigheid voor vrijwel alle vakken een vereiste is. Doelen stellen gaat altijd gepaard met het vaststellen van een onderwijsaanbod en het toetsen of het aanbod het gewenste effect heeft opgeleverd. Dan wordt immers duidelijk of leerlingen zich in de gewenste richting ontwikkelen en of de gestelde doelen worden bereikt, waarna naar het toekomstige aanbod gekeken kan worden.

Ter illustratie: Als streefdoel voor lezen wordt door school X gehanteerd: *Alle kinderen verlaten na het 6de leerjaar (groep 8) als een goede begrijpende lezer de basisschool. Dit betekent dat leerlingen minimaal een voldoende resultaat halen op toetsen als AVI Plus en Cito Begrijpend lezen voor groep 8.* Van dit streefdoel voor technisch lezen worden voor de groepen of leerjaren verschillende tussendoelen afgeleid. Bijvoorbeeld: eind groep 3 (1^e leerjaar) hebben kinderen een leesvaardigheid van minimaal niveau AVI E3. De school kan als ambitie stellen dat 95% van de leerlingen deze streefdoelen voor technisch lezen bereikt. Voor kinderen die het gewenste doel niet halen, vindt ‘verlengde instructie’ met veel herhaling als interventie plaats (zie Therrien, 2004). School X hanteert een vergelijkbare aanpak voor begrijp-



Figuur 14.1. Aspecten van didactisch handelen.

pend lezen, woordenschatontwikkeling en rekenen/wiskunde.

Doelgericht onderwijs moet op elke leerling in de klas gericht zijn. Haycock (1998) geeft aan dat vooral voor kinderen uit lage SES gezinnen hoge doelen, een uitdagend curriculum en goede leerkrachten cruciaal zijn en dat scholen in hun aanbod op dat gebied sterk van elkaar kunnen verschillen. Hattie (2015) beschrijft de enorme impact van doelen en verwachtingen. Zo maakt het een groot verschil of een leerkracht uitdagende doelen stelt voor de leerlingen of volstaat met 'doe-gewoon-maar-je-best-doelen'. Leraren zijn vaak bang om de leerling te overvragen en hakken daarom dikwijls de lesstof in behapbare mootjes wat averechts kan werken. Als een leerkracht uitdaging biedt aan de leerlingen, bereikt hij/zij meer.

De doelen die nagestreefd worden laten in belangrijke mate de missie van de school zien en maken tevens de verwachtingen van leerkrachten voor hun leerlingen zichtbaar. Verwachtingen kunnen direct geuit worden, bijvoorbeeld door er met de leerlingen over te communiceren, maar ook indirect, bijvoorbeeld indien een leerkracht lage verwachtingen in zijn/haar onderwijsgedrag laat merken. Scholen die lage doelen stellen hebben doorgaans lage verwachtingen over de mogelijkheden van hun leerlingen met als gevolg dat er ook lage resultaten met de leerlingen geboekt worden.

Bij het realiseren van doelen speelt de afkomst van leerlingen een rol. Het nodige onderzoek toont dat kinderen op jonge leeftijd al sterk van elkaar verschillen op het gebied van bijvoorbeeld woordenschat en opgedane ervaringen met geschreven taal, hetgeen positieve dan wel negatieve gevolgen voor het latere begrijpend lezen heeft (zie bijv. Hart en Risley, 2003). Met die vroege verschillen tussen kinderen dienen scholen rekening te houden. Onderzoek van de Inspectie van het onderwijs (2014) in Nederland laat echter zien dat men vooral in de onderbouw van het primair onderwijs veel kinderen laat doubleren of zittenblijven, wat in de praktijk inhoudt dat leerkrachten in de onderbouw moeilijk met verschillen tussen leerlingen kunnen omgaan. Ander onderzoek van de Inspectie van het Onderwijs (2014) toont dat ook begaafde leerlingen in het onderwijs dik-

wijls niet aan hun trekken komen (zie ook hoofdstuk Wijnokus & Pluymakers). Het is niet vreemd dat Van de Grift (2011) het omgaan met verschillen de achilleshiel in het onderwijs noemt.

Wat betekent dit alles voor risicoleerlingen? De onderwijswetenschappen geven bij herhaling aan dat risicoleerlingen op het gebied van de basisvaardigheden in één schooljaar minstens één jaar vooruit zouden moeten gaan (zie Hattie 2015). Ter illustratie: dit betekent dat een kind dat begin groep 4 (leerjaar 6) AVI- M3 leest, op het einde van het schooljaar door extra aandacht minstens AVI- M4 zou moeten lezen. Een school kan dit realiseren door het kind meer leertijd te bieden en extra intensieve instructie (verlengde instructie) voor deze leerling mogelijk te maken. Dit betekent dat van de gestelde schooldoelen niet alleen groeps- en lesdoelen voor het lesgeven en leren moeten worden afgeleid, maar – indien nodig – ook specifieke doelen voor zorgleerlingen.

1.2. Het belang van effectieve instructie en monitoren van lesgeven en leren

Diverse onderzoekers (zie o.a. Torgesen, 2007) laten zien dat de meeste leerlingen profiteren van door leerkrachten goed voorbereide lessen en goed georganiseerde instructie.

Directe en expliciete instructie

Sinds de jaren tachtig van de vorige eeuw wordt het *directe instructiemodel* als meest effectieve didactische aanpak beschouwd om leerdoelen op het gebied van de basisvaardigheden te realiseren, in het bijzonder voor risicoleerlingen. Kame'enui, Fien en Korgesaar (2014) omschrijven directe instructie als een dynamische serie leerkrachtgestuurde activiteiten die op de basisvaardigheden gericht zijn, waarbij de leerkracht op een directe manier informatie aan de leerlingen overdraagt, terwijl zorgvuldig en efficiënt met instructietijd wordt omgegaan. De volgende kenmerken zouden binnen deze be-

nadering vooral indicatief zijn voor effectief lesgeven: 1. expliciete instructie, 2. aanbieder van de leerstof in goed opgebouwde, hanteerbare stappen, 3. leerlingen met de leerstof laten oefenen en onder begeleiding laten toepassen, en 4. het geven van directe feedback bij het toepassen. Daarbij wordt het tevens belangrijk gevonden dat leerkrachtgestuurd onderwijs leerstof- en wereldgericht is om de blik van de leerlingen naar buiten te kunnen richten (Van den Broeck, 2013).

Het directe instructiemodel kent doorgaans de volgende fasen (zie Denton, Swanson, & Mathes, 2007; Veenman, 2001):

- terugblik op de vorige les(sen);
- het aangeven van de lesdoelen en leerdoelen;
- de presentatie van de leerkracht door ‘modeling’ (voordoen en tegelijkertijd hardop denken) en expliciet instructie geven;
- de begeleide (in)oefening;
- de zelfstandige verwerking door de leerlingen;
- het bieden van feedback in elke fase;
- het terugblikken op de doelen en nagaan in hoeverre de doelen behaald zijn; en herhalen van de leerstof uit de afgelopen periode op basis van evaluatie van de doelen.

In de praktijk worden deze fasen verschillend ingevuld en kan directe instructie matig tot sterk uitgewerkt zijn. Bij een goede uitwerking blijkt lesgeven volgens het directe instructiemodel beduidend effectiever dan indirecte, zogenaamde leerlinggestuurde aanpakken, zoals onderzoekend leren, geïndividualiseerde instructie en probleemgericht onderwijs bij vooral het onderwijs aan risicoleerlingen (Chall, 2000; Hattie, 2009; Kame'enui et

al., 2014). Kenmerkend voor een effectieve uitwerking van directe instructie is in de eerste plaats dat de leerkracht duidelijk lesgeeft (Hattie, 2012). Directe instructie is vooral effectief als er doelen op het gebied van de basisvaardigheden lezen, spelling en rekenen bereikt moeten worden in scholen met veel risicoleerlingen. Bovendien blijkt dat het zelfvertrouwen van leerlingen bij directe instructie toeneemt, omdat ze kennis en vaardigheden krijgen aangeleerd die hen helpen (zie o.a. Adams & Engelman, 1996).

Hollingsworth en Ybarra (2015) geven in hun recente boek over expliciete directe instructie aan welke interventies binnen de fasen van het directe instructiemodel voornamelijk effect op leren hebben. Het controleren van begrip en het activeren van leerlingen zijn belangrijke toevoegingen van deze auteurs. De meta-analyses van Hattie (2009) verschaffen bruikbare informatie over welke interventies, die toegepast kunnen worden binnen het directe instructiemodel, meer en minder effectief zijn met het oog op leerrendement. In Tabel 14.1. wordt een overzicht gegeven van de effecten van verschillende interventies, waarbij een effectgrootte van .40 gemiddeld is.

‘Gradual release of responsibility en metacognitieve strategieën’

Rond 2000 kwam er hernieuwde belangstelling en waardering voor een leerkrachtgestuurde aanpak, zoals in het directe instructiemodel (zie o.a. Chall, 2000). Deze belangstelling voor directe instructie ging gepaard met aandacht voor een geleidelijke verschuiving van verantwoordelijkheid van de leerkracht naar de

Tabel 14.1: Overzicht effecten van verschillende interventies binnen het onderwijs op grond van meta-analytisch onderzoek (Hattie, 2009).

Interventie	Effectgrootte (>.40)	Interventie	Effectgrootte (<.40)
Feedback	.73	Veelvuldig toetsen	.34
Metacognitieve strategieën	.69	Onderzoekend leren	.31
Directe Instructie	.59	Geïndividualiseerde instructie	.23
Uitleg in stappen	.57	Probleemgestuurd leren	.15
Doelen stellen	.56	Niveaugroepen met verschillende doelen	.12

leerlingen ('gradual release of learning responsibilities'), waarbij de leerkracht het leren 'scaffolds' door over te gaan van expliciete leerkrachtgestuurde instructie naar het zelfstandig leren toepassen van de aangeboden leerstof (Kame'enui et al., 2014). Na 2005 kregen, bij het werken met het directe instructiemodel, leerkrachtvaardigheden als 'modeling' veel aandacht (zie Figuur 14.2). In het bijzonder risicokinderen zouden van dit observerend leren profiteren (Chiulan Lin & Cheng, 2010; Teale, n.g.). Daarbij ontstond ook meer aandacht om leerlingen de door 'modeling' en instructie aangeboden zaken onder begeleiding van een leerkracht, die feedback geeft, te laten toepassen. Bij het model van de 'gradual release of responsibility' verschuift geleidelijk de verantwoordelijkheid van de leerkracht naar de leerling. Stap voor stap vindt de overgang naar meer zelfstandigheid plaats vanuit 'Wij doen het' naar 'Jullie doen het' en uiteindelijk 'Doe je het zelfstandig'. Volgens Lemov (2010) voorkomt deze werkwijze dat de kinderen zelfstandig aan de slag moeten, terwijl ze er nog niet aan toe zijn. De combinatie van 'modeling' en instructie is bijvoorbeeld belangrijk voor de ontwikkeling van metacognitief handelen bij leerlingen, hetgeen erg relevant is voor het bereiken van goede leerresultaten (Veenman, 2013).



Figuur 14.2. Het model 'Gradual Release of Responsibility' (Bewerkt door K. Vernooy, naar Fisher & Frey, 2014).

De wetenschappelijke literatuur (zie o.a. Hattie 2012, 2015) besteedt tevens aandacht aan een aantal andere werkzame factoren die verband houden met het realiseren van effectieve instructie en die van belang zijn om de gestelde leerdoelen te realiseren. Deze worden hieronder besproken.

Voldoende instructie- en leertijd

De mate van effectiviteit van onderwijs is volgens Dronkers (2007) bovenal afhankelijk van de beschikbare tijd voor zowel het onderwijs geven als voor het leren van de stof. In het bijzonder risicoleerlingen hebben behoefte aan voldoende tijd en een goed gebruik van tijd om les- en leerdoelen te behalen. Onvoldoende tijd leidt tot uitval. Scholen met risicokinderen die goede resultaten hebben, breiden op verschillende manieren de leertijd uit voor leerlingen die dat nodig hebben (Parrett & Budge, 2009). Dit betekent concreet: voldoende tijd voor bijvoorbeeld leesinstructie inroosteren, extra tijd voor zwakke lezers inroosteren, maar ook het voorkomen van morsen van tijd, want dat betekent minder tijd voor zwakke lezers.

Effectieve feedback en monitoring van lesgeven

Leerkrachten die leerresultaten en het werk van leerlingen zien als feedback op hun handelen en van daaruit bepalen hoe hun didactisch en pedagogisch handelen, wat betreft het vervolgaanbod, moet worden vormgegeven, blijken een substantieel leereffect te bewerkstelligen (Hattie, 2012). Daarnaast is ook het geven van goede feedback naar leerlingen tijdens de les een belangrijke leerkrachtvaardigheid met sterke effecten op leerresultaten (zie Tabel 14.1.; Hattie 2009). Het begrip feedback staat voor alle informatie die een leraar, klasgenoot, ouder of deskundige geeft met betrekking tot aspecten van iemands prestaties of begrip in relatie tot het doel dat bereikt moet worden (Hattie & Timperley, 2007). Feedback gaat altijd over wat al dan niet gedaan is bij het uitvoeren van een taak of opdracht en dient in alle fasen van het lesgeven een belangrijke plaats in te nemen. Volgens Hattie and Timperley (2007) is feedback

vooral effectief als er concrete informatie over en aanwijzingen voor de (*toekomstige*) taakuitvoering worden gegeven. Dit impliceert dat de leerkracht allereerst moet nagaan hoe leerlingen de opdracht hebben opgevat of geïnterpreteerd, om vervolgens bij het geven van feedback vooruit te kunnen kijken in de zin van: *hoe kan ik de leerling helpen het gewenste doel te realiseren en hoe zijn prestaties in de toekomst op vergelijkbare taken te verbeteren?* Deze doelgerichtheid van feedback is nodig en bepaalt in belangrijke mate de effectiviteit.

