

Generieke kenmerken

- 1 Participatie en samenwerking
- 2 Een gezamenlijk gedragen visie
- 3 Regionale afstemming, ketenbenadering
- 4 Gedeeld leiderschap
- 5 Een veilige en ordelijke omgeving
- 6 Een op diversiteit afgestemd curriculum
- 7 Organisatie op school- en klasniveau
- 8 Inclusieve klaspraktijken

1. Participatie en samenwerking

Participatie is het centrale doel van inclusie: iedereen neemt deel aan de maatschappij. Dit ideaal wordt op verschillende manieren vormgegeven in de inclusieve school, met name in de omgang met leerlingen en ouders.

Participatie van leerlingen

In het Onderzoek Inclusief Onderwijs van de Vakgroep orthopedagogiek van Universiteit Gent (Van Hove e.a., 2005) wordt zichtbaar hoe participatie als kritische succesfactor op leerlingniveau vormgegeven kan worden: het gaat erom (alle) kinderen passief en actief zoveel mogelijk bij alle klas- en schoolactiviteiten van de leeftijdgenoten te betrekken. Daarbij gaat het niet alleen om schoolse vaardigheden maar ook om sociale relaties, emotionele vaardigheden en de mogelijkheid om zelfstandig te functioneren. De auteurs plaatsen de ondersteunende (leer)kracht in de functie van (bevordering van) participatie. Ze onderscheiden participatie van integratie: het hoeft er niet om te gaan dat leerlingen de eindtermen (hiermee) halen, maar om actief naar vormen te zoeken waarmee participatie wordt gerealiseerd. Rituelen vormen daarin een belangrijk houvast. De auteurs beschrijven een continuüm aan participatievormen (in relatie tot het curriculum). Het toekomstperspectief van de leerlingen is een belangrijk aandachtspunt bij de vormgeving, zeker in het voortgezet onderwijs (deelcertificaten, flexibele groepeeringsvormen, job-coaching). Een en ander vraagt van de leraar en andere betrokkenen gerichtheid op het zien van participatiemogelijkheden en goede onderlinge samenwerking.

Ouderbetrokkenheid

Ouders moeten een doorslaggevende rol en stem hebben. Een belangrijke voorwaarde is hen goed te informeren over de details van planning, implementatie, evaluatie en structuur van de samenwerking, vooral die tussen school, buiten-instituten en andere professionals. Ouders zijn actief bij de ontwikkeling, implementatie en evaluatie van handelingsplannen. Soms kunnen ze dienen als extra handen binnen of buiten de samenwerking met andere scholen. (Meijer 2001, 2003, 2005)

Marzano noemt drie elementen: communicatie (vormen van communicatie waarin ouders kunnen antwoorden), participatie (dagelijkse betrokkenheid, bijvoorbeeld als hulp van de leraar) en invloed (governance, wat wil zeggen een stem hebben in de sleutelbeslissingen van de school). Marzano noemt ook een aantal effectieve maatregelen:

- kies de juiste communicatiemediën: direct telefonisch contact bij problemen, gebruik van internet, huisbezoek en ouders-leraren-conferenties;
- realiseer diverse manieren voor ouders om bij het dagelijks functioneren van de school betrokken te zijn: inzet van vrijwilligers voor verschillende soorten taken, goed rekruteren en trainen van vrijwilligers;
- realiseer diverse mogelijkheden voor beïnvloeding: een schoolplanningsteam (samengesteld uit leraren, ouders en ondersteunende staf) dat kernbeslissingen neemt (over het curriculum, de schoolomgeving e.d); een leerlingenondersteuningsteam (waarin ook leraren en begeleiders participeren); een ouderteam gericht op ouderbetrokkenheid.

Uit onderzoek komt naar voren dat juist het betrekken van ouders uit lagere sociaaleconomische groepen moeilijk is. Dit vraagt om een nadere verkenning van good practices van manieren waarop scholen ook deze ouders actief en als mede-eigenaar betrokken krijgen.

