

LVB+ en taakgericht werken

EVELIEN ROSINK

2192260 MASTER SPECIAL EDUCATION NEEDS

GESPECIALISEERDE LEERKRACHT

FONTYS OPLEIDINGSCENTRUM

SPECIALE ONDERWIJZORG HENGEL

BEGELEIDSTER: ANNEMIEK DE BILDE

STUDIEJAAR: 2011/2012



INHOUD

Samenvatting	2	Hoofdstuk 5: Analyseren en concluderen	29
Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling	4	5.1 Deelvraag 1	29
Hoofdstuk 2: Theoretische onderbouwing	6	5.2 Deelvraag 2	30
2.1 Inleiding	6	5.3 Deelvraag 3	32
2.2 Jongeren met een licht verstandelijke beperking	6	5.4 Onderzoeksvraag	33
2.3 Ontwikkelingspsychologie	8	Hoofdstuk 6: Evaluatie	35
2.4 Jongeren met een licht verstandelijke beperking en bijkomende problematiek	9	6.1 Reflectie op onderzoeksresultaten	35
2.5 Jongeren met een licht verstandelijke beperking en onderwijs	10	6.2 Reflectie op het onderzoek	36
2.6 Taakgericht werken en leerkrachtvaardigheden	12	6.3 Reflectie op het critical friendship	37
Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie	15	Nawoord	38
3.1 Onderzoeksvorm	15	Literatuurlijst	39
3.2 Data verzamelen	15	Bijlagen	42
3.3 Betrouwbaarheid en validiteit	18	Bijlage 1 Interviewleidraad voor deelvraag 1	43
3.4 Ethiek	19	Bijlage 2 Observatie instrument voor deelvraag 2	44
Hoofdstuk 4: Data presentatie en resultaten	20	Bijlage 3 Interviewleidraad voor deelvraag 3	46
4.1 Deelvraag 1	20	Bijlage 4 Interview uitwerkingen van deelvraag 1	47
4.2 Deelvraag 2	22	Bijlage 5 Observaties van deelvraag 2	61
4.3 Deelvraag 3	28	Bijlage 6 Interview uitwerkingen van deelvraag 3	74

Samenvatting

Dit praktijkgerichte onderzoek vormt een onderdeel van de opleiding Master Special Education Needs. In dit onderzoek staat het begeleiden van taakgericht werken bij leerlingen met een Licht Verstandelijke Beperking centraal. Op mijn leerwerkplek worden problemen ervaren bij het begeleiden van taakgericht werken. Doordat er zich regelmatig situaties voordoen waarin zowel de leerkracht als de leerling onveiligheid ervaren, lukt het niet om tot begeleiding van het taakgericht werken te komen.

De onderzoeksvraag die opgesteld is voorafgaand van dit onderzoek is:

Welke vaardigheden heb ik als leerkracht nodig om Licht Verstandelijk Beperkte+ leerlingen in de leeftijd van 10 tot 12 jaar, te kunnen begeleiden bij het taakgericht werken?

Het onderzoek wordt uitgevoerd in de praktijk en wordt daarom ook wel een praktijkgericht onderzoek genoemd (van der Donk & van Lanen, 2009).

Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden zijn er deelvragen opgesteld. Tevens is er een theoretische onderbouwing geschreven en is er data verzameld. De respondenten die aan dit onderzoek hebben meegewerkt zijn vier leerkrachten van het speciaal onderwijs, drie leerlingen van het speciaal onderwijs en de intern begeleider van de school.

Uit de verzamelde data zijn er conclusies getrokken en aanbevelingen gedaan die gebruikt kunnen worden op mijn leerwerkplek.

Er kan gesteld worden dat de leerkrachten en intern begeleider vinden dat LVB+ leerlingen gebaat zijn bij een leerkracht die kennis heeft van het onderliggende profiel van de leerlingen en een leerkracht die duidelijk en voorspelbaar is.

Uit het onderzoek is tevens gebleken dat het per leerling verschilt welke aanpak de juiste is om taakgericht gedrag te bevorderen.

De drie leerlingen geven aan nabijheid van de leerkracht te willen tijdens het werken en zitten het liefst alleen tijdens het maken van hun werkmomenten.

Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling

De school waar ik sinds september 2011 werkzaam ben, kent een afdeling Speciaal Onderwijs (SO) voor kinderen van 6 tot 12 jaar en een Voortgezet Speciaal Onderwijs (VSO) afdeling voor jongeren van 12 tot en met 18 jaar. Het is een school voor cluster 4¹ leerlingen. De leerlingen worden ook wel Licht Verstandelijk Beperkte+ leerlingen² (LVB+) genoemd. Zelf werk ik met LVB+ leerlingen tussen de 8 en 18 jaar waarbij volledige onderwijsparticipatie nog niet mogelijk is. Deze leerlingen gaan voordat ze volledig naar school kunnen naar onderwijstoeleiding. Onderwijstoeleiding bevindt zich in de school in een apart lokaal. Hier wordt gewerkt aan de basale leervoorwaarden. Voorbeelden van basale leervoorwaarden zijn: de leerling kan op zijn plaats zitten, de leerling accepteert instructie van de leerkracht, de leerling is geen gevaar voor andere leerlingen in de klas.

Deze jongeren hebben op verschillende scholen gezeten. Ze beleven situaties vaak negatief en kunnen heftig, emotioneel en vanuit onmacht reageren. Hierdoor beleven ze weinig succeservaringen en is hun zelfbeeld laag. Kenmerkend voor LVB+ jongeren is dat de sociaal-emotionele ontwikkelingsleeftijd achter loopt op hun kalenderleeftijd. De emotionele ontwikkeling stagneert vaak op het niveau van een schoolkind. Volgens Nienhuis (2002) is het voor LVB- jongeren moeilijk is om te functioneren in een onderwijssituatie, omdat de problematiek en de gedragsproblemen complex zijn.

De bewering van Nienhuis (2002), sluit aan bij mijn handelingsverlegenheid. In de klas en tijdens onderwijstoeleiding zijn de situaties voor zowel de leerling als de leerkracht en onderwijstoeleiders vaak onveilig. Het lukt nog niet om te komen tot het begeleiden van taakgericht werken. Dit is de reden waarom ik mijn onderzoek ga richten op het begeleiden van taakgericht werken.

Met mijn onderzoek wil ik te weten komen wat LVB+ leerlingen nodig hebben om te kunnen functioneren in de klas.

In dit onderzoek wil ik mij specifiek richten op welke vaardigheden ik als leerkracht nodig heb om LVB+ leerlingen te begeleiden bij het taakgericht werken.

¹ Een cluster 4 school is een school voor kinderen met ernstige gedragsproblemen en/of psychiatrische problemen <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/speciaal-onderwijs.nl>

² LVB+ leerlingen zijn leerlingen die licht verstandelijk beperkt zijn. Het zijn moeilijk lerende kinderen omdat ze een laag IQ (Intelligentie Coëfficiënt) hebben. Een laag IQ is in Nederland een IQ tussen de 55 en 85. De + betekent dat deze leerlingen naast dat ze een laag IQ hebben, ook een gedragstoornis of ernstig gedragsprobleem hebben (schoolgids).

Onderzoeksvraag:

Welke vaardigheden heb ik als leerkracht nodig om Licht Verstandelijk Beperkte+ leerlingen in de leeftijd van 10 tot 12 jaar, te kunnen begeleiden bij het taakgericht werken?

Deelvragen:

- Wat vinden de leerkrachten en specialisten van het SO, dat LVB+ leerlingen in de leeftijd van 10 tot 12 jaar nodig hebben om tot taakgericht werken te komen?
- Welke vaardigheden zet de leerkracht op dit moment in om taakgericht werken bij LVB+ leerlingen te bevorderen?
- Wat vraagt een LVB+ leerling van mij als leerkracht om tot taakgericht werken te komen?

In de literatuur is er veel te vinden over LVB- jongeren. Het tijdschrift *Onderzoek & Praktijk* is een tijdschrift van professionals die schrijven over LVB- jongeren. Op mijn leerwerkplek is nog niet eerder een onderzoek gedaan over dit onderwerp.

In het volgende hoofdstuk wordt de literatuur geraadpleegd. De theoretische onderbouwing is gericht op verduidelijking van LVB- jongeren en hun bijbehorende gedragsproblematiek, LVB- jongeren en onderwijs, leerkrachtvaardigheden en taakgerichtheid.

Hoofdstuk 2: Theoretische onderbouwing

2.1 Inleiding

Om de deelvragen en de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden, is er in de literatuur gezocht naar relevante theorie. In dit hoofdstuk kan er gelezen worden wat wordt verstaan onder jongeren met een licht verstandelijke beperking, hoe de ontwikkeling van kinderen met een LVB verloopt en hoe het onderwijs wordt verzorgd voor leerlingen met een LVB.

2.2 Jongeren met een licht verstandelijke beperking

Collet d'Escury (2005) verwijst naar de nota Vorm en Kleur (1995)³. De nota geeft de volgende algemene beschrijving van de doelgroep licht verstandelijke handicap:

'Licht verstandelijk gehandicapte jongeren zijn personen tot circa 21 jaar die in hun ontwikkeling zijn belemmerd en die zich op de grond van hun lager intellectueel functioneren en beperkte sociale redzaamheid niet (zonder) hulp kunnen handhaven in één of meer reguliere maatschappelijke verbanden (gezin, school, werk, groep, leeftijdsgenoten, buurt). Met speciale hulp hebben zij een redelijke kans op een zekere mate van zelfstandigheid als volwassene' (Onderzoek & Praktijk, 2005, p.33).

Verstegen en Moonen (2010) zijn voorstanders van het spreken over mensen met een Licht Verstandelijke Beperking (LVB). Met de term LVB wordt benadrukt dat je spreekt over een groep mensen met beperkte cognitieve vaardigheden, maar met een zware beperking in hun sociaal functioneren. Daarbij zeggen Verstegen en Moonen dat er bewust gekozen is voor de formulering *licht* verstandelijke beperking in plaats van *lichte* verstandelijke beperking. Met de formulering zonder 'e' verbinden ze *licht* aan *verstandelijk* en niet aan *beperking*, ook al is het weg laten van de 'e' taalkundig niet juist. Dit argument heeft mij doen besluiten dat ik de doelgroep waarmee ik werk beschrijf als LVB- jongeren. Verstegen en Moonen geven daarbij ook aan, dat in de Nederlandse literatuur en media nog vaak de afkorting LVG (Licht Verstandelijk Gehandicapt) gehanteerd wordt. Dit hoeft geen probleem te zijn wanneer het duidelijk is wie of wat er mee bedoeld wordt. (Verstegen en Moonen, 2010)

Verstegen (2005) benoemt dat de aard van de LVG- problematiek vaak onvoldoende wordt ingeschat. Dit komt doordat er veelal gekeken wordt naar een 'lichte' verstandelijk beperking, die wordt aangegeven in een IQ- score. Hiermee vindt Verstegen dat er te weinig aandacht is voor de factoren sociaal aanpassingsvermogen en langdurige behoefte aan ondersteuning. De problematiek uit zich vooral in het beperkt sociaal aanpassingsvermogen. De jongeren kunnen zich niet redden in sociale situaties, ze hebben moeite met het omgaan

³ *Vorm en Kleur*. (1995), Utrecht, NVvG.

van emoties en hierdoor hebben de jongeren vaak opnieuw problemen. Daarom is er vaak een blijvende behoefte aan langdurige ondersteuning.

Collet d'Escury (2005) beschrijft dat LVG- jongeren een beperkt inlevingsvermogen hebben. Ze hebben moeite om zich te verplaatsen in wat een ander denkt, ziet of voelt. Collet d'Escury zegt hierbij dat deze jongeren nogal eens verrast worden door het gedrag van een ander. In zowel de beschrijving van Verstegen & Collet d'Escury (2005) kan ik mij vinden wanneer ik kijk naar mijn praktijk. In de praktijk zie ik namelijk terug dat de leerlingen geregeld overvallen worden door een situatie die ze niet verwachten of niet aan hadden zien komen. Ze hebben moeite om zich te verplaatsen in een ander en kunnen niet voorspellen of begrijpen wat een ander gaat doen. Ze reageren in deze situaties vaak vanuit hun emotie en vinden het dan lastig om aan te geven wat ze voelen. Zelf ben ik nog zoekende op welke manier ik het beste kan reageren om de leerlingen de ondersteuning te geven die ze nodig hebben.

Vermeulen, Jansen & Feltzer (2007) verwijzen in hun artikel naar het model van de LVG-problematiek. In dit model wordt de indicatiecriteria voor een licht verstandelijke handicap weergegeven. Zie hiervoor figuur 1.

LVG- specifieke kenmerken	Bijkomende problematiek	Komen tot uiting in:
	Leerproblemen	
Intelligentie IQ 50-85	Psychiatrische stoornis	
+	Medisch- organische problemen	= ernstige gedragsproblemen
beperkt sociaal aanpassingsvermogen	Problemen in gezin en sociale context	
En leiden tot: Chroniciteit / langdurige behoefte aan behandeling.		

Figuur 1: Model van de LVG- problematiek van het Landelijk Kenniscentrum LVG

2.3 Ontwikkelingspsychologie

Om te kunnen weten hoe ik als leerkracht een kind met een LVB kan begeleiden bij het taakgericht werken, is het voor mij belangrijk om te weten hoe de ontwikkeling van kinderen met een LVB verloopt. Een kind met een LVB doorloopt de ontwikkelingsfasen in dezelfde volgorde als een kind zonder LVB. Alleen verloopt de ontwikkeling van een kind met een LVB langzamer en duurt het langer voor een kind met een LVB om de volgende stap te zetten in hun ontwikkeling (Moonen & Verstegen, 2006).

Uit onderzoek van Kraijer (2004) blijkt dat kinderen met een LVB een mentale ontwikkelingsleeftijd⁴ bereiken die ligt tussen de 6 en 11 jaar. Uit het zelfde onderzoek blijkt dat LVB kinderen met een kalenderleeftijd van 10-12 jaar, een mentale ontwikkelingsleeftijd hebben van 6 - 7 jaar.

Ponsioen en Van der Molen (2002, in Ponsioen & Plas, 2008) zijn van mening dat LVB kinderen met een kalenderleeftijd van 8- 9 jaar op didactisch vlak aan het einde van hun bereik zitten.

Moonen & Verstegen (2006) verwijzen naar een recent onderzoek (Van der Molen, Van Luit, Jongmans & Van der Molen, in druk) waaruit is gebleken dat het werkgeheugen bij het leren een belangrijke rol speelt. Het werkgeheugen slaat informatie op en het bewerkt het. Uit dit onderzoek is aangetoond dat het werkgeheugen van kinderen met een LVB functioneert op het niveau van hun mentale leeftijd en dat het werkgeheugen een beperkte opslagcapaciteit heeft voor auditieve informatie. Uit het zelfde onderzoek is ook gebleken dat LVB- jongeren met een IQ tussen de 50 en 85 een beperkt verbaal korte termijn geheugen hebben. Hierdoor is het voor kinderen met een LVB moeilijk om aangeboden informatie te onthouden en te verwerken (Moonen & Verstegen, 2006).

Volgens Ponsioen & Plas (2008) zijn leerlingen gebaat bij visuele ondersteuning en zijn er leerlingen die leren door het hardop meepraten tijdens het uitvoeren van bijvoorbeeld een taak.

Uit bovenstaande theorie kan de conclusie getrokken worden dat het werkgeheugen van de 10- 12 jarige kinderen uit mijn praktijk functioneert op een leeftijd van 6- 7 jaar. Op basis van deze gegevens ben ik van mening dat het mijn taak als leerkracht is om rekening te houden met de mentale leeftijd van de kinderen, wanneer ik verwachtingen heb ten aanzien van het taakgericht werken. Deze mening heb ik, omdat de leerlingen veelal overschat worden en het overschatten van leerlingen draagt naar mijn mening niet bij aan het bevorderen van taakgericht werken. Wanneer er rekening gehouden wordt met de mentale leeftijd van de kinderen is het misschien nodig om tot aanpassingen te komen gericht op verwachtingen,

⁴ Een mentale ontwikkelingsleeftijd is het leeftijdsniveau waarop iemand functioneert.

lesstof of gestelde doelen. Deze aanpassingen zouden kunnen leiden tot meer taakgericht werken van de jongeren.

Groot (2006) geeft aan dat LVB- jongeren minder taal tot hun beschikking hebben. Het taalbegrip en taalgebruik blijft achter bij deze leerlingen, ze hebben problemen bij hun taalontwikkeling. LVB- jongeren kunnen moeilijk verbaal uitleggen hoe zij zich voelen, met als gevolg dat LVB- jongeren primair reageren. Wat ze voelen, kunnen ze niet onder woorden brengen en hierdoor zetten ze hun gevoel meteen om in gedrag (Groot, 2006). Uit onderzoek van Nieuwenhuijzen (2004) blijkt dat LVB kinderen op een andere manier problemen oplossen dan kinderen zonder deze beperking. Kinderen met een LVB krijgen evenveel informatie binnen als kinderen zonder een beperking, maar focussen zich meer op letterlijk gesproken informatie en negatieve informatie. Nieuwenhuijzen rapporteerde dat LVB- jongeren in de praktijk vooral terug vallen op agressief gedrag wanneer ze hun gevoel niet onder woorden kunnen brengen. De beweringen van Groot (2006) en Nieuwenhuijzen (2004) sluiten aan bij wat terug te zien is in mijn praktijk bij de jongeren.

In de praktijk is terug te zien dat de jongeren moeite hebben om te vertellen wat ze voelen. Wanneer zij zich bijvoorbeeld verdrietig voelen om een situatie die zich heeft afgespeeld, vertellen ze niet wat er aan de hand is of dat ze zich verdrietig voelen. Ze maken dit kenbaar door gedrag en in de meeste gevallen is dit agressief gedrag.

2.4 Jongeren met een licht verstandelijke beperking en bijkomende problematiek

In figuur 1 is te lezen wat de bijkomende problemen zijn van LVB- jongeren. Als eerste worden leerproblemen genoemd. Van Lieshout (2009) stelt dat uit onderzoek is gebleken dat leerproblemen en gedragsproblemen met elkaar in verbinding staan. Veel kinderen met gedragsproblemen hebben leerproblemen en andersom (Van Lieshout, 2009).

Verstegen (2005) wil duidelijk maken dat jongeren met een LVB, naast het laag intellectueel functioneren en het beperkt sociaal aanpassingsvermogen, ook psychiatrische stoornissen, leerproblemen, gezinsproblemen of een aandoening in medische aard hebben. Deze problemen uiten zich in ernstige gedragsproblemen, dit kan ook komen door de bijkomende psychiatrische problematiek, zoals een autistisch spectrum stoornis (Verstegen, 2005). Wanneer er bij jongeren met een LVB ook een psychiatrische stoornis wordt vastgesteld, is er sprake van meervoudige problematiek. De meervoudige problematiek wordt ook wel een 'dubbeldiagnose' genoemd. Wetenschappelijk is er nog weinig bekend over de zogenaamde dubbeldiagnose. De jongeren in mijn praktijk, zijn allemaal gediagnosticeerd op een

psychiatrische en/of gedragsstoornis en vertonen ernstige gedragsproblemen. De stoornissen die het meeste te zien zijn mijn praktijk zijn; ASS⁵, MCDD⁶, ADHD⁷ en ODD⁸.

Er is een belangrijk verschil tussen een gedragsprobleem en een gedragsstoornis.

‘Men spreekt van een gedragstoornis als het probleem niet te verhelpen is en de persoon ermee moet leren omgaan. Een stoornis vindt haar oorsprong vooral in het lichaam en is voornamelijk in aanleg meegegeven.’ (Van Lieshout, 2009, p.7)

Nienhuis (2002) schrijft dat naast de beperkte cognitieve vermogen en psychiatrische stoornissen, ook risicofactoren in de gezins- en leefsituatie mee spelen bij de LVG-jeugdigen. Zoals ouders met beperkte cognitieve vermogens of pedagogisch onvermogen, drankgebruik en/of drugsmisbruik. De bewering van Nienhuis (2002) sluit aan bij de situatie van mijn praktijk. Bij de jongeren en kinderen spelen risicofactoren in de gezins- en leefsituatie ook een grote rol. Een groot deel van de jongeren verblijven binnen orthopedagogisch behandelcentra, waar ze zijn opgenomen op de afdeling zeer intensieve begeleiding. De jongeren worden begeleid in school, werk en vrijetijdsbesteding, dit noemen ze ook wel een drie- milieu voorziening. Ook is er een groep kinderen die verblijft in dagbehandeling groepen en gaan na school wel naar huis, omdat uithuisplaatsing nog een te grote stap is voor deze kinderen.

2.5 Jongeren met een licht verstandelijke beperking en onderwijs

Met de verschaft kennis tot nu toe, ben ik benieuwd geworden naar welke mogelijkheden er zijn voor LVB- kinderen en –jongeren in het onderwijs.

Groot (2006) beschrijft dat het overheidsbeleid erop gericht is dat kinderen en jongeren met bijzondere hulpvragen, onderwijs aangeboden krijgen binnen het reguliere onderwijs, voordat gedacht wordt aan speciaal onderwijs. Men spreekt dan ook wel van Inclusief Onderwijs.

Een andere onderwijsvernieuwing is het passend onderwijs (Schuman, 2007). Vanaf 2012 verplicht de overheid de scholen om een passend onderwijsaanbod aan te bieden voor kinderen en jongeren met een beperking, leerproblemen, een stoornis of ziekte. Bij passend onderwijs wordt er aangesloten bij de mogelijkheden en talenten van het kind, de school past de leerstof aan op de onderwijsbehoeften van het kind of jongere.

Groot (2006) merkt op dat er veel geïnvesteerd is in de kwaliteit van het onderwijs binnen het

⁵ Autistisch Spectrum Stoornis

⁶ MCDD staat voor Multiple Complex Developmental Disorder, ofwel meervoudige complexe ontwikkelingsstoornis. MCDD is een variant binnen het autisme spectrum. Jongeren met MCDD hebben problemen bij het reguleren van emoties en gedachten.

⁷ Attention Deficit Hyperactivity Disorder, ofwel aandachtstekort/hyperactiviteitstoornis.

⁸ Oppositioneel- opstandige gedragsstoornis. Jongeren met ODD zijn prikkelbaar, boos en opstandig ten aanzien van regels van volwassenen.

basis- en speciaal onderwijs. Er is vooral aandacht geweest om de expertise van het speciaal onderwijs te benutten in het reguliere onderwijs. Groot (2006) zegt daarbij dat dit niet voldoende is voor leerlingen die kampen met een speciale en complexe problematiek. Dit blijkt ook uit de nog vele specialistische scholen die er zijn voor leerlingen met uiteenlopende problematiek. In de praktijk worden deze specialistische scholen vormgegeven in clusters (Groot, 2006).