Daarnaast wordt feedback effectiever geacht, wanneer de leerlingen verteld wordt hoe goed ze het hebben gedaan en dat ze zich verbeterd hebben in vergelijking met een *eerdere* situatie toen ze het minder goed deden (Hattie & Timperley, 2007). *Positieve feedback*, ofwel de boodschap dat de leerling het goed gedaan heeft, blijkt in vrijwel alle situaties gunstige effecten te hebben: het leidt bij leerlingen tot volhouden en betrokkenheid. Vooral voor leerlingen met een laag zelfvertrouwen blijkt positieve feedback cruciaal (Burnett, 2004). Voor leerlingen met een goed zelfvertrouwen kan naast positieve ook negatieve feedback goed werken. Met *negatieve feedback* wordt feedback bedoeld die qua inhoud niet positief versterkend werkt, bijvoorbeeld als de leerkracht zegt: “dit is fout”; waarbij het niet onbelangrijk is dat dergelijke negatieve feedback op een positieve en opbouwende toon gegeven wordt. Dergelijke negatieve feedback kan door leerlingen die geen problemen hebben met hun zelfvertrouwen als een uitdaging worden opgevat, bijvoorbeeld omdat ze zich ontevreden voelen over het gemaakte werk, en tot het stellen van hogere doelen leiden. Het is echter van belang hier zorgvuldig mee om te gaan, aangezien het vertrouwen van de leerling in zijn/haar eigen mogelijkheden om een leerdoel te halen, het sterkste effect heeft op leerrendement (effectgrootte van 1.44) van alle factoren die Hattie (2009) in zijn meta-analyses heeft betrokken.

Ten slotte is het pedagogisch klimaat in een klas van invloed op het geven van feedback. Bij een negatief pedagogisch klimaat kan er minder goed feedback worden gegeven, omdat het dan schort aan een vertrouwensrelatie tussen leerkracht en leerlingen. Een dergelijke rela-

tie is een voorwaarde voor het bieden en kunnen accepteren van effectieve feedback.

De rol van samenwerken/'tutoring'

Diverse onderzoeken laten zien dat uitbreiding van leertijd door het inzetten van een oudere leerling die met een jongere leerling samenwerkt, maar ook van een goede leerling met een minder goede leerling, effectief is om de resultaten van leerlingen te verbeteren (Hattie 2009, 2012; Slavin, 1997). In een meta-analyse vindt Hattie (2009) voor het inzetten van deze zogenaamde ‘peer tutoring’, waarbij medeleerlingen optreden als ‘co-teacher’, een middelgroot effect. Door deze dikwijls ‘herhalende’ activiteiten vindt er uitbreiding van de leertijd dan wel toename van de taakgerichte leertijd voor risicoleerlingen plaats, maar kan er ook met de specifieke problemen van een leerling rekening worden gehouden. Diverse onderzoeken tonen dat ‘tutoring’ ook met jonge kinderen heel effectief kan zijn (Berrill, 2009), omdat de tutor als model fungeert, vragen stelt, corrigeert, zaken verduidelijkt en aanwijzingen geeft. Berrill geeft aan dat tutors wel goed getraind moeten worden voor deze functie en vanuit adequate inzichten en een duidelijke structuur moeten werken. Bovendien is het belangrijk dat tutors regelmatig feedback op hun werk krijgen.

Gebruik van 'evidence-based' curricula

Behalve dat een curriculum voldoende aandacht moet besteden aan effectieve activiteiten, moet het zich ook kenmerken door doelgerichtheid, een goede opbouw, interne consistentie en goed geschreven teksten (Van Silfhout & Vernooy, 2014). Curricula met open aanpakken, zoals onder andere ‘whole language’ – in Nederland ook wel natuurlijk leren genoemd – leiden tot meer ondermaats presteren van leerlingen (Hattie, 2009). Volgens Foorman en Torgesen (2001) zijn de componenten van effectieve instructie vanuit de focus preventie of interventie hetzelfde. Bijvoorbeeld bij lezen is het zowel in het geval van preventie als bij interventie belangrijk aandacht aan fonemisch bewustzijn en vlot en vloeiend lezen te besteden.

Monitoren van de vooruitgang van leerlingen

Het is belangrijk om aan de hand van de leerlijnen (voor Nederland: www.ced.nl of www.SLO.nl) of leerplannen (voor Vlaanderen: <http://onderwijs.vlaanderen.be/nl/leerplannen>) het onderwijsaanbod te plannen en aan de hand van formatieve toetsen en de toetsen van het leerlingvolgsysteem voortdurend de vooruitgang van de leerlingen te volgen ('monitoring'). Op basis van dergelijke toetsgegevens kan de leerkracht zijn of haar instructie steeds sturen en bijsturen. Resultaten van leerlingen vormen dus ook altijd feedback voor het handelen van leerkrachten. Dit betekent concreet dat een doelgerichte les aan het eind met de leerlingen geëvalueerd wordt vanuit de invalshoek: *wat moeten we op het einde van de les kunnen/weten en is dat ook het geval?* Als blijkt dat een lesdoel niet gehaald is, dan dient in een volgende les de betreffende leerstof nogmaals aan bod te komen, onder andere om hiaten in kennis of vaardigheden te voorkomen.

1.3. Het afstemmen van het onderwijs op verschillende behoeften

Leerlingen verschillen van elkaar wat betreft de hoeveelheid instructie en tijd die ze nodig hebben om een goede lezer of rekenaar te worden. Onderzoek toont dat instructie dikwijls niet goed op de verschillende behoeften van leerlingen is afgestemd en vooral niet op de behoeften van risicoleerlingen (zie o.a. Inspectie van het Onderwijs, 2014). Krijgen risicoleerlingen niet meer tijd en aandacht, dan worden de verschillen met de overige leerlingen alleen maar groter. In Nederland slaagt in de praktijk een derde van alle leraren er volgens de Inspectie van het Onderwijs (2012, 2014) niet in om hun lessen af te stemmen op de verschillen tussen leerlingen in hun klas en een kwart van de leerkrachten biedt niet genoeg zorg aan de leerlingen die dat nodig hebben. Er zijn geen redenen om aan te nemen dat dit in Vlaanderen anders zou zijn. Dit betekent dat in het bijzonder risicoleerlingen onvoldoende profiteren van het geboden onderwijs. Het is van belang dat de leerkracht,

om te zorgen dat leerdoelen bereikt worden, zijn of haar instructie afstemt op de verschillen tussen leerlingen, waarbij zowel aan de orde is:

- a. *Afstemmen van het onderwijs op de mogelijkheden van de leerlingen.* Hierbij gaat het om vragen als: Wat kan ik in de les met mijn leerlingen bereiken? Waar zitten mijn leerlingen nu? Hoe realiseer ik effectieve instructie om mijn lesdoel te bereiken? Hoe ga ik met de verschillen tussen leerlingen om? Hoe weet ik op het einde van de les dat ik mijn lesdoel heb bereikt? Kan ik differentiëren van abstract naar concreet in de aanbieding van de lesstof, ofwel kan ik dezelfde leerdoelen bereiken en lesstof gebruiken, maar de mate van concreetheid aanpassen aan de behoefte van de leerlingen?
- b. *Rekening houden met de voorkennis van de leerlingen.* Volgens Rigg en Allen (1989) moet alle instructie bij de voorkennis van leerlingen aansluiten. Onderzoek laat zien dat nieuwe informatie geïntegreerd moet worden met wat de leerling al weet. Zo is bijvoorbeeld het behandelen van woordenschat/voorkennis vanuit een 'pre-reading' stap een interventie die in aanmerking komt als het leerlingen ontbreekt aan achtergrondkennis over bijvoorbeeld het onderwerp dan wel de inhoud van een tekst.

'Response to Intervention' en het lagenmodel

Het omgaan met verschillen wordt in toenemende mate gebaseerd op noties uit het project 'Response to Intervention' (Fuchs & Fuchs, 2006, 2007). Response to intervention verschaft de wetenschappelijke basis voor convergente differentiatie, waarbij het primaire doel is het maximaliseren van het leren van alle leerlingen. *Convergente differentiatie* is een aanpak die voor alle leerlingen in de groep geldt en het koppelen van effectieve instructie en interventies aan de onderwijsbehoeften van de leerlingen nastreeft. Convergente differentiatie differentieert tijdens de verwerking: goede leerlingen gaan na de basisinstructie in groepjes of zelfstandig aan het werk; de risicoleerlingen krijgen verlengde instructie; en de leerlingen met ernstige problemen krijgen individuele instructie. Tegenover convergente differentiatie staat

divergente differentiatie. Hieronder wordt verstaan dat leerlingen vanuit hun individuele doelen een verschillend aanbod op maat krijgen, al dan niet geclusterd met andere leerlingen. Terwijl de convergente aanpak van Response to Intervention in meta-analyses zeer effectief blijkt, heeft volgens Hattie (2009) zeer sterk geïndividualiseerd onderwijs een gering effect voor leerlingen (zie Tabel 14.1).

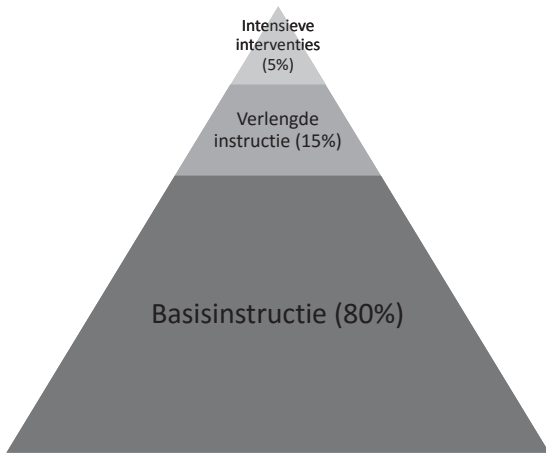
Uitgangspunt van Response to Intervention is dat leerlingen pas als kinderen met leerproblemen worden gezien als ze na de nodige interventies toch nog dramatisch bij hun leeftijdgenoten achterblijven (Fuchs & Fuchs, 2007). Het vertrekpunt is het vroegtijdig signaleren en reageren op risicoleerlingen, onder andere door het continu monitoren van hun leerontwikkeling om vastlopen te voorkomen. Met nadruk geldt dat zorgleerlingen ook steeds meedoen aan de basisinstructie en verlengde instructie (het zogenaamde *stapelen* van het aanbod). Deze kinderen hebben immers meer tijd nodig om de gestelde doelen te bereiken. Door een continuüm van basisaanbod, verlengde instructie en intensieve instructie wordt voorkomen dat kinderen met problemen alleen maar zeer sterk geïndividualiseerd onderwijs krijgen, zoals in het geval van divergente differentiatie. Hiermee schieten ze dikwijls niet veel op, want lang zelfstandig werken kunnen deze leerlingen juist niet (zie Vaughn & Dammann, 2001). En het is belangrijk dat risicoleerlingen zelf ook ervaren dat ze een betere lezer of rekenaar worden. Het omgaan met verschillen wordt bij Response to Intervention vormgegeven in een model bestaande uit drie samenhangende instructielagen (zie Figuur 14.3). Deze lagen passen respectievelijk binnen de basiszorg, verhoogde zorg en uitbreiding van zorg (zie www.prodiagnostiek.be).

Laag 1 bestaat uit het basisaanbod voor alle leerlingen, waarbij de leerkracht voortdurend nagaat of wat onderwezen is ook begrepen wordt. Dit vormt tevens de basis voor effectieve instructie en convergente differentiatie voor risicoleerlingen. De leerkracht controleert voortdurend of de leerlingen daadwerkelijk iets van de instructie opsteken. Dit kan door vragen te stellen en leerlingen de aangeboden leerstof onder begeleiding te laten toepassen. Zo krijgt de leerkracht ook feedback

over het lesgeven en kan hij/zij vervolgens besluiten om het verdere verloop van de les aan te passen. Onderzoek toont bij herhaling dat expliciete, directe instructie met goede methoden bij taal/lezen en rekenen tijdens de eerste laag voor alle leerlingen cruciaal is en dan in het bijzonder voor risicoleerlingen. Zwakke leerlingen mogen dit niveau zeker niet missen.