Coöperatief onderwijzen (teamleren) co-teaching, inzet van ondersteunend personeel, gerichte inzet van speciale leraren en toegang tot regionale gespecialiseerde ondersteuning (Meijer, 2001, 2003a, 2005).

In de focusinterviews wordt aan deze dimensie een rijke, gevarieerde, invulling gegeven. Participatie is een fundamenteel kenmerk van de school als gemeenschap, dat op alle niveaus invulling krijgt: tussen leerlingen onderling, tussen ouders en school, tussen leraren onderling. Dit uitgangspunt heeft ook consequenties voor de wijze waarop besluiten worden genomen, met erkenning van de eigen perspectieven en belangen van in het bijzonder ouders en leraren.

2. Een gezamenlijk gedragen visie

Inclusief onderwijs is sterk verbonden met de identiteitsontwikkeling van de individuele professionals én van de school als geheel. In het verlengde hiervan ligt de nadruk op een contextuele, procesmatige aanpak van vernieuwingen: er zijn geen voorgegeven oplossingen, maar op basis van de gemeenschappelijke visie worden praktische vernieuwingen gerealiseerd, inspelend op de complexe eigen omgeving (systeembenadering). Dit vraagt weer om een actieve betrokkenheid van o.a. ouders en andere relevante actoren uit de (school)omgeving. In *Ondersteuning bij de ontwikkeling en invoering van inclusief onderwijs van het Expertisecentrum voor Inclusief Onderwijs van het Seminarium voor Orthopedagogiek* (Schuman, 2008) wordt voor dit aspect verwezen naar Evans, Fullan, Senge en de *Index voor Inclusie* (Booth & Ainscow, 2007). Volgens Evans is de subjectieve realiteit van de mensen die het veranderingsproces uiteindelijk moeten vormgeven in hun dagelijks werk van doorslaggevende betekenis voor een succesvolle innovatie. Daarom is de transformatie van deze subjectieve realiteit een kerntaak bij het succesvol doorvoeren van onderwijsveranderingen (Evans, 1996).

Fullan benadrukt vooral het procesmatige karakter van veranderingsprocessen in complexe onderwijsorganisaties. Belangrijk is te beginnen met het formuleren van de normatieve doelstellingen die ten grondslag liggen aan de organisatie en aan de wens om tot een verandering te komen: welke waarden willen we met ons onderwijs realiseren? Deze bepalen de richting en de resultaten van het veranderingsproces. Belangrijke aspecten hierbij zijn de ontwikkeling van betekenisvolle relaties, het gebruiken van de in de betrokken mensen beschikbare deskundigheid, het omgaan met onzekerheid en weerstand en het realiseren van samenhang (Fullan, 2001). Senge vraagt vooral aandacht voor de ontwikkeling van mensen als voorwaarde voor de ontwikkeling van een systeem. (Senge, 2000). Senge hanteert vijf leerprincipes:

- de ontwikkeling van persoonlijk meesterschap, dat wil zeggen het versterken van de competenties van alle betrokkenen en een gerichtheid op het primaire proces;
- de ontwikkeling van een gedeelde visie waarop regelmatig kritisch gereflecteerd wordt, waardoor alle betrokkenen zich eigenaar kunnen voelen van het ontwikkelingsproces;
- de invloed van de mentale modellen die betrokkenen hanteren, bijvoorbeeld in hun werk met elkaar, met de leerlingen en met de ouders;
- het leren als team vanuit een gerichtheid op dialoog, focusgroepen en intervisie;
- het denken vanuit systemen waarin de nadruk ligt op het omgaan met en antwoorden geven op veranderingen in de omgeving, de ontwikkeling van interdisciplinair werken, het geven en ontvangen van feedback en omgaan met complexiteit, toeval en onvoorspelbaarheid.

In de Index voor Inclusie (Booth & Ainscow, 2007) is deze aanpak uitgewerkt in de vorm van handreikingen en kernbegrippen die de professionals een heldere taal bieden voor het discussiëren over inclusieve onderwijsontwikkeling in hun school.

