



PLATFORMPRAKTIJKONTWIKKELING.NL
ONDERZOEK IN HET EDUCATIEVE DOMEIN

‘Taalgerichte didactiek: van belang voor leerlingen met ernstige gedragsproblemen?’

‘Content-based language instruction: The importance for pupils with social emotional and behavioural difficulties (SEBD).’

Maike Schermer

Citeren als:
Schermer, M. (2016). Taalgerichte didactiek: van belang voor leerlingen met ernstige gedragsproblemen? *PlatformPraktijkontwikkeling.nl*. WOSO: Utrecht.

Introductie

De afgelopen decennia is het belang van mondelinge en schriftelijke taalontwikkeling in veel onderwijsorganisaties – zowel in het primair onderwijs, voortgezet onderwijs als het speciaal onderwijs – onderkent. De taalontwikkeling van leerlingen wordt steeds vaker als speerpunt gekozen voor schoolbreed beleid; bekend onder de noemer taalbeleid. Ook binnen VSO de Monoliet RENN4 – Voortgezet Speciaal Onderwijs aan leerlingen met ernstige gedragsproblemen – is men in 2010 gestart met het formuleren van taalbeleid (Kingma, 2010; Schipper, 2012). Er is binnen deze school een visie op taal opgesteld – waarin gesteld 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 (Hajer & Meestringa, 2009).

Dit artikel zal ingaan op de vragen die deze didactische stroming oproept voor de doelgroep binnen cluster 4. In hoeverre hebben leerlingen met ernstige gedragsproblemen eigenlijk baat bij lessen met context, interactie en taalsteun, de drie pijlers van taalgerichte didactiek?

Onderwijs aan leerlingen met ernstige gedragsproblemen: een onontkoombare *circle of failure*?

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 voor deze maatschappelijke worsteling, is de

leerontwikkeling van leerlingen binnen cluster 4 (Van der Worp - van der Kamp, Pijl, Bijstra & van den Bosch, 2014). Leerlingen met ernstige gedragsproblemen behalen zwakke onderwijsresultaten, ook in vergelijking met leerlingen met andersoortige beperkingen (Benner, Nelson & Epstein, 2002; Mayer & Patriarca, 2007).

Het is in deze essentieel om te beseffen dat ineffectieve didactische interventies een al fragiele leerontwikkeling bij een leerling kunnen doen stagneren en voor een toename van ongewenst gedrag kunnen zorgen, 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, de zogenaamde *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 (Benner et al., 2002). 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 (Van der Worp - van der Kamp et al., 2014).

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; Tyler-Wood, Perez Cereijo & Pemberton, 2004). 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.

Effectief docentgedrag (Scott et al., 2011)	
Instructie	50% van de lestijd gebruiken voor <i>academic talk</i> : uitleggen van een begrip, iets voordoen of <i>modellen</i> , 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).

Tabel 1. Effectief docentgedrag

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 (zie tabel 1). 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).

Effectieve didactische principes voor het lesgeven aan leerlingen met ernstige gedragsproblemen

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 een leerling met ernstige gedragsproblemen? Ten eerste wordt uit alle eerder 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 met ernstige gedragsproblemen in het Voortgezet Speciaal Onderwijs. Door het samenwerken in tweetallen 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 van samenwerken in tweetallen 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 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 – samenwerken in tweetallen en monitoren van leerling-prestaties – in een breder perspectief door zeven algemeen didactische aandachtspunten te beschrijven die van wezenlijk belang zijn bij het positief laten verlopen van een les aan leerlingen met gedragsproblemen. In deze aandachtspunten zijn de elementen instructie, interactie en positieve feedback te onderscheiden, maar de losse aandachtspunten bieden onvoldoende houvast als didactisch model (zie tabel 2).

Didactische aandachtspunten – leerlingen met ernstige gedragsproblematiek (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

Tabel 2. Didactische aandachtspunten voor leerlingen met ernstige gedragsproblematiek

Meerdere auteurs geven wat betreft het aspect instructie aan dat een effectieve lesstructuur voor leerlingen met ernstige gedragsproblematiek zich kenmerkt door de stappen van het direct activerende instructiemodel. Binnen deze lesstructuur wordt docentgedrag verlangd dat de interactie stimuleert en waarin frequent positieve feedback wordt gegeven (zie tabel 3).