Laag 2 omvat verlengde instructie voor de leerlingen die onvoldoende van de basisinstructie profiteerden met het oogmerk deze leerlingen op korte termijn weer volledig van de basisinstructie te laten profiteren. Verlengde instructie houdt in dat aan een groepje van 3 tot 5 kinderen 'reteaching' van de kernzaken uit de basisinstructie wordt aangeboden, maar dat men deze leerlingen ook extra laat oefenen en hen veel taak- en procesgerichte feedback geeft. 'Reteaching', herhaling, 'modeling' en het concretiseren van de leerstof, die tijdens de groepsinstructie aan bod kwam, krijgen in deze laag veel aandacht. Een meta-analyse van Therrien (2004) toont dat bijvoorbeeld herhaald lezen een effectieve 'evidence-based' strategie is voor zowel vlot en vloeiend (technisch) lezen als voor begrijpend lezen. Kinderen met leesproblemen profiteren daarvan. Het effect voor technisch lezen is wel groter dan voor begrijpend lezen. Voor een deel van de kinderen zal deze ondersteuning na enkele weken niet meer nodig zijn, omdat ze door de geboden extra ondersteuning op korte termijn weer in voldoende mate van het basisaanbod profiteren.

Laag 3 behelst intensieve individuele instructie voor de leerlingen die heel veel moeite hebben om zich de basisinstructie eigen te maken en waarvoor het dikwijls nodig is nog verder te intensiveren en, indien echt noodzakelijk, specifieke doelen te stellen. Hierbij moet onder andere gedacht worden aan kinderen met ernstige dyslexie of dyscalculie. Het basisaanbod en de verlengde instructie werkten onvoldoende voor deze leerlingen. Daarom komen deze leerlingen in aanmerking voor specifieke diagnostiek van eventuele leerproblemen en een bijbehorende (meestal individuele) aanpak (zie de hoofdstukken van Ghesquière & Van der Leij en Ruijsenaars & Van Luit). Het is van belang om voor deze leerlingen aparte einddoelen te stellen. Een einddoel is



Figuur 14.3. Lagenmodel: drie ondersteuningsniveaus voor didactisch handelen

bijvoorbeeld dat ze minstens op het niveau van eindgroep 6 kunnen rekenen.

Uitgangspunt bij Response to Intervention is dat 95% van de leerlingen met een aanpak volgens dit lagenmodel voldoende leerresultaten behaalt. Onderzoek toont dat 80% van de leerlingen profiteert van de basisinstructie, 15% (aanvullend) baat heeft bij verlengde instructie en 5% (aanvullend) langdurige zeer intensieve instructie en ondersteuning nodig heeft (zie o.a. Fuchs & Fuchs, 2007). Kinderen die in principe voor de lagen 2 en 3 in aanmerking komen zijn dikwijls kinderen die: (a) op het einde van het schooljaar in hun groep of klas een onvoldoende resultaat voor taal/lezen of rekenen/wiskunde hadden; (b) halverwege het schooljaar onder de normen scoren voor taal/lezen en rekenen/wiskunde op de toetsen van het leerlingvolgsysteem; (c) tijdens de monitoring door de leerkracht als risicoleerlingen worden gezien die extra aandacht nodig hebben; en/of (d) vanwege ziekte langdurig afwezig waren.

1.4. De rol van klassenmanagement

Op grond van onderzoek uit de afgelopen 30 jaar concluderen Marzano en collega's (2003) dat het klasmanage-

ment van leerkrachten één van de cruciale ingrediënten van effectief lesgeven is. Het is bekend dat leerkrachten met een slecht klassenmanagement dikwijls morsen met tijd, veel op probleemgedrag moeten reageren en niet tot goed differentiëren in staat zijn. Volgens Ferguson en Danielson (2013) is klassenmanagement zelfs de sterkste voorspeller voor het leren van de leerlingen.

In de literatuur komen we verschillende omschrijvingen van klassenmanagement tegen, waarvan sommige dichter aanliggen tegen het didactische handelen van de leerkracht en academisch leren van leerlingen (bijv. omgaan met niveauverschillen binnen de klas) en andere meer te maken hebben met het pedagogisch handelen en sociaal-emotioneel leren (bijv. omgaan met probleemgedrag). Een groep Groningse onderzoekers hanteerden voor hun meta-analytische onderzoek naar effecten van klassenmanagement een definitie van Evertson en Weinstein (2006), die beide aspecten omvat: *“De handelingen die leerkrachten ondernemen om een omgeving te creëren die academisch en sociaal-emotioneel leren ondersteunt en faciliteert. Effectief klassenmanagement is volgens hen klassenmanagement dat ertoe bijdraagt dat leerlingen er ‘beter’ van worden”* (p. 9, Korpershoek, Harms, De Boer, Van Kuijk, & Doolaard 2014). Van interventies op het gebied van klassenmanagement vonden zij in het verlengde hiervan een positief effect op verschillende soorten uitkomsten, namelijk op leerprestaties, leerlinggedrag en de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen.

De meeste omschrijvingen van klassenmanagement gaan in de richting van het creëren van een ondersteunende en ordelijke omgeving voor de leerlingen, die voorwaardelijk is voor goed functioneren en leren op school. In dit kader kan onder andere worden gedacht aan het consequent hanteren van duidelijk omlijnde regels, routines en procedures; het voorkomen van verstoringen en tijdverlies door probleemgedrag en onduidelijkheid of verwarring over taken of opdrachten; en het tot routine maken van sociale basishandelingen in de klas. Hoewel er in de literatuur vaak een tamelijk directe relatie tussen klassenmanagement en gedragsproblemen wordt gelegd, moet opgemerkt worden dat klassenmanagement meer omvat dan het effectief aan-

pakken van gedragsproblemen. Klassenmanagement is in dit verband bovendien vaak eerder *preventief* van aard, omdat het gedragsproblemen probeert te voorkomen. Een goed klassenmanagement verschaft rust, structuur en duidelijkheid in een groep; leerlingen weten waar ze met de leerkracht aan toe zijn. Het legt daarmee de basis zowel voor een effectieve academische leeromgeving (bijv. goede structuur voor de instructie), als voor een sociaal-emotionele leeromgeving (bijv. een veilig pedagogisch klimaat).

Basiscondities voor goed klassenmanagement

Goed klassenmanagement staat of valt bij de aanwezigheid van bepaalde condities waarvoor de leerkracht investeringen moet doen of bepaalde voorbereidingen moet treffen. We noemen er hier vijf.

1. *Goed voorbereide lessen.* Op de eerste plaats vormen goed voorbereide lessen de basis voor een goed klassenmanagement. Slecht voorbereide lessen hebben dikwijls probleemgedrag tot gevolg dat niet door klassenmanagement gecorrigeerd kan worden. Lessen moeten vakinhoudelijk goed voorbereid zijn, waarbij de leerkracht ook steeds afweegt wat deze les voor de klassenorganisatie betekent. Een goed klassenmanagement heeft op zijn beurt weer positieve effecten voor het verloop van het lesgeven en leren.
2. *Pedagogische relaties.* Een tweede voorwaarde voor een goed klassenmanagement is het hebben van goede pedagogische relaties met de leerlingen in de klas. Slechte relaties gaan dikwijls gepaard met probleemgedrag en veel morsen van tijd. Het is dus belangrijk om in goede pedagogische relaties met leerlingen te investeren.
3. *De inrichting van de klas.* De inrichting van de klas beïnvloedt het klassenmanagement en het lesgeven en leren. Het is belangrijk dat een klas zo is ingericht, dat alle kinderen – en in het bijzonder de risicoleerlingen – de leerkracht duidelijk kunnen zien. Vanuit de optiek van klassenmanagement is het daarnaast zinnig om naar de inrichting van de klas te kijken met de vraag of alle leerlingen hier goed kunnen werken. Hangt er bijvoorbeeld didactisch ondersteunend materiaal aan de wand bij het leren lezen of rekenen en worden deze steunwoorden of tafels op de juiste tijd weer weggehaald? Als er knutselmateriaal hangen, zijn deze recent en bevinden ze zich dan achter in de klas, zodat deze niet afleiden?
4. *Duidelijke regels/afspraken en routines.* Regels en routines vormen de hoekstenen van een effectief klassenmanagement. Regels verwijzen naar verwachtingen of eisen die aan het gedrag van de leerlingen worden gesteld, maar hoeven niet alle aspecten van het leerlinggedrag af te dekken. Wat wordt door de school en de leerkrachten wel of niet van leerlingen geaccepteerd? Door duidelijke regels gaan leerlingen zich veilig, gerespecteerd en verantwoordelijk voor elkaar voelen en de klas ook als plezierig ervaren. Routines verwijzen naar de dagelijkse activiteiten in de klas, zoals de organisatie van de instructie, het werken met methoden, het werken in groepen, het zelfstandig werken, het omgaan met tijd, etc. Bij routines kan worden gedacht aan afspraken binnen de context van de vastgestelde regels. Regels en routines dienen met elkaar verbonden te zijn. Bij routines gaat het onder andere over gedragingen bij het binnenkomen en verlaten van de klas; tijdens de groepsinstructie; en tijdens de verlengde instructie en het zelfstandig werken.
5. *De leerkracht als regisseur van goed klassenmanagement.* Om goed klassenmanagement te kunnen realiseren, is het nodig dat de leerkracht over een aantal zaken vooraf goed heeft nagedacht: Welke regels en routines zijn van belang en dienen expliciet te worden neergezet? Vervolgens dient de leerkracht in de klas de tijd te nemen om dit wenselijke gedrag te instrueren, te oefenen, te monitoren en te evalueren aan de hand van feedback. In dit kader dient de leerkracht zichzelf ook vragen te stellen over zijn/haar eigen gedrag in de klas, zoals: Waar ben ik in het lokaal als leerkracht op welk moment? En ben ik me voldoende bewust van wat ik oproep bij leerlingen door middel van mijn eigen gedrag? Dit vraagt een voorbereiding van leerkrachten betreffende

hun eigen gedrag in de groep, zodat bewust bepaald gewenst gedrag bij leerlingen kan worden opgeroepen in het klassenmanagement.

2. Het pedagogisch handelen van de leerkracht: het aanleren van gedrag

Klassenmanagement is een voorwaarde om tot gewenst gedrag te komen bij leerlingen. Pedagogisch handelen van een leerkracht verwijst vervolgens naar de invulling van deze kaders met vaardigheden van de leerkracht om bij leerlingen gewenst gedrag te ontlokken en aan te leren. Het begrip pedagogisch handelen omvat in de literatuur verschillende aspecten. Zo vinden we naast de pedagogische opdracht, dat wil zeggen het vaststellen van en werken aan sociale leerdoelen zoals het aanleren van gewenst gedrag, ook elementen die verwijzen naar voorwaarden om leerdoelen te kunnen realiseren, zoals het pedagogisch klimaat en het faciliteren van motiverende processen bij leerlingen (Onstenk, 2011). Pedagogisch handelen is bovendien gericht op de hele sociale context en de school, inclusief omgeving, als leefgemeenschap. In deze paragraaf wordt eerst ingegaan op de voorwaardelijke aspecten van het pedagogisch handelen: het pedagogisch klimaat (2.1) en het bevorderen van motivatie (2.2). Daarna wordt aandacht besteed aan de pedagogische opdracht zelf: het aanleren van gedrag in relatie tot doelen en een leerlijn (2.3) en het effectief omgaan met verschillen en gedragsproblemen (2.4).

2.1. Pedagogisch klimaat

In een positief pedagogisch klimaat wordt voor alle leerlingen optimaal tegemoet gekomen aan de drie psychologische basisbehoeftes, verbondenheid, competentie en autonomie, die centraal staan in de Zelfdeterminatietheorie (Deci & Ryan, 2000; Stevens, Beekers, Evers, Wentzel & van Werkhoven, 2004; zie ook de hoofdstuk-

ken van Vansteenkiste, Lens, Donche, & Aelterman, en Spilt, Koomen, Verschuere, & Buyse). Deze basisbehoeftes worden op andere plaatsen in dit handboek uitgebreider toegelicht en laten zich vanuit het perspectief van leerlingen kort omschrijven als de behoefte aan verbondenheid: 'anderen waarderen mij en willen met mij omgaan', de behoefte aan autonomie: 'ik kan het zelf, hoewel niet altijd alleen', en de behoefte aan competentie: 'ik heb geloof en plezier in eigen kunnen'. Wordt er voldoende in deze drie psychologische basisbehoeften voorzien, dan is er sprake van meer welbevinden, motivatie, inzet en zin in leren bij leerlingen. Zo niet, dan ontstaan er motivatie- en werkhoudingproblemen binnen de groep. Het is daarom van belang dat het pedagogisch aanbod ingebed is in positieve interacties tussen de leerkracht en de individuele leerlingen die tegemoet komen aan de drie basisbehoeftes (Deci & Ryan, 2000). Dit kan de leerkracht bijvoorbeeld doen door affectieve ondersteuning te bieden, op een adequate manier feedback te geven aan leerlingen en voorspelbaarheid te creëren (zie ook het hoofdstuk van Spilt en collega's). De belangrijkste eis die aan dergelijke interventies gesteld wordt, is niet of de leraar ze adequaat kan laten zien, maar of deze afgestemd zijn op de behoefte van die leerling op dat moment. De kwaliteit om de juiste opmerking op het juiste moment te maken noemt Stevens et al. (2004) 'pedagogische tact': in een fractie van een seconde 'zien' wat op dat moment de behoefte van een individuele leerling is. Of er sprake is van voldoende pedagogische tact kan men slechts aflezen aan het effect dat dit heeft, alleen dan weet je of er sprake was van afstemming (Joosten, Struiksma, & Boonstra, 2015).

