Coach, co-teacher of ‘gewoon’ therapeut…?!

De rol van logopedist binnen taalgerichte didactiek in VSO cluster 4

M.M. Schermer
S1027999
01-08-2013
Praktijkgericht Onderzoek
ENSO.CPGO

Voorwoord

Ruim drie jaar geleden schreef ik het voorwoord voor de contourennotitie ‘Logopedie in het VSO RENN4’. Hiermee dacht ik – na anderhalf jaar als logopedist en projectmedewerker in VSO cluster 4 gewerkt te hebben – ‘eindelijk’ grip te krijgen op de vraag hoe je als logopedist zo effectief mogelijk je vak kunt uitoefenen in een complexe setting als deze.

Op mijn eerste dag als logopedist binnen VSO Leeuwarden RENN4, zo’n anderhalf jaar geleden, kwam mijn nieuwe teamleider me tegemoet met de vraag: “Ga jij je bezighouden met de elletjes en de erretjes dit jaar?”[1]. Ik zou graag een foto hebben gehad van mijn reactie op deze vraag. Ik vermoed dat ik heb gekeken als een arts die ontdekt alleen aspirientjes te mogen geven…

Na een beschrijving van de historische ontwikkeling van het vak logopedie, geef ik het volgende aan:

Wees niet bang, beoogde lezer, hier stop ik met deze les over de ontstaansgeschiedenis van mijn vak. Sterker nog, het woord logopedist zal in het document dat voor u ligt niet zo vaak genoemd worden. Interactie en taalvaardigheid is wat centraal staat in deze notitie. In het bijzonder het belang hiervan voor kwalitatief goed onderwijs aan leerlingen met ernstige gedragsproblemen en/of psychiatrische problematiek. Het verband tussen volwaardige participatie aan de maatschappij en het bereikte niveau van taalvaardigheid is onmiskenbaar, zoals de afgelopen decennia uit verscheidene studies is gebleken.

Bij het afronden van mijn huidige onderzoek ‘Coach, co-teacher of ‘gewoon’ therapeut…?!’ zie ik dat het onderwerp dat mij zo enthousiasmeert, verwart en elke dag wel een nieuwe ‘hunkervraag’ bezorgt eigenlijk nauwelijks gewijzigd is. Betekent dit dat mijn visie ongewijzigd is gebleven gedurende de afgelopen jaren? Nee, in geen geval…Wel blijf ik volledig achter de afsluiting van mijn toenmalige voorwoord staan.

Ik ben het team van VSO Leeuwarden RENN4 zeer dankbaar voor alle ruimte die ik heb gekregen om te kunnen groeien in mijn specialisatie: taal en interactie in het voortgezet speciaal onderwijs (met weinig aandacht voor ‘elletjes en erretjes’)!

[1] Het behandelen van de klanken /l/ en /r/.

Inhoudsopgave

Samenvatting 5

1. Inleiding
   1.1. Aanleiding 6
   1.2. Doelstelling 7
   1.3. Centrale vraagstelling en onderzoeksvragen 7

2. Theoretisch kader
   2.1. Inleiding 9
   2.2. Taalgerichte didactiek bij leerlingen met ernstige gedragsproblemen 9
      2.2.1. Effectieve didactische principes in het cluster 4-onderwijs 11
      2.2.2. Invloed van taalproblematiek op didactiek 13
      2.2.3. Didactische principes van taalgericht vakonderwijs 14
   2.3. Effectiviteit van didactische coaching in VSO cluster 4-onderwijs 16
      2.3.1. Elementen van coaching bij taalgerichte didactiek 17
      2.3.2. Noodzakelijke voorwaarden voor effectieve didactische coaching 18

3. Opzet van het onderzoek
   3.1. Populatie 21
   3.2. Methodiek 21
   3.3. Methode en instrumenten 21
   3.4. Procedure 22
   3.5. Communicatie 22

4. Resultaten
   4.1. Gegevensbronnen 23
      4.1.1. Referentieniveaus leesvaardigheid leerling-populatie 23
      4.1.2. Mate van context, interactie en taalsteun 24
   4.2. Didactische ondersteuningsbehoeften team VSO Leeuwarden RENN4 27
      4.2.1. Bewustzijn taalproblematiek leerlingen 27
      4.2.2. Kennis en vaardigheden doelstellingen Nederlands 30
      4.2.3. Kennis en vaardigheden taalgerichte didactiek 32
   4.3. Beleid op coaching binnen VSO Leeuwarden RENN4 35
      4.3.1. Taken en verantwoordelijkheden didactische coach en logopedist 36
      4.3.2. Implementatie van coaching als begeleidingsvorm 38

5. Conclusies en discussie

5.1. Beantwoording onderzoeksvragen didactiek 39
5.2. Beantwoording onderzoeksvragen coaching 41
5.3. Centrale vraagstelling 42
5.4. Discussie 43
5.5. Aanbevelingen 44

Literatuur 45

Bijlagen
1. Data OZP1 Taalniveautest Nederlands – nulmeting
2. Data OZP2 Taalniveautest Nederlands – nulmeting
3. Data OZP3 Taalniveautest Nederlands – nulmeting
4. Samenvatting OZP1 Kijkwijzer voor Taalgericht Vakonderwijs
5. Samenvatting OZP2 Kijkwijzer voor Taalgericht Vakonderwijs
6. Samenvatting OZP3 Kijkwijzer voor Taalgericht Vakonderwijs
7. Uitwerking Teamenquête VSO Leeuwarden – versie A (onderbouw)
8. Uitwerking Teamenquête VSO Leeuwarden – versie A (bovenbouw)
9. Uitwerking Teamenquête VSO Leeuwarden – versie B
10. Uitwerking Teamenquête VSO Leeuwarden – versie C
11. Uitwerking Checklist interne beleidsdocumentatie RENN4

Samenvatting

Dit praktijkonderzoek is ontworpen en uitgevoerd om een antwoord te genereren op de volgende vraag: *op welke wijze kan coaching door een logopedist effectief worden ingezet bij het professionaliseren van docenten op het gebied van taalgerichte didactiek in VSO cluster-4 onderwijs binnen VSO Leeuwarden RENN4?*
Naast het literatuuronderzoek naar effectieve didactiek binnen VSO cluster 4-onderwijs en de principes van taalgericht vakonderwijs, wordt een brede onderzoekspopulatie gebruikt om het antwoord te vinden op de resterende onderzoeksvragen. De centrale vraagstelling leidt namelijk tot de wens de didactische behoeften van de *leerlingen* te willen meten, het taalleerklimaat in de *klassen* te observeren, het *team* over de thema's taal en didactiek te bevragen en de visie van de *organisatie* op coaching binnen taalbeleid en de eventuele rol van de logopedist daarbinnen na te willen lezen.
De gevonden antwoorden op de onderzoeksvragen leiden niet tot een eenduidig antwoord op de centrale vraagstelling. Wel kan gesteld worden dat de huidige didactische ondersteuningsbehoeften van docenten binnen VSO Leeuwarden RENN4 duidelijk verder reiken dan datgene waar een logopedist formeel verantwoordelijk voor is en zou moeten zijn. Ook is duidelijk geworden dat er binnen de organisatie geen beleid ontwikkeld is op didactische coaching, waardoor er te weinig voorwaarden binnen de school en het team aanwezig lijken te zijn om als logopedist effect te kunnen genereren in een coachende rol gericht op didactiek. Het is evident dat effectieve didactische coaching in een onderwijsorganisatie alleen een kans van slagen heeft wanneer er aan de juiste voorwaarden op verschillende niveaus wordt voldaan. Hiervoor en voor verder onderzoek worden aanbevelingen gedaan.

1. Inleiding

1.1 Aanleiding

RENN4, het Regionaal Expertisecentrum Noord Nederland – cluster 4, is een onderwijsorganisatie voor leerlingen met beperkingen in gedrag en/of psychiatrische problematiek. Voortgezet Speciaal Onderwijs (VSO) maakt onderdeel uit van RENN4 en biedt onderwijs aan jongeren van 12 tot 20 jaar. In juni 2007 is door de afdeling Expertise van RENN4 geconstateerd dat er geen RENN4-brede visie is op hoe de onderwijsondersteunende discipline logopedie zo optimaal mogelijk binnen de scholen kan worden ingezet. Het Centraal Management Orgaan (CMO) heeft als reactie hierop besloten dat in de daaropvolgende drie schooljaren binnen een verbetertraject het volgende doel nagestreefd dient te worden: de discipline logopedie levert een essentiële en aantoonbare bijdrage aan het vergroten van de onderwijskansen van cluster 4-leerlingen op het gebied van leer- en omgangsgedrag.
In januari 2010 heeft de vakgroep logopedie middels het verbetertraject laten zien dat de genoemde einddoelstelling van het project behaald is. Logopedie dient een integraal onderdeel uit te gaan maken van het onderwijs aan cluster 4-leerlingen, omdat de relatie van de taalstoornis met stoornissen in het gedrag zo sterk is en deze taalstoornis het kind niet alleen belemmert op communicatief en sociaal-emotioneel vlak, maar ook het cognitieve leerproces verhindert. Dit houdt onder meer in dat de inzet van de logopedist niet beperkt blijft tot haar kamer, maar reikt tot daar waar het onderwijs plaatsvindt: de klas, waarbinnen de specifieke kennis betreffende taal en communicatie overgedragen wordt aan de docent.

De afgelopen decennia is het belang van taal in veel onderwijsorganisaties – zowel in het primair onderwijs, voortgezet onderwijs als het speciaal onderwijs – als speerpunt gekozen voor schoolbreed beleid: taalbeleid. Ook binnen VSO Leeuwarden RENN4 is in 2010, naar aanleiding van bevindingen gedurende het verbetertraject logopedie, gestart met het formuleren van taalbeleid. Er is binnen de school een visie op taal opgesteld – aansluitend bij de visie van de discipline logopedie, waarin benoemd wordt dat ál het onderwijzend personeel zorg dient te dragen voor het behalen van vastgestelde kerndoelen en referentieniveaus Nederlands door de leerlingen. De didactiek die voor het voortgezet onderwijs bij deze visie aansluit is taalgericht vakonderwijs.

In schooljaar 2010-2011 zijn (vak)docenten, docentondersteuners, intern begeleiders en de logopedist van VSO Leeuwarden geschoold in het werken middels taalgerichte didactiek. Om deze didactiek op effectieve wijze te kunnen implementeren, wordt door de externe organisatie CED-groep het advies gegeven om binnen het VSO de logopedist en een intern begeleider als coach taalgericht vakonderwijs op te leiden, zodat zij beter toegerust zijn om het werken volgens de visie op taalgericht vakonderwijs in de klassen te borgen. In het hierop volgende schooljaar hebben zowel de intern begeleider als de logopedist in de rol van coach met meerdere docenten voorgesprekken gevoerd, lesobservaties uitgevoerd en nagesprekken gevoerd. Tijdens deze gesprekken valt op dat de ogenschijnlijk nieuwe focus – verschuiving van onderwijsbehoeften leerling naar gehanteerde didactiek door docent – leidt tot een verandering in de interactie tussen de docent en de ‘nieuwe’

coach; een verandering die een geruime hoeveelheid vragen oproept!
In hoeverre heeft een leerling met ernstige gedragsproblemen eigenlijk baat bij lessen met context, interactie en taalsteun, de drie pijlers van taalgerichte didactiek? Op welk vlak zouden docenten didactische coaching willen en hebben ze dat wel nodig? Welke competenties heeft een logopedist nodig om in de nieuwe professionele identiteit van coach effectief bij te dragen aan een adequaat taalleerklimaat? Is het überhaupt een logische keus om als therapeut een didactische coach te willen zijn? Is er sprake van geïmplementeerd beleid binnen de school waarin coaching een vastgestelde begeleidingsvorm is? Deze door de praktijk geïnspireerde vragen hebben geleid tot de hieronder beschreven doelstelling van het praktijkonderzoek.

1.2 Doelstelling

Het taalleerklimaat binnen de klassen van VSO Leeuwarden RENN4 is adequaat en sluit aan bij de onderwijsbehoeften van leerlingen met ernstige gedragsproblemen en/of psychiatrische problematiek. Om dit te bewerkstelligen geven de docenten van VSO Leeuwarden RENN4 les volgens taalgerichte didactiek tijdens alle lessen en worden zij in hun didactische competentieontwikkeling begeleid door de coaching van de logopedist.

1.3 Centrale vraagstelling en onderzoeksvragen

Bovenstaande doelstelling leidt tot de centrale vraag: op welke wijze kan coaching door een logopedist effectief ingezet worden bij het professionaliseren van docenten op het gebied van taalgerichte didactiek in VSO cluster-4 onderwijs binnen VSO Leeuwarden RENN4? Om de centrale onderzoeksvraag te beantwoorden is deze opgedeeld in onderstaande onderzoeksvragen en deelvragen.

Onderzoeksvragen & deelvragen
1. In hoeverre is taalgericht vakonderwijs een effectieve didactiek binnen VSO cluster 4-onderwijs?
1.1 Wat zijn effectieve didactische principes bij leerlingen met ernstige gedragsproblematiek?
1.2 In hoeverre is de talige ontwikkeling van leerlingen met ernstige gedragsproblematiek van invloed op effectiviteit van didactiek?
1.3 Uit welke didactische principes is taalgericht vakonderwijs opgebouwd?
2. In hoeverre is coaching een effectieve begeleidingsvorm ten behoeve van de implementatie en borging van taalgerichte didactiek in VSO cluster 4-onderwijs?
2.1 Uit welke elementen bestaat coaching bij taalgerichte didactiek?
2.2 Welke voorwaarden zijn noodzakelijk voor effectieve didactische coaching?
3. In hoeverre wordt er aan de didactische behoeften van de leerlingen binnen VSO Leeuwarden RENN4 voldaan wanneer het huidige taalleerklimaat in kaart wordt gebracht?
3.1 In welke mate is er bij de leerling-populatie sprake van leesvaardigheid onder het gewenste (referentie)niveau?
3.2 In welke mate wordt er *context* geboden tijdens de lessen?
3.3 In welke mate worden er mogelijkheden tot *interactie* geboden tijdens de lessen?
3.4 In welke mate wordt er *taalsteun* geboden tijdens de lessen?
4. Waaruit bestaan de ondersteuningsbehoeften van de docenten binnen VSO Leeuwarden RENN4 op het gebied van taalgerichte didactiek?

4.1 In hoeverre zijn de docenten zich bewust van de taalproblematiek van de leerlingen?

4.2 Hoe achten de docenten hun kennis en vaardigheden omtrent de einddoelstellingen Nederlands (referentieniveaus) en het planmatig werken eraan?

4.3 Hoe achten de docenten de toepassing van hun kennis en vaardigheden om de taalvaardigheid van leerlingen te vermeerderen door een interactieve aanpak?

5. Waaruit bestaat het huidige beleid betreffende de logopedist als coach binnen VSO Leeuwarden RENN4?

5.1 Waaruit bestaan de taken en verantwoordelijkheden van de logopedist binnen VSO Leeuwarden?

5.2 Hoe verhouden de taken van een coach taalgerichte didactiek zich tot die van een logopedist?

5.3 In hoeverre is er binnen VSO Leeuwarden sprake van geïmplementeerd beleid waarbinnen coaching een vastgestelde begeleidingsvorm is?

Figuur 1.

2. Theoretisch kader

2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt door middel van literatuuronderzoek getracht antwoorden te vinden op de eerste twee onderzoeksvragen. Allereerst zal de vraag centraal staan in hoeverre taalgericht vakonderwijs een effectieve didactiek binnen VSO cluster 4-onderwijs is. Hierbij wordt enerzijds ingegaan op effectieve didactische principes bij leerlingen met ernstige gedragsproblematiek. Anderzijds zullen de didactische principes van taalgericht vakonderwijs worden onderzocht. Tevens wordt de verbinding tussen deze twee vragen gelegd door te focussen op in hoeverre de talige ontwikkeling van leerlingen met ernstige gedragsproblematiek van invloed is op de effectiviteit van een gehanteerde didactiek.
De tweede vraag die in dit hoofdstuk centraal staat is in hoeverre coaching een effectieve begeleidingsvorm is ten behoeve van de implementatie en borging van taalgerichte didactiek in VSO cluster 4-onderwijs. Hierbij zullen de elementen van coaching bij taalgerichte didactiek beschreven worden en ook zullen de voorwaarden die noodzakelijk zijn voor effectieve didactische coaching nader worden beschouwd.

2.2 Taalgerichte didactiek bij leerlingen met ernstige gedragsproblemen

Sociale problematiek speelt een oorzakelijke rol bij het niet of nauwelijks behalen van maatschappelijk succes door leerlingen met ernstige gedragsproblemen. Een factor die binnen het werkveld minder aandacht genereert, maar tevens zeer bepalend is, is de leerontwikkeling van leerlingen binnen cluster 4. Leerlingen met ernstige gedragsproblemen behalen – vanuit historisch perspectief bekeken – zwakke onderwijsresultaten, ook in vergelijking met leerlingen met andersoortige beperkingen (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain, Shamberger & Friend, 2010; Mayer & Patriarca, 2007). Ineffectieve didactische interventies kunnen een fragiele leerontwikkeling bij een leerling doen stagneren en ongewenst gedrag opwekken, zeker wanneer de leerling negatief over zijn eigen leerprestaties denkt. Wanneer er nauwelijks succes behaald wordt, kan het volgen van onderwijs een zeer negatieve ervaring zijn; met name wanneer er bij een leerling risicofactoren voor een minder gunstig levensverloop aanwezig zijn. Er ontstaat een geschiedenis van falen, een *circle of failure.* Als gevolg hiervan kan een negatief interactiepatroon tussen de leerling en de docent ontstaan dat leidt tot steeds minder interactie met betrekking tot het eigenlijke leerproces. Dit leidt vervolgens tot minder positieve aandacht voor de leerling, waardoor het ongewenste gedrag van de leerling verder toeneemt. Zoals Bowman-Perrott, Greenwood en Tapia (2007) aangeven is het doorbreken van deze negatieve cyclus voor docenten een grote uitdaging. Wanneer een leerling het VSO cluster 4-onderwijs instroomt, heeft de docent vaak niet alleen te maken met ernstige gedragsproblematiek, maar ook met ernstige leerproblematiek. Er moet vervolgens een balans worden gezocht tussen het enerzijds omgaan met ongewenst gedrag en een gebrek aan motivatie en het anderzijds intensief begeleiden van het leerproces (Sutherland, Lewis-Palmer, Stichter & Morgan, 2008). De versmelting van leerproblematiek met ongewenst gedrag draagt bij aan de complexiteit van het bieden van effectief onderwijs aan leerlingen in cluster 4; gedrags- en leerproblemen zijn wederkerig en werken op elkaar in. Aandacht voor het nauwkeurig in kaart brengen van effectieve didactische principes voor

deze doelgroep is dus van groot belang.
Binnen het cluster 4-onderwijs bestaat echter de traditie (ortho)pedagogische interventies centraal te stellen, hoewel in recente literatuur gesteld wordt dat juist de (ortho)didactiek binnen deze setting aandacht behoeft. Het effectief in kaart brengen van de leermogelijkheden van leerlingen met ernstige gedragsproblemen lijkt in de praktijk echter van ondergeschikt belang. Ongewenst gedrag wordt te snel gelabeld als een symptoom van het gedragsbeeld en wordt te weinig vanuit het perspectief van de leerontwikkeling bekeken. Wanneer de docent geneigd is zich meer te focussen op beloningssystemen, klassenbeheersing en het begeleiden van sociale vaardigheden, krijgt het laten toenemen van de leervaardigheid een ondergeschikte rol. Dit lijkt een gemiste kans te zijn, aangezien goede leerprestaties zich slecht verhouden tot ongewenst gedrag en leerlingen eerder geneigd zijn tot het veranderen van hun gedrag wanneer ze leersuccessen behalen (Cancio & Johnson, 2007; Conroy, Sutherland, Snyder & Marsh, 2008; Scott, Alter & Hirn, 2011; Sutherland & Snyder, 2007; Sutherland et al., 2008). Sutherland et al. (2008) voegen hieraan toe dat het bij deze complexe doelgroep belangrijk is om zowel orthopedagogische als -didactische elementen in het onderwijs te integreren, waarbij vooropstaat dat het negeren van aanwezige leerproblematiek in geen geval effectief is bij het streven naar gedragsverandering op school. Kortom, solide didactische interventies kunnen een belangrijke rol spelen bij een afname van gedragsproblemen (Tyler-Wood, Perez Cereijo, Pemberton, 2004).
Scott et al. (2011) hebben verkennend onderzoek gedaan naar effectief docentgedrag in het regulier (voortgezet) onderwijs waarbij tevens gelet is op de interactie tussen de docent en leerlingen met ongewenst gedrag. Hieruit komt naar voren dat leerlingen met gedragsproblemen minder kansen krijgen om te reageren op instructie, minder positieve en meer negatieve feedback ontvangen. De benadering van docenten lijkt erop gericht interactie met de 'lastige' leerling eerder te vermijden, dan op te zoeken. Terwijl de leerresultaten van leerlingen juist verbeteren door alles wat een docent in de klas kan doen om actieve betrokkenheid bij de les te vergroten; naast het zelfstandig verwerken van informatie is het kunnen reageren op klassikale instructie of individuele instructie van wezenlijk belang voor een positieve leer- en gedragsontwikkeling. Er ontstaat in deze situatie een positieve cyclus, waardoor er minder tijd besteed hoeft te worden aan het bijsturen van ongewenst gedrag. Het zelfstandig laten werken van leerlingen heeft daarentegen minder effect op de toename van leerprestaties. Ook het primair gericht zijn op het verminderen van ongewenst gedrag lijkt minder van belang voor de leerontwikkeling dan het stimuleren van actieve betrokkenheid (Niesyn, 2009; Sutherland et al., 2008). Bij een gemiddelde leerling-populatie wordt onderstaand docentgedrag genoemd als het meest effectief voor het genereren van positieve resultaten.

