

# **Didactische Interactie in het Kader van Passend Onderwijs**

*De verschillen in didactische interactie tussen reguliere leerlingen en de leerkracht  
en zorgleerlingen en de leerkracht in het reguliere basisonderwijs.*

Ketelaars, I. (3619451), Meens, A. (3628930), Wieman, J. (3457494)  
Universiteit Utrecht

Onderzoeksartikel 16 juni 2011

Groep: 21

Eerste beoordelaar: Anouschka van Leeuwen

Tweede beoordelaar: Janneke Waelen

## Samenvatting

In huidig onderzoek werd onderzocht welke verschillen er bestaan op het gebied van didactische interactie tussen de leerkracht en reguliere leerlingen en de leerkracht en zorgleerlingen.

De invoering van het Passend Onderwijs in Nederland levert veel problemen op. Veel leerkrachten voelen zich niet competent genoeg om naast de reguliere leerlingen ook nog zorgleerlingen te onderwijzen. Interactie tussen leerling en leerkracht speelt een sleutelrol in het gehele onderwijs, maar vooral ook tijdens de instructie, die gericht is op het stimuleren van leren.

Aan de hand van twee interviews met experts en een vragenlijst bij een derde expert werd gekeken welke problemen er met de invoering van het Passend Onderwijs een rol spelen met betrekking tot de didactische interactie tijdens instructie. Aan de hand van deze interviews en literatuur werd een observatiemodel ontwikkeld. Er werd in het reguliere basisonderwijs bij zes leerkrachten geobserveerd tijdens hun didactische instructie. Uit deze observaties bleek dat de kwantiteit van de didactische interactie tijdens een individuele interactie significant verschilde tussen de leerkracht en zorgleerlingen en de leerkracht en reguliere leerlingen. Bij een klassikale didactische instructie was dit verschil niet significant. Door de kleine steekproef ( $n = 6$ ) konden deze resultaten echter niet gegeneraliseerd worden.

## Theoretische Inleiding

Het Salamanca statement dat in 1994 door 92 landen werd getekend, wordt gezien als basis van het Passend Onderwijs. In dit statement staat beschreven dat elke leerling ongeacht zijn onderwijsbehoefte recht heeft op onderwijs binnen reguliere basisscholen. Het Salamanca statement heeft als doel het effectief bestrijden van discriminatie en het creëren van een open gemeenschap (Peetsma & Ruijs, 2009). In veel landen wordt onder de noemer Inclusive education gewerkt aan de voorwaarden die zijn opgenomen in het Salamanca statement.

Deze trend voor Inclusive Education is in Nederland zichtbaar in het Weer Samen Naar School project (WSNS) en LeerlingGebonden Financierings beleid (LGF). Eind jaren tachtig is het WSNS ontstaan en in 1995 de LGF. Deze hadden als doel de integratie van leerlingen met speciale behoeften in het reguliere onderwijs te bevorderen en de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren voor kinderen met speciale zorgbehoeften. Ouders konden kiezen voor het reguliere onderwijs of het speciaal onderwijs, zonder enige verplichting (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 2004). Het WSNS en LGF-beleid zijn de voorlopers in Nederland op het Passend Onderwijs.

Dit gaat mogelijk veranderen per 1 augustus 2012, indien het Nederlandse parlement het wetsvoorstel Passend Onderwijs aanneemt. Het uitgangspunt van Passend Onderwijs is dat reguliere scholen een passend aanbod van onderwijszorg kunnen bieden voor elke leerling die op school wordt aangemeld. Hierbij ligt de nadruk op leerlingen met leer-, gedrags-, ontwikkelings- of gezinsproblemen of andere beperkingen die op dit moment te weinig profiteren van het reguliere onderwijs (Landelijk steunpunt ZAT, 2010). Het speciaal onderwijs zal blijven bestaan, maar de capaciteit ervan zal sterk worden verminderd (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 2011). Alleen wanneer een reguliere school zelf geen passend onderwijs kan bieden, gaat de school op zoek naar een partner die deze zorg wel kan bieden (Landelijk steunpunt ZAT, 2010).

Een belangrijk kenmerk van Passend Onderwijs is het bieden van adaptief onderwijs. Adaptief onderwijs houdt in dat leerkrachten hun onderwijs aanpassen op het niveau en de ontwikkeling van de individuele leerling. Bovendien wordt het curriculum aangepast; niet elke leerling hoeft hetzelfde eindniveau te hebben behaald bij het verlaten van de basisschool (Houtveen, 1997). Dit betekent dat leerkrachten in het regulier onderwijs op een andere manier moeten gaan werken. Zij moeten leren werken met het geven van korte klassikale instructies, waarbij er een instructie en interactie plaatsvindt met de hele klas en gedifferentieerde verlengde instructies met verschillende niveaugroepen om Passend Onderwijs te realiseren. Echter, uit onderzoek (Florian, 2008; Florin, 2001; Chambers & Florin, 2010; Pianta, 1999) blijkt dat er een aantal

belemmerende factoren kunnen zijn voor leerkrachten om dit succesvol toe te passen in de praktijk bij het werken met zorgleerlingen.

#### Het huidige Probleem

Leerkrachten komen binnen de reguliere klassensetting nu niet tot het aanpassen van hun werkwijze met zorgleerlingen (Florian, 2008). Ze bezitten te weinig kennis, door te weinig training (Florin, 2001) en zijn daarom niet bekwaam genoeg om met de diverse leer- en gedragsproblemen om te gaan. Dit belemmert een succesvolle invoering van het Passend Onderwijs. Ook veranderen zij niet in attitude (Chambers & Florin, 2010) en kunnen zij hun lesmethode niet voldoende aanpassen op deze zorgleerlingen (Florian, 1998). Als gevolg hiervan ontwikkelen leerkrachten angst ten opzichte van het lesgeven aan zorgleerlingen (Chambers & Florin, 2010). Een zorgleerling zal deze angst bij de leerkracht kunnen opmerken tijdens de interactie met de leerkracht, doordat deze zich vreemd of terughoudend gedraagt. Dit heeft als gevolg dat een kind onzekerder wordt en dit zal de leerprestaties niet bevorderen (Pianta, 1999).

#### Leerkracht Leerling-interactie

Voor het invoeren van Passend Onderwijs is de leerkracht-leerlinginteractie dus belangrijk, omdat deze zowel een positief als negatief effect kan hebben op het functioneren en het ontwikkelen van cognitieve vaardigheden van de leerling (Verschuren, 2007; Wilson, 1999). In de klas vinden dagelijks veel vormen van interactie plaats tussen de leerkracht en de leerlingen. Een belangrijke vorm van deze interactie is de interactie die plaatsvindt tijdens de didactische instructie. Het doel van een didactische instructie is het stimuleren van leren (Woolfolk, Hughes & Walkup, 2008). Een goede didactische instructie die past bij het Passend Onderwijs is opgedeeld in een klassikaal deel en een individueel deel. De klassikale didactische instructie is kort en bondig en gaat alleen in op het noodzakelijke. Tijdens de individuele didactische instructie, die volgt op de klassikale didactische instructie, kan de leerkracht dan ingaan op het niveau van de individuele leerlingen. Dit kan ook in kleine groepjes, bestaande uit leerlingen die over hetzelfde niveau beschikken.

Tijdens deze twee verschillende didactische instructies is het belangrijk om les te geven door middel van een dialoog te voeren, waarin een wederzijds en doelgericht gesprek gevoerd wordt en meerdere perspectieven geuit kunnen worden. Uit onderzoek blijkt dat zorgleerlingen tijdens de didactische instructie baat hebben bij veel interactie tussen de leerkracht en leerling, waarbij de aandacht vooral moeten liggen op het proces (Hattie, 2007). De leerkracht heeft hierin een ondersteunende en dus adaptieve rol (Alexander, 2004). Daar tegenover staat het autoritaire dialoog, waarin de leerkracht aangeeft wat er geleerd moet worden en op welke manier. Een combinatie van beide

vormen is het meest effectief (Scott, Mortimer & Aguiar, 2006). Een voorbeeld van een vraag die past bij de didactische instructie is bijvoorbeeld een open vraag over de lesstof.