Binnen de context van de groep vraagt deze afstemming op behoeftes van individuele leerlingen veel van leerkrachten. Optimale afstemming op de behoefte van de ene leerling kan immers ten koste gaan van aandacht voor de ander. Dit betekent dat ook de kwaliteit van interacties van de leerkracht met de groep als geheel van belang zijn. De leerkracht kan het pedagogisch klimaat ondersteunen en stimuleren door aspecten van algemene leerkrachtondersteuning in te zetten, zoals de laatste jaren vaak onderzocht vanuit het theoretische model 'Teaching through interactions framework', (Hamre et

al., 2013; zie ook: Verschueren, 2015). Voorbeelden hiervan zijn emotionele ondersteuning, structuur bieden, en autonomie respecteren en bevorderen (zie informatie over de CLASS in paragraaf 4.2).

Een laatste element van invloed op het pedagogisch klimaat is de sturing die de leerkracht geeft aan de groepsdynamiek in een klas. Groepsvorming kan en mag niet aan het toeval worden overgelaten (Van Overveld, 2013). In de meeste theorieën wordt uitgegaan van het feit dat een groep zich volgens een vast patroon ontwikkelt, zoals in het fasenmodel van Tuckman (1965) dat nog steeds veel gebruikt wordt. Volgens dit model kent de groepsvorming binnen een schooljaar de volgende fasen: 'Forming' (kennismaking; oriëntatie), 'Storming' (strijd om invloed), 'Norming' (gemeenschappelijke normen), 'Performing' (rust en plezier in samenwerking) en 'Adjourning' (groep houdt op te bestaan). Leerkrachten kunnen binnen een schooljaar de groepsvorming op verschillende manieren faciliteren door hun pedagogisch handelen en het onderwijsaanbod op de betreffende fase af te stemmen. In de fase van 'forming', door groeps sfeer bevorderende maatregelen te nemen, bijvoorbeeld sfeer bevorderende activiteiten organiseren waarin kinderen en de leerkracht elkaar leren kennen. In de fase van 'storming' door structuur en duidelijkheid te bieden. In de fase van 'norming' door positieve normen uit te zetten in de groep en als leerkracht zelf uitdrukkelijk gebruik te maken van positieve normen en gewenst gedrag ('modeling'). In de fase van 'performing' door ruimte aan de leerlingen te geven om zich als groep te profileren. In de fase van 'Adjourning', ten slotte, door de groep ruimte en gelegenheid te bieden voor afscheidsrituelen en afronding. Door op deze verschillende fasen te anticiperen en voorbereid te zijn, kan de leerkracht aan de hand van de groepsdynamiek het pedagogisch klimaat positief beïnvloeden.

2.2. Bevorderen van motivatie

Dat de motivatie, ofwel de drijfveren en doelen van leerlingen op school, belangrijk zijn voor het plezier,

de werkhouding en het presteren op school wordt algemeen onderkend. Elders in dit handboek wordt dieper op verschillende typen motivatie ingegaan en de waarde van autonome boven gecontroleerde motivatie aangegeven (zie hoofdstuk Vansteenkiste, Lens, Doche, & Aelterman). Om iets nieuws te leren, kan externe bekrachtiging of beloning heel functioneel zijn, maar de motivatie van leerlingen is kwalitatief beter als waarden en verwachtingen van ouders en leerkrachten geïnternaliseerd zijn en/of als kinderen van binnenuit (intrinsiek) gemotiveerd zijn om te leren. In de laatste gevallen wordt wel gesproken over autonomie motivatie (zie hoofdstuk Vansteenkiste et al.)

Kinderen verschillen in temperament en in exploratiedrang en daarmee in hun behoefte en motivatie om te leren. Toch heeft de leraar meer invloed op de motivatie van zijn of haar leerlingen dan vaak wordt gedacht. Het stellen van motivatie als voorwaarde voor het bereiken van resultaten en het noemen van ongemotiveerdheid van de leerling als verklaring voor het uitblijven hiervan vormt dus geen vruchtbaar uitgangspunt. Motivatie moet worden opgeroepen binnen het onderwijs (Joosten et al., 2015). Zowel de zelfdeterminatietheorie als de leertheorie bieden de leerkracht aanknopingspunten om de motivatie van leerlingen te beïnvloeden. Ook aan 'motivational interviewing' (Proschaska & DiClemente, 1984) ontleen we gereedschappen waarover een leraar moet beschikken om leerlingen te motiveren als dat nodig is. Een goede instructie door de leerkracht stelt leerlingen in staat om de taak uit te voeren en de belangstelling en complimenten (emotionele ondersteuning) van de leerkracht wegen vervolgens op tegen de moeite die de uitvoering hun kost. Het resultaat op de taak, dat gaandeweg duidelijk wordt, is in zichzelf een belonende factor voor leerlingen. Maar om gemotiveerd te raken voor de taak hebben leerlingen allereerst kennis nodig over wat er van ze verwacht wordt. Het benoemen van het doel van een activiteit (het 'wat'), waarom deze activiteit belangrijk is (het 'waartoe') en de manier waarop eraan gewerkt zal gaan worden ('het hoe') is een essentiële eerste stap. Voor het actief uitvoeren van een taak is het verder nodig dat leerlingen er vertrouwen in hebben dat zij het gevraagde ook daadwerkelijk tot een goed

einde kunnen brengen. Zij moeten zich voldoende competent weten en niet te veel twijfelen aan zichzelf (gevoel van eigenwaarde) (zie hoofdstuk Wouters, Verschuren & Gadeyne). Om goed onderwijs te kunnen geven dient de leraar daarom de specifieke behoeften van zijn of haar leerlingen te kennen en begrijpen om goed af te kunnen stemmen. Alleen dan kan de leerkracht hen van de benodigde ondersteuning en feedback voorzien, opdat zij steeds meer eigenaar kunnen worden van en betrokken kunnen raken op hun leren. Deze elementen zijn deels terug te vinden in het model van Expliciete directe instructie, zoals beschreven in paragraaf 1.2 en deels in de ondersteunende leerkrachtstijlen uit de zelf-determinatietheorie uit paragraaf 2.1.

2.3. Aanleren en aansturen van gedrag in relatie tot doelen

Wat betreft instructie zijn we gewend binnen het onderwijs een didactisch aanbod neer te zetten voor de grote groep leerlingen en vervolgens een intensief of verdiept arrangement te bieden aan leerlingen die dat nodig hebben (zie paragraaf 1.3). Wat betreft het aanleren van gedrag in de klas lijken we echter vaak te verwachten dat leerlingen met een zeer minimaal aanbod, zoals het eenmalig vertellen van de regels aan het begin van het schooljaar, een optimaal resultaat bereiken en zich voortaan gaan houden aan de gestelde regels en routines. Ook hier is het echter van belang dat geredeneerd wordt vanuit een goed pedagogisch aanbod waarin je kunt opschalen in intensivering, net als je dat in het didactisch handelen van een leerkracht ziet bij het verhogen van leerresultaten.

Het is voor een effectieve aanpak van belang dat er niet slechts gehandeld wordt bij incidenten, maar dat er geïnvesteerd wordt in een goede wegbewijzing, regels en routines en dat er gedacht wordt vanuit een leerlijn die leidt tot een rijbewijs voor de maatschappij, waarbij de school en het schoolplein oefenplaatsen zijn om tot effectief en gewenst gedrag te komen. We weten immers dat zowel voor de didactische als de sociaal-emotionele

ontwikkeling van leerlingen een doorgaande lijn door de leerjaren heen een gunstig effect heeft (Marzano, 2007; Marzano, Pickering, & Pollock, 2008). Goed onderwijs draagt bij aan het welbevinden én aan leeropbrengsten en heeft een preventieve werking op het voorkomen van gedragsproblemen (Van der Wolf & Van Beukering, 2011). In dit kader moet ook gedacht worden aan de doelen voor burgerschap, waaraan een school vanuit de kerndoelen dient te werken. Deze *burgerschapsdoelen* worden zowel nagestreefd door middel van een impliciet aanbod, zoals voorbeeldgedrag van personen in de gemeenschap van de school en kenmerken van de schoolorganisatie (bijv. leerlingenraad), als een expliciet aanbod in lessen en projecten in het onderwijs.

In de praktijk blijken leerkrachten hun gedrag veelal automatisch af te stemmen op wat een leerling vraagt en worden als vanzelfsprekend activiteiten geselecteerd. De ontwikkelingsleeftijd van leerlingen vraagt echter bepaald gedrag van leerkrachten. Wanneer leerkrachten zich hier bewust van zijn, verkleint dit de kans dat zij hun leerlingen in gedrag overvragen. Een voorbeeld van overvraging is dat leerkrachten soms al voor het achtste jaar van een kind kunnen vragen om, naar aanleiding van een net besproken conflict, alternatief gedrag te formuleren en dit direct toe te passen in een nieuwe situatie. Net als bij didactiek is het in toenemende mate van belang dat in het onderwijs gedacht wordt vanuit leerlijnen voor sociaal-emotionele ontwikkeling (bijv. www.SLO.nl of www.cedgroep.nl/leerlijnen): Wat is het gedrag dat de leerkracht van de leerlingen kan verwachten en hoe volgen bepaalde gedragsvaardigheden elkaar op? Gekoppeld aan deze leerlijnen wordt leerlingen dan een basisaanbod voor gedrag of sociaal-emotionele ontwikkeling geboden (zie paragraaf 2.4). De leerkracht functioneert hierbij als professionele groepsopvoeder en stemt zijn/haar gedrag af op wat leerlingen gezien hun (ontwikkelings)leeftijd van de leerkracht vragen.

In het algemeen geldt dat leerkrachten een belangrijk *socialisatiemodel* voor hun leerlingen zijn. Zij laten voortdurend in hun gedrag blijken dat zij geleid worden door bepaalde waarden en normen, overtuigingen en meningen. Als leerkrachten positief sociaal gedrag voorleven, beïnvloeden ze daarmee het gedrag van de leer-

lingen ook positief. Het is belangrijk dat leerkrachten consequent zijn in hun modelgedrag en in het modelgedrag dat zij bij andere leerlingen belonen. Leerlingen vormen immers ook modellen voor elkaar. Wanneer een leerling ziet dat een andere leerling wordt beloond voor bepaald gedrag, zal dit hem motiveren om dit gedrag ook te vertonen, zodat dezelfde beloning van de leerkracht wordt verkregen (Pintrich & Schunk, 2002).

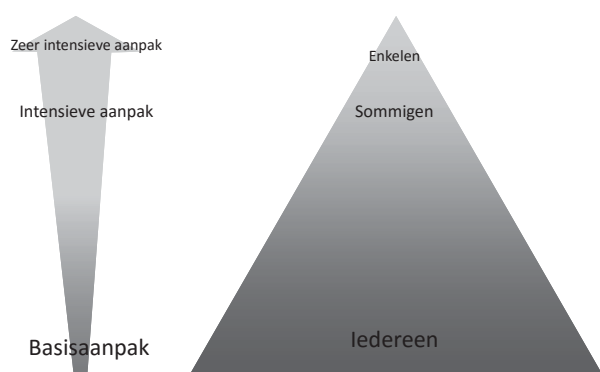
Gewenst gedrag aanleren is een proces van gedragsverandering. Volgens de leertheorie vindt dit plaats op basis van drie - op het eerste gezicht eenvoudige - principes van bekrachtiging: Gedrag dat beloond wordt, neemt toe. Gedrag dat genegeerd wordt, neemt af. Gedrag dat bestraft wordt, wordt onderdrukt. Deze principes van gedragsbeïnvloeding zijn direct van toepassing in het onderwijs, op alle niveaus (Bosch & Albrecht, 2011). Leerlingen leren gewenst gedrag als de leraar de juiste instructie geeft en de juiste bekrachtiging toepast. Als vervolgens blijkt dat leerlingen het gewenste gedrag laten zien, werkt dat tevens als bekrachtiging voor de aanpak van de leraar. Door te kiezen voor de gestructureerde en relatief eenvoudige taal van de leertheorie, kan de kwaliteit van het primaire proces worden versterkt. Binnen de leertheorie wordt in principe niets als vanzelfsprekend aangenomen. Gedragsverandering wordt niet verwacht, maar gepland; samenwerking wordt niet voorondersteld, maar georganiseerd; motivatie en betrokkenheid worden niet als voorwaarde gesteld, maar opgeroepen. Er wordt een pedagogisch aanbod neergezet dat gekenmerkt wordt door planmatigheid. De leertheorie leert ons *hoe* gedrag tot stand komt, sterker wordt of afzwakt. De leertheorie leert ons niet *welk* gedrag bevordert of juist verminderd moet worden. Het is, binnen de onderwijscontext, aan het lerarenteam om met elkaar af te spreken welk gedrag men gewenst, dan wel ongewenst vindt binnen de school (Joosten et al., 2015).