Ook hier wordt primair het belang benadrukt van het creëren van een inclusieve schoolcultuur (dus de ontwikkeling van een gemeenschap waarbij iedereen betrokken is als uitdrukking van inclusie) en het vestigen van inclusieve waarden als basis voor de ontwikkeling van een inclusief schoolbeleid en een inclusieve onderwijspraktijk.

In Assessment in Inclusive Settings (Watkins (red.), 2007) wordt benadrukt dat werken met de gewenste vorm van inclusieve assessment vraagt om een positieve houding van de individuele leraar tegenover omgaan met verschillen in de groep, de relatie tussen leren en assessment, het gebruik van holistische benaderingen om goed zicht te krijgen op de ontwikkelingsmogelijkheden van leerlingen en de actieve betrokkenheid van ouders en medeleerlingen bij het proces. Dat vraagt ook om een inclusieve schoolcultuur en een hierop afgestemde gerichte schoolontwikkeling.

In de focusinterviews wordt in beide praktijken vooral het belang van een open, welwillende, houding van alle betrokkenen benadrukt. Openheid als basaal kenmerk van individuele betrokkenen, van de school als organisatie én van het ontwikkelingsproces: samen werken, samen leren.

3. Regionale afstemming / ketenbenadering

Samenwerking tussen scholen

Belangrijk is dat op regionaal niveau gezamenlijk voorzieningen voor leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften worden georganiseerd en dat er sprake is van goede onderlinge afstemming (Meijer 2001, 2003, 2005). In het beleid voor Passend Onderwijs wordt hier (experimenteel) vorm aan gegeven o.a. door in het voortgezet onderwijs regionaal-sectorbreed te werken.

Ketenbenadering

Coördinatie en samenwerking tussen alle betrokken instanties en voorzieningen (gezondheidszorg, jeugdzorg, onderwijs en psychodiagnostische voorzieningen) buiten de school en tussen school en ouders zijn nodig ten behoeve van leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften (Meijer 2001, 2003a, 2005). In het deel over factoren op leerlingniveau bevestigt Marzano de grote invloed van leerlingfactoren (intelligentie, opleidingsniveau ouders) op de schoolse prestaties. Toch ziet hij mogelijkheden om, vanuit de school, hierop invloed uit te oefenen. Hij noemt o.a.:

- training en ondersteuning van ouders zodat ze effectiever met hun kinderen over leren en de school in gesprek kunnen gaan (een ondersteunende thuisomgeving);
- leerlingen ervaringen laten opdoen met crystallized knowledge (kennis van de wereld; levenservaring) door het werken met mentoren uit andere etnische/ sociaal-economische groepen. Dit sluit aan bij het pleidooi van Bowen Paulle voor structurele toegang tot de leef- en leerwereld van de middenklasse (Paulle, 2005);
- leerlingen aan zelfontworpen projecten laten werken waardoor hun gevoel van eigenwaarde en hun kennis van de wereld worden bevorderd.

Toegang tot voorzieningen

Voorzieningen dienen (ook op regionaal niveau) gemakkelijk toegankelijk te zijn.

Scholen moeten financiën flexibel kunnen inzetten (geen bureaucratie belemmeringen) (Meijer 2001, 2003a, 2005). Dit strookt met een advies in Groeistuipen in het speciaal onderwijs (Van Dijk, e.a., 2007) om middelen voor leerlingen niet puur te baseren op deficiëntiediagnose (zoals nu de praktijk is), maar om per leerling te bepalen welke middelen nodig zijn voor de gewenste resultaten. Dit advies sluit aan bij een zich ontwikkelende praktijk in inclusieve scholen én in speciale onderwijszorg, waarin de focus ligt op ontwikkelingsmogelijkheden van leerlingen in relatie tot de gegeven context. Deze ontwikkeling vindt haar weerslag in het professioneel handelen van leraren (zie met name de uitwerking van basisdimensie B2 van het competentieprofiel).

