

MAATSCHAPPIJLEER: BEREIKEN WE LEERLINGEN MET ASS?

Anja Gerritsen

Studentnummer: 1620932

LVHOM

Verslag van Onderzoek van Onderwijs (10 ECTS)

September 2015

Inhoudsopgave

1. Samenvatting	3
2. Inleiding	4
- Aanleiding en relevantie van het onderzoek	
- De onderzoeksvragen en de beoogde -opbrengsten	
3. Theoretisch kader	7
- Wat is een autisme spectrum stoornis (ASS)?	
- Welke kenmerken hebben leerlingen met ASS?	
- Wat verstaan we onder effectief leren?	
- Welke kenmerken heeft het vak maatschappijleer?	
- Welke kenmerken heeft de op de stageschool gebruikte lesmethode?	
- Wat verstaan we onder didactische werkvormen?	
4. Methode	15
- Procedure	
- Respondenten	
- Instrument	
- Analyse	
5. Resultaten	22
6. Conclusie en aanbevelingen	30
- Conclusies per deelvraag	
- Beperkingen	
- Aanbevelingen voor de praktijk en nader onderzoek	
7. Literatuurlijst	37
Bijlage: Interviewschema	39

1. Samenvatting

Het doel van het onderzoek is om leerlingen met een stoornis uit het Autisme Spectrum (ASS) beter te bereiken in de lessen maatschappijleer. In dit onderzoek staan de volgende vragen centraal:

1. Welke didactische werkvormen benoemen de leerlingen met ASS in de bovenbouw van het Vlier voor het vak maatschappijleer?
2. Welke van deze werkvormen zijn volgens de leerlingen effectief?
3. Welke verbeteringen zijn volgens deze leerlingen gewenst?

Uit het onderzoek blijkt, dat ten aanzien van de lesstijl de leerlingen verschillende rollen van de docent beschrijven. Het betreft het welkom heten (1), het contact maken met de klas en de leerling (2), het uitleggen en herhalen (3), het voor rust en orde zorgen (4) en het duidelijk afsluiten van de les (5). Ten aanzien van de werkvormen benoemen de leerlingen vooral de instructie en het onderwijsleergesprek.

Positieve ervaringen van de leerlingen met aspecten, die de aanspreekbaarheid- als onderdeel van effectief leren- bevorderen, betreffen de docent, die voor rust zorgt, uitleg geeft, toetst, herhaalt, vragen klassikaal stelt, en opdrachten visualiseert.

Als verbetering noemen de leerlingen onder andere het meer gebruik maken van voorbeelden uit hun dagelijkse praktijk, het beter toelichten bij gebruik van audio-visueel materiaal en het niet individueel adresseren van vragen, maar klassikaal. Een veelvuldig uitgesproken wens is hen bij debat en discussie niet in de schijnwerpers te zetten.

2. Inleiding

2.1. Aanleiding en relevantie van het onderzoek

Tijdens mijn lessen maatschappijleer aan 4 HAVO op het Etty Hillesum Lyceum, locatie het Vlier, vroeg ik de leerlingen het volgende te doen: 'Schrijf je cijfer op, waarmee je de eerste periode hebt afgerond, en geef aan hoe je aan dat cijfer bent gekomen'. Met deze opdracht beoogde ik twee doelen te bereiken: enerzijds zelfinzicht voor de leerlingen (wat heb ik gedaan, wat had ik anders kunnen doen?) en anderzijds tips voor mijzelf als docent voor de volgende periode (wat ging goed, wat kan of moet beter?).

De meeste leerlingen antwoordden in de trant van 'goed/niet opgelet in de klas, huiswerk wel/niet gemaakt, goed/niet voorbereid op de toets, etcetera'. Eveneens kwamen er ook beoordelingen over de lessen: goede en duidelijke uitleg, leuke lessen, veel afwisseling, veel huiswerk. Ook het vak maatschappijleer ontkwam niet aan een beoordeling: 'saai', 'niet mijn ding', 'oninteressant', en 'wel leuk'.

Opvallend was het oordeel van de leerling met ASS over de lessen: 'onbegrijpelijke uitleg, snap er niets van, chaos, vreselijk vak, ben blij met voldoende'. En dat ging over een 5.5.

Ik concludeerde, dat ik de meeste leerlingen wel bereikte met mijn lessen, maar deze leerling dus niet. Het was duidelijk, dat deze leerling niet aan 'effectief leren' was toegekomen, al mijn goede bedoelingen ten spijt.

Lag het misschien ook aan het vak maatschappijleer? Een 'praat, denk en discussie-vak', zo anders dan wiskunde of biologie? En welke elementen in dat vak zijn dan moeilijk? Of brengen we die elementen te moeilijk?

Wanneer we het nieuwe examenprogramma maatschappijwetenschappen beschouwen, dat in het schooljaar 2017-2018 wordt ingevoerd, dan is één van de veranderingen de nadruk op de zogenaamde concept-contextbenadering. Het doel hiervan is 'meer conceptueel denken, en meer inzicht te bevorderen in plaats van reproductie'. Het vak maatschappijleer, als basis voor het examenvak maatschappijwetenschappen, zal op enigerlei wijze hierop moeten aansluiten. De vraag dringt zich op of leerlingen met ASS meer moeite met het vak krijgen als 'inzicht tonen' belangrijker wordt. Zal dan het oordeel van bovengenoemde leerling nóg negatiever zijn? Wordt de door hem ervaren chaos groter?

Dit én de omstandigheid, dat ik een 24-jarige zoon heb met ASS en meen er dus iets van te weten en te begrijpen, vormden de aanleiding voor dit onderzoek: hoe bereiken we, als docenten maatschappijleer en maatschappijwetenschappen, deze leerlingen wél?

Het doel van het onderzoek is de vraag te beantwoorden op welke wijze we het vak maatschappijleer beter 'bereikbaar' maken voor leerlingen met ASS.

Daarmee hoop ik docenten tools aan te reiken, waarmee ze drempels slechten, die, gelet op de specifieke kenmerken van het vak, deze leerlingen ervaren.

2.2. De onderzoeksvragen en beoogde -opbrengsten

De algemene onderzoeksvraag luidt:

“Op welke wijze maken we het vak maatschappijleer beter bereikbaar voor leerlingen met ASS?”

Daaraan gekoppeld luiden de volgende onderzoeksvragen:

1. Welke specifieke didactische vormen (lesstijlen en werkvormen) voor het vak maatschappijleer benoemen de leerlingen met ASS van bovenbouw HAVO/VWO van het Vlier?
2. Welke van deze vormen zijn effectief volgens deze leerlingen?
3. Welke verbeteringen op deze vormen zijn gewenst volgens deze leerlingen?

De vragen betreffen een beschrijvend onderzoek. Met de uitkomsten van de eerste twee antwoorden wordt het onderzoek vervolgd, namelijk welke aanvullingen en suggesties ter verbetering voor didactische werkvormen door de leerlingen worden genoemd.

De verwachting is, dat een aantal werkvormen, die door de docenten gebruikt worden en door de leerlingen genoemd worden, het effectief leren van leerlingen met ASS niet bevordert en wellicht zelfs belemmert. Vermeulen (2002) noemt de onderwijsbehoeften van leerlingen met ASS kort en krachtig:

- Overzicht en voorspelbaarheid
- Veilige omgeving
- Concrete communicatie; vermijden van abstracties

Gelet op de specifieke kenmerken van het vak maatschappijleer is het denkbaar, dat niet (altijd) aan genoemde onderwijsbehoeften wordt voldaan.

Het vervolg richt zich op het bieden van alternatieven voor gebruikte didactische vormen. Daarbij vormen de suggesties, die de leerlingen hebben gedaan, het uitgangspunt. Ook goede ervaringen van deze leerlingen met werkvormen bij andere vakken worden hierbij meegenomen.

De opbrengsten van dit onderzoek zijn:

- a. een verslag van de mate van effectiviteit van gebruikte en benoemde didactische vormen voor maatschappijleer volgens bovenbouwleerlingen met ASS op het Vlier.
- b. concrete ideeën van verbeteringen op bestaande didactische vormen volgens deze leerlingen.

3.Theoretisch kader

Belangrijke begrippen in het onderzoek, en dus in het theoretisch kader, zijn:

- a. Wat is een autisme spectrum stoornis (ASS)?
- b. Welke kenmerken hebben leerlingen met ASS?
- c. Wat verstaan we onder effectief leren?
- d. Welke kenmerken heeft het vak maatschappijleer?
- e. Welke kenmerken heeft de op de stageschool gebruikte lesmethode?
- f. Wat verstaan we onder didactische werkvormen?

Voor beschrijving en verduidelijking van deze begrippen heeft uitgebreid literatuuronderzoek plaats gevonden, met uitzondering van de kenmerken van de lesmethode op de stageschool.

Bij de begrippen a. en b. is vooral gebruik gemaakt van de databank van de 4 Provinciën, het Provinciaal Expertise Centrum, ter beschikking gesteld door de specialist Autisme van het Expertiseteam OC de Twijn in Zwolle. Naast algemene literatuur over autisme en kinderen met autisme is gezocht naar vakspecifieke literatuur voor leerlingen in het voortgezet onderwijs. Deze laatste zoektocht leverde niets op; ook de specialist bevestigde het vermoeden, dat zowel kennis over als tips voor deze categorie leerlingen meer betrekking hadden op de bij ASS behorende kenmerken en gedragingen dan op de koppeling met schoolvakken. Uitzondering hierop vormde het vak gymnastiek.

Bij de begrippen c., d. en f. is gebruik gemaakt van de literatuur, die tijdens de colleges onderwijskunde en vakdidactiek uitvoerig is behandeld.

De methode Thema's, gebruikt bij het vak maatschappijleer op de stageschool, wordt kort beschreven. Door eigen gebruik van deze methode in de klas, zijn 'de werking' van het lesboek en het werkboek met name door de praktijk ingevuld. Daarbij zijn ook de ervaringen van andere leerlingen dan die uit de onderzoeksgroep meegenomen, aan wie af en toe de vraag werd voorgelegd wat zij van het lesboek of werkboek vonden.