In de praktijk betekent dit dat een effectieve leerkracht minimaal reageert op negatief gedrag (zachtjes corrigeren, weinig aandacht geven, negeren) en maximaal op gewenst gedrag van kinderen. Dit wordt vaak als een open deur gezien, maar dit blijkt niet vanzelfsprekend. Van Duijvenvoorde, Zanolie, Rombouts, Ra-

ijmakers, en Crone (2008) tonen in onderzoek aan dat voor een gedragsverandering feedback nodig is die zich verhoudt in 4:1, ofwel 4 positieve bekrachtigers/complimenten tegenover 1 gedragscorrectie. Het is hierbij nodig dat de bekrachtigers doelgericht gegeven worden om het gewenste (doel)gedrag te bewerkstelligen. Om bij de 4:1 verhouding te blijven, is het ook nodig om bewust bepaald (ongewenst) gedrag te negeren of er zo min mogelijk aandacht aan te besteden en vooral direct te reageren op positief gedrag. Dat wat aandacht krijgt, brengt ongewild het risico van 'groei' met zich mee. In een groep kan een leerkracht geneigd zijn om te reageren op een, twee of drie leerlingen die ongewenst gedrag laten zien, terwijl de grote groep het gewenste gedrag laat zien. Belangrijk is dat de leerkracht er juist ook voor zorgt dat aan het gewenste gedrag aandacht wordt besteed.

2.4. Effectief omgaan met verschillen en gedragsproblemen

In Nederland worden ieder jaar meer kinderen naar jeugdzorg verwezen en het aantal diagnoses van gedragsstoornissen ligt vele malen hoger dan wat statistisch verwacht mag worden. Ook in Vlaanderen wordt de afgelopen 5 jaar een sterke stijging van het aantal jongeren met psychische problemen gerapporteerd; van de jongeren tussen 15 en 24 jaar heeft 31,4% psychische problemen (GGZ Vlaanderen, 2015). Effectief omgaan met gedragsproblemen vraagt om een beleid op school- en klasniveau, maar ook om een pedagogisch klimaat en – handelen dat gericht is op het aanleren van gewenst gedrag. Net als bij het didactisch handelen in relatie tot leerproblemen, wordt voor het pedagogisch handelen bij gedragsproblemen de laatste jaren steeds vaker gepleit voor het uitgaan van het lagenmodel van 'Response to intervention' (zie paragraaf 1.3). Dit zien we terug in de brede invoering van School-Wide Positive Behavior Support (SWPBS; Simonsen & Sugai, 2009) in de Verenigde Staten, een benadering gericht op het aanleren en versterken van positief gedrag en het cre-



Figuur 14.4. Lagenmodel: drie ondersteuningsniveaus ('tiers') voor pedagogisch handelen (naar SWPBS).

eren van een positief leerklimaat voor alle leerlingen. Deze schoolbrede benadering heeft de afgelopen 5 jaar ook veel navolging in Nederland gekregen (Goei, 2013). Interventies worden ook hier op drie niveaus ('tiers') toegepast (zie Figuur 14.4).

Tier 1: Een goed pedagogisch basisaanbod voor alle leerlingen vormt het uitgangspunt en wordt voor een groot deel van de groep, afgestemd op de schoolpopulatie, afdoende geacht om gewenst gedrag te bevorderen. Volgens Goei (2013) heeft 80-90% voldoende aan dit basisaanbod. Deze schoolbrede aanpak kan worden ingevuld met een methodische aanpak voor gedragsverandering waarvan de effectiviteit is aangetoond (zie www.nji.nl). Voorbeelden van programma's op dit niveau zijn Kanjertraining, Taakspel, KiVa en De Vreedzame school.

Tier 2: Voor een deel van de leerlingen sluit het pedagogische basisaanbod onvoldoende aan bij de behoeften. Daarbovenop hebben zij dagelijks meer oefening nodig. Met intensivering of verrijking van het basisaanbod, slaagt 5-15% (Goei, 2013) van deze groep erin om het op school verwachte gedrag alsnog te realiseren.

Tier 3: Ten slotte is er een kleine groep (1-5%; Goei, 2013) die, bovenop de tier 1 en 2 ingezette en bij het basisaanbod aansluitende maatregelen, een zeer intensief individueel arrangement nodig heeft om de gestelde gedragsdoelen te behalen. Pas op dit laatste niveau gaat het om leerlingen met hoog risicogedrag, waarbij leerkenmerken dominant in beeld komen. Leertheorie,

neuropsychologie en de psychologische basisbehoeften zijn daarbij leidend voor de analyse en duiding van het gedrag. Vanuit de leertheorie is het voor leerlingen die meer nodig hebben bovenop het basisaanbod van belang om de triggers van ongewenst gedrag én van gewenst gedrag in een ABC-schema vast te stellen en een gedragsfunctieanalyse op te stellen (Van Overveld, 2013). Relevante vragen hierbij zijn: Welk gedrag van de professionele (onderwijs)omgeving roept het gedrag op of houdt het in stand en wat laat het gedrag uitdoven of onderdrukt het gedrag? Hoe kunnen we vanuit deze wetenschap het ongewenste gedrag laten uitdoven en het gewenste gedrag laten toenemen? (zie paragraaf 4.2). Vanuit de neuropsychologie kan de analyse van gedrag opleveren dat een bepaalde leerling hulp nodig heeft bij het reguleren van emoties, impulsen en gedrag. Onder invloed van stress kunnen inhibitievaardigheden afnemen en kan de behoefte aan een rem vanuit de omgeving toenemen (Mens, Boonstra, & Tjallema, 2013).

Voor leerlingen met gedragsproblemen wordt veelal gedacht dat er een heel andere aanpak ingezet moet worden. Men moet er echter voor waken om te snel van pedagogiek naar orthopedagogiek te gaan. Of zoals De Winter zegt in een interview in de Volkskrant: "*Niet van elk gedragsprobleem dient een individuele stoornis te worden gemaakt*" (maart 2011). Hierbij mag het unieke van onderwijsbehoeften niet overschat worden. Belangrijk is om eerst te onderzoeken wat er bereikt kan worden met het intensiveren en verrijken van de kwaliteit van het pedagogische aanbod, waaronder begrepen kan worden het uitbreiden van de hoeveelheid leer- en instructietijd, alsmede de mate van feedback die een leerling krijgt om het gewenste gedrag aan te leren en te ontwikkelen. Pas als dat onvoldoende succes heeft, is een intensief individueel traject aan de orde. Zoals specifieke interventies of een therapeutisch traject. Waarbij het ook weer van belang is, dat dit in relatie tot en in het verlengde van de basis- en extra ondersteuning wordt ingezet in tegenstelling tot een losstaande interventie.

Het is belangrijk dat leerkrachten, ook in geval van structureel probleemgedrag, proberen de verantwoordelijkheid van leerlingen voor hun gedrag zo groot mogelijk te houden, door ze actief te betrekken bij het plan

voor gedragsverandering en ze ook te motiveren om te willen veranderen. In hoeverre dit realiseerbaar is, hangt natuurlijk mede af van de leeftijd van de leerling. Toch zien we ook bij kinderen die daar oud genoeg voor zijn, dat het nog wel eens gebeurt dat veel (professionele) opvoeders actief bezig zijn om het gewenste gedrag te realiseren, terwijl nauwelijks een appél wordt gedaan op de leerling zelf, die daarmee steeds inactiever wordt. De leerlingen meer autonomie en verantwoordelijkheid geven kan bereikt worden door het gesprek aan te gaan en bijvoorbeeld te vragen wat zij denken dat het probleem is dat de leerkracht ervaart bij bepaald ongewenst gedrag. Belangrijk is ook om de leerlingen terug te geven welke beleving en gevoel dit bij de leerkracht oproept en hen te vragen hoe zij dit gaan oplossen en wat zij daarbij van de leerkracht verwachten? Met leerlingen praten is effectiever dan hen berispen, arbitrerende of straf op te leggen.

3. Implicaties voor diagnostiek

Wanneer een schoolpsycholoog¹⁰ of orthopedagoog activiteiten inzet in het onderwijs, dan is een van de doelen: door interventies de handelingsbekwaamheid van de leerkracht (docent) en ouders betreffende interacties met een leerling of met een groep te versterken. Kennis en vaardigheden die voor de schoolpsycholoog van belang zijn, zijn in de basis te vinden in de principes van Handelingsgerichte diagnostiek (Pameijer & Van Beukering, 2015; zie hoofdstuk Koomen & Pameijer). Handelingsgerichte diagnostiek levert niet alleen essentiële informatie op voor interventies, maar draagt ook bij aan 'empowerment' van de (professionele) opvoeders (Pameijer & Draaisma, 2013). Empowerment is een proces van versterking, waarbij kinderen, leraren en ouders meer grip krijgen op een onderwijsleer- of opvoedingssituatie. Door bij hun kader aan te sluiten,

hen prettig te bejegenen en onbevooroordeeld en respectvol te luisteren naar hun verhaal, komen hun eigen deskundigheid en veranderingsideeën naar boven (Eliëns, 2005).

Voor de schoolpsycholoog is het van belang om zijn/haar eigen focus en handelen breder te trekken dan de prestaties of het gedrag van de leerling waarvoor een hulpvraag is ingediend. Zo komt de aandacht (ook) bij het primaire proces te liggen, dus bij wat zich in de klas dan wel de groep afspeelt. Vaardigheden van de leerkracht ten aanzien van didactisch- en pedagogisch handelen en klassenmanagement verdienen een centrale plaats. Hierbij is aan te raden dat de schoolpsycholoog redeneert van algemeen naar specifiek, waarmee bedoeld wordt dat vragen die over individuele leerlingen gesteld worden, niet alleen vanuit het individuele kind benaderd worden, maar juist vanuit de context en vanuit dat wat in de basis wordt aangeboden door de leerkracht en wat versterkt kan worden. Bekend is immers dat wat goed is voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften ten aanzien van sociaal-emotionele ondersteuning, veelal ook goed is voor alle leerlingen. In 2003 lieten twee inhoudelijke evaluaties zien dat individuele handelingsplannen vaak op hetzelfde neerkomen: veel affectie, veel structuur en eigen verantwoordelijkheid van de leerling (RENN-4, 2003; Scholte 2003). Leerlingen zijn misschien uniek in hun onderwijsbehoeften, maar in de aanpak zijn vooral overeenkomsten te vinden, die sterk doen denken aan het tegemoet komen aan de eerder geschetste psychologische basisbehoeften aan relatie, competentie en autonomie (Deci & Ryan, 2000; Stevens et al., 2004). Ook de verschillen in schoolse vaardigheden geven geen aanleiding tot het afgrenzen van subgroepen met een geheel eigen aanpak. De meeste verschillen in onderwijsbehoeften tussen leerlingen vormen een continuüm van minder naar meer (Joosten et al., 2015; Struiksmá, 2012). Het tegemoet komen aan onderwijsbehoeften, is op deze manier ook eenvoudiger uit te voeren door de leerkracht, wat de borging waarschijnlijker maakt.

De kwaliteit van het onderwijs en het handelen van de leerkracht kan een instandhoudende factor zijn van gewenst of ongewenst gedrag en daarmee een factor die

¹⁰ Waar in de tekst de term schoolpsycholoog wordt gebruikt, wordt tevens orthopedagoog bedoeld.

van belang is in de oplossing. Dit staat centraal bij verklarende en begeleidingsgerichte vraagstellingen in de fasen van *intake* en *strategie* in het diagnostisch proces. Uitgangspunt voor de schoolpsycholoog is om in deze fasen alert en transparant te handelen en de leerkracht mee te nemen in het proces. Dit wordt onder meer bevorderd door doelen te stellen en een visie te verwoorden, en door aan te geven waarom bepaalde vragen worden gesteld en waarom bepaalde diagnostische instrumenten worden ingezet, die bijvoorbeeld gericht zijn op de interactie van de leerkracht en de leerling. Dit betekent dat ook de schoolpsycholoog een instandhoudende factor kan zijn. Als deze ervoor kiest om alleen tests af te nemen die uitsluitend op het kind gericht zijn, dan zullen er minder aanknopingspunten gevonden worden om effectief gedrag bij de leerkracht te kunnen vergroten. Het advies is dan ook om bij het stellen van hypothesen passende en op interventie gerichte keuzes te maken en als er diagnostische middelen worden ingezet, deze ook te richten op factoren in de omgeving van de leerling, te weten het pedagogisch en didactisch handelen van de leerkracht en de leerling-leerkrachtinteractie.

4. Selectie van diagnostische middelen

In deze paragraaf wordt een selectie van diagnostische instrumenten besproken die gebruikt kan worden ter evaluatie van het didactisch en pedagogisch handelen van de leerkracht. Een eerste indruk wordt vaak verkregen in gesprekken met de leerkracht of met leerlingen, waarbij ook schriftelijke documenten behulpzaam kunnen zijn (4.1). Daarnaast is de schoolpsycholoog vooral aangewezen op observatie, die op basis van meer of minder gestructureerde middelen kan worden uitgevoerd (4.2). Hoewel geen van de hier besproken diagnostische middelen genormeerd is, kunnen de meer gestructureerde instrumenten wel ingezet worden voor communicatie-georiënteerd gebruik door de diagnosticus.