In de focusinterviews wordt aan dit aspect vooral in het Oosterlichtcollege (VO) aandacht besteed. Genoemd worden:

- de rol van de mentor als spil in de afstemming;
- het vinden van een goed evenwicht in het inschakelen van externe en interne deskundigheid;
- het belang van eigen deskundigheidsbevordering en
- het belang van een goede onderlinge afstemming in het team (wekelijks overleg) met de ouders.

4. Gedeeld leiderschap

In diverse rapporten wordt het belang van leiderschap ter ondersteuning van de leraren benadrukt, bijvoorbeeld in de vorm van empowerment van de leraar (teacher leadership) en in het zorg dragen voor goede voorzieningen. Leraren hebben ondersteuning nodig, binnen en buiten de school. Daarom is leiderschap op het niveau van de directeur, de regio, de plaatselijke gemeenschap en de regering van cruciaal belang. De leidinggevende is niet alleen belangrijk voor het realiseren van allerlei ondersteunende voorzieningen voor leraren, leiderschap is ook een beslissende factor bij het realiseren van de gewenste veranderingen. De leidinggevende speelt een sleutelrol in het organiseren van een teambenadering en het handhaven van een focus op de hoofdzaken, de key-issues (Meijer 2001, 2003a, 2005). Smeets (2007) wijst erop dat elke onderwijsprofessional in de dagelijkse praktijk beslissingen moet nemen over hoe te handelen. Teacher leadership wordt gedefinieerd als een model waarin leraren op diverse niveaus in de organisatie de leiding kunnen nemen. Dit kan door het creëren van omstandigheden waarin leraren samen kunnen werken en leren en via deze weg tot betekenisgeving en doelbepaling kunnen komen. Het betreft hier niet een gedelegeerde verantwoordelijkheid maar een conditie waarin leraren zelf initiatief kunnen nemen en activiteiten kunnen uitvoeren (Harris & Muys 2005). Dit vraagt weer om een schoolcultuur waarin experimenteren, (kritische) bevraging en evaluatie van de dagelijkse praktijk worden gestimuleerd. Belangrijk daarin is dat betrokkenen persoonlijke waarden, overtuigingen en opvattingen kunnen delen. Dat vraagt om leiderschap dat erop gericht is om vormen van teamleren (collaborative learning) te ondersteunen en te beschermen. Niet voor niets wordt een relatie gelegd met action-research dat uitgaat van empowerment van de professionals door onderzoek van hun eigen praktijk. In de focusinterviews wordt in beide praktijken vooral het belang van een goede ondersteuning door de leiding genoemd. Beide noemen de complexiteit van de verhoudingen: die vraagt om gedeeld leiderschap waarbij de leidinggevende ook de lijn goed weet vast te houden.

5. Een veilige en ordelijke omgeving

Deze dimensie wordt vooral beschreven in relatie tot grootstedelijke problematiek en het omgaan met agressie. In *What Works in schools* (Marzano 2003) is deze effectiviteitsfactor gerelateerd aan agressie en geweld. Marzano noemt diverse maatregelen die gedragsproblemen voorkomen:

- stel regels/procedures vast waarmee mogelijke problemen als gevolg van fysieke kenmerken van het schoolgebouw (nauwe gangen) en bepaalde schoolroutines ondervangen kunnen worden;
 - realiseer schoolbrede gedragsregels, zorg voor duidelijke consequenties en wees consequent, als de regels overtreden worden;
 - zorg voor een programma waarmee leerlingen zelfdiscipline en verantwoordelijkheid leren;
 - zorg voor een systeem van vroegtijdige signalering van leerlingen met een hoog geweldsrisico.
- Bowen Paulle schrijft veel van het impulsieve gedrag van probleemleerlingen toe aan het opgroeien in een deplorabele en agressieve omgeving. Als oplossing ziet hij: eerst stabiliseren (reinheid, rust en regelmaat), dan sociaal leren (zich kunnen optrekken aan de anderen). Het pleidooi van Paulle reikt verder dan een ordelijke en veilige omgeving, het gaat om diversiteit als maatschappelijk uitgangspunt en noodzakelijke voorwaarde voor het opheffen van ongelijkheid. Daarbij noemt hij o.a. een naar inkomensgroepen gemengde schoolbevolking en groepssamenstelling (zie ook 2.4.7 onder Heterogene groepeeringsvormen). Het gaat volgens Paulle om structurele toegang tot de leef- en leerwereld van de middenklasse. Veiligheid is, zoals bekend, op een bijzondere manier van belang voor leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften (bijvoorbeeld leerlingen met internaliserende problematiek).