Didactisch model 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
<i>Voorwaarden</i> Aantrekkelijke leeromgeving; een afgestemde leerlijn (binnen vakken en leerjaren).		
Eerste fase		
<ul style="list-style-type: none"> • 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; 	<ul style="list-style-type: none"> • genereer aandacht; • stel passende denk- of aanvulvragen; • genereer kansen voor leerlingen om antwoorden te geven; 	<ul style="list-style-type: none"> • heb hoge verwachtingen van leerlingen;
Tweede fase		
<ul style="list-style-type: none"> • presenteer nieuwe informatie; • geef duidelijke uitleg; • let op het tempo van instructie; • gebruik instructietijd effectief; 	<ul style="list-style-type: none"> • praat met leerlingen over hun interesses en achtergrond; • koppel interesses van leerlingen aan lesactiviteiten; • zorg voor actieve, frequente interactie; • gebruik verschillende typen vragen; 	<ul style="list-style-type: none"> • houdt rekening met niveau: meer correcte antwoorden;
Derde fase		
<ul style="list-style-type: none"> • begeleid en zorg dat vaardigheden en strategieën geoefend worden; 	<ul style="list-style-type: none"> • geef veelvuldig kansen aan leerlingen om goede antwoorden te geven; 	<ul style="list-style-type: none"> • geef specifieke complimenten: link de positieve versterker aan het gewenste (leer of communicatieve) gedrag;
Vierde fase		
<ul style="list-style-type: none"> • zorg voor mogelijkheden tot zelfstandig oefenen; • varieer in taken en werkvormen. 	<ul style="list-style-type: none"> • laat leerlingen in (wisselende) tweetallen werken; • (gebruik groeperingsvormen als CWPT en PALS); 	<ul style="list-style-type: none"> • geef veel directe, specifieke en beschrijvende feedback; • gebruik elementen van teamcompetentie en beloning;
Vijfde fase		
<ul style="list-style-type: none"> • evalueer hoe de les is verlopen (lesdoel); • sluit de les af. 	<ul style="list-style-type: none"> • evalueer de les gezamenlijk in overleg. 	<ul style="list-style-type: none"> • gebruik passende toetsing; • houdt vooruitgang bij.

Tabel 3. Didactisch model voor leerlingen met ernstige gedragsproblematiek

Kort samengevat lijkt het genereren van interactie en positieve feedback binnen de structuur van het direct activerende 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.

Invloed van talige problematiek op de effectiviteit van 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 et al. (2002) hebben in hun systematische review van 26 onderzoeken naar 2358 leerlingen¹ met een indicatie voor speciaal onderwijs (vergelijkbaar met cluster 4), 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 leerlingen is er sprake van een significante taalstoornis; hiervan is er bij 71% van de leerlingen sprake van pragmatische problematiek², bij 64% van expressieve taalproblematiek³ en bij 56% van receptieve taalproblematiek⁴. Dit betekent dat twee van de drie leerlingen die onderwijs volgen binnen cluster 4-onderwijs, 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

¹ In de leeftijd van 4-19 jaar met een IQ tussen de 89-103;

² De leerling ervaart problemen met het gebruik van communicatieve functies, conversatievaardigheden (beurtgedrag, rekening houden met voorkennis gesprekspartner, handhaven gesprekstopic) en verhaalopbouw;

³ De leerling ervaart problemen met het actief gebruiken van taal om zichzelf uit te kunnen drukken;

⁴ De leerling ervaart problemen met het begrijpen van taal.

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 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 nemend zou er bij de meeste leerlingen die binnenstromen binnen het VSO cluster 4 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 met ernstige gedragsproblemen 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 vraag in hoeverre de problematische taalontwikkeling van leerlingen met ernstige gedragsproblematiek van invloed is op de effectiviteit van didactische principes? 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.

Dit leidt tot de voorzichtige conclusie 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, leesproblematiek of het zich moeilijk kunnen uiten van de leerlingen met gedragsproblematiek.