Effectief docentgedrag (Scott et al., 2011)	
Instructie	**50%** van de lestijd gebruiken voor ***academic talk***: uitleggen van een begrip, iets voordoen of *modellen*, een verhaal vertellen;
Interactie	**4-6 x per minuut** de kans geven aan leerlingen om te reageren wanneer nieuw materiaal aangereikt wordt;
Positieve feedback	Meer positieve feedback geven ten opzichte van negatieve (in een verhouding van **3:1 of 4:1**).

Figuur 2.

2.2.1 Effectieve didactische principes in het cluster 4-onderwijs

Wanneer de mate van instructie, interactie en positieve feedback van belang is voor de leerontwikkeling van een 'gemiddelde' leerling, zou dit dan ook gelden voor de cluster 4-leerling? Wat is er bekend over effectieve didactische principes binnen het onderwijs aan leerlingen met ernstige gedragsproblematiek (1.1)?

Ten eerste wordt uit alle hiervoor genoemde literatuur duidelijk dat de interactie tussen de docent en de leerling een centrale rol inneemt. De kwaliteit van deze relatie is de basis voor alle andere aspecten van het klassengebeuren. Ten tweede blijkt dat een enkelvoudige focus van de docent op leervoorwaarden als taakgerichtheid en leermotivatie slechts een gedragsverbetering op korte termijn genereert, wanneer er niet tegelijkertijd adequate instructie wordt gegeven (Bowman-Perrott et al., 2007). Twee aspecten in de literatuur zijn ten opzichte van de huidige praktijk opvallend te noemen. Ten eerste wordt er nadruk gelegd op het gunstige effect van onderlinge interactie tussen leerlingen in het VSO cluster 4. Door het samenwerken in tweetallen – CWPT[2] en PALS[3] – lijken leerlingen langere tijd taakgericht te zijn, actiever betrokken te zijn bij vakinhoud en blijken ze meer te onthouden van hetgeen ze leren dan door instructie die puur door een docent wordt geleid; dit geldt met name voor zwakkere leerlingen met leerproblemen. Een bijkomend voordeel is dat leerlingen elkaar meer complimenten geven en dus elkaar van positieve feedback voorzien. Wel dienen leerlingen hierin getraind te worden door de docent en dient begeleiding gedurende het proces aanwezig te blijven. Ook is het belangrijk dat de tweetallen zorgvuldig zijn samengesteld, bijvoorbeeld op basis van observatiegegevens (Bowman-Perrott et al., 2007; Niesyn, 2009; Sutherland & Snyder, 2007). Ten tweede is een opvallend aspect ten opzichte van de huidige praktijk binnen het VSO cluster 4-onderwijs het consequent monitoren en vastleggen van de leerling-prestaties en met name het betrekken van de leerling hierbij; de nadruk op leerprestaties ondersteunt namelijk een positieve gedragsontwikkeling (Sutherland & Snyder, 2007; Tyler-Wood et al., 2004).

Mayer en Patriarca (2007) plaatsen deze twee 'losse' aspecten in een breder perspectief door zeven algemene didactische aandachtspunten te beschrijven die van wezenlijk belang zijn bij het positief laten verlopen van een les aan leerlingen met gedragsproblemen.

Didactische aandachtpunten – leerlingen met ernstige gedragsproblemen (Mayer & Patriarca, 2007)	
Het voorbereiden van de leerling;	**Instructie**
De duidelijkheid van de taak;	**Instructie**
De moeilijkheidsgraad van de taak;	**Instructie (en doelstellingen lesstof)**
Het zorgen voor duidelijke overgangen;	**Instructie**
De mate van kansen om te reageren en mee te doen;	**Interactie**
Complimenten en positieve bekrachtiging;	**Positieve feedback**
De begeleiding en ondersteuning door de docent;	**Instructie, interactie en positieve feedback**

Figuur 3.

In deze aandachtspunten zijn de elementen instructie, interactie en positieve feedback te onderscheiden, maar losse aandachtspunten bieden onvoldoende houvast als didactisch model. Meerdere auteurs geven wat betreft het aspect instructie aan dat een effectieve lesstructuur voor

[2] Classwide Peer Tutoring (Bowman-Perrott et al., 2007)
[3] Peer Assisted Learning Strategies (Niesyn, 2009; Sutherland & Snyder, 2007)

leerlingen met ernstige gedragsproblematiek zich kenmerkt door de stappen van het directe instructiemodel. Binnen deze lesstructuur wordt docentgedrag verlangt dat de interactie stimuleert en waarin frequent positieve feedback wordt gegeven (zie figuur 4).

Effectieve didactiek voor leerlingen met ernstige gedragsproblematiek (Bowman-Perrott et al., 2007; Cancio & Johnson, 2007; Conroy et al., 2008; Mayer & Patriarca, 2007; Niesyn, 2009; Sutherland & Snyder, 2007; Sutherland et al., 2008)		
Instructie	**Interactie**	**Positieve feedback**
(aantrekkelijke leeromgeving) (een passend leerstofaanbod)		
Eerste fase • open de les; • geef een overzicht van de activiteiten van de les; • blik terug op activiteiten en doelen van vorige les; • beschrijf het doel van de les;	• genereer aandacht; • stel passende denk- of aanvulvragen; • genereer kansen voor leerlingen om antwoorden te geven;	• heb hoge verwachtingen van leerlingen;
Tweede fase • presenteer nieuwe informatie; • geef duidelijke uitleg; • let op het tempo van instructie; • gebruik instructietijd effectief;	• praat met leerlingen over hun interesses en achtergrond; • koppel interesses van leerlingen aan lesactiviteiten; • zorg voor actieve, frequente interactie; • gebruik verschillende typen vragen;	• houdt rekening met het niveau → meer correcte antwoorden;
Derde fase • begeleid en zorg dat vaardigheden en strategieën geoefend worden;	• geef veelvuldig kansen aan leerlingen om goede antwoorden te geven;	• geef specifieke complimenten → link de positieve versterker aan het gewenste (leer of communicatieve) gedrag;
Vierde fase • zorg voor mogelijkheden tot zelfstandig oefenen; • varieer in taken en werkvormen;	• laat leerlingen in (wisselende) tweetallen werken; • (gebruik groeperingvormen als CWPT & PALS);	• geef veel directe, specifieke en beschrijvende feedback; • gebruik elementen van teamcompetitie en beloning;
Vijfde fase • evalueer hoe de les is gegaan; • sluit de les af.	• evalueer de les gezamenlijk in overleg.	• gebruik passende toetsing; • houd vooruitgang bij.

Figuur 4.

In de voorgaande paragraaf is het antwoord op deelvraag 1.1 gegeven. Kort samengevat blijkt het genereren van interactie en positieve feedback binnen de structuur van het directe instructiemodel het meest effectief te zijn voor zowel de leer- als de gedragsontwikkeling van leerlingen met ernstige gedragsproblemen. Aandachtspunten hierbij zijn het stimuleren van de onderlinge interactie tussen leerlingen en het monitoren van leerling-resultaten om hiermee de leerlingen positief te bekrachtigen.

2.2.2. Invloed van taalproblematiek op didactiek

In de voorgaande paragraaf is beschreven dat wanneer een leerling het VSO cluster 4-onderwijs binnenstroomt er vaak sprake is van zowel ernstige gedrags- als leerproblematiek. Bij het beschrijven van de effectieve didactische principes is van een onlosmakelijk verband tussen beide uitgegaan, maar is niet stilgestaan bij een onderliggende verklaring. Sutherland et al. (2008) beschrijven dat de wetenschap al jarenlang bezig is met de vraag hoe de relatie tussen leer- en gedragsstoornissen verklaard kan worden. Eén verklaring zou kunnen zijn dat ongewenst gedrag bij een leerling ontstaat vanuit frustratie over het moeizaam verlopende leerproces. Ook zouden gedragsproblemen kunnen ontstaan doordat een leerling zijn prestaties in toenemende mate vergelijkt met leeftijdsgenoten en ontdekt dat hij slordiger werkt of minder snel is.

Interessant in deze is het feit dat de taalontwikkeling van leerlingen regelmatig niet als factor wordt meegenomen in de vraagstelling hoe de relatie tussen leren en gedrag zich verhoudt. Bekend is dat binnen deze doelgroep bij alle schoolse vaardigheden sprake kan zijn van problemen, maar dat met name taal- en leesproblematiek het meeste voorkomt. Benner, Nelson en Epstein (2002) hebben in hun systematische review van 26 onderzoeken naar 2358 leerlingen[4] met een cluster 4-indicatie, aangetoond hoe essentieel het leggen van het verband tussen taal, leren en gedrag is. Er blijkt namelijk sprake van een grote mate van comorbiditeit van taal- en gedragsproblematiek die stabiel blijft of zelfs toeneemt naarmate een leerling ouder wordt. Bij 71% van de cluster 4-leerlingen is er sprake van een significante taalstoornis; hiervan is er bij 71% van de leerlingen sprake van pragmatische[5] problematiek, bij 64% van expressieve[6] taalproblematiek en bij 56% van receptieve[7] taalproblematiek. Dit betekent dat twee van de drie leerlingen die binnen cluster 4 onderwijs volgen, zowel taal- als gedragsproblemen ervaren. Taalstoornissen kunnen een verwoestend effect hebben op zowel het vormen van sociale relaties als op de leerontwikkeling en kunnen oorzakelijk zijn voor de continue problematische interactie tussen leerlingen met gedragsproblemen en hun ouders, leeftijdgenoten en docenten. Met name leerlingen met (niet eerder gediagnosticeerde) receptieve taalproblematiek lopen een groot risico op het ontwikkelen van externaliserend gedrag én op het ontwikkelen van leesproblematiek (Benner et al., 2002; Bowman-Perrott et al., 2007; Sutherland & Snyder, 2007).

Het leggen van nadruk op de ontwikkeling van het lezen is van wezenlijk belang, omdat deze vaardigheid nodig is bij alle schoolvakken én van grote invloed is op de verdere taalontwikkeling: de opbouw van een hecht semantisch netwerk (woordenschat), de kennis van grammaticale structuren en inzicht in de opbouw van verhalen. Sutherland et al. (2008) benadrukken dat een weinig voorspoedige ontwikkeling van het lezen in de onderbouw – mogelijk onder invloed van een aanwezige taalstoornis – een voorspeller is van externaliserende gedragsproblematiek in midden- en bovenbouw van het primair onderwijs. Sloan McCombs en Marsh (2009) en Sturtevant (2003) beschrijven dat – los van het niveau van technisch lezen – leerlingen in het regulier voortgezet onderwijs worstelen met het begrijpen van complexe teksten, terwijl het belang hiervan juist toeneemt

[4] In de leeftijd van 4-19 jaar met een IQ tussen de 89-103.
[5] De leerling ervaart problemen met het gebruik van communicatieve functies, conversatievaardigheden (beurtgedrag, rekening houden met voorkennis gesprekspartner, handhaven gesprekstopic) en verhaalopbouw.
[6] De leerling ervaart problemen met het actief gebruiken van taal om zichzelf uit te kunnen drukken.
[7] De leerling ervaart problemen met het begrijpen van taal.

met de jaren. Oudere leerlingen in het cluster 4-onderwijs hebben daarnaast vaak grote moeite met het voortgezet technisch lezen, een vaardigheid die van groot belang is om te komen tot leesbegrip. Sutherland en Snyder (2007) en Sutherland et al. (2008) beschrijven dat wanneer de leesvaardigheid van leerlingen met gedragsproblemen gedurende een periode van zeven jaar gevolgd wordt, het percentage dat beneden leeftijdsadequaat niveau leest van 54% naar 85% verschuift. Dit in acht nemende zou er bij de meeste leerlingen die binnenstromen binnen VSO Leeuwarden RENN4 sprake moeten zijn van leesproblematiek. McDaniel, Duchaine en Jolivette (2010) geven aan dat het essentieel is om de leesvaardigheid van jonge leerlingen te onderzoeken en te remediëren, aangezien adolescenten anders ernstige leer- en gedragsproblemen zullen ervaren. Leesproblematiek is namelijk een risicofactor voor een grote hoeveelheid aan negatieve lange termijn effecten zoals agressie en sociale problemen, vroegtijdig schoolverlaten, werkeloosheid en criminaliteit (Benner et al., 2002; Bowman-Perrott et al., 2007; McDaniel et al., 2010; Scott et al., 2011). Kortom, voor een gezonde gedrags- en maatschappelijke ontwikkeling is een gezonde taal- en leesontwikkeling nodig. Teleurstellend is vervolgens het gegeven dat bij 40% van de leerlingen binnen cluster 4 de taalproblematiek niet vastgesteld en niet behandeld blijkt (Benner et al, 2002). De consequenties hiervan zouden indringend kunnen zijn aangezien taal het middel is voor instructie binnen het onderwijs, voor het creëren van interactie en voor het kunnen begrijpen van specifieke en beschrijvende feedback.

Is er dan een antwoord te geven op de deelvraag in hoeverre de problematische taalontwikkeling van leerlingen met ernstige gedragsproblematiek van invloed is op de effectiviteit van didactische principes (1.2)? Landrum, Tankersley en Kauffman (2003) geven aan dat dit lastig is. Omdat er nog weinig onderzoek gedaan is naar de relatie tussen taal- en gedragsproblematiek, is er geen experimenteel onderzoek te vinden waarin met deze specifieke focus didactische principes onderzocht zijn bij deze doelgroep. Wel staat voorop dat adequaat leesonderwijs van wezenlijk belang is. Tevens wordt geopperd dat het oefenen van zowel de interactie tussen docent en leerling als tussen leerlingen onderling in de natuurlijke omgeving van het klaslokaal, effectief zou moeten zijn.
In feite blijft het antwoord op deelvraag 1.1 leidend, aangezien dit voortkomt uit onderzoek naar de populatie leerlingen met ernstige gedragsproblematiek, waarvan nu duidelijk is dat tweederde te kampen heeft met taalproblematiek. Dit betekent dat het genereren van interactie en positieve feedback binnen de structuur van het directe instructiemodel het uitgangspunt zou moeten blijven, maar nu met verscherpte aandacht voor het taalleesonderwijs. Ook is het vermoedelijk waardevol wanneer docenten zich tijdens het uitvoeren van deze effectieve didactische principes bewust zijn van een mogelijk lager taalbegripniveau of het zich moeilijk kunnen uiten van de leerlingen.

2.2.3 Didactische principes van taalgericht vakonderwijs

Het antwoord op de eerste twee deelvragen leidt als vanzelfsprekend naar de derde vraag (1.3): uit welke didactische principes is taalgericht vakonderwijs opgebouwd?
Zoals eerder beschreven bestaat er een sterke samenhang tussen taal, leren en denken; deze zijn niet los van elkaar te zien. Hajer en Meestringa (2009) en Sturtevant (2003) zien juist in deze

samenhang de krachtigste en meest concrete mogelijkheid voor het onderwijs om de mate van schoolsucces voor zwakke leerlingen positief te beïnvloeden. In het VSO cluster 4 wordt er onderwijs gegeven aan leerlingen bij wie de cognitief academische taalvaardigheid (schoolse taalvaardigheid) onvoldoende ontwikkeld is als gevolg van taal- en leesproblematiek. Tegelijkertijd wordt er heel wat geëist van de taalvaardigheid van leerlingen in het voortgezet onderwijs, waardoor ze kunnen 'struikelen' met verregaande gevolgen voor hun schoolloopbaan. Docenten die veel taalzwakke leerlingen in hun klas onderwijzen, merken dat er een kloof tussen de lastige taal van een leerboek en het taalniveau van leerlingen bestaat en maken vervolgens uiteenlopende keuzes. Enerzijds wordt er gekozen voor het beperken van de stof tot hoofdzaken, waardoor op langere termijn vakthema's worden uitgekleed en eisen worden verlaagd. Dit kan leiden tot 'losse feitenkennis' en passieve leerlingen die niet tot samenhangend begrip van de stof komen. Anderzijds kan de docent kiezen voor een effectievere oplossing door leerlingen juist meer te laten praten, schrijven, lezen en luisteren in plaats van lastig taalgebruik te vermijden. Deze laatste benadering wordt interactief taalonderwijs of taalgericht (vak)onderwijs genoemd en is geschikt (en in zekere mate effectief bevonden) voor elke leerling in het voortgezet onderwijs, regulier of speciaal (Hajer & Meestringa, 2009; Sturtevant, 2003). Waaruit bestaat de onderbouwing van de taalgerichte benadering in het voortgezet onderwijs? Verschillende wetenschappen ondersteunen het idee dat interactie de sleutel is om tot leren van nieuwe concepten te komen. De docent wil tijdens een taalgerichte les bevorderen dat leerlingen al pratend denken over de lesstof. Leerlingen krijgen een grote variatie aan verwerkings- en toepassingsopdrachten om hun denkvaardigheden en vaardigheden in het oplossen van problemen te ontwikkelen. Door de opdrachten met klasgenoten te maken ontstaat er ruimte voor interactie en ontstaan er natuurlijke gesprekken tussen leerlingen. Hierdoor krijgen zowel leerling als docent zicht op de (vak)taalontwikkeling van de leerling en ontstaat de mogelijkheid voor positieve feedback. Onder de noemer taalgericht vakonderwijs hebben leerplan- en leermiddelenmakers, opleiders en onderzoekers samen met docenten in alle lagen van het voortgezet onderwijs vele manieren ontdekt waarop onderwijs van hoog niveau gegeven kan worden aan leerlingen die instructietaal nog aan het ontwikkelen zijn. Taalgericht vakonderwijs sluit aan bij andere didactische ontwikkelingen, zoals activerende didactiek, betekenisvol leren en samenwerkend leren, maar heeft als onderscheidend kenmerk de simultane opbouw van taalvaardigheid en vakspecifieke inzichten. Deze didactiek is gestoeld op de ervaring dat de gemiddelde leerling niet bestaat en dat er in het onderwijs altijd gedifferentieerd moet worden om alle leerlingen tot hun recht te laten komen. Essentieel bij het daadwerkelijk kunnen uitvoeren van taalgerichte didactiek zijn zeer competente docenten die taal- en leesvaardigheid centraal stellen bij alle vakken die ze geven (Sturtevant, 2003).