Door een juiste vorm van interactie kan het leerproces van de leerling positief worden beïnvloed. Deze vorm van interactie kenmerkt zich door een hiërarchische structuur, waarbij beide partners niet gelijkwaardig zijn (Verschueren, 2007). Om deze reden zal in het onderzoek alleen gekeken worden naar de leerkracht, die de didactische interactie moet waarborgen.

#### Vormen van Instructie

Het onderwijs kenmerkt zich door haar vele vernieuwingen. Er zijn dan ook veel verschillende instructiemodellen ontwikkeld die kunnen worden ingezet bij de realisatie van Passend Onderwijs. In dit onderzoek is ervoor gekozen om te werken vanuit het directe en activerende instructiemodel. Dit model (Denessen, Naafs, Van den Oord & Veenman, 2003) is een vernieuwing op het instructiemodel van Rosenshine en Stevens (1986). Het model kenmerkt zich door haar acht fases, die stap voor stap hun eigen kenmerken kennen. Er is gekozen voor dit model, omdat er binnen het model duidelijk ruimte is voor de gedifferentieerde instructie.

Tabel 1

#### *Fases directe activerende instructiemodel*

Fases	Inhoud
Fase 1: Terugblik	Activeren van voorkennis
Fase 2: Oriëntatie	Algemeen beeld schetsen en bespreken van de doelen
Fase 3: Uitleg geven	Geven van heldere klassikale uitleg
Fase 4: Begeleidend inoefenen	Zelfstandig inoefenen of verlengde instructie
Fase 5: Zelfstandige verwerking	Zelfstandig in groepjes of onder begeleiding werken
Fase 6: Evaluatie	Evalueren van de les
Fase 7: Terug en vooruitblik	Lesdoelen koppelen aan oude en nieuwe kennis
Fase 8: Feedback	Geven van feedback binnen de fases of over alle fases

Met de invoering van Passend Onderwijs is het belangrijk dat iedere leerling op zijn eigen niveau didactische instructie krijgt. Bij het geven van een klassikale didactische instructie is dit moeilijk, omdat het niveau van de leerlingen onderling sterk verschilt. Daarom is het werken in kleine gedifferentieerde groepjes effectiever, waarin herhaling, inoefening en pre-teaching voor zorgleerlingen van belang zijn (Venrooy, 2011). In het directe en activerende instructiemodel komt het werken in kleine groepjes duidelijk naar voren in fase 4 en 5.

Daarnaast biedt het model in elke fase ruimte om feedback te geven, zodat helder is in welke fases zaken mislopen. Ook is het model inzetbaar binnen elke klassensetting, want ongeacht de schoolpopulatie, heeft iedere school zijn eigen zorgleerlingen die baat hebben bij gedifferentieerde instructie (Denessen, Naafs, Van den Oord & Veenman, 2003). Aan de hand van dit instructiemodel zal er gekeken worden naar de hiaten die tijdens de interactie van zowel de klassikale als de individuele didactische instructie aan bod komen tijdens de fases.

### Zorgleerlingen

Op dit moment zitten er al leerlingen op reguliere scholen die extra zorg nodig hebben. Volgens The Special Educational Needs and Disability Act (2001) kunnen zorgleerlingen gedefinieerd worden als leerlingen met een handicap die in wat voor vorm dan ook, les moeten kunnen krijgen aan reguliere scholen. Van onderwijsinstellingen en leerkrachten wordt dan verwacht dat zij het onderwijs voor deze leerlingen dusdanig aanpassen dat zij zo effectief mogelijk onderwijs volgen (Hughes, Walkup, Woolfolk, 2008). In dit onderzoek wordt er uitgegaan van een zorgleerling, als een leerling die via het WSNS en het LGF-beleid in het reguliere onderwijs plaatsneemt. Ook zullen leerlingen met een handelingsplan meegenomen worden in dit onderzoek, omdat zij ook aangepaste instructie nodig hebben. Leerlingen kunnen een handelingsplan hebben voor één of meer leergebieden, omdat ze met het reguliere programma niet goed mee kunnen komen. De leerlingen komen echter niet in aanmerking voor het WSNS of LGF-beleid, omdat de problematiek niet ernstig genoeg is.

Het gevaar is dat zorgleerlingen tijdens de klassikale didactische instructie nauwelijks aan bod komen of juist onredelijk veel aandacht krijgen in vergelijking met de reguliere leerlingen. Met de invoering van het Passend Onderwijs moet er met meer verschillende leerlingen rekening gehouden worden, dan voor de invoering. Het is de taak van de leerkracht zijn aandacht adequaat te verdelen over de zorgleerlingen en de reguliere leerlingen. Het directe en activerende instructiemodel is hierbij een hulpmiddel, omdat de leerkracht volgens dit model in kleine groepjes extra aandacht geeft aan zorgleerlingen. De leerkracht geeft hierbij didactische instructie op een individueel niveau. In dit onderzoek zal er gekeken worden naar zorgleerlingen en reguliere leerlingen in het reguliere onderwijs. Wanneer een leerkracht in staat is zijn aandacht adequaat te verdelen, dan komen zowel de zorgleerlingen als de reguliere leerlingen voldoende aan bod.

## **Hoofdvraag**

Welke verschillen zijn er in klassikale en individueel didactische instructie tussen reguliere leerlingen en zorgleerlingen binnen reguliere basisscholen?

## **Deelvragen**

1. Wat zijn de gewenste vormen van klassikale en individuele didactische instructie bij reguliere leerlingen en zorgleerlingen?
2. Welke vormen van klassikale en individuele didactische interactie of instructie vinden er op dit moment plaats bij reguliere leerlingen en zorgleerlingen en wat zijn de verschillen?
3. Wat kan er verbeterd worden op het gebied van didactische interactie om Passend Onderwijs zo effectief mogelijk te realiseren?

## **Methoden**

### **Design**

Het onderzoek betreft een kwalitatief explorerend design en tevens een kwantitatief explorerend design, waarin er vanuit twee interviews, een vragenlijst en wetenschappelijke literatuur een observatieschema is ontwikkeld. Middels de verkregen informatie uit de interviews en vragenlijst werden de gewenste didactische interactievormen bepaald en de norm die daarbij gehanteerd kon worden. Op basis hiervan werd een observatieschema gemaakt om de didactische interactie tijdens klassikale en individuele instructie te meten bij reguliere leerlingen en zorgleerlingen. Na afloop van de observatie vond er een open-interview met de leerkracht plaats, gericht op de beleving van de leerkracht op die specifieke instructie. Op basis van de gegevens is een advies aan de deelnemende scholen gegeven.

### **Afnemen van de Interviews**

De interviews met experts waren semi-gestructureerd, waarbij er gebruik werd gemaakt van een topiclijst. Één expert was niet in de gelegenheid om geïnterviewd te worden, wel was hij bereid om een vragenlijst in te vullen. Deze vragenlijst bevatte dezelfde hoofdlijnen als de opgestelde topiclijst.

### **Deelnemers**

De eerste expert waarbij een interview is afgenomen is directeur van een school voor speciaal basisonderwijs. Deze expert werkt dagelijks met kinderen met speciale behoeften en heeft dus veel ervaring met deze doelgroep. Dit zorgt ervoor dat deze expert weet welke interactievormen het effectiefst zijn voor kinderen met speciale behoeften. De tweede expert is adjunct-directeur en intern begeleider op een basisschool

voor regulier onderwijs. Deze expert heeft vanuit de ervaringen in het reguliere onderwijs een beeld kunnen schetsen, hoe er in het reguliere onderwijs qua interactie tijdens de didactische instructie het meest voldaan kan worden aan de speciale behoeften. De vragenlijst is afgenomen bij de derde expert. Hij is lid van het infopunt Passend Onderwijs en heeft veel expertise en ervaring op het gebied van Passend Onderwijs. De expert was niet in de gelegenheid om geïnterviewd te worden, wel was hij bereid om een vragenlijst in te vullen.

