

Bijlage 7.6. Kenmerken van leerlingen, onderwijs en opvoeding: wat is te verbeteren?

HGW beoogt de situatie rondom een leerling te verbeteren, maar soms moet je zien te voorkomen dat de situatie op school en/of thuis verergert. De mate van veranderbaarheid verschilt, afhankelijk van kenmerken van de leerling én van diens omgeving. We bespreken hier - ter illustratie - enkele kenmerken van leerlingen, onderwijsleer- en opvoedingssituaties die al of niet, min of meer, te beïnvloeden zijn.

Leerling

Leerling-kenmerken die te versterken zijn, zijn onder andere: leren leren, metacognitieve vaardigheden, motivatie, feedback vragen, voorkennis, vakkennis en -vaardigheden, beleving van een leersituatie, zelfstandig werken, concentratievermogen, adequaat om hulp vragen, schoolbeleving, relaties met medeleerlingen, leraren, broertjes/zusjes, ouders, familie en vrienden, sociale competenties, competentiebeleving, faalangst, sociale angst, executieve functies, oplossingsstrategieën, emotieregulatie, impulsbeheersing en agressieregulatie.

De gevolgen van een ernstige leerstoornis, zoals dyslexie of dyscalculie, zijn deels te beïnvloeden met een intensivering van het onderwijsaanbod. Door extra instructie, meer leeren oefentijd behaalt de leerling alsnog bepaalde doelen (intensiveren). De sterke kanten van de leerling zijn eveneens te benutten (compenseren). Soms is ontheffing van de eisen die de omgeving stelt nodig (dispenseren). Meestal gaat het om een combinatie van intensiveren, compenseren en dispenseren. Het is daarbij belangrijk dat de leerling én zijn leraren en ouders gedegen uitleg krijgen (psycho-educatie): wat is de leerstoornis precies en wat betekent deze voor het leren en welbevinden van de leerling? Hierdoor begrijpen zij waarom sommige opdrachten lukken en andere niet. Daarnaast moet de leerling ervaren dat inzet loont: als ik hard werk, dán lukt het me wel. Het activeren van bevorderende en beschermende factoren is daarbij ook een belangrijk doel: over welke talenten en interesses beschikken deze leerling, deze leraar en deze ouders?; hoe zijn deze te benutten bij het behalen van de gestelde doelen voor taal en rekenen?

Nauwelijks te veranderen leerling-kenmerken betreffen een lichamelijke of verstandelijke beperking. De leerling, leraar en ouders kunnen hiermee echter wel (beter) leren omgaan (Le Fevere ten Hove e.a., 2009). Bijvoorbeeld door hun verwachtingen bij te stellen en hun gedrag beter af te stemmen op de sterke en minder sterke kanten van de leerling en op diens behoeften. Dit doet de negatieve gevolgen van zo'n beperking vaak verminderen. Ook nauwelijks te beïnvloeden leerling-kenmerken zijn dus relevant bij het formuleren van veranderingsdoelen. Ze geven niet alleen inzicht in de situatie, maar eveneens uitzicht op realistische doelen en een afgestemde aanpak. Het is belangrijk dat de opvoeders zich realiseren dat een kind/jongere met een beperking zich doorgaans moeilijk aan de omgeving kan aanpassen, maar dat zijn leraren en ouders zich wél zodanig kunnen aanpassen aan zijn mogelijkheden dat hij zich optimaal kan ontwikkelen.