LVB- jongeren komen in aanmerking voor een cluster 3⁹ en cluster 4 indicatie, omdat het jongeren zijn met een verstandelijke beperking en ernstige gedragsproblemen. Het Regionaal Expertise Centrum¹⁰ Noordoost Nederland cluster 3 (REC3) en het Regionaal Expertise Centrum Noord Nederland cluster 4 (RENN4) hebben een onderwijszorgaanbod ontwikkeld voor deze doelgroep. Zij hebben samen de doelgroep de naam LVG+ gegeven. De + staat voor de ernstige gedragsproblemen. In 2006 hebben ze een start gemaakt met het Project LVG+. Het project is begonnen, omdat er geconstateerd werd dat in beide clusters geen goed onderwijsaanbod was voor deze doelgroep. Binnen een cluster 3 school vielen de leerlingen op door hun gedragsproblemen. Binnen een cluster 4 school vielen de leerlingen op door hun lage intelligentieniveau. De leerkrachten van beide clusters ervaren handelingsverlegenheid wanneer het gaat om leerlingen met een licht verstandelijke beperking en ernstige gedragsproblemen. Met als gevolg dat deze handelingsverlegenheid kan leiden tot schooluitval en het thuis zitten van een LVG+er. De doelgroep vraagt om een expertise van zowel cluster 3 als cluster 4. Om een oplossing te bieden voor deze problematiek hebben het REC3 en RENN4 het project LVG+ gestart. In 2009 hebben ze het project afgesloten met het rapport 'Veilig Geland' en draaien er op verschillende V(SO) specialistische scholen een LVG+ groep (Kielema, 2009).

Mijn leerwerkplek heeft ook meegedaan aan het LVG+ project. De leerlingen worden op mijn leerwerkplek ook omschreven als LVB+ leerlingen en de school verwijst in hun schoolgids ook naar het rapport 'Veilig Geland'.

Nienhuis (2002) stelt dat het juist voor de LVG- jeugdigen moeilijk is om te functioneren in een onderwijssituatie. Dit komt mede doordat zij moeilijk structuur kunnen aanbrengen in de wereld om hun heen door hun beperkte cognitieve vermogen (Nienhuis, 2002). In de omschrijving van Nienhuis kan ik mij vinden wanneer ik kijk naar mijn eigen praktijk. De jongeren hebben moeite om in de klas te blijven. De jongeren lopen meer over de gang dan dat ze in de klas zijn. Ze lopen weg, groepsleiding komt regelmatig een jongere ophalen van

⁹ Een cluster 3 school is een school voor kinderen met een lichamelijke of verstandelijke beperking, zeer moeilijk lerende kinderen en langdurige zieke kinderen.

¹⁰ Een Regionaal Expertisecentrum is een samenwerkingsverband van scholen voor speciaal onderwijs, die samen zorgen voor de kwaliteit van het speciale onderwijs.

school en er is regelmatig agressie in de school. Dit zorgt voor een onveilig gevoel in de school en in de klas, voor zowel de jongere als de leerkracht.

Op mijn werkplek worden de leerlingen LVB+ leerlingen genoemd. De school biedt een onderwijszorgaanbod aan leerlingen die licht verstandelijk beperkt zijn en ernstige gedragsproblemen hebben. Daarom is er voor gekozen om in mijn onderzoek de doelgroep aan te duiden met LVB+.

De meeste jongeren van mijn praktijk zijn geplaatst in een drie milieu voorziening, omdat ze begeleiding en sturing nodig hebben voor school, werk en vrijetijdsbesteding.

Vermeulen, Jansen & Feltzer (2007) zijn van mening dat *'het belangrijk is dat deze jongeren de zorg krijgen die ze zo hard nodig hebben op een plek waar er aandacht is voor en kennis is van de veelzijdige problematiek waar deze jongeren zo vaak mee te maken krijgen'*.

De mening van Vermeulen et. al (2007) wordt door mij gedeeld. De jongeren van mijn praktijk hebben een veelzijdige problematiek en naar mijn mening hebben deze jongeren het meeste baat bij een (V)SO school waar veel kennis en aandacht voor deze problematiek is.

2.6 Taakgericht werken en leerkrachtvaardigheden

Onder taakgericht gedrag verstaan we; de leerling is aan het werk, de leerling let goed op, doet mee aan de instructie, gaat aan het werk en blijft door gaan totdat de taak klaar is (Janssens, 1996).

Redant (2005) geeft de volgende definitie van taakgerichtheid: *'de mate waarin leerlingen open staan voor geboden vormingskansen'* (Redant, 2005, p.25). Het openstaan noemt Redant (2005) 'taakgerichtheid'.

Timmerman (2003) heeft het niet over taakgericht werken maar over werkhouding. Volgens Timmerman is werkhouding een aantal gedragingen die een taakoplossing positief of negatief kunnen beïnvloeden. Wanneer er sprake is van negatieve invloed, spreekt Timmerman over werkhoudingsproblemen. Werkhoudingsproblemen kunnen zich uiten in gedragsproblemen (Timmerman, 2003).

De jongeren van mijn leerwerkplek vertonen taakafwijkend gedrag en dit uit zich door gedragsproblemen. De jongeren gaan lopen door de klas, ze worden boos, lopen weg zodat ze niet bezig hoeven met de taak die ze op dat moment van de leerkracht hebben gekregen.

Hattie & Timperley (2007) zijn van mening dat leerkrachten wat kunnen doen aan het taakafwijkende gedrag van de leerlingen. Hattie & Timperley vinden dat leerkrachten de leerlingen meer moeten prikkelen en uitdagen zodat de leerlingen zich meer betrokken voelen bij hun taak.

Jeninga (2010) stelt dat betrokkenheid van de leerling van groot belang is wanneer je de

bereidheid van de leerling wilt vergroten. Jeninga geeft aan dat wanneer een leerling zich betrokken voelt zich ook meer verantwoordelijk gaat voelen.

Stevens (2002) is van mening dat betrokkenheid vergroot wordt door het geven van een responsieve instructie. Een leerkracht die een responsieve instructie geeft zorgt ervoor dat de leerling mee kan denken over zijn taak, maar ook mee kan beslissen over zijn taak. De leerkracht laat de leerlingen mee denken over de taakkeuze, en laat de leerling verwoorden hoe die denkt dat hij de taak gaat maken.

Jongeren met een LVB hebben een negatief zelfbeeld, doordat ze in het verleden door hun omgeving regelmatig overschat werden. Al vroeg voelen de kinderen dat ze het slechter doen dan hun leeftijdsgenootjes. Ze krijgen minder vaak positieve feedback en geven hierdoor sneller hun taak op (Collet d'Escury, 2005).

Hattie & Temperley (2007) hebben het over verschillende typen van feedback geven. Het procesgerichte feedback blijkt de beste manier te zijn om feedback te geven, omdat het gaat over de manier waarop de taak gedaan is.

Mijn verwachting zal zijn dat procesgerichte feedback ook helpt bij kinderen, omdat het iets zegt over de taak en niet over hun als persoon.

Måhlberg & Sjöblom (2007) voegen daaraan toe dat je als leerkracht feedback moet geven in de vorm van korte opmerkingen die geen waarde oordelen bevatten. Måhlberg & Sjöblom zijn van mening dat korte opmerkingen beter werken voor kinderen die het lastig vinden om positieve en aanmoedigende woorden te accepteren.

De jongeren in mijn praktijk vinden het ook lastig om complimenten of aanmoedigende woorden te ontvangen. Daarom zal ik als leerkracht tijdens het begeleiden van het taakgericht werken, gebruik kunnen maken van procesgerichte feedback en korte opmerkingen zonder een waarde oordeel.

Het geven van positieve feedback voor positief gedrag helpt om weer succeservaringen op te doen (Måhlberg & Sjöblom, 2010).

Verstegen en Moonen (2006) zijn ook van mening dat jongeren met een LVB veel positieve feedback nodig hebben om weer succeservaringen op te doen. Wanneer jongeren succeservaringen opdoen zullen ze ook gemotiveerder zijn om het positieve gedrag te herhalen (Måhlberg & Sjöblom, 2010). De jongeren zullen de taak leuker gaan vinden na positieve feedback. Motivatie en plezier in de taak leidt tot meer taakgericht gedrag. Uit deze theorie kan de conclusie getrokken worden dat wanneer een leerkracht consequent positieve feedback geeft, het leidt tot taakgericht werken van de jongere.

Douma (2011) geeft aan dat het belangrijk is om bewust te zijn van de houding die aangenomen wordt naar de jongeren toe. Douma (2011) is van mening dat de houding

positief moet zijn en dat de jongere weet dat hij of zij geaccepteerd wordt om wie ze zijn. Daarbij geeft ze aan dat het belangrijk is dat het gedrag van de jongeren op een neutrale manier afgewezen wordt en de jongere niet als persoon mag worden afgewezen.

Douma (2011) is van mening dat jongeren leren door zelf te ondervinden en te doen en dat de jongeren hiervoor de ruimte moeten kunnen krijgen. Douma (2011) zegt wel dat het wenselijk is om kennis te hebben van de jongere, dus wat het niveau van functioneren ten aanzien van cognitie en sociale redzaamheid is en hoe de jongere sociaal ontwikkeld is. Douma (2011) stelt dat de behoeften van jongeren verschillend zijn en het dus van belang is om te weten in welke mate de jongeren gevolgen van zijn handelen kan overzien. Hierdoor wordt duidelijk welke ruimte passend is voor de jongere.

Douma (2011) geeft aan dat het belangrijk is om de ruimte die passend is voor de jongere ook te geven, en dat de jongere merkt dat hij vertrouwd wordt in zijn vermogen om binnen de gegeven ruimte zelf te beslissen.

Wanneer er regels en grenzen gesteld worden ontstaat er meer duidelijkheid en voorspelbaarheid in het leven van LVB jongeren (Douma, 2011). Regels en grenzen moeten het doel hebben om veiligheid en houvast te bieden en kunnen op meerdere manieren vorm krijgen (Douma, 2011). Het is belangrijk dat de jongeren niet alleen uitleg krijgen van waarom regels er zijn maar dienen ook betrokken te worden bij het opstellen van regels. Dit vergroot betrokkenheid en medeverantwoordelijkheid en kans op vergroting van het naleven van de regels (Douma, 2011). Het consequent toepassen op dezelfde wijze is het belangrijkste, omdat anders de kans ontstaat dat de jongeren niet weten waar ze aan toe zijn en zich onzeker gaan voelen (Douma, 2011).

Douma (2011) voegt er nog aan toe dat de gewenste pedagogisch houding van een professional bestaat uit echtheid, een balans tussen afstand en nabijheid, een focus gericht op gewenst gedrag en je niet aangevallen voelen en kunnen vergeven. Dagelijkse handelingen zoals geduldig zijn, regelmatig herhalen en dingen vaker uitleggen, het aanpassen van taalgebruik en duidelijkheid en voorspelbaarheid zijn van essentieel belang bij het werken met LVB jongeren (Douma, 2011).

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

In dit hoofdstuk wordt de opbouw van mijn onderzoek beschreven. Allereerst wordt mijn onderzoeksvorm toegelicht. Hierna wordt per deelvraag beschreven hoe de data verzameld wordt en wie er betrokken zijn bij het verzamelen van data. Tevens wordt er ingaan op de voor en nadelen van de door mij gekozen instrumenten voor dataverzameling, op welke manier de data geanalyseerd gaat worden en hoe er rekening gehouden is met triangulatie. Als laatste wordt er ingegaan op de begrippen betrouwbaarheid, validiteit en ethiek.

3.1 Onderzoeksvorm

Het onderzoek wordt uitgevoerd in de praktijk en wordt daarom ook wel een praktijkgericht onderzoek genoemd (van der Donk & van Lanen, 2009).

Kallenberg, Koster, Onstenk & Scheepsma (2011) verwijzen naar Ponte (2001) die stelt dat de vorm actieonderzoek, een onderzoeksvorm is waarin het verbeteren van het eigen handelen voor de klas voorop staat. Met mijn onderzoeksvraag wil ik te weten komen welke vaardigheden ik als leerkracht nodig heb om licht verstandelijk beperkte+ leerlingen in de leeftijd van 10 tot 12 jaar, te kunnen begeleiden bij het taakgericht werken en sluit daarom aan bij de vorm actieonderzoek.

Van der Donk & van Lanen (2009) noemen het geen actieonderzoek, maar gebruiken de term beschrijvend onderzoek.

De kinderen met een LVB+ in de leeftijd van 10-12 jaar zijn mijn respondenten tijdens mijn onderzoek. Met respondenten wordt bedoeld de mensen en/of kinderen die ondervraagd worden of geobserveerd worden tijdens het onderzoek (van der Donk & van Lanen, 2009). Naast de kinderen zullen ook verschillende leerkrachten, intern begeleider en directeur mijn respondenten zijn.

3.2 Data verzamelen

Om antwoorden te krijgen op mijn deelvragen wordt er data verzameld.

Van der Donk et al. (2009, 2011) zijn van mening dat triangulatie belangrijk is bij het verzamelen van data, omdat triangulatie ervoor zorgt dat het onderzoek betrouwbaar en valide wordt. Triangulatie betekent dat in het onderzoek gekeken wordt vanuit verschillende kanten en benaderd wordt door verschillende mensen (Knallenberg et al., 2009, 2011). Hieronder wordt per deelvraag een toelichting beschreven over de dataverzameling en op welke manier triangulatie toegepast wordt.

Deelvraag 1:

Wat vinden leerkrachten en specialisten van het SO, dat LVB+ leerlingen in de leeftijd van 10 tot 12 jaar nodig hebben om tot taakgericht werken te komen?

Door het houden van een interview wil ik antwoord krijgen op deze deelvraag. Een interview geeft mij de mogelijkheid om veel informatie te krijgen van verschillende meningen en ervaringen wat betreft het taakgericht werken bij LVB+ leerlingen (Kallenberg et al. 2011). Van der Donk & van Lanen (2009) stellen dat het wenselijk is om rekening te houden met de manier van vragen stellen en de plek waar het interview plaats vindt, omdat het mensen kan beïnvloeden in de manier waarop ze antwoorden. Het interview wordt afgenomen bij een groepsleerkracht, intern begeleider en de directeur. Op deze manier wordt er data verzameld met behulp van verschillende bronnen, van der Donk & van Lanen (2009) noemen dat brontriangulatie.

Voor mijn interviews wordt gebruik gemaakt van de vorm semigestructureerd (van der Donk et. al, 2009). Volgens Kallenberg et. al (2011) zijn de voordelen van een semigestructureerd interview, het doorvragen naar meer informatie van kennis en ervaringen en het vergelijken van antwoorden van verschillende respondenten. Het nadeel van een semigestructureerd interview is dat tijdens een deel van het interview vastgehouden wordt aan een vragenlijst, hierdoor kan ik de openheid missen om door te vragen (Kallenberg et. al, 2011).

Om structuur aan te brengen tijdens het interview, is het wenselijk om gebruik te maken van een interviewleidraad (van der Donk & van Lanen, 2009). Een interviewleidraad is een stappenplan voor je interview. In dat stappenplan wordt beschreven waarover het interview gaat en wanneer welke vragen gesteld worden. Ook wordt er aangegeven hoe het interview wordt vastgelegd en welke afspraken er zijn wat betreft anonimiteit en het weergeven van de resultaten (van der Donk & van Lanen, 2009).

Mijn interviewleidraad is te lezen in **bijlage 1**.

Tijdens het interview wordt er mee geschreven. Na afloop van het interview wordt de letterlijke tekst van het interview uit gewerkt. Kallenberg et. al (2011) stellen wel dat het uitschrijven veel tijd kost, maar dat er op deze manier wel een heel breed beeld verkregen wordt van wat er gezegd is.

Kallenberg et. al zeggen dat het belangrijk is om bij de analyse de hoeveelheid informatie kleiner te maken door de grote lijnen en belangrijke thema's er uit te halen.

Deelvraag 2:

Welke vaardigheden zet de leerkracht in om taakgericht werken bij LVB+ leerlingen te bevorderen?

Deze vraag wordt beantwoord door twee verschillende leerkrachten te observeren aan de hand van een observatieschema die ik zelf heb gemaakt met behulp van de theorie uit hoofdstuk 2. Ook zal ik gaan kijken hoe de leerlingen reageren op het gedrag van de leerkracht, om te kunnen weten of de ingezette vaardigheden ook het taakgericht werken bevordert.

Voor deze deelvraag wordt een niet- participerende observatie uitgevoerd, dit betekent dat ik niet actief deel neem aan de situatie die ik ga observeren (Van der Donk & van Lanen, 2009). Hier is voor gekozen, omdat ik wil weten welke vaardigheden andere leerkrachten in zetten om taakgericht werken te bevorderen, zodat mijn onderzoeksvraag beantwoord kan worden.

Een voordeel van een niet- participerende observatie volgens van der Donk & van Lanen (2009) is dat de situatie van een afstand bekeken kan worden en hierdoor objectiever data wordt verzameld. Een nadeel van een niet- participerende observatie is dat leerlingen en/of collega's zich anders kunnen gedragen door jouw aanwezigheid in de klas (Van der Donk & van Lanen, 2009).

De observaties die gehouden worden zullen gestructureerd verlopen. Bij een gestructureerde observatie wordt er gebruik gemaakt van een observatieschema, het voordeel hiervan is dat tijdens het observeren precies gekeken wordt naar wat er van te voren is vastgesteld (van der Donk & van Lanen, 2009)

Het observatieschema dat gebruikt gaat worden is geen bestaand schema, dus wordt het instrument zelf ontwerpen, omdat ik dan de inhoudelijke vormgeving zelf kan bepalen.

Het observatieschema is terug te vinden in **bijlage 2**.

Bij deze deelvraag wordt er ook gebruik gemaakt van brontriangulatie (van der Donk & van Lanen, 2009), omdat er gebruik gemaakt wordt van één instrument die wordt beantwoord door verschillende mensen.

Deelvraag 3:

Wat vraagt een LVB+ leerling van mij als leerkracht om tot taakgericht werken te komen?

Voor het beantwoorden van deze deelvraag worden er drie leerlingen geïnterviewd. Mijn overweging om de leerlingen te interviewen en niet een vragenlijst in te vullen, is omdat de leerlingen nog niet voldoende kunnen technisch lezen. De vragen op de vragenlijst kunnen door de leerlingen niet zonder hulp worden ingevuld. Door het houden van een semigestructureerd interview kan ik de leerlingen zelf de vragen stellen. Is de vraag te moeilijk dan kan de vraag nog een keer op een andere manier verwoord of herhaald worden, zodat de leerlingen de vraag wel snappen. Wanneer er nog geen volledig antwoord op mijn vraag verkregen is, kan er doorgevraagd worden.

Na het afnemen van drie interviews, wordt wederom de letterlijke gesproken informatie uit gewerkt. Vervolgens worden bij alle drie de interviews de belangrijke thema's er uit gehaald (Kallenberg et. al 2011). Van der Donk & van Lanen beschrijven het als de tekst in stukjes verdelen in betekenisvolle fragmenten. Als ware op zoek gaan naar woorden of zinnen die hetzelfde onderwerp hebben.

Wederom maak ik bij dit interview gebruik van een interviewleidraad. De interviewleidraad is terug te vinden in **bijlage 3**.

Bij deze deelvraag wordt er ook gebruik gemaakt van brontriangulatie (Van der Donk & van Lanen, 2009). Mijn deelvraag wordt beantwoord door verschillende mensen.

3.3 Betrouwbaarheid en Validiteit

Kallenberg et. al (2011) geven aan dat een onderzoek betrouwbaar is wanneer het onderzoek na herhaling exact dezelfde resultaten oplevert. Daarbij zeggen Kallenberg et. al ook dat een betrouwbaar praktijkonderzoek in het onderwijs moeilijk haalbaar is, omdat de situatie meteen na het onderzoek veranderd. Leerlingen en/of leerkrachten reageren niet altijd op dezelfde manier. Van der Donk & van Lanen (2009) geven aan dat de betrouwbaarheid van het praktijkonderzoek vergroot wordt door valide te zijn. Validiteit wil zeggen dat er onderzoek wordt gedaan naar datgene wat onderzocht moet worden (Van der Donk & van Lanen, 2009).

Tijdens mijn onderzoek ben ik bezig om democratisch valide te zijn. Democratisch valide wil zeggen dat er gesprekken zijn gevoerd over het praktijkprobleem met verschillende leerkrachten en andere betrokkenen in de school (Van der Donk & van Lanen, 2009).

Bij het maken van mijn instrumenten heb ik de nadruk gelegd op de inhoudelijke vormgeving, door vragen en observatie kijkpunten te formuleren die relevant zijn om antwoord te krijgen op mijn deelvragen en onderzoeksvraag. Inhoudelijke vormgeving is van invloed op de validiteit van de resultaten van het onderzoek (Van der Donk & van Lanen, 2009).

3.4 Ethiek

Boerman (2008) stelt dat ethische reflectie het doel heeft om te kijken naar hoe we zouden moeten handelen. Ethisch handelen wil zeggen dat er gehandeld wordt naar wat het goede bevordert (Boerman, 2008).

Van der Donk & van Lanen (2009) geven richtlijnen voor het ethisch handelen. Een richtlijn is toestemming vragen.

Voor mijn onderzoek is er toestemming gevraagd aan de directeur en collega's. Aan mijn respondenten is toestemming gevraagd en aan de ouders van mijn respondenten is toestemming gevraagd voor deelname aan mijn onderzoek, omdat ik van mening ben dat ik door toestemming te vragen, ethisch verantwoord bezig ben. Gedurende het onderzoek zijn de echte namen van mijn respondenten niet bekend gemaakt.

Ook vraag ik me gedurende het onderzoek af of de keuzes die ik maak tijdens het onderzoek, ethisch verantwoord zijn. Het is mijn overtuiging dat wanneer gemaakte keuzes bespreekbaar en kenbaar worden gemaakt, bijdragen aan het betrouwbaar zijn voor je omgeving.

Naar mijn mening is betrouwbaar zijn het hoogste 'goed' tijdens je onderzoek.

Hoofdstuk 4 Data presentatie en resultaten

In hoofdstuk 4 wordt de data gepresenteerd van de verschillende deelvragen.

4.1 Deelvraag 1

Wat vinden de leerkrachten en de specialisten van het SO, dat LVB+ leerlingen in de leeftijd van 10 tot en met 12 jaar nodig hebben om tot taakgericht werken te komen.