### **Instrumenten**

De interviews zijn gehouden aan de hand van een topiclijst gebaseerd op de gebruikte recente literatuur in de theoretische inleiding en aanvullende onderwerpen die de onderzoekers hebben geselecteerd. De topiclijst was voor elke expert hetzelfde, zodat een globale lijn aangehouden kon worden.

Tabel 2

#### *Topiclijst interviews voor experts op het gebied van Passend Onderwijs*

---

Welke competenties voor Passend Onderwijs moeten leerkrachten bezitten (naast de reguliere competenties)?

Welke moeilijkheden ervaren leerkrachten met het uitvoeren van Passend Onderwijs?

#### **Tijdens instructie**

---

-Welke moeilijkheden ervaren leerkrachten tijdens een instructie?

-Is een gedifferentieerde instructie de oplossing? Waarom wel/niet?

-Hoe kun je zien aan een leerkracht dat er evt. verschil gemaakt wordt tussen reguliere en (mild) gehandicapte kinderen in gedrag?

-Moeten de kinderen met een (milde)handicap op een speciale plaats zitten in de groep?

-Moeten de kinderen met een (milde)handicap meer of evenveel aandacht krijgen als de andere kinderen?

-Gaat de tijd die in de kinderen met een (milde)handicap zit, ten kost van de andere kinderen?

-Moeten kinderen heterogeen of homogeen in de groep plaats nemen tijdens de les?

-Welke klassenregels werken in een gedifferentieerde groep? Hoe vaak herhalen?

#### **Klassikaal dialoog**

- Wat zijn taken van een leerkracht tijdens een klassikaal dialoog om iedereen te betrekken in een instructie?

- Wat zegt de leerkracht?

- Wat doet de leerkracht?

- Hoe kun je horen/zien dat iedereen betrokken wordt in het dialoog?

- Hoe straf/beloon je leerlingen?

#### **Individueel dialoog**

- Wat zijn de taken van een leerkracht tijdens een individueel dialoog tijdens een instructie?

- Wat zegt de leerkracht?

- Wat doet de leerkracht?

- Hoe kun je horen/zien dat het kind betrokken wordt in het dialoog?

#### **Gewenste situatie**

---

- Hoe ziet de gewenste situatie wat betreft klassikaal dialoog eruit in de klas?

- Hoe ziet de gewenste situatie wat betreft individueel dialoog eruit in de klas?



### *Klassikaal dialoog*

- Wat zegt een leerkracht in een klassikaal dialoog zodat iedereen betrokken wordt?
- Hoe kun je zien aan een leerkracht dat hij iedereen betreft in het dialoog?
- Welk gedrag vertoont een leerkracht in het dialoog?

### *Individueel dialoog*

- Wat zegt een leerkracht in een individueel dialoog zodat het kind betrokken wordt?
- Hoe kun je zien aan een leerkracht dat hij het kind betreft in het dialoog?
- Welk gedrag vertoont een leerkracht in het dialoog?

## **Valkuilen in dialoog**

---

### *Klassikale dialoog*

- Wat zijn de valkuilen in klassikaal dialoog?
- Wat gaat mis in de gesprekken die een leerkracht voert met de klas?
- Gaat het mis in het overzicht houden over de groep?
- Gaat het mis in het verdelen van aandacht geven aan kinderen?

### *Individueel dialoog*

- Wat zijn de valkuilen in individueel dialoog?
- Wat gaat mis in de gesprekken die een leerkracht voert met een individueel kind?
- Gaat het mis in het overzicht houden over de groep, tijdens een individueel gesprek?
- Gaat het mis in het verdelen van aandacht geven aan kinderen?

## **Observeerbare gedragingen**

---

### *Klassikaal dialoog*

- Hoe kun je zien aan een leerkracht dat hij de aandacht verdeeld over kinderen?
- Hoe kun je zien dat de leerkracht alle kinderen betreft?
- Moet wat er gezegd wordt in het dialoog anders zijn, als er kinderen met een (milde) handicap in de klas zitten? Hoe kun je dit zien?

### *Individueel dialoog*

- Hoe kun je zien dat de leerkracht op het niveau van een kind in gaat?
- Zijn er verschillen in de aanpak in een individueel gesprek. En hoe zie je dit?
- Hoe verschilt de omgang van een leerkracht met kinderen met een (milde)handicap en reguliere kinderen?

Tips voor observatie model:

Welke observeerbare gedragingen zijn zeker nodig bij een leerkracht?

---

## **Procedure**

De experts zijn schriftelijk of telefonisch benaderd, waarbij het doel van het interview duidelijk gemaakt werd. De interviews werden opgenomen en duurden ongeveer drie kwartier tot een uur. Na afloop werden de interviews getranscribeerd. De vragenlijst is via e-mail verzonden aan de expert.

## **Analyse**

Vanuit de interviews en vragenlijst werden er per onderwerp categorieën gemaakt. De gewenste situaties en valkuilen werden omgezet naar observeerbare gedragingen met ondersteuning van de interviews, vragenlijst en recente literatuur (Dukmak, 2010; Denessen, Naafs, Van den Oord & Veenman, 2003).

### **Deelnemers**

Er zijn zes leerkrachten geobserveerd die werken op twee reguliere basisscholen in Tilburg. Bij de selectieprocedure van deze leerkrachten is er geen rekening gehouden met sekse, leeftijd en eventuele vervolgopleidingen, omdat elke leerkracht in principe aan dezelfde eisen voor interactie zou moeten voldoen. Er is geobserveerd in de middenbouw en bovenbouw, omdat hier meer gewerkt wordt met gedifferentieerde instructies en niveaugroepen. In de onderbouw (groep 1-2) wordt er veel klassikaal les gegeven, waardoor het onderscheid niet meegenomen kan worden in klassikale instructie en gedifferentieerde instructie.

De observaties zijn anoniem verwerkt en zijn alleen gebruikt voor huidig onderzoek. Het gedrag van de leerling is buiten beschouwing gelaten, omdat dit buiten het bestek van dit onderzoek valt en omdat er rekening gehouden wordt met de hiërarchische structuur van een dialoog en de leerkracht hier de meeste invloed op uitoefent.

### **Instrumenten**

Vanuit de vragenlijst, interviews en recente literatuur is er een observatiemodel ontworpen dat zich richt op de didactische instructie, met uitsluitend de gedragingen van de leerkracht, waarin geturfd kan worden. In het observatiemodel wordt onderscheid gemaakt tussen reguliere leerlingen en zorgleerlingen en klassikale didactische instructie en individuele didactische instructie (tabel 4).

### **Procedure**

De observaties zijn uitgevoerd in de reguliere klassensetting, waarbij er één rekeninstructie, verwerking van deze instructie, een leswisseling en een willekeurige andere les te zien was. Hier is voor gekozen, omdat elke observatie in de verschillende klassen dan hetzelfde leergebied omvat, namelijk rekenen. De leswisseling en de willekeurige les werden geobserveerd, omdat hierin ook verschillende soorten didactische instructies zichtbaar kunnen zijn. Ook werd er op deze manier voorkomen dat leerlingen niet als zorgleerling werden bestempeld, wanneer zij slechts uitvielen op rekenen.

De observaties vonden plaats bij enerzijds de didactische instructie in een klassikale interactie en anderzijds de didactische instructie in een individuele interactie. Binnen beide soorten interactie werd er onderscheid gemaakt tussen reguliere leerlingen en zorgleerlingen. Het onderscheid tussen reguliere leerlingen en zorgleerlingen werd door de leerkracht gemaakt aan de hand van de criteria voor zorgleerlingen die hierboven in de theoretische inleiding genoemd staat. Vooraf aan de observatie kregen de

observanten een plattegrond met hierop duidelijk aangegeven op welke plek de zorgleerlingen zaten in de klas.

In verband met de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid werden de observaties door twee onderzoekers uitgevoerd.