In onderstaande paragrafen worden de resultaten van het literatuuronderzoek weergegeven en de begrippen nader uitgelegd.

a. Wat is een autisme spectrum stoornis (ASS)?

In mei 2013 verscheen de herziene versie van de DSM-IV, handboek voor diagnose en statistiek van psychische aandoeningen, te weten

DSM-5. In DSM-IV werden de volgende subgroepen onderscheiden in de groep 'pervasieve stoornissen' (PDD):

- Autistische stoornis
- Syndroom van Asperger
- Pervasieve ontwikkelingsstoornis, niet anderszins omschreven (PDD-NOS)
- Stoornis van Rett
- Desintegratiestoornis van de kinderleeftijd

De eerste drie genoemde stoornissen behoren tot het zogenaamde autistisch spectrum.

In deze DSM-5 versie wordt de indeling in de eerste 3 sub-typen in het autistisch spectrum stoornis verlaten.

ASS wordt sindsdien gedefinieerd als het geheel van pervasieve (diep doordringende) ontwikkelingsstoornissen. Wel wordt er onderscheid gemaakt in zgn. domeinen van gedrag: het herhalen van gedragspatronen, activiteiten en interesses enerzijds en het afwijkend gedrag in sociaal-communicatief opzicht anderzijds. Het belangrijkste argument om de indeling in sub-typen op te heffen is de opvatting, dat er veel overlap is in de ziektebeelden. Psychiaters bestempelden de indeling als onwerkbaar.

Deze nieuwe indeling heeft bijvoorbeeld effect op het aantal mensen, dat de diagnose ASS krijgt. In het tijdschrift Medisch Contact (2014) wordt Amerikaans onderzoek aangehaald, waarin ingeschat wordt, dat met de nieuwe indeling (DSM-5) 10 kinderen van de 1000 met ASS zouden worden gediagnosticeerd, terwijl dat met de oude indeling (DSM-IV) er 11,3 zijn.

Los van de indeling voor wat betreft diagnostiek en behandeling staan een aantal kenmerken van ASS en de gevolgen ervan voor degene met ASS en zijn omgeving buiten kijf.

Diverse auteurs hebben zich gebogen over de vraag wat autisme is, welke uitingen autisme kent en welke gevolgen het op diverse terreinen heeft.

Delfos (2001) beschrijft de kern van autisme als een combinatie van kwalitatieve problemen op het gebied van sociaal contact, communicatie en verbeelding. Kinderen met autisme communiceren anders en hebben moeite om informatie, uit het gesprek komend, goed te verwerken. Zo nemen ze vaak uitdrukkingen letterlijk en praten ze eerder tégen iemand dan mét iemand.

Vermeulen (2002) focust op de wijze van waarnemen en de wijze, waarop waarnemen wordt verwerkt: informatie uit verschillende bronnen wordt niet geïntegreerd.

Clijisen & Leenders (2006) sluiten hierop aan: de informatie wordt anders verwerkt. Mensen met autisme nemen de wereld anders waar, en die gemankeerde waarneming veroorzaakt ook een deficit in het betekenis geven aan waarnemen. In het verlengde hiervan is het voor mensen met autisme ook moeilijk sociale interacties goed te duiden.

Voor de verklaring van autisme benoemen Delfos (2001) en Clijisen & Leenders (2006) de belangrijkste theorieën over autisme. Samengevat luiden deze als volgt:

1. In de *theory-of-mind* staan de kunst van het 'verstaan' en het beseft van andermans gedachten en gevoelens centraal. De mens ontwikkelt een gevoel voor hoe anderen mensen denken en voelen. Deze ontwikkeling is bij mensen met autisme verstoord.
2. In de *executive functioning theory* van Ozonoff staat organiseren, plannen en monitoren van eigen werk centraal. Vanuit deze theorie wordt het onvermogen van mensen met autisme voor deze taken verklaard. Ze raken het overzicht kwijt en zijn vaak star in oplossingsstrategieën. Veranderen en bijsturen van taken verloopt moeizaam.
3. In de *centrale coherentietheorie* wordt uitgegaan van het gegeven, dat mensen van nature de neiging hebben samenhang te zien en te zoeken in datgene, wat wordt waargenomen. Men is op zoek naar logische verbanden, en de informatie tot een geheel te integreren. Mensen met autisme hebben een zwakke sociale coherentie; zo is het onderscheid maken tussen hoofd- en bijzaken, hetgeen normaliter gebeurt in voornoemd proces, moeilijk; het maakt de wereld er één vol chaos.

Clijisen & Leenders (2006) voegen daaraan de theorie van Gutstein toe: hij beschrijft autisme als een tekort in mentale betrokkenheid. Dit tekort heeft op 5 gebieden gevolgen:

- Op emotioneel gebied: het (onvoldoende) interpreteren van sociale signalen, waardoor er een te geringe gerichtheid op anderen is.
- Op sociaal gebied: tekort aan gezamenlijk afstemmen bij interactie.
- Op communicatief gebied: veelal instrumenteel; een tekort aan ervaringen, emoties en relatieleggende mechanismen.
- Op cognitief gebied: het denken is veelal zwart-wit, er is een tekort aan flexibiliteit.
- Op het gebied van het geheugen: een tekort aan het geheugen aan emotionele en betekenisvolle herinneringen en ervaringen.

Het kernprobleem voor mensen met autisme raakt volgens Gutstein vooral de beperking om in dynamische systemen (denken, doen, voelen en sociale interactie) goed te functioneren.

b. Welke kenmerken hebben leerlingen met ASS?

Kenmerkend voor leerlingen met ASS is, dat zij op een andere wijze communiceren en moeite hebben informatie juist te verwerken.

Taal lijkt geen sociale interactie, maar een instrument, nodig om zaken gerealiseerd te krijgen (Delfos, 2001).

Haassen & Wichers-Bot (2008) verwijzen naar verschillende theorieën voor de verklaring van het gedrag van leerlingen met ASS. Van belang zijn hun aannames over het onvermogen van deze leerlingen om:

- samenhang zien en er de juiste betekenis aan geven.
- te plannen en te organiseren en dit flexibel toe te passen, als de omstandigheid dit vereist.
- het innerlijk van zichzelf en de ander 'te lezen', het gedrag van de ander te duiden.

Clijsen & Leenders (2006) beschrijven de cognitieve stijl van leerlingen met ASS als volgt:

1. abnormale prikkelgevoeligheid

Een vraag van een docent in de les kan niet goed worden verstaan, laat staan worden verwerkt, doordat zonlicht het bord bereikt en de leerling met ASS 'vangt' in zijn concentratievermogen. Een andere keer kan het geluid van het geritsel in een etui van een medeleerling de leerling met ASS afleiden van het beantwoorden van een vraag. Alle zintuiglijke prikkels komen groots binnen, worden dus niet gefilterd en winnen het van de noodzakelijke aandacht en concentratie voor de les.

2. deelwaarneming

Bij uitleg van een docent kunnen een paar woorden of begrippen er boven uitsteken, althans in de beleving van de leerling met ASS. Deze komen wel binnen, maar soms zonder de noodzakelijke context. Ook kan het zijn, dat het begin van de uitleg goed binnenkomt, maar dat de leerling zo druk is met de verwerking ervan (Wat betekent het? Begrijp ik dit?), dat de rest van de uitleg hem ontgaat.

3. concreet denken

De leerling met ASS heeft moeite met 'gelaagdheid'. Hij denkt in het hier en nu, zonder al te veel abstracties. Zo kunnen ze zich, door een gebrek aan voorstellingsvermogen, weinig voorstellen bij abstracte begrippen als 'meestal, af en toe, later'.

4. rigiditeit

Een leerling met ASS zit soms gevangen in zijn eigen denkpatronen. Het veroorzaakt onrust en onzekerheid om meerdere opties voor een probleem te onderzoeken. Dat maakt het 'leren leren' moeilijk. Vaste routines en vaste oplossingsstrategieën bieden de leerling met ASS zekerheid.

Het ontwikkelingsprofiel van de leerling met ASS ziet er doorgaans disharmonieus uit. Dat wil zeggen, dat er op specifieke punten zeer goed en op andere punten zeer slecht wordt gescoord. Leerlingen kunnen in wiskunde uitmunten, maar tegelijk een simpele opdracht voor Nederlands niet voor elkaar krijgen. Dit, omdat ze zich geen weg kunnen banen in de instructie voor de opdracht.

In het algemeen hebben leerlingen moeite met vakken, waar veel gevraagd wordt van onder meer taalbegrip en verbeeldingsvermogen. Daarnaast is het samenwerkend leren in het algemeen voor de leerling met ASS een moeilijke opdracht. De integratie van verschillende taken en vaardigheden is doorgaans te onoverzichtelijk voor de leerling met ASS. Het uitvoeren van een concrete, afgebakende deeltaak daarbij is wel weer mogelijk.

Genoemde auteurs hanteren verschillende ordeningen, met bijbehorende kenmerken. Van belang voor dit onderzoek zijn de volgende overeenkomsten:

- De leerling met ASS denkt rigide; het is zwart-wit, het ontbreekt hem vaak aan vermogen tot nuanceren.
- De leerling met ASS heeft moeite met samenhang zien in gebeurtenissen. Deelwaarneming is dan de valkuil.
- De leerling met ASS wordt in zijn waarneming belemmerd door een overgevoeligheid aan (zintuiglijke) prikkels.

c. Wat verstaan we onder effectief leren?

In "Effectief leren" van Ebbens & Ettehoven (2013) worden de sleutelbegrippen geïntroduceerd, die kenmerkend zijn voor effectief leren. Naast begrippen als een heldere structuur in de opbouw en lesstof, en het juiste niveau, spreken de auteurs ook over de individuele aanspreekbaarheid. Hiermee wordt bedoeld de wijze, waarop de individuele leerling in de les aangesproken wordt en dus over de manier waarop de docent de leerling in aandacht weet 'te vangen'. Concreet betekent dat, dat de docent de leerling bij de les moet houden.