Het antwoord dat op de derde deelvraag (1.3) gegeven kan worden is dat taalgericht vakonderwijs een didactiek betreft waarin vak- en taaldoelen simultaan worden ontwikkeld via instructie die contextrijk is, vol interactiemogelijkheden zit en waarbinnen benodigde taalsteun geboden wordt. Hierdoor is er ruime gelegenheid om de leerling van positieve feedback te voorzien (Hajer & Meestringa, 2009).

Met de antwoorden op deelvragen 1.1, 1.2 en 1.3 kan de eerste onderzoeksvraag beantwoord worden. De vraag luidt als volgt: in hoeverre is taalgericht vakonderwijs een effectieve didactiek binnen VSO cluster 4-onderwijs? Er is vastgesteld dat het genereren van interactie en positieve feedback binnen de structuur van het directe instructiemodel het uitgangspunt voor effectieve didactiek binnen cluster 4-onderwijs moet vormen. Tevens moet er verscherpte aandacht zijn voor de drempels die taal- en leesproblematiek opwerpen. De didactische principes van taalgericht vakonderwijs – het bieden van voldoende context, interactie en taalsteun – lijken hierbij aan te sluiten. Hiermee is het antwoord op de eerste onderzoeksvraag instemmend; taalgericht vakonderwijs lijkt een effectieve didactiek binnen het VSO cluster 4 onderwijs te zijn.

2.3 Effectiviteit van didactische coaching in VSO cluster 4-onderwijs

Binnen VSO Leeuwarden wordt de visie uitgedragen dat docenten tijdens álle lessen een bijdrage kunnen leveren aan de taalontwikkeling van hun leerlingen. Deze vakoverstijgende benadering valt onder de didactische poot van het taalbeleid. Taalgericht vakonderwijs is ontwikkeld met scholen die zien dat taal en leren niet altijd vanzelf gaat en is altijd onderdeel van een breder taalbeleid (Smith, 2012). Ondanks dat het belangrijk is om een visie op didactiek te hebben geformuleerd, staat of valt de daadwerkelijke verwezenlijking hiervan met de toepassing door docenten.

Landrum et al. (2003), McDaniel et al. (2010), Niesyn (2009) en Sutherland & Snyder (2007) beschrijven onderzoek dat heeft aangetoond dat veel effectieve didactische principes niet geïmplementeerd worden in het onderwijs aan leerlingen met gedragsproblemen. Men zou kunnen stellen dat er eerder sprake is van een omgekeerde relatie tussen hetgeen bewezen is en wat er in de praktijk gedaan wordt. Docenten gebruiken weinig effectieve principes, terwijl het onweerlegbaar is dat scholen zich meer-en-meer moeten toeleggen op het implementeren van *evidence based practices*. Een gegeven dat vermoedelijk van effect is op het gebrek aan implementatie van effectieve didactische principes binnen cluster 4-onderwijs, is het hoge verloop van docenten door de mate van werkdruk die wordt ervaren (Landrum et al., 2003). Mayer en Patriarca (2007) geven als oorzakelijke factor aan dat docenten vaak geneigd zijn zich te verliezen in de waan van de dag, terwijl ze het juist nodig hebben om te focussen op de lange termijn doelen van hun lesaanbod.

Sutherland et al. (2008) stellen dat het dus van groot belang is voor de kwaliteit van het cluster 4-onderwijs om te onderzoeken wat er nodig is om docenten te ondersteunen bij het toepassen van effectieve didactiek. Nascholing van goede kwaliteit, blijvende ondersteuning in de praktijk en een evaluatiecyclus zouden hierin mogelijk een positieve rol kunnen spelen. Docenten hebben soms iemand naast zich nodig om te ontdekken hoe ze bepaalde principes en strategieën in kunnen passen in hun lessen (Conroy et al., 2008).

Hajer en Meestringa (2009) geven aan dat docenten bij het implementeren van de taalgerichte didactiek in staat moeten worden gesteld een opleidings- en professionaliseringstraject te volgen waarin studie en (begeleide) toepassing in de praktijk verweven zijn. In Nederland is de enige organisatie die een dergelijk traject kan bieden de CED-groep, een particulier bedrijf voor onderwijsadvies- en scholing. Het team van VSO Leeuwarden is door de CED-groep gedurende een driedaagse teamtraining geschoold in de principes van taalgericht vakonderwijs. Naast deze

trainingsdagen zijn er binnen VSO Leeuwarden in dezelfde periode gedurende vijf bijeenkomsten twee coaches opgeleid[8] (de logopedist en een intern begeleider). De visie van de CED-groep is dat de coaches de overgedragen kennis rondom taalgericht vakonderwijs binnen het team implementeren en zorg dragen voor de verdere professionele ontwikkeling van de docenten, hetgeen overeen komt met de visie van Sturtevant (2003). Het volgen van dit traject heeft geleid tot de volgende onderzoeksvraag: in hoeverre is coaching een effectieve begeleidingsvorm ten behoeve van de implementatie en borging van taalgerichte didactiek in VSO cluster 4-onderwijs? De twee deelvragen die hieruit voortkomen luiden als volgt: uit welke elementen bestaat coaching bij taalgerichte didactiek en welke voorwaarden zijn noodzakelijk voor effectieve didactische coaching.

2.3.1 Elementen van coaching bij taalgerichte didactiek

Voor het beantwoorden van de eerste deelvraag betreffende de elementen waaruit coaching bij taalgerichte didactiek bestaat, is het van belang om uit de grote variatie aan begeleidingsvormen die er tegenwoordig binnen het onderwijs bestaat, de meest geschikte voor de specifieke setting te selecteren. Hoe duidelijker de keuze voor de specifieke elementen van een begeleidingsvorm, des te groter de kans op succes (Friend et al., 2010; Smith, 2012). De rol van coach binnen een school is namelijk complex; het vereist gedeeltelijk docent, gedeeltelijk leider, gedeeltelijk vertegenwoordiger van verandering en gedeeltelijk ondersteuner te zijn (LNSCI, 2010; Puig & Froelich, 2007; Sloan McCombs & Marsh, 2009; Smith, 2012; Sturtevant, 2003).
Hajer en Meestringa (2009) geven een weinig concrete beschrijving van de elementen waarmee een coach taalgericht vakonderwijs zijn taak moet invullen. Onderstaande beschrijving geeft nauwelijks houvast bij het uitvoeren van de complexe rol van coach. Wel wordt duidelijk dat de taken in samenwerking met de schoolleiding uitgevoerd dienen te worden (Casey, 2006; Sloan McCombs & Marsh, 2009).

Taken coach taalgericht vakonderwijs (Hajer & Meestringa, 2009; Smith, 2012)	
Het omgaan met het veranderingsproces	Beleidsvoorbereiding; beleidsevaluatie
Voorbereiding van de feitelijke invoering	Scholing; informatievoorziening
Ondersteunen van individuele docenten	Begeleiding; intervisie; coaching

Figuur 5.

The Literacy and Numeracy Secretariat's Coaching Institute (2010) beschrijft diverse vormen van didactische coaching, waarbij de volgende basisdefinitie wordt gehanteerd: coaching is een vastgestelde relatie tussen twee partijen om een specifiek leerdoel te behalen ten bate van de resultaten van de leerlingen. Coaching moet niet gericht zijn op beoordelen, maar op met wederzijds respect ontwikkelen, waarbij de docent en de coach partners zijn in het ondersteunen van het leren van de leerling (Smith, 2012). Lankamp en Santman (2009) voegen hieraan toe dat coaching moet leiden tot het door de docent zelfstandig toepassen van nieuw verworven vaardigheden.
Coaching bij taalgerichte didactiek kan geschaard worden onder zowel de *content-focused* coaching (inhoudsgerichte coaching) als de instructieve coaching. Binnen de *content-focused* coaching

[8] Op basis van hetgeen Sturtevant (2003) noemt, is dit traject enigszins controversieel te noemen, aangezien het scholingstraject van een coach taalgerichte didactiek gelijk zou moeten staan aan een Masters van een erkende universiteit.

plannen, doceren en evalueren de coach (specialist) en de docent samen de te geven les; beide vanuit hun eigen expertise waardoor het lesaanbod verdiept en verrijkt. Friend et al. (2010) en Lodato Wilson (2008) noemen in dit verband het concept *co-teaching*[9] dat grote gelijkenis vertoont met *content-focused* coaching. Hiermee ontstaat er situatiespecifieke ondersteuning die gericht is op de inhoud van de les, didactiek en het leren van leerlingen. Een instructieve coach richt zich daarentegen direct op de werkwijze van de docent om verbetering te genereren. Hierbij kan de coach leerstrategieën en werkwijzen *modellen*, zodat docenten kunnen zien hoe een didactisch principe toegepast kan worden in hun klaslokaal. Verder stellen instructieve coaches alle materialen beschikbaar die docenten nodig hebben om een strategie of werkvorm te implementeren, om zo docenten te helpen met het omzetten van theorie naar praktijk (Casey, 2006; Gibson, 2005).
Welke vorm ook gekozen wordt, coaches binnen een school zouden in ieder geval twee dingen gemeen moeten hebben. Ten eerste moet het hun missie zijn om onderdeel uit te maken van het leerproces van docenten en hen te ondersteunen wanneer zij nieuwe kennis en vaardigheden (taalgericht vakonderwijs) toepassen om de resultaten van leerlingen te verbeteren. Ten tweede moeten coaches een significant gedeelte van hun werkdag besteden in direct contact met docenten, in hun school en klaslokalen. Hierbij kan het analyseren en bespreken van leerling-resultaten van toegevoegde waarde zijn (Sloan McCombs & Marsh, 2009).

Hiermee kan als antwoord op eerste deelvraag (2.1) gegeven worden: coaching bij taalgerichte didactiek bestaat uit wijd uiteenlopende elementen. Men stelt dat de coach ten eerste onderdeel moet uitmaken van beleidsvoorbereiding en –evaluatie. Vervolgens dient de coach scholing te bieden en het team te voorzien van informatie in de fase van de voorbereiding van de feitelijke invoering. Tot slot dient het grootste gedeelte van de tijd besteed te worden aan het begeleiden en ondersteunen van docenten in hun lespraktijk. Dit alles dient in samenwerking met de schoolleiding te gebeuren.
Wanneer er naar de concrete uitvoering van het derde onderdeel gekeken wordt, kan coaching twee vormen aannemen: een vorm waarin gezamenlijk met de docent wordt gewerkt of een vorm waarin de voorbeeldrol van de coach centraal staat. Bij beide vormen is de coach gericht op gezamenlijke ontwikkeling en wordt een significant gedeelte van de werkdag besteed in direct contact met docenten in de klas om daadwerkelijk onderdeel uit te maken van het leerproces van de docent.

2.3.2 Noodzakelijke voorwaarden voor effectieve didactische coaching

Zoals in de vorige paragraaf benoemd wordt, is de rol van coach bij taalgerichte didactiek complex en bestaat het takenpakket uit diverse elementen. Het is daarom van essentieel belang om te weten welke voorwaarden noodzakelijk zijn om dit op effectieve wijze binnen een school tot uitvoering te kunnen brengen (2.2). Onderzoek toont aan dat de vaardigheden, kennis, overtuigingen en inzichten van een docent belangrijke factoren zijn in het verbeteren van leerling-resultaten. Een belangrijk gegeven hierbij is dat de effectiviteit van traditionele cursussen en workshops voor professionele ontwikkeling steeds meer bevraagd wordt door zowel onderwijzend personeel als onderzoekers, onder andere als gevolg van veranderingen in het vak van onderwijzen (Lankamp & Santman, 2009;

[9] Hoewel bij *co-teaching* de onderwijsbehoeften van de leerling als primaire focus lijken te gelden en niet zozeer de primaire focus ligt op de wijze van instructie door de docent (Friend et al., 2010).

Sloan McCombs & Marsh, 2009; Smith, 2012; Sturtevant, 2003). Ook bij docenten vindt het 'beste' leren plaats in samenwerking met anderen, overeenkomstig met de visie van Hajer en Meestringa (2009). Met name het krijgen van individuele en specifieke feedback van een specialist na het uitproberen van een nieuwe lesactiviteit blijkt een essentieel en *evidence based* element van effectieve professionele ontwikkeling te zijn (Girolametto, Weiteman, Greenberg, 2012; Sloan McCombs & Marsh, 2009).

Door het opleiden van coaches ten behoeve van de implementatie van taalgericht vakonderwijs sluit de CED-groep aan bij de visie van het The Literacy and Numeracy Secretariat's Coaching Institute (2010) betreffende *job-embedded* nascholing waarbij de geïsoleerde positie van de docent doorbroken wordt door te focussen op gedeeld leren binnen de school. Echter is bij deze vorm van 'nascholing' of professionele ontwikkeling ook een aantal voorwaarden noodzakelijk om te kunnen spreken van een effectief proces. Het is bijvoorbeeld evident dat het werken aan de professionele ontwikkeling van docenten van de coach andere vaardigheden verlangt dan bij het werken aan de leerontwikkeling van leerlingen (Sloan McCombs & Marsh, 2009).

Voorwaarden effectieve professionele ontwikkeling ten behoeve van didactiek (Casey, 2006; Friend et al., 2010; Gibson, 2005; Girolametto et al., 2012; Lankamp & Santman, 2009; LNSCI, 2010; Puig & Froelich, 2007; Sloan McCombs & Marsh, 2009; Smith, 2012; Sturtevant, 2003)			
Organisatie	**Team**	**Coach**	**Begeleidingsvorm**
De visie 'we zijn **goed**, maar wel **in ontwikkeling**' is aanwezig. Er is sprake van **onderwijskundig leiderschap** vanuit de schoolleiding.	Er is sprake van een **teambreed** verlangen naar en uitgesproken **behoefte aan feedback** op het gebied van **didactiek**;	Deze is gericht op het delen van kennis ten gunste van een **gezamenlijke teamontwikkeling** en bevordert **co-learning.**	Deze is afgeleid van het **werk** van de docent **met leerlingen**: doceren, testen, observeren en reflecteren;
Er is sprake van een **veilige** omgeving waarin mensen **risico's** durven nemen;	Men is in zekere mate **coachbaar**;	Deze bemoedigt door de wijze van **feedback** en streeft naar **zelfreflectie** van de docent (docent blijft **expert** in kennis van zijn leerlingen);	Deze is doorgaand, **intensief** en ondersteund door ***modelling*** en het gezamenlijk oplossen van specifieke problemen;
De doelstelling van coaching is onderdeel van een **beleidsontwikkeling** (taalbeleid);	Er worden vooraf **heldere en reële doelstellingen** geformuleerd;	Deze moet ruime ervaring hebben met de **kenmerken van een effectieve les** en de **voordelen** ervan voor de leerlingen;	Deze is gericht op het **verbeteren** van plannen, **instructie** en behalen van **lesdoelen**.
Er is sprake van **voldoende tijd en financiële ruimte** voor het beleggen van observaties, lessen en gesprekken;			Het **grootste gedeelte** van de werkweek is de coach **in contact** met leerlingen en docenten in het klaslokaal;
Er wordt doorgaande **nascholing** geboden aan zowel de schoolleiding, het team als de coach betreffende **didactiek**;	Men heeft **vertrouwen** in de kennis en didactische vaardigheden van de **coach.**	Deze heeft **expertkennis** op het gebied van **taal- en leesvaardigheid** en van de **inhoud van curricula** (zowel beleidsmatig als praktisch);	Deze is gericht op **taal- en leesactiviteiten**.
Er wordt van de coach **geen rol** verlangd **in beoordelingsprocessen**;	Er wordt uitgegaan van **gedeelde verantwoordelijkheid**;	Deze weet dat het **werken aan relaties** topprioriteit moet zijn en is onderdeel van het	

	team;
Er wordt door **doorgaande observatie en toetsing** gezocht naar signalen van vooruitgang (PDCA-cyclus).	Deze vraagt zich continu van alles af en **onderzoekt veel.**

Figuur 6.

Zoals eerder genoemd is het uiteindelijke doel van didactische coaching dat er verbetering in de resultaten van leerlingen zichtbaar is, gegenereerd door veranderd instructiegedrag van docenten. In onderzoek door Girolametto et al. (2012) naar het effect van individuele coaching als onderdeel van nascholing op het gebied van taal en geletterdheid, blijkt er naast een significant effect bij de docenten ook een significant effect bij leerlingen in de kleuterleeftijd meetbaar. Helaas beschrijven meerdere auteurs dat door het complexe verband tussen didactische coaching (of *co-teaching*) en het veranderingsproces van docenten, de effecten ervan op de resultaten van leerlingen niet eenvoudig door middel van onderzoek aangetoond kunnen worden. Wel wordt op basis van het onderzoek dat uitgevoerd is, gesteld dat didactische coaching potentie heeft om instructie en daardoor leerling-resultaten te verbeteren, mits er sprake is van een helder, gestroomlijnd beleidsproces binnen de school waarin de schoolleiding een hoog niveau van betrokkenheid kent (Friend et al., 2010; Gibson, 2005; Lankamp & Santman, 2009; Sloan McCombs & Marsh, 2009; Smith, 2012; Sturtevant, 2003).

Het antwoord dat gegeven kan worden op de tweede deelvraag (2.2) over de noodzakelijke voorwaarden voor effectieve didactische coaching staat weergegeven in Figuur 6. Zowel op organisatie- als teamniveau dient er sprake te zijn van bepaalde basisvoorwaarden; hierbij zijn een veilige, ontwikkelingsgerichte cultuur en een uitgesproken behoefte aan didactische feedback leidend. Tevens dient er op het niveau van de coach en de gekozen begeleidingsvorm aan voorwaarden te worden voldaan. De coach moet onderdeel van het team willen zijn, feedback kunnen geven en met een onderzoekende houding expertise op het gebied van didactiek, taal en lezen kunnen delen met docenten. Tot slot moet de begeleidingsvorm direct gericht zijn op het dagelijkse werk van docenten met leerlingen.