### **Analyse**

Voordat de observaties statistisch geanalyseerd werden is er gekeken naar de mate van overeenstemming tussen de observanten. Hierbij is voor elke observeerbare gedraging gekeken wat het verschil was tussen de observanten. Een gemiddeld verschil van 1.00 werd hierbij als acceptabel bevonden, omdat er dan gemiddeld één keer meer of minder geturfd mocht worden en het verschil op deze manier minimaal gehouden werd.

De observaties werden geanalyseerd in SPSS door middel van een non-parametrische test. De observatiegegevens werden ingedeeld in vier categorieën: Klassikale instructie reguliere leerlingen, klassikale instructie zorgleerlingen, individuele instructie reguliere leerlingen en individuele instructie zorgleerlingen en met elkaar vergeleken. Vervolgens werden de gegevens die uit de nagesprekken met de leerkrachten kwamen als aanvulling gebruikt op de kwantitatieve gegevens.

Nagesprekken met de geobserveerde Leerkrachten

### **Deelnemers**

Direct na het afnemen van de observaties werd er een kort gesprek gehouden tussen de leerkrachten en de observanten. Hierin werd besproken waarom de leerkrachten bepaalde reacties hebben gegeven naar de leerlingen.

### **Instrumenten**

Voor het voeren van de nagesprekken is geen vaste topiclijst gebruikt. De vragen werden afgestemd op de specifieke didactische interactie die geobserveerd werd. Er werd gevraagd naar de gedragingen die tijdens de observatie het meeste voorkwamen of het meeste opvielen. De vragen waren vooral gericht op de eventuele motivatie achter bepaalde gedragingen. Bijvoorbeeld: Waarom kiest u voor het stellen van gesloten vragen aan zorgleerlingen? Als uit het observatiemodel bijvoorbeeld bleek dat er enkel open vragen aan reguliere leerlingen werden gesteld en niet aan zorgleerlingen, dan konden de observanten hier in het nagesprek op terug komen. Het doel van deze nagesprekken was om de kwantitatieve data aan te vullen met kwalitatieve gegevens.

### **Procedure**

De nagesprekken met de zes geobserveerde leerkrachten werden in de middagpauze of direct na schooltijd gevoerd. Er werd benadrukt dat de gegevens uit de observaties en uit het nagesprek anoniem verwerkt werden. De gesprekken werden door

een observant gevoerd. De tweede observant noteerde de vragen en de antwoorden en stelde waar nodig aanvullende vragen ter verduidelijking.

### **Analyse**

De uitkomsten van deze nagesprekken zijn vergeleken met de uitkomsten van de observaties van de desbetreffende klas. Er is vervolgens bij afwijkende uitkomsten gekeken naar passende verklaringen in de observaties.

## **Resultaten**

### **Ontwikkeling van het Observatieschema**

Om effectief in de zes klassen te kunnen observeren is een observatiemodel ontwikkeld. Dit model is ontwikkeld aan de hand van de afgenomen interviews, vragenlijst en recente literatuur (Dukmak, 2010; Denessen, Naafs, Van den Oord & Veenman, 2003). In tabel 3 zijn de observeerbare gedragingen met betrekking tot didactische instructie verdeeld over de acht fases van het directe en activerende instructiemodel. Er is voor dit model gekozen, omdat deze de ruimte biedt voor het werken in kleine gedifferentieerde groepjes en daarmee goed gebruikt kan worden wanneer er meerdere zorgleerlingen in een groep zitten. Daarnaast werd het directe en activerende instructiemodel verschillende keren genoemd in de interviews. Op de vraag waarom het directe en activerende instructiemodel zo belangrijk is, werd het volgende antwoord gegeven door de directeur van de school voor speciaal basisonderwijs:

“Omdat je dan aan alle fasen van je les tegemoet komt, van beginsituatie tot instructie tot evaluatie van de les, waar kinderen ook weer over kunnen vertellen aan het eind. Wat hebben we geleerd vandaag, herkennen kinderen dat, kunnen ze dat benoemen, dus wat gaan we morgen doen, wat is het vervolg van deze les, zodat kinderen al gericht worden op wat er morgen komt.”  
[r. 232-236]

Tabel 3

*Observatieschema met observeerbare gedragingen in de acht fases van het directe en activerende instructiemodel*

Verschillende fases en bijpassende didactische interactie	Observeerbare gedragingen van bijpassende didactische interactie
<b>Fase 1: Terugblik</b>	Meteen aan het begin van de les, wanneer er iets gevraagd wordt over de voorgaande les/lessen.
Vraagt naar terugblik uit voorgaande lessen	De leerkracht activeert de voorkennis door het stellen van vragen

<p><b>Fase 2: Oriëntatie</b></p> <p>Maakt voor de leerlingen de lesdoelen duidelijk (voor beide groepen aankruisen wanneer dit klassikaal gebeurt)</p>	<p>Wanneer er iets verteld wordt over de doelen, alleen wanneer dit na de oriëntatie plaats vindt. De leerkracht bespreekt de doelen met de leerlingen.</p>
<p><b>Fase 3: Uitleg</b></p> <p>Stelt gesloten vraag</p> <p>Stelt open vraag</p> <p>Geeft kind met vinger een beurt</p> <p>Geeft kind zonder vinger een beurt</p> <p>Geeft hint of aanwijzing</p>	<p>Wanneer er een uitleg komt van de nieuwe stof Gesloten vraag of een kort antwoord waarbij geen uitleg of toelichting wordt gevraagd. Bijvoorbeeld: Wat is het antwoord op deze som? Leerkracht stelt een vraag waarbij een leerling uitleg moet geven of antwoord moet toelichten. Bijvoorbeeld: Kun je uitleggen waarom? Een kind dat zijn of haar vinger opsteekt, krijgt een beurt. Een kind dat zijn of haar vinger niet opsteekt, krijgt een beurt. Geeft aanwijzingen tijdens het denkproces van de leerling.</p>
<p><b>Fase 4: Begeleidend inoefenen</b></p> <p>Geeft aanvullende informatie aan het kind</p> <p>Bevestiging van het geleerde vragen</p>	<p>Wanneer leerlingen zelfstandig of in een groepje voor het eerst aan de slag gaan met de stof. Geeft het kind meer informatie als dit nodig is. De leerkracht controleert door middel van het stellen van vragen of de leerling het begrepen heeft.</p>
<p><b>Fase 5: Zelfstandige verwerking</b></p> <p>Beantwoord didactische vraag van een kind</p> <p>Beantwoord didactische vraag van een kind niet</p>	<p>Wanneer leerlingen daadwerkelijk beginnen met de taak geeft antwoord op de vraag van het kind met betrekking tot de leerstof. Negeert de vraag van de leerling en beantwoordt de vraag niet.</p>
<p><b>Fase 6: Evaluatie</b></p> <p>Positieve feedback</p> <p>Positieve feedback met uitleg</p> <p>Negatieve feedback</p> <p>Negatieve feedback met uitleg</p>	<p>Wanneer de taak is afgerond en met de leerlingen individueel, in groepjes of klassikaal besproken wordt. Duim opsteken, zegt dat het antwoord goed is. Duim opsteken, zegt dat het antwoord goed is en geeft aan waarom het goed is. Reageert niet, zegt dat het fout is of “ik geef even de beurt aan.” Reageert negatief, maar geeft wel uitleg waarom het fout is.</p>

<b>Fase 7: Terug en vooruitblik</b>	Wanneer de taak geheel is afgerond en de leerkracht vraagt naar een terug of vooruitblik.
Vraagt om terugblik	De leerkracht vraagt een kind in zijn of haar eigen woorden te vertellen wat er in de les behandeld is.
Vraagt om vooruitblik	De leerkracht vraagt een kind om te voorspellen wat er in de komende lessen behandeld zal gaan worden.
<b>Fase 8: Feedback die verweven is in de fases 1 tot en met 7</b>	
Geen observeerbare gedragingen	

Vanuit het schema van tabel 3 is vervolgens een observatiemodel ontwikkeld, waarbij aan de verschillende vormen van didactische interactie observeerbare gedragingen zijn toegekend en waar nodig deze verder zijn gespecificeerd (Tabel 4). Omdat de vormen van didactische interacties in meerdere fasen voor kunnen komen, wordt er in dit onderzoek niet specifiek naar fases gekeken en deze zijn dan ook uit het model weggelaten. Het stellen van open vragen kan bijvoorbeeld in de terugblikfase, maar ook in de zelfstandige verwerkingsfase worden gehanteerd.