4.1. Diagnostische interviews en het gebruik van schriftelijke documenten

Personen die veel informatie kunnen geven over de leerkracht als groepsopvoeder en didacticus, zijn de leerkracht en de leerlingen zelf. De diagnosticus kan op zoek gaan naar dergelijke informatie in diagnostische interviews. Zo kan een gesprek met de leerkracht of met de leerlingen aan de hand van oplossingsgerichte vragen inzicht geven in de huidige en de wenselijke situatie. In een gesprek met de leerkracht kan ook doorgevraagd worden naar concrete situaties en ervaringen in het recente verleden, waarbij aandacht besteed kan worden aan interactiepatronen met de leerling, het pedagogisch-didactische handelen van de leerkracht en effecten daarvan op de leerling. Daarbij kan het ook inzicht geven en tot reflectie bij de leerkracht leiden om bij bepaalde situaties door te vragen op de gevoelens die de leerkracht (of de leerling) heeft in een betreffende situatie of wat hun gedachten en ideeën zijn bij een bepaalde situatie of over de keuzes die zij maken in hun handelen. Hierbij kunnen ter inspiratie ook instrumenten worden gebruikt die ontwikkeld zijn om de interactie tussen leerkrachten en individuele leerlingen in kaart te brengen, zoals het Leerkracht Relatie Interview (LRI) en de Interactiewijzer (zie hoofdstuk Spilt, Koomen, Verschueren, & Buyse).

Competentieprofielen die beschreven zijn, bieden ook aanknopingspunten voor gesprekken met leerkrachten en reflectie. In de praktijk worden uiteenlopende competentie lijsten gebruikt, waarvan sommige een totaalbeeld geven van het leerkrachthandelen dat nagestreefd wordt en andere meer gericht zijn op aparte onderdelen, zoals didactische vaardigheden, pedagogische stijl of klassenmanagement. Een voorbeeld hiervan is te vinden in het document van de Radboud Universiteit Nijmegen en het Kohnstamm instituut: Passende competenties voor passend onderwijs (Smeets & Ledoux, 2015; www.nro.nl/wp-content/uploads/2015/06/Smeets).

Schriftelijke documenten van de voorbereiding van leerkrachten voor aanbod en aanpak, zoals plannen van aanpak, groepsplannen, arrangementskaarten, week-

voorbereidingen of lesvoorbereidingen, vormen ook een goede ingang om met de leerkracht in gesprek te gaan over aanbod, differentiatie in leerkrachthandelen en de leertijd die leerlingen krijgen. Dit zijn documenten die veelvuldig gemaakt worden en waar de schoolpsycholoog de nodige vragen over kan stellen en inzichten mee kan verkrijgen in het leerkrachthandelen en het onderwijsaanbod in de groep. Dit biedt tevens mogelijkheden om in de adviesfase aan te sluiten bij het aanbod naar de groep en om adviezen te concretiseren in de vorm van het handelen van de leerkracht naar de groep.

4.2. Observatie

Om goed zicht te krijgen op de rol van de leerkracht is het van belang om ook daadwerkelijk in de school te gaan kijken naar de aard van interacties van de leerling met de leerkracht en medeleerlingen. Observaties door een schoolpsycholoog, onder andere gericht op de kwaliteit van lesgeven en pedagogisch handelen van de leerkracht, geven belangrijke input voor interventies en het diagnostische handelen. Een toegevoegde onafhankelijke observator is niet direct betrokken bij het probleemgedrag en kan daardoor neutraler en accurater observeren (Prins, Bosch, & Braet, 2011). Daarnaast is het ook mogelijk om de leerkracht zelf observaties uit te laten voeren aan de hand van een kader dat aangereikt wordt door de schoolpsycholoog. Het voordeel hiervan kan zijn dat de leerkracht zelf al meer inzicht krijgt in zijn/haar eigen handelen en de bijdrage hiervan aan interactiepatronen (Bosch & Albrecht, 2014). Observaties zijn zinvol, omdat ze gedetailleerde informatie opleveren voor nadere gedragsanalyses. Ook heeft deze onderzoeksmethode dikwijls een positieve invloed op de samenwerking, omdat diagnosticus en leerkracht bij voorkeur samen de resultaten analyseren (Bosch & Albrecht, 2014). Observeren heeft vaak een *therapeutisch effect*: cliënten gaan objectiever naar de problemen kijken en worden alerter op de invloed van bepaalde gebeurtenissen en personen op hun gedrag (Hermans, Eelen, & Orlemans, 2007). En bovenal ziet de schoolpsy-

choloog de leerling(en) in de onderwijscontext, waarin de leerkracht zijn handelen aan wil scherpen door deze beter af te stemmen op de behoeften van de leerling(en).

Eigenaarschap en reflectie van leraren tijdens een observatie

Wanneer een doel van de observatie is om leraren te laten reflecteren op hun handelen en te motiveren tot het afstemmen van hun handelen, dan is het aan te raden om voorafgaand aan de observatie een gesprek met de leerkracht te voeren. In dit gesprek kan onder meer worden stilgestaan bij het doel en de vraagstelling voor de observatie; wat de verwachting is voor wat zich voor zal doen; welke interventies de leerkracht in het eigen handelen bewust wel of niet inzet naar de leerling(en) en welke patronen de leerkracht mogelijk ziet. Op deze manier komt concreet gedrag van de leerkracht centraal te staan. Een tweede doel van dit gesprek is de leerkracht inzicht geven in de manier waarop zijn/haar handelen, zowel positief als negatief, effect kan hebben op het gewenste doel. Het derde doel is de leerkracht mee te nemen naar de situatie in de klas en aan te zetten tot reflectie, waardoor hij/zij ingezet wordt als medeobservant en nu al mee kijkt door de bril van de observant naar de betreffende leerlingen, wat het inzicht in en de betrokkenheid bij de observatie vergroot. De ervaring leert dat het een positief effect heeft op de reflectie, betrokkenheid en motivatie wanneer de leerkracht een duidelijk doel, een meting of een vraag mee wordt gegeven voor deze waarneming. Voorbeelden hiervan zijn: Hoe leert deze leerkracht specifieke basisvaardigheden aan leerlingen aan? Hoe vaak komt bepaald gedrag voor? Wanneer doet dit gedrag of leerprobleem zich voor? Hoeveel complimenten krijgt de betreffende leerling ten aanzien van zijn gedrag, taakaanpak of leervaardigheden? Welk gedrag van de leerkracht gaat consequent vooraf aan bepaald (gewenst of ongewenst) gedrag van de leerling? Hierdoor wordt de blik van de leerkracht zo objectief mogelijk gemaakt.

Tabel 14.2: Voorbeeld ABC-schema

Antecedent	Behavior	Consequent
"Oké, de minuut is om wij ruimen alles op".	P start met opruimen en is als eerste klaar.	"Goed zo P, als 1e klaar, keurig".
"Pak even een blaadje en neem blz. 63 erbij".	P pakt blaadje en heeft boek open op tafel.	–
"Oké je gaat voor jezelf aan de slag, denk aan..."	P buigt zich meteen over haar boek, gaat schrijven.	–
–	P kletst met buurvrouw.	"P stil, aan het werk"
	Van de 30 leerlingen zijn er 28 aan de slag.	Van voorin de klas zegt leerkracht: "P en W ga nu ook eens aan de slag!" Non-verbaal knipoog aan leerling vooraan die aan het werk is.

Technieken bij observaties

Een techniek die inzicht geeft bij een explorerende observatie, is het ABC-schema uit de gedragstherapie (Bateman & Golly, 2008). Met behulp van dit schema wordt een functieanalyse van het gedrag gemaakt (Van der Wolf & van Beukering, 2011). Het ABC-schema brengt het patroon van 'Antecedent', 'Behavior' en 'Consequent' in beeld, waarbij het van belang is dat bij Behavior het gedrag van de leerling genoemd wordt en bij Antecedent en Consequent het handelen van de leerkracht. In de kolom Antecedent wordt aangegeven wat voorafging aan (probleem)gedrag, in de kolom Consequent wat er volgde op het (probleem)gedrag (Bosch & Albrecht, 2014). Uit het ABC-schema kan bijvoorbeeld blijken dat de leerkracht weinig positief bekrachtigt bij C of juist alleen reageert bij C, wanneer bij B negatief gedrag getoond wordt. Ook kan opvallen dat er bij A geen gedrag van de leerkracht merkbaar is wat tot positief gedrag bij een leerling zou kunnen leiden. Anderzijds kan ook blijken dat de leerkracht juist heel duidelijk gedrag instrueert bij A en positief bekrachtigt wanneer een leerling het gewenste gedrag laat zien. Verder kan het ook voorkomen dat niet de leerkracht, maar de peers de A en C vormen die leerlinggedrag uitlokken en/of versterken dan wel afzwakken (zie hoofdstuk Van Dijk & Orobio de Castro).

In bovenstaand ABC-schema (Tabel 14.2) is te zien dat de leerkracht bij A een gedragsinstructie geeft en dat hij het gedrag van leerling P bekrachtigt bij C. Vervolgens geeft de leerkracht weer twee gedragsinstructies zonder P's gedrag te bekrachtigen bij C. In de een na laatste regel is te zien dat er geen instructie bij A is en wel reactief

gereageerd wordt op het gedrag van P door te corrigeren. In de laatste regel maakt de leerkracht de keuze om veel en luid aandacht te geven aan 2 leerlingen die niet aan het werk zijn, tegenover 28 die wel aan het werk zijn met een kleine positieve bevestiging naar 1 leerling die gewenst gedrag laat zien. Dit maakt dat het minst gewenste gedrag de meeste aandacht krijgt, terwijl het vanuit het perspectief van positief gedragsmanagement de voorkeur verdient om vooral aandacht te geven aan het gewenste gedrag en dit als aanknopingspunt te gebruiken om het gewenste gedrag te laten groeien en het minder gewenste gedrag te laten uitdoven.

Bij een observatie in het algemeen, maar zeker ook in een ABC-schema, is het van belang zo veel mogelijk concreet gedrag en letterlijke uitspraken van leerkrachten en leerlingen weer te geven. Dat geeft een zo objectief mogelijk beeld en maakt het inzicht in de situatie duidelijker. Een ABC-schema kan ingezet worden om in gesprek te gaan met de leerkracht over gedragsmanagement op basis van leertheoretische principes. In een voorgesprek kan al een gesprek met de leerkracht gevoerd worden over wat nodig is om tot gedragsverandering te komen bij leerlingen. Dit is vooral belangrijk bij vragen rond gedragsmanagement en pedagogisch handelen. Hierover werd eerder in dit hoofdstuk al aangegeven dat er 4 complimenten nodig zijn tegenover 1 gedragscorrectie (Van Duijvenvoorde et al., 2008). De schoolpsycholoog kan de leerkracht voorstellen tijdens een bepaalde periode de complimenten versus de correcties te turven om hier inzicht in te krijgen. Het effect van deze observatie zal zijn dat de leerkracht zich hier meer bewust van wordt en zijn handelen mogelijk al zal

aanpassen. Maar dit is op zichzelf geen probleem. Deze verandering in het handelen stelt de schoolpsycholoog namelijk in staat om het effect te bespreken van wat dit handelen van de leerkracht doet met het gedrag van leerlingen. Belangrijk is om ook als schoolpsycholoog tijdens het bespreken van een observatie model te staan voor de feedback van 4:1, om ook daadwerkelijk aanpassingen in het handelen van de leerkracht te gaan zien.

Ten slotte is het ook mogelijk dat de leerkracht zelf interacties in de klas observeert op basis van een ABC-schema. In dat geval is vaak een korte training nodig, waarbij de diagnosticus (schoolpsycholoog) eerst zelf model staat en een voorbeeld uitwerkt, waarna de leerkracht gevraagd wordt een voorbeeld uit te werken (Bosch & Albrecht, 2014).

Gebruik van een kijkwijzer

Een veel gebruikt middel tijdens observaties is een kijkwijzer. Er zijn verschillende kijkwijzers voor leerkrachthandelen. Een voorbeeld is de 'Checklist docentvaardigheden VO; een Kader voor Gesprek, Observatie en Reflectie', dat gericht is op algemene docentvaardigheden in het voortgezet of middelbaar onderwijs (Pameijer, Van Beukering, van der Wulp, & Zandbergen, 2012). Deze kijkwijzer bevat onder meer het onderdeel Feedback, met als aandachtspunt: geeft regelmatig feedback waarbij de leerling antwoord krijgt op drie vragen: (1) Waar werk ik naartoe, wat is precies het doel?; (2) Hoe doe ik het tot nu toe, ben ik dichtbij of veraf van het doel?; (3) Hoe nu verder, wat kan ik doen om dichtbij het doel te komen? En daarnaast het onderdeel Vroeg signaleren en doelgericht werken met de aandachtspunten: analyseert leerprocessen en stelt op basis hiervan zijn onderwijs doelgericht bij; evalueert de doelen van de les samen met de leerlingen: zijn ze bereikt of nog niet? hoe kunnen we ze alsnog bereiken? Een kijkwijzer gericht op het pedagogisch handelen van de leerkracht is De 'PH-meter' (Machielsen, CED-groep, 2009). Deze bevat onder andere het onderdeel Kenmerken met betrekking tot organisatie, waarbij aandachtspunten zijn: gedragsregels binnen de les/activiteit worden benoemd; gedragsregels zijn voor de leerlingen zichtbaar

in de ruimte. En het onderdeel Kenmerken met betrekking tot overgang van situatie A naar situatie B, waarbij een aandachtspunt is: gewenst of te verwachten gedrag voor de komende activiteit wordt uitgesproken.