Voor een docent is het moeilijk om vast te stellen of alle leerlingen meedoen in en met de les. Het is wel de verantwoordelijkheid van de

docent, zo stellen zij, dat elke leerling effectief met de lesstof bezig is. Vervolgens geven zij de docent de suggestie om de leerlingen zodanig te benaderen dat iedere leerling 'aanspreekbaar' is om een antwoord te geven op een opdracht of vraag. Nadere uitwerking levert vooral het beeld op, dat de docent zodanig vragen en opdrachten tussentijds formuleert, dat elke leerling een kans heeft antwoord te moeten geven. De vrijblijvendheid ('zal ik wel of niet opletten?') is daarmee enigszins getackeld, en de kans op effectief leren bij alle leerlingen vergroot. Deze suggestie lijkt echter voorbij te gaan aan de moeilijkheid van de opdracht, die eronder zit. Want, niet alle leerlingen zijn op dezelfde manier 'aanspreekbaar'. Wat bijvoorbeeld te doen met de leerlingen, die volgens de leerstijlen van Kolb (1984) als dromers, denkers, doeners of beslissers kunnen worden beschouwd? Ze zitten met elkaar in dezelfde klas, volgen hetzelfde vak en hebben met dezelfde docent van doen. Een tussentijdse opdracht om een vraag met je mede-leerling te bespreken, kan voor de ene leerling de juiste manier zijn om hem bij de les te betrekken, en bij de andere leerling weinig activiteit teweeg brengen, en dus niet bijdragen aan zijn effectief leren.

Een verschil in leerstijlen heeft gevolgen voor de wijze, waarop leerlingen de opdracht oppakken en verwerken, maar ook voor de slaagkans om bedoelde 'aanspreekbaarheid' te realiseren. Immers, denkbaar is, dat de vraag, de wijze waarop de vraag aansluit bij de lesstof en de wijze, waarop de vraag gesteld wordt, bepalend is voor het bereiken van de individuele aanspreekbaarheid.

d. Welke kenmerken heeft het vak maatschappijleer?

Het vak maatschappijleer houdt zich bezig met het bestuderen van maatschappij en politiek, zowel afzonderlijk als in hun samenhang. De basiswetenschappen van het schoolvak maatschappijleer zijn logischerwijze de sociologie en de politicologie. Maatschappijleer richt zich dus op structuren en processen van maatschappij en politiek in hun onderlinge verhouding en bestudeert de hierin voorkomende politieke en maatschappelijke problemen met behulp van begrippen uit genoemde sociale wetenschappen.

Met het vak maatschappijleer wordt beoogd bij leerlingen:

- politieke en maatschappelijke geletterdheid te bevorderen
- het politiek en maatschappelijk oordeelsvermogen te bevorderen
- het vermogen tot maatschappelijke en politieke participatie te bevorderen.

In het Handboek vakdidactiek maatschappijleer (2014) wordt ingegaan op de specifieke kenmerken van het vak maatschappijleer in relatie tot de denk- en redeneerwijzen van het vak. Het hieraan gerelateerde systeem van waarheidsvinding wijkt sterk af van dat van veel andere vakken: de complexiteit van de vraagstukken laat geen rechtlijnige of eenduidige oplossingen toe. Leerlingen moeten vraagstukken analyseren, maar niet volgens een vaste, wiskundige formule, maar met behulp van begrippen als waarden, normen, belangen, actoren en macht. Juist het ontbreken van rechtlijnigheid en absolute waarheidsvinding ('niet elk maatschappelijk probleem kan worden opgelost') kenmerken het vak maatschappijleer.

e. Welke kenmerken heeft de op de stageschool gebruikte lesmethode?

Op het Vlier wordt voor maatschappijleer de lesmethode Thema's (lesboek-2014 en werkboek-2014/2015) gebruikt. Kenmerken van deze methode zijn onder meer "de taligheid" (veel 'lappen' tekst en informatie) en de wijze waarop de methode bijdraagt aan actief burgerschap en kritisch denken: met een zogenaamd kernbegrippenapparaat worden de diverse domeinen behandeld. Daarin spelen afwisselend kennisoverdracht en inzicht een belangrijke rol. Het ontdekken van waarden en het vormen van een eigen mening op basis van die waarden zijn terugkerende opdrachten voor de leerlingen in deze methode.

In het werkboek van Thema's staan diverse werkvormen, die de docent kan gebruiken, zoals discussie, debat, mind map, presentaties, filmpjes en andere bronnen ter illustratie. Ook het veelvuldig gebruik maken van de actualiteit wordt gesuggereerd om onderwerpen be- en aanspreekbaar te maken.

Dit alles maakt, dat er weliswaar een vast conceptueel kader voor de docent en de leerlingen beschikbaar is, maar dat de lesinvulling zeer afwisselend, divers en in zekere zin niet vast omljnd is. Wanneer de avond voorafgaand aan de les over de rechtsstaat een aanslag in Parijs plaats vindt, dan zullen de docenten maatschappijleer dit zonder twijfel gebruiken om hierover met de leerlingen te praten en te discussiëren. Ook zullen ze de link met het oorspronkelijke lesonderwerp leggen. De actualiteit maakt het vak levendig, maar in zekere zin ook 'grillig'.

f. Wat verstaan we onder didactische werkvormen?

Didactische werkvormen beschrijven werkwijzen in termen van docenten- en leerlingenactiviteiten met behulp waarvan de onderwijsdoelen bereikt kunnen worden. Er wordt onderscheid gemaakt tussen docentgestuurde-, leerlinggestuurde- en werkvormen met een gedeelde sturing (Handboek vakdidactiek maatschappijleer, 2014).

Een voorbeeld van een docentgestuurde werkvorm is het onderwijsleergesprek: de docent stelt vragen en door middel van een dialoog met de leerlingen draagt hij informatie over. Maar ook het tonen van een film, die aansluit bij het lesthema en een bepaalde uitleg illustreert, is een vorm van een docentgestuurde werkvorm.

Een voorbeeld van een leerlinggestuurde werkvorm is het maken van een mind map, waarbij de leerlingen de opdracht krijgen te associëren rond een bepaald begrip. Deze opdracht kan individueel of in groepsverband plaatsvinden.

Tenslotte, een voorbeeld van een werkvorm met een gedeelde sturing is het doen van een quiz: leerlingen moeten vragen, door de docent opgesteld, beantwoorden; dit kan individueel of in groepsverband.

Zoals ook in het Handboek wordt gesteld, kan de docent maatschappijleer over vele werkvormen beschikken. Maatschappijleer kent een rijke traditie van werkvormen. Dat heeft enerzijds te maken met de uiteenlopende doelstellingen (waar ook uiteenlopende werkvormen bij passen) en de omstandigheid, dat maatschappijleer geen centraal examen kent, en (dus) op een andere wijze motiverende prikkels aan de leerlingen moet geven. Uitdagende werkvormen zijn dan een belangrijk hulpmiddel.

Voor wat betreft de beschrijving van verschillende lesstijlen is vooral gekeken naar de rol van de docent. Op het Vlier vormt de CPS-publicatie 'De vijf rollen van de leraar' (2009) een leidraad voor het handelen van de docent. Dit betreft de competenties, die de docent tijdens het lesgeven, laat zien of moet laten zien. Kort samengevat dient de docent de volgende rollen in te vullen, namelijk als:

- gastheer: hij verwelkomt de leerlingen. Hij geeft ze het gevoel welkom te zijn bij zijn les en in het lokaal.
- presentator: in deze rol wisselt hij contact met de individuele leerling en de hele klas op de juiste manier af. Ook bepaalt hij de regels in de klas.
- didacticus: de docent legt op verschillende manieren de lesstof uit en hanteert diverse werkvormen. Hij stimuleert de leerling in denken en meedoen.
- pedagoog: de docent zorgt voor een veilig klimaat. Leerlingen voelen zich uitgenodigd vragen te stellen. Ook laat de docent voorspelbaar gedrag zien.
- afsluiter: de docent laat de leerlingen reflecteren op wat ze geleerd hebben in de les. Dit is voor de docent de check om te weten of de leerdoelen behaald zijn. Hij sluit vervolgens de les duidelijk af.

4. Methode

4.1. Procedure

Literatuuronderzoek vormde de start van het onderzoek. Daarmee kreeg het theoretisch kader invulling, in de zin van de probleemstelling (hoofdvraag) en de 3 deelvragen.

Op basis hiervan is de keuze gemaakt voor de doelgroep (respondenten) en het instrument (diepte-interview).

Het instrument, het diepte-interview op basis van een vragenlijst, werd opgesteld op basis van uitkomsten van literatuuronderzoek. Daarbij werd een bestaande vragenlijst, gehanteerd bij het onderzoek 'Sure we can, onderwijsbehoeften van leerlingen met een autisme spectrum stoornis in het reguliere voortgezet onderwijs' (van Andel, 2010), aangepast.

Met de docent van het expertisecentrum is de selectie gemaakt van leerlingen. Om medewerking van deze leerlingen en hun ouders te verkrijgen is gebruik gemaakt van een standaard toestemmingsformulier van de school. Bij dit formulier werd informatie over het onderzoek, en het te houden interview toegevoegd. De docent van het expertisecentrum heeft de ouders via de mail benaderd, met een korte toelichting op het onderzoek en genoemd toestemmingsformulier. Voor deze benadering is gekozen omdat de docent de ouders goed kende en gewend was deze wijze van communicatie te gebruiken. Er was geen reden hiervan af te wijken.

De docent van het expertisecentrum heeft vervolgens de planning van de interviews gedaan. Deze vonden plaats in zogenaamde studie-uren, en expliciet buiten reguliere lessen en fysiek in het expertisecentrum, een vertrouwde plek voor de leerlingen.

Voorafgaand aan het interview is door de onderzoeker kort uitgelegd wat het doel van het interview was en hoeveel tijd het interview in beslag zou nemen.