Tabel 4

*Observatiemodel met observeerbare gedragingen en uitleg*

Observeerbare gedragingen	Uitleg
1. Moeilijke vraag (waarom?)	Leerkracht stelt een vraag waarbij een leerling uitleg moet geven of antwoord moet toelichten. Bijvoorbeeld: Kun je uitleggen waarom?
2. Makkelijke vraag (herhaling)	Gesloten vraag of een kort antwoord waarbij geen uitleg of toelichting wordt gevraagd. Bijvoorbeeld: Wat is het antwoord op deze som?
3. Geeft kind met vinger een beurt	Een kind dat zijn of haar vinger opsteekt, krijgt een beurt.
4. Geeft kind zonder vinger een beurt	Een kind dat zijn of haar vinger niet opsteekt, krijgt een beurt.
5. Geeft hint	Geeft aanwijzingen tijdens het denkproces van de leerling.
6. Herhaalt vraag	Herhaalt de vraag, eventueel in een andere vorm.
7. Positieve feedback	Duim opsteken, zegt dat het antwoord goed is.
8. Positieve feedback met uitleg	Duim opsteken, zegt dat het antwoord goed is en geeft aan waarom het goed is.

9. Negatieve feedback	Reageert niet, zegt dat het fout is of "ik geef even de beurt aan."
10. Negatieve feedback met uitleg	Reageert negatief, maar geeft wel uitleg waarom het fout is.
11. Bevestiging van het geleerde vragen	Leerkracht vraagt of de leerling het begrepen heeft.
12. Beantwoordt didactische vraag van kind	Geeft antwoord op de vraag van het kind met betrekking tot de leerstof.
13. Beantwoordt didactische vraag van kind niet	Negeert de vraag van de leerling en beantwoordt de vraag niet.

Item 1 en 2 zijn opgenomen, omdat uit het interview met de intern begeleider (IB'er) en adjunct-directeur van de school voor regulier onderwijs bleek dat het belangrijk is dat de leerkracht tijdens de didactische instructie al differentieert in de vragen die gesteld worden aan de klas.

"...als je rekenlessen geeft, dat je kinderen die het heel makkelijk vinden net iets moeilijkere vragen geeft" [r. 24-25]

De items 3 en 4 zijn opgenomen in het observatiemodel, omdat de directeur van de school voor speciaal basisonderwijs aangaf dat een valkuil voor de leerkracht tijdens didactische interactie is dat die leerkracht zich enkel richt op kinderen die hun vinger opsteken. Hierdoor krijgen de kinderen die geen vinger opsteken (omdat ze geen zin hebben, omdat ze niet meer opletten of omdat ze denken dat ze het antwoord toch niet weten) nooit een beurt krijgen.

je je toch teveel gaat richten op degene die altijd hun vingers opsteken."  
[r. 85-86]

Ook de IB'er en adjunct-directeur van de school voor regulier onderwijs gaf aan dat dit voor veel leerkrachten een valkuil is.

"Ja, dat je de kinderen vergeet die niet hun vinger opsteken, dat je al denkt van nou dat is lekker makkelijk, ik zie een paar vingers die geef ik gewoon de beurt"  
[r. 261-263]

Item 5 is opgenomen, omdat uit onderzoek (Denessen, Naafs, Van den Oord en Veenman, 2003) wordt gezegd dat in fase 3 het geven van hints of aanwijzingen erg belangrijk is.

Item 6 is opgenomen, omdat uit het interview met de IB'er en adjunct-directeur van een school voor regulier onderwijs bleek dat het voor zorgleerlingen belangrijk is dat de leerkracht de vraag, als dit nodig is een keer langzamer herhaalt.

“dat je of langzamer praat of het nog een keer herhaalt.” [r. 243]

Volgens Dukmak (2010) is het geven van feedback belangrijk in de interactie tussen leerkracht en leerling. Dukmak heeft het hier over feedback geven in positieve zin. In dit onderzoek is het feedback geven uitgewerkt in de items 7, 8, 9 en 10. Naast positieve feedback is ook negatieve feedback opgenomen, omdat een leerkracht ook duidelijk moet aangeven wat hij of zij niet wil in de klas of als reactie op een foutief antwoord van een kind. De leerkracht kan daarnaast tijdens de didactische interactie ook aangeven waarom het antwoord goed of fout is. Deze vorm van feedback valt onder positieve of negatieve feedback met uitleg.

Het belang van item 11 komt in onderzoek (Denessen, Naafs, Van den Oord en Veenman, 2003) tot uiting in fase 4. Het is daarbij van belang dat de leerkracht controleert of de leerling de stof heeft begrepen. Ook de IB'er en adjunct-directeur van een school voor regulier onderwijs gaf aan dat het belangrijk is dat de leerkracht controleert of de stof door de leerlingen begrepen is.

“Ik denk dat we veel te weinig controleren of kinderen het echt wel begrepen hebben” [r. 272]

De laatste twee items zijn opgenomen, omdat uit het onderzoek van Dukmak (2010) blijkt dat veel interactie tussen de leerkracht en de leerling bestaat uit het beantwoorden van vragen van de leerlingen. In huidig onderzoek is als tegenhanger item 13 toegevoegd, omdat leerkrachten vragen van leerlingen soms expres even laten rusten.

### **De Observaties**

Aan de hand van het observatieschema zijn er bij zes leerkrachten observaties afgenomen. Om rekening te kunnen houden met de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid is er voor gekozen om elke observatie door twee onderzoekers af te laten nemen. De verschillen in het aantal geturfde observeerbare gedragingen tussen de twee observanten werden per variabele en per klas berekend. Het totaalverschil tussen de twee observanten is 0.72. Dit is lager dan 1.00, waardoor de gemiddelden tussen de observanten in de verdere analyse gebruikt konden worden.



Voor de verdere analyses zijn de observeerbare gedragingen per variabele van alle zes leerkrachten bij elkaar opgeteld voor zorgleerlingen en reguliere leerlingen. Vervolgens zijn deze opgetelde observeerbare gedragingen voor de zorgleerlingen gedeeld door het totaal aantal zorgleerlingen (n=29) en de opgetelde observeerbare gedragingen voor de reguliere leerlingen gedeeld door het totaal aantal reguliere leerlingen (n=119). Er is per variabele onderscheid gemaakt tussen klassikale didactische instructie en individuele didactische instructie.

In tabel 5 staan de frequenties van observeerbare gedragingen tijdens een individuele didactische interactie. Het blijkt dat de didactische interactie tussen leerkracht en zorgleerlingen hoger is dan bij reguliere leerlingen.

Het grootste verschil tussen zorgleerlingen en reguliere leerlingen wordt zichtbaar bij het stellen van een gesloten vraag. Tevens is een groot verschil te zien in het geven van positieve feedback en het geven van een beurt, zonder dat de leerling zijn vinger opsteekt. Het kleinste verschil in observeerbare gedragingen is bij een individuele situatie in het niet beantwoorden van een didactische vraag.

Tabel 5

*Frequentietabel observeerbare gedragingen individueel*

Gedraging	Reguliere leerling	Zorgleerling
Open vraag	.05	1.43
Gesloten vraag	.61	5.90
Met vinger	.34	1.16
Zonder vinger	.58	4.17
Geeft hint	.08	1.24
Herhaal vraag	.01	.48
Positieve feedback	.44	3.71
Positieve feedback met uitleg	.05	.78
Negatieve feedback	.33	.60
Negatieve feedback met uitleg	.14	.36
Bevestiging geleerde	.20	.52
Beantwoord didactische vraag	.63	.83
Beantwoord didactische vraag niet	.01	.07

*Noot.* Gemiddelde op basis van 119 reguliere leerlingen en 29 zorgleerlingen.