Met de antwoorden op deelvragen 2.1 en 2.2 kan de tweede onderzoeksvraag beantwoord worden. De vraag luidt als volgt: in hoeverre is coaching een effectieve begeleidingsvorm ten behoeve van de implementatie en borging van taalgerichte didactiek in VSO cluster 4-onderwijs?
Het is duidelijk geworden dat coaching bij taalgerichte didactiek uit wijd uiteenlopende elementen kan bestaan. Van belang lijkt dat de coach in samenwerking met de schoolleiding functioneert binnen een helder gestroomlijnd taalbeleidsproces. Hierbij moet een uitgesproken keuze gemaakt worden voor een concrete vorm van coaching: *content-focused* coaching of *co-teaching* lijkt het meest te voldoen aan het ‘constructieve’ principe van effectieve professionele ontwikkeling, gezien de focus op samenwerkend implementeren en borgen van didactische principes. Mits er op het niveau van de organisatie, het team, de coach en de begeleidingsvorm aan de juiste voorwaarden kan worden voldaan, lijkt coaching bij taalgerichte didactiek een effectieve begeleidingsvorm binnen VSO cluster 4-onderwijs te kunnen zijn.

3. Opzet van het onderzoek

3.1 Populatie

Naast het literatuuronderzoek dat nodig is voor het beantwoorden van de eerste en tweede onderzoeksvraag in het theoretisch kader, is een brede onderzoekspopulatie nodig om het antwoord te vinden op de resterende onderzoeksvragen. De centrale vraagstelling leidt namelijk tot de wens de didactische behoeften van de *leerlingen* te willen meten, het taalleerklimaat in de *klassen* te observeren, het *team* over de thema's taal en didactiek te bevragen en de visie van de *organisatie* op coaching binnen taalbeleid na te willen lezen. Hiervoor zijn onderstaande gegevensbronnen geselecteerd:

Gegevensbronnen			
leerlingen VSO Leeuwarden RENN4	**klassen VSO Leeuwarden RENN4**	**team VSO Leeuwarden RENN4**	**interne beleidsdocumenten RENN4**
N = 175 (**41** OZP1; **72** OZP2; **62** OZP3)	**N = 17** (**4** OZP1; **6** OZP2; **7** OZP3)	**N = 57** (**13** onderbouw; **22** bovenbouw; **12** vakdocenten; **10** Commissie van Begeleiding)	1) functieomschrijvingen CvB RENN4 (GD;IB;LG;SMW;TL); 2) missie & visie RENN4; 3) beleidsvisie logopedie RENN4.

Figuur 7.

3.2 Methodiek

Om te onderzoeken op welke wijze coaching door een logopedist effectief ingezet kan worden bij het professionaliseren van docenten op het gebied van taalgerichte didactiek, wordt een ontwerpgericht onderzoek uitgevoerd. Dit onderzoek op meso-niveau heeft zowel betrekking op de uitgangspunten van taalgerichte didactiek en de behoeften van de doelgroep (team en leerlingen) als op de vereiste competenties van logopedisten en de perceptie van de onderwijsorganisatie. Hieruit blijkt dat triangulatie van groot belang is om de kans op een adequaat antwoord te vergroten.
Optimale validiteit binnen dit onderzoek wordt bereikt door het gebruik van diverse informanten en bronnen met als gevolg een combinatie van kwantitatieve en kwalitatieve gegevens (Harinck, 2009).

3.3 Methode en instrumenten

Om te kunnen voldoen aan de hierboven beschreven noodzaak om meerdere gegevensbronnen te gebruiken, worden diverse methoden van dataverzameling volgens de indeling van Harinck (2009) gebruikt. Allereerst is *toetsing* als realistisch uitgangspunt geacht voor de weergave van didactische behoeften van alle leerlingen binnen de school (Benner et al., 2002). Daarna wordt het didactisch handelen van docenten gedetailleerd in kaart gebracht middels semigestructureerde *klassenobservatie* via aandachtspunten, aangezien Casey (2006) beschrijft dat het gebruiken van een specifieke richtlijn zoals een kijkwijzer de meest effectieve wijze is voor het in beeld brengen van een les. Vervolgens is de *enquête* met gemengde vragen geschikt voor het verzamelen van nauwkeurige informatie bij een groot team. Tot slot lijkt de *checklist* het meest geëigend voor het analyseren van beleidsdocumentatie. Binnen dit onderzoek is er sprake van een eenmalig meetmoment met behulp van de genoemde instrumenten in de periode van oktober 2012 tot en met maart 2013.

3.4 Verantwoording onderzoeksinstrumenten

Om de betrouwbaarheid van het onderzoek te vergroten is, met uitzondering van de checklist, gekozen voor bestaande instrumenten, aangezien deze door eerdere auteurs zijn geoperationaliseerd voor vragen gelijk aan de deelvragen van onderzoeksvraag 3 en 4. Zoals uit het theoretisch kader blijkt, geeft het niveau van (begrijpend) lezen aanwijzingen voor de mate van didactische ondersteuning die een leerling in het voortgezet onderwijs nodig heeft. De *Taalniveautest Nederlands – nulmeting* (Deviant, 2012) is opgesteld conform de referentieniveaus 1F, 2F, 3F en 4F van de Commissie Meijerink (Meijerink, Letschert, Rijlaarsdam, van den Berg, van Streun, 2009). Met deze toets wordt onder andere de vaardigheid in het begrijpend lezen en de passieve woordkennis adaptief (*web-based*) gemeten. Er is gedurende het praktijkonderzoek een matrix ontwikkeld waarin de scores van de leerlingen per klas worden geplaatst, waarna bepaald wordt in hoeverre de leerling op een adequaat referentieniveau functioneert (zie bijlage 1 t/m 3).
De semigestructureerde klassenobservatie wordt vastgelegd met de *Kijkwijzer voor Taalgericht Vakonderwijs* (Van Eerde, Hacquebord, Hajer, Pulles, Raymakers, 2006). Dit instrument geeft een gedetailleerde richtlijn voor de observator[10] om inzicht te krijgen in de mate van context, interactie en taalsteun die er binnen een klassikale lessituatie in het voortgezet onderwijs geboden wordt. Er is een aanpassing gedaan om de mate waarin de taalgerichte pijlers voorkomen tijdens de les om te kunnen zetten in percentages. Hiermee worden zowel vergelijkingen tussen het taalleerklimaat in verschillende klassen getrokken als tussen verschillende pijlers binnen een klas (zie bijlage 4 t/m 6).
Voor de teamenquête is *Taalbeleid op school. Instrument voor een analyse van de beginsituatie - secundair onderwijs* gebruikt (Steunpunt Gelijke Onderwijskansen, 2008). Op basis van de vragen bij diverse deelonderwerpen zijn drie specifieke versies van de enquête ontworpen met een selectie van de meest relevante vragen: versie A (docenten en docentondersteuners), versie B (vakdocenten) en versie C (Commissie van Begeleiding). Het instrument brengt de persoonlijke mening van docenten, vakdocenten en de Commissie van Begeleiding betreffende thema's rondom taal en didactiek in kaart (zie bijlage 7 t/m 10). Het enige instrument dat ten behoeve van dit onderzoek is ontworpen, is de *Checklist interne beleidsdocumentatie RENN4* (zie bijlage 11). Met de aandachtspunten genoemd in de checklist wordt de beschikbare documentatie geanalyseerd, waarna met de eventuele beschreven processen de onderzoeksvraag betreffende beleid wordt beantwoord.

3.5 Communicatie over het onderzoek

Vanuit de werkgroep Nederlands die sinds 2009 binnen VSO Leeuwarden actief is, is het team gewend betrokken te zijn bij onderzoek en ontwikkeling. In locatievergaderingen wordt men gevraagd deel te nemen aan de klassenobservaties en de enquête, waarna de afstemming van het moment van klassenobservatie individueel plaatsvindt. Het team wordt in een studiemiddag in maart 2013 op de hoogte gebracht van voorlopige uitkomsten en wordt bedankt voor hun bijdrage. Na afronding van het praktijkonderzoek zal er opnieuw een studiemiddag georganiseerd worden onder de noemer van taalbeleid.

[10] Alle observaties zijn uitgevoerd door de logopedist/coach taalgericht vakonderwijs.

4. Resultaten

4.1 Gegevensbronnen

De definitieve gegevensbronnen zoals deze in april 2013 vastgesteld worden, staan weergegeven in figuur 8.

Gegevensbronnen			
leerlingen VSO Leeuwarden RENN4	**klassen VSO Leeuwarden RENN4**	**team VSO Leeuwarden RENN4**	**interne beleidsdocumenten RENN4**
N = 146 83,43% (**39** OZP1; **60** OZP2; **47** OZP3)	**N = 16 94,12%** (**4** OZP1; **5** OZP2; **7** OZP3)	**N = 39 68,42%** (**12** onderbouw; **13** bovenbouw; **7** vakdocenten; **7** Commissie van Begeleiding)	1) functieomschrijvingen CvB en docent RENN4; 2) missie & visie RENN4; 3) SOP VSO Leeuwarden; 4) beleidsvisie logopedie RENN4.

Figuur 8.

4.1.1 Referentieniveaus leesvaardigheid leerling-populatie

In oktober 2012 wordt de *Taalniveautest Nederlands – nulmeting* (Deviant, 2012) afgenomen bij 146 leerlingen. 29 leerlingen zijn wegens langdurige afwezigheid of dusdanige problemen in het gedrag niet in staat getoetst te worden (zie bijlage 1 t/m 3 voor een gedetailleerde beschrijving).

Onderwijszorgprofiel 1 – VMBO TL N = 39			(95,12%; geen gegevens N = 2)
leerjaar	**Referentieniveau**	**% adequaat begrijpend lezen**	**% adequaat woordbegrip**
1	1F.1	33%	67%
2	1F.2	66%	89%
3	2F.2	39%	39%
4/5	3F.1	45%	36%

Figuur 9.

Onderwijszorgprofiel 2 – VMBO BB N = 60			(83,33%; geen gegevens N = 12)
leerjaar	**Referentieniveau**	**% adequaat begrijpend lezen**	**% adequaat woordbegrip**
1	…	*12%*[11]	*41%*
2	1F.1	14%	86%
3	1F.2	0%	63%
4	2F.1	47%	47%
5	2F.1	40%	60%

Figuur 10.

Onderwijszorgprofiel 3 – PrO N = 47			(75,81%; geen gegevens N = 15)
leerjaar	**Referentieniveau**	**% adequaat begrijpend lezen**	**% adequaat woordbegrip**
1	…	…	…
2	…	…	*11%*
3	…	*25%*	*66%*
4	…	*30%*	*70%*
5	1F.1	50%	100%

Figuur 11.

[11] Percentage leerlingen dat referentieniveau 1F.1 al heeft behaald.

Van de leerlingen die onderwijs volgen op **VMBO TL-niveau** is er bij **45,75%** sprake van een adequaat niveau van begrijpend lezen en bij **57,75%** sprake van een adequaat niveau van woordbegrip.
Van de leerlingen die onderwijs volgen op VMBO **BB-niveau** is er bij **25,25%** sprake van een adequaat niveau van begrijpend lezen en bij **64%** sprake van een adequaat niveau van woordbegrip. Bij de leerlingen uit leerjaar 1 kan niet door middel van het toetsinstrument vastgesteld worden in hoeverre zij een adequaat niveau hebben, aangezien zij nog niet hoeven te voldoen aan referentieniveau 1F.1.
Van de leerlingen die onderwijs volgen in leerjaar 5 op **PrO-niveau** is er bij **50%** sprake van een adequaat niveau van begrijpend lezen en bij **100%** sprake van een adequaat niveau van woordbegrip. Bij de leerlingen uit leerjaar 1 tot en met 4 kan niet door middel van het toetsinstrument vastgesteld worden in hoeverre zij een adequaat niveau hebben, aangezien zij nog niet hoeven te voldoen aan referentieniveau 1F.1.

Er kan bij deelvraag 3.1 geconcludeerd worden dat bij **59,67%** van de leerling-populatie binnen VSO Leeuwarden RENN4 sprake is van een inadequaat niveau van begrijpend lezen (VMBO TL = **54,25%**; VMBO BB = **74,75%**; PrO = **50%**). Hierin zijn de resultaten van de leerlingen van leerjaar 1 uit OZP2 en de leerlingen van leerjaar 1 tot en met 4 uit OZP3 niet meegenomen. De verwachting is dat dit eerder een positief corrigerend effect heeft dan een negatief corrigerend.

4.1.2 Mate van context, interactie en taalsteun

In februari en maart 2013 wordt met behulp van de *Kijkwijzer voor Taalgericht Vakonderwijs* (Van Eerde et al., 2006) in 16 klassen het taalleerklimaat geobserveerd. Bij één klas wordt de lengte van de observatie door de onderzoeker als te kortdurend beschouwd om mee te mogen worden gewogen.
In figuur 12 staan de algemene gegevens betreffende de observaties beschreven (zie bijlage 4 t/m 6 voor een gedetailleerde beschrijving).

Observaties taalleerklimaat (N = 16)			**(94,12%; geen gegevens N = 1)**
	VMBO TL	**VMBO BB**	**PrO**
Algemene gegevens			
Aantal geobserveerde klassen	4 (in 2 groepen 2x)	5	7
Gemiddelde duur per observatie	2;0 uur	2;3 uur	2;8 uur
Moment van observatie	3x 's ochtends; 3x 's middags.	5x 's ochtends; 1x 's middags.	6x 's ochtends met 1x uitloop naar de middag; 1x 's middags.
Geobserveerde vakken	Nederlands; Aardrijkskunde; Wiskunde; SoVa; Gymnastiek (door vakdocent).	Nederlands; Engels; Biologie; Wiskunde; SoVa; Gymnastiek (door vakdocent).	Nederlands; Engels; Cultuur & Maatschappij; SoVa; Verzorging (door vakdocent); Beeldende vorming (door vakdocent); Techniek (door vakdocent); Gymnastiek (door vakdocent).

Figuur 12.

Observaties taalleerklimaat (N = 16)									(94,12%; geen gegevens N = 1)
Onderwijszorgprofiel	**VMBO TL**			**VMBO BB**			**PrO**		
Context en vakinhoud									
Context	0%	25%	75%	0%	10%	90%	25%	11%	64%
Kernbegrippen	0%	12,5%	87,5%	0%	7%	93%	26%	2%	72%
Denkprocessen	0%	12,5%	87,5%	35%	5%	60%	29%	18%	53%
Vakdoelen	8%	17%	75%	0%	7%	93%	14%	14%	72%

Figuur 13.

In de klassen waar op **VMBO TL-niveau** wordt lesgegeven is er sprake van **2% regelmatig** toepassen en sprake van **16,75% soms** toepassen van didactische principes op het gebied van context en vakinhoud.
In de klassen waar op **VMBO BB-niveau** wordt lesgegeven is er sprake van **8,75% regelmatig** toepassen en sprake van **7,25% soms** toepassen van didactische principes op het gebied van context en vakinhoud.
In de klassen waar op **PrO-niveau** wordt lesgegeven is er sprake van **23,5% regelmatig** toepassen en sprake van **11,25% soms** toepassen van didactische principes op het gebied van context en vakinhoud.

Er kan bij deelvraag 3.2 geconcludeerd worden dat er binnen de klassen binnen VSO Leeuwarden RENN4 sprake is van **11,42% regelmatig** toepassen en sprake van **11,75% soms** toepassen van didactische principes op het gebied van context en vakinhoud. Hierin is de observatie van één klas niet meegenomen, aangezien de lengte van de observatie als niet representatief gezien kan worden.

Observaties taalleerklimaat (N = 16)									(94,12%; geen gegevens N = 1)
Onderwijszorgprofiel	**VMBO TL**			**VMBO BB**			**PrO**		
Interactie									
Vragen stellen	0%	35%	65%	0%	32%	68%	23%	26%	51%
Antwoorden genereren	6%	50%	44%	5%	50%	45%	46%	14%	40%
Instructie geven voor opdrachten	42%	8%	50%	13,5%	13,5%	73%	29%	24%	47%
Begeleiding tijdens uitvoering opdrachten	60%	35%	5%	48%	40%	12%	57%	23%	20%
Nabespreken van opdrachten	8%	12,5%	87,5%	7%	13%	80%	24%	5%	71%

Figuur 14.

In de klassen waar op **VMBO TL-niveau** wordt lesgegeven is er sprake van **23,2% regelmatig** toepassen en sprake van **28,1% soms** toepassen van didactische principes op het gebied van interactie.
In de klassen waar op **VMBO BB-niveau** wordt lesgegeven is er sprake van **14,7% regelmatig** toepassen en sprake van **29,7% soms** toepassen van didactische principes op het gebied van interactie.
In de klassen waar op **PrO-niveau** wordt lesgegeven is er sprake van **35,8% regelmatig** toepassen

en sprake van **18,4% soms** toepassen van didactische principes op het gebied van context en vakinhoud.

Er kan bij deelvraag 3.3 geconcludeerd worden dat er binnen de klassen binnen VSO Leeuwarden RENN4 sprake is van **24,57% regelmatig** toepassen en sprake van **25,4% soms** toepassen van didactische principes op het gebied van interactie. Hierin is de observatie van één klas niet meegenomen, aangezien de lengte van de observatie als niet representatief gezien kan worden.

Observaties taalleerklimaat (N = 16)									(94,12%; geen gegevens N = 1)
Onderwijszorgprofiel	**VMBO TL**			**VMBO BB**			**PrO**		
Taalsteun									
Taalbronnen	25%	17%	58%	0%	33%	67%	24%	5%	71%
Begrijpelijk taalgebruik	29%	14%	57%	29%	26%	45%	35%	16%	49%
Feedback op taalgebruik	15%	35%	50%	4%	40%	56%	31%	11%	58%
Ondersteuning bij taaltaken	30%	5%	65%	0%	24%	76%	29%	6%	65%
Hulp bij taal	8%	84%	8%	6,5%	87%	6,5%	19%	28%	53%

Figuur 15.

In de klassen waar op **VMBO TL-niveau** wordt lesgegeven is er sprake van **21,4% regelmatig** toepassen en sprake van **31% soms** toepassen van didactische principes op het gebied van taalsteun.
In de klassen waar op **VMBO BB-niveau** wordt lesgegeven is er sprake van **7,9% regelmatig** toepassen en sprake van **42% soms** toepassen van didactische principes op het gebied van taalsteun.
In de klassen waar op **PrO-niveau** wordt lesgegeven is er sprake van **27,6% regelmatig** toepassen en sprake van **13,2% soms** toepassen van didactische principes op het gebied van taalsteun.

Er kan bij deelvraag 3.4 geconcludeerd worden dat er binnen de klassen binnen VSO Leeuwarden RENN4 sprake is van **18,97% regelmatig** toepassen en sprake van **28,73% soms** toepassen van didactische principes op het gebied van taalsteun. Hierin is de observatie van één klas niet meegenomen, aangezien de lengte van de observatie als niet representatief gezien kan worden.

Met de antwoorden op deelvragen 3.1 tot en met 3.4 kan de derde onderzoeksvraag beantwoord worden. De vraag luidt als volgt: in hoeverre wordt er aan de didactische behoeften van de leerlingen binnen VSO Leeuwarden RENN4 voldaan wanneer het huidige taalleerklimaat in kaart wordt gebracht? Het is achtereenvolgens duidelijk geworden dat er bij de leerlingen daadwerkelijk sprake is van significante didactische ondersteuningsbehoeften op het gebied van de (taal)leerontwikkeling. Tevens is gebleken dat er binnen het huidige taalleerklimaat nauwelijks tot matig didactische principes worden toegepast betreffende context en vakinhoud, interactie en taalsteun (**18,32% regelmatig** tot **21,96% soms**). Er is een verschil waarneembaar ten gunste van het taalleerklimaat in de klassen waar op PrO-niveau wordt lesgegeven. Er kan geconcludeerd worden dat er nauwelijks tot matig aan de didactische behoeften van de leerlingen binnen VSO Leeuwarden RENN4 lijkt te worden voldaan.