De vragenlijst werd aan de leerling getoond, maar tegelijkertijd werd er bij gezegd dat hiervan kon worden afgeweken. Bijna alle leerlingen bleken belangstellend voor het feit, dat ze de vragenlijst konden zien.

De interviews vonden in een tijdsbestek van 10 schooldagen plaats, vanaf het moment dat de commissie ethiek van de UT toestemming voor het onderzoek had gegeven.

Na elk interview (van ongeveer 45 minuten) zijn de belangrijkste uitkomsten verwerkt in een (kwalitatieve) beschrijving van het gesprek. De belangrijkste punten betroffen:

- de werkvormen, die bij maatschappijleer werden gebruikt.
- het vak maatschappijleer.

- suggesties voor verbetering, met uitstapjes naar andere vakken.

Het laatste onderwerp, betrekking hebbend op verbeteringen, werd de leerlingen voorgelegd, waarbij suggesties zowel uit het theoretisch kader als uit voorgaande interviews de revue passeerden. Met andere woorden, de laatste leerling kreeg de meest uitgebreide suggesties voorgelegd. Omdat deze leerlingen bij voorkeur niet in een groep relatief onbekenden verblijven, is afgezien van de mogelijkheid de groep na afloop nog een keer te interviewen en gezamenlijk de verbeter suggesties te bespreken en te toetsen.

4.2. Respondenten

Het onderzoek heeft plaats gevonden op het Etty Hillesum Lyceum, locatie het Vlier, in Deventer. Deze locatie heeft ongeveer 1350 leerlingen en verzorgt onderwijs voor de bovenbouw van HAVO en VWO, ofwel voor 4-5 HAVO en 4-5-6 VWO.

Er zijn interviews gehouden met zeven leerlingen van het Vlier, twee meisjes en vijf jongens. Het betreft allen vierde klassers, waarvan één VWO-leerling en zes HAVO-leerlingen.

Zes leerlingen zijn 16 jaar op het moment van het interview, één leerling is 17 jaar.

De zeven leerlingen hebben allen de diagnose ASS, en specifiek, volgens DSM-IV, het syndroom van Asperger (twee leerlingen) en PDD-NOS (vijf leerlingen).

Vijf leerlingen volgen op het moment van interview het (verplichte) vak maatschappijleer, twee leerlingen het vak maatschappijwetenschappen. De laatst genoemden hebben in het schooljaar 2014/2015 ook het vak maatschappijleer gevolgd en afgerond (januari 2015).

Alle leerlingen zijn in beeld bij het expertisecentrum leerlingbegeleiding van het Vlier. Dat betekent, dat zij bijna dagelijks naar een apart lokaal (het expertisecentrum) gaan, om in tussenuren huiswerk te maken, te overleggen over planning van hun werk of andere zaken. De medewerkers (zorgcoördinator en docent) kennen deze leerlingen goed, en voeren met regelmaat overleg met vakdocenten, mentoren of leidinggevenden. Dat kan gaan om specifieke maatregelen, maar ook om zaken, die uit overleg met ouders of externe deskundigen (leerplichtambtenaar, GGZ) volgen.

Ten tijde van het onderzoek waren 30 leerlingen bekend bij het expertisecentrum.

De selectie van leerlingen heeft in overleg met de zorgcoördinator en docent van het expertise centrum plaatsgevonden. Criteria:

1. De leerling volgt het vak maatschappijleer óf het vak maatschap-

pijwetenschappen en heeft onlangs het vak maatschappijleer gevolgd en afgerond.

Toelichting: Van belang was, dat de leerling voor het beantwoorden van de vragen niet in zijn of haar geheugen hoefde te graven, maar zijn ervaringen uit het 'hier en nu' kon delen. De leerlingen hadden het vak drie maal per week; ze zaten er dus 'middenin' en dat maakte ook de kans op spontane reacties en suggesties voor verbeteringen groter.

Aangezien voor het vak maatschappijwetenschappen in het tweede deel van het schooljaar dezelfde methode, te weten 'Thema's', wordt gebruikt en dezelfde docenten maatschappijleer en maatschappijwetenschappen de lessen verzorgen, kwamen leerlingen met het vak maatschappijwetenschappen ook in aanmerking. Wél was ervaring met lessen maatschappijleer in hetzelfde schooljaar nodig, om een onderzoeksgroep met min of meer gelijke ervaringen te krijgen.

2. Voor alle leerlingen geldt, dat hij geen andere diagnose dan ASS heeft.

Toelichting: Een aantal leerlingen met ASS viel af, aangezien zij ook een andere diagnose hadden, zoals ADHD of ADD. Deze omstandigheid zou uitkomsten sterk kunnen beïnvloeden, gelet op de specifieke kenmerken van leerlingen met ADHD of ADD. Om die reden is deze groep buiten de onderzoeksgroep gelaten.

Alle zeven leerlingen en hun ouders zijn gevraagd mee te werken aan het onderzoek. Alle leerlingen en hun ouders gaven toestemming. Eén ouder stelde de voorwaarde, dat het interview tijdens schooltijd diende plaats te vinden, en niet tijdens een regulier lesuur. Aan deze voorwaarde werd voldaan.

Twee leerlingen kregen ten tijde van het onderzoek les van de onderzoeker (resp. maatschappijleer en maatschappijwetenschappen). Deze leerlingen gaven aan hiermee geen moeite te hebben; op de uitnodiging 'vrij te spreken' zijn ze naar eigen zeggen volledig ingegaan.

4.3. Instrument

Het gebruikte instrument is het diepte-interview.

Basis voor de vragenlijst vormde de eerder aangehaalde vragenlijst van van Andel. Zij zocht in haar onderzoek antwoord op de vraag aan welke voorwaarden het onderwijs aan leerlingen met een vorm van autisme voldoen en in welke mate het onderwijs op haar stage-school aansloot bij deze voorwaarden.

Zij hanteerde een vragenlijst, waaruit een aantal onderwerpen direct kon worden overgenomen, zoals communicatie en instructie, de veiligheid in de klas en de structuur (overzicht/voorspelbaarheid).

Bij deze onderwerpen zijn toevoegingen geplaatst, die vooral betrekking hadden op de lessen maatschappijleer en het vak maatschappijleer.

Voor de vorm van een diepte- interview is bewust gekozen: het is een veelvuldig gebruikt instrument om te achterhalen welke opvattingen de respondenten over een bepaald thema hebben. De onderwerpen en vragen stonden op papier vast, maar er bestond de mogelijkheid om voor verdieping verder te vragen, een en ander ook afhankelijk van de antwoorden.

Juist vanwege die gewenste verdieping is afgezien van een 100% gestructureerd interview. Het zou de mogelijkheid voor een spontane, creatieve kant van de leerlingen kunnen belemmeren; juist voor het beantwoorden van de vragen over ervaringen, verbeteringen en suggesties moest er zoveel mogelijk ruimte worden gegeven. Het ging dus meer om een interviewschema, dat de basis voor het interview vormde.

De vragenlijst van van Andel is dus op maat bewerkt voor het onderzoek: vragen zijn toegevoegd, vragen zijn verwijderd.

Uiteindelijk ontstond er een lijst met 34 vragen, waarbij vooral de 33^{ste} en 34^{ste} vraag betrekking hadden op de suggesties ter verbetering. Om de leerling daarbij enigszins op weg te helpen, werd naar positieve ervaringen bij andere vakken/lessen gevraagd en suggesties voorgelegd.

4.4. Analyse

De gegevens uit het onderzoek zijn kwalitatief van aard.

Steeds na elk interview zijn de antwoorden samengevat in een korte beschrijving, waarbij vooral het beeld werd weergegeven, dat de leerling in het gesprek had overgebracht. Daarbij werd onderscheid gemaakt in categorieën communicatie/instructie, veilige omgeving en het vak maatschappijleer en vervolgens binnen deze categorieën clusters van antwoorden, die met elkaar verband hielden.

Na de 7 interviews werden bovenstaande bevindingen naast elkaar gelegd, waarna de overeenkomsten en verschillen werden genoteerd. Zo ontstond per vraag of per cluster vragen een beeld van:

- de alledaagse praktijk in de les maatschappijleer; de attitude van de docent, de werkvormen.
- de beleving van de leerling (gevoel, begrip) van die alledaagse praktijk.

- de (on-)aantrekkelijkheid van het vak maatschappijleer; de drempels, de uitdagingen.
- de aantrekkelijkheid van andere vakken, en de verklaring ervan.

Daarmee konden de deelvragen 1 en 2 van het onderzoek worden beantwoord. De beantwoording van de laatste twee vragen, die betrekking hadden op het aantrekkelijker maken van het vak maatschappijleer, en een meer creërend karakter hadden, werden separaat verzameld. Bij elk interview werden, behalve de vaste vragen ook de eerder genoemde suggesties voorgelegd. Enerzijds om deze te toetsen, anderzijds om mogelijk op verder te bouwen.

Met de beantwoording van de laatste twee vragen kon deelvraag 3 worden beantwoord.

Of een onderzoek betrouwbaar is, is in kwalitatief onderzoek niet altijd gemakkelijk te bepalen. Immers, is het onderzoek 'herhaalbaar' (met dezelfde resultaten als uitkomst) en nauwkeurig? Ofwel, hoe objectief is de interviewer? In hoeverre is de meting onafhankelijk van toeval? (Baarda, de Goede & Teunissen, 2009). Toeval kan er zijn in:

a. de onderzoeker(s)

Het interview is door één en dezelfde persoon afgenomen (de onderzoeker). Deze had een vast stramien voor de introductie van het doel van het onderzoek en de werkwijze.

b. de respondenten

De leerlingen deden vrijwillig mee met het onderzoek, en waren ook nieuwsgierig naar de vragen. Ze deden hun best om ook op moeilijke vragen een antwoord te geven.

c. de omstandigheden

De interviews vonden plaats in een ruimte bij het expertisecentrum, een vertrouwde plek. Het bordje 'niet storen' op de deur voorkwam ongewenst bezoek.