In tabel 6 staan de frequenties van observeerbare gedragingen tijdens een klassikale didactische interactie. Het blijkt dat er tussen de reguliere leerlingen en de leerkracht meer didactische interactie plaatsvindt, dan tussen de leerkracht en de zorgleerlingen. Er vindt alleen meer didactische interactie plaats tussen de leerkracht en de zorgleerlingen bij het geven van positieve en negatieve feedback (met en zonder uitleg). De verschillen tussen reguliere leerlingen en zorgleerlingen zijn het grootst bij het

geven van een beurt aan een leerling, zonder dat hij hiervoor zijn vinger op heeft gestoken.

Tabel 6

*Frequentietabel observeerbare gedragingen klassikaal*

Gedraging	Reguliere leerling	Zorgleerling
Open vraag	.24	.21
Gesloten vraag	1.42	1.17
Met vinger	.42	.24
Zonder vinger	2.68	1.14
Geeft hint	.15	.09
Herhaalt vraag	.09	.02
Positieve feedback	.49	.66
Positieve feedback met uitleg	.17	.22
Negatieve feedback	.23	.40
Negatieve feedback met uitleg	.01	.02
Bevestiging geleerde	.08	.00
Beantwoord didactische vraag	.03	.02
Beantwoord didactische vraag niet	.02	.00

*Noot.* Gemiddelde op basis van 119 reguliere leerlingen en 29 zorgleerlingen.

Om te kunnen beoordelen of de resultaten daadwerkelijk significant zijn is er voor zowel de klassikale didactische interactie als de individuele interactie een non-parametrische gekoppelde toets uitgevoerd, de Wilcoxon Signed-ranktoets. Deze toets is geschikt voor een kleine steekproef die niet normaal-verdeeld is. Bij deze toets zijn niet de gemiddelden, maar de ruwe observatiegegevens per variabele vergeleken.

In tabel 7 is het significantie niveau weergegeven voor de didactische interactie op individueel niveau voor de verschillende variabelen. Er is een alpha aangehouden van .05. Er zijn negen variabelen significant en vier variabelen niet-significant.

Tabel 7

*Significantie niveau variabelen op individueel niveau.*

Variabelen	Significantie niveau
Open vraag	.03*
Gesloten vraag	.03*
Geeft kind met vinger een beurt	.15
Geeft kind zonder vinger een beurt	.05*
Geeft hint	.05*
Herhaalt vraag	.04*
Positieve feedback	.03*
Positieve feedback met uitleg	.23
Negatieve feedback	.05*
Negatieve feedback met uitleg	.05*
Bevestiging geleerde	.03*
Beantwoorden didactische vraag	.12

Uit de Wilcoxon Signed-ranktoets voor de variabelen op klassikaal niveau blijkt dat er geen significant verschil is in de didactische interactie.

### **Nagesprekken met de geobserveerde Leerkrachten**

Naar aanleiding van de observaties is er met elke leerkracht een korte nabespreking gehouden. In deze nabespreking werd er door de observanten aan de leerkracht gevraagd om eventuele opvallende resultaten toe te lichten. In het algemeen konden de leerkrachten opvallende aspecten die bleken uit de observaties verantwoorden, door te verklaren waarom ze een bepaalde keuze gemaakt hadden.

Uit vier observaties bleek dat de leerkrachten veel meer open vragen stelden aan reguliere leerlingen dan aan zorgleerlingen. Voor twee leerkrachten was de verklaring hiervoor dat ze vaart in de les wilden houden. Bij open vragen moeten de leerlingen namelijk langer nadenken. Één van deze leerkrachten was zich er niet bewust van dat hij meer gesloten vragen stelde aan de zorgleerlingen. Een andere leerkracht gaf als verklaring dat zorgleerlingen op deze vragen meestal het antwoord weten, waardoor dit goed is voor het zelfvertrouwen. Open vragen werden juist gesteld aan de leerlingen die uitdaging wilden hebben om ze bij de les te betrekken. Een andere leerkracht gaf als verklaring dat jonge leerlingen nog moeite hadden met de open vragen, waardoor er veel gesloten vragen gesteld werden.

Ook is er aan een leerkracht gevraagd waarom de zorgleerlingen bij het klassikale gedeelte weinig beurten kregen en tijdens de verwerking apart werden genomen. De verklaring hiervoor was dat zorgleerlingen tijdens de instructie precies konden horen wat de bedoeling was van andere leerlingen en hoe ze dit moesten uitvoeren. Tijdens de verwerking kon er meer aandacht aan hen gegeven worden door een extra uitleg.

Bij veel observaties bleek dat met name de zorgleerlingen feedback kregen. Hiervoor gaf een leerkracht de verklaring dat het voor hen belangrijk was om te weten of ze het goed deden. Bij één leerkracht was duidelijk zichtbaar dat ze steeds uitleg gaf bij de feedback. Zij gaf als verklaring hiervoor, dat ze het belangrijk vond dat leerlingen begrepen wat ze goed deden en niet goed deden en niet alleen hoorden dat het goed of niet goed was.

Bij alle observaties viel op dat met name de leerlingen die geen vinger opstaken een beurt kregen tijdens de instructie. Alle leerkrachten gaven hier de verklaring voor dat

alle leerlingen hierdoor bij de les betrokken werden en dat de leerlingen die een vinger opstaken het antwoord al wisten.

### **Conclusie**

In deze conclusie zal antwoord worden gegeven op de hoofdvraag: Welke verschillen zijn er in klassikale en individueel didactische instructie tussen reguliere leerlingen en zorgleerlingen binnen reguliere basisscholen?

Aan de hand van de volgende deelvragen: Wat zijn de gewenste vormen van klassikale en individuele didactische instructie bij reguliere leerlingen en zorgleerlingen?, Welke vormen van klassikale en individuele didactische interactie of instructie vinden er op dit moment plaats bij reguliere leerlingen en zorgleerlingen en wat zijn de verschillen? Wat kan er verbeterd worden op het gebied van didactische interactie om Passend Onderwijs zo effectief mogelijk te realiseren?

#### **Gewenste Vormen**

Uit de interviews met de experts valt te concluderen dat er meerdere gewenste vormen met betrekking tot klassikale en individuele didactische instructie zijn. Het is volgens de verschillende experts belangrijk dat de klassikale instructie kort wordt gehouden. Het is namelijk voor een leerkracht niet mogelijk om tijdens de klassikale instructie aan te kunnen sluiten op alle verschillende niveaus van de leerlingen in de klas. Hierdoor zullen de kinderen met een lager of hoger niveau de stof in de klassikale instructie te makkelijk vinden of niet begrijpen, waardoor ze niet meer opletten. Het is echter wel mogelijk om als leerkracht door middel van didactische interactie de leerlingen zoveel mogelijk bij de les te houden. De leerkracht kan bijvoorbeeld een open vraag stellen aan een kind dat de stof tijdens de klassikale instructie te makkelijk vindt. Door deze open vraag zal hij of zij geprikkeld worden om te blijven opletten. Een gesloten vraag kan dan gesteld worden aan een kind dat de stof juist erg moeilijk vindt. Ook kan een leerkracht leerlingen een beurt geven die juist niet hun vinger opsteken, om ze te blijven betrekken bij de les.

De experts gaven aan dat zorgleerlingen vaak meer aandacht krijgen dan reguliere leerlingen. Dit is voor de leerlingen niet altijd zichtbaar, maar speelt zich af in het hoofd van de leerkracht, zoals een expert aangaf. Een leerkracht gaat er doorgaans van uit dat een reguliere leerling de stof begrijpt en zelfstandig kan verwerken. Het gevaar is dat een reguliere leerling vergeten wordt, doordat de leerkracht zichtbaar en onzichtbaar vooral bezig is met de zorgleerlingen. De experts hadden geen eenduidig antwoord op de gevolgen hiervan op de reguliere leerlingen en hun leerresultaten.