Didactische principes van taalgericht vakonderwijs

Met bovenstaande conclusie in gedachten is het belangrijk om inzichtelijk te maken uit welke didactische principes taalgericht vakonderwijs is 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.

Het is nu duidelijk geworden dat het VSO cluster 4 onderwijs verzorgt aan een zeer groot aantal 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 deze 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 bestaat tussen de lastige taal van een leerboek en het taalniveau van leerlingen en maken vervolgens uiteenlopende keuzes. Enerzijds wordt er gekozen voor het beperken van de stof tot hoofdzaken, waardoor op langere termijn vakthema's worden uitgekleeft 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 (Smit, van Eerde & Bakker, 2013). De docent wil tijdens een taalgerichte les bevorderen dat leerlingen al pratend denken over de lesstof. Leerlingen krijgen een 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.

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).

Concluderend kan gesteld worden dat taalgericht vakonderwijs didactische principes kent die stimuleren dat 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).

Hiermee kan een voorzichtig positief antwoord gegeven worden op de vraag in hoeverre taalgericht vakonderwijs een effectieve didactiek binnen VSO cluster 4-onderwijs zou kunnen zijn. 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 zou moeten vormen. Tevens moet er verscherpte aandacht zijn voor de drempels die taal- en leesproblematiek opwerpen bij deze leerlingen. De didactische principes van taalgericht vakonderwijs – het bieden van voldoende context, interactie en taalsteun – lijken hierbij aan te sluiten.

In het volgende te verschijnen artikel (mei 2016) zal ingegaan worden op de mogelijkheden van implementatie van taalgerichte didactische principes in het voortgezet onderwijs aan leerlingen met ernstige gedragsproblemen.

Literatuur

Benner, G.J., Nelson, J.R. & Epstein, M.H. (2002). Language skills of children with EBD. A Literature Review. *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. *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. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*. 3, (4), 512-527.

Conroy, M.A., Sutherland, K.S., Snyder, A.L. & Marsh, S. (2008). Positive behavior interventions and supports. Classwide interventions: effective instruction makes a difference. *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. *Education and Treatment of Children*. 33, (4), 585-599.

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

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? *The Journal of Special Education*. 37, (3), 148-156.

Mayer, M.J. & Patriarca, L.A. (2007). Behavioral scripts and instructional procedures for students with learning and behavioral problems. *Preventing School Failure*. 52, (1), 3-12.

Niesyn, M.E. (2009). Strategies for success. Evidence-based instructional practices for students with emotional and behavioral disorders. *Preventing School Failure*. 53, (4), 227-233.

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. *Education and Treatment of Children*. 34, (4), 619-641.

Sloan McCombs, J. & Marsh, J.A. (2009). Lessons for boosting the effectiveness of reading coaches. *Professional Learning/The Leading Edge*. 501-507.

Smit, J., Van Eerde, H.A.A. & Bakker, A. (2013). A conceptualisation of whole-class scaffolding. *British Educational Research Journal*, 5, 817-834.

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. *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. *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. *Preventing School Failure*. 48, (4), 30-33.

Worp van der-van der Kamp, L., Pijl, S.J., Bijstra, J.O., & Bosch van den, E.J. (2014). Teaching academic skills as an answer to behavioural problems of students with emotional or behavioural disorders: a review. *European Journal of Special Educational Needs*. 29 (1), 29-46. DOI: 10.1080/08856257.2013.830444.

Over de auteur

Maïke Schermer is werkzaam als promovenda in het Language, Learning and Literacy Laboratory binnen de School of Psychology van Queen's University Belfast. Maïke heeft naast acht jaar professionele ervaring als logopedist in het (V)SO van cluster 2, 3 en 4, zes jaar ervaring als trainer, ontwikkelaar en adviseur binnen het (speciaal) onderwijs. Maïke is gekwalificeerd als logopedist, taal- en dyslexiespecialist en ontwikkelingspsycholoog. Maïke's onderzoek richt zich op de ontwikkeling van mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid van leerlingen met ontwikkelingsstoornissen binnen de setting van het (speciaal) onderwijs.