Executieve functies en wenselijke doelen voor leerling én omgeving

Executieve functies van kinderen/jongeren zijn interessant, omdat ze vast te stellen en in doelen om te zetten zijn én omdat ze te trainen zijn en de aanpak van de leraar en de ouders ertoe doen (Greene, 2007). Het gaat hierbij om functies als planning, organisatie, timemanagement, werkgeheugen en metacognitie en om vaardigheden als taakinitiatie, volgehouden aandacht, doelgericht doorzettingsvermogen, reactie-inhibitie, flexibiliteit en emotieregulatie (Aarssen e.a., 2010). Is eenmaal vastgesteld welke executieve functies en vaardigheden sterk dan wel minder sterk zijn ontwikkeld, bijvoorbeeld met de BRIEF (Smidts & Huizinga, 2009; Huizinga & Smidts, 2011), een individueel onderzoek, observatie en/of interview, dan biedt bijvoorbeeld de 'Praktische gids voor diagnostiek en interventie' (Dawson & Guare, 2010) inspiratie bij het *formuleren van ambitieuze doelen en wenselijke aanbevelingen*. Executieve functies zijn te verbeteren met interventies die zich richten op de leerling (training) én op de leraar (zoals de taak, instructie of feedback veranderen) en ouders (zoals gerichte sturing). De aanbevelingen zijn geordend per leerdoel, zoals 'leren inspannende taken te voltooien', 'angst leren beheersen', 'impulsief gedrag leren beheersen', 'stemming leren reguleren', 'leren omgaan met veranderingen', 'leren problemen oplossen' of 'leren niet te huilen om onbelangrijke dingen'. De gids bevat concrete suggesties voor het stimuleren van executieve vaardigheden in de vorm van specifieke leeractiviteiten. Deze activiteiten zijn toe te passen bij een individuele leerling, enkele leerlingen én bij een hele klas. Ze zijn op veel momenten toe te passen op school (zoals aan het begin van de les, bij het maken van aantekeningen tijdens de instructie, tijdens het zelfstandig werken en aan het einde van de schooldag) én thuis (zoals bij het maken van huiswerk, het afruimen van de tafel en opruimen van de eigen kamer). De aanbevelingen zijn ook te benutten bij het verbeteren van de afstemming van de aanpak op school en thuis en bij het verstevigen van ouderbetrokkenheid.

Eén executieve functie uitgelicht: een zwak werkgeheugen

Werkgeheugen betreft het vermogen om een beperkte hoeveelheid informatie tijdelijk paraat te hebben en te benutten voor denk- en leerprocessen. Naast de permanente opslag van goed geleerde en stevig verankerde informatie in het lange termijn geheugen en het kortdurend vasthouden van nieuwe informatie in het korte termijn geheugen, is er een tussentijdse opslag in het werkgeheugen waar informatie wordt bewerkt en verwerkt. Dit werkgeheugen speelt een belangrijke rol bij het leren (Leseman, 2011, p. 95). Een beperkte capaciteit van het werkgeheugen is – naast tekorten in de fonologische informatieverwerking bij dyslexie of de non-verbale verwerking van kwantitatieve informatie bij dyscalculie – een belangrijke verklarende factor van leerproblemen. Ook bij druk, ongeconcentreerd en lastig gedrag speelt het werkgeheugen, naast andere executieve functies, een rol. Trainen van het werkgeheugen en andere executieve functies ligt dan voor de hand, bijvoorbeeld met materialen die het werkgeheugen ondersteunen met regels en strategieën en met herhaalde verbale instructie en duidelijke visuele symbolen. Externe geheugensteuntjes ondersteunen het gewenste gedrag, zoals een werkplan met pijlen of een foto van het einddoel. Het gebruiken van innerlijke spraak bij het oplossen van een probleem blijkt ook effectief te zijn. Die verbindt de externe regulatie door de opvoeder met de interne zelfregulatie van de leerling. Bij het versterken van het werkgeheugen in sociale situaties ondersteunt een rollenspel het verwoorden en oefenen van sociale vaardigheden (Bateman & Golly, 2008). Door samen met andere leerlingen te oefenen

(bij voorkeur in de context waar de sociale problemen zich voordoen) leren kinderen/jongeren hoe ze sociale problemen kunnen oplossen. Er zijn eveneens trainingen voor het werkgeheugen beschikbaar buiten de school, zoals de gecomputeriseerde executieve functietraining met game elementen 'Braingame Brian' (Ten Brink e.a., 2013).