De interviews vonden plaats tijdens uren, waarop de leerlingen geen reguliere les hadden, maar al in het expertisecentrum verwacht werden. Er was geen sprake van tijdsdruk, aangezien elk interview binnen de marge van de beschikbare tijd (55 minuten) viel. De leerlingen hoefden zich niet te haasten om de volgende les te halen, maar konden rustig hun spullen pakken en weggaan.

De interviews vonden plaats in een tijdsbestek van 10 dagen; de leerlingen hadden dus dezelfde hoeveelheid ervaring met het vak en de lessen.

d. het gebruikte instrument

De vragenlijst bestond uit een aantal vaste onderwerpen. Wel was het zo, dat er, afhankelijk van het verloop van het gesprek, nieuwe vragen

werden toegevoegd.

Concluderend kan het aspect van toeval niet geheel worden uitgesloten. Wel is het zo, dat er zoveel als mogelijk is gedaan het toeval in de onderzoeksopzet en –uitvoering te beperken.

Met deze constatering dient vervolgens de vraag te worden beantwoord of het onderzoek valide is. Daarbij kan onderscheid worden gemaakt in interne en externe validiteit (Baarda, de Goede & Teunissen, 2009).

Bij toetsing op interne validiteit wordt antwoord gegeven op de vraag of 'het onderzoek meet wat het beoogt te meten', terwijl externe validiteit betrekking heeft op de generaliseerbaarheid van de conclusies.

In kwalitatief onderzoek, zoals het onderhavige, wordt doorgaans gestreefd naar een hoge interne validiteit.

In dit onderzoek, uitgevoerd op één school, betrekking hebbend op de wijze, waarop een specifiek vak wordt gegeven en ervaren door een specifieke groep leerlingen, is het toetsen op externe validiteit niet voor de hand liggend.

De interne validiteitsvraag is wél aan de orde; de kwaliteit van het onderzoeksontwerp, de kwaliteit van de onderzoekspopulatie en de juistheid van het meetinstrument bepalen het antwoord.

Vertaald naar dit onderzoek moeten dus onderstaande vragen positief worden beoordeeld:

- a. Zijn de onderzoeksvragen en de uitvoering van het onderzoek kwalitatief voldoende?

De onderzoeksvragen hebben, zowel in de beschrijvende als in ontwerpzin, betrekking op de leerlingen met ASS op het Vlier. Hun ervaringen, meningen en suggesties staan in het onderzoek centraal. De opbouw - beschrijven van de lessen, oordeel over het effect en suggesties voor verbetering- is logisch en levert concrete resultaten op.

- b. Heeft de selectiemethode van zeven leerlingen met ASS voldoende kwaliteit? Hebben de zeven leerlingen de juiste kenmerken en eigenschappen?

De selectie van de leerlingen is qua procedure en resultaat goed verlopen. Het zijn leerlingen, die op het moment van het onderzoek, het vak volgen en de diagnose ASS hebben. Andere, bijkomende, diagnoses zijn uitgesloten.

- c. Zijn literatuuronderzoek en het diepte-interview kwalitatief voldoende instrumenten?

Er is in de literatuur inmiddels veel gepubliceerd over ASS, leerlingen met ASS en hun schoolloopbaan in het algemeen. We weten dus veel over de wijze, waarop leerlingen met ASS leren, hun school beleven,

welke drempels en struikelblokken zij ervaren. Van deze kennis is in dit onderzoek veelvuldig gebruik gemaakt.

Het diepte-interview als instrument om de ervaring en de beleving van de respondent te inventariseren is gebruikelijk. Deze respondenten hebben, gelet op hun specifieke kenmerken, behoefte aan duidelijkheid omtrent het doel van het interview, de benodigde tijd en de soort vragen (open/gesloten).

Aan deze voorwaarden kon met het interview en de gehanteerde vragenlijst worden voldaan.

Concluderend kan een grote mate van validiteit worden vastgesteld.

5. Resultaten

De resultaten worden per deelvraag gepresenteerd. De 7 geïnterviewde leerlingen putten uit hun ervaringen met de eigen docent; totaal betreft dit 4 docenten van het Vlier.

Deelvraag 1: Welke specifieke didactische vormen (lesstijlen en werkvormen) voor het vak maatschappijleer benoemen de leerlingen met ASS van bovenbouw HAVO/VWO van het Vlier?

De leerlingen benoemen de volgende aspecten, gerelateerd aan de verschillende rollen van de docent:

a. gastheer:

- Docent begint met goedemorgen, goedemiddag; noemt soms de leerlingen bij naam.
- Docent staat soms bij de deur de leerlingen op te wachten; dan begroet hij de leerlingen ook.
- Docent is vaak vrolijk.
- Docent heeft een duidelijk startmoment van de les.
- Docent waarschuwt vaak als hij je met je mobieltje ziet; soms pakt de docent de mobiel af.
- Vaak beginnen we gewoon met waar we in het boek gebleven zijn.
- Soms staat het programma voor die les al klaar (power point)

b. presentator:

- Docent is soms streng, bijvoorbeeld als je je huiswerk niet hebt gemaakt of je boeken niet bij je hebt, hij spreekt leerlingen individueel aan.
- Docent staat geen geklets toe; soms moet een leerling ergens anders gaan zitten.
- Soms spreekt de docent de hele klas toe, als het erg onrustig is.
- Docent weet wel wanneer een leerling lang afwezig was, omdat hij ziek is geweest. Hij/zij vraagt dan vaak hoe het met hem gaat.
- Docent zegt voor de toets, dat hij trakteert als het goed wordt gemaakt.
- Docent geeft ruim van tevoren aan wanneer toetsen zijn; schrijft dan ook de stof op het bord.

c. didacticus:

- Soms herhaalt de docent kort waar we de vorige keer zijn geëindigd.

- Docent schrijft soms op het bord, en zegt dan dat de leerlingen dat moeten opschrijven.
- Docent herhaalt veel; vraagt aan leerlingen of ze het begrijpen, laat soms een leerling het uitleggen.
- Docent helpt je als je het antwoord niet meteen kan geven.
- Een vraag van een leerling laat hij wel eens door een andere leerling beantwoorden; soms stelt hij zelf ook moeilijke vragen, die niemand kan beantwoorden.
- Docent vraagt vaak of de leerlingen het wel begrijpen, en of ze het moeilijk vinden.
- Docent laat wel eens filmpjes zien; is niet altijd duidelijk om welke reden.
- In het werkboek staan wel eens stellingen; dan vraagt de docent naar de mening van de leerlingen en hun argumenten. Er ontstaat dan vaak een discussie.
- Soms gebruikt de docent een powerpoint.

d. pedagoog:

- Er is wel een fijne sfeer in de klas, soms wel druk.
- Leerlingen stellen wel vragen, de docent vindt dat nooit erg.
- De leerlingen hebben geen vaste plaats, ze mogen zitten waar ze willen.
- De docent kent de meeste leerlingen bij naam.
- Na het weekend vraagt de docent wel eens of de leerlingen nog iets leuks hebben gedaan.
- Docent haalt soms druktemakers uit elkaar, zodat het rustiger in de klas wordt.
- De leerlingen kunnen ook na de les altijd nog even bij de docent terecht; hij neemt er altijd tijd voor.

e. afsluiter:

- Docent vat soms de lesstof samen.
- Docent vraagt of de leerlingen het begrepen hebben.
- Docent vraagt soms of ze het moeilijk vonden.
- Docent geeft aan wat het huiswerk is, en dat het gemaakt moet worden. Verwijst ook naar de studiewijzer van de school.
- Docent kondigt soms controle van het te maken huiswerk aan, voor de volgende les.
- Soms is de docent nog bezig als de bel gaat. Dan eindigt de les rommelig.
- Docent sluit vaak af met 'prettige dag nog' of 'tot ziens'.

De leerlingen benoemen de volgende werkvormen, waarbij onderscheid gemaakt wordt in:

a. Docentgestuurde werkvorm:

- Onderwijsleergesprek: de docent legt kort iets uit, stelt vragen aan de klas of een leerling/enkele leerlingen, licht het antwoord dan weer toe, en gaat dan verder. Er is steeds een vraag-antwoordengesprek in de klas. Soms doet de docent het ook om leerlingen, die niet meedoen, erbij te betrekken. Het merendeel van de les (in tijd) gaat in de vorm van het onderwijsleergesprek.
- Vertonen van audio-visueel materiaal: veelvuldig wordt gebruik gemaakt van filmpjes. Soms zijn het films van schooltv en kunnen die wel 15 minuten duren, maar soms ook korte filmpjes van youtube of uitzending gemist (actualiteiten, NOS-journaal, etc.).
- Instructieles: de docent geeft a.h.w. een hoorcollege, soms ondersteund met een power point presentatie. De leerlingen luisteren, maken soms aantekeningen. Als de docent aankondigt de power point op de studiewijzer van de school te plaatsen, maken de meeste leerlingen geen aantekeningen. Deze vorm duurt maximaal 20 minuten.

b. Leerlinggestuurde werkvorm:

- Onderzoek doen: voor het vak maatschappijwetenschappen is – in groepjes van 3 of 4 leerlingen - een klein onderzoek gedaan, waarvan een verslag is gemaakt. Deze vorm werd door de twee leerlingen genoemd, die maatschappij-wetenschappen volgen.
- In de klas huiswerk maken, alleen of met een mede-leerling.

c. Werkvormen met een gedeelde sturing:

- Leerlingen oefenen met elkaar (oude) toetsvragen ter voorbereiding op de toets. De docent legt uit en licht toe.
- Quiz: een enkele keer wordt de lesstof in de vorm van een quiz herhaald.
- Leerlingen passen een pas geleerd theoretisch concept toe in de praktijk middels een rollenspel.
- Leerlingen buigen zich in twee- of drietallen over stellingen en argumentatie.

Deelvraag 2: Welke van deze vormen zijn effectief volgens deze leerlingen?