Voor het beantwoorden van deelvraag 1 zijn er drie interviews afgenomen. De interviews zijn afgenomen bij twee leerkrachten van het SO en de intern begeleider van de school. De data word gepresenteerd in tabel 1. De uitwerking van de interviews is te vinden in **bijlage 4**.

Datapresentatie:

Tabel 1

	Leerkracht 1	Intern Begeleider	Leerkracht 2
Hoe groot is de aandacht binnen de school voor het taakgericht werken?	Aandacht voor de voorwaarden die nodig zijn om taakgericht te kunnen werken. Creëren van veiligheid in de klas en de basale leervoorwaarden.	Idem.	Idem.
Een LVB+ leerling heeft een leerkracht nodig die...?	Kort en duidelijk is. Consequent regels na komt. Structuur biedt en voorspelbaar is. Win situatie voor de leerling. Doel voor ogen houdt en de leerling het gevoel geeft dat hij of zij er mag zijn.	Kennis heeft van het onderliggende profiel van de leerlingen: IQ, VIQ en PIQ. Welke stoornis. Aanpassingen maakt. Duidelijk en consequent is, structuur biedt en bekend is met de ABC- methodiek.	Zich verdiept in het profiel van de leerling. Voorspelbaar en consequent is. Rust uitstraalt, op zoek gaat naar oplossingen, neutraal reageert en regels hanteert.
Welke instructie heeft een LVB+ leerling nodig om tot taakgericht werken te komen?	Een individuele, korte instructie. Laten zien wat de leerling moet maken d.m.v. kruisjes of arceringen. Samen afstemmen met de leerling, medeverantwoordelijk maken, win- win situatie creëren. Aansluit bij belevingswereld en hulpvraag. Verschilt per leerling.	Idem.	Idem.
Hoe zou een LVB+ leerling begeleidt kunnen worden om te kunnen komen tot taakgericht werken?	Positieve benadering. Positieve feedback. Persoonlijke complimenten, procesgerichte complimenten. Verschilt per leerling.	Idem. En inzetten van beloningssysteem. Zorgen voor succeservaringen.	Idem. En ruimte geven, geduldig zijn. Consequenties aangeven en herhalen.

Conclusies tabel 1:

Op basis van tabel 1 kan er geconcludeerd worden dat alle drie de respondenten veelal dezelfde mening hebben over wat een LVB+ leerling nodig zou hebben om tot taakgericht werken te komen. Het blijkt dat alle drie de respondenten vinden dat een LVB+ leerling een leerkracht nodig heeft die kennis heeft van het onderliggende profiel en een leerkracht die kort, duidelijk en voorspelbaar is. Het blijkt ook dat alle drie de respondenten het wenselijk vinden dat de instructie kort, individueel en afgestemd met de leerling wordt om taakgericht werken te bevorderen. Alle drie de respondenten zijn ook van mening dat een LVB+ leerling gebaat is bij een positieve benadering en dat het per leerling verschilt welke aanpak de juiste is om taakgericht gedrag te bevorderen.

4.2 Deelvraag 2

Welke vaardigheden zet de leerkracht op dit moment in om taakgericht werken bij LVB+ leerlingen te bevorderen?

Voor het beantwoorden van deelvraag twee zijn er observaties uitgevoerd met een observatieformulier. Aan de hand van kijkpunten is gekeken naar welke vaardigheden de leerkracht inzet tijdens drie verschillende werkmomenten. Per werkmoment is er één leerling geobserveerd. Er zijn in totaal twee leerkrachten en zes leerlingen geobserveerd. De volledige uitwerking van de observaties is te vinden in **bijlage 5**.

Datapresentatie:

In tabel 2 wordt de data van leerkracht 1 en de drie leerlingen gepresenteerd.

In tabel 3 wordt de data van leerkracht 2 en de andere drie leerlingen gepresenteerd.

Tabel 2

Leerkrachtvaardigheden Leerkracht 1 <i>Kijkpunten:</i>	Werkmoment 1 Werkmoment 2 Werkmoment 3	Leerling 1, 2 en 3.
<i>Regels werkmoment</i>	W1: Ja, in de kring. Laat leerlingen zelf ook regels verwoorden.	L1: Vertelt zelf een regel. Zit stil en luistert.
	W2: Nee. Ze heeft het al gedaan in de kring.	L2: Zit te wiebelen op zijn stoel. Kijkt in zijn werkboek en om zich heen.
	W3: Idem W2 en W3.	L3: Zit rustig aan zijn tafel.
<i>Tijdsindicatie werkmoment</i>	W1: Ja, met time timer.	L1: Kijkt op de time- timer.
	W2: Ja, door het te zeggen.	L2: Vraagt of de time- timer aan mag.
	W3: Nee.	L3: Vraagt of de time- timer aan mag.
<i>Structureren → picto's</i>	W1: Nee.	L1: Geen reactie
	W2: Ja, wijst na de picto die op de tafel is geplakt	L2: Zegt de regel.
	W3: Nee.	L3: Geen reactie.
<i>Responsieve instructie</i>	W1: Ja, ze overlegt met de leerling en vraagt of het gaat lukken.	L1: Ze stemt in. Ze geeft aan dat ze niet weet of het gaat lukken en lacht.

	W2: Nee.	L2: Vraagt nog wat. Gaat aan het werk, is na 3 minuten afgeleid door buurvrouw.
	W3: Ja, overlegt hoeveel bladzijdes hij kan maken.	L3: Geeft aan dat hij druk is en zegt dat hij 1 bladzijde kan maken.
<i>Checken van regels</i>	W1: Ja, door terug vragen en laten herhalen door de leerling zelf.	L1: Ze herhaalt de afspraak niet.
	W2: Ja.	L2: Is 5 minuten geconcentreerd aan het werk en zit stil.
	W3: Ja.	L3: Werkt 3 min geconcentreerd en steekt dan zijn vinger op.
<i>Persoongerichte feedback</i>	W1: Ja, corrigeert.	L1: Geen reactie, kletst verder.
	W2: Ja, positief en correctie.	L2: Reageert niet op compliment, wel op correctie.
	W3: Ja, positief.	L3: Hij wacht op de juf, stelt zijn vraag en werkt verder. Totaal 5 minuten geconcentreerd aan zijn werk.
<i>Procesgerichte feedback</i>	W1: Ja, complimenten.	L1: Werkt verder, 4 minuten aan het werk.
	W2: Ja, geeft aan wat de leerling goed en fout heeft gedaan.	L2: Verbeterd zijn fouten.
	W3: Ja. Idem W2	L3: Hij zucht. Gaat weer verder met werken.
	W1: Ja.	L1: Ze knikt.

<i>Feedback → korte opmerkingen</i>	W2: Ja.	L2: Ene keer pakt hij de feedback op en de andere keer niet.
	W3: Nee.	L3: Geen reactie.
<i>Nabijheid</i>	W1: Ja.	L1: Is druk, wordt weer rustig wanneer juf bij haar is.
	W2: Ja.	L2: Wacht op hulp.
	W3: Ja.	L3: Is druk, wordt weer rustig wanneer juf bij haar is.
<i>Aangeven werkmoment bijna voorbij</i>	W1: Nee.	L1: Leerling kijkt op time- timer.
	W2: Nee.	L2: Vraagt hoe lang nog?
	W3: Nee.	L3: Geeft zelf aan dat hij klaar is.
<i>Evalueren samen met de leerling → proces centraal</i>	W1: Ja. Samen nakijken en bespreken	L1: Ze laat haar werkt zien.
	W2: Nee.	L2: Heeft zijn werk zelf ingeleverd.
	W3: Ja. Idem W1	L3: Verbeterd zijn fouten en is blij met zijn sticker.

Conclusies tabel 2:

Op basis van de gepresenteerde data in tabel 2 kan geconcludeerd worden dat:

- De leerkracht tijdens alle drie de werkmomenten persoonsgerichte feedback geeft.
- De leerkracht tijdens alle drie de werkmomenten procesgerichte feedback geeft.
- De leerkracht tijdens alle drie de werkmomenten nabij is.
- De leerkracht van de drie werkmomenten, twee keer een tijdsindicatie aan geeft.
- De leerkracht tijdens geen van de drie werkmomenten aan geeft wanneer het werkmoment bijna voorbij is.

Wat ook uit de gepresenteerde data van tabel 2 opvalt is dat:

- Twee leerlingen vragen of de time- timer aan mag en dezelfde twee leerlingen vragen hoe lang het werkmoment nog duurt.
- Alle drie de leerlingen rustig worden wanneer de leerkracht nabij is.
- Alle drie de leerlingen verder werken na het krijgen van directe feedback over hun gemaakte werk.
- Geen leerling heeft langer dan 5 minuten taakgericht gewerkt.

Tabel 3

Leerkrachtvaardigheden Leerkracht 2 <i>Kijkpunten:</i>	Werkmoment 1 Werkmoment 2 Werkmoment 3	Leerling 1, 2 en 3.
<i>Regels werkmoment</i>	W1: Ja.	L1: De leerling luistert niet.
	W2: Ja.	L2: Pakt werkboekje.
	W3: Ja.	L3: Is druk.
<i>Tijdsindicatie werkmoment</i>	W1: Nee.	L1: Hij laat zijn werkboekje dicht.
	W2: Ja, door te zeggen.	L2: Vraagt om time- timer.
	W3: Nee.	L3: Idem L2
<i>Structureren → picto's</i>	W1: Ja. Wijst na picto's op het bord.	L1: Kijkt naar het bord.
	W2: Nee.	L2: Geen reactie.
	W3: Nee.	L3: Geen reactie.
<i>Responsieve instructie</i>	W1: Nee. Stuurt leerling naar rustige ruimte.	L1: Schreeuwt.
	W2: Nee. Overlegt wel of het gaat lukken.	L2: Werkt 5 minuten geconcentreerd.

	W3: Ja, overlegt met de leerling over hoeveelheid werk.	L3: Overlegt en verteld.
<i>Checken van regels</i>	W1: Nee.	L1: Schreeuwt en zit in rustige ruimte.
	W2: Nee.	L2: Houdt zich niet aan de regels.
	W3: Ja, door te vragen	L3: Vertelt de regel.
<i>Persoongerichte feedback</i>	W1: Ja. Corrigeert en complimenteert.	L1: Zit 5 minuten in rustige ruimte, kan daarna weer aan zijn tafel zitten. Werkt nog niet.
	W2: Ja. Corrigeert en complimenteert.	L2: Werkt 3 minuten geconcentreerd.
	W3: Ja. Complimenteert.	L3: Werkt 4 minuten geconcentreerd.
<i>Procesgerichte feedback</i>	W1: Ja, geeft aan wat de leerling goed en fout heeft gedaan.	L1: Hij is bezig met som 1.
	W2: Ja, geeft aan wat de leerling al goed en af heeft.	L2: Werkt verder.
	W3: Nee.	L3: Vraagt of hij het wel goed doet.
<i>Feedback → korte opmerkingen</i>	W1: Ja.	L1: Werkt 3 minuten geconcentreerd en maakt oogcontact.
	W2: Ja.	L2: Maakt oogcontact en knikt en werkt verder.

	W3: Ja.	L3: Geen reactie.
<i>Nabijheid</i>	W1: Ja.	L1: Eerst druk, wanneer juf komt wordt hij rustig.
	W2: Ja.	L2: Idem.
	W3: Ja.	L3: Idem.
<i>Aangeven werkmoment bijna voorbij</i>	W1: Ja. Door het te zeggen.	L1: Geeft zijn werkboekje.
	W2: Ja. Wijst na time-timer	L2: Kijkt na time- timer.
	W3: Nee.	L3: Vraagt of de tijd al voorbij is.
<i>Evalueren samen met de leerling → proces centraal</i>	W1: Ja. Samen nakijken en bespreken	L1: Moppert en wil werk niet afmaken.
	W2: Ja. Idem.	L2: Luistert en levert werk in.
	W3: Ja. Idem.	L3: Idem L2.

Conclusies tabel 3:

Op basis van de gepresenteerde data in tabel 3 kan geconcludeerd worden dat:

- De leerkracht voor elk werkmoment de regels bespreekt.
- De leerkracht tijdens twee werkmomenten niet checkt of de regels duidelijk zijn.
- De leerkracht tijdens elk werkmoment zowel procesgerichte als persoonlijke feedback geeft.

Wat ook uit de gepresenteerde data van tabel 2 opvalt is dat:

- Twee leerlingen vragen of de time- timer aan mag.
- Twee leerlingen houden zich niet aan regels die gelden tijdens het werkmoment
- Geen leerling heeft langer dan 5 minuten taakgericht gewerkt.

4.3 Deelvraag 3

Wat vraagt een LVB+ leerling van mij als leerkracht om tot taakgericht werken te komen?

Voor het beantwoorden van deelvraag 3 zijn er drie interviews afgenomen. De interviews zijn afgenomen bij drie leerlingen van het SO. De data wordt gepresenteerd in tabel 4. De totale uitwerking van de interviews zijn te vinden in **bijlage 6**.

Tabel 4

Labels	Leerling 1	Leerling 2	Leerling 3
Werkmoment	Niet leuk.	Idem.	Idem.
Instructie	Inkomen. Rondjes zetten. Kort. Time-timer. Eigen tafel. Juf dichtbij blijven.	Lang. Juf er bij blijven. Eigen tafel. Time-timer. Meedenken over werk. Juf dichtbij.	Idem L1.
Complimenten	Soms. Liever niet. Krullen of stickers.	Ja, over werk.	Idem L1 en L2.
Werkplek	Achterin. Alleen. OTL. Rustige ruimte.	Raam. Alleen. OTL.	Alleen. Tussen twee schotten. Rustige ruimte.
Beloning	Ja.	n.v.t.	Ja. Beloningsysteem.

Conclusies tabel 4:

Op basis van de gepresenteerde data in tabel 4 kan er geconcludeerd worden dat alle drie de leerlingen de werkmomenten in de klas niet leuk vinden.

Twee van de drie leerlingen geven de voorkeur aan een korte instructie aan hun eigen tafel. De andere leerling geeft de voorkeur aan een lange instructie en geeft aan mee te willen denken over zijn werk. Alle drie de leerlingen geven aan dat ze de nabijheid van de leerkracht fijn vinden om te kunnen werken tijdens de werkmomenten. Ook geven alle drie de leerlingen aan dat ze het krijgen van complimenten soms fijn vinden en het liefst alleen werken.

Hoofdstuk 5 Analyseren en concluderen

In hoofdstuk 5 worden de resultaten van hoofdstuk 4 geanalyseerd. Tevens worden er in dit hoofdstuk antwoorden geformuleerd op de deelvragen, waarbij een koppeling gemaakt wordt tussen de praktijk en theorie. Tot slot wordt de onderzoeksvraag beantwoord met behulp van eerdere getrokken conclusies.

5.1 Deelvraag 1

Wat vinden de leerkrachten en de specialisten van het SO, dat LVB+ leerlingen in de leeftijd van 10 tot en met 12 jaar nodig hebben om tot taakgericht werken te komen.

Uit het afgenomen interview kwam naar voren dat alle drie de respondenten van mening zijn dat het creëren van veiligheid van belang is om taakgericht werken te kunnen bevorderen. Tijdens het interview geven de respondenten aan dat de leerlingen op verschillende groepen en scholen hebben gezeten en weinig succeservaringen hebben opgedaan in hun leven. De respondenten geven aan dat er op school zich geregeld situaties voordoen die voor zowel de leerlingen als leerkrachten onveilig zijn.

Volgens Nienhuis (2002) is het voor de LVG- jeugdigen moeilijk om te functioneren in een onderwijssituatie. Nienhuis (2002) geeft aan dat dit mede komt doordat LVG- jeugdigen moeilijk structuur kunnen aanbrengen in de wereld om hen heen door hun beperkte cognitieve vermogen. De mening van zowel de respondenten als van Nienhuis (2002) wordt door mij gedeeld, wanneer er gekeken wordt naar mijn praktijk. In sommige klassen is er geregeld agressie, leerlingen die weg lopen uit de klas en leerlingen die niet kunnen komen tot werken. In andere klassen is er meer veiligheid gecreëerd en dit uit zich in zowel leerlingen die aan het werk zijn tijdens hun werkmomenten als in minder drukte in de klas. Daarnaast geven de respondenten aan dat een LVB+ leerling een leerkracht nodig heeft die kennis heeft van het onderliggende profiel. Volgens Douma (2011) is het ook wenselijk om kennis te hebben van de jongere, dus wat het niveau van functioneren ten aanzien van cognitie en sociale redzaamheid is en hoe de jongere sociaal ontwikkeld is.

Zowel Douma (2011) als de geïnterviewde respondenten zijn van mening dat de aanpak per jongere verschillend is en dat de ene jongere de andere jongere niet is.

Mijn mening sluit aan bij de mening van Douma (2011) en de respondenten, omdat ik tijdens het werken met verschillende LVB+ leerlingen op mijn leerwerkplek heb ervaren dat een bepaalde aanpak bij de ene leerling werkt maar diezelfde aanpak bij een andere leerling niet werkte. De ene leerling had stimulatie en ruimte nodig om dingen te proberen en positieve ervaringen op te doen. De andere leerling kon deze ruimte niet aan en had meer begeleid moeten worden.

Uit het interview is ook gebleken dat alle drie respondenten vinden dat een LVB+ leerling een

leerkracht nodig heeft die kort, duidelijk en voorspelbaar is. Tevens geven zij aan dat een instructie individueel gegeven moet worden en dat het wenselijk is om die instructie af te stemmen samen met de leerling.

Volgens Douma (2011) is ook echtheid en een balans van afstand en nabijheid van belang zijn bij de begeleiding van LVB jongeren.

Stevens (2002) is van mening dat de betrokkenheid vergroot wordt door het geven van een responsieve instructie.

Jeninga (2010) zegt dat wanneer een leerling zich betrokken voelt bij zijn taak, zich ook meer verantwoordelijk voelt voor zijn taak.

Naar mijn mening is de leerling gemotiveerder wanneer de leerkracht ervoor zorgt dat de leerling mee kan denken en beslissen over zijn taak. Wanneer de leerling meer gemotiveerd is, zal de leerling ook meer plezier hebben tijdens het maken van zijn taak en dat draagt bij aan de taakgerichtheid van de leerling.

Tot slot vinden Måhlberg & Sjöblom (2010) dat het geven van positieve feedback helpt om de leerling succeservaringen op te laten doen. De drie respondenten zijn ook van mening dat een LVB+ leerling gebaat is bij een positieve benadering.

Mijn ervaring in de praktijk is dat leerlingen gemotiveerd zijn na het krijgen van positieve feedback om het gewenste gedrag te herhalen en dat het meer leidt tot taakgericht gedrag.

Conclusie:

De respondenten vinden dat LVB+ leerlingen gebaat zijn bij een leerkracht die kennis heeft van het onderliggende profiel en een leerkracht die duidelijk en voorspelbaar is. De respondenten vinden ook dat de instructie dient afgestemd te worden met de leerling om taakgericht werken te bevorderen. Tevens zeggen de respondenten dat een LVB+ leerling succeservaringen kan opdoen door het krijgen van positieve feedback. Daarbij maken de drie respondenten duidelijk dat het per leerling verschilt welke aanpak de juiste is om taakgericht gedrag te bevorderen.

5.2 Deelvraag 2

Welke vaardigheden zet de leerkracht op dit moment in om taakgericht werken bij LVB+ leerlingen te bevorderen?

Op basis van de observaties kan geconcludeerd worden dat beide leerkrachten tijdens de geobserveerde werkmomenten zowel persoonsgerichte als procesgerichte feedback geven. Volgens Hattie & Temperley (2007) is het geven van procesgerichte feedback de beste manier om feedback te geven, omdat het gaat over de manier waarop de taak gedaan is en

niets zegt over hun als persoon.

Volgens Douma (2011) is het bij LVB jongeren belangrijk dat het gedrag op een neutrale manier afgewezen wordt en dat de jongere niet als persoon afgewezen mag worden.

Tijdens de observaties is terug te zien dat alle leerlingen reageren wanneer ze procesgerichte feedback krijgen, ze maken contact met de leerkracht en werken vervolgens door aan hun taak. Twee leerlingen van de zes leerlingen reageren niet op persoonsgerichte feedback. Zowel de procesgerichte feedback als de persoonsgerichte feedback van beide leerkrachten tijdens de werkmomenten zijn positief.

Beide leerkrachten geven niet consequent de tijdsindicatie aan van het werkmoment en ook niet wanneer het werkmoment bijna voorbij is.

Het consequent toepassen van regels op dezelfde wijze is belangrijk, omdat anders de kans bestaat dat de jongeren niet weten waar ze aan toe zijn (Douma, 2011).

Tijdens de observaties is te zien dat vier leerlingen van de zes leerlingen vragen of de time-timer aan mag of hoe lang ze nog moeten werken.

Beide leerkrachten geven individuele instructies en zijn tijdens alle drie de werkmomenten nabij, ze staan klaar voor de leerlingen wanneer ze een vraag hebben. Opvallend is dat alle zes de leerlingen rustig worden wanneer de leerkracht nabij is.

Douma (2011) is van mening dat een balans van nabijheid en afstand belangrijk is tijdens de begeleiding. De mening van Douma (2011) wordt door mij gedeeld, omdat het volgens mij wenselijk is dat een leerkracht nabijheid biedt maar tot zekere hoogte. Teveel nabijheid kan belemmerd zijn voor de leerling, omdat de leerling naar mijn mening ook belang heeft bij afstand om de zelfstandigheid te bevorderen.

Daarnaast bespreken beide leerkrachten de regels die er zijn voor het werkmoment. De ene leerkracht bespreekt dit met alle leerlingen in de kring en de andere leerkracht bespreekt dit ook in de kring en daarna nog eens apart met de leerling waar instructie aangegeven wordt. Volgens Douma (2011) moeten de jongeren betrokken worden bij het opstellen van de regels om de betrokkenheid en medeverantwoordelijkheid te vergroten, zodat kans op vergroting van het naleven van de regels vergroot wordt.

Mijn ervaring in de praktijk is dat wanneer regels samen met de leerlingen besproken worden het naleven van de regels inderdaad vergroot wordt.

In de data van deelvraag 2 is te zien dat leerkracht 1 twee keer een responsieve instructie aan twee verschillende leerlingen en leerkracht 2 geeft één keer een responsieve instructie. Bij leerkracht 1 kunnen beide leerlingen vertellen en overleggen wat ze van de taak kunnen maken en gaan aan het werk. Bij leerkracht 2 kan de leerling ook vertellen en overleggen wat hij van de taak kan maken.

Tot slot is het opvallend dat geen enkele leerling langer dan 5 minuten taakgericht gewerkt heeft.