4.2 Didactische ondersteuningsbehoeften team VSO Leeuwarden RENN4

In januari 2013 wordt het team bevraagd door middel van een enquête – gebaseerd op *Taalbeleid op school. Instrument voor een analyse van de beginsituatie - secundair onderwijs* (Steunpunt Gelijke Onderwijskansen, 2008). Er zijn 18 teamleden die de enquête niet hebben geretourneerd (3 leden CvB, 10 docenten en docentondersteuners, 5 vakdocenten).

In figuur 16 staan de algemene gegevens betreffende de deelnemers aan de enquête beschreven. Versie B en C van de enquête zijn wegens onvoldoende relevantie niet gebruikt voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen van dit praktijkonderzoek.

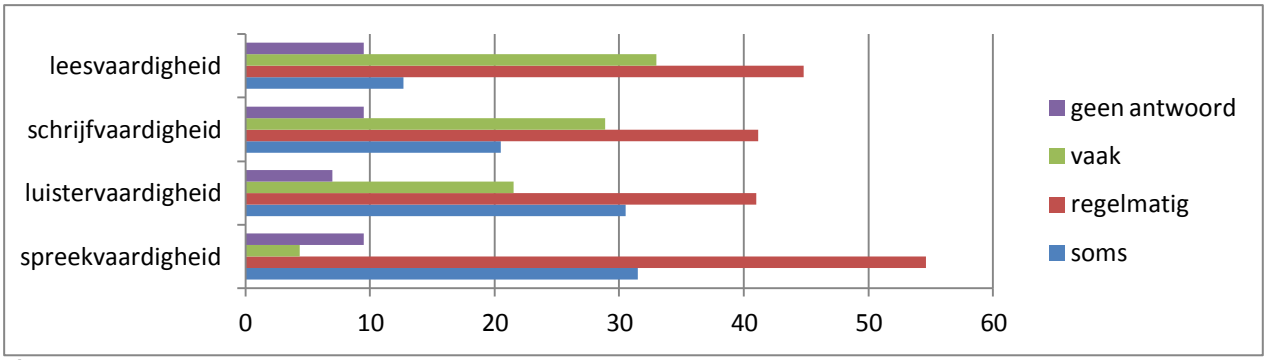
Uitwerking teamenquête (N = 39)			**(68,42%; geen gegevens N = 18)**
Docenten/ Ondersteuners Onderbouw	**Docenten/ Ondersteuners Bovenbouw**	**Vakdocenten**	**Commissie van Begeleiding**
De enquête is door 12 personen ingevuld en geretourneerd. Dit maakt de **totale respons op de enquête, versie A: 92,3%.**	De enquête is uitgezet onder 15 docenten en 7 teamleden met een ondersteunende rol (stage/MBO-voortraject). De enquête is door 13 docenten en docentondersteuners ingevuld (10/3) en geretourneerd. Dit maakt de **totale respons op de enquête, versie A: 59,1%.**	De enquête is door 7 personen ingevuld en geretourneerd. Dit maakt de **totale respons op de enquête, versie B: 58,3%.** De vakdisciplines zijn als volgt vertegenwoordigd: muziek, techniek/groen (2), verzorging, beeldende therapie, gymnastiek, drama.	De enquête is door 7 personen ingevuld en geretourneerd. Dit maakt de **totale respons op de enquête, versie C: 70%.** De disciplines zijn als volgt vertegenwoordigd: teamleider, gedragskundige (2), intern begeleider (3) en logopedist.

Figuur 16.

4.2.1 Bewustzijn taalproblematiek leerlingen

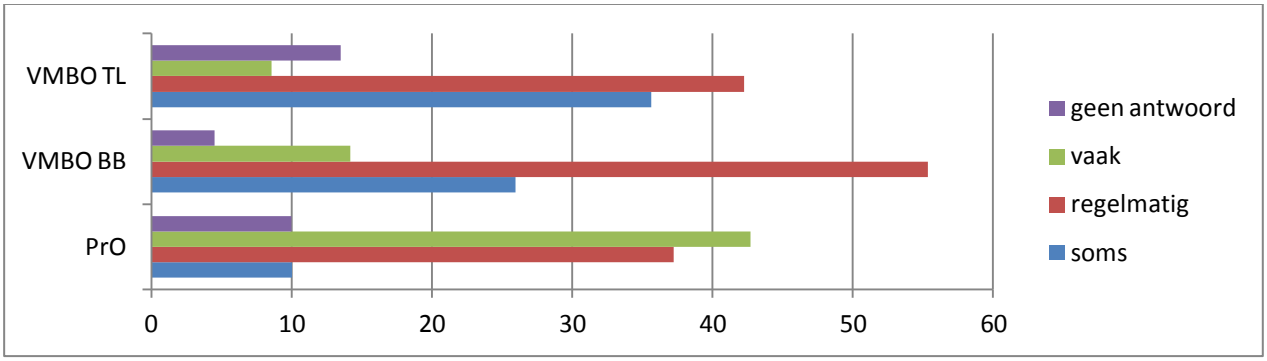
51,9% van de docenten en docentondersteuners (**50%** onderbouw; **53,8%** bovenbouw) geeft aan een idee te hebben van het **aandeel leerlingen** op school voor wie **taal een struikelblok** is om te kunnen profiteren van het onderwijs. Twee teamleden van de onderbouw geven aan dat deze leerlingen vooral in een bepaald profiel zitten, namelijk in OZP3 (PrO). Vier teamleden van de onderbouw geven aan dat deze leerlingen over de hele school verspreid kunnen zitten. Wel geeft één van hen aan dat ze voornamelijk in OZP2 (VMBO BB) en 3 (PrO) zullen zitten. Twee teamleden zeggen niet aan te kunnen geven waar deze leerlingen zich bevinden. Zeven teamleden van de bovenbouw geven aan dat deze leerlingen over de hele school verspreid kunnen zitten. Wel voegt één docent toe dat ze dit discutabel vindt. Drie teamleden geven aan niet aan te kunnen geven waar deze leerlingen zich bevinden. Eén teamlid geeft aan dat deze leerlingen vooral in een bepaald profiel zitten, namelijk in OZP3 (PrO). Wel voegt ze hieraan toe dat er in OZP1 (VMBO TL) en 2 (VMBO BB) ook wel een paar taalzwakke leerlingen kunnen zitten.

Er wordt tevens door alle docenten en docentondersteuners aangegeven bij welke **taaldomeinen** leerlingen uit hun groep problemen ervaren. De conclusie kan getrokken worden dat binnen alle taaldomeinen problemen worden ervaren (zie figuur 17). Echter, de problemen binnen het domein van de lees- en schrijfvaardigheid worden als meest voorkomend (of meest opvallend) ervaren. Ook is er een gedeelte van het team dat het moeilijk vindt om eventuele problemen te signaleren.



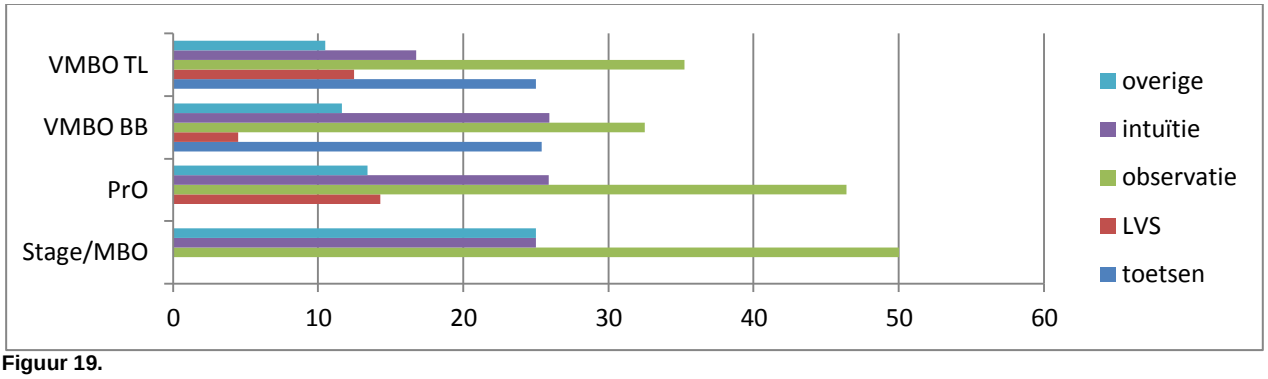
Figuur 17.

Wanneer gekeken wordt of de mate van ervaren van problemen samenhangt met het profiel waarin de docent of docentondersteuner werkt, kan de conclusie getrokken worden dat docenten en docentondersteuners in **alle profielen** problemen ervaren met de taalvaardigheid van hun leerlingen (zie figuur 18). Echter, de taalproblemen worden in toenemende mate gesignaleerd naarmate de cognitieve mogelijkheden van de leerlingen afnemen.



Figuur 18.

De docenten en docentondersteuners geven het volgende aan over op **welke gegevens** men zich baseert om uitspraken te doen over de taalvaardigheid van de leerlingen (zie figuur 19). Bij het beantwoorden van deze vraag is het geven van meerdere antwoorden mogelijk geweest.

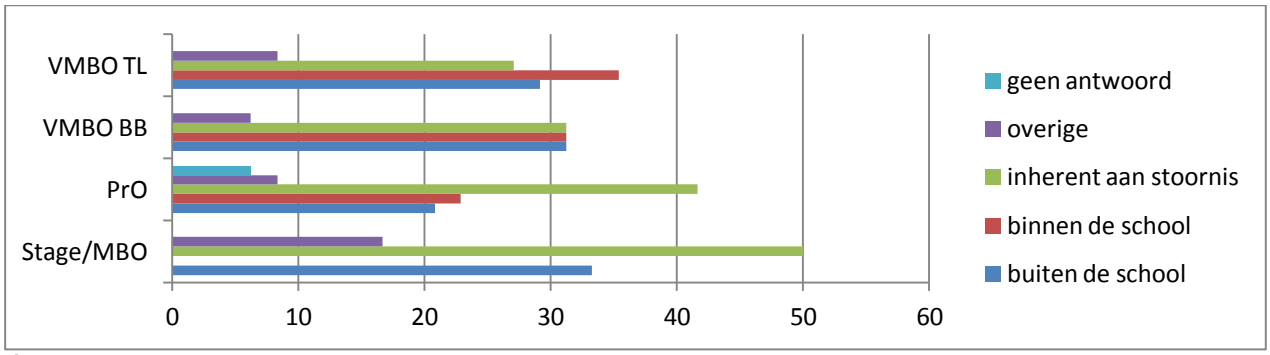


Figuur 19.

17% van de docenten en docentondersteuners geeft aan hiervoor toetsen te gebruiken.
10,3% van de docenten en docentondersteuners geeft aan hiervoor het leerlingvolgsysteem te gebruiken (CITO).
38,6% van de docenten en docentondersteuners geeft aan hiervoor gerichte observatie te gebruiken.
21,6% van de docenten en docentondersteuners geeft aan hiervoor intuïtie te gebruiken.

12,5% van de docenten en docentondersteuners geeft aan overige te gebruiken, waaronder de werkboeken en schriften van leerlingen, de communicatie tussen de docent en leerlingen en leerlingen onderling, de wijze waarop leerlingen met taken als het lezen van boeken en het maken van opdrachten omgaan.

De docenten en docentondersteuners geven het volgende aan over waar volgens hen de **oorzaak van het taalprobleem** ligt (zie figuur 20). Bij het beantwoorden van deze vraag is het geven van meerdere antwoorden mogelijk geweest.



Figuur 20.

27,9% van de docenten en docentondersteuners geeft aan dat de oorzaak **buiten de school** ligt. Hierbij worden door docenten de volgende factoren genoemd: er is weinig stimulans, interesse en steun vanuit de thuissituatie. Eén docent ziet het computergebruik en de bijbehorende taal als oorzakelijke factor. Ook de vorige school wordt als oorzakelijke factor genoemd. Ook wordt aangegeven dat er bij leerlingen sprake is geweest van een zwakke taalontwikkeling. Milieu, thuissituatie en omgeving, maar ook het ontwikkelingsniveau (IQ) worden als oorzakelijke factoren genoemd. Tenslotte worden angst en de gebezigde taal in thuis- en straatomgeving toegevoegd als oorzakelijke factoren van taalproblematiek.

26,1% van de docenten en docentondersteuners geeft aan dat de oorzaak **binnen de school** ligt. Hierbij wordt door docenten het volgende aangegeven: de leerling met een zwakke taalontwikkeling wordt dagelijks met de achterstand geconfronteerd tijdens gesprekken, gesproken en schriftelijke instructies, tijdens zelfstandig lezen, maar welke alternatieven kunnen we bieden? Ook wordt genoemd dat aangeleerde basisvaardigheden onvoldoende getraind worden, waarbij er onvoldoende gelet wordt op beheersingsniveau. De leerlingen krijgen vanuit het basisonderwijs te weinig bagage mee, waardoor onzekerheid nu een rol speelt en het moeilijk is om de achterstand weg te werken. Er is te weinig gerichte begeleiding of te weinig tijd en ruimte om hier iets mee te doen, er is een beperkt aanbod van methoden, ondersteunend materiaal en dergelijke en hetgeen dat er is doet een groot beroep op het begrijpend lezen. Ook ontbreekt het aan een duidelijke structuur. Eén docent geeft als oorzaak dat er binnen school door diverse oorzaken te weinig beleid ontwikkeld is. Tenslotte wordt aangegeven dat als de klassen te groot worden, gerichte observatie en persoonlijke begeleiding bemoeilijkt worden.

36,2% van de docenten en docentondersteuners geeft aan dat taalproblemen **inherent zijn aan de stoornis** van de leerling.

7,7% van de docenten en docentondersteuners geeft over de oorzakelijke factoren het volgende aan: het is lastig te zeggen; het ligt aan meerdere factoren (leerachterstand, schoolbeleid, thuissituatie, een bepaalde stoornis zoals dyslexie).
2,1% van de docenten en docentondersteuners heeft geen antwoord gegeven op deze vraag.

Er kan bij deelvraag 4.1 geconcludeerd worden dat ongeveer de helft van het team van docenten en docentondersteuners binnen VSO Leeuwarden RENN4 een idee heeft van het aandeel leerlingen op school voor wie taal een struikelblok is om te kunnen profiteren van het onderwijs. Binnen alle taaldomeinen worden problemen ervaren, maar de problemen binnen het domein van de lees- en schrijfvaardigheid worden door het team als meest voorkomend (of meest opvallend) ervaren. Tevens worden in alle onderwijsniveaus problemen ervaren met de taalvaardigheid van hun leerlingen, maar de taalproblemen worden in toenemende mate gesignaleerd naarmate de cognitieve mogelijkheden van de leerlingen afnemen.

4.2.2 Kennis en vaardigheden doelstellingen Nederlands

Men wordt bevraagd op de bekendheid met de **kerndoelen** voor mondelinge en schriftelijke vaardigheid[12] (zie figuur 21). **11,25%** van de docenten en docentondersteuners geeft aan bekend te zijn met de kerndoelen Nederlands; **40,9%** is hiermee enigszins bekend. Eén docent geeft aan wel bekend te zijn met de kerndoelen, maar niet exact te weten wat er voor het vak Nederlands beschreven staat. Eén docent geeft aan dat ze dit nog niet helemaal helder heeft.
Bij **32,95%** van de docenten en docentondersteuners komen de doelen die nagestreefd worden voor leerlingen enigszins overeen met wat er beschreven staat in de kerndoelen. Eén van de docenten geeft aan hier graag naar toe te willen werken, zeker nu er met kleinere groepen gewerkt wordt. Eén van de docenten geeft aan dit nog niet te weten.
10,7% van de docenten en docentondersteuners beschrijft specifieke doelen voor begrijpen, spreken, lezen en schrijven in het handelingsplan; **25,85%** beschrijft deze enigszins, waarbij docenten aangeven dat te doen voor wie het nodig is; wanneer er zich bij een leerling een ernstig hiaat voordoet, waaraan gewerkt dient te worden. Eén van de docenten geeft aan hier graag naar toe te willen werken, zeker nu er met kleinere groepen gewerkt wordt. Eén van de docenten geeft aan dat ze dit nog niet heeft hoeven doen.
21,4% van de docenten en docentondersteuners heeft geen antwoord gegeven op deze vragen.

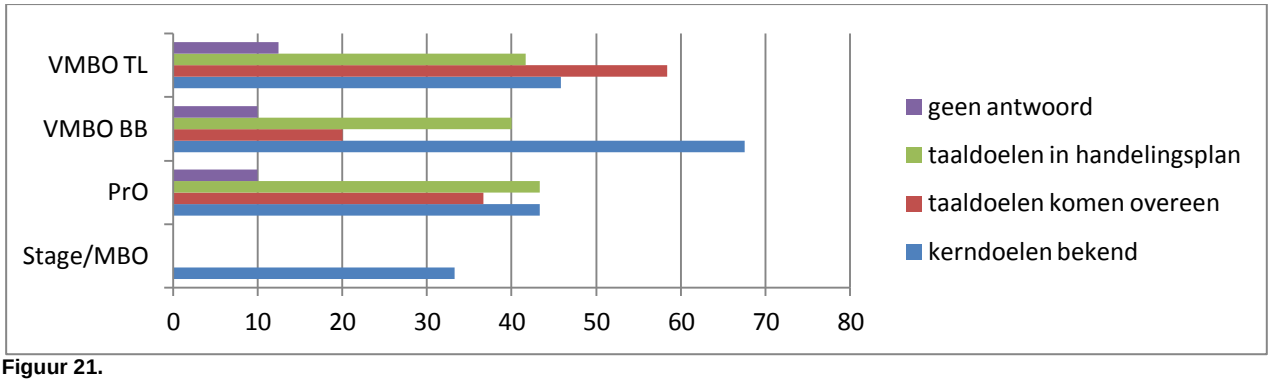
Vervolgens wordt men bevraagd over de **coherentie van de leerlijn Nederlands** die voortkomt uit de kerndoelen en de mate van **convergente differentiatie** die wordt gehanteerd (zie figuur 22).
29,1% van de docenten en docentondersteuners geeft aan dat de na te streven doelen zijn afgestemd op de doelen van docenten in andere leerjaren en dat deze deel uitmaken van een coherente leerlijn; **3,6%** geeft aan dat dit enigszins het geval is. Een docent geeft aan dat hij ervan uitgaat dat de docent vorig jaar ook volgens de methode werkte. Een ander voegt hieraan toe dat ze ervan uit gaat dat iedereen de methode voor Nederlands volgt. Een andere docent geeft aan dat ze dit wel tracht na te

[12] Bewuste keuze om de referentieniveaus niet na te vragen, gezien de relatieve onbekendheid binnen het (V)SO.