In het theoretisch kader wordt als één van de voorwaarden voor effectief leren, de 'aanspreekbaarheid' genoemd. Dit zegt iets over 'noodzaak' voor de leerling om actief met de les mee te doen, vragen te stellen en deze ook van de docent te beantwoorden. Lesstijl en werkvorm dragen bij aan deze aanspreekbaarheid. Hieronder wordt weergegeven hoe de leerlingen deze twee aspecten ervaren.

Ten aanzien van de lesstijl:

a. gastheer:

- Het expliciet verwelkomen van de leerlingen maakt de meesten weinig uit.
- Sommigen vinden het plezierig, dat de docent aankondigt wat er die dag op het programma staat.

b. presentator:

- De meesten vinden het fijn als de docent orde houdt en onruststokers toespreekt.
- Het duidelijk aangeven wat het huiswerk is en de stof voor de toets, bij voorkeur op het bord of in de power point, wordt door de meesten als plezierig gevonden ('dan zet ik het in mijn agenda').
- Regels over gebruik van mobiel zijn voor iedereen wel duidelijk.

c. didacticus:

- De meesten laten het stellen van vragen aan anderen over, en komen zelden tot het zelf vragen stellen. Ze zoeken het liever later zelf uit.
- Soms vinden leerlingen het vervelend als ze iets gevraagd wordt. Vooral als ze het antwoord niet weten, is dat niet plezierig en geeft ze een gevoel van onzekerheid.
- De meesten vinden het plezierig als de stof van de vorige les kort wordt teruggehaald 'om er weer in te komen' ('ben vaak vergeten waar we het over hadden').
- Als de docent vragen aan de klas stelt, is dat fijn. Je kunt dan wel over het antwoord nadenken zonder dat je het hoeft te geven ('meestal heb ik 't wel goed, dat is dan wel een lekker gevoel').
- Soms worden vragen niet begrepen. Maar als dan het antwoord wordt gegeven, valt het kwartje ten aanzien van de bedoeling van de vraag.
- Het nadeel van het antwoord geven is, dat je het dan ook weer moet toelichten, en dat is niet altijd fijn ('ja, weet ik veel').
- Herhalen is fijn.

- Voor de klas iets moeten uitleggen of toelichten wordt door de meesten als vervelend ervaren ('iedereen kijkt dan naar je').
- In een klein groepje of alleen met een mede-leerling of maatje opdrachten doen of huiswerk maken in de klas is wel plezierig.

d. pedagoog:

- Als het erg druk is, hebben de meeste leerlingen moeite erbij te blijven. Ze ergeren zich ook wel eens aan hun mede-leerlingen, die steeds door de docent gewaarschuwd moeten worden.
- Soms is het wel fijn als een drukke leerling eruit gestuurd wordt ('dan is iedereen even stil, en dat is zo fijn').
- Sommigen zijn gauw afgeleid en missen dan uitleg. Enerzijds vinden ze dat wel vervelend, anderzijds weten ze dat ze de stof ook uit het boek kunnen leren.
- De meesten zitten naast of in de buurt van maatjes; en soms kiezen ze er bewust voor alleen te zitten. Voor de ene leerling is achterin zitten plezierig, terwijl dat voor de andere juist de plek vooraan is. In de praktijk blijkt iedereen wel een plek te vinden, die geschikt is.
- De meesten hebben geen behoefte om de docent over andere zaken dan de les of het vak te spreken.

e. afsluiter:

- De meesten vinden een duidelijke afsluiting fijn; vooral als te maken opdrachten of huiswerk vermeld wordt.
- Een korte samenvatting van de les is fijn.
- Bij een slechte afsluiting, bijvoorbeeld als de bel gaat, terwijl de docent nog aan het woord is, ontstaat er vaak rumoer, door het geschuif van stoelen; een aantal leerlingen ervaart dat als vervelend ('zo'n enorm lawaai!').

Ten aanzien van de werkvorm:

- Filmpjes zijn wel een leuke afleiding, maar worden niet vaak als 'zinnig' bestempeld. Vaak wordt de relatie met de rest van de les niet begrepen ('ik snap dan echt niet waar ik naar zit te kijken').
- Het vraag- en antwoorden'spel' wordt door de meesten als plezierig ervaren, zolang het anderen betreft. Zelf bevraagd worden is niet altijd leuk, omdat vaak, ook na een goed antwoord, de 'waarom-vraag' wordt gesteld. En dat is dan moeilijk.
- De hele les luisteren lukt niet ('zo saai!'); afwisseling is wel plezierig, maar er moet wel een duidelijk verband bestaan tussen de onderdelen van de les. Soms is het onoverzichtelijk.

- De meesten vinden discussiëren niet plezierig. Ook het werken met stellingen en argumenten wordt meestal als niet plezierig ervaren. De meesten doen alleen mee als daar expliciet door de docent om gevraagd wordt.
- Het vormen van een eigen mening lukt de meesten wel; het verwoorden ervan niet altijd, evenmin het goed toepassen in een discussie ('dan gaat het me te snel, en weet ik niet goed wat ik moet zeggen').
- Voor de klas iets moeten uitleggen of toelichten wordt door de meesten als vervelend ervaren.
- In een klein groepje of alleen met een mede-leerling opdrachten doen of huiswerk maken is wel plezierig.

Deelvraag 3: Welke verbeteringen op deze vormen zijn gewenst volgens deze leerlingen?

De beantwoording van deze vraag verliep stapsgewijs bij de leerlingen. Eerst werd gevraagd waar het vak maatschappijleer verschilde van andere vakken, wat de leerling er leuk of moeilijk aan vond (ook in vergelijking met andere vakken) en tenslotte hoe de ideale les maatschappijleer er uit zou zien. In dit laatste deel van het interview ontstond vaak een levendig gesprek, waarin de leerlingen hun best deden iets te bedenken of zich een beeld probeerden te vormen van de ideale les; daarbij maakten ze gebruik van de beschrijving van andere, doorgaans meer aantrekkelijke lessen.

Bevindingen over het vak maatschappijleer:

- Maatschappijleer is geen wiskunde of scheikunde; de meesten vinden het lastig dat het niet altijd concreet is ('altijd dat gezeur over waarden en zo').
- Maatschappijleer is een 'nadenk-vak'. De meesten vinden het lastig, dat soms een simpel antwoord niet voldoende is.
- Maatschappijleer is niet altijd logisch (dan wordt er gezegd 'ja, zó werkt de politiek nu eenmaal').
- Maatschappij gaat over nieuws en actualiteiten, en daar hebben de meesten geen belangstelling voor.
- Bij maatschappijleer moet je moeilijke begrippen kennen; de toepassing van die begrippen is soms onbegrijpelijk.
- Leerlingen vinden het leuk als hun eigen praktijk genoemd wordt in de les (hun school, baantjes, hobby's, vakanties) en die gebruikt wordt om moeilijke begrippen uit te leggen.

- Voorbeelden uit de actualiteit (het nieuws) om begrippen uit te leggen worden vaak niet begrepen.
- Het werkboek van maatschappijleer vinden de meeste leerlingen saai.
- Bij het maken van het huiswerk weten leerlingen vaak niet of ze het goed hebben gemaakt, ze hebben er weinig 'gevoel' bij; bij de toets maatschappijleer gold dat ook voor een aantal leerlingen.

Bevindingen over andere, leuke, vakken en lessen:

- Vaste vorm: instructie, en dan samen opdrachten maken.
- Altijd rustig in de klas.
- Samenvattingen maken van elk hoofdstuk en inleveren (geeft de docent ook cijfer voor).
- Veel verhalen van de docent.
- Simpel stampwerk.
- 'Logische' vakken, zoals wiskunde en natuurkunde.
- De uitkomsten zijn gewoon goed of fout.
- Meer gevoel over de afloop van een toets (goed/slecht gemaakt).

Op basis van deze bevindingen werd de leerling gevraagd de ideale les maatschappijleer in te richten. Hoewel de antwoorden divers waren, was er een rode draad in te herkennen. Soms konden leerlingen beter aangeven wat ze in ieder geval niet wilden dan wat ze wel wilden.

- Het moet rustig in de klas zijn.
- Leerlingen, die steeds zitten te kletsen, moeten eruit gestuurd worden. Het is vervelend, als de docent steeds maar moet waarschuwen.
- De docent laat in een power-point zien wat we die les gaan doen. Hij mag het ook op het bord schrijven.
- Het huiswerk moet in de les worden besproken; de antwoorden moeten op het bord staan of in een power-point.
- Vast stramien voor de les, bijvoorbeeld: eerst huiswerk, dan instructie en dan zelf werken (individueel).
- Filmpjes alléén met een goede toelichting.'
- Vragen stellen aan de klas, alle leerlingen moeten het antwoord opschrijven, en dan geeft de docent het juiste antwoord.
- Geen discussie of debat.
- Niet in groepen werken.
- Bij uitleg van moeilijke begrippen woorden gebruiken, die de leerlingen al kennen. Veel voorbeelden uit de praktijk van de leerlingen gebruiken.
- Veel herhalen.

- Samenvattingen maken van de lesstof en die door de docent laten nakijken.

6. Conclusie en aanbevelingen

6.1. Deelvraag 1: Welke didactische werkvormen benoemen de leerlingen met ASS in de bovenbouw van het Vlier voor het vak maatschappijleer?

Ten aanzien van de lesstijl beschrijven de leerlingen de meest voorkomende aspecten van de zogenaamde 5 rollen van de docent. Het gaat daarbij om:

- a. Welkom heten, duidelijk begin van de les (gastheer).
- b. Regels zijn duidelijk, afwisselend contact met de klas en individuele leerlingen (presentator).
- c. Dialoog met de klas, docent stelt vragen, legt uit, licht toe, herhaalt (didacticus).
- d. Vragen stellen mag, docent grijpt in bij ordeverstoringen (pedagoog).
- e. Sluit af, visualiseert huiswerk (afsluiter).

Ten aanzien van de werkvormen worden de docentgestuurde werkvormen het meest door de leerlingen beschreven:

- f. Instructie
- g. Onderwijsleergesprek in combinatie met het tonen van audiovisueel materiaal.