In de focusinterviews lijkt deze dimensie vooral voor het voortgezet onderwijs van groot belang: de veiligheid van de school als een wezenlijke voorwaarde voor de ontwikkeling van leerlingen.

6. Een op diversiteit afgestemd curriculum

Een uitvoerbaar curriculum (gelegenheid tot leren, voldoende tijd)

Volgens Marzano (2003) moeten de leraren voldoende tijd hebben om de inhoud van het curriculum te behandelen. De leerlingen moeten voldoende gelegenheid hebben die inhoud te leren. Daarom is het van belang dat de school overeenstemming bereikt over wat de essentiële inhoud van het curriculum is. Dit betekent: gezamenlijk keuzes maken in de te behandelen stof, gegeven de tijd die volgens het rooster beschikbaar is; vervolgens de inhoud zo ordenen dat leerlingen ruim de mogelijkheid krijgen om deze te leren; er dus vooral voor te zorgen dat de noodzakelijke instructietijd beschermd wordt. Deze gegevens sluiten aan bij de opmerkingen van Meijer (2001, 2003a, 2005) over voldoende tijd voor leraren als een noodzakelijke voorwaarde voor acceptatie van inclusie.

Curriculumontwerp op klasniveau

Volgens Marzano is het belangrijk dat leraren keuzes maken bij de planning van de lesstof in relatie tot unieke kenmerken van leerlingen. Bij dit onderwerp baseert Marzano zich niet op effectiviteitsonderzoek, maar op principes uit de cognitieve psychologie. Leerlingen moeten zo effectief mogelijk kennis verwerken. Hij noemt als aandachtspunten daarbij: bepalen van het soort kennis, grote variëteit in het presenteren van kennis, goed bepalen welke vaardigheden beheerst moeten worden, goed ordenen van de inhoud en leerlingen (inter)actief ermee laten werken. Dit zijn allemaal beslissingen die liggen op het grensgebied tussen het algemeen curriculumontwerp en individuele handelingsplannen, die vormgegeven kunnen worden in een groepshandelingsplan.

Leerlinggerichte interventies

Marzano noemt in relatie tot leerlingkenmerken twee specifieke activiteiten die gericht zijn op het opheffen van de achterstand van leerlingen: gerichte training op woordenschat (om hun crystallised knowledge uit te breiden) en leerlingen leren hoe de dynamiek van motivatie werkt en hoe je dat kunt beïnvloeden. Meijer geeft aan dat het curriculum aangepast dient te worden, niet alleen voor de leerlingen die minder goed presteren maar voor alle leerlingen, inclusief de begaafde leerlingen. Verder benadrukt Meijer het belang van een doorgaande lijn: handelingsplannen moeten binnen het curriculum vallen. Het curriculum kan aangepast worden op individuele behoeften en extra ondersteuning kan met hulp van het handelingsplan adequaat worden toegewezen. In de focusinterviews wordt dit aspect vooral in het SWV Gorinchem (PO) besproken. De deelnemers benadrukken dat het programma de leerlingen tot ontwikkeling moet uitdagen; dat leraren inzicht moeten hebben in de opbouw van het programma voor een flexibele afstemming op individuele leerlingen en dat een goed programma de leer- én de gedragsontwikkeling van de leerlingen moet ondersteunen.