Om de leraar zo goed mogelijk inzicht en grip op de observatie te geven, de betrokkenheid te vergroten en het reflecteren te stimuleren, wordt aangeraden om de leerkracht vooraf aan te laten geven waar de schoolpsycholoog bij voorkeur naar gaat kijken. Wanneer de leerkracht dit noteert op de kijkwijzer, kan deze ook worden gebruikt om verdere aantekeningen te maken tijdens de observatie, zodat de leerkracht de informatie die aansluit bij zijn vragen weer terug krijgt. De kijkwijzer vormt op deze manier een leidraad voor de feedbackbespreking met de leerkracht. In dit gesprek is het, zoals aangegeven, van belang dat de schoolpsycholoog zelf model staat voor het geven van feedback in de verhouding van 4:1, waardoor het competentiegevoel van de leerkracht vergroot en zo de motivatie voor het aanscherpen van het handelen van de leerkracht bevorderd wordt.

Het Classroom Assessment Scoring System (CLASS)

Een toonaangevend en gestandaardiseerd observatie-instrument is het Classroom Assessment Scoring System (CLASS; <http://curry.virginia.edu/research/centers/castl/class>), gebaseerd op het eerder genoemde theoretische model 'Teaching through Interactions Framework' (Hamre et al., 2013). Dit is een observatie-instrument waarbij verschillende dimensies van klassenklimaat geëvalueerd kunnen worden. Er zijn aparte versies ontwikkeld voor de voorschoolse periode, kleuterklassen tot en met de eerste drie jaren van het lager of primair onderwijs (groep 1-5), de bovenbouw van het primair onderwijs (groep 6-8) en het voortgezet of secundair onderwijs (bijv. Pianta, La Paro, & Hamre, 2006).

In de verschillende versies van de CLASS worden drie afzonderlijke domeinen ofwel hoofddimensies van het klassenklimaat onderscheiden: Emotionele ondersteuning, Klassenorganisatie (i.e., klassenmanagement) en Instructiekwaliteit, waarbinnen telkens nog verschillende subdimensies worden onderscheiden.

Emotionele ondersteuning verwijst naar de affectieve kwaliteit van de interacties tussen de leerkracht en leerlingen en daarmee naar belangrijke aspecten van het pedagogisch handelen van de leerkracht. Meer specifiek behelst deze dimensie het algemene (positieve en negatieve) affectieve klimaat van de klas, de mate van sensitiviteit van de leerkracht voor de emotionele en leerbehoeften van de leerlingen uit de klas of groep als geheel en de mate waarin de leerkracht aandacht heeft voor de opvattingen van de leerlingen en hun autonomie aanmoedigt. *Klassenorganisatie* verwijst naar aspecten van het klassenmanagement die verbonden zijn met zowel het pedagogisch als het didactisch handelen van de leerkracht. Verwant aan het pedagogisch handelen is een subdimensie gericht op het bieden van goed gedragsmanagement, door bijvoorbeeld duidelijke regels en verwachtingen en proactief handelen. Maar meer verwant met het didactisch handelen is aandacht voor het maximaliseren en efficiënt gebruik maken van instructietijd door de leerkracht en aandacht voor effectieve leervormen. In klassen die goed georganiseerd zijn slaagt de leerkracht erin routines tot stand te brengen waardoor de leerlingen goed weten wat van hen verwacht wordt. Op die manier gaat geen kostbare onderwijstijd verloren aan organisatorische taken of controle van het gedrag van de leerlingen. Daarnaast gebruikt de leerkracht leervormen die afwisselend zijn qua materiaalgebruik en activiteit (zowel auditief, visueel, als gelegenheid voor leerlingen tot zelf uitvoeren), leerlingen duidelijkheid verschaffen over de leerdoelen en de interesse en actieve participatie van leerlingen bevorderen. *Instructiekwaliteit* verwijst naar het gebruik van instructie- en feedbackstrategieën en het taalaanbod door de leerkracht die hogere orde denken, creativiteit en taalvaardigheid bij leerlingen stimuleren.

Het betreft hier steeds het algemene klassenklimaat of het gedrag van de leerkracht ten overstaan van de hele klas. Het instrument kan als leidraad dienen voor de schoolpsycholoog om een brede waaier van aspecten van de kwaliteit van leerkrachtondersteuning in kaart te brengen via observatie. In de Verenigde Staten worden intensieve trainingen verzorgd om deze drie hoofd- en bijbehorende subdimensies tegelijkertijd ter plaatse (in

de klas) betrouwbaar te leren observeren en beoordelen op 7-puntschalen. De validiteit van de CLASS, als meetinstrument voor effectieve interacties van voorschool tot en met voortgezet onderwijs, wordt in tal van onderzoeken ondersteund door verbanden van de verschillende dimensies met uitkomstmaten op het gebied van sociaal gedrag, taalontwikkeling en academisch presteren (bijv. Allen et al., 2013; Downer, Sabol, & Hamre, 2010; Pianta, Belsky, Vandergrift, Houts, & Morrison, 2008). Zonder deze training kunnen de CLASS-handleidingen door schoolpsychologen ook gebruikt worden om meer geschoold te raken in het onderscheiden en beoordelen van verschillende aspecten van het leerkrachthandelen. Wanneer deze gedifferentieerde manier van observeren als kijkwijzer wordt toegepast, kan leerkrachten ook beter feedback worden gegeven op diverse aspecten van het handelen.

5. Aansluiting tussen diagnostiek en behandeling

5.1. Van doelen naar onderwijsbehoeften naar ondersteuningsbehoeften

Op basis van de hulpvraag, de diagnostische gegevens en reeds toegepaste activiteiten/interventies worden (SMARTI(O)¹¹) doelen voor een leerling of groep opgesteld. In het onderwijs is deze aanpak eerder aangeduid met de term planmatig handelen (Van der Leij, Kool, & van der Linde-Kaan, 1993). In relatie tot de gestelde doelen worden zo concreet mogelijk (specifieke) onderwijsbehoeften geformuleerd. Dit in tegenstelling tot een algemene lijst van onderwijsbehoeften, zonder prioritering, waardoor leerkrachten kunnen verzanden en het risico bestaat dat zij niet tot duidelijke en concrete stappen kunnen komen in de afstemming van hun handelen naar de leerling(en).

¹¹ Specifiek, Meetbaar, Acceptabel, Realistisch, Toetsbaar, Inspirerend (en Onderwijsbaar)

Vervolgens wordt nagegaan wat, aansluitend bij deze onderwijsbehoeften van de leerling, de ondersteuningsbehoeften van de leerkracht zijn, ofwel: wat heeft deze leerkracht nodig om in deze onderwijsbehoeften te voorzien om zo het doel te behalen? (zie hoofdstuk Koomen & Pameijer). De (specifieke) onderwijsbehoeften van de leerling(en) en ondersteuningsbehoeften van de leerkracht worden hierbij altijd gezien in relatie tot het basisaanbod in de groep. Waar kan worden aangesloten bij het aanbod dat in de klas in de basis-, verdiepte en intensieve arrangementen wordt geboden? Hoe specifiek is de onderwijsbehoefte van de leerling? Of blijkt deze algemener of effectief voor meerdere leerlingen in de groep? Wanneer duidelijk wordt dat de leerkracht niet kan voorzien in de onderwijsbehoeften, dan kan worden besproken wat dit voor het gestelde doel betekent. Hiermee worden doelen, onderwijsbehoeften en ondersteuningsbehoeften altijd in relatie tot elkaar besproken en vervolgens in adviezen over interventie omgezet. In sommige gevallen kan de geadviseerde interventie bestaan uit het realiseren van een goed basisaanbod qua instructie aan de groep of het realiseren van basisondersteuning. Specifiek voor pedagogisch handelen zijn voorbeelden van 'evidence based' programma's die in de klas ingezet kunnen worden: Taakspel, dat bij uitstek geschikt is ter bevordering van gedrag in de klas en werkhouding, en de Kanjertraining voor sociaal-emotionele vaardigheden (zie www.nji.nl).

5.2. Interventies voor de leerkracht als professionele (groeps)opvoeder

Wanneer de beantwoording van verklarende en begeleidingsgerichte vragen aanleiding geeft tot interventies, gericht op het vergroten van de handelingsbekwaamheid van de leerkracht, dan kunnen de volgende mogelijkheden overwogen worden. Een interventie die aanzet tot kritische zelfreflectie is *Professional in de Spiegel* (Touw & Van Beukering, 2009). Een voorbeeld van een interventie, die ingezet kan worden om de kwaliteit van leerkracht-leerling interacties te verbeteren,

is *Leerkracht Leerling Interactie Coaching (LLInC)*, een reflectieprogramma voor professionele opvoedrelaties (zie hoofdstuk Spilt, Koomen, Verschueren, & Buyse). Een veel gebruikte interventie is *Beeldcoaching*, waarin korte video-opnames van de betreffende leerkracht in actie in de klas worden nabesproken. *Synchroon coachen* (ook wel coachen met het oortje genoemd) is een interventie gericht op leerkrachthandelen, waarbij de leerkracht directe feedback krijgt op en suggesties krijgt voor zijn handelen in de klas. De coach bekijkt hiertoe 'live' beelden uit de klas en geeft de leerkracht via een oortje ter plaatse feedback en instructies. 'Co-teaching' is een vorm van 'coaching-on-the-job'. Hierbij wordt op basis van vooraf gestelde doelen, een combinatie gemaakt van samen lesgeven door leerkracht en coach (inclusief lessen voorbereiden), waarbij 'modeling' en directe feedback essentieel zijn, alsmede reflectiegesprekken. Uit onderzoek naar deze interventie bleek dat alle leerkrachten groei lieten zien in het competentieprofiel. De grootste winstpunten van 'co-teaching' werden vastgesteld voor klassen- en gedragsmanagement (Koot, 2012). 'Team-teaching', waarbij leerkrachten bij elkaar in de klas kijken, levert ook veel leereffect op bij leerkrachten, mits dit goed voorbereid wordt op basis van de doelen die de leerkracht voor ogen staan om bij een collega in de klas te gaan kijken. Op basis van deze doelen verzorgt de collega een les, die samen is voorbereid en wordt nabesproken. Zowel 'co-teaching' als 'team-teaching' vragen vooraf om een serieuze afweging en een gedegen voorbereiding (Koot, 2012).

5.3. Het implementeren en monitoren van interventies

Het is niet vanzelfsprekend dat adviezen die door de schoolpsycholoog worden gegeven ook uitgevoerd kunnen worden binnen de klas of de school. De uitvoering van adviezen vraagt in een aantal gevallen om afstemming binnen de school en kennis van implementatie. Het implementeren van een advies krijgt dikwijls onvoldoende aandacht. Het is in het belang van de leer-

ling(en) dat dit wel goed gebeurt, want een goede implementatie heeft betere resultaten tot gevolg (Joyce & Showers, 2002). Onderzoek van Joyce en Showers (2002) laat zien dat coaching in de klas, waarbij de leerkracht op de werkvloer ondersteund wordt bij het in de praktijk brengen van het advies, van cruciaal belang is voor een effectieve implementatie. In paragraaf 5.2 werden diverse vormen van coaching beschreven.

Ook het *monitoren* van de leer- en gedragsontwikkeling van leerlingen in relatie tot de aanpak en ondersteuning van leerkrachten is een belangrijke taak voor schoolpsychologen. Monitoren is relevant om tussentijds na te gaan of de leerling of groep voldoende profiteert van de interventies die plaatsvinden, en in het verlengde hiervan om zo nodig te besluiten veranderingen aan te brengen in de ondersteuning, zoals bijvoorbeeld het bijstellen van het (groeps)plan. Maar monitoren is ook belangrijk om na te gaan of doelen daadwerkelijk behaald worden, hetgeen relevant is met het oog op succeservaringen en daarmee het verhogen van de motivatie, en om te bepalen wat eventuele volgende doelen moeten zijn. De 'goalsetting' theorie (Locke & Latham, 2002) geeft aan dat specifieke, hoge en expliciet omschreven doelen in het algemeen tot betere resultaten leiden. Daarbij is het belangrijk dat mensen regelmatig geïnformeerd worden over hun vorderingen richting het doel, dat ze het doel belangrijk vinden en dat ze zichzelf in staat achten om het te bereiken. Ten behoeve van monitoring is het van belang regelmatig 'follow-up' bijeenkomsten te organiseren met de leerkracht om na te gaan wat werkt en wat verder bijgesteld dient te worden. Aandachtspunten voor dit follow-up gesprek zijn: het doorvragen naar een concreet niveau bij eventuele uitvoeringsproblemen; het vragen naar de competentie- en gevoelsbeleving bij de leerkracht, de leerling of de ouders; en het realiseren van goede basis- en extra ondersteuning binnen de school.

6. Conclusie

Het realiseren van kwalitatief goed onderwijs op het gebied van didactisch en pedagogisch handelen en klasmanagement vormt de basis binnen het onderwijs. Dat wat de schoolpsycholoog of orthopedagoog initieert aan activiteiten en interventies, zal altijd in samenhang moeten worden gezien met deze kwaliteit van onderwijs en de basisondersteuning in de school. De leerkracht is het instrument om het gedrag of de leerresultaten bij leerlingen te beïnvloeden en de schoolpsycholoog zelf is weer het instrument om het handelen van leerkrachten te beïnvloeden. Hierbij zijn gespreks- en observatietechnieken effectieve middelen voor de schoolpsycholoog en gaat het er in de kern om leraren, vanaf de start, actief te betrekken bij activiteiten die worden ondernomen. Er dient vanuit doelen geredeneerd te worden naar onderwijsbehoeften van de leerling en ondersteuningsbehoeften van de leerkracht, waarbij het belangrijk is dat handelingsadviezen worden gekaderd in het onderwijsaanbod aan de groep en het handelen van deze leerkracht naar de klas. Het implementeren van een advies vraagt apart aandacht en behelst coaching en monitoring op de doelen en interventies.