De overige vormen komen volgens de leerlingen minder vaak voor:

- h. In de klas huiswerk maken (leerlinggestuurd)
- i. Spelvormen zoals quiz, discussie, rollenspel (gemende vorm)

6.2. Deelvraag 2: Welke van deze vormen zijn effectief volgens deze leerlingen?

De leerlingen geven eigen ervaringen met de gehanteerde lesstijlen en werkvormen weer; deze ervaringen worden gerelateerd aan het begrip 'aanspreekbaarheid' als voorwaarde voor 'effectief leren': wat werkt wel en wat werkt niet?

Positieve ervaringen van de leerlingen met aspecten, die de aanspreekbaarheid bevorderen, gaan over de docent, die:

- de rust en orde in de klas bewaart
- uitleg geeft en toetst of de uitleg begrepen is
- herhaalt
- vragen klassikaal stelt
- antwoorden laat toelichten
- andere leerlingen betreft bij het antwoord van één leerling

- aankondigt wat er gaat gebeuren en opdrachten, zoals toetsstof en huiswerk, visualiseert.

Negatieve ervaringen gaan over onrust in de klas (schuivende stoelen, leerlingen, die praten en fluisteren), onvoorspelbaarheid (een vraag voorgelegd krijgen), discussiëren en argumenteren ('dat kan ik niet zo snel') en afwisselingen in de les, die niet worden toegelicht, zoals het vertonen van films.

De bevindingen sluiten aan bij hetgeen in het theoretisch kader aan de orde is gekomen. Ter toelichting het volgende.

De prikkelgevoeligheid, die Clijsen & Leenders (2006) beschreven, komt terug in de expliciete wens van de leerlingen, dat het rustig in de klas is, dat de docent dus orde houdt, en verstorende elementen zoveel mogelijk uitsluit. Dat de docent de les goed afsluit, voordat de bel gaat, past eveneens in de beschreven last, die deze leerlingen ervaren ten aanzien van verstorende geluiden en bewegingen.

De wens om herhaling, terugkoppelen van stukjes lesstof tijdens de les door de docent, sluit eveneens aan bij hetgeen Clijsen & Leenders (2006), maar ook Delfos (2001) beschrijven. Leerlingen met ASS hebben moeite met het zien en begrijpen van samenhang. Daardoor wordt het moeilijk om de docent te volgen in zijn verhaal of uitleg als het enigszins complex is. Door lesstof in kleinere stukken te presenteren, en steeds te checken of de stappen door de leerling begrepen zijn, kan de docent de leerlingen meenemen in zijn verhaal. De kans dat deze leerlingen dan tussentijds afhaken, wordt daarmee kleiner.

Hetzelfde aspect, het moeite hebben met het zien van samenhang der dingen, komt terug in de wens van de leerlingen om bij discussie enigszins uit de wind te worden gehouden. Volgens de eerder aangehaalde centrale coherentietheorie hebben mensen de neiging om logische verbanden aan te brengen in wat zij zien en horen. In een discussie is deze 'neiging' zeer bruikbaar. Leerlingen met ASS hebben deze neiging veel minder en hebben dus moeite om de logica, die meestal in een discussie is vervat, te volgen. Ook de afkeer van onvoorspelbaarheid, in de zin van niet weten wat de ander gaat zeggen, past in het verlengde van het onvermogen de samenhang te zien en te begrijpen.

De wens om zaken concreet te maken, waarbij visualisatie een goed hulpmiddel is, sluit aan bij de cognitieve stijl van leerlingen met ASS volgens Clijsen & Leenders: het vermijden van abstracties, het bij het 'hier en nu houden'. Visualisaties zoals begrippen, toetsstof en huiswerk op het bord schrijven of in een power-point presenteren, helpen.

Visualisatie zoals het gebruiken van filmmateriaal kan ondersteunend zijn. Voorwaarde is echter een goede voorbereiding. Ook deze voorwaarde past in de centrale coherentietheorie: leerlingen met een zwakke sociale coherentie kunnen moeilijk hoofd- en bijzaken onderscheiden. Het bekijken van een film zonder instructie vooraf geeft de leerling onvoldoende sturing: hij weet niet waarop hij moet letten. De kans, dat hij het belangrijkste eruit oppikt, is klein.

6.3. Deelvraag 3: Welke verbeteringen op deze vormen zijn gewenst volgens deze leerlingen?

Welke elementen heeft de ideale les maatschappijleer?

- a. In de randvoorwaardelijke zin is het van het grootste belang, dat er orde en rust in de klas heerst en dat het begin en het eind van de les duidelijk gemarkeerd is.
- b. Voor wat betreft de les is de context-conceptbenadering voor deze leerlingen nagenoeg een must. De praktijk van alledag, en dan bij voorkeur die van de leerlingen zelf, is 'grijpbaar' waardoor de link naar de begrippen uit het vak 'be-grijpbaar' wordt.
- c. Het is raadzaam de leerlingen samenvattingen te laten maken (per hoofdstuk, per paragraaf) om te checken of zij de hoofd- en de bijzaken hebben onderscheiden; dat geeft de leerlingen zekerheid.
- d. Individuele vragen aan deze leerlingen moeten zoveel mogelijk vermeden worden. Met deze leerlingen kan worden afgesproken dat ze alle vragen (zowel klassikaal als individueel) voor zichzelf schriftelijk beantwoorden. Ze kunnen dan zelf de check maken of ze deze goed beantwoord hebben. Bij vragen die een mening of standpunt betreffen leren ze daarmee ook hun gedachten te ordenen en te verwoorden. Eventueel kan er –bijvoorbeeld tijdens zelfwerkzaamheid zoals huiswerk in de klas maken – ook een check door de docent worden gedaan.
- e. De meeste leerlingen willen bij werkvormen als debat en discussie 'uit de wind' worden gehouden. In kleine groepjes willen ze wel meedoen, maar in een discussie, waarbij de hele klas betrokken wordt, voelen ze zich niet op hun gemak. Hun bijdrage is dan ook gering.
- f. Voordat een film wordt getoond moet de docent een goede toelichting geven om welke reden de film wordt gebruikt. Ook vooraf een opdracht geven ("let op dit aspect, let op ...") werkt goed voor deze leerlingen: ze kunnen dan focussen, en lopen niet het risico te worden afgeleid door iets in de film, dat niet relevant is. De docent kan ter ondersteuning van de toelichting de opdracht

–in steekwoorden- op het bord schrijven. Na afloop kunnen de aspecten systematisch worden nagelopen.

De door de leerlingen genoemde suggesties ter verbetering van de lessen maatschappijleer sluiten aan bij theorieën over ASS en de gevolgen voor leerlingen bij het volgen van onderwijs. Ter toelichting het volgende.

Volgens van den Hoofdakker (2002) wordt de kans op het binnenkomen of doordringen van informatie bij kinderen met ASS groter, wanneer dit in een setting van duidelijke structuur gebeurt. Hij maakt daarbij onderscheid tussen structuur in tijd en in ruimte. De structuur in ruimte wordt volgens hem gegeven door het aantal prikkels te beperken, prikkels meer te ordenen en prikkels visueel aan te bieden.

Dit uitgangspunt vinden we terug in de wens van de leerlingen het begin en het einde van de les te markeren en te zorgen voor een rustige, ordelijke les.

Beginnen bij concrete zaken, zoals de leefwereld van de leerling, en vervolgens uitkomen op abstracte begrippen, ofwel de context-conceptbenadering, past in het 'hier en nu' denken van de leerling met ASS. Hem ontbreekt het vermogen om in abstracties te denken (Vermeulen 2002); ook het zwart-wit denken, het onvermogen om genuanceerd of gelaagd te denken, komt terug bij Clijssen & Leenders (2006), waar het de theorie van Gutstein betreft.

Het niet goed kunnen onderscheiden van hoofd- en bijzaken, op basis waarvan de suggestie komt om middels samenvattingen een extra check te hebben, vinden we terug in de centrale coherentietheorie, maar ook bij andere auteurs (Clijssen & Leenders, Haassen & Wichers-Bot, Vermeulen), die de deelwaarneming en het ontbreken van samenhang zien, benoemen.

De voorkeur van de leerlingen om bij vragen van de docent in de reguliere les als bij speciale opdrachten als debat en discussie zoveel mogelijk uit het zicht te blijven, sluit aan bij hun onzekerheid in communicatie. Volgens Delfos (2001) hebben zij moeite om de informatie, die uit een vraag-antwoordgesprek of uit een discussie komt, adequaat te verwerken. Ook het niet goed kunnen functioneren in sociaal contact maakt het voor deze leerlingen lastig deel te nemen aan discussie of debat. Leerlingen, die zich hier wel bewust van zijn, maar niet in staat zijn hierin verandering aan te brengen, worden onzeker, en lopen de kans 'dicht te klappen'. Zelfs het beantwoorden van een simpele vraag lukt dan niet meer.

De wens van de leerlingen films duidelijk te introduceren, met daarbij concrete opdrachten, past in het eerder genoemde onvermogen hoofden bijzaken te onderscheiden (o.a. Delfos). In combinatie met de prikkels, die films geven (beelden, geluiden), en de reacties van medeleerlingen (lachen, becommentariëren) maakt het vertonen van een film ter illustratie of ondersteuning van de lesstof voor de leerling met ASS een kansloze missie. De opdracht vooraf “let daar en daar op” geeft de leerling structuur, de mogelijkheid om te focussen en regisseert tevens de prikkels (van den Hoofdakker, 2002).

6.4. Beperkingen van deze studie

Respondenten

Het aantal respondenten is klein, en beperkt tot de leerlingen van de stage-school. Gelet op de wens om het vak maatschappijleer voor leerlingen met ASS toegankelijker te maken, was een breed uitgezet onderzoek onder meer scholen beter geweest. Niet alleen voor de resultaten (meer leerlingen, meer suggesties, meer ideeën), maar ook vanwege het commitment van scholen (docenten) om meer maatwerk voor deze leerlingen te leveren. Meedoen aan een onderzoek wijst op betrokkenheid, en daarmee hebben uitkomsten meer kans opgepakt te worden.