Uit onderzoek van Kraijer (2004) is gebleken dat LVB kinderen met een kalenderleeftijd van 10-12 jaar, een mentale ontwikkelingsleeftijd hebben van 6-7 jaar. Naar mijn mening is deze kennis van essentieel belang wanneer er verwachtingen worden geschept ten aanzien van het taakgericht werken bij LVB+ leerlingen. Jongeren met een LVB hebben een negatief zelfbeeld, doordat ze in het verleden door hun omgeving regelmatig overgeschat werden. Al vroeg voelen de kinderen dat ze het slechter doen dan hun leeftijdsgenoten en geven hierdoor sneller hun op taak op (Collet d'Escury, 2005).

De vraag die bij mij op komt is of we wel van de leerlingen van mijn leerwerkplek kunnen verwachten dat ze taakgericht kunnen werken? Op basis van de observaties kan er geconcludeerd worden dat er van de leerlingen tijdens een werkmoment van 15 minuten een taakgerichte houding van maximaal 5 minuten verwacht kan worden.

Conclusie:

Beide leerkrachten geven procesgerichte feedback en persoonsgerichte feedback. Er wordt positieve feedback gegeven door beide leerkrachten. Beide leerkrachten bieden nabijheid en bespreken de regels van het werkmoment. Er worden responsieve instructies gegeven door beide leerkrachten en individuele instructies. Geen van de leerlingen heeft langer dan 5 minuten gewerkt.

5.3 Deelvraag 3

Wat vraagt een LVB+ leerling van mij als leerkracht om tot taakgericht werken te komen?

Uit de afgenomen interviews is naar voren gekomen dat alle drie de leerlingen de werkmomenten in de klas niet leuk vinden.

Twee van de drie leerlingen geven de voorkeur aan een korte instructie aan hun eigen tafel. Daarbij zeggen de leerlingen dat ze het fijn vinden dat de leerkracht in de werkboekjes aangeeft door middel van kruisjes of rondjes, wat ze moeten maken tijdens het werkmoment. De andere leerling geeft de voorkeur aan een lange instructie en geeft aan mee te willen denken over zijn werk.

Douma (2011) stelt dat het de behoeften van jongeren verschillend zijn en het van belang is om kennis te hebben van het profiel van de leerling.

Alle drie de leerlingen geven aan dat ze het fijn vinden wanneer de leerkracht nabij is en helpt wanneer ze een vraag hebben.

Daarnaast geven de leerlingen aan dat ze het krijgen van feedback soms niet en soms wel fijn vinden. Ze geven aan dat het eraan ligt hoe ze zich voelen. Een leerling geeft aan graag productgerichte feedback te willen ontvangen. Het krijgen van krullen en stickers werkt voor

alle drie de leerlingen motiverend en geven aan dat ze stickers en krullen willen verdienen tijdens het werken.

Tot slot geven de drie leerlingen aan dat ze het liefst alleen werken, op een plek waar ze alleen zitten. De rustige ruimte en OTL kan volgens de leerlingen helpen wanneer ze druk zijn of wanneer het te druk is in de klas.

Conclusie:

De drie leerlingen willen graag nabijheid van de leerkracht en zitten het liefst alleen tijdens het werken. Het krijgen van feedback is voor de drie leerlingen afhankelijk van hoe zij zich voelen. Het inzetten van een beloningssysteem is helpend om leerlingen te motiveren voor het maken van werkmomenten.

Er kan geconcludeerd worden dat het ook verschilt per leerling wat nodig is om taakgericht werk te bevorderen. De ene leerling vindt een korte instructie fijn en de andere leerling vindt een lange instructie fijn.

5.4 Onderzoeksvraag

Welke vaardigheden heb ik als leerkracht nodig om Licht Verstandelijk Beperkte+ leerlingen in de leeftijd van 10 tot 12 jaar, te kunnen begeleiden bij het taakgericht werken?

Om taakgericht werken te begeleiden bij LVB+ leerlingen in de leeftijd van 10 tot 12 jaar is het wenselijk om kennis te hebben van de jongere, dus wat het niveau van functioneren ten aanzien van cognitie en sociale redzaamheid is en hoe de jongere sociaal ontwikkeld is. Voor mij als leerkracht betekent dit, dat de handelingsplannen die er geschreven zijn van de leerlingen door gelezen worden om me te verdiepen in het profiel van de leerling. Uit het onderzoek is ook gebleken dat het belangrijk is om veiligheid te creëren in de klas. Naar mijn mening betekent dit voor mij als leerkracht allereerst dat ik mezelf ben, laat zien dat ik net als de jongeren niet perfect ben en dat ik ook fouten maak en deze fouten kan toegeven. Het creëren van veiligheid is een voorwaarde om taakgericht werken te kunnen begeleiden. Daarbij is het belangrijk dat een leerkracht in staat is om positieve feedback te kunnen geven. Om positieve feedback te kunnen geven is het naar mijn mening belangrijk me vooral te gaan richten op het gewenste gedrag van een leerling in plaats van op het ongewenste gedrag. Wanneer er gelet wordt op gewenst gedrag, ben je ook meer in staat om positief feedback te geven.

Daarbij is het belangrijk dat het gedrag op een neutrale manier afgewezen wordt en dat de jongere niet als persoon afgewezen mag worden.

Het is voor mij als leerkracht belangrijk om de leerlingen te respecteren als persoon en verder te kijken dan alleen naar het gedrag van de leerlingen op dat moment.

Het is belangrijk dat een leerkracht geduldig is, een leerkracht dingen vaker uitlegt, het taalgebruik aanpast aan het niveau van de leerling, duidelijk en voorspelbaar is en zich niet aangevallen voelt en kan vergeven.

Dit betekent voor mij als leerkracht dat ik me niet persoonlijk aangevallen voel als een leerling negatief gedrag vertoont naar mij toe. Afstand kunnen nemen en verder kijken dan alleen naar het gedrag is hierbij volgens mij van belang.

Daarnaast is het naar mijn mening belangrijk dat ik als leerkracht aanpassingen kan maken in mijn verwachtingen van leerlingen wat betreft taakgericht werken. Jongeren met een LVB hebben een negatief zelfbeeld, doordat ze in het verleden door hun omgeving regelmatig overgeschat zijn.

Tot slot is het wenselijk dat een leerkracht begrijpt dat de behoeften van jongeren verschillend kunnen zijn.

Voor mij als leerkracht in de praktijk betekent dit, dat het wenselijk is om te ondervinden welke aanpak bij welke leerling werkt om taakgericht werken te kunnen begeleiden.

Hoofdstuk 6 Reflectie

In dit hoofdstuk wordt er gereflecteerd op mijn onderzoeksresultaten. Tevens wordt er gereflecteerd op mijn handelen als onderzoeker.

6.1 Reflectie op onderzoeksresultaten

De omvang van het onderzoek is kleinschalig, waardoor het onderzoek van toepassing is op mijn leerwerkplek. De conclusies en aanbevelingen zijn naar mijn mening bruikbaar binnen mijn leerwerkplek.

Door het verzamelen en lezen van literatuur voor de theoretische onderbouwing van dit onderzoek, heb ik mij beter kunnen inleven in de doelgroep van mijn leerwerkplek. Jongeren met een LVB hebben een negatief zelfbeeld, doordat ze in het verleden door hun omgeving regelmatig overgeschat zijn (Collet d'Escury, 2005). Op mijn leerwerkplek heb ik ook ervaren dat de jongeren een negatief zelfbeeld hebben en overschat worden. In de klas en in de school heb ik verschillende situaties mee gemaakt waarin de leerlingen boos en agressief zijn. LVB- jongeren kunnen moeilijk verbaal uitleggen hoe zij zich voelen, met als gevolg dat LVB- jongeren primair reageren. Wat ze voelen, kunnen ze niet onder woorden brengen en hierdoor zetten ze hun gevoel meteen om in gedrag (Groot, 2006). Voor mij als leerkracht betekent dit dat ik me vooral ga richten op het gewenste gedrag van een leerling in plaats van op het ongewenste gedrag, omdat uit ervaring is gebleken dat de jongeren meer leren van een positieve benadering.

Wat ik ook in de toekomst mee wil nemen is dat ik me niet persoonlijk aangevallen voel als een leerling negatief gedrag vertoont naar mij toe. Naar mijn mening is het belangrijk dat je afstand kunt nemen en verder kunt kijken dan het gedrag dat vertoond wordt. Wanneer ik kijk naar de piramide van Bateson (Spijkerman & Vloet, 2001) is het mijn overtuiging dat leerlingen niet kwaadwillend zijn en ik de leerling niet op de persoon hoeft aan te spreken. Daarnaast is het naar mijn mening belangrijk dat ik in de toekomst als leerkracht aanpassingen kan maken in mijn verwachtingen van leerlingen wat betreft taakgericht werken.

Volgens Douma (2011) is het wenselijk dat een leerkracht begrijpt dat de behoeften van jongeren verschillend kunnen zijn (Douma, 2011). In de toekomst wil ik bezig zijn met het vinden van een aanpak bij een leerling die werkt om het taakgericht werken te bevorderen.

In dit onderzoek heb ik mij gericht op de specialisten, leerkrachten en leerlingen van mijn leerwerkplek. In een vervolgonderzoek lijkt het mij interessant om te observeren hoe leerlingen met een LVB+ op een andere school begeleiding krijgen in het taakgericht werken. Tevens lijkt het mij interessant om de meningen van andere specialisten, leerkrachten en leerlingen in beeld te brengen over wat zij vinden dat er nodig is om taakgericht werken te

kunnen begeleiden. Het lijkt mij een uitdaging om in een vervolgonderzoek te onderzoeken of er overeenkomsten of verschillen zijn met de bevindingen van mijn onderzoek.

6.2 Reflectie op het onderzoek

Dit onderzoek heeft voor mij betekend dat ik LVB+ leerlingen beter ben gaan begrijpen. Gaandeweg het schooljaar heb ik steeds meer handvaten gekregen om beter om te kunnen gaan met de leerlingen en ook met het explosieve gedrag van de leerlingen. Gedurende het schooljaar ben ik een vast gezicht geworden binnen de school voor de leerlingen en dit heeft geleid tot meer contact met de leerlingen. Leerlingen komen nu ook naar mij toe om hun verhaal te doen of om rustig te worden. In de begeleiding van het taakgericht werken met de leerlingen ben ik een stuk rustiger geworden en heb ik geleerd om te kijken naar wat de leerling al wel goed kan of doet.

Als onderzoeker heb ik geleerd dat het belangrijk is dat het contact maken en krijgen met leerlingen van mijn leerwerkplek langzaam gaat en dat je het niet moet willen overhaasten. Tijdens het afnemen van de interviews met de leerlingen heb ik geleerd dat het wenselijk is dat de leerlingen zich veilig voelen bij jou. Terugkijkend kan ik concluderen dat ik te snel begonnen ben met het afnemen van de interviews bij de leerlingen. Bij twee van de drie interviews ben ik tussendoor gestopt, omdat de leerlingen aangaven niet verder te willen. Wanneer de twee leerlingen zich gedurende het interview veiliger hadden gevoeld, was er misschien andere data verkregen dan dat er nu verkregen is. Bij het uitvoeren van de observaties kwam ik erachter dat sommige kijkpunten niet relevant waren voor de beantwoording van mijn onderzoeksvraag. Mijn leerervaring hieruit is dat het uitproberen van het observatieschema helpend is om te komen tot kijkpunten die allemaal relevant zijn. Wanneer er gekeken wordt naar de leerstijlen van Kolb, kan er geconcludeerd worden dat tijdens het verzamelen van data, ik vooral in de fase van actief experimenteren heb gezeten. Ik ben meteen begonnen met het uitvoeren van de interviews, Kolb verwoordt dit ook wel als een doener. De fase van waarnemen en overdenken ben ik bij het verzamelen van data te snel doorlopen.

Tot slot heb ik geleerd dat een goede planning gedurende het onderzoek helpend kan zijn. Tijdens het onderzoeken heb ik tijdsdruk gevoeld en dat heeft er voor gezorgd dat ik weinig heb kunnen genieten van het onderzoeken zelf.

Voor vervolgonderzoekers wil ik aanbevelen om uit te gaan van de mogelijkheden van het kind. Uit de praktijkervaringen die opgedaan zijn kan er geconcludeerd worden dat een positieve houding en een focus op gewenst gedrag zorgen voor meer succeservaringen voor het kind. Tevens wil ik aanbevelen om verder te kijken dan alleen naar het gedrag en te achterhalen waarom een leerling bepaald gedrag laat zien. Daarbij is het naar mijn mening

belangrijk jezelf actief af te vragen wat jouw rol kan zijn geweest bij het vertonen van het gedrag.

Tot slot wil ik aanbevelen om vooral ook te genieten van het onderzoeken!

6.3 Reflectie op het critical friendship

Tijdens het schrijven van onderzoek heb ik twee critical friends vanuit de opleiding mee laten kijken. Samen met mijn critical friends heb ik kunnen overleggen. Het samen overleggen en bespreken is leerzaam voor mij geweest. Af en toe loop je vast en een blik van een ander heb ik ervaren als verfrissend. Doordat een ander naar je verslag kijkt en je feedback geeft krijg je nieuwe impulsen om verder te gaan. Wat ik ook als positief heb ervaren is dat mijn critical friends me hebben aangemoedigd om verder te gaan op mijn manier. Dat heeft mij iets meer zelfvertrouwen gegeven.

Spijkerman en Vloet (2001) verwijzen naar Bateson die er vanuit gaat dat mensen gedrag laten zien dat past in de omgeving waarin zij zich bevinden. Wanneer ik kijk naar de piramide van Bateson vormt zingeving de top van de piramide met daaronder opvolgend identiteit, overtuigingen en normen, vaardigheden, gedrag en uiteindelijk omgeving.

Mijn omgeving vind ik belangrijk, omdat ik graag goedkeuring en aanmoediging wil krijgen en ik heb bevestiging nodig om verder te kunnen. Aanmoediging en bevestiging van een ander zijn voor mij helpend, het helpt mij om verder te gaan.

In de toekomst wil ik proberen om meer uit te gaan van mijn eigen kracht, zodat ik de bevestiging van anderen minder nodig heb. Het kan voor komen dat anderen geen tijd hebben of het misschien wel minder goed vinden dan dat ik had gehoopt. Wanneer ik kijk naar de piramide van Bateson, zegt het feit dat ik het belangrijk vind om zelf door te kunnen gaan wanneer ik geen bevestiging krijg van anderen iets over mijn identiteit.

Spijkerman en Vloet (2001) beschrijven het niveau identiteit van Bateson, als een niveau waarop men een persoonlijke missie formuleert als een opdracht voor jezelf.

Nawoord

Graag wil ik de mensen die gedurende het onderzoek voor mij hebben klaar gestaan bedanken.

Allereerst een bijzonder woord voor mijn critical friends, die elke keer de moeite hebben genomen om mijn hoofdstukken na te kijken en te voorzien van opbouwende feedback.

Bedankt voor jullie betrokkenheid en de opbeurende woorden, ik kon altijd bij jullie terecht.

Dan een woord voor mijn lol begeleidster, door haar manier van vragen stellen kwam ik zelf tot nadenken. Dit heeft er toe geleid dat ik tot dit onderzoek ben gekomen. Ook je manier van uitleggen heb ik altijd als zeer prettig ervaren, ik wist door jou uitleg wat er van mij verwacht werd en hierdoor kon ik stappen maken tijdens het hele proces van mijn onderzoek. Dank hiervoor.

Tot slot wil ik mijn naaste collega's en coach bedanken. Ze hebben me gemotiveerd en gesteund en ik heb veel van hun kunnen leren wat betreft het omgaan met de leerlingen van mijn leerwerkplek. Jullie zijn top collega's.

Literatuurlijst:

Boerman, R. (2008). *Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek*. Verkregen op 30 januari, 2012, via

[http://www.fontysmediatheek.nl/w/images/8/8d/Boerman_R-1-\(2008\)_Ethische_uitgangspunten_bij_praktijkonderzoek_Fontys_OSO.pdf](http://www.fontysmediatheek.nl/w/images/8/8d/Boerman_R-1-(2008)_Ethische_uitgangspunten_bij_praktijkonderzoek_Fontys_OSO.pdf)

Collet d'Escury, A.M. (2005). Sociale vaardigheden in perspectief. Kunnen LVG- jongeren perspectiefnemen? *Onderzoek & Praktijk*, jaargang 3, nummer 2, 33-37.

Verkregen op 28 december, 2011, via

<http://www.lvgnet.nl/lkc/oenp.html>

Donk, C. van der & Lanen, B. van (2010). *Praktijkonderzoek in de school* Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Douma, J. (2011). Een praktijk- theoretische beschrijving van een goed pedagogisch klimaat in de residentiële zorg voor jeugdigen met een licht verstandelijke beperking. *Onderzoek & Praktijk*, jaargang 9, nummer 1, 30-40. Verkregen op 28 december, 2011, via

<http://www.lvgnet.nl/lkc/oenp.html>

Groot, A. (2006) Onderwijs: van speciaal naar een speciaal cluster. *Onderzoek & Praktijk*, jaargang 4, nummer 1, 13-21. Verkregen op 28 december, 2011, via

<http://www.lvgnet.nl/lkc/oenp.html>

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.

Jeninga, J. (2010). *Professioneel omgaan met gedragsproblemen*. Thieme Meulenhoff.

Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., Scheepsmma, W. (2011). *Ontwikkeling door onderzoek, een handreiking voor leraren*. Amersfoort. Thieme Meulenhoff.

Kielema, M. (2009). *Veilig Geland. Eindrapport LVG+ 2006-2009*. Groningen: RENN 3 en RENN 4.

Kraijer, D. (2004). *Handboek autismespectrumstoornissen en verstandelijke beperkingen*. Lisse: Harcourt Assessment.

Lieshout van, T. (2009) *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Måhlberg, K. & Sjöblom, M. (2010) *Oplossingsgericht Onderwijzen: Naar een gelukkiger school!* Antwerpen- Apeldoorn: Garant.

Moonen, X. & Verstegen, D. (2006). LVG- jeugd met ernstige gedragsproblematiek met in de verbinding van praktijk en wetgeving. *Onderzoek & Praktijk*, jaargang 4, nummer 1, 23-28. Verkregen op 28 december, 2011, via <http://www.lvgnet.nl/lkc/oenp.html>

Nienhuis, J. (2002). Werken met LVG- leerlingen in cluster 4 scholen. Groningen: RENN 4.

Nieuwenhuijzen, M. van (2005). Sociale informatieverwerking bij kinderen met licht verstandelijke beperkingen: Samenvatting van proefschrift (2004). *Onderzoek & Praktijk*, jaargang 3, versie 1, p. 35-38. Verkregen op 28 december, 2011, via <http://www.lvgnet.nl/lkc/oenp.html>

Ponsioen, A. & Plas, J. (2008). Verstandelijke beperking. In P. Prins & C. Braet (Red.), *Handboek Klinische Ontwikkelingspsychologie*. (p. 449-476) Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Redant, G. (2005). *Doeltreffend klassenbeheer: effectief omgaan met de klasgroep*. Antwerpen- Apeldoorn: Garant.

Schuman, H. (2007). Passend onderwijs. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, p. 266-278.

Spijkerman, R. & Vloet, K. (2001). *Spiegel voor begeleiders. Over leven en loopbaan*. Leuven/Apeldoorn: Garant.

Timmerman, K. (2003). *Kinderen met aandachts- en werkhoudingsproblemen*. Leuven: Acco.

Vermeulen, T., Jansen, M. & Feltzer, M. (2007) LVG: een licht verstandelijke handicap met zware gevolgen. *Onderzoek & Praktijk*, jaargang 5, nummer 2, 4-14. Verkregen op 28 december, 2011, via <http://www.lvgnet.nl/lkc/oenp.html>

Verstegen, D. (2005). Zorg voor mensen met een licht verstandelijke handicap met meervoudige problematiek. *Onderzoek & Praktijk* , jaargang 3, nummer 1, 5-8. Verkregen op 28 december, 2011, via <http://www.lvgnet.nl/lkc/oenp.html>

Verstegen, D. en Moonen, X. (2010). *Van debilitas mentis naar licht verstandelijke beperking*. *Onderzoek & Praktijk*, jaargang 8, nummer 2, 15-22. Verkregen op 28 december, 2011, via <http://www.lvgnet.nl/lkc/oenp.html>

Bijlagen

Bijlage 1: Interviewleidraad voor deelvraag 1

Afspraken die gemaakt zijn tussen mij en de respondenten:

- Tijdens het interview worden geluidsopnamen gemaakt
- Tijdens het interview worden notities gemaakt
- Het interview duurt 10-15 minuten
- De namen van de geïnterviewden worden niet bekend gemaakt. Er zal gebruik worden gemaakt van fictieve namen.
- Er is toestemming gevraagd aan de respondenten en aan de ouders van de respondenten
- Voordat de verzamelde data wordt gebruikt voor het onderzoek, is er toestemming gevraagd aan de respondenten
- De respondenten krijgen de gelegenheid om commentaar te geven
- Het geleverde commentaar wordt verwerkt in het onderzoeksrapport.

Het semigestructureerde interview

Inleiding:

Het interview begin ik door aan te geven met welk doel ik het interview voer. De gemaakt afspraken licht ik ook nog een keer toe en ik geef aan hoe ik de data wil gaan verwerken. Aan het einde van mijn inleiding maak ik ruimte voor het stellen van vragen. De volgende onderwerpen komen aan orde:

- Vertel eens hoe groot de aandacht binnen de school is voor het taakgericht werken.
- Eigen mening van de geïnterviewde.

Kern:

Geef aan wat een LVB+ leerling nodig heeft aan de hand van onderstaande thema's:

- Leerkracht die...
- Instructie die...
- Begeleiding die...
- Omgeving die...

Wat vind jij belangrijk dat de leerling kan op het gebied van taakgericht werken?

Slot:

Ruimte voor op en aanvullende opmerkingen van de geïnterviewde. Hier geef ik ook aan wat ik vervolgens ga doen met de verzamelde data.