7. Organisatie op school – en klasniveau

Heterogene groeperingsvormen

Volgens Meijer zijn heterogene groeperingsvormen en een meer gedifferentieerde benadering in het onderwijs nodig om effectief in te kunnen spelen op de diversiteit van leerlingen in de klas. Gerichte doelen, alternatieve leerroutes, flexibele instructie en de afwezigheid van homogene groeperingsvormen versterken inclusie.

Heterogene groeperingsvormen zijn een vereiste voor coöperatief leren. Daarvoor is volgens Meijer ook van belang dat speciale voorzieningen voor leerlingen zo vroeg mogelijk, zo flexibel mogelijk, zo licht mogelijk, zo dicht mogelijk bij de mainstream en zo kort mogelijk worden ingezet.

Thuisgroepensysteem (VO)

In het voortgezet onderwijs kan het goed zijn om met een thuisgroepensysteem te werken: een kleine groep docenten (inclusief een speciale leraar) die verantwoordelijk is voor een beperkt aantal (vier tot vijf) groepen leerlingen. Docenten geven les in meerdere vakken, wat het voor de leerlingen én de leraren mogelijk maakt een (vertrouwens)relatie op te bouwen (Meijer, 2005).

Een goede ondersteuningsstructuur (specifieke functies en voorzieningen)

Meijer benadrukt vooral het belang van een flexibele ondersteuning en inzet van (financiële) middelen. Genoemd worden flexibele ondersteuning door collega, speciale leraar, directeur; aanwezigheid van een assistent in de groep die het praktisch mogelijk maakt om met de verschillen om te gaan en scholen moeten financiële vrijheid hebben om middelen/voorzieningen in te zetten. In *Assessment in Inclusive Settings* (Watkins (ed.), (2007) wordt de inzet van multidisciplinaire assessment-teams genoemd als een van de voorwaarden voor een ontwikkelingsgericht assessment. De nadruk dient te liggen op de ondersteunende functie van assessment (niet uitgaan van deficiënties, maar inzicht hebben in leermogelijkheden).

In de focusinterviews komen kenmerkende verschillen tussen primair en voortgezet onderwijs tot uiting: in het SWV Gorinchem (PO) noemt men hier heterogene groepeeringsvormen (en daarbij passende ondersteuning); in het Oosterlichtcollege (VO) zoekt men naar oplossingen binnen de aanwezige, homogene, groepen.

8. Inclusieve klaspraktijken

Effectieve didactiek: assessment, directe instructie en feedback

Volgens Meijer moeten alle werkwijzen/voorzieningen plaatsvinden in een integrale, overall benadering, waarbij lesgeven is gebaseerd op assessment en evaluatie, hoge verwachtingen, directe instructie en feedback. Alle leerlingen, en dus ook alle met specifieke ondersteuningsbehoeften, gaan er op vooruit als gebruik wordt gemaakt van systematische monitoring, assessment, planning en evaluatie van het werk. In *Assessment in Inclusive settings* wordt gewezen op het belang van het formatieve functieassessment in het handelen van de leraar: directe koppeling aan het leerproces. Een interessante ontwikkeling in dit kader is Response To Instruction (RTI); zie bijvoorbeeld <http://www.wrightslaw.com/info/rti.index.htm>.

Marzano sluit hier bij aan: effectief is het stellen van uitdagende doelen en het geven van directe, specifieke feedback op de resultaten, gebaseerd op een goede formatieve assessment. Marzano vermeldt voorts een aantal effectieve instructiestrategieën als een van de drie factoren op leraarniveau. Hij werkt ze uit in de vorm van een raamwerk van specifieke gedragingen die deels inhoudsgericht zijn (leerlingen leren overeenkomsten en verschillen te onderscheiden) en deels methodisch (stimuleren van het leren o.a. door werken met non-verbale uitingen, coöperatief leren, werken met hypothesen en gerichte aanwijzingen; gericht stellen van doelen en geven van feedback). (Marzano, 2003, pp 82-83)

Coöperatief leren

Volgens Meijer is peer tutoring of coöperatief leren effectief voor het bereiken van leerdoelen. Leerlingen die elkaar helpen profiteren van het samen leren, vooral in een systeem waarbij sprake is van flexibele en goed overwogen groepssamenstellingen.