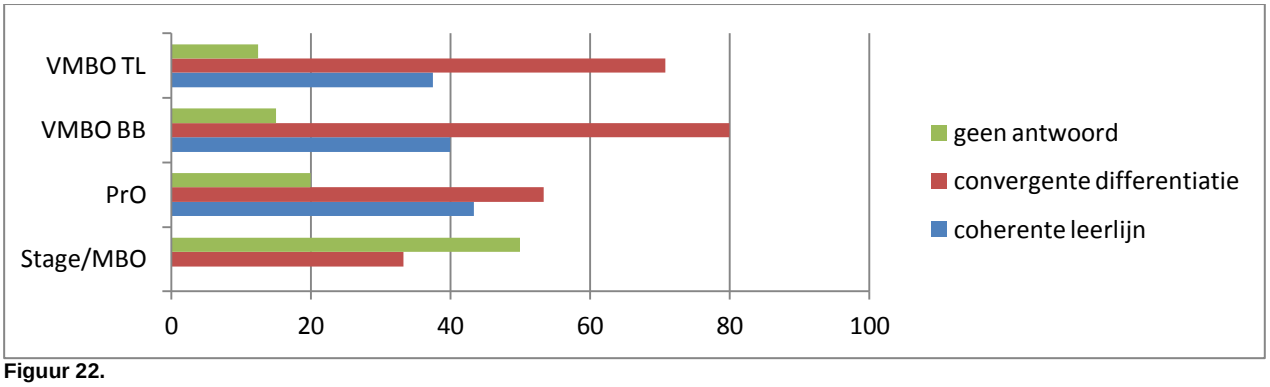
streven, maar dat het moeilijk is door veel wisselingen van docenten. Tenslotte geven drie andere docenten aan dat dit waarschijnlijk niet het geval is.

63,2% van de docenten en docentondersteuners doet inspanningen om de kerndoelen Nederlands met **alle** leerlingen te behalen, waarbij door een docent wordt aangegeven dat dit bij sommige stoornissen niet altijd haalbaar is. Een docent geeft aan hier nog niet aan toegekomen te zijn. Een andere docent geeft aan dat hij dit zou doen als hij wist welke doelen het zijn. Ook geeft een docent aan dit niet te doen, omdat ze zich niet precies bewust is van alle kerndoelen. Wel is ze gericht met leerlingen bezig als ze problemen constateert. Tenslotte geeft een docent aan dit niet te doen, omdat in OZP3 men niet hoeft te voldoen aan kerndoelen vanwege een mogelijke ontheffing.

21,9% van de docenten en docentondersteuners heeft geen antwoord gegeven op deze vragen.



Figuur 21.



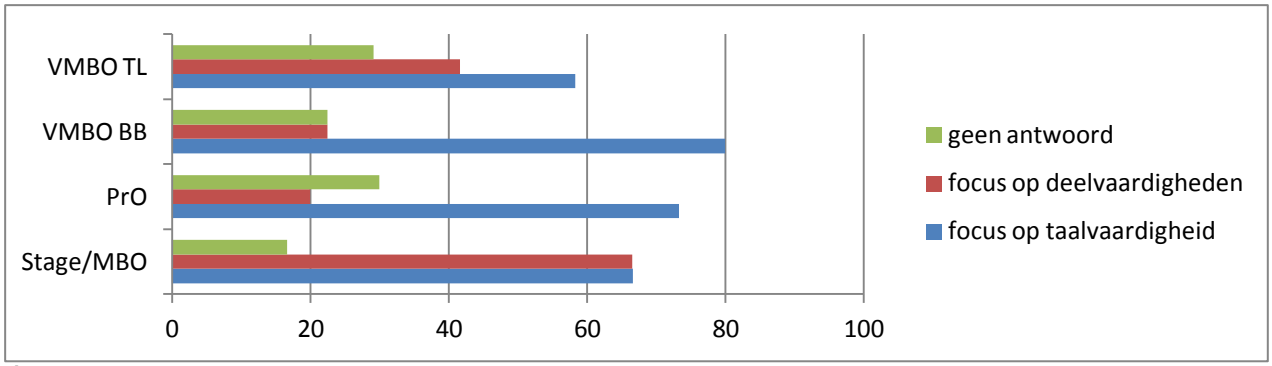
Figuur 22.

Er wordt tevens door alle docenten en docentondersteuners aangegeven of er prioriteit gegeven wordt aan **taalvaardigheid** of taalkennis en vervolgens aan vaardigheid of **deelvaardigheden** (zie figuur 23).

70,6% van de docenten en docentondersteuners vindt bij de doelen die ze opstellen taalvaardigheid (in communicatieve situaties taal begrijpen en zelf produceren) belangrijker dan taalkennis (dingen weten en de kennis over taal en taalstructuur toepassen).

66,8% van de docenten en docentondersteuners kijkt in eerste instantie eerder naar het vaardigheidsniveau (begrijpend lezen, functionele schrijfvaardigheid, spreekvaardigheid, luistervaardigheid en gespreksvoering) dan naar dat van deelvaardigheden (technisch lezen, spelling, woordenschatbeheersing, correcte zinsbouw).

14,8% van de docenten en docentondersteuners heeft geen antwoord gegeven op deze vragen.



Figuur 23.

Er kan bij deelvraag 4.2 geconcludeerd worden dat ongeveer de helft van het team van docenten en docentondersteuners binnen VSO Leeuwarden RENN4 enigszins bekend is met de einddoelstellingen Nederlands. Vervolgens geeft een derde van het team aan dat er sprake is van een coherente leerlijn, waarbij dit gelijk lijkt te staan aan het gebruik maken van dezelfde methode, hetgeen een vrij beperkte opvatting is. Tenslotte geeft tweederde van het team aan te werken volgens de visie van convergente differentiatie.

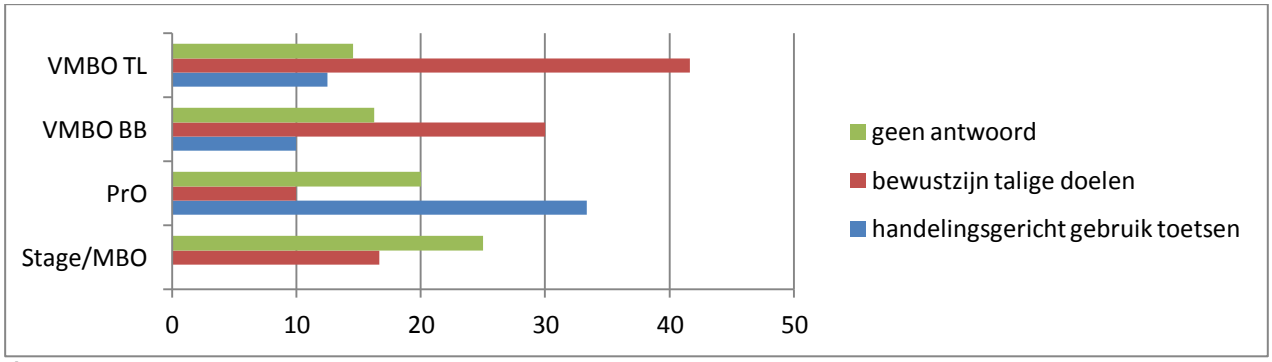
4.2.3 Kennis en vaardigheden taalgerichte didactiek

Men wordt ten eerste gevraagd of **evaluatiegegevens** gebruikt worden om instructie vorm te geven en of men zich bewust is van de **talige** doelen die in **elke lesactiviteit** aanwezig zijn.

14,9% van de docenten en docentondersteuners gebruikt toets- en andere evaluatiegegevens van de leerlingen om het onderwijs te kunnen richten op de vastgestelde zwaktes en sterktes in schooltaalvaardigheid. Eén docent geeft aan dat ze dan extra aandacht/uitleg geeft en bepaald lesmateriaal aanbiedt. Een andere docent geeft aan dat ze extra hulp biedt bij onderdelen die niet lukken. Eén docent geeft aan dat dit wel zou moeten.

29,1% van de docenten en docentondersteuners is zich bewust van de talige doelen die in elke activiteit vervat zijn. Eén docent geeft aan dat dit wel het geval is als je hier even bij stil staat. Eén docent geeft aan dat dit niet altijd het geval is; een ander geeft aan dat dit nog niet het geval is.

22,1% van de docenten en docentondersteuners heeft geen antwoord gegeven op deze vragen.



Figuur 24.

Vervolgens wordt het vormgeven van lessen bevraagd; met name het aspect **interactie** tijdens de les staat centraal (zie figuur 25 & 26).

Teamenquête – versie A[13]															
Onderwijszorgprofiel	**VMBO TL**					**VMBO BB**					**PrO**				
Interactie tussen leerlingen															
Motiverende opdrachten %	0	29	71	0	0	20	22	33	25	0	0	63	27	0	0
Interactie in tweetallen of groepjes %	0	17	83	0	0	0	22	65	13	0	0	43	47	0	0
Samenwerkend leren %	0	0	67	33	0	0	0	62	38	0	10	37	43	0	0

Figuur 25.

Teamenquête – versie A[14]															
Onderwijszorgprofiel	**VMBO TL**					**VMBO BB**					**PrO**				
Interactie tussen leerlingen en docent & Taalsteun door docent															
Herhaling en -formulering %	25	42	33	0	0	45	43	12	0	0	10	80	0	0	0
Begrip nagaan (checken) %	13	54	33	0	0	35	53	12	0	0	20	70	0	0	0
Taalaanbod concretiseren%	0	71	29	0	0	12	63	25	0	0	43	47	0	0	0
Probleemoplossend begeleiden %	62	38	0	0	0	53	47	0	0	0	33	57	0	0	0
Zelfontdekkend leren %	25	63	12	0	0	57	43	0	0	0	33	57	0	0	0

Figuur 26.

3,9% van de docenten en docentenondersteuners geeft aan nooit te werken aan de ontwikkeling van de schooltaalvaardigheid van hun leerlingen aan de hand van **motiverende opdrachten**, waarbij taal een middel is om een aantrekkelijk en uitdagend doel te bereiken (iets maken, iets te weten komen); **7,7%** geeft aan dit niet te doen, maar wel te willen; **36,8%** geeft aan dit soms te doen; **33,3%** geeft aan dit regelmatig te doen en **11%** geeft aan dit als vast onderdeel te doen. Eén docent geeft aan dat het zeer afhankelijk van het type groep is.
7,3% van de docenten en docentondersteuners heeft geen antwoord gegeven op deze vraag.

3,9% van de docenten en docentondersteuners geeft aan dat leerlingen voor het uitvoeren van taken niet met elkaar in interactie gaan, in **paren of in groepjes**, maar dat dit wel gewenst is; **62,4%** geeft aan dat dit soms gebeurt; **26,4%** geeft aan dat dit regelmatig gebeurt.
7,3% van de docenten en docentondersteuners heeft geen antwoord gegeven op deze vraag.

19,3% van de docenten en docentondersteuners geeft aan het groepswerk niet zo te organiseren dat het een moment van echt **samenwerkend leren** is, waarbij alle leerlingen een inbreng willen, kunnen en moeten hebben, maar dat ze dit wel graag zouden willen; **55%** geeft aan dit soms zo te organiseren; **14,8%** geeft aan dit regelmatig te doen en **3,6%** geeft aan dit als vast onderdeel te doen.
7,3% van de docenten en docentondersteuners heeft geen antwoord gegeven op deze vraag.

11,6% van de docenten en docentondersteuners geeft aan er soms voor te zorgen dat hun taalaanbod (bijv. instructie, leergesprekken) toegankelijk is door **herhaling en herformulering**; **59,4%** geeft aan hier regelmatig voor te zorgen; **25,6%** geeft aan dit als vast onderdeel te doen.

[13] In figuur 23 zijn de docenten en docentondersteuners niet meegenomen, gezien de geringe lesactiviteiten die door hen worden uigevoerd. Wel zijn deze gegevens verwerkt in de algemene beschrijving.
[14] In figuur 23 zijn de docenten en docentondersteuners niet meegenomen, gezien de geringe lesactiviteiten die door hen worden uigevoerd. Wel zijn deze gegevens verwerkt in de algemene beschrijving.

3,4% van de docenten en docentondersteuners heeft geen antwoord gegeven op deze vraag.

55,3% van de docenten en docentondersteuners geeft aan er regelmatig voor te zorgen dat hun taalaanbod (bijv. instructie, leergesprekken) toegankelijk is door **na te gaan of de leerlingen de boodschap begrijpen** en **41,2%** geeft aan dit als vast onderdeel te doen.
3,4% van de docenten en docentondersteuners heeft geen antwoord gegeven op deze vraag.

19% van de docenten en docentondersteuners geeft aan er soms voor te zorgen dat hun taalaanbod (bijv. instructie, leergesprekken) toegankelijk is door **taalaanbod te koppelen aan concrete handelingen, concrete voorwerpen, afbeeldingen of bekende situaties**; **58,6%** geeft aan dit regelmatig te doen en **19%** geeft aan dit als vast onderdeel te doen.
3,4% van de docenten en docentondersteuners heeft geen antwoord gegeven op deze vraag.

51,4% van de docenten en docentondersteuners geeft aan de leerlingen regelmatig te **ondersteunen** bij het **zoeken naar een oplossing** wanneer er bij het uitvoeren van de taken problemen zijn en **45,2%** geeft aan dit als vast onderdeel te doen.
3,4% van de docenten en docentondersteuners heeft geen antwoord gegeven op deze vraag.

7,4% van de docenten en docentondersteuners geeft aan dat ondersteunen soms voor hen betekent: de leerlingen, via **gerichte vragen**, doen nadenken en hen **zelf de oplossing doen ontdekken**; **51,8%** geeft aan dit regelmatig te doen en **37,4%** geeft aan dit als vast onderdeel te doen.
3,4% van de docenten en docentondersteuners heeft geen antwoord gegeven op deze vraag.
Er kan bij deelvraag 4.3 ten eerste geconcludeerd worden dat docenten en docentondersteuners van VSO Leeuwarden RENN4 nauwelijks tot matig gebruik maken van evaluatiegegevens om hun instructie op te baseren en zo nodig aan te passen. Tevens blijkt dat er een matig bewustzijn is van de talige doelen die in elke lesactiviteit vervat zitten. Wat betreft het toepassen van de didactische principes betreffende interactie tussen leerlingen onderling blijkt **12,1%** van de docenten en docentondersteuners deze niet toe te passen, maar dit wel te willen; **55,3%** de principes soms toe te passen; **25,8%** deze regelmatig toe te passen en **3,3%** zegt deze principes als een vast onderdeel toe te passen. Wat betreft het toepassen van de didactische principes betreffende taalsteun en interactie tussen de leerling en de docent blijkt **10,3%** van de docenten en docentondersteuners deze soms toe te passen. **55,2%** past deze regelmatig toe en **31,1%** zegt deze principes als een vast onderdeel toe te passen. Er blijkt naar voren te komen dat men het toepassen van taalgerichte didactische principes waarbij de interactie tussen docent en leerling centraal staat vaker toepast dan principes betreffende de interactie tussen leerlingen onderling. Er is een verschil waarneembaar ten gunste van het toepassen van taalgerichte principes in de klassen waar op PrO-niveau wordt lesgegeven.

Met de antwoorden op deelvragen 4.1 tot en met 4.3 kan de vierde onderzoeksvraag beantwoord worden. De vraag luidt als volgt: waaruit bestaan de ondersteuningsbehoeften van de docenten binnen VSO Leeuwarden RENN4 op het gebied van taalgerichte didactiek?

Het is duidelijk geworden dat ongeveer de helft van het team van docenten en ondersteuners binnen VSO Leeuwarden RENN4 een idee heeft van het aandeel leerlingen op school voor wie taal een struikelblok is om te kunnen profiteren van het onderwijs. Ditzelfde percentage geldt voor het enigszins bekend zijn met de einddoelstellingen Nederlands. Tevens is naar voren gekomen dat problemen binnen het domein van de lees- en schrijfvaardigheid door het team als meest voorkomend (of meest opvallend) worden ervaren. Er lijkt binnen het team geen nadruk te liggen op het in kaart brengen en werken aan deelvaardigheden en er lijkt sprake van een weinig eenduidige wijze van signaleren van taalproblematiek binnen het team van docenten en docentondersteuners, waarbij er opvallend weinig gebruik gemaakt wordt van formele instrumenten en een leerlingvolgsysteem. Het blijkt dat taalproblemen, naarmate de cognitieve mogelijkheden van de leerlingen afnemen, in toenemende mate 'verwacht' worden en dat deze aanname ook in het (willen) toepassen van taalgerichte didactische principes teruggezien wordt. Er lijkt op basis van de inschatting door docenten en docentondersteuners sprake van een matige toepassing van principes betreffende interactie tussen leerlingen onderling. Principes gericht op interactie vanuit de docent en taalsteun worden zogezegd regelmatig toegepast. Opvallend is vervolgens dat docenten en docentondersteuners aangeven nauwelijks tot matig gebruik te maken van evaluatiegegevens om hun instructie op te baseren en zo nodig aan te passen. Tevens blijkt dat er een matig bewustzijn is van de talige doelen die in elke lesactiviteit vervat zitten.
Op basis van bovenstaande uitkomsten kan gesteld worden dat het team ondersteuningsbehoeften kent wat betreft kennis over en signalering van taal(leer)problematiek. Tevens lijken er behoeften te zijn wat betreft het leren kennen van kerndoelen en het vervolgens planmatig instrueren volgens taalgerichte principes.

4.3 Beleid op coaching binnen VSO Leeuwarden RENN4

In maart 2013 worden 10 documenten geanalyseerd die relevant zijn voor het bepalen van het huidige beleid betreffende de logopedist als coach taalgerichte didactiek en de implementatie van coaching binnen VSO Leeuwarden RENN4. Hiervoor wordt de *Checklist interne beleidsdocumentatie RENN4* gebruikt. Er zijn 3 documenten meer geanalyseerd dan in de oorspronkelijk planning van gegevensbronnen beschreven staat[15] (zie bijlage 11 voor een gedetailleerde beschrijving).

Checklist interne beleidsdocumentatie RENN4		
Organisatie RENN4	**Vakgroep logopedie RENN4**	**VSO Leeuwarden RENN4**
Functieomschrijvingen RENN4 (2009) 1) teamleider; 2) gedragskundige; 3) intern begeleider; 4) schoolmaatschappelijk werker; 5) logopedist; 6) LC docent; 7) docent.	Projectverslag Logopedie (Kingma, 2010)	Schoolondersteuningsprofiel (Schipper, 2012)
Missie en Visie RENN4 (2012)		

Figuur 27.

[15] De functieomschrijvingen van LC docent en docent RENN4 zijn ook op het onderwerp coaching gescreend. Het SOP VSO Leeuwarden was ten tijde van het ontwerp van de Checklist interne beleidsdocumenten RENN4 nog niet publiekelijk gemaakt.

4.3.1 Taken en verantwoordelijkheden didactische coach en logopedist

Checklist interne beleidsdocumentatie RENN4	
Concrete taken en verantwoordelijkheden van de logopedist	**aanwezig**
Richtlijnen voor de samenwerking tussen logopedist en docent (en CvB)	**matig aanwezig**
Richtlijnen positionering logopedist ten opzichte van docent (en CvB)	**matig aanwezig**
Concrete taken en verantwoordelijkheden van de coach taalgerichte didactiek	**niet aanwezig**

Figuur 28.