Bijlage 2: Observatie instrument voor deelvraag 2

Datum:

Tijd:

Doel van de observatie:

Leerkrachtgedrag	Ja /nee en hoe?	Leerling gedrag Hoe reageert de leerling op het gedrag van de leerkracht?
De leerkracht bespreekt vooraf de regels die er zijn voor het werken tijdens een werkmoment		
De leerkracht geeft een tijdsindicatie aan hoe lang het werkmoment duurt		
De leerkracht structureert de taak van de leerling voor met behulp van picto's.		
De leerkracht geeft een responsieve instructie; zij laat de leerling meedenken over zijn taak en laat de leerling verwoorden hoe die denkt dat hij de taak zal gaan maken.		
De leerkracht checkt of de regels van het werkmoment duidelijk zijn door het stellen van een vraag aan de leerling		
De leerkracht geeft tijdens het werkmoment persoonlijke feedback.		
De leerkracht geeft tijdens het werkmoment direct		

feedback over het gemaakte werk		
De leerkracht geeft tijdens het werkmoment feedback in de vorm van korte opmerkingen		
De leerkracht is nabij, zij staat klaar wanneer de leerling een vraag heeft		
De leerkracht geeft tijdig aan wanneer het werkmoment bijna voorbij is met behulp van de time timer		
De leerkracht evalueert het werkmoment samen met de leerling, waarbij het proces centraal staat.		

Bijlage 3: Interviewleidraad voor deelvraag 3

Afspraken die gemaakt zijn tussen mij en de respondenten:

- Tijdens het interview worden geluidsopnamen gemaakt
- Tijdens het interview worden notities gemaakt
- Het interview duurt 10-15 minuten
- De namen van de geïnterviewden worden niet bekend gemaakt. Er zal gebruik worden gemaakt van fictieve namen.
- Er is toestemming gevraagd aan de respondenten en aan de ouders van de respondenten
- Voordat de verzamelde data wordt gebruikt voor het onderzoek, is er toestemming gevraagd aan de respondenten
- De respondenten krijgen de gelegenheid om commentaar te geven
- Het geleverde commentaar wordt verwerkt in het onderzoeksrapport.

Het semigestructureerde interview

Inleiding:

Voorafgaand zal ik de leerling nogmaals kort vertellen wat een interview is. Wat mijn doel is van het interview en wat ik ga doen met het interview. Aan het einde van mijn inleiding maak ik ruimte voor het stellen van vragen. De volgende onderwerpen komen aan orde:

- Wat vindt je leuk om te doen in de klas
- Wat vindt je minder leuk om te doen in de klas

Kern:

Geef aan hoe juf je kan helpen bij het maken van je werkjes aan de hand van de volgende thema's:

- Instructie
- Complimenten
- Omgeving
- Zelfstandig werken

Slot:

Ruimte voor de leerling om nog wat te vragen of te zeggen. Ik leg ook uit wat ik vervolgens ga doen met het interview. Wanneer ik het interview heb uitgewerkt mag hij of zij dit samen met mij lezen, zodat de leerling weet dat ik eerlijk met de informatie om ga.

Bijlage 4: Interview uitwerkingen van deelvraag 1

De gearceerde zinnen zijn betekenisvolle tekstfragmenten voor de data analyse in hoofdstuk 4.

Interview uitwerking leerkracht 1

Datum: 27 maart
Tijd: 15:00
Tijdsduur: 15 minuten
Aanwezig: M. en E. Rosink

Het interview wil ik gebruiken om er achter te komen welke vaardigheden ik als leerkracht nodig heb om leerlingen met een LVB+ te kunnen begeleiden bij het taakgericht werken. Ik heb ook 3 leerlingen geïnterviewd en gevraagd wat zij dachten nodig te hebben in de begeleiding om taakgericht te kunnen werken. Nu ben ik benieuwd wat jou mening is over hoe LVB+ leerlingen begeleid kunnen worden om het taakgericht werken te bevorderen.

Wat leuk dat je ook 3 leerlingen hebt geïnterviewd, ik ben heel benieuwd naar wat zij hebben gezegd. Dat vind ik heel erg goed dat je ook leerlingen hebt geïnterviewd, daar gaat het immers natuurlijk ook om. Nou, ik zal mijn best doen om je vragen zo goed mogelijk te beantwoorden.

Ja, het interviewen van de leerlingen was ook heel erg leuk om te doen. In het begin verliep het wel een beetje stroef maar het heeft zeker mooie antwoorden opgeleverd. En ik ben benieuwd naar jou mening, dus je antwoorden zijn altijd goed.
Kun je mij vertellen hoe groot de aandacht binnen de school is voor het taakgericht werken?

We zijn natuurlijk heel erg veel bezig met het **creëren van veiligheid** in de school en in de klas. De leerlingen hebben veel mee gemaakt, hebben weinig succeservaringen in hun schoolverloop opgedaan en wij zijn ook vaak de zoveelste school voor deze leerlingen. Dus waar onze aandacht vooral na uit gaat is de leerlingen zich veilig laten voelen, het gevoel geven dat ze er mogen zijn. Natuurlijk verwachten we ook wel een **aantal basale leervoorwaarden** van de leerling. Zoals het kunnen **zitten op een stoel aan een tafel, het accepteren van instructie van de leerkracht en dat de leerling geen gevaar is voor medeleerlingen en leerkracht.** Deze voorwaarden zijn wel van belang om te kunnen komen tot taakgericht werken. Dus indirect zijn we er wel mee bezig. We verwachten ook wel van de leerling dat ze met hun taak bezig kunnen zijn, maar de eisen daarvoor zijn heel laag. We besteden binnen de school dus zeker aandacht aan het taakgericht werken, maar we zijn

meer bezig met de **voorwaarden** hiervan. Dus wat kunnen wij allemaal doen, zodat de leerlingen zich veilig genoeg voelen om te kunnen komen tot werken en dus tot taakgericht werken. Al hoewel het taakgericht werken een relatief groot begrip is. Ik ben zelf van mening dat de **eisen** voor het taakgericht werken veel **lager** liggen dan bijvoorbeeld op een reguliere of speciaal basisonderwijs school.

En wat vind jij er van dat de eisen omtrent het taakgericht werken veel lager liggen en dus misschien de aandacht voor het taakgericht werken minder is?

Dat de eisen veel lager zijn is natuurlijk logisch. Deze leerlingen kunnen **minder aan door hun beperking**. Ze zijn hun hele leven vaak **overschat** en hebben hierdoor vrij weinig succeservaringen kunnen opdoen. Dus het is heel belangrijk om de leerlingen veiligheid te bieden. De aandacht voor het taakgericht werken lijkt hierdoor misschien wel minder groot, maar het is wel uiteindelijk ons doel dat de leerlingen aan hun tafel kunnen werken, bezig met hun taak. Wij verwachten alleen niet dat ze dit een heel werkmoment kunnen, misschien maar 5 minuten. Het ligt er ook weer aan wat voor een leerling je voor je hebt.

Een LVB+ leerling heeft een leerkracht nodig die...?

Een leerkracht die in ieder geval **duidelijk en kort** is. Maar ook zorgt voor **structuur** door bijvoorbeeld een dagplanning, picto's gebruikt ter ondersteuning, klassenregels zichtbaar maakt in de klas. En ook vooral **consequent** is in het **nastreven van de regels**. Ik vind het belangrijk dat de leerkracht in verschillende situaties hetzelfde gedrag vertoont. Op deze manier is de leerkracht **voorspelbaar** voor de leerling.

En welke vaardigheden heeft een leerkracht nodig om taakgericht werken te begeleiden?

Ik denk dat het belangrijk is dat een leerkracht veel in **overleg** doet met de leerling. Nu ligt het er natuurlijk ook aan welke leerling je voor je hebt, maar ik denk dat het belangrijk is dat er voor zowel de leerkracht als de leerling een **win situatie** oplevert.

Wat bedoel je met een win situatie?

Dat de leerkracht zijn **doel voor ogen houdt** wat de leerkracht wil bereiken met de leerling, maar dat de leerling ook het gevoel krijgt dat hem of haar het ook iets oplevert.

De leerlingen hebben bijna hun hele leven al van alles gemoeten. Daarom denk ik dat je ook heel voorzichtig moet zijn met het woordje 'moeten'. Vaak als je zegt; 'je moet dit.. of je moet dat..' heb je al verloren bij de leerling. Ik probeer veel in overleg te doen met de leerling, maar soms kan dat ook niet altijd, omdat sommige leerlingen ook heel zelfbepalend kunnen zijn. Ik ben van mening dat wanneer je aansluit bij hun **belevingswereld**, maar ook bij de

hulpvraag van de leerling en hierin overlegt met de leerling wat die graag zou willen bereiken je uiteindelijk je doel eerder behaald.

Wat voor een instructie heeft een LVB+ leerling nodig om tot taakgericht werken te komen?

Dat ligt er ook weer aan welke leerling je voor je hebt. De ene leerling is de andere niet. We werken veel **individueel** met leerlingen. Een klassikale instructie geven wij niet, omdat simpelweg de niveaus vaak te ver uit elkaar liggen. Vaak geven we **individuele uitleg**, instructie aan de leerling. Ik denk wel dat het van belang voor elke leerling is dat de instructie **kort en duidelijk** is. En dat je vooral ook **afstemt** met de leerling. Ook vinden de leerlingen het vaak fijn dat je in het werkboekje aangeeft wat ze moeten doen, door bijvoorbeeld de opdrachten te **arceren of kruisjes** te zetten voor de opdrachten die je verwacht dat ze maken. Bij de ene leerling is het beter dat je dit van te voren aangeeft en wanneer de leerling het werkboekje openslaat kan zien wat jij verwacht dat de leerling maakt dat werkmoment. Maar bij andere leerlingen kun je het beter ter plekke doen. Dus dat je in overlegt gaat en vraagt welke opdrachten de leerling denkt te kunnen maken en dan ter plekke de opdracht arceert of een kruisje zet, wat de leerling dan ook fijn vindt.

Ik denk dat het belangrijk is dat je de leerling het gevoel geeft dat hij ook **mede verantwoordelijk** kan zijn voor zijn taak of werk. Wel ben ik van mening dat het belangrijk is dat je **consequenties** verbindt aan het gemaakte werk. Dus dat de leerling weet welke consequentie er tegen over staat als het werk niet af is, of wat er tegenover staat als ze de taak wel afmaken. De leerlingen willen weten wat het hun oplevert, het moet dus wederom een **win situatie** opleveren.

Je bedoelt dat het voor de leerling belangrijk is om te weten wat het hem oplevert als hij een taak of opdracht maakt?

Ja precies. Ze moeten ook het nut ervan in zien, anders beginnen ze er niet aan en dan lukt het je niet meer om ze aan het werk te krijgen. Ik heb vaak genoeg mee gemaakt dat ze dan ook echt niet meer werken, ze doen niks. Maar het is ook belangrijk dat je daarin duidelijk bent in wat je van ze verwacht. En je daaraan ook houdt, wanneer ze het gevoel krijgen dat ze toch niets hoeven te doen heb je een moeilijk jaar. **Grenzen aangeven** is van groot belang en de gevolgen aan geven van hun gedrag.

Zouden materialen of hulpmiddelen ook helpend kunnen zijn voor de leerlingen om te komen tot taakgericht werken?

Ik heb bijvoorbeeld wel **rekenrekjes of een getallenlijn** in de klas of op de tafel geplakt. Dit kan helpend zijn voor sommige leerlingen. Ze hoeven dan minder snel mij om hulp te vragen, wat kan betekenen dat ze dan langer zelfstandig geconcentreerd aan hun taak kunnen

werken. Maar sommige leerlingen vinden dat helemaal niet fijn en willen alleen hun werkboekje en een potlood of pen op hun tafel hebben, omdat al dat andere hun afleidt van hun taak. Ook daarin is het wenselijk om het af te stemmen op de leerling. Zo vinden sommige leerlingen het wel fijn om met **koptelefoon** op te werken, dat sluit af en kunnen ze zich beter concentreren op hun eigen taak. Maar sommige leerlingen vinden een koptelefoon heel erg irritant en die zetten ze dan ook echt niet op.

Hoe denk jij dat een LVB+ leerling begeleidt zou kunnen worden om tot taakgericht werken te komen?

In ieder geval een **positieve benadering**. **Positieve feedback**, kijken naar wat de leerling wel goed doet en wat de leerling wel kan. Ze hebben al lang genoeg gehoord wat ze allemaal fout hebben gedaan. **Complimenten geven** en aanmoediging geven, ze het gevoel geven dat je in ze gelooft en dat ze er mogen zijn. Dat ze erbij horen, dat ze ook in de klas erbij horen. Leerlingen **succeservaringen** op laten doen en als dat betekent dat je misschien de hoeveelheid van een taak moet verkleinen om de leerling een succeservaring op te laten doen, dan is dat jou taak als leerkracht om dat in te zien. Op die manier kun je de motivatie vergroten en zal de leerling eerder de volgende keer aan het werk gaan.

En positieve feedback die gericht is op de leerling, op de persoon of vooral complimenten die gaan over het gemaakte werk?

Sommige leerlingen vinden het fijn dat je complimenten maakt over hun als **persoon**. Maar sommige leerlingen kunnen daar helemaal niet mee over weg. Dan kies ik ervoor om bij deze leerlingen vooral complimenten te maken over het **gemaakte werk** en een compliment die zo min mogelijk iets zegt over hun als persoon.

Hoe denk jij dat het klaslokaal eruit moet zien zodat het de leerlingen helpt bij het komen tot taakgericht werken?

Niet teveel dingen ophangen. Niet teveel werkjes. De tafels als het mogelijk is zo ver mogelijk uit elkaar zetten. En dat de leerlingen **alleen** zitten. De **rustige ruimtes** in de klaslokalen zijn ook helpend. Wanneer een leerling storend is of druk is kan hij in de rustige ruimte zitten, zo hebben de leerlingen minder last van de andere leerlingen en kunnen zij zich beter concentreren op hun eigen werk. Voor sommige leerlingen is het fijn om achterin de klas te zitten, zodat ze alles kunnen overzien. Andere leerlingen vinden het fijn om met hun tafel tegen de muur aan te zitten, of tussen twee kasten. Ook gebruiken we soms wel schotten, dat kan ook helpend zijn. Ik denk dat het belangrijk is dat het klaslokaal wordt **aangepast aan de verschillende leerlingen** die je hebt. Soms kan een opstelling ook niet

goed zijn, zoals je wel bedacht had. Dan is het belangrijk om dat in te zien en **aanpassingen** te maken waar nodig is.

Wat ik eigenlijk op maak in het hele interview is dat het heel belangrijk is dat de leerkracht weet welke leerling je voor hebt en dat er eigenlijk meerdere aanpakken juist zijn om de leerling te begeleiden bij het taakgericht werken, klopt dit?

Ja, zo zou je het naar mijn mening wel moeten zien inderdaad. Het is jou taak als leerkracht om erachter te komen wat voor de leerling werkt, wat werkt zodat de leerling kan komen tot het maken van werkmomenten. Als dat uiteindelijk leidt tot taakgericht werken is dat natuurlijk heel mooi. Maar dan kom ik toch weer terug op die veiligheid. Om deze doelgroep te laten komen tot taakgericht werken, zul je moeten zorgen voor veiligheid, een veilige sfeer in de klas. Dat is de basis. En wat daar precies voor nodig is, **verschilt per leerling**.

Ja, duidelijk. En wat als jij zou mogen zeggen wat jij belangrijk vindt dat een LVB+ leerling zou moeten kunnen op het gebied van taakgericht werken. Wat zou dat dan zijn?

Als ik kijk naar de doelgroep, is het een feit dat alle leerlingen een **korte spanningsboog** hebben. Dus wat ik dan verwacht wat ze laten zien aan taakgerichtheid, zal ook kort zijn. In ieder geval verwacht ik van ze dat ze **5 werkmomenten** op een dag maken van 15 minuten. Tijdens een **werkmoment van 15 minuten** denk ik dat je niet meer kunt verwachten dan **maximaal 5 a 6 minuten zelfstandig taakgericht werken**. En dan denk ik aan dat de leerling maximaal 5 a 6 minuten stil zit op zijn stoel, zelfstandig bezig is met zijn taak, niet om zich heen kijkt of bemoeit met andere kinderen, maar echt geconcentreerd bezig is met zijn eigen werk. Ik houd het bewust laag aan, omdat je snel de neiging hebt om ze te overschatten. Wanneer je denkt dat een leerling dit langer zou kunnen, pas je natuurlijk je doel aan. En ook dat verschilt weer per leerling. De één kan langer taakgericht werken dan de ander. Dus wat zou een leerling moeten kunnen op het gebied van taakgericht werken is; **5 minuten stil op zijn stoel aan tafel zitten, niet praat met andere leerlingen maar ook geen hulp aan mij vraagt en dus maximaal 5 minuten geconcentreerd met zijn eigen werk bezig is**.

Bedankt. Ik denk dat ik nu wel alle antwoorden heb die ik nodig zal hebben voor mijn onderzoek.

Geen dank. Mocht je nog dingen hebben die je vergeten bent te vragen of iets niet meer weet, kan je het me altijd nog even vragen. Succes!

Interview uitwerking intern begeleider

Datum: 30 maart

Tijd: 13:00

Tijdsduur: 15 minuten

Aanwezig: B. en E. Rosink

Het interview wil ik gebruiken om er achter te komen welke vaardigheden ik als leerkracht nodig heb om leerlingen met een LVB+ te kunnen begeleiden bij het taakgericht werken. Ik heb ook 3 leerlingen geïnterviewd en gevraagd wat zij dachten nodig te hebben in de begeleiding om taakgericht te kunnen werken. Nu ben ik benieuwd wat jou mening is over hoe LVB+ leerlingen begeleid kunnen worden om het taakgericht werken te bevorderen.

Ja, is goed. Ik hoop dat ik je kan helpen. Ik ben ook heel benieuwd welke leerlingen je hebt geïnterviewd en wat ze hebben aangegeven. Dat kunnen we misschien na het interview wel even bespreken.

Ja, natuurlijk kan dat. Kun je mij vertellen hoe groot de aandacht binnen de school is voor het taakgericht werken?

Ik denk dat de aandacht voor het taakgericht werken er zeker is, alleen valt de aandacht misschien minder op, omdat de **verwachting** van de leerlingen op het gebied van taakgericht werken veel **lager** liggen dan op een regulier of speciaal basisonderwijs school. Wij verwachten natuurlijk ook dat de leerlingen hun werkmomenten rekenen, taal, spelling etc. gedeeltelijk zelfstandig kunnen maken. Ook verwachten wij dat de leerlingen **stil op hun stoel kunnen zitten aan hun tafel** en een werkmoment van 15 minuten kunnen maken. Dit is een **voorwaarde** om aanwezig in de klas te kunnen zijn en dus ook een voorwaarde om te kunnen komen tot taakgericht werken. Wanneer de leerlingen niet op een stoel kunnen zitten, geen instructie accepteren van de leerkracht en een gevaar zijn voor medeleerlingen en leerkracht, kan de leerling nog **geen volledig onderwijstijd** aan, dus laat staan taakgericht met een taak bezig zijn. De leerlingen die nog geen volledig onderwijs volgen gaan naar onderwijstoeleiding en hier wordt gewerkt aan deze basale leervoorwaarden. De leerlingen gaan dan maar een uurtje na de klas of een ochtend, dat verschilt per leerling. Wanneer de leerling voldoet aan de **basale leervoorwaarden** zal onderwijstijd uitgebreid worden. Dan zijn de leerlingen in staat om werkmomenten te maken en dan zal er aandacht besteed worden aan het taakgericht werken. Maar daar gaat wel een heel proces aan voor af.

Wat bedoel je daar precies mee?

Voordat je bezig gaat met het doel, bijvoorbeeld; de leerling kan 4 minuten stil aan zijn tafel zitten en zelfstandig bezig zijn met zijn taak, gaat er nog wel heel wat aan vooraf. De leerling zal zich eerst veilig moeten voelen in de klas. Ik denk dat daar je eerste taak als leerkracht ligt.

Een LVB+ leerling heeft een leerkracht nodig die...?

Om leerlingen uiteindelijk te krijgen tot taakgericht werken is het denk ik heel belangrijk dat je als leerkracht heel goed het onderliggende profiel van de leerling weet.

Wat bedoel je met onderliggende profiel?

Wij hebben te maken met leerlingen met veel verschillende stoornissen. Als leerkracht is het denk ik belangrijk dat je weet welke kinderen en wat voor een kinderen je in de klas hebt. Vaak zijn de handelingsplannen al heel uitgebreid en daar kun je precies in lezen wat er allemaal al bekend is over de leerling. Wat is het IQ van de leerling, het VIQ en de PIQ. We hebben namelijk veel leerlingen met een disharmonisch profiel en ik denk dat het belangrijk is dat je dat weet als leerkracht. En dat je ook weet welke stoornis de leerling heeft.

Wat is een disharmonisch profiel?

Bij een disharmonisch profiel zit er een groot verschil tussen het VIQ en het PIQ. Zo hebben we leerlingen die verbaal heel sterk zijn, een hoge VIQ. Deze leerlingen zijn dus verbaal sterk, taalgevoelig, hebben een grote woordenschat. Maar hun PIQ verschilt daarentegen enorm. De leerling vindt het dan moeilijk om te komen tot werken, het zegt iets over hoe praktisch je omgaat met de kennis die je hebt. Leerlingen met een laag PIQ kunnen hun kennis moeilijk omzetten tot handelen. Ze kunnen moeilijk zichtbaar maken wat ze kunnen. Maar het kan ook andersom zijn, dus dat je PIQ veel hoger is dan je VIQ.

Ik ben van mening dat je dit als leerkracht moet weten van de leerling. Zo kun je aanpassingen maken in de begeleiding die je geeft aan de leerling. Het is belangrijk dat een leerkracht in staat is om deze aanpassingen te kunnen maken en dat je als leerkracht er bewust van bent dat er niet 1 aanpak is, maar verschillende aanpakken.

Het is belangrijk dat je als leerkracht stilstaat bij het feit dat je te maken hebt met verschillende leerlingen en elke leerling heeft weer een andere aanpak nodig. Daarom is het belangrijk dat je het profiel van de leerling weet.

Natuurlijk heeft een LVB+ leerling een leerkracht nodig die duidelijk en kort is, consequent is, structuur biedt, beschikt over verschillende technieken en bekend is met de ABC- methodiek.

Wanneer je als leerkracht duidelijk en consequent bent, kun je voorspelbaar zijn voor de leerlingen en dat hebben ze nodig. Wanneer je voorspelbaar bent en het onderliggende

profiel van de leerling weet, kun je de leerling veiligheid bieden. Veiligheid bieden is de basis die je een leerling moet kunnen geven en vanuit daar kun je voorzichtig verder bouwen tot misschien wel 4 minuten zelfstandig werken aan je taak. Ik zeg er wel voorzichtig bij, want het is niet de bedoeling dat de leerlingen **overschat** worden.

Wat voor een instructie heeft een LVB+ leerling nodig om tot taakgericht werken te komen?

Dat verschilt ook weer per leerling. Om een goede instructie te geven is het naar mijn mening wederom van belang dat je weet welk profiel de leerling heeft.