De experts gaven ook aan dat het belonen en regelmatig feedback geven aan zowel reguliere leerlingen als zorgleerlingen heel belangrijk is, zodat zij goed weten wat

ze goed doen en minder goed doen. Dit kon volgens alle experts het beste gedaan worden door het directe en activerende instructiemodel. Met dit model kon er een korte instructie gegeven worden en tijdens de verwerking aandacht gegeven worden aan kinderen die extra aandacht nodig hebben. Ook neemt feedback geven een belangrijk plaats in, in dit instructiemodel.

### **Huidige Vormen en Verschillen**

Bovenstaande gewenste vormen zijn verwerkt in het observatiemodel (tabel 4), waarbij er aan de gewenste didactische vorm een observeerbare gedraging is gekoppeld. Uit de observaties bleek dat de verschillende gewenste vormen van didactische instructie in de zes verschillende klassen werden gebruikt. In alle klassen zijn de observeerbare gedragingen vanuit het didactische en activerende instructiemodel geobserveerd. Er bleek een hoge mate van overeenstemming te zijn tussen beide observanten, wat duidde op betrouwbare observaties.

Uit de analyse bleek dat er regelmatig feedback werd gegeven. Opvallend was dat het verschil in het stellen van een gesloten vraag en open vraag minder goed zichtbaar naar voren kwam dan in de interviews wenselijk werd bevonden. Aan reguliere leerlingen werden bijvoorbeeld tijdens de klassikale didactische instructie meer open en gesloten vragen gesteld en de verschillen met zorgleerlingen waren niet uitgesproken groot.

Er is een significant verschil gevonden tussen de didactische interactie die een leerkracht voerde met reguliere leerlingen en zorgleerlingen op individueel niveau. Experts hadden dit verschil als noodzakelijk aangegeven, omdat zorgleerlingen extra aandacht zouden moeten krijgen binnen de individuele instructie. Leerkrachten hadden in fase 4 van het instructiemodel, het begeleidend inoefenen, significant meer didactische interactie met de zorgleerlingen.

In veel gevallen kregen zorgleerlingen juist minder aandacht dan reguliere leerlingen tijdens de klassikale didactische instructie, zoals in de frequentietabel in de resultatensectie te zien is. Zorgleerlingen kregen bijvoorbeeld 1.68 keer een beurt zonder hun vinger op te steken, terwijl reguliere leerlingen 2.14 keer een beurt kregen, zonder hun vinger op te steken. Klassikale didactische interactie vond vooral plaats tijdens de fases 1 tot en met 3 en 6 en 7. Ondanks een zichtbaar verschil in de frequenties mocht er niet geconcludeerd worden dat er een significant verschil was. Bij geen enkel item binnen de klassikale instructie is er een significant verschil gevonden. Er is dus enkel uit de frequentietabel af te lezen hoe groot het gemiddelde verschil was binnen de zes observaties.

Uit deze resultaten kan worden geconcludeerd dat in de fase 4 en 5 een significant verschil bestaat. In deze fase gaat het om individuele instructie, waarbij er bij negen van de dertien items een significant verschil gevonden werd. Bij de fases 1 tot en met 3 en 6 en 7 werd er echter geen significant verschil gevonden.

### **Verbeteringen**

Op basis van de resultaten en nagesprekken met de leerkrachten werd duidelijk dat bewustwording een belangrijke rol speelt in het verbeteren van het onderwijs. Uit deze nagesprekken bleek dat leerkrachten vaak geen bewuste keuzes maakten in hun didactische interactie met betrekking tot zorgleerlingen. In huidig onderzoek is echter alleen een bewuste keuze te zien in fase 4 en 5, waarin zorgleerlingen aanvullende informatie aangereikt kregen en er gecontroleerd werd of de leerstof begrepen is. In het kader van Passend Onderwijs is het van belang dat leerkrachten reguliere leerlingen en zorgleerlingen gelijke kansen geven binnen het onderwijs. Om dit te realiseren zouden leerkrachten zich bewuster moeten worden van de interactie en de verdeling hiervan. Zo kan er achterhaald worden of een groep leerlingen qua didactische interactie niet achtergesteld wordt in een bepaalde fase van het directe en activerende instructiemodel. Het directe en activerende instructiemodel is gewenst in het onderwijs, maar in de praktijk wordt het nog niet gebruikt. Dit model is volgens de experts zinvol, omdat het duidelijke structuur biedt aan het werken met klassikale instructie en individuele instructie.

## **Discussie**

### **Inhoudelijke Discussie**

Uit de statistische analyses is gebleken dat er tussen reguliere leerlingen en zorgleerlingen in het reguliere basisonderwijs een significant verschil is in het aantal keer dat de leerkracht met hen een didactische interactie voert tijdens een individuele didactische instructie. Bij het geven van een klassikale didactische instructie is dit verschil tussen beide groepen leerlingen niet significant. Uit de interviews met experts en literatuur is gebleken dat een zorgleerling vaak meer aandacht krijgt dan een reguliere leerling. In dit onderzoek wordt dit verschil tijdens een klassikale didactische instructie niet gevonden. Een verklaring hiervoor kan zijn dat leerkrachten zorgleerlingen tijdens een klassikale didactische instructie minder aandacht geven, omdat de leerkracht na deze klassikale instructie deze leerlingen nog een individuele instructie zal geven. Een andere verklaring kan zijn dat de leerkracht tijdens een klassikale didactische instructie in zijn gedachten bezig is met een zorgleerling, maar dit niet aan de klas laat zien.

In de individuele instructie is er wel een significant verschil gevonden tussen reguliere leerlingen en zorgleerlingen. Dit verschil kan voortgekomen zijn uit de

observaties, omdat leerkrachten alleen zorgleerlingen uitnodigden voor een zogenaamde verlengde instructie. Zij verwachten dan ook van reguliere leerlingen dat deze leerlingen de lesstof zelfstandig kunnen verwerken en dus ook geen extra individuele instructie nodig hebben. Het geven van individuele instructies aan zorgleerlingen heeft echter een negatief effect op de tijd die besteed wordt aan reguliere leerlingen (Chambers & Florin, 2011). Leerkrachten maken in fase 4 en 5 van het instructiemodel een bewuste keuze om zich meer bezig te houden met de zorgleerlingen. De vraag is of ze zich bewust zijn van de eventuele negatieve gevolgen voor de reguliere leerlingen. Een belangrijk punt van Passend Onderwijs is het bieden van optimale kansen aan alle leerlingen (Peetsma & Ruijs, 2009). Bij de invoering hiervan dient ook aandacht besteed te worden aan de reguliere leerling.

### **Vervolgonderzoek**

Voor vervolgonderzoek kan huidig onderzoek worden herhaald met een grotere steekproef met random gekozen scholen in heel Nederland. Daarnaast kan gekeken worden of reguliere leerlingen daadwerkelijk minder gaan presteren als zij tijdens de individuele instructie minder aandacht krijgen van de leerkrachten of dat het krijgen van minder aandacht juist leidt tot het effectiever en zelfstandiger leren omgaan met de problemen waar zij tegenaan lopen. Verder kan er onderzocht worden of zorgleerlingen wel genoeg begeleiding hebben aan de verlengde instructie in de klas. Als het Passend Onderwijs binnenkort definitief wordt ingevoerd, zullen er steeds meer zorgleerlingen in een reguliere klas komen en zullen deze zorgleerlingen hun aandacht ook met steeds meer leerlingen moeten delen.

Wanneer het Passend Onderwijs ingevoerd wordt, zal er ook veel veranderen voor de leerkracht. Uit onderzoek (Veen & Slegers, 2006) blijkt dat bij veranderingen rekening gehouden moet worden met de tegenwerking van leerkrachten tijdens een verandering en daarnaast dat er geruime tijd wordt genomen voor het invoeren, aangezien leerkrachten vele taken moeten uitvoeren. Als de invoering doorgaat, zal er dus op tijd begonnen moeten worden met het veranderingsproces.