Onderwijsleersituatie

Veel gedrag van leraren is veranderbaar, maar sommige gedragingen zijn makkelijker te veranderen dan andere. Dit hangt samen met de competenties van de leraar: zijn attitude, kennis en vaardigheden. Leraren verschillen bijvoorbeeld in hun instructievaardigheden en hun klassenmanagement, evenals in de mate waarin zij een positief leerklimaat in hun groep/klas weten te creëren en positieve relaties met leerlingen kunnen (en willen) aangaan. Zij verschillen ook in het omgaan met verschillen (differentiatie-capaciteit) en in de beelden en verwachtingen die ze hebben van hun leerlingen. De ene leraar stelt zijn negatieve beeld of te lage verwachting makkelijker bij dan de andere. De ene leraar kan beter aansluiten bij wat een leerling wél kan dan de andere. Sommige leraren stemmen goed af op de basisbehoeften competentie, relatie en autonomie, anderen minder. De ene leraar heeft flexibele routines, de andere rigide. De een 'speelt' met de methode, de ander houdt er strak aan vast. Er zijn leraren die doelgericht experimenten en het gedrag van leerlingen (en hun ouders) als feedback zien op hun handelen en hier elke dag weer van leren. Maar er zijn er ook die deze lerende houding missen en weinig gemotiveerd zijn om hun manier van lesgeven en hun communicatie met leerlingen en ouders te analyseren en te verbeteren. Er zijn leraren die hun bijdrage aan het voortbestaan van een onderwijsleerprobleem erkennen; zij attribueren intern en zien een rol voor zichzelf weggelegd bij het aanpakken ervan (par. 4.7). Anderen attribueren vooral extern: zij schrijven de problemen toe aan de leerling of diens ouders. Zij zijn van mening dat ze geen invloed hebben op de situatie en ze wachten totdat de leerling en zijn ouders vanzelf veranderen. Sommige leraren hebben moeite met een bepaald type leerling (zoals een brutale of passieve leerling) of met een bepaald type ouder (zoals een kritische, veeleisende of overbeschermdende ouder). Terwijl andere leraren dit type leerling en ouder juist als een professionele uitdaging zien.

Het zijn dus de competenties van de leraar die bepalen hoe realistisch de onderwijsdoelen voor een specifieke leerling zijn en hoe hoog de lat gelegd kan worden. Daarom heeft een handelingsgerichte diagnost al in de intakefase oog voor de competenties van de leraar. Hij bespreekt in hoeverre deze passen bij wat de leerling nodig heeft. Gedurende het diagnostisch traject wordt de leraar zich meer bewust van de krachten en verbeterpunten in zijn onderwijs aan de leerling. Dit zijn essentiële voorwaarden voor het vinden van een succesvolle aanpak. Is een leraar in de periode tussen de intake- en adviesfase mede-onderzoeker geweest of heeft hij al geëxperimenteerd met een aanpak in het kader van een veranderingsgerichte vraagstelling, dan is vaak al een verandering in gang gezet.

Opvoedingssituatie

Onderwijsondersteunend gedrag van ouders doet ertoe. 'Thuisfeer' bijvoorbeeld is niet alleen van grote invloed op het leren, gedrag en welbevinden op school, het is in principe ook te verbeteren. Ouders blijken zich lang niet altijd bewust van de impact van hun gedrag op het

functioneren van hun kind op school. Zij zien school en thuis als gescheiden werelden. Is dit het geval, dan valt hier dikwijls nog veel winst te behalen. Samen met de leerling, school en ouders zijn dan doelen te formuleren voor die kenmerken van de opvoedingssituatie die samenhangen met onderwijsondersteunend gedrag, zoals:

1. *Betrokkenheid van de ouders bij het onderwijs*: zij bespreken de leervorderingen met hun kind, helpen hem bij het huiswerk, benadrukken het belang van onderwijs en bevorderen dat wat op school geleerd is betekenis krijgt in de dagelijkse situatie thuis. Ouderbetrokkenheid betekent ook dat ouders zich expliciet verbinden met het schoolbeleid (door hun kind bijvoorbeeld te vertellen zich aan de schoolregels te houden) en dat zij de leraar zo nu en dan een welgemeend compliment geven voor diens inzet voor hun kind.

2. *Supervisie door ouders*: zij zorgen ervoor dat hun kind gezond eet, geen drugs of alcohol gebruikt en genoeg slaap krijgt, zodat het op tijd op school is en uitgerust aan de lessen kan deelnemen. Ze houden toezicht op hun kind, in huis en tijdens diens vrijetijdsbesteding, ze weten wie zijn vrienden zijn en waar die zich zoal mee bezighouden.

3. *Ambitieuze verwachtingen*: hoge realistische verwachtingen van ouders hangen samen met schoolsucces. Te hoge verwachtingen daarentegen bevorderen spanning en faalangst en te lage verwachtingen demotiveren de leerling, met als gevolg zwakke schoolprestaties.

Bron: HGW: samenwerken aan schoolsucces (Pameijer, 2017), hoofdstuk 7, Extra ondersteuning voor individuele leerlingen.