Ik kan denk ik wel zeggen dat de meeste leerlingen baat hebben bij een **individuele instructie**. Leerlingen hebben meestal baat bij een **korte instructie**, waarin je de start van het werkje begeleidt. **Overeenstemming** in de hoeveelheid werk is naar mijn mening van belang. Als de leerling het gevoel krijgt dat hij meer moet werken dan dat de leerling eigenlijk wil, kan de leerling snel gaan steigeren. Het is belangrijk dat de hoeveelheid werk te behappen is voor de leerling. Dat je tijdens de instructie de leerling **ruimte geeft**, soms open laat hoeveel de leerling moet maken, maar hier tijdens de instructie **samen** met de leerling **afspraken** over maakt. Je zou kunnen vragen aan de leerling hoeveel werkjes die denkt dat hij die dag kan maken, of hoeveel opdrachten van 1 werkje de leerling kan maken. Ik denk dat het belangrijk is dat je met je instructie de leerling de ruimte geeft en dat de leerling zich **gehoord voelt**. Het helpt vaak als je in het werkboekje door middel van **kruisjes of rondjes** zichtbaar maakt wat de leerling moet maken. Zo kan je daar altijd op wijzen, mocht er verwarring ontstaan en het biedt voor de leerling meer **overzicht**.

Nu lijkt het er misschien op dat de leerling bepaalt, maar dat is niet zo. Ik denk dat je als leerkracht heel bewust moet weten wat je **doel** is met het laten maken van bepaalde taken en dat doel ook voor ogen houdt. En dat je de leerling ook laat weten dat er **consequenties** zitten aan niet werken, werk niet af hebben, maar ook welke **beloning** er tegen over staat als het werk wel af is.

Ik denk dat wanneer de leerling zich gehoord voelt, duidelijk heeft wat hij moet maken en welke consequenties er volgen wanneer het werk niet af is, kan bijdragen aan het taakgericht werken. Ook denk ik dat het belangrijk is dat de instructie aansluit bij de **belevingswereld**, daar kun je de leerlingen goed mee **motiveren**. Maar ook dat verschilt per leerling.

Hoe denk jij dat een LVB+ leerling begeleidt zou kunnen worden om tot taakgericht werken te komen?

Ik denk dat je in de begeleiding niet positief genoeg kunt zijn. Het geven van **positieve feedback**, kijken naar wat de leerling wel kan en hier **complimenten** over geven. In verschillende klassen werken ze ook met een **beloningsstelsel**, dit kan ook helpen bij het bevorderen van taakgericht gedrag. Wanneer je als leerkracht ziet dat de leerling al 3

minuten zelfstandig aan het werk is, zou ik dat gedrag **direct belonen**. Dat kan een **materiële beloning** zijn maar dat kan ook een compliment zijn.

Ik denk dat het belangrijk is dat je oog hebt voor **verschillen** tussen de leerlingen. De ene leerling helpt een compliment om door te werken, de andere leerling helpt het als je een duim opsteekt. De leerling moet gemotiveerd raken om de volgende keer weer te willen werken, het moet **succeservaringen** op doen, zodat de leerling de volgende keer weer wil werken. En dat kan je bereiken door dus een beloningssysteem in te zetten. Wat ook maar werkt.

En positieve feedback die gericht is op de leerling, op de persoon of vooral complimenten die gaan over het gemaakte werk?

Dit verschilt naar mijn mening ook weer per leerling. De ene leerling is gebaat bij complimenten die gebaat zijn bij een compliment die wat zegt over hun **persoon**. Maar ik ken ook leerlingen die niet kunnen omgaan met persoon gerichte complimenten en daar is het juist belangrijk dat je complimenten maakt over het **gemaakte werk**. Je ziet ook bij sommige leerlingen dat ze van mensen die verder van hun afstaan, wel kunnen omgaan met persoon gerichte complimenten, maar als hun eigen juf deze maakt kunnen ze het niet hebben. Hier zou je als leerkrachten achter moeten zien te komen en zo nodig weer aanpassingen moeten maken.

Hoe denk jij dat het klaslokaal eruit moet zien zodat het de leerlingen helpt om te kunnen komen tot taakgericht werken?

In ieder geval voor elke leerling een **prikkelarme werkplek**. In de meeste klassen zitten de leerlingen ook **alleen** en staan de tafels zo ver mogelijk uit elkaar. In één klas hebben de leerlingen zelf gevraagd of ze in een groepje mogen zitten, daar zitten 4 leerlingen wel bij elkaar en heeft de leerkracht ervoor gekozen om dit wel te proberen. Dus het kan wel maar meestal zijn ze toch gebaat bij plekken waar ze alleen zitten. Je ziet ook dat de klaslokalen niet vol hangen met vele werkjes, dit leidt alleen maar af. In de klaslokalen zijn ook verschillende hulpmiddelen, zoals **koptelefoons** te vinden. Maar ook dit verschilt per leerling of het helpend is of niet.

Wat ik eigenlijk op maak in het hele interview is dat het heel belangrijk is dat de leerkracht weet welke leerling je voor hebt en dat er eigenlijk meerdere aanpakken de juiste kunnen zijn om de leerlingen te begeleiden bij het taakgericht werken, klopt dit?

Ja dat klopt. **Elke leerling is anders**, elke leerling heeft een ander profiel. Het is aan jou als leerkracht om een manier te vinden die voor de leerling helpend is. Daar is een stukje kennis voor nodig, ervaring maar ook een stukje gevoel, inlevingsvermogen.

Ja, duidelijk. En wat als jij zou mogen zeggen wat jij belangrijk vindt dat een LVB+ leerling zou moeten kunnen op het gebied van taakgericht werken. Wat zou dat dan zijn?

Je moet niet vergeten dat de leerlingen een beperking hebben, ze hebben een laag IQ en daarbij een gedragsstoornis/probleem. Deze leerlingen hebben een hele **korte spanningsboog**, dus in hoeverre kun je taakgerichtheid verwachten van deze leerlingen? Ik denk dat je als leerkracht zeker een bepaalde mate van zelfstandigheid/taakgerichtheid wilt bereiken met een leerling. Ik denk dat je dan moet denken aan **werkmomenten van 15 minuten tot maximaal 20 minuten**. De leerlingen moeten **minimaal 5 werkmomenten** op een dag maken, dat wil niet zeggen dat dit ook altijd mogelijk is. Maar ik denk dat je van deze leerlingen met een korte spanningsboog, niet meer kunt verwachten dan **maximaal 5 minuten zelfstandig taakgericht bezig te zijn met hun werk**.

Maar nogmaals, er zullen natuurlijk leerlingen zijn die net iets meer aan kunnen maar ook leerlingen die 5 minuten taakgericht werken niet halen. Wanneer leerlingen 5 minuten taakgericht kunnen werken, dus 5 minuten **stil op hun stoel zitten, geconcentreerd en alleen bezig** met hun eigen taak, dan is dat al heel erg knap.

Bedankt. Ik heb denk ik nu wel genoeg antwoorden heb gekregen op mijn vragen.

Geen dank en je bent altijd welkom om dingen te vragen.

Interview uitwerking leerkracht 2

Datum: 2 april

Tijd: 14:45

Tijdsduur: 15 minuten

Aanwezig: F. en E. Rosink

Het interview wil ik gebruiken om er achter te komen welke vaardigheden ik als leerkracht nodig heb om leerlingen met een LVB+ te kunnen begeleiden bij het taakgericht werken. Ik heb ook 3 leerlingen geïnterviewd en gevraagd wat zij dachten nodig te hebben in de begeleiding om taakgericht te kunnen werken. Nu ben ik benieuwd wat jou mening is over hoe LVB+ leerlingen begeleid kunnen worden om het taakgericht werken te bevorderen.

Helemaal goed.

Kun je mij vertellen hoe groot de aandacht binnen de school is voor het taakgericht werken?

Ik denk dat de aandacht er voor taakgericht werken er wel is, maar dat niet iedereen daar in eerste instantie mee bezig is. Ik denk dat het eerst heel erg belangrijk is dat je een **veilige sfeer** creëert in de klas. De leerlingen die hier op school zitten, hebben al vele scholen doorlopen en de meesten ook al vele verschillende woongroepen. Dat de kinderen zich veilig gaan voelen is het belangrijkste. Een **band proberen op te bouwen** met de leerlingen, laten merken dat ze er mogen zijn, vooral veel op pedagogisch vlak bereiken. Maar er wordt ook aandacht besteed aan de **basale leervoorwaarden**. Sommige leerlingen kunnen nog niet eens op een stoel aan een tafeltje zitten en kunnen nog niet in de klas zijn, mede omdat ze zich gewoon niet veilig voelen. Aan het veilig voelen wordt eerst veel aandacht aan besteed, want anders kun je ook niet bezig met een doel als de leerling kan taakgericht werken. Sommige kinderen kunnen pas na een half of drie kwart jaar pas een keer een werkmoment maken, dus dan ben je dat half jaar bezig met het creëren van veiligheid. Taakgericht werken is je uiteindelijke doel en dan mag je heel blij zijn als sommige leerlingen dat bereiken, maar je bent vooral bezig met de **voorwaarden**, wat kan ik als leerkracht allemaal doen om de leerling een werkmoment te laten maken.

En wat vindt jij dat een leerkracht allemaal kan doen om het taakgericht werken te bereiken?
Dus wat voor een leerkracht heeft een LVB+ leerling nodig?

Een leerkracht die zich sowieso **verdiept** in welke leerlingen die in zijn klas heeft. Het is belangrijk dat je als leerkracht weet welke stoornis of gedragsproblemen de leerling heeft. Uit welke thuissituatie de leerling komt. Een leerkracht die **voorspelbaar** is, **consequent** is in zijn

gedrag, een leerkracht die kan zorgen voor een veilige sfeer in de klas waar de leerlingen zich veilig voelen. Een leerkracht die een soort van **rust** over zich heen heeft en deze rust ook uitstraalt. Het is belangrijk dat je bij deze leerlingen voorspelbaar bent en rustig blijft, en vooral niet de strijd aan gaat met de leerling want die verlies je. Een leerkracht die op zoek gaat naar **oplossingen** en met een leerling in gesprek gaat om de leerling te helpen bij datgene waar de leerling op dat moment ook mee zit of moeite mee heeft en vooral niet in discussie gaan. En wat ik ook denk dat heel belangrijk is bij deze doelgroep is dat je als leerkracht je niet zo snel dingen persoonlijk aantrekt, de leerlingen kunnen namelijk nogal persoonlijke dingen tegen je zeggen en een **neutrale reactie** zonder boosheid is vaak wel wenselijk in deze situaties. Ook denk ik dat het heel belangrijk is dat de leerkracht duidelijk **regels hanteert** en de regels ook geregeld herhaald en leerkracht die rustig en duidelijk kan vertellen welke gevolgen het gedrag van een leerling kan hebben. Deze leerlingen hebben moeite om oorzaak- gevolg te kunnen zien.

Wat voor een instructie heeft een LVB+ leerling nodig om tot taakgericht werken te komen?

Ik denk dat je instructies het beste **individueel** kunt geven. Praktisch gezien is het ook handiger want de niveaus van de leerlingen liggen vaak ver uit elkaar. Leerlingen vinden het lastig om uitleg te krijgen waar andere leerlingen bij zijn. Het zou wel kunnen maar dat ligt echt aan welke leerlingen je voor je hebt. Je zou dan instructie kunnen geven in een klein groepje, maximaal 3 leerlingen aan de instructietafel. In één klas gebeurt dit ook wel, maar dit is omdat de situatie dit toe laat en de leerlingen dit aankunnen.

Ik denk dat je de instructie heel erg moet afstemmen op het kind. Wat heeft de leerling nodig om tot werken te komen. Over het algemeen kan ik wel zeggen dat de meeste leerlingen gebaat zijn bij een korte instructie, waarin je **kort en duidelijk** verteld wat de leerling moet maken. Je hebt ook veel te maken met leerlingen die faalangst hebben, of bijna altijd het gevoel hebben dat ze het toch niet kunnen, dat ze dom zijn. Wat belangrijk is, is dat je tijdens je uitleg of instructie leerlingen **succeservaring** laat maken, dit betekent vaak dat je op een lager niveau moet gaan zitten. Het niveau waar ze op zitten is soms te lastig en dit brengt stress voor de leerling mee. Succeservaringen zijn heel belangrijk voor deze leerlingen, wanneer je ze deze laat maken tijdens je uitleg of tijdens dat ze aan het werk zijn met hun opdrachten, zullen ze de volgende keer ook gemotiveerder zijn om aan het werk te gaan. Het is ook belangrijk dat de instructie de leerlingen uitdaagt en motiveert. Dit kun je doen door je uitleg aan te laten sluiten bij de **belevingswereld** van de leerling.

Hoe denk jij dat een LVB+ leerling begeleidt zou kunnen worden om tot taakgericht werken te komen?

Ja, vooral ook weer afhankelijk van de leerling. De ene leerling vindt het fijn wanneer je complimenten maakt als; 'wat ben jij goed aan het werk of wat ben jij een knap kind'. Andere leerlingen kunnen helemaal niet omgaan met **persoonlijke complimenten**. Zij willen liever niet complimenten krijgen waar anderen bij zijn of er zijn leerlingen die wel om kunnen gaan met complimenten die gaan over hun werk en dus **niet persoonlijk** zijn. Het is aan jou als leerkracht om daar achter te komen. Verder denk ik dat het belangrijk is dat de leerlingen de **ruimte** krijgen, dat er **geduldig** met ze om gegaan wordt. Wel dat je duidelijk in je begeleiding bent, dus waar je **grenzen** liggen zodat de leerling weet waar hij aan toe is. En ook welke **consequenties** er zijn. Dat er tijdens de werkmomenten de regels duidelijk zijn, zodat iedereen weet wat er van hen verwacht wordt. Ik denk dat je in de begeleiding ook veel moet **herhalen** anders beklijft het niet. En vooral ook belonen wanneer ze gedrag laten zien wat goed is, zoals een **beloningssysteem**.

Hoe denk jij dat het klaslokaal eruit moet zien zodat het de leerlingen helpt om te kunnen komen tot taakgericht werken?

De meeste leerlingen zijn gebaat bij plekken waar ze **alleen** kunnen zitten. Maar ook plekken waar ze soms **afgeschermd** zitten, tussen twee kasten of een schot. De tafels staan dan zo ver mogelijk uit elkaar, zodat ze geen last van elkaar ondervinden. Verder is het denk ik belangrijk dat de lokalen **niet te vol hangen met werkjes** wat je veel ziet op reguliere scholen. Dat leidt alleen maar af voor deze kinderen en het geeft teveel prikkels. Het lokaal moet zo **prikkelarm** mogelijk zijn. En natuurlijk hangen we wel eens een werkje op, of we maken een raamschildering om het klaslokaal een beetje gezellig te maken, anders is het ook z'n kale bedoeling. Zelf vind ik de rustige ruimte ook wel erg helpend. De **rustige ruimtes** zitten sinds dit schooljaar in elk klaslokaal. Soms is het gewoon echt even fijn dat de leerlingen wanneer ze druk zijn, rustig kunnen worden in een ruimte zonder daar andere leerlingen bij te storen. De andere leerlingen kunnen verder met hun werk en dat draagt zeker bij aan het komen tot taakgericht werken. De leerling die druk is hoeft niet meteen uit de klas, of terug naar de groep maar kan eerst nog in de klas, wel in een andere ruimte in de klas, rustig worden en ook weer verder werken aan zijn tafel wanneer de leerling weer rustig is.

In mijn klas zaten de leerlingen tot op heden ook alleen. Maar het werken ging bij drie leerlingen zo goed en ze gaven zelf ook aan het wel fijn te vinden als ze bij elkaar mochten zitten. Voor deze leerlingen heb ik een groepje gemaakt in de klas, heel erg leuk. Dus het is ook maar weer welke leerlingen je hebt, **wie kunnen het wel aan** en sommigen kunnen het nooit aan en willen zelf ook altijd alleen zitten.

En wat als jij zou mogen zeggen wat jij belangrijk vindt dat een LVB+ leerling zou moeten kunnen op het gebied van taakgericht werken. Wat zou dat dan zijn?

Wat ik het allerbelangrijkste vind is dat de leerlingen zich veilig voelen in de klas en dat ze het gevoel krijgen dat ze er bij horen. In principe ben ik best lang bezig om de kinderen zich veilig te laten voelen in de klas en bij mij. Mijn eisen voor werken en werkmomenten maken zijn heel erg laag. Lukt het een dag niet om te werken, dan laat ik dat voor wat er is. Als de leerling maar niet overstuur, boos of verdrietig het klaslokaal uit moet. De leerling is er dan kennelijk gewoon nog niet aan toe en dan vind ik dat ik aanpassingen moet maken in mijn verwachtingen zodat ik de leerling niet overschat en dus teveel van de leerling verwacht. Dat zorgt voor frustratie bij de leerling, in plaats van een veilig gevoel of een succeservaring. Maar wanneer ik het gevoel heb dat de leerling het aan kan om werkmomenten te maken en het gedurende een periode achter elkaar in staat is om aan zijn tafel bezig te zijn met zijn werkje, zal ik ook op een gegeven moment een soort van taakgerichtheid verwachten van de leerling. Dus dat de leerling stil kan zitten tijdens het werken, andere leerlingen niet stoort en uiteindelijk geconcentreerd met zijn werkje aan het werk is. Maar dan verwacht ik echt niet meer dan maximaal 3, 4 minuten geconcentreerd met je taak bezig zijn. De werkmomenten duren dan wel ongeveer 10 minuten tot een kwartier, hangt ook weer af van hoe de leerlingen te pas zijn, maar van die 10 of 15 minuten, hoop ik dat ze uiteindelijk 3 of 4 minuten geconcentreerd bezig kunnen zijn. En er zal natuurlijk ook wel eens een leerling zijn die dat langer kan, maar over het algemeen mag je echt nog niet meer verwachten van de leerling. Zeker niet als de leerling nog maar net bij ons op school zit of nog maar net bij je in de klas. Sommige leerlingen heb ik nu al 2 en een half jaar in de klas en daar ben ik echt wel mee bezig om ze elke dag werkmomenten te laten maken en dat ze stil op hun stoel zitten en met hun eigen werkje bezig zijn. Maar van leerlingen die ik dit schooljaar in de klas heb nog niet. Daarvoor zijn mijn verwachtingen heel laag, ik wil dan bereiken dat ze weer met plezier naar school gaan en dat school ook positieve ervaringen brengt.

Bedankt. Ik weet denk ik wel genoeg.

Bijlage 5: Observaties van deelvraag 2

Er zijn twee verschillende leerkrachten geobserveerd en zes verschillende leerlingen, tijdens zes verschillende werkmomenten.

Observatie van leerkracht 1 en leerling 1

Datum: 2 april 2012

Tijd: 08:30- 10:00

Doel van de observatie: Welke vaardigheden zet de leerkracht in en hoe reageren de leerlingen hierop?

Leerkrachtgedrag	Ja /nee en hoe? Werkmoment 1	Leerling 1. Hoe reageert de leerling op het gedrag van de leerkracht?
De leerkracht bespreekt vooraf de regels die er zijn voor het werken tijdens een werkmoment	Ja. Dit wordt gedaan in de kring aan de instructietafel met alle kinderen. De kinderen mogen ook zelf vertellen welke regels er zijn.	Ze vertelt zelf ook een regel. Ze zit rustig op haar kruk en luistert.
De leerkracht geeft een tijdsindicatie aan hoe lang het werkmoment duurt	Ja. Ze geeft het aan door te zeggen dat ze 15 min gaan werken. De time timer wordt aangezet.	Ze kijkt op de time- timer.
De leerkracht structureert de taak van de leerling voor met behulp van picto's.	Nee.	n.v.t.
De leerkracht geeft een responsieve instructie; zij laat de leerling meedenken over zijn taak en laat de leerling verwoorden hoe die denkt dat hij de taak zal gaan maken.	Ja. Ze overlegt met de leerling wat er gemaakt moet worden van het werkboekje en vraagt of dit gaat lukken vandaag.	Ze stemt in. Ze zegt dat ze niet weet of het gaat lukken vandaag en begint te lachen.
De leerkracht checkt of de regels van het werkmoment duidelijk zijn door het stellen van een vraag aan de	Ja. Ze vraagt aan de leerling of het duidelijk is wat ze van de leerling verwacht. Ze vraagt of de leerling de afspraak kan	Ze reageert met een piepstemmetje en zegt; jaahaa. Ze herhaalt de afspraak niet.

leerling	herhalen.	
De leerkracht geeft tijdens het werkmoment persoongerichte feedback.	Ja. Vooral negatief, benoemt wat de leerling niet goed doet.	Ze wiebelt op haar stoel en kletst met haar over buurman. Ze reageert niet op de feedback of op de correcties van de leerkracht. Wel stopt ze af en toe met kletsen op het moment dat ze wordt aangesproken, maar kletst vervolgens weer verder.
De leerkracht geeft tijdens het werkmoment direct feedback over het gemaakte werk	Ja. Ze geeft complimenten als; som 2 is al af, goed. Of nul foutjes bij som 1, knap hoor.	Ze lacht. Gaat geconcentreerd verder met haar werk. Ze kletst niet meer met haar overbuurman. Ze werkt 4 min zonder afgeleid te worden.
De leerkracht geeft tijdens het werkmoment feedback in de vorm van korte opmerkingen	Ja. De opmerking die ze maakt zijn vaak kort.	Ze knikt. Verder geen reactie.
De leerkracht is nabij, zij staat klaar wanneer de leerling een vraag heeft	Ja. Ze komt de leerlingen meteen helpen. Dit wordt ook afgewisseld met de klassenassistent.	Ze steekt haar vinger op en kijkt meteen waar juf is, ze wil graag dat ze meteen komt en roept haar. Wanneer de leerkracht bij haar is om te helpen, wordt ze weer rustig.
De leerkracht geeft tijdig aan wanneer het werkmoment bijna voorbij is met behulp van de time timer	Nee.	Ze kijkt op de time- timer.
De leerkracht evalueert het werkmoment samen met de leerling, waarbij het proces centraal staat.	Ja. De leerkracht kijkt samen naar het werk, of het af is en hoe het gemaakt is.	Ze roept dat haar werk af is. Ze laat zelf zien wat ze gemaakt heeft en dat het af is.

Observatie van leerkracht 1 en leerling 2

Datum: 2 april 2012

Tijd: 08:30- 10:00

Doel van de observatie: Welke vaardigheden zet de leerkracht in en hoe reageren de leerlingen hierop?