Een laatste suggestie is om bewuster te kijken naar de verschillen die ontstaan in de diverse fases van het instructiemodel. Wanneer scholen werken met dit model en helder voor ogen hebben in welke fases het probleem zit kan dit wellicht efficiënter aangepakt worden.

Samenvattend blijkt uit dit onderzoek dat het Passend Onderwijs wat betreft de didactische interactie niet eenvoudig te realiseren is. Huidig onderzoek toont aan dat in de zes geobserveerde klassen zorgleerlingen tijdens de individuele instructie significant meer aandacht krijgen dan reguliere leerlingen. Om vast te kunnen stellen of

dit ten nadele van de reguliere leerlingen is en of deze verdeling adequaat is, moet er in de toekomst meer onderzoek naar dit onderwerp worden gedaan.

### **Problemen bij de Uitvoering**

Een praktisch probleem waar de onderzoekers in huidig onderzoek tegenaan liepen was het feit dat het erg moeilijk was om van scholen en leerkrachten toestemming te krijgen om te mogen observeren in de klassen.

Het huidige onderzoek heeft op een kleine schaal bekeken tegen welke praktische problemen leerkrachten aan kunnen lopen wanneer het Passend Onderwijs definitief ingevoerd gaat worden. Een adequate verdeling van interactie tijdens de didactische instructie is van groot belang, omdat de leerlingen in dit gedeelte van de les worden gestimuleerd tot leren. Tijdens het onderzoek is geprobeerd een norm vast te stellen voor een adequate verdeling. Helaas hebben ook de experts geen duidelijke norm aan kunnen geven en vanwege het geringe aantal observaties is deze norm ook niet helder geworden. Vervolgonderzoek zou zich dan ook verder kunnen richten op het opstellen van een heldere norm voor een adequate verdeling van de didactische interactie.



## **Dankwoord**

Dit onderzoek was niet mogelijk geweest zonder de bijdragen van een aantal belangrijke personen. Op de eerste plaats willen de experts bedanken voor hun deskundige bijdrage. Daarnaast willen we ook de leerkrachten van de basisscholen in Tilburg bedanken voor hun deelname aan dit onderzoek.

Als laatste een dankwoord voor onze begeleidster A. van Leeuwen die ons ondanks een pittige start toch tot dit eindresultaat heeft weten te krijgen.

Ketelaars, I., Meens, A. & Wieman, J.

Juni 2011

## Referenties

- Alexander, R.J. (2004). *Towards dialogic teaching: rethinking classroom talk*. York: Dialogos.
- Barringer, C., & Cheney, D. (1995). Teacher competence, student diversity, and staff training for the inclusion of middle school students with emotional and behavioral disorders. *Journal of emotional & behavioral disorders*, 3 (3), 174 – 192.
- Blok, H. (2004). Adaptive education: A concept analysis and a review of research results. *Pedagogische Studiën*, 81(1), 5 - 27.
- Bos, C., Schumm, J.S., & Vaughn S. (2007). *Teaching students who are exceptional, diverse, and at risk in the general education classroom*. New York: Pearson Education.
- Chambers, D., & Florin, C. (2010). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Aisia-Pacific Journal of Teachers education*. 39 (1), 17 – 32.
- Dukmak, S. (2010). Classroom interaction in regular and special education middle primary classrooms in the United Arab Emirates. *Britisch Journal of Special Education*, 37 (1), 39 – 48.
- Florian, L. (1998). Inclusive practice: what. Why and how? In Tilstone, C., Florian, L, & Rose, R. (1998). *Promoting inclusive practice*. Londen: Routeledge.
- Florian, L. (2008). Special or inclusive education: future needs. *British Journal of Special Education*, 35 (4), 202 – 208.
- Florin, C. (2001). Inclusion: identifying potential stressors for regular teachers. *Educational Research*, 43 (3), 235 – 245.
- Hattie, J. (2007). *Developing potentials for learning: Evidence, assessment, and progress*. Paper gepresenteerd op het Earli-Congres, Boedapest.
- Houtveen, A. (1997). De werkvloer. In J.L. Peschar & C.J.W. Meyer (Eds.), *WSNS op weg: De evaluatie van het 'Weer Samen Naar School' Beleid*. (pp. 69-133). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Jack, S. L., Shores, R. E., Denny, R. K., Gunter, P. L, DeBriere, T., & DePaepe, P. (1996). An analyses of the relationship of teachers' reported use of classroom management strategies on types of classroom interactions. *Journal of behavioral Education*, 6 (1), 67-87.
- Klis, H. (2011). *Bezuinigingen Passend Onderwijs gaan door*. Op 15-2-2011, via <http://www.nrc.nl/nieuws/2011/02/16/bezuinigingen-passend-onderwijs-gaan-door/>.

- Landelijk steunpunt ZAT (2010). *De samenhang tussen Passend Onderwijs en zorg in en om de school*. Op 14 april 2011, via [http://www.passendonderwijs.nl/files/media/zorgstructuur\\_en\\_1\\_loket/samenhangPassendonderwijsenZIOS.pdf](http://www.passendonderwijs.nl/files/media/zorgstructuur_en_1_loket/samenhangPassendonderwijsenZIOS.pdf).
- Mainhard, M., T. (2009). Time consistency in teacher-class relationships (ongepubliceerde doctoraatsproefschrift). Universiteit Utrecht, Utrecht.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2004). *Brede evaluatie WSNS, LGF en OAB*. Den Haag: Ministerie van OCenW.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2011). *Plannen Passend Onderwijs*. Op 14-4-2011, via <http://rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/plannen-passend-onderwijs>.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2011). *Wat is de overheid van plan met het passend onderwijs aan leerlingen met een zorgbehoefte?*. Op 15-4-2011, via: <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/vraag-en-antwoord/wat-is-de-overheid-van-plan-met-het-passend-onderwijs-aan-leerlingen-met-een-zorgbehoefte.html>.
- Moran, A. (2009). Can a competence or standards model facilitate an inclusive approach to teacher education?. *International Journal of Inclusive Education*. 13 (1), 45 – 61.
- Peetsma, T.T.D., & Ruijs, N.M. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*. 4, 67 – 79.
- Pianta, R.C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington: American Psychological Association.
- Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching functions. In Wittrock, M.C. (1986). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.
- Rosenzweig, K. (2009). *Are today's general education teachers prepared to meet the needs of their inclusive students?*. Paper gepresenteerd op de Northeastern Educational Research Association (NERA) Annual Conference, Brooklyn.
- Scott, P.H., Mortimer, E.F. & Aguiar, O.G. (2006). The tension between authoritative and dialogic discourse: A fundamental characteristic of meaning making interactions in high school science lessons. *Science Education*, 90, 605 – 631.
- Veen, K., van & Slegers, P. (2006). How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. *Journal of Curriculum Studies*, 38 (1), 85-111.
- Veenman, S., Denessen E., Van den Oord, I., & Naafs, F. (2003). Direct and activating

instruction: Evaluation of a preservice course. *The Journal of Experimental Education*, 71 (3), 197 – 225.

Vernooy, K. (2011). *Alle leerlingen bij de les: Het expliciete directe instructiemodel*. Op 17-4-2011, via

[http://cms.qlictonline.nl/users/swvspijkenisse/docs/leesproject/110316-risicoleerlingen\\_bij\\_de\\_groepsinstructie\\_betrekken-pdf.pdf](http://cms.qlictonline.nl/users/swvspijkenisse/docs/leesproject/110316-risicoleerlingen_bij_de_groepsinstructie_betrekken-pdf.pdf)

Verschueren, K. (2007). *Handboek diagnostiek in de leerlingbegeleiding*. Apeldoorn: Garant.

Willson, J. (1999). 'High and low achievers' classroom interaction patterns in an upper primary classroom'. Paper gepresenteerd op de AARE Conferentie, Melbourne, Australia, 29 november-2 december 1999.

Woolfolk, A., Hughes, M., & Walkup, V. (2008). *Psychology in Education*. Harlow: Pearson Education Limited.