In zowel de functieomschrijving van logopedist (RENN4, 2009) als het beleidsvoorstel vanuit de vakgroep logopedie (Kingma, 2010) staan concrete taken en verantwoordelijkheden van de logopedist beschreven. Het eerste betreft een vastgesteld beleidsdocument binnen het functiegebouw van RENN4. Het tweede document is een beleidsadvies en heeft dus minder formele zeggingskracht.
Als antwoord op deelvraag 5.1 kan gegeven worden dat de primaire taak van de logopedist bestaat uit het verlenen van (individuele) taaltherapie, waarbij zowel de mondelinge als schriftelijke taalontwikkeling van leerlingen begeleid kan worden. Ook wordt in beide documenten aangegeven dat de logopedist kennis van didactische methoden moet hebben en vaardigheid in de toepassing ervan, als mede vaardigheid in het groepsgericht werken. De logopedist participeert op afroep in het multidisciplinaire overleg waarin handelingsplannen, methoden en voortgang van leerlingen worden besproken. Tevens voert de logopedist overleg met de directie en teamleiders van de school over het beleid ten aanzien van het eigen vakgebied.
In beide documenten staan richtlijnen geformuleerd voor de samenwerking met docenten. In de functieomschrijving wordt genoemd dat de logopedist overleg voert met de docent over de behandeling, voortgang en resultaten. Ook adviseert de logopedist de docent over te nemen maatregelen, te gebruiken methodes en technieken en begeleidt bij de toepassing ervan. Het beleidsvoorstel vanuit de vakgroep logopedie gaat ‘een stapje verder’ en beschrijft dat de logopedist de docent ondersteunt in het creëren van een interactief leerklimaat en hiermee de visie van interactief taalonderwijs praktisch vormgeeft. Door het geven van lessen door de logopedist kan het handelen van de docent worden ondersteund. Het aanzienlijke verschil tussen beide documenten is gelegen in het feit dat de functieomschrijving spreekt van een begeleidende, adviserende en afstemming zoekende rol richting docenten. Het beleidsvoorstel beschrijft daarentegen een bredere invulling en noemt het doen van klassenobservaties of het geven van (gezamenlijke) lessen, maar ook het zijn van taalambassadeur en coach.
Samenvattend kan gesteld worden dat in deze twee documenten de taken en verantwoordelijkheden van de logopedist op een glijdende schaal worden voorgesteld: van therapeut naar adviseur naar taalambassadeur naar coach. Voor de twee laatstgenoemden bestaat echter geen formele beleidsvaststelling. Tevens kan geconcludeerd worden dat bij het uitvoeren van deze taken en verantwoordelijkheden, de positionering van de logopedist ten opzichte van de docent enigszins wordt weergegeven. Er staat echter nergens beschreven in hoeverre dit afgestemd dient te worden met de taken en verantwoordelijkheden van andere onderwijsondersteuners.

Bij het beantwoorden van deelvraag 5.2 over hoe de taken van een coach taalgerichte didactiek zich verhouden tot die van een logopedist, is de informatie nodig die bij deelvraag 2.2 is beschreven. Het is

namelijk duidelijk geworden dat binnen RENN4 geen concrete taken en verantwoordelijkheden van de coach taalgerichte didactiek zijn beschreven; de aanwezigheid ervan wordt slechts eenmalig benoemd in het schoolondersteuningsprofiel (Schipper, 2012). In figuur 28 worden de voorwaarden die nodig zijn om als didactische coach effectief te kunnen werken, vergeleken met de binnen RENN4 vastgestelde taken van zowel de logopedist als de intern begeleider (RENN4, 2009).

Checklist interne beleidsdocumentatie RENN4		
Didactische coach	**Logopedist**	**Intern begeleider**
Deze is gericht op het delen van kennis ten gunste van een **gezamenlijke teamontwikkeling** en bevordert **co-learning.**	- met docenten behandelmethodes en behandelingen bespreken, informatie uitwisselen en tot afstemming komen; - adviseert docenten inzake te nemen maatregelen, te gebruiken methodes en technieken en begeleidt docenten bij de toepassing.	- analyseert de zorgactiviteiten, toetsresultaten en leerling-besprekingen en komt met voorstellen voor het verbeteren van de didactische leerlijnen; - ondersteunt implementatieprocessen binnen de school; - geeft voorlichting op bijeenkomsten op didactisch en onderwijskundig gebied; - vaardigheid in het coachen en begeleiden van docenten.
Deze bemoedigt door de wijze van **feedback** en streeft naar **zelfreflectie** van de docent (docent blijft **expert** in kennis van zijn leerlingen);	- voert overleg met de docent over de behandeling, voortgang en resultaten (van de leerling).	- begeleidt en coacht bij het analyseren van gegevens over de ontwikkeling van leerlingen; - observeert klassensituaties teneinde advies te geven met betrekking tot de didactische aanpak van een leerling en het klassenmanagement; - vaardigheid in het coachen en begeleiden van docenten.
Deze moet ruime ervaring hebben met de **kenmerken van een effectieve les** en de **voordelen** ervan voor de leerlingen;	- kennis van didactische methoden en technieken en vaardigheid in de toepassing ervan; - vaardigheid in het werken in klassikale groepen.	- algemeen theoretische en praktisch vakinhoudelijke, didactische en pedagogische kennis; - vaardigheden in het analyseren van de zorgactiviteiten, toetsresultaten en leerling-besprekingen en het op basis daarvan uitwerken van didactische leerlijnen.
Deze heeft **expertkennis** op het gebied van **taal- en leesvaardigheid** en van de **inhoud van curricula** (zowel beleidsmatig als praktisch);	- theoretische en praktische kennis op het vakgebied van logopedie (taaltherapie); - adviseert docenten inzake te nemen maatregelen, te gebruiken methodes en technieken en begeleidt docenten bij de toepassing; - voert overleg met de directie en teamleiders van de school over het beleid ten aanzien van het eigen vakgebied.	- ondersteunt bij het zoeken naar lesmateriaal; - adviseert over didactische vragen; - adviseert het managementteam van de school bij het ontwikkelen van onderwijs- en zorgbeleid.
Deze weet dat het **werken aan relaties** topprioriteit moet zijn en is onderdeel van het team;	- inzicht in de doelen, werkwijze en organisatie van een school.	- vaardigheid in het coachen en begeleiden van docenten.
Deze vraagt zich continu van alles af en **onderzoekt veel**.	- voert onderzoek uit en observeert en stelt de diagnose (individuele leerlingen).	- analyseert de zorgactiviteiten, toetsresultaten en leerling-besprekingen en komt met voorstellen voor het verbeteren van de didactische leerlijnen; - adviseert het managementteam van de school bij het ontwikkelen van onderwijs- en zorgbeleid.

Figuur 29.

Als antwoord op deelvraag 5.2 kan gegeven worden dat de binnen RENN4 formeel vastgestelde taken en verantwoordelijkheden van een logopedist zich matig verhouden tot de voorwaarden die nodig zijn voor het effectief vervullen van de taken van een coach taalgerichte didactiek. Wanneer het beleidsvoorstel vanuit de vakgroep logopedie betrokken wordt bij het beantwoorden van deze deelvraag, zou er mogelijk een lichte verschuiving plaatsvinden ten gunste van de bevraagde verhouding. Echter, wanneer gekeken wordt naar de formeel vastgestelde taken en

verantwoordelijkheden van de intern begeleider binnen RENN4 in verhouding tot de voorwaarden die nodig zijn voor het effectief vervullen van de taken van een coach taalgerichte didactiek, wordt duidelijk dat deze zich goed tot elkaar verhouden.

4.3.2 Implementatie van coaching als begeleidingsvorm

Checklist interne beleidsdocumentatie RENN4	
Visie op interne coaching binnen de scholen van RENN4	**niet aanwezig**
Richtlijnen voor coaching door medewerkers binnen de scholen van RENN4	**niet aanwezig**
Visie op interne coaching binnen VSO Leeuwarden RENN4	**niet aanwezig**
Richtlijnen voor coaching door medewerkers binnen VSO Leeuwarden RENN4	**niet aanwezig**

Figuur 30.

Als antwoord op deelvraag 5.3 kan gegeven worden dat er binnen VSO Leeuwarden RENN4 nauwelijks tot matig sprake is van geïmplementeerd beleid waarbinnen coaching een vastgestelde begeleidingsvorm is. In de missie en visie (RENN4, 2011) wordt beschreven dat RENN4 gericht is op de ontwikkeling van medewerkers waardoor vanuit goed werkgeverschap aan medewerkers optimale mogelijkheden worden geboden en dat zij worden gestimuleerd om zich verder te ontwikkelen. Er is binnen de organisatie echter geen vastgesteld beleidsdocument te vinden waarin beschreven staat vanuit welke visie en in welke vorm dit plaatsvindt.
In zowel het schoolondersteuningsprofiel (Schipper, 2012) als de functieomschrijvingen (RENN4, 2009) staat benoemd dat de intern begeleider, de gedragskundige en de teamleider de taak hebben om teamleden en docenten te coachen en te begeleiden. Verder is er ook binnen VSO Leeuwarden RENN4 geen vastgesteld beleidsdocument te vinden waarin beschreven staat vanuit welke visie en in welke vorm dit plaatsvindt.

Met de antwoorden op deelvragen 5.1 tot en met 5.3 kan de vijfde onderzoeksvraag beantwoord worden. De vraag luidt als volgt: waaruit bestaat het huidige beleid betreffende de logopedist als coach binnen VSO Leeuwarden?
De primaire taak van de logopedist bestaat uit het verlenen van individuele taaltherapie, waarbij zowel de mondelinge als schriftelijke taalontwikkeling van leerlingen begeleid kan worden. Tevens moet er kennis van didactische methoden zijn en vaardigheid in de groepsgerichte toepassing ervan. Er wordt een begeleidende, adviserende en afstemming zoekende rol richting docenten en schoolleiding verwacht. In het beleidsvoorstel van de vakgroep logopedie worden de taken en verantwoordelijkheden van de logopedist uitgebreid waarbij verwacht wordt dat de logopedist taalambassadeur en coach wordt. Hiervoor bestaat echter geen formele beleidsvaststelling.
Vervolgens blijkt dat de huidige formeel vastgestelde taken en verantwoordelijkheden van een logopedist zich matig verhouden tot de voorwaarden die nodig zijn voor het effectief vervullen van de taken van een coach taalgerichte didactiek. Echter, de formeel vastgestelde taken en verantwoordelijkheden van een intern begeleider verhouden zich hiertoe wel goed.
Tenslotte is duidelijk geworden dat er binnen VSO Leeuwarden RENN4 nauwelijks tot matig sprake is van geïmplementeerd beleid betreffende coaching als begeleidingsvorm. Er kan geconcludeerd worden dat er nauwelijks beleid is ontwikkeld op de logopedist in een coachende rol.

5. Conclusies en discussie

In dit laatste hoofdstuk wordt beschreven op welke wijze de onderzoeksresultaten zich verhouden tot de theoretische inzichten om vervolgens de centrale vraagstelling te kunnen beantwoorden. Dit leidt tot een discussie over de implicaties van dit onderzoek. Tot slot worden aanbevelingen gedaan voor de praktijk en verder onderzoek.

5.1 Beantwoording onderzoeksvragen effectieve didactiek

Om de centrale vraagstelling van dit praktijkonderzoek te kunnen beantwoorden, is het van belang alle elementen waaruit de vraag bestaat afzonderlijk in ogenschouw te nemen. Er zal gestart worden met een beschrijving van de conclusies betreffende effectieve didactiek bij leerlingen met ernstige gedragsproblemen.

Sloan McCombs en Marsh (2009) en Sturtevant (2003) beschrijven dat het coachen van docenten weinig effect heeft wanneer dit niet direct gekoppeld is aan een analyse van leerling-resultaten. Zoals eerder genoemd, is het ultieme doel van didactische coaching dat (de resultaten van) leerlingen ervan profiteren. Dit gegeven zorgt ervoor dat het in de eerste plaats van belang is om in kaart te brengen of de leerontwikkeling van de populatie binnen VSO Leeuwarden RENN4 overeenstemming vertoont met de beschreven leerontwikkeling van leerlingen met ernstige gedragsproblemen in de internationale literatuur. Op basis van de beschreven literatuur in het theoretisch kader **(1.2)** kan verwacht worden dat 54% tot 85% van de leerling-populatie onder het verwachte niveau leest **(3.1)**. Vanuit de resultaten op de *Taalniveautest Nederlands – nulmeting* (Deviant, 2012) blijkt dat er bij in ieder geval 60% van de onderzochte leerlingen (N = 146) sprake is van een inadequaat niveau van begrijpend lezen. Er kan gesteld worden dat er inderdaad significante didactische ondersteuningsbehoeften op het gebied van de taalleesontwikkeling aanwezig zijn bij de doelgroep binnen VSO Leeuwarden RENN4. Deze ontwikkeling vormt tevens een realistische afspiegeling van de bredere leerontwikkeling die een leerling in het voortgezet onderwijs maakt, gezien het belang van de leesontwikkeling voor de groei van complexe kennis en studievaardigheid (Sturtevant, 2003).
Dit gegeven pleit voor instructie die contextrijk is, vol interactiemogelijkheden zit en waarbinnen benodigde taalsteun geboden wordt. Hierdoor is er voor de docent ruime gelegenheid om de leerling van positieve feedback te voorzien. Op deze wijze wordt zo effectief mogelijk aan de didactische behoeften van de leerlingen voldaan **(1.3)**. Deze principes zijn de pijlers van taalgericht vakonderwijs en blijken vanuit literatuurstudie aan te sluiten bij effectieve didactiek voor leerlingen met ernstige gedragsproblemen **(1.1)**. Hiermee lijkt taalgericht vakonderwijs een effectieve didactiek binnen het VSO cluster 4-onderwijs te zijn en gezien de leerling-resultaten is er een legitieme reden ontstaan om taalgerichte didactiek centraal te willen stellen binnen VSO Leeuwarden RENN4.

Om vervolgens tot realistische en specifieke doelstellingen betreffende implementatie en borging van taalgerichte didactiek te komen, is het nodig om te bepalen in hoeverre er momenteel aan de didactische behoeften van de leerlingen wordt voldaan wanneer het huidige taalleerklimaat in kaart

wordt gebracht. In welke mate wordt er context **(3.2)**, mogelijkheden tot interactie **(3.3)** en taalsteun **(3.4)** geboden tijdens de lessen? Uit de analyse van het taalleerklimaat binnen de school (N = 16) blijkt dat didactische principes betreffende context en vakinhoud, interactie en taalsteun nauwelijks tot matig worden toegepast. Wel is er een verschil waarneembaar ten gunste van het taalleerklimaat in de klassen waar op PrO-niveau wordt lesgegeven. Deze algehele uitkomst komt overeen met internationaal onderzoek waarin aangetoond wordt dat het implementeren van veel effectieve didactische principes niet eenvoudig slaagt in het onderwijs aan leerlingen met gedragsproblemen (Landrum et al., 2003; McDaniel et al., 2010; Niesyn, 2009; Sutherland & Snyder, 2007).

Echter, leerling-resultaten en een weergave van het didactische klimaat alleen bieden geen reële afspiegeling van de didactische ondersteuningsbehoeften van het team van VSO Leeuwarden RENN4. Er kunnen op basis van deze gegevens nog geen realistische doelen betreffende de professionalisering van het instructiegedrag van docenten gesteld worden. Het LNSCI (2010) geeft namelijk aan dat voorafgaand aan het vaardigheidsniveau van een docent, overtuigingen, inzichten en kennis essentiële factoren zijn in het verbeteren van resultaten. Dit leidt tot de vragen in hoeverre er bij docenten sprake is van bewustzijn van de taalleesproblematiek bij de leerlingen **(4.1)**, van inzicht in de doelstellingen op het gebied van taal/Nederlands **(4.2)** en van (praktische) kennis op het gebied van taalgerichte didactiek **(4.3)**.
Op basis van de uitkomsten lijkt het construeren van kennis over de aanwezigheid van taalleesproblematiek bij leerlingen in het cluster 4-onderwijs een eerste belangrijke voorwaarde om de kwaliteit van de didactiek te kunnen verbeteren. Slechts de helft van het team van docenten en docentondersteuners is zich namelijk bewust van het aandeel leerlingen dat mogelijk taalproblemen zou kunnen ervaren. Tevens is er sprake van een weinig gemeenschappelijke visie op taalleesproblematiek binnen het team. Een belangrijke constatering in deze is dat taalleesproblemen, naarmate de cognitieve mogelijkheden van de leerlingen afnemen, door docenten binnen VSO Leeuwarden RENN4 in toenemende mate ‘verwacht’ worden en dat deze aanname ook in het toepassen van taalgerichte didactische principes teruggezien wordt. Hiermee wordt de hypothese onderbouwd dat het waardevol is voor de mate van effectieve instructie wanneer docenten zich bewust zijn van een mogelijk lager taalbegripniveau, leesproblematiek of het zich moeilijk kunnen uiten van de leerlingen. Hetzelfde gebrek aan bewustzijn en gemeenschappelijke visie ligt vermoedelijk ten grondslag aan het feit dat in de hogere onderwijsniveaus minder taalgerichte didactische principes worden toegepast.
Toch is het niet alleen een gebrek aan kennis over de aanwezigheid en oorzaken van problematiek op het gebied van taal en lezen dat het gebrek aan effectieve didactiek verklaart. Er lijkt namelijk ook sprake van een gebrek aan kennis van hetgeen er qua leerinhouden in het onderwijs bereikt moet worden. Slechts de helft van het team van docenten en docentondersteuners binnen VSO Leeuwarden RENN4 geeft aan enigszins bekend te zijn met de kerndoelen Nederlands en een derde met de bijbehorende leerlijn. Wanneer er weinig inzicht is in welk doel een leerling moet bereiken, is het logisch dat er een matig bewustzijn is van de talige doelen die in elke lesactiviteit vervat zitten en dat er vervolgens niet op eenduidige wijze signalering van taalleesproblemen plaatsvindt. Het team

maakt nauwelijks tot matig gebruik van evaluatiegegevens om de instructie op te baseren en zo nodig op aan te passen; er wordt er opvallend weinig gebruik gemaakt van formele instrumenten en een leerlingvolgsysteem. Tevens lijkt er binnen het team geen nadruk te liggen op het in kaart brengen en werken aan deelvaardigheden, waardoor problemen op het gebied van technisch lezen of woordkennis mogelijk ook minder opvallen. Aldus lijkt het construeren van kennis over de doelstellingen van de onderwijsinhoud een tweede voorwaarde om de kwaliteit van de didactiek te kunnen verbeteren.
Op basis van bovenstaande uitkomsten kan gesteld worden dat het team ondersteuningsbehoeften kent betreffende kennis van taalleesproblematiek bij de doelgroep in het VSO cluster 4. Tevens lijken er behoeften te zijn wat betreft het vertrouwd raken met kerndoelen en leerlijnen om vervolgens planmatig te kunnen instrueren volgens taalgerichte principes.