Leerkrachtgedrag	Ja /nee en hoe? Werkmoment 2	Leerling 2. Hoe reageert de leerling op het gedrag van de leerkracht?
De leerkracht bespreekt vooraf de regels die er zijn voor het werken tijdens een werkmoment	Ja. Dit is al gebeurd in de kring. Tijdens de uitleg van werkmoment 2 bespreekt ze dit niet nog een keer.	Hij gaat zitten op zijn plek. En slaat zijn werkboekje open. Hij kijkt naar de bladzijde die hij moet maken. Ook kijkt hij rond en zit hij een beetje wiebelig op zijn stoel.
De leerkracht geeft een tijdsindicatie aan hoe lang het werkmoment duurt	Ja. Ze zegt dat het werkmoment 10 minuten duurt.	Hij kijkt op de time- timer en vraagt of juf de time- timer op 10 minuten wil zetten.
De leerkracht structureert de taak van de leerling voor met behulp van picto's.	Ja. Op de tafel is een picto geplakt met een plaatje van vinger op steken. De leerkracht wijst hierna.	Hij zegt dat als hij een vraag heeft, zijn vinger moet opsteken. En zegt/ vraagt; 'dan mag ik niet roepen door de klas he?'
De leerkracht geeft een responsieve instructie; zij laat de leerling meedenken over zijn taak en laat de leerling verwoorden hoe die denkt dat hij de taak zal gaan maken.	Nee. Ze vertelt alleen wat de leerling moet maken.	Hij knikt. En stel nog een paar vragen over de bladzijde. Vervolgens gaat hij aan het werk. De eerst paar minuten is hij geconcentreerd aan het werk. Maar wordt vervolgens afgeleid en gaat kletsen met zijn overbuurvrouw. Hij wil haar helpen.
De leerkracht checkt of de regels van het werkmoment duidelijk zijn door het stellen van een vraag aan de	Checkt wel maar stelt geen vraag.	Hij is bezig met zijn taak. Hij zit stil en schrijft antwoorden op. Hij is 5 minuten geconcentreerd met zijn werk bezig.

leerling		
De leerkracht geeft tijdens het werkmoment persoongerichte feedback.	Ja. Zowel positief als een correctie. De leerkracht zegt: 'Wat ben jij goed aan het werk.' of 'Je hoeft C. niet te helpen, ga maar met je eigen werk bezig want zo hebben we last van jou.' Ook steekt de leerkracht een duim op.	Hij reageert niet op het compliment van de leerkracht en werkt door. Hij praat met C. over haar werkje en reageert een beetje geïrriteerd als hij daar een correctie over krijgt. Hij zegt: 'ik help haar alleen maar hoor'. De duim ziet hij en hij kijkt meteen naar beneden naar zijn werk en gaat verder.
De leerkracht geeft tijdens het werkmoment direct feedback over het gemaakte werk	Ja. Ze geeft aan waar er foutjes zijn gemaakt en laat dit direct verbeteren. Ze zegt: 'deze som is niet goed.'	Hij verbetert de fouten meteen.
De leerkracht geeft tijdens het werkmoment feedback in de vorm van korte opmerkingen	Ja.	Wisselend. De ene keer pakt hij de feedback op en laat zien dat hij er direct wat mee doet. De andere keer is hij afgeleid of gaat toch nog even zijn eigen gang.
De leerkracht is nabij, zij staat klaar wanneer de leerling een vraag heeft	Ja. Ze helpt wanneer dat kan.	De leerling steekt zijn vinger op en wacht rustig totdat de leerkracht komt om te helpen.
De leerkracht geeft tijdig aan wanneer het werkmoment bijna voorbij is met behulp van de time timer	Nee.	Vraagt; hoe lang nog?
De leerkracht evalueert het werkmoment samen met de leerling, waarbij het proces centraal staat.	Nee.	De leerling heeft zijn werk meteen ingeleverd toen hij klaar was in zijn bak en heeft gevraagd of hij mag kiezen. Hij kiest voor de computer en hier mag hij op.

Observatie van leerkracht 1 en leerling 3

Datum: 2 april 2012

Tijd: 08:30- 10:00

Doel van de observatie: Welke vaardigheden zet de leerkracht in en hoe reageren de leerlingen hierop?

Leerkrachtgedrag	Ja /nee en hoe? Werkmoment 3	Leerling 3. Hoe reageert de leerling op het gedrag van de leerkracht?
De leerkracht bespreekt vooraf de regels die er zijn voor het werken tijdens een werkmoment	Ja. Dit is al gebeurd in de kring. Vooraf aan werkmoment 3 worden bespreekt de leerkracht de regels niet.	Hij komt druk de klas binnen, aan de instructietafel luisterde hij naar de regels. Daarna gaat hij aan zijn tafel zitten. Hij zit rustig.
De leerkracht geeft een tijdsindicatie aan hoe lang het werkmoment duurt	Nee.	Vraagt of de time- timer aan mag.
De leerkracht structureert de taak van de leerling voor met behulp van picto's.	Nee.	n.v.t.
De leerkracht geeft een responsieve instructie; zij laat de leerling meedenken over zijn taak en laat de leerling verwoorden hoe die denkt dat hij de taak zal gaan maken.	Ja. Ze laat hem het werkboekje zien en vraagt of hij vandaag één of twee bladzijdes wil maken.	Hij bekijkt de twee bladzijdes en zegt dat hij maar één bladzijde wil maken. Hij geeft aan dat hij druk is en dat twee bladzijdes dit werkmoment niet gaat lukken.
De leerkracht checkt of de regels van het werkmoment duidelijk zijn door het stellen van een vraag aan de leerling	Ja. Ze zegt dat als hij één bladzijde maakt dat ze verwacht dat deze wel af is en dat hij dan rustig aan het werk gaat. Wanneer hij klaar is moet hij zijn vinger opsteken en dan komt ze kijken hoe het gegaan is.	Hij gaat hiermee akkoord en begint meteen met zijn werk. Hij werkt ongeveer 3 minuten achter elkaar en wordt dan boos, omdat iets niet lukt. Hij kijkt waar de leerkracht is en wanneer zij oogcontact maakt steekt hij zijn vinger op.

De leerkracht geeft tijdens het werkmoment persoongerichte feedback.	Ja. 'Wat ben je goed aan het werk, ga nog even door.' 'Wat knap dat jij je vinger opsteekt, ik kom na je toe.'	De leerling kijkt naar de juf en gaat vervolgens verder met zijn werkt. Hij wacht rustig tot juf bij hem komt en begint meteen met vragen te stellen. Hij is een beetje druk geworden doordat hij een vraag niet wist, maar na een korte uitleg van de leerkracht gaat hij weer verder met zijn werk. In totaal is hij 5 min met zijn taak bezig geweest.
De leerkracht geeft tijdens het werkmoment direct feedback over het gemaakte werk	Ja. Ze zegt: 'som 1 en som 2 zijn goed, som 3 nog niet.'	Hij zucht. En vraagt welke van som 3 niet goed is. De juf wijst het aan en hij kijkt er na. Hij gaat weer verder met zijn werk.
De leerkracht geeft tijdens het werkmoment feedback in de vorm van korte opmerkingen	Nee. Ze gaat echt met hem in gesprek over zijn gemaakte werk.	Geen reactie.
De leerkracht is nabij, zij staat klaar wanneer de leerling een vraag heeft	Ja. Wanneer de leerling zijn vinger opsteekt, komt ze vrijwel meteen.	Hij is onrustig op het moment dat hij zijn vinger opsteekt maar zodra de leerkracht bij hem is, wordt hij weer rustig.
De leerkracht geeft tijdig aan wanneer het werkmoment bijna voorbij is met behulp van de time timer	Nee. De leerling hoeft maar 1 bladzijde te maken en de leerling geeft zelf aan wanneer hij zijn werk af heeft.	Hij steekt zijn vinger op en laat zijn gemaakte werk zien. Hij wil heel graag weten hoeveel fout hij gemaakt heeft.
De leerkracht evalueert het werkmoment samen met de leerling, waarbij het proces centraal staat.	Ja. Ze kijkt samen met de leerling naar het gemaakte werk en bespreekt de fouten die hij gemaakt heeft. De leerling moet deze fouten meteen even verbeteren, ze blijft hier bij staan en helpt waar nodig is.	Hij verbetert zijn fouten en kijkt samen met de leerkracht of het goed is. Hij is blij en vraagt om een sticker op zijn kaart van het beloningssysteem. Deze krijgt hij en gaat tevreden weer zitten. Hij mag wat kiezen uit de kast.

Observatie van leerkracht 2 en leerling 1

Datum: 3 april 2012

Tijd: 08:30- 10:00

Doel van de observatie: Welke vaardigheden zet de leerkracht in en hoe reageren de leerlingen hierop?

Leerkrachtgedrag	Ja /nee en hoe? Werkmoment 1	Leerling 1. Hoe reageert de leerling op het gedrag van de leerkracht?
De leerkracht bespreekt vooraf de regels die er zijn voor het werken tijdens een werkmoment	Ja. De leerkracht geeft aan dat het tijdens het werken stil moet zijn, vinger opsteken als je een vraag hebt en we letten op onszelf.	Hij zit te wiebelen op zijn stoel en gekke bekken te trekken. Hij maakt de hele tijd oogcontact met andere kinderen in de klas en roept allerlei gekke dingen.
De leerkracht geeft een tijdsindicatie aan hoe lang het werkmoment duurt	Nee.	De leerling krijgt zijn werkboekje en slaat deze open. Hij kijkt naar wat hij moet maken en doet zijn boekje vervolgens dicht.
De leerkracht structureert de taak van de leerling voor met behulp van picto's.	Ja. Terwijl de leerkracht de regels herhaald, wijst ze naar de picto's op het bord.	De leerling kijkt naar het bord waar de picto's hangen.
De leerkracht geeft een responsieve instructie; zij laat de leerling meedenken over zijn taak en laat de leerling verwoorden hoe die denkt dat hij de taak zal gaan maken.	Nee.	De leerling zegt dat hij niet wil werken en begint te schreeuwen. Wanneer hij te hard begint te schreeuwen moet hij naar de time-out ruimte.
De leerkracht checkt of de regels van het werkmoment duidelijk zijn door het stellen van een vraag aan de leerling	Nee.	De leerling doet alles wat niet mag. Hij schreeuwt, steekt zijn vinger niet op en let op alle andere kinderen en begint ook daar tegen te schreeuwen. Hij gooit zijn werkboekje weg, loopt wel naar de rustige ruimte.

De leerkracht geeft tijdens het werkmoment persoongerichte feedback.	Ja. Ze corrigeert hem. Zegt dat hij niet moet schreeuwen, dat ze hem te druk vindt, dat als hij zo schreeuwt niet kan werken en dat hij andere kinderen stoort en zo niet in de klas kan zijn. Nadat hij rustig is geworden, geeft ze hem een compliment dat ze het knap vindt dat hij weer aan zijn tafel zit en zijn werkboekje pakt.	Hij schreeuwt nog harder en zegt dat het hem niks uit maakt. In de rustige ruimte zit hij 5 min en is dan weer rustig en kan weer aan zijn tafel zitten. Hij pakt zijn werkboekje en zijn potlood en kijkt naar de bladzijde. Hij begint nog niet met schrijven.
De leerkracht geeft tijdens het werkmoment direct feedback over het gemaakte werk	Eerst niet, later wel. De leerling heeft nog niet gewerkt. Wel benoemt ze dat hij zo zijn werk niet af krijgt en dat hij het wel af moet maken vandaag. Wanneer de leerling weer rustig is en een som gemaakt heeft zegt ze: som 1 is bijna af, heel goed.	Hij maakt som 1. Na de feedback werkt hij verder en zit hij rustig op zijn stoel.
De leerkracht geeft tijdens het werkmoment feedback in de vorm van korte opmerkingen	Ja. Wat ze zegt zijn korte zinnen en daarna loopt ze weer even weg.	Hij maakt oogcontact met de leerkracht en werkt verder. Hij is nu 3 min geconcentreerd bezig met zijn taak.
De leerkracht is nabij, zij staat klaar wanneer de leerling een vraag heeft	Ja. Wanneer de leerling een vinger op steekt, komt ze. Als de leerling schreeuwt probeert ze dit te negeren.	In het begin begon de leerling te schreeuwen en nog harder te schreeuwen wanneer de leerkracht niet kwam. Nu steekt hij zijn vinger op en is rustiger wanneer de leerkracht aan zijn tafel komt.
De leerkracht geeft tijdig aan wanneer het werkmoment bijna voorbij is met behulp van de time timer	Ja en nee. Ze geeft wel aan dat ze mogen opruimen en inleveren maar doet dit niet met de time- timer.	De leerling geeft zijn werkboekje aan de leerkracht.

De leerkracht evalueert het werkmoment samen met de leerling, waarbij het proces centraal staat.	Ja. Ze kijkt naar wat de leerling gemaakt heeft maar concludeert dat het nog niet af is. Hij moet dit afmaken bij het volgende werkmoment.	Hij vraagt of het goed is, hoeveel fouten hij heeft. Hij moppert dat hij het later nog moet afmaken en zegt dat hij dat niet wil doen.
--	--	--

Observatie van leerkracht 2 en leerling 2

Datum: 3 april 2012

Tijd: 08:30- 10:00

Doel van de observatie: Welke vaardigheden zet de leerkracht in en hoe reageren de leerlingen hierop?

Leerkrachtgedrag	Ja /nee en hoe? Werkmoment 2	Leerling 2. Hoe reageert de leerling op het gedrag van de leerkracht?
De leerkracht bespreekt vooraf de regels die er zijn voor het werken tijdens een werkmoment	Ja. Ze zegt tegen de leerling dat de leerling tijdens het werken stil moet zijn, op haar eigen werk moet letten en haar vinger moet opsteken als ze een vraag heeft, dan komt ze eraan om te helpen.	Ze zegt, 'ja is goed.' Ze pakt haar werkboekje voor zich en zit rustig op haar stoel. Ze kijkt eerst nog om zich heen en doet daarna pas haar werkboekje open.
De leerkracht geeft een tijdsindicatie aan hoe lang het werkmoment duurt	Ja. Ze geeft aan dat het werkmoment 20 minuten duurt. En dat het werk in de 20 minuten af moet zijn.	Ze knikt en vraagt of de time-timer aan mag. Ze begint met lezen.
De leerkracht structureert de taak van de leerling voor met behulp van picto's.	Nee.	n.v.t.
De leerkracht geeft een responsieve instructie; zij laat de leerling meedenken over zijn taak en laat de leerling verwoorden hoe die denkt dat hij de taak zal	Nee. Ze laat de leerling niet mee denken over de taak. De opdracht is dat de twee bladzijdes af moeten zijn aan het einde van het werkmoment. Wel vraagt ze de leerling of dat gaat lukken.	De leerling geeft aan dat het gaat lukken. Zij werkt vervolgens 5 min achter elkaar, zonder afgeleid te worden. Dan wordt ze afgeleid door een ander kind in de klas en gaat zich ermee bemoeien.

gaan maken.		
De leerkracht checkt of de regels van het werkmoment duidelijk zijn door het stellen van een vraag aan de leerling	Nee.	De leerling houdt zich niet aan de regel; op je eigen werk letten en bemoeit zich met het werk van een andere leerling. Ze roept ook één keer door de klas; 'ik snap het niet!'
De leerkracht geeft tijdens het werkmoment persoongerichte feedback.	Ja. Ze corrigeert de leerling door te zeggen: 'je moet je vinger op steken, dan pas kom ik bij je. Ook doet ze het voor. En ze zegt: 'op je eigen werk letten!' Ze geeft de leerling ook complimenten: 'jij bent goed aan het werk, je werkt stil.' Of: 'wat knap van jou.'	De leerling zegt: 'oh ja.' En steekt vervolgens haar vinger op. Op de feedback 'wat knap van jou' reageert ze geïrriteerd, en zegt: 'ja hoor, dat is helemaal niet knap, dat wist ik allang hoor.' Ze gaat na het kletsen verder met haar werk. Vervolgens werkt ze weer 3 minuten geconcentreerd aan haar werk.
De leerkracht geeft tijdens het werkmoment direct feedback over het gemaakte werk	Ja. De leerkracht loopt langs en geeft feedback over het werk wat de leerling al gemaakt heeft.	De leerling werkt verder.
De leerkracht geeft tijdens het werkmoment feedback in de vorm van korte opmerkingen	Ja. De opmerkingen die ze maakt zijn kort.	De leerling maakt oogcontact, knikt en werkt verder.
De leerkracht is nabij, zij staat klaar wanneer de leerling een vraag heeft	Ja. Ze staat klaar voor de leerling als die een vinger opgestoken heeft. Met deze regel zijn ze aan het oefenen.	De leerling schreeuwt de eerste keer nog om hulp maar na correctie van de leerkracht, steekt ze haar vinger. Ze stelt rustig haar vraag en na de uitleg werkt ze verder.
De leerkracht geeft tijdig aan wanneer het werkmoment	Ja. Ze geeft aan dat het werkmoment nog 5 minuten	De leerling kijkt naar de time-timer en werkt verder. Af en toe

bijna voorbij is met behulp van de time timer	duurt en wijst naar de time-timer.	is ze nog afgeleid door andere leerlingen om zich heen, ze kijkt dan rond.
De leerkracht evalueert het werkmoment samen met de leerling, waarbij het proces centraal staat.	Ja. Wanneer het werkmoment voorbij is bekijken ze samen het werk. Ze doet dit kort. En geeft een compliment over dat het werk af is.	De leerling luistert en legt haar werkboekje weer terug in de bak en loopt terug naar haar plek.

Observatie van leerkracht 2 en leerling 3

Datum: 3 april 2012

Tijd: 08:30- 10:00

Doel van de observatie: Welke vaardigheden zet de leerkracht in en hoe reageren de leerlingen hierop?

Leerkrachtgedrag	Ja /nee en hoe? Werkmoment 3	Leerling 3. Hoe reageert de leerling op het gedrag van de leerkracht?
De leerkracht bespreekt vooraf de regels die er zijn voor het werken tijdens een werkmoment	Ja. De leerkracht geeft aan dat het tijdens het werken stil moet zijn en er niet door de klas gelopen mag worden.	Hij zit aan zijn tafel en is aan het stampen met zijn voeten op de grond en kijkt om zich heen. Hij praat de leerkracht na.
De leerkracht geeft een tijdsindicatie aan hoe lang het werkmoment duurt	Nee.	Vraagt om time- timer.
De leerkracht structureert de taak van de leerling voor met behulp van picto's.	Nee.	n.v.t.
De leerkracht geeft een responsieve instructie; zij laat de leerling meedenken over zijn taak en laat de leerling verwoorden hoe die denkt dat hij de taak zal gaan maken.	Ja. Terwijl de leerkracht de werkboekjes uitdeelt, komt ze bij de leerling zitten voor een uitleg. Ze kijken samen naar de taak en ze laat de leerlingen verwoorden wat hij moet gaan doen. Ook vraagt ze wat hij	De leerling vertelt wat de bedoeling is van de verschillende sommen. Hij overlegt met de leerkracht tot hoe ver hij kan komen en hij geeft ook aan welke som hij heel erg lastig vindt en denkt

	denkt dat hij kan maken tijdens dit werkmoment.	dat hij niet kan.
De leerkracht checkt of de regels van het werkmoment duidelijk zijn door het stellen van een vraag aan de leerling	Ja. Ze vraagt aan de leerling wat hij kan doen als hij een som niet snapt.	Hij zegt dat hij dan zijn vinger kan opsteken. Hij begint de sommen te maken. Hij zit rustig op zijn stoel en kijkt alleen naar zijn werk. Hij werkt ongeveer 5 minuten geconcentreerd.
De leerkracht geeft tijdens het werkmoment persoongerichte feedback.	Ja. Ze geeft complimenten; 'wat ben jij goed aan het werk, heel knap.'	Hij werkt 4 minuten geconcentreerd door aan zijn taak. Vraagt om een gum, krijgt deze en gaat weer verder.
De leerkracht geeft tijdens het werkmoment direct feedback over het gemaakte werk	Nee.	De leerling vraagt of hij het wel goed doet, maar hij steekt zijn vinger niet op dus hij krijgt geen reactie van de leerkracht. Hij wordt wat onrustiger en gaat eens om zich heen kijken en zit omgedraaid op zijn stoel.
De leerkracht geeft tijdens het werkmoment feedback in de vorm van korte opmerkingen	Ja. De leerkracht geeft feedback in korte zinnen.	Reageert niet op de feedback.
De leerkracht is nabij, zij staat klaar wanneer de leerling een vraag heeft	Ja. Alleen wanneer de leerlingen een vinger opsteken.	Hij steekt zijn vinger niet op en wil graag weten of hij het wel goed doet. Doordat de leerkracht niet komt, wordt hij onrustig en gaat zich omdraaien, rondkijken, lachen. Hij kijkt of de leerkracht dit ziet en steekt dan zijn vinger op. Hij is rustig.
De leerkracht geeft tijdig aan wanneer het werkmoment	Nee.	De leerling vraagt 2x of het werkmoment al voorbij is en

bijna voorbij is met behulp van de time timer		hoe lang het nog duurt. Hij begint te wiebelen op zijn stoel.
De leerkracht evalueert het werkmoment samen met de leerling, waarbij het proces centraal staat.	Ja. Pas wanneer de leerling roept dat hij klaar is, komt de leerkracht kijken naar zijn gemaakte werk. Ze vertelt dat het werk goed gemaakt is en dat ze het vanmiddag verder gaat nakijken. Ook vraagt ze de leerling hoe hij vindt dat het werken is gegaan.	Hij wil graag weten hoeveel fout hij heeft gemaakt. Als de leerkracht vraagt hoe hij het werken vond gaan, geeft hij aan dat het wel goed ging en dat hij som 3 lastig vond.

Bijlage 6: Interview uitwerking van deelvraag 3

De gearceerde zinnen zijn betekenisvolle tekstfragmenten voor de data analyse in hoofdstuk 4.

Interview uitwerking leerling 1

Datum: 19 maart
Tijd: 10:00
Tijdsduur: 15 minuten
Aanwezig: Kees en E. Rosink

Dag Kees, ik ga jou vandaag interviewen. Weet jij wat een interview is?

Ja, dat is dat jij mij vragen gaat stellen.

Klopt, goed van jou. Ik ga jou inderdaad vragen stellen over hoe de juf jou het beste kan helpen in de klas. Ik wil dan het liefst weten wat jij fijn vindt en hoe jij geholpen wilt worden door de juf, zodat je tijdens de werkmomenten goed kunt werken. Snap je wat ik bedoel?

Ja. Waarom dan eigenlijk?

Nou, ik wil graag weten hoe wij, de juffen, jullie in de klas het beste kunnen helpen. Dat wil ik graag weten zodat wij jou en de andere kinderen van deze school kunnen helpen wanneer jullie werkjes zoals rekenen moeten maken. En je weet dat ik ook nog naar school ga, toch?