Literatuur

- Adams, G., & Engelmann, S. (1996). *Research on Direct Instruction: 25 years beyond DISTAR*. Seattle, WA: Educational Achievement Systems.
- Allen, J., Gregory, A., Mikami, A., Lun, J., Hamre, B., & Pianta, R. (2013). Observations of effective teacher-student interactions in secondary school classrooms: Predicting student achievement with the classroom assessment scoring system--secondary. *School Psychology Review, 42*, 76-97.
- Bateman, B., & Golly, A. (2008). *Waar komt dat gedrag vandaan? 20 tips en interventiestrategieën voor leerkrachten*. Huizen: Uitgeverij Pica
- Berrill, D. (2009). *Try Literacy Tutoring First*. Ontario: The Literacy and Numeracy Secretariat.

- Bosch, J. D., & Albrecht, G. (2011). Operante technieken en mediatietherapie bij ouders en leerkrachten. In: P. J. M. Prins, J. D. Bosch, & C. Braet (Reds.). *Methoden en technieken van gedragstherapie bij kinderen en jeugdigen* (p. 80-111). Houten: Bohn, Stafleu, Van Loghum.
- Bosch, J. D., & Albrecht, G. (2014). Systematische gedragsobservatie als onderdeel van psychodiagnostiek. In: J. A. Tak, J. D. Bosch, S. Begeer, & G. Albrecht (Reds.). *Handboek psychodiagnostiek voor de hulpverlening aan kinderen en adolescenten*. Enschede: De Tijdstroom.
- Burnett, P. C. (2004) Enhancing student's self-perceptions : the impact of programs and teacher feedback. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 14, 34-47.
- Chall, J. S. (2000). *The academic achievement challenge. What Really Works in the Classroom?* New York: The Guilford Press.
- Chiulan Lin, N., & Cheng, H. (2010). Effects of gradual release of responsibility model on language learning. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 1868-1872.
- De Winter, M. (2011). Kind krijgt veel te snel een etiket. Interview in *De Volkskrant*, 29 maart 2011.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "what" and the "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-228.
- Denton, C., Swanson, E., & Mathes, P. (2007). Assessment-based instructional coaching provided to reading intervention teachers. *Reading and Writing* 20, 569-590.
- Downer, J., Sabol, T. J., & Hamre, B. (2010). Teacher-child interactions in the classroom: Toward a theory of within- and cross-domain links to children's developmental outcomes. *Early Education & Development*, 21, 699-723.
- Draaisma, A. K. & Pameijer, N. (2013). Handelingsgerichte diagnostiek en empowerment: de kracht van samenwerken en beschermende factoren. In: K. De Corte, S. Bal, J. Antrop, & E. van den Haute (Reds.), *Empowerment van de context: een net van steun en stimulatie voor kwetsbare en gekwetste kinderen* (pp. 75 - 91). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Dronkers, J. (2007). *Ruggengraat van ongelijkheid*. Amsterdam: Wiardi Beckman Stichting.
- Eliëns, M. (2005). *Baby's in beeld; Video-hometraining en video-interactiebegeleiding bij kwetsbare baby's*. Amsterdam: SWP.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 3-16). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ferguson, R. F. & Danielson, C. (2013). How framework for teaching and tripod 7Cs evidence distinguish key components of effective teaching. Designing teacher evaluation. In T. J. Kane, K. A. Kerr & R. C. Pianta (Eds.) (2013). *Teacher evaluation that informs professional learning 20 systems: New guidance from the measures of effective teaching project*. Thousand Oaks, CA: Jossey-Bass.
- Fisher, D., & Frey, N. (2014). *Better learning through structured teaching: A framework for the gradual release of responsibility*, 2nd Edition. Alexandria: ASCD.
- Foorman, B. R., & Torgesen, J. K. (2001). Critical elements of classroom and small – group instruction promote reading success in all students. [Online Version]. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16, 203-212.
- Fuchs, D. & Fuchs, L.S. (2006). Introduction to response to intervention: what, why and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41, 93-99.
- Fuchs, L. & Fuchs, D. (2007). A model for implementing Responsiveness to Intervention. *Teaching Exceptional Children*, 39, 14-20.
- GGZ Vlaanderen (2015). <http://www.geestelijkgezondvlaanderen.be/feiten-cijfers>
- Goei, S. L. (2013). School Wide Positive Behavior Support in Nederland. Themanummer. *Praktijkgericht Onderzoek in Onderwijs en Opvoeding*, 3, 3-10
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., . . . Hamagami, A. (2013). Teaching through interactions: Testing a develop-

- mental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113, 461-487.
- Hart, B. & Risley, T. R. (2003). The 30 Million Word Gap. *American Educator*; Spring 2003.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis Of Over 800 Meta-Analyses Relating To Achievement*. London/ New York: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. London/New York: Routledge.
- Hattie, J. (2015). *What works best in education: the politics of collaborative expertise*. London: Pearson.
- Haycock, K. (1998). *Good teaching matters...a lot*. Washington: The Center for the Future of Teaching & Learning.
- Haycock, K. and Crawford, C. (2008). Closing the Teacher Quality Gap. *Educational Leadership*, 65, 14-19.
- Hermans, D., Eelen, P., & Orlemans, H. (2007). *Inleiding tot de gedragstherapie (6^e druk)*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Hollingsworth, J., & Ybarra, S. (2015). *Expliciete directe instructie: Tips en technieken voor een goede les*. Huisen: Uitgeverij Pica.
- Inspectie van het Onderwijs (2014). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2012/2013*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2012). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2010/2011*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Joosten, F., Struiksma, C., & Boonstra, M. (2015) *Omgaan met verschillen? Begin bij overeenkomsten*. Rotterdam: CED-groep.
- Joyce, B., & Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development (3rd ed.)*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kame'enui, E., Fien, H., en Korgesaar, J. (2014). Direct instruction as eonomie and contronym: Why the right words and the details matter. In H. Swanson, K. Harris, S. & Graham (Eds.). *Handbook of Learning Disabilities* (second edition). New York/London: The Guilford Press.
- Koot, S. (2012). Co-teaching. Krachtig gereedschap bij de begeleiding van leraren. Huisen: Uitgeverij Pica.
- Korpershoek, H., Harms, G. J., De Boer, H., Van Kuijk, M. F., & Doolaard, S. (2014). *Effective classroom management strategies and classroom management programs for educational practice. A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioural, emotional, and motivational outcomes*. Groningen: GION Onderwijs/Onderzoek.
- Lemov, D. (2010). *Teach like a champion. (in Nederlandse vertaling)*. Rotterdam: CED-Groep.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57, 705-717.
- Machielsen, M. (2009). CED-groep; PH-meter https://issuu.com/ced-groep/docs/hoofdstuk_2_ph-meter/1
- Marzano, R. J. (2000). *A new area of school reform: Going where the research takes us*. Aurora CO: Mid-Continent Research for Education and Learning.
- Marzano, R. (2007). *Wat werkt op school; research in actie. Meta-analyse van 35 jaar onderwijsresearch direct toepasbaar in beleid en praktijk*. Bewerkt door B. de Reu (Bazalt/ RPCZ), H. Fuchs (DOBA), J. Jurna-Collignon (HCO). Middelburg: Bazalt.
- Marzano, R. J., Marzano, J., Pickering, D. J. (2003). *Classroom Management That Works: Research-Based Strategies for Every Teacher*. Alexandria: ASCD.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Pollock, J. E. (2008). *Wat werkt in de klas: research in actie. Didactische strategieën die aantoonbaar effect hebben op leerprestaties*. Bewerkt door B. de Reu (Bazalt/ RPCZ), H. Fuchs (DOBA), J. Jurna-Collignon (HCO). Middelburg: Bazalt.
- Mens, M., Boonstra, M., & Tjallema, M. (2013). *Breinsleutels; voor leerkrachten in het primair en speciaal onderwijs*. Rotterdam: CED-groep
- Onstenk, J. (2011). *Pedagogiek in de onderwijspraktijk: een geïntegreerde benadering*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

- Pameijer, N., & Van Beukering, T. (2015). *Handelingsgerichte diagnostiek in het onderwijs: een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering*. Leuven / Den Haag: Acco.
- Pameijer, N., Van Beukering, T., Van der Wulp, M., & Zandbergen, A. (2012). *Handelingsgericht werken in het voortgezet onderwijs*. Leuven: Acco.
- Parrett, W., & Budge, K. (2009). Tough Questions for Tough Times. *Educational Leadership*, 67, 22-27.
- Pianta, R. C., Belsky, J., Vandergrift, N., Houts, R., Morrison, F. J. (2008). Classroom effects on children's achievement trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 45, 365-397.
- Pianta, R.C., La Paro, K.M., & Hamre, B.K. (2006). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS). Manual*. Charlottesville: Center for Advanced Study of Teaching and Learning.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. (2nd Ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education
- Prins, P. J. M., Bosch, J. D., & Braet, C. (Red.) (2011). *Methoden en technieken van gedragstherapie bij kinderen en jeugdigen*. Houten: Bohn, Stafleu, Van Loghum.
- Proschan, J. O., & DiClemente, C. C. (1984). The trans-theoretical approach: Crossing traditional boundaries of therapy. Homewood, IL: Dow Jones-Irwin
- RENN-4 (2003) *Dossier onderzoek REC Cluster-4 RENN 2003*. Groningen: RENN-4.
- Rigg, P., & Allen, V. (Eds.). (1989). *When they don't all speak English: Integrating the ESL student into the regular classroom*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English
- Rivkin, S., Hanushek, E., & Kain, J. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73, 417-458.
- Scholte, E.M. (2003) *Leerlingen met sociaal-emotionele problemen in het speciaal onderwijs. Verslag van het pilot onderzoek op het Pedagogisch instituut Leiden*. Leiden: Universiteit Leiden.
- Simonsen, B., & Sugai, G. (2009). School-wide positive behavior support: A systems-level application of behavioral principles. In A. Akin-Little, S. G. Little, M. A. Bray, & T. J. Kehle (Eds), *Behavioral interventions in schools: Evidence-based positive strategies*. Washington, DC: APA.
- Slavin, R. E. (1997). *Educational Psychology. Theory and Practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Smeets, E., & Ledoux, G. (2015). *Passende competenties voor passend onderwijs*. Radboud Universiteit Nijmegen, Kohnstamm instituut, Hogeschool Leiden.
- Stevens, L.M. (Red.), Beekers, P., Evers, M., Wentzel, M., & van Werkhoven, W. (2004). *Zin in school*. Amersfoort: CPS.
- Struiksma, A. J.C. (2012). *Duiden en Doen PO*. Rotterdam: CED-Groep
- Teale, W. (n.g.). *Early Childhood Literacy Development*. Chicago: University of Illinois.
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and Comprehension Gains as a Result of Repeated Reading: A Meta-Analysis. *Remedial and Special Education*, 25, 252-261.
- Torgesen, J. K. (2007). *Multiple tiers of instruction and intervention to leave no child behind in reading*. Keynote talk presented at meetings of the Houston Branch of the International Dyslexia Association, February, 2007.
- Touw, H., & Van Beukering, T. (2009). Professional in de spiegel. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 48, 453-467.
- Tuckman, B. W. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, 63, 384-399.
- Van de Grift, W. (2011). *Ondersteun leraren, pas dan kunnen ze maatwerk leveren*. Zie: http://www.rug.nl/news/2011/06/opinie23_2011.
- Van den Broeck, W. (2013). *Zittenblijven in vraag gesteld: een genuanceerde en kritische analyse*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel.
- Van der Leij, A., Kool, E., & van der Linde-Kaan, A. (1993). Planmatig handelen. In van der Leij, A., & Kappers, E.J. (red.) *Zorgverbreding. Bijdragen uit speciaal onderwijs aan basisonderwijs* (110-155). Nijkerk: Intro.
- Van der Wolf, K., & Van Beukering, T. (2011). *Gedragsproblemen in scholen: Het denken en handelen van leraren*. Leuven: Acco.
- Van Duijvenvoorde, A. C. K., Zanolie, K., Rombouts, S. A. R. B., Raijmakers, M. E. J., & Crone, E. A. (2008). Evaluating the negative or valuing the positive? Neu-

- ral mechanisms supporting feedback-based learning across development. *The Journal of Neuroscience*, 28, 9495-9503.
- Van Overveld, C. (2013). *Groepsplan gedrag: Planmatig werken aan passend onderwijs*. Huizen: Uitgeverij Pica
- Van Silfhout, G., & Vernooij, K. (2014). Een goede schooltekst. *Didactief*, 44, 50-51.
- Vaughn, S., & Dammann, J. (2001). Science and sanity in special education. *Behavioral Disorders*, 27, 21-29.
- Veenman, S. (2001). *Directe Instructie*. Paper ten behoeve van de cursus Instructievaardigheden. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Veenman, M. (2013). Metacognitie: 'ken uzelve'. *De psycholoog*, april 2015.
- Verschueren, K. (2015). Ontwikkeling en onderwijs: De bijdrage van bio-ecologische ontwikkelingsmodellen aan onderwijsonderzoek. *Kind en Adolescent*, 36, 209-225.