Een andere beperking betreft ‘de leerling’ als enige respondent. Ook docenten maatschappijleer zouden een belangrijke rol kunnen spelen bij het verbeteren van de toegankelijkheid van het vak. Hun ervaringen met leerlingen met ASS, wellicht al met aangepaste werkvormen en lesstijlen, kunnen een waardevolle bijdrage leveren.

Daarnaast zouden de experts, bedoeld worden de professionals, die leerlingen met ASS in het voortgezet onderwijs begeleiden, ook bij het onderzoek betrokken kunnen worden. Behalve, dat zij over veel kennis over ASS in de praktijk beschikken, hebben zij ook veel ervaring met de onderwijs’beleving’ van de leerlingen. Zij horen de verhalen van de leerlingen over ‘stomme lessen, stomme docenten en stomme boeken’.

Instrument

Bij een groter aantal respondenten (meer leerlingen) en andere respondenten (docenten, leerlingbegeleiders) zouden ook andere instrumenten gebruikt kunnen worden. Te denken valt aan:

- Schriftelijke vragenlijst (meer een logisch gevolg van een groter volume).
- Selectie van diepte-interviews.
- Observaties van lessen maatschappijleer.

6.5. Aanbevelingen voor de praktijk en voor nader onderzoek

Op basis van de resultaten en de conclusies van dit onderzoek beveelt de onderzoeker het volgende aan:

- De vaksectie maatschappijleer/maatschappijwetenschappen van het Vlier neemt de verbeteringsuggesties over en integreert deze in de lessen. Daarnaast brengen ze het onderzoek onder de aandacht bij hun netwerk van collega-docenten, op zowel lokaal, regionaal als landelijk niveau.
- Het onderzoek wordt onder de aandacht gebracht van het gremium van opleiders maatschappijleer/maatschappijwetenschappen. (Toekomstige) docenten zullen, in het kader van passend onderwijs, steeds vaker leerlingen 'met etiketten' moeten bedienen. Differentiatie is dus van groot belang. De uitkomsten van dit onderzoek kunnen helpend zijn in vormgeving van onderwijs aan leerlingen met ASS.

De volgende overwegingen kunnen nader worden onderzocht:

- Zoals al in de inleiding vermeld, ondergaat het vak maatschappijwetenschappen grote veranderingen. Meer nadruk op het analyseren, op het conceptueel denken, zal het vak kenmerken. Er worden van leerlingen hogere denkvaardigheden geëist. Was er al een verschil tussen maatschappijleer (verplicht vak, burgerschapsvorming) en maatschappijwetenschappen (keuzevak, examenvak, inleiding sociale wetenschappen), dat zal met genoemde verandering groter worden. Hoewel het woord 'leer' een andere betekenis heeft dan 'wetenschappen', is er een gerede kans, dat de docent, die beide vakken geeft en soms ook met dezelfde methode werkt, niet alleen kennis en ervaring van het ene vak meeneemt naar het andere vak, maar ook lesstijl en werkvorm. Niet ondenkbaar is vervolgens, dat daardoor maatschappijleer in de lespraktijk een soortgelijke upgrading te wachten staat. Als dat daadwerkelijk gebeurt, zal het vak maatschappijleer voor de leerling met ASS moeilijker worden. Zonder aanpassingen, zoals in dit onderzoek gesuggereerd worden, bestaat de kans, dat diens oordeel er weer één wordt van 'onbegrijpelijke uitleg, snap er niets van, chaos, vreselijk vak, ben blij met voldoende'. En of die voldoende dan gehaald wordt, is nog maar de vraag.
- In het verlengde van bovenstaande kan de vraag gesteld worden of het raadzaam is leerlingen met ASS het vak maatschappijwetenschappen te laten kiezen. Gelet op de nieuwe eisen van het vak, moet serieus worden overwogen of het vak geschikt is voor leerlingen met ASS. Naar mijn mening, die gebaseerd is op de uitkomsten van dit onderzoek, is er een

gerede kans op 'overvraging' van deze leerlingen. Immers, het denken op een hoger abstractieniveau, het zien van samenhang der dingen, zijn niet de sterkste kanten van deze leerlingen. Is een goede match tussen de kenmerken van de leerling met ASS en de eisen van het vak dan niet een mission impossible?

7.Literatuurlijst

Andel, H. van (2010). *Sure we can, onderwijsbehoeften van leerlingen met een autisme spectrum stoornis in het reguliere voortgezet onderwijs*. Tilburg: Fontys Hogescholen.

Baarda, D., Goede M. de & Teunissen, J. (2009). *Basisboek Kwalitatief Onderzoek. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen: Noordhoff.

CED-groep (2007). *Wijzer onderwijs: Autisme VO*. Rotterdam: CED Uitgeverij.

Clijsen, A. & Leenders, Y. (2006). *Autisme in het voortgezet onderwijs*. Den Bosch: KPC Groep.

Delfos, M. (2001). *Een vreemde wereld. Over autisme, het syndroom van Asperger en PDD-NOS*. Amsterdam: SWP.

Delfos, M. (2008). *Autisme op school. Deel 2: voortgezet onderwijs*. Oirschot: Quirijn.

Ebbens, S. & Ettekoven, S. (2013). *Effectief leren, basisboek*. Groningen: Noordhoff.

Kolb, D. (1984). *Experiental Learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Minder autisme met DSM-5. (24-1-2014). Verkregen op 4 juli, 2015, van <http://medischcontact.artsennet.nl/Actueel/Nieuws/Nieuwsbericht/141479/Minder-autisme-met-DSM5.htm>

Schuijt, B., Adriaans, E., Middelkoop, J., Rijpkema, T. & Schuurman, T. (2012). *Lesboek Thema's Maatschappijleer*. Wormerveer: Essener BV.

Schuijt, B., Middelkoop, J., Schuurman, T. & Rijpkema, T. (2014), *Werkboek Thema's Maatschappijleer*. Wormerveer: Essener BV.

Slooter, M. (2009). *De vijf rollen van de leraar*. Amersfoort: CPS.

Veen, L. van der, Serra, M., Hoofdakker, B. van den & Minderaa, R. (2002). *Sociaal onhandig. De opvoeding van kinderen met PDDNOS en ADHD*. Assen: Koninklijke Van Gorcum BV.

Veen, T. van der & Wal, van der J. (2012). *Van leertheorie naar onderwijspraktijk*. Groningen: Noordhoff.

Vermeulen, P. (2002). *Voor alle duidelijkheid. Leerlingen met autisme in het gewoon onderwijs*. Berchem: EPO.

Wichers- Bot. J. & Haassen, M. (2008). *Naar een anti-vriendelijke VO-school*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Bijlage: Interviewschema

Communicatie/instructie

1. Begint de docent met te vertellen wat hij die les gaat doen? Vind je dat plezierig of maakt je dat niets uit?
2. Heet de docent je welkom? Hoe doet hij dat?
3. Weet je altijd wat de docent bedoelt? Zijn zijn vragen duidelijk?
4. Schrijft hij vragen of opdrachten op het bord?
5. Legt hij goed uit? Hoe doet hij dat?
6. Spreekt hij je bij naam aan? Wat vind je daarvan?
7. Stelt hij moeilijke vragen? En helpt hij je daarbij?
8. Begrijp je de antwoorden?
9. Stel je vragen als je iets niets snapt? Vind je het moeilijk vragen te stellen?
10. Laat hij jou en anderen dingen navertellen of herhalen?
11. Begrijp je de opdrachten, die je krijgt?
12. Maak je aantekeningen? Alleen wanneer de docent dat zegt?
13. Let je altijd goed op?
14. Is het duidelijk wat het huiswerk is? Hoe weet je dat? Maak je het huiswerk alleen, of met anderen?

Veilige omgeving

15. Werk je regelmatig met anderen in de klas? Met degene, die naast je zit, of in kleine groepjes?
16. Vind je het leuk of moeilijk om zulke opdrachten te doen?
17. Voel je je zeker genoeg daaraan mee te doen?
18. Mag je zelf weten in welk groepje je zit?
19. Durf je het tegen de docent te zeggen wanneer je last van iets of iemand hebt?
20. Mag je weg als je daar om vraagt?
21. Wat vind je van de sfeer tijdens de les? Is het rustig in de les?
22. Heb je maatjes in de klas? Als zij er niet zijn, heb je dan aansluiting bij anderen of ga je alleen zitten?
23. Heb je vaak last van prikkels in de klas, die je afleiden? Kun je daar een voorbeeld van geven?

Het vak maatschappijleer

24. Wat vind je van het vak? Moeilijk, leuk, interessant, ...?

25. Kun je aangeven wat het vak leuk, moeilijk, ... maakt?
26. Waarin verschilt dit vak van andere vakken?
27. Wat vind je van het lesboek? En wat van het werkboek?
28. Wat vind je van de lessen?
29. Waarin verschillen deze lessen van andere lessen?
30. Wat vind je van werkvormen als discussie, mening vormen en verwoorden, etc.? Gaat dat je gemakkelijk af? Zo ja, zo nee, waarom wel/niet?
31. Weet je altijd wat je moet leren voor de toetsen?
32. Begrijp je de toetsvragen altijd?
33. Welk vak is voor jou ideaal? Welke les is voor jou ideaal? Kun je ook aangeven waarom?
34. Stel: jij had het voor het zeggen: hoe ziet jouw ideale les maatschappijleer eruit? Welke zaken wil je er wel in hebben en welke niet? Denk aan power points, films, alleen het boek, iets nabootsen, discussie, debat, presentaties, de docent is vooral aan het woord, in stilte werken, etc.
Maak ook een indeling in de tijd; wat wil je dat de docent doet of niet doet?
Denk je dat jouw antwoord verschilt van die van de andere leerlingen in de klas? Zo ja, waar zit dat verschil?