Ja. Is dit voor jou school?

Ja, dat ook, ik moet dit inderdaad ook voor mijn school doen. Maar ik doe dit vooral omdat ik heel graag jullie maar ook de juffen en meneren wil helpen. Nou Kees, ik ga zo beginnen met een paar vragen stellen en jij mag mij vertellen wat jij vindt. Wanneer je mijn vraag niet snapt, is dat helemaal niet erg, dan stel ik hem gewoon nog een keer, goed?

Ja is goed.

Het interview duurt in ieder geval 10 minuten, maar kan ook iets langer, zeker niet langer dan 15 minuten. Wat vindt jij fijn dat ik doe wanneer het interview bijna is afgelopen Kees?

Waar staat de wijzer dan op de klok met 10 minuten? (wijst naar de klok)

Na 10 minuten.. dan staat de grote wijzer 3.

Ok, zeg dan maar dan dat hij er op staat.

Je wilt dat ik aangeef wanneer de wijzer op de 3 staat?

Ja.

Dat is goed. Ik zal dan ook aangeven of het interview dan al klaar is, want het kan ook zo zijn dat we toch 15 minuten nodig hebben voor het interview. Dat had ik gezegd toch?

Ja, maar dan ook zeggen of dat zo is.

Dat is ook goed, ik zal zeggen wanneer de wijzer op de 3 staat en of we dan klaar zijn of niet. Tijdens het interview schrijf ik af en toe de dingen op die je zegt, anders vergeet ik wat je allemaal hebt gezegd. Dan begin ik nu met de eerste vraag. Wat vindt je leuk om te doen in de klas?

De hamster en op de computer. Ik vind dieren leuk en spelletjes.

Ja, jullie hebben een hamster in de klas, dat is leuk! En wat vindt jij zo leuk aan de computer?

Dan kan ik mooi spelletjes spelen.

En wat vindt jij nou minder leuk om te doen in de klas?

Spelletjes en kleuren en knutselen.

Spelletjes? Ik dacht dat je net zei dat je spelletjes juist leuk vond?

Ja, spelletjes op pc, spelletjes in de klas met andere kinderen of juf vind ik niet leuk.

Oh oke, je bedoelt andere spelletjes, nu snap ik het. En vind je het leuk om te werken in de klas, zoals rekenen?

Nee, werken vind ik ook niet leuk, saai. Ik vind het niks aan.

Je vindt helemaal niets leuk om aan te werken tijdens je werkmomenten? Helemaal niks?

Nee, taaltrapeze en schrijven vind ik echt niks aan. Rekenen en spelling is wel een beetje leuk maar ook niet zoveel.

Ja, ik dacht al volgens mij vindt jij toch wel iets leuk om te werken. Ik heb namelijk ook gehoord van de juf dat jij al heel erg goed kunt rekenen, met breuken ben je al bezig of niet?

Ja, is zo. Wel moeilijk.

En vertel eens hoe vindt jij dat juf jou zou moeten helpen bij het maken van je rekenwerk wanneer ze een instructie geeft.

Even in laten komen.

Wat bedoel je met even in laten komen?

Ja als juf instructie gaat geven eerst rondjes zetten.

Waar moet juf rondjes zetten?

Ja gewoon, in mijn schrift rondjes zetten. Dan weet ik welke sommen ik moet maken.

Oh, je bedoelt dat juf in je schrift rondjes zet om de opgaven die jij tijdens het werkmoment moet maken?

Ja, en ook waar ik mag stoppen. Dan kan ik eerst inkomen.

Bedoel jij daarmee dat je het fijn vindt dat je eerst kan zien wat je voor dat werkmoment moet maken?

Ja, dan kan ik eerst even kijken welke sommen ik moet maken en dan daarna aan juf vragen hoe het moet. Dan weet ik vooraf wat ik moet doen.

Wat goed van jou, dus juf helpt jou door eerst jou je werkboekje te geven met daarin rondjes om de sommen die je moet maken en jou er dan eerst even naar te laten kijken?

Ja.

En als je hebt gekeken en je weet welke sommen je moet maken, kan je dan meteen aan het werk?

Nee, dan moet juf even komen uitleggen. Maar dan maar heel kort uitleggen en dan weg gaan.

Ok, dus juf helpt jou door het geven van een korte uitleg?

Ja, dan kan ik wel daarna aan het werk.

En hoe wil je dat juf jou dan een korte uitleg geeft?

Nou, dat ze bij mijn tafel komt, even snel de sommen uitlegt die ik niet snap en daarna weer weg gaat zodat ik de sommen kan maken.

En wat vind jij fijn dat juf doet wanneer het even niet lukt om te werken?

Dan moet ze bij mij zijn, meteen bij mij komen zodat ze me meteen kan helpen.

Dus wanneer juf meteen bij jou komt wanneer het even niet lukt om te werken en jou dan meteen helpt, kun je dan verder met je werkje?

Jawel en soms dan kan ik niet zo lang werken en dan weet ik niet hoe lang ik nog moet werken. Dat wil ik dan graag weten en wat ik dan daarna mag doen.

Wat kan juf dan op dat moment het beste doen voor jou?

Even vertellen hoe lang nog, of **time timer aanzetten**. Even aangeven, zodat ik weet hoe lang ik nog moet werken.

Helpt het jou wanneer juf jou complimenten geeft als je aan het werk bent?

Nee, **geen complimenten**, hoeft niet.

Vind je het dan niet fijn om te weten als je goed werkt?

Jawel, soms. Maar niet door de klas zeggen.

Hoe kan juf dan wel aan jou laten weten als je goed werkt?

Krullen zetten of stickers plakken.

O ja, dat is ook een goed idee van jou zeg! En kan juf jou ook helpen bij het werken door jou ergens in de klas neer te zetten?

Heh?

Ik bedoel, of ik vraag het anders. Waar zit je het liefst in de klas tijdens het werken?

Alleen, achterin de klas. Ik wil niet dat juf mij in een groepje zet, dat vind ik niet fijn.

En hoe komt het dat jij alleen zitten fijner vindt dan in een groepje?

Dat is rustiger, te druk in de klas en dan kan ik niet goed werken.

Ja, dat kan ik me voorstellen. Als het druk is kan ik ook niet goed werken. En wat helpt jou wanneer het druk is in de klas tijdens het werken?

Weet ik veel, waarschuwen of kinderen terug sturen naar de groep.

En kan juf jou nog anders helpen, zodat jij minder last hebt van drukte?

Nee niks, ja mij naar otl sturen want daar is het dan wel rustig.

En een koptelefoon op zodat je wel in de klas kan blijven?

Nee, **stomme koptelefoon** doe ik echt niet op, irritant.

En de rustige ruimte dan? Kan jou dat helpen om toch verder te kunnen met je werk?

Oh ja, dat is soms ook wel fijn. Dat zou wel kunnen helpen, als ik mijn **werk dan mee mag nemen naar de rustige ruimte** en daar even verder werken totdat het rustig is in de klas.

Oh kijk Kees, de wijzer staat op de 3 maar ik ben nog niet helemaal klaar. Is het goed dat we nog even verder gaan, als de wijzer op de 4 staat dan zijn we wel klaar.

Ja, vooruit.

Zijn er misschien nog andere dingen die jou kunnen helpen om beter met je werk bezig te kunnen zijn?

Als ik weet dat ik na **het werken iets leuks mag doen**. Dan ga ik meer mijn best doen om beter en stiller te werken.

Dus juf kan jou, tijdens het werken van bijvoorbeeld rekenen, het beste helpen door eerst je werkschrift uit te delen met daarin rondjes om de sommen zodat je weet welke sommen je moet maken, klopt dat?

Ja.

En je vindt het fijn dat juf je eerst even laat inkomen, je de sommen laat bekijken en pas daarna een uitleg komt geven over de sommen?

Ja, even laten in komen ja.

En de uitleg moet kort zijn en daarna moet ze je aan het werk laten?

Ja.

Maar je vindt het wel fijn wanneer juf in de buurt is om je meteen te helpen wanneer het niet goed gaat?

Ja, ik word anders druk als ik lang moet wachten.

En wanneer het werken goed gaat vind je krullen en stickers fijn en het liefst zit je achter in de klas alleen te werken?

Ja.

Nou, ik vraag het even voor de zekerheid na zodat ik zeker weet dat ik het goed heb opgeschreven zoals jij het mij verteld hebt. Dankjewel Kees voor je hulp. Wil je verder nog wat zeggen of ben je nog wat vergeten te zeggen?

Nee hoor, kan ik nu terug naar de klas?

Ja, ik loop met je mee.

Interview uitwerking leerling 2

Datum: 26 maart

Tijd: 11:15

Tijdsduur: 15 minuten

Aanwezig: Gijs en E. Rosink

Dag Gijs, ik ga jou vandaag interviewen. Je had al aangegeven dat je het best spannend vindt om mijn vragen te beantwoorden, dat kan ik me voorstellen. Weet je nog waarover ik je vragen ga stellen?

Ja, over het werken in de klas en hoe dat gaat.

Klopt, ik ga jou inderdaad vragen stellen over het werken in de klas, zodat ik straks beter weet hoe de juffen jou en de andere leerlingen kunnen helpen bij het werken in de klas. Nou, dan begin ik maar met de eerste vraag; Wat vind je leuk om te doen in de klas?

Ik vind op de computer gaan wel leuk en spelling vind ik ook wel leuk.

En wat vind je minder leuk om te doen in de klas?

De werkmomenten vind ik niet leuk.

Vind je alle werkmomenten niet leuk om te doen, of sommige werkmomenten?

Eigenlijk wel alle werkmomenten, vooral rekenen en taal en lezen vind ik niet leuk om te doen.

Hoe komt het dan dat je het niet leuk vindt om de werkmomenten te doen in de klas?

Het is altijd druk in de klas en dan kan ik niet goed werken. En juf kan me niet goed helpen in de klas als het zo druk is.

En vertel eens hoe zou juf jou kunnen helpen bij het maken van je werkmomenten?

Bijvoorbeeld: wat voor een instructie zou jou helpen bij het werken?

Ik vind het fijn als juf mij een lange instructie geeft.

Wat bedoel je precies met een lange instructie?

Dat ze wanneer ik een werkje moet maken aan mijn tafel blijft.

Dus als ik het goed begrijp wil je dat juf het hele werkmoment bij je aan de tafel blijft?

Ja, ze mag ook wel even weg gaan.

En zit je wel eens aan de instructietafel voor uitleg?

Nee nooit, dat wil ik ook niet. Ik wil aan mijn eigen tafel zitten als juf uitlegt.

Kan je ook vertellen waarom je niet aan de instructietafel wil zitten?

Aan de instructietafel zitten ook andere kinderen en dan word ik druk, ik kan daar niet tegen. Wil liever alleen uitleg krijgen dan word ik minder snel druk, boos.

En je zei net dat juf ook wel even tussendoor weg mag gaan, maar wat vind je dan fijn dat juf doet als je iets niet snapt?

Ja, ze moet wel in de buurt blijven zodat ze me meteen kan helpen, het liefst wil ik dat ze dan aan mijn tafel blijft dan kan ik het haar meteen vragen wanneer ik iets niet snap.

En bij werkmomenten zoals rekenen, helpt het jou dan om met bijvoorbeeld materiaal te rekenen. Dan bedoel ik de blokjes, rekenrekje, kralenketting, geld etc?

Nee, dat hebben we ook niet. Ja, een rekenrekje is wel fijn om te gebruiken als ik het niet snap. En een getallenlijn op de tafel geplakt. Anders ligt er teveel op mijn tafel.

Kan een rekenrekje jou helpen om langer zelfstandig aan je werkmoment rekenen bezig te zijn?

Het helpt soms wel, maar vaak twijfel ik dan nog en vraag ik juf om hulp.

Kan jou nog iets anders helpen om zelfstandig aan het werk te zijn met je werkmoment?

Dat ik weet hoe lang het werkmoment nog duurt, dan weet ik hoe lang ik nog moet werken.

Hoe zou juf jou daar bij kunnen helpen?

We hebben altijd een time timer in de klas, dan kan ik daarop zien hoe lang het werkmoment nog duurt als juf die aanzet.

Weet jij hoe lang jij ongeveer zelfstandig kan werken tijdens het werkmoment? Dus dat je helemaal alleen werkt aan je werk, zonder hulp van juf.

Nee. Meestal duurt een werkmoment 15 minuten maar alleen werken doe ik nooit zo lang.

Helpt het jou wanneer juf jou complimenten geeft als je aan het werk bent?

Maakt mij niet zo veel uit.

Helpt het jou als juf een compliment maakt over je gemaakte werk?

Jawel.

En waarom helpt jou dat?

Dan weet ik of mijn antwoorden goed zijn en dan kan ik verder met mijn werk.

En helpt het jou als juf jou complimenten maakt over jou tijdens het werken? Zoals; wat ben jij goed aan het werk of wat knap dat jij dat al kan.

Dat maakt mij niet zoveel uit, soms is dat wel fijn als ik aan het werk ben. Maar soms vind ik dat ook niet fijn, ligt eraan hoe ik me voel.

Waar zit jij het liefst in de klas tijdens het werken?

Alleen, het liefst bij het raam. Waar het rustig is.

En helpt een plekje alleen bij het raam jou om beter te kunnen werken tijdens de werkmomenten?

Ja, dan kan ik het best werken. Dan heb ik geen last van andere dingen en kan ik beter doorwerken.

En wanneer je wel last hebt van andere dingen of het druk is in de klas wat helpt jou dan om verder te gaan met je werk?

Naar OTL.

En kan het je ook helpen als juf jou een koptelefoon geeft of even naar de rustige ruimte stuurt?

Nee geen koptelefoon, dat vind ik irritant. En rustige ruimte helpt ook niet, daar word ik alleen maar nog drukker en bozer van. Dan ga ik altijd naar OTL en dat helpt ook goed.

Zijn er misschien nog andere dingen die jou kunnen helpen om beter met je werk bezig te kunnen zijn?

Ja, ik vind het ook fijn als ik mee kan denken over het werk. Dat ik kan mee bepalen wat ik ga maken en tot hoe ver.

En hoe zou juf dat dan met jou kunnen overleggen?

Tijdens de instructie, kan ik het vragen. Dan zit juf bij mij aan de tafel en dan kunnen we het soms overleggen misschien.

Oke, wat een goed idee van jou. Dankjewel, dit was alweer bijna het einde van het interview.
Dus als ik het goed begrijp dan zou een lange instructie jou kunnen helpen om met je werk bezig te gaan?

Ja.

En het helpt jou ook als juf dichtbij is om je meteen te kunnen helpen als je iets niet snapt.

Ja.

Het liefst werk je alleen aan je tafel, bij het raam?

Ja, dan word ik minder snel druk.

Complimenten over je gemaakte werk, helpen jou om verder te gaan met je werk.

Ja.

Oke, Gijs. Dit was een goed interview. Ik ben alles te weten gekomen wat ik graag wilde weten, dankjewel.

Ja, alsjeblieft.

Interview uitwerking leerling 3

Datum: 27 maart

Tijd: 09:30

Tijdsduur: 15 minuten

Aanwezig: Kim en E. Rosink

Dag Kim, ik ga jou vandaag interviewen. Weet jij wat een interview is?

Jawel, jij gaat mij allemaal vragen stellen en ik moet daar dan antwoorden op geven.

Klopt, ik ga jou inderdaad vragen stellen over het werken in de klas, zodat ik straks beter weet hoe de juffen jou en de andere leerlingen kunnen helpen bij het werken in de klas. Nou, dan begin ik maar met de eerste vraag; Wat vind je leuk om te doen in de klas?

Ik vind de kappershoek heel leuk in de klas, tekenen vind ik ook heel leuk en knutselen met glitters.

En wat vind je minder leuk om te doen in de klas?

Ik vind het werken niet leuk om te doen. Vooral de werkmomenten rekenen en spelling.

Hoe komt het dan dat je het niet leuk vindt om de werkmomenten te doen in de klas?

Ik doe het altijd fout en ik kan niet goed werken en dan is het ook nog eens druk in de klas en dan kan ik al helemaal niet meer werken. En dan heb ik ook nog eens last van de andere kinderen in de klas.

En vertel eens hoe zou juf jou kunnen helpen bij het maken van je werkmomenten?

Bijvoorbeeld: wat voor een instructie zou jou helpen bij het werken?

Ik vind het fijn als juf aan mijn tafel komt uitleggen, alleen aan mij.

En helpt het jou als juf jou een korte instructie geeft of een lange instructie?

Een korte uitleg. Ik wil graag dat juf mij even kort vertelt welk werkje ik moet pakken uit mijn bak en wat ik dan moet maken van dat werkje.

En hoe wil je dat juf jou laat weten wat je moet maken?

Of vertellen en even laten zien of aangeven in mijn werkboekje wat ik moet maken.

Hoe kan juf jou dat aangeven?

Door kruisjes te zetten of een streep te zetten door wat ik niet moet maken. Dan zie ik wat ik wel of niet moet maken.

Dus het helpt jou om te gaan werken als juf jou even kort vertelt verteld wat je moet maken en dat ook laat zien in je werkboekje?

Ja.

En wat helpt jou als je tijdens het werken een som of een opdracht niet snapt?

Dan wil ik dat juf in de buurt is om mij even te helpen. Als ik dan een vraag heb dan kan ze me heel snel helpen. Ik gebruik nu ook het blokje met een vraagteken, dat vind ik ook wel fijn.

Zit je wel eens aan de instructietafel voor uitleg?

Nee nooit. Wel eens aan het begin van de ochtend als we gaan praten over het weekend, maar dat vind ik kinderachtig. Maar voor de uitleg van mijn werk niet, dat wil ik ook niet. Word ik druk van.

Helpt het jou wanneer juf jou complimenten geeft als je aan het werk bent?

Soms, niet altijd. Soms vind ik het niet fijn en soms vind ik het ook wel fijn.

Helpt het jou als juf een compliment maakt over je gemaakte werk?

Ja, dat is wel fijn. Dan weet ik of ik het goed heb gedaan en dan kan ik verder.

Zou juf jou ook nog op een andere manier kunnen laten weten of je het werk goed gemaakt hebt?

Ja, ik vind het fijner als juf krullen zet onder mijn werk als ik het goed heb of stickers.

Helpt het jou ook als juf jou complimenten maakt over jou tijdens het werken? Zoals; wat ben jij goed aan het werk of wat knap dat jij dat al kan.

Dat weet ik eigenlijk niet zo goed. Soms vind ik dat wel fijn maar niet altijd.

Waar zit jij het liefst in de klas tijdens het werken?

Het liefst alleen, tussen twee schotten. Niet in de buurt van andere kinderen want daar word ik heel druk van.

En helpt een plekje alleen, tussen twee schotten jou om beter te kunnen werken tijdens de werkmomenten?

Ja, dan kan ik me beter concentreren.

En wanneer je wel last hebt van andere dingen of het druk is in de klas wat helpt jou dan om verder te gaan met je werk?

Soms even met rust laten, of in de time-out ruimte verder werken of daar rustig worden en dan weer verder werken aan mijn eigen tafel. En soms ben ik heel druk of boos en dan kan ik niet meer werken, dan moet ik terug naar de groep.

En een koptelefoon op zetten, kan dat ook helpen?

Ja, veel kinderen bij mij in de klas doen een koptelefoon op als het druk is. Ik doe dat ook soms maar eigenlijk niet zo vaak. Soms helpt het mij, maar als ik echt heel erg druk ben dan is de rustige ruimte beter.

Zijn er misschien nog andere dingen die jou kunnen helpen om beter met je werk bezig te kunnen zijn?

Ja, boven mijn tafel hangt een briefje met alle werkmomenten er op van 1 week. Als ik dan goed heb gewerkt krijg ik een sticker. Als ik mijn kaart aan het einde vol heb met stickers, krijg ik een beloning. Dan mag ik wat uitkiezen en dat vind ik heel leuk.

En helpen die stickers jou dus om beter te kunnen werken tijdens de werkmomenten?

Ja, dan ga ik meer mijn best doen.

Hoe lang werk je meestal aan je werkje?

Dat weet ik niet. Soms kan ik wel 5 minuten werken en op hele goede dagen kan ik wel 10 minuten werken achter elkaar.

Wat knap zeg. Hoe weet je dat je mag stoppen met werken?

Juf geeft dat altijd aan, ze zegt altijd wanneer we mogen stoppen. Of ze zet de time- timer aan.

Helpt het jou wanneer juf de time- timer aanzet?

Ja, dat is wel fijn. Dan weet ik hoe lang ik nog mijn best moet doen. Maar als juf zegt dat ik mag stoppen vind ik het ook wel goed. Soms stop ik ook wel uit mezelf, als ik het af heb. Dan mag ik dat ook meteen inleveren van juf, dat vind ik wel fijn.

En vind je het ook fijn om te weten wat je na het werkmoment mag doen?

Ja, wij hebben dan de afspraak dat je dan wat mag kiezen wat je wilt. Dit moet ik dan wel even vragen of overleggen met juf. Maar meestal is dat wel goed hoor. Dus dat weet ik eigenlijk elke dag wel.

Oke, dus als ik het goed begrijp helpt het jou om beter te werken als juf je een korte instructie geeft, vertelt wat je moet doen en dit ook laat zien in je schrift door kruisjes of strepen te zetten?

Ja, dan kan ik goed beginnen met werken.

Goed zeg. En na die korte uitleg vindt jij het fijn om zelf te werken maar als je iets niet snapt moet juf je wel direct helpen?

Ja, anders word ik druk en dan kan ik niet verder werken.

En complimenten over hoe jij werkt kan soms wel of niet werken, toch? Ligt er een beetje aan hoe jij je voelt?

Ja, ligt eraan hoe ik me een beetje voel.

Maar het helpt jou wel als juf krullen zet onder je werk of zegt dat het werk goed of fout is?

Ja, dat vind ik fijn om te weten.

En het helpt jou ook om beter te werken als juf een beloningssysteem inzet?

Ja, ik wil graag zoveel mogelijk stickers verdienen, dat is leuk, dan mag ik wat uitkiezen.

Het liefst zit je alleen, tussen de schotten te werken, dan kan jij je beter concentreren?

Ja.

Dankjewel Kim, dit was een heel goed interview. Nu weet ik al veel beter hoe wij jullie beter kunnen gaan helpen bij het werken in de klas. Super.

Ja, dat is goed. Ga je dit ook vertellen aan juf?

Wil je dat?

Maakt mij niet uit hoor, mag wel maar het hoeft niet hoor.

Oke. Dan breng ik je terug naar de klas.