De gegevens wijzen op vooruitgang zowel op leergebied als in de sociale ontwikkeling. Marzano noemt coöperatief leren als een van de effectieve strategieën (Marzano, 2003, tabel p. 80).

Werken met alternatieve leerstrategieën

Meijer noemt het belang van diversiteit in het werken met leerstrategieën, waarbij leerlingen leren hoe te leren en zij eigen verantwoordelijkheid voor het leerproces nemen. Belangrijk is dat de leerlingen (hulp)vragen durven te stellen.

Klassenmanagement: effectieve pedagogiek

Volgens Meijer is vooral voor leerlingen met sociale en gedragsproblemen een systematische manier van het benaderen van ongewenst gedrag in de klas een effectief middel om het aantal en de intensiteit van verstoringen tijdens de lessen te verminderen.

Duidelijke klassenregels en enkele duidelijke grenzen, die samen met de leerlingen zijn overeengekomen (in samenhang met geschikte beloningsvormen) zijn aantoonbaar effectief gebleken. Meijer noemt dit co-operative problemsolving.

Deze coöperatieve manier om gedragsregels vast te stellen is te beschouwen als een aspect van klassenmanagement.

Interessant in dit verband is het internationaal onderzoek dat gedaan wordt naar positive behavior support in schools (PBS). Daarin is een belangrijke rol weggelegd voor een preventieve aanpak,

waarmee 70% van de gedragsproblemen ondervangen kan worden (zie: <http://www.pbis.org/schoolwide.htm>, met name bij de PBIS toolpage).

Marzano noemt klassenmanagement als een van de drie factoren op leraarniveau.

Belangrijke elementen daarin zijn:

- vaststellen en handhaven van (klassen)regels: duidelijkheid over specifieke gedragingen (in het algemeen, bij overgangen, m.b.t. samenwerking en omgang met materiaal). Elke groep kan eigen regels hebben, afgestemd op de specifieke behoeften van die groep of klas;
- disciplinair handelen: een gevarieerde aanpak, waarbij belonen het meest effectief is, maar milde straffen ook kunnen werken;
- zorgen voor effectieve leraar-student-relaties. Marzano ziet dit als een sleutelfactor. In de uitwerking verwijst hij enerzijds naar het werk van Wubbels (Wubbels, 1999), die het vinden van een goede balans tussen dominantie en samenwerking benadrukt, en anderzijds naar onderzoek waarin blijkt dat de meest effectieve leraren hun strategieën afstemmen op (soorten) leerlingen;
- zorgen voor een geschikte mentale set voor (klassen)management. Marzano onderscheidt hierin twee aspecten: het 'erbij zijn' (withitness), waarmee hij wil zeggen dat een goede leraar continu alle leerlingen in het vizier heeft. Daarnaast moet een leraar beschikken over emotionele objectiviteit: op een neutrale manier om kunnen gaan met verstoringen.

De uitwerking van dit laatste aspect zit al dicht op de competenties van de leraar.

De vraag is in hoeverre effectieve klaspraktijken betrekking hebben op werkwijzen of vooral de uitdrukking zijn van individuele kwaliteiten van de leraren.

Marzano noemt o.a. het belang van ondersteuning van leraren bij het bewaren van een goed emotioneel evenwicht; hij geeft in een tabel aan hoe leraren op (gedrag van) leerlingen met specifieke achtergronden zouden kunnen anticiperen (Marzano, 2003, figuur pp. 103-105).

In de focusinterviews blijken ook hier weer verschillen tussen primair en voortgezet onderwijs. In het SWV Gorinchem (PO) noemt men hier (het belang van professionalisering van leraren in) effectieve didactiek, samenwerking in de groep, in de vorm van co-teaching en het werken met een overzichtelijk aantal onderlinge afspraken. In het Oosterlichtcollege (VO) noemt men hier vooral de rol van de mentor: de mentor moet focussen en de andere docenten in- en voorlichten.