5.2 Beantwoording onderzoeksvragen effectieve coaching

Wanneer adequaat aan de twee genoemde voorwaarden op didactisch gebied wordt voldaan, kan de stap worden gezet om docenten te begeleiden bij het planmatig instrueren volgens taalgerichte principes; hetgeen leidt tot een optimale ontwikkeling van een effectief didactisch klimaat binnen VSO Leeuwarden RENN4. De vraag die nu nog rest is hoe een didactische coach zo effectief mogelijk ingezet kan worden binnen dit proces en in hoeverre de logopedist daarin van betekenis kan zijn. Uit literatuurstudie blijkt dat coaching een effectieve begeleidingsvorm ten behoeve van de implementatie en borging van taalgerichte didactiek in VSO cluster 4-onderwijs zou kunnen zijn, mits er aan bepaalde voorwaarden wordt voldaan **(2.1/2.2)**.
Wanneer men onderzoekt in hoeverre binnen de gehele organisatie RENN4 en VSO Leeuwarden RENN4 in het bijzonder aan deze voorwaarden wordt voldaan, kan er op basis van het huidige onderzoek niet aangegeven worden in hoeverre er sprake is van een veilige, ontwikkelingsgerichte cultuur. Wel blijkt dat er nauwelijks tot matig sprake is van geïmplementeerd beleid betreffende coaching als begeleidingsvorm. Er wordt genoemd dat de teamleider, de gedragskundige en intern begeleider de taak hebben om teamleden en docenten te coachen en te begeleiden, maar er is binnen de organisatie geen vastgesteld beleidsdocument te vinden waarin beschreven staat vanuit welke visie en in welke vorm dit dient plaats te vinden **(5.3)**. Het ontbreken hiervan doet vermoeden dat er geen ontwikkelde visie is op de uitvoering van effectieve didactische coaching. Daarmee is *content-focused* coaching of *co-teaching* voor zowel schoolleiding, onderwijsondersteuners als docenten binnen VSO Leeuwarden RENN4 niet een begeleidingsvorm waarmee men bekend is. Ook ontbreekt documentatie van een helder gestroomlijnd taalbeleid waarbinnen de didactische coach idealiter in samenwerking met de schoolleiding zou moeten functioneren.
Over het team kan niet op basis van dit onderzoek aangegeven worden in hoeverre zij een uitgesproken behoefte aan didactische feedback hebben. Wel is duidelijk geworden dat er binnen het team van docenten en docentondersteuners onvoldoende kennis aanwezig is over leerinhouden van het onderwijs en taalleesproblematiek. Op basis hiervan kan een voorspelling gedaan worden dat er enerzijds behoefte zal zijn aan feedback op het gebied van de (ortho)didactiek, aangezien men heeft gekozen voor het werkveld onderwijs. Anderzijds blijkt zowel uit de beschreven literatuur in het

theoretisch kader als uit de praktijk dat het cluster 4-onderwijs bekend staat om de nadruk op (ortho)pedagogiek, waardoor de personen die kiezen voor het werken in dit type onderwijs mogelijk minder geïnteresseerd zijn in de ontwikkeling van (ortho)didactiek en dus ook geen uitgesproken behoefte hebben aan feedback op dit gebied. Er zal mogelijk eerst een bodem van kennis over de relatie tussen taal, leren en gedragsproblematiek gelegd moeten worden, voordat de noodzaak wordt ingezien.

Bij het onderzoek naar de voorwaarden voor het zijn van een effectieve coach, blijkt dat de formeel vastgestelde taken en verantwoordelijkheden van de logopedist binnen RENN4 zich matig verhouden tot de voorwaarden die nodig zijn voor het effectief vervullen van de taken van een coach taalgerichte didactiek, met uitzondering van het bezit van expertise op het gebied van taal **(5.2)**. Echter, de formeel vastgestelde taken en verantwoordelijkheden van een intern begeleider verhouden zich hiertoe wel goed. Volgens de formele beleidsvaststelling **(5.1)** behoort de logopedist een taaltherapeut voor de leerlingen, een begeleider van docenten en een adviseur van docenten en schoolleiding op het gebied van taaltherapie te zijn. Ook dient de logopedist in het verlengde hiervan kennis van didactische methoden te hebben en vaardig te zijn in groepsgericht werken, dit alles vanuit taaltherapeutisch perspectief. In het beleidsadvies door de vakgroep logopedie – dat formeel minder tot nauwelijks zeggingskracht heeft – wordt eerder een breed spectrum van taken en verantwoordelijkheden voorgesteld, waarbij de logopedist zich moet opsplitsen in de rollen van therapeut, adviseur, ambassadeur van interactief taalonderwijs en coach. Echter, er wordt in dit beleidsadvies niet beschreven hoe deze uitbreiding van rollen afgestemd dient te worden met ander onderwijsondersteunend personeel dat daadwerkelijk de taken en verantwoordelijkheden heeft om docenten te coachen en didactische principes te implementeren en borgen binnen de school. Tevens is niet beschreven hoe de rollen van de logopedist zich tot elkaar verhouden en wat de meeste aandacht verdient gezien verwachte effectiviteit.

5.3 Centrale vraagstelling

Dit praktijkonderzoek is ontworpen en uitgevoerd om een antwoord te genereren op de volgende vraag: *op welke wijze kan coaching door een logopedist effectief worden ingezet bij het professionaliseren van docenten op het gebied van taalgerichte didactiek in VSO cluster-4 onderwijs binnen VSO Leeuwarden RENN4?*

Bovenstaande uiteenzetting met betrekking tot de gevonden antwoorden op de onderzoeksvragen leidt niet tot een eenduidig antwoord op de centrale vraagstelling. Wel kan gesteld worden dat de huidige didactische ondersteuningsbehoeften van docenten binnen VSO Leeuwarden RENN4 duidelijk verder reiken dan datgene waar een logopedist formeel verantwoordelijk voor is en zou moeten zijn. Ook is duidelijk geworden dat er binnen de organisatie geen beleid ontwikkeld is op didactische coaching, waardoor er te weinig voorwaarden binnen de school en het team aanwezig lijken te zijn om als logopedist effect te kunnen genereren in een coachende rol gericht op didactiek. Het is evident dat effectieve didactische coaching in een onderwijsorganisatie alleen een kans van slagen heeft wanneer er aan de juiste voorwaarden op verschillende niveaus wordt voldaan. Dit wordt toegelicht bij de aanbevelingen die hieronder volgen.

5.4 Discussie

Zowel de literatuurstudie als het analyseren van de onderzoeksgegevens hebben discussiepunten opgeleverd. Ten eerste zal met een kritisch oog naar het onderzoeksproces gekeken worden.
Het vaststellen van de didactische ondersteuningsbehoeften van de leerling-populatie is in dit huidige onderzoek slechts door middel van een subtest van de vaardigheid in het begrijpend lezen gemeten. Dit geeft weinig inzicht in de deelvaardigheden van waaruit de taalleesvaardigheid is opgebouwd; hebben leerlingen met ernstige gedragsproblemen vooral moeite met het vloeiend lezen, met diepe woordkennis of met het strategisch aanpakken van een leertaak? Inzicht in deze aspecten zal mogelijk leiden tot een toename van handelingsgerichte adviezen die aan docenten gegeven kunnen worden. Tevens is het grootste gedeelte van de leerlingen die binnen VSO Leeuwarden RENN4 onderwijs op het niveau van praktijkonderwijs volgen niet meegewogen in de onderzoekspopulatie, gezien het ontbreken van vastgestelde richtlijnen omtrent het niveau van hun taalleesvaardigheid. Dit zal op de uitkomsten van dit praktijkonderzoek geen grote impact hebben, maar het geeft weer dat docenten voor deze specifieke doelgroep regelmatig te maken hebben met onduidelijke didactische doelstellingen hetgeen de kwaliteit van didactiek per definitie beïnvloedt.
Het observeren en analyseren van het huidige taalleerklimaat is uitgevoerd door één persoon (logopedist en coach taalgericht vakonderwijs), waardoor er geen mate van interbeoordelaars-betrouwbaarheid vastgesteld kan worden. De enige manier om hier enigszins inzicht in te krijgen, is door de voorlaatste formeel vastgelegde klassenobservatie naast de huidige analyse te leggen. Dit blijkt door de Inspectie van het Onderwijs (2009) gedaan te zijn. In dit rapport wordt beschreven dat er onderzoek op locatie is uitgevoerd, waarbij de onderwijspraktijk is geobserveerd. De beoordeling van de onderdelen *tijd* en *(ortho)didactisch handelen* leidt tot een onvoldoende op de volgende items: efficiënt gebruik maken van de geplande onderwijstijd, duidelijke uitleg door de docent, stimulering tot denken door de docent, het afstemmen van instructie en verwerking op de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Deze beoordeling komt overeen met de uitkomsten van het huidige onderzoek.
Naast deze kanttekeningen bij de zeggingskracht van dit praktijkonderzoek, is het ten tweede interessant om een aantal opvallendheden in de analyse van de teamenquête te bespreken.
Een opvallend gegeven dat uit de vergelijking van de analyse van het huidige taalleerklimaat met de teamenquête naar voren komt, is dat didactische principes betreffende interactie aanzienlijk minder vaak geobserveerd worden dan dat docenten aangeven dat ze deze toepassen. Er zijn hiervoor meerdere verklaringen te geven. Ten eerste kan het feit dat docenten zich te weinig bewust zijn van de onderwijsinhoud en -doelstellingen die behaald dienen te worden, ervoor zorgen dat men sneller het idee heeft dat het eigen handelen adequaat ‘genoeg’ is. Ten tweede kan de focus op (ortho)pedagogische interventies ervoor zorgen dat er door docenten voldoende interactie wordt ervaren, maar dat dit met name sociale interactie betreft en geen leerinhoudelijke interactie.
Een ander opvallend gegeven is dat docenten een vrij beperkte opvatting lijken te hebben van waaruit het volgen van een coherente leerlijn bestaat. Men acht het door alle docenten gebruik maken van dezelfde methode afdoende en betrekt hierin niet het handelen van de docent zelf.
Tot slot is het opvallend dat waar de literatuur nadruk legt op het positieve effect van de interactie tussen leerlingen met ernstige gedragsproblemen onderling, men binnen VSO Leeuwarden RENN4

aangeeft vaker taalgerichte didactische principes toe te passen waarbij de interactie tussen docent en leerling centraal staat dan tussen leerlingen onderling. In hoeverre dit een uitvloeisel is van het onvoldoende toepassen van taalgerichte didactische principes, of van de ervaring dat binnen effectieve interactie met de leerlingen in VSO cluster 4 de interactie geleid en *gemodeld* dient te worden door een volwassene met 'gezonde' interactievaardigheden, is een interessante kwestie voor eventueel vervolgonderzoek.

5.5 Aanbevelingen

Op basis van de resultaten van dit onderzoek worden enkele implicaties voor zowel de praktijksituatie binnen VSO Leeuwarden RENN4 als voor verder onderzoek gedaan.

Allereerst zal de schoolleiding van VSO Leeuwarden RENN4 zich bewust moeten worden van of en hoe zij een taalbeleidsproces willen vormgeven. Dit proces lijkt op basis van de uitkomsten van dit praktijkonderzoek een kans van slagen te hebben wanneer er ingestoken wordt op het ontwikkelen van kennis van taalleesproblematiek en van didactische doelstellingen van het onderwijs. De intern begeleider zal een belangrijke rol kunnen spelen in het verduidelijken van de onderwijsinhoud, terwijl de logopedist de geëigende persoon is om het team inzicht te geven in hoe de taalleesproblematiek zich verhoudt tot leerlingen met ernstige gedragsproblemen. Vanuit deze beginsituatie zal er een grotere bereidheid en noodzaak door docenten worden ervaren om de wijze van lesgeven aan te passen en door te ontwikkelen, aangezien de leesproblematiek van de leerlingen momenteel al wel door hen wordt opgemerkt. In hoeverre er na het creëren van de hier gewenste beginsituatie binnen VSO Leeuwarden RENN4 effectieve coaching ter stimulering van taalgerichte didactiek mogelijk is, is – zoals eerder benoemd – grotendeels afhankelijk van de wijze waarop de schoolleiding het proces van taalbeleid inricht. Bij de eventuele positionering van de logopedist als coach in dit proces, zal er enerzijds een duidelijke uitspraak gedaan moeten worden over hoe de formele taken en verantwoordelijkheden zich moeten verhouden tot de nieuwe taken. Anderzijds moet er vastgelegd worden hoe deze nieuwe rol als coach zich verhoudt tot de taken en verantwoordelijkheden van andere onderwijsondersteuners zoals de intern begeleider en teamleider. Tot slot moet de gekozen 'rol' van de logopedist altijd ten goede komen aan het effectief vervullen van de onderwijsbehoeften van de leerlingen.

Een aantal belangrijke vragen voor vervolgonderzoek betreft allereerst de mate waarin RENN4 en in het bijzonder VSO Leeuwarden RENN4 (ortho)didactiek op 'de agenda' heeft staan en welke visie er binnen de organisatie is geformuleerd op didactiek om deze vervolgens effectief tot uitvoering te kunnen brengen. Vervolgens is het interessant om te onderzoeken welke visie op coaching er heerst onder zowel de teamleden die hiervoor verantwoordelijk worden geacht als de docenten. Het is interessant aan welke vorm van coaching beide partijen voorkeur zullen geven om een kwalitatief didactisch klimaat te kunnen ontwikkelen binnen de school. Tenslotte is het van groot belang om onderzoek te doen naar de wijze waarop de logopedist binnen een complexe setting als het VSO cluster 4 haar expertise effectief kan inzetten. De volgende vraag dringt namelijk zich op: in hoeverre heeft het taaltherapeutisch behandelen van leerlingen met ernstige taalleesproblematiek in de leeftijd van 12 tot 20 jaar effect op de didactische ontwikkeling die zij in de klas doormaken?

Literatuur

Benner, G.J., Nelson, J.R. & Epstein, M.H. (2002) Language Skills of Children with EBD. A Literature Review. In: *Journal of Emotional and Behavioural Disorders. 10*, (1), 43-59.

Bowman-Perrott, L.J., Greenwood, C.R. & Tapia, Y. (2007) The Efficacy of CWPT used in Secondary Alternative School Classrooms with small Teacher/Pupil Ratios and Students with Emotional and Behavioral Disorders. In: *Education and Treatment of Children*. *30*, (3), 65-87.

Cancio, E. & Johnson, J.W. (2007) Level Systems Revisited. An Important Tool for Educating Students with Emotional and Behavioral Disorders. In: *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*. *3*, (4), 512-527.

Casey, K. (2006) *Literacy Coaching. The Essentials.* Portsmouth NH: Heinemann

Conroy, M.A., Sutherland, K.S., Snyder, A.L. & Marsh, S. (2008) Positive Behavior Interventions and Supports. Classwide Interventions: Effective Instruction Makes a Difference. In: *Teaching Exceptional Children*. *40*, (6), 24-30.

McDaniel, S.C., Duchaine, E.L. & Jolivette, K. (2010) Struggling Readers with Emotional and Behavioral Disorders and their Teachers. Perceptions of Corrective Reading. In: *Education and Treatment of Children*. *33*, (4), 585-599.

Deviant (2012) *Taalniveautest Nederlands (TNT). Nulmeting.* Amersfoort: Uitgeverij Deviant BV.

Van Eerde, D., Hacquebord, H., Hajer, M., Pulles, M. & Raymakers, C. (2006) *Kijkwijzer voor Taalgericht Vakonderwijs.* Enschede: SLO Platform Taalgericht Vakonderwijs.

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. (2010) Co-teaching. An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. In: *Journal of Educational and Psychological Consultation. 20*, 9-27.

Gibson, S.A. (2005) Developing Knowledge of Coaching. In: *Issues in Teacher Education. 14*, (2), 63-74.

Girolametto, L., Weiteman, E. & Greenberg, J. (2012) Facilitating Emergent Literacy. Efficacy of a Model that partners Speech-Language Pathologists and Educators. In: *American Journal of Speech-Language Pathology. 2*, (21), 47-63.

Hajer, M. & Meestringa, Th. (2009) *Handboek Taalgericht Vakonderwijs.* Bussum: Coutinho.

Harinck, F. (2009) *Basisprincipes Praktijkonderzoek.* Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Inspectie van het Onderwijs (2009) *Rapport van bevindingen. Onderzoek bij VSO Leeuwarden cluster 4.* Groningen: Ministerie van OCW.

Kingma, F. (2010) *Projectverslag Logopedie. Taal als startpunt voor verdere ontwikkeling*. Groningen: RENN4

Landrum, T.J., Tankersley, M. & Kauffman, J.M. (2003) What is Special about Special Education for students with Emotional or Behavioral Disorders? In: *The Journal of Special Education. 37*, (3), 148-156.

Lankamp, W. & Santman, H. (2009) Levert een coachingstraject eigenlijk wel wat op? Inzicht in het rendement van coaching. In: *Tijdschrift voor Coaching. 6*, (2), 71-73.

The Literacy and Numeracy Secretariat's Coaching Institute for Literacy and Numeracy Leaders (2010) *Improving student achievement in Literacy and Numeracy: Job-embedded Professional Learning.* Ontario: Ministry of Education.

Lodato Wilson, G. (2008) Be an Active Co-teacher. In: *Intervention in School and Clinic. 43*, (4), 240-243.

Mayer, M.J. & Patriarca, L.A. (2007) Behavioral Scripts and Instructional Procedures for Students with Learning and Behavioral Problems. In: *Preventing School Failure*. *52*, (1), 3-12.

Meijerink, H.P., Letschert, J.F., Rijlaarsdam, G.C.W., van den Berg, H.H. & van Streun, A. (2009) *Referentiekader Taal en Rekenen. De referentieniveaus.* Enschede: Ministerie van OCW

Niesyn, M.E. (2009) Strategies for Success. Evidence-Based Instructional Practices for Students with Emotional and Behavioral Disorders. In: *Preventing School Failure*. *53*, (4), 227-233.

Puig, E.A. & Froelich, K.S. (2007) Literacy Coaching revisited: essential principles. In: *The Literacy Coach guiding in the right direction.* Boston: Pearson Education.

RENN4 (2009) *Functiegebouw RENN4*. Groningen:RENN4

RENN4 (2011) *Verbinden en Samenwerken.* Groningen:RENN4

Schipper, A.Y. (2012) *Zorg in Beeld Speciaal 2.0. Schoolondersteuningsprofiel VSO Leeuwarden.* 's Hertogenbosch: KPC Groep.

Scott, T.M., Alter, P.J. & Hirn, R.G. (2011) An Examination of Typical Classroom Context and Instruction for Students with and without Behavioral Disorders. In: *Education and Treatment of Children*. *34*, (4), 619-641.

Sloan McCombs, J. & Marsh, J.A. (2009) Lessons for Boosting the Effectiveness of Reading Coaches. In: *Professional Learning/The Leading Edge.* 501-507.

Smith, A.T. (2012) Middle Grades Literacy Coaching from the Coach's Perspective. In: *Research in Middle Level Education. 35*, (5), 1-16.

Steunpunt Gelijke Onderwijskansen (2008) *Taalbeleid op school. Instrument voor een analyse van de beginsituatie. Secundair onderwijs.* Leuven: Steunpunt GOK.

Sturtevant, E.G. (2003) *The Literacy Coach. A Key to Improving Teaching and Learning in Secondary Schools.* Washington DC: Alliance for Excellent Education.

Sutherland, K.S. & Snyder, A. (2007) Effects of Reciprocal Peer Tutoring and Self-Graphing on Reading Fluency and Classroom Behavior of Middle School Students with Emotional or Behavioral Disorders. In: *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*. *15*, (2), 103-118.

Sutherland. K.S., Lewis-Palmer, T., Stichter, J. & Morgan, P.L. (2008) Examining the Influence of Teacher Behavior and Classroom Context on the Behavioral and Academic Outcomes for Students with Emotional or Behavioral Disorders. In: *The Journal of Special Education. 41*, (4), 223-233.

Tyler-Wood, T., Perez Cereijo, M.V. & Pemberton, J.B. (2004) Comparison of Discipline Referrals for Students with Emotional/Behavioral Disorders under Differing Instructional Arrangements. In: *Preventing School Failure*. *48*, (4), 30-33.