

Wat hebben leerlingen nodig om zelfstandig te kunnen werken?



Naam: Anita Wesselink

Studentnummer: 2169610

Opleiding: Fontys Master Special Educational Needs

Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg

Leerroute: CDD

Docent: Angeline. van der Kamp

Mei 2012



Voorwoord

Voor u ligt het Praktijk Onderzoek, dat de afsluiting vormt van de opleiding Master SEN (Special Educational Needs). De titel van dit onderzoek is '*Wat hebben leerlingen nodig om zelfstandig te kunnen werken?*' waarmee wordt aangegeven dat de zelfstandigheid van de leerlingen centraal staat in dit onderzoek. Tijdens dit onderzoek hebben een aantal mensen een grote bijdrage geleverd.

Als eerst gaat mijn dank uit naar mevrouw van der Kamp, voor haar opbouwende feedback en positieve begeleiding.

Daarnaast wil ik mijn critical friends, J. W. en I. K. in het bijzonder bedanken voor hun betrokkenheid en steun. J. W. in het bijzonder voor zijn kritische kijk op grammatica, zinsbouw, logica en lay out. I. K. bedank ik voor haar inhoudelijke feedback.

Tevens wil ik de leerlingen en collega's van school X bedanken voor hun betrokkenheid.

Inhoudsopgave

VOORWOORD	2
SAMENVATTING	5
HOOFDSTUK 1: AANLEIDING EN PROBLEEMSTELLING	6
HOOFDSTUK 2: THEORETISCHE ONDERBOUWING	8
2.1. LEERPROCES	8
2.2. COGNITIEF ATTRIBUTIEPROCES	9
2.2.1. MOTIVATIE	9
2.2.2. KLASSENMANAGEMENT	10
2.3. ACTIVERENDE DIRECTE INSTRUCTIEMODEL	10
2.4. INTERACTIE	12
2.5. EFFECTIEF LEREN	12
2.6. TAAKGERICHT	13
2.6.1. OPBRENGSTGERICHT WERKEN	14
2.7. LEERSTANDAARDEN	15
2.8. LEERCYCLUS KOLB	16
2.9. MENTALE MODELLEN	17
2.10. CONSTRUCTIVISME	18
HOOFDSTUK 3: ONDERZOEKSMETHODOLOGIE	20
3.1. ONTWIKKELINGSGERICHT ACTIEONDERZOEK	20
3.2. STERKTE KANTEN ONTWERPONDERZOEK	22
3.3. DATA VERZAMELEN	22
3.4. VERANTWOORDING TRIANGULATIE, VALIDITEIT EN BETROUWBAARHEID	24
3.5. ETHISCHE ASPECTEN	25
HOOFDSTUK 4: DATA-ANALYSE EN RESULTATEN	26
4.1. FASE ÉÉN STAP ÉÉN:	26
4.2. FASE ÉÉN STAP TWEE:	28
4.3. FASE ÉÉN STAP DRIE:	30
4.4. FASE ÉÉN STAP VIER:	35
4.5. FASE TWEE STAP VIJF:	37
4.6. FASE DRIE STAP ZES:	38
4.7. FASE DRIE STAP ZEVEN:	38
4.8. FASE DRIE STAP ACHT:	41
4.9. FASE DRIE STAP NEGEN:	45
HOOFDSTUK 5: BEANTWOORDING VAN DE ONDERZOEKSVRAAG	46
5.1. MOTIVATIE EN KLASSENMANAGEMENT	46
5.2. WAT IS OPBRENGST GERICHT WERKEN EN HOE KAN DE LEERKRACHT DAT TOEPASSEN?	48
5.3. HOE KAN DE LEERKRACHT REKENING HOUDEN MET VERSCHILLENDE LEERSTIJLEN?	48
5.4. BEANTWOORDEN ONDERZOEKSVRAAG	49
HOOFDSTUK 6: CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN	50
6.1. ALGEMENE CONCLUSIES TEN AANZIEN VAN JE ONDERZOEK	50
6.2. INHOUDELIJKE AANBEVELINGEN VOOR JE PRAKTIJK	51
6.3. INHOUDELIJKE AANBEVELINGEN VOOR VERVOLGONDERZOEK	52

HOOFDSTUK 7: EVALUATIE	53
7.1. WAT HEEFT DIT ONDERZOEK BETEKEND?	53
7.2. WAT HEB JIJ ALS ONDERZOEKER ERVAN GELEERD?	54
7.3. AANBEVELINGEN ANDERE ONDERZOEKERS	54
LITERATUURLIJST:	55
BIJLAGEN:	57
Bijlage 1 Groepsoverzicht leerstandaarden.	
Bijlage 2 Filmen fase één stap één leerling één.	
Bijlage 3 Filmen fase één stap één leerling twee.	
Bijlage 4 Filmen fase één stap één leerling drie.	
Bijlage 5 Filmen fase één stap één leerling vier.	
Bijlage 6 Interview fase één stap twee leerling één.	
Bijlage 7 Interview fase één stap twee leerling twee.	
Bijlage 8 Interview fase één stap twee leerling drie.	
Bijlage 9 Interview fase één stap twee leerling vier.	
Bijlage 10 Fase één stap drie vragenlijst aan 13 leerlingen.	
Bijlage 11 Aangepaste manier van werken n.a.v. fase één.	
Bijlage 12 Filmen fase drie stap vijf leerling één.	
Bijlage 13 Filmen fase drie stap vijf leerling twee.	
Bijlage 14 Filmen fase drie stap vijf leerling drie.	
Bijlage 15 Filmen fase drie stap vijf leerling vier.	
Bijlage 16 Interview fase drie stap zes leerling één.	
Bijlage 17 Interview fase drie stap zes leerling twee.	
Bijlage 18 Interview fase drie stap zes leerling drie.	
Bijlage 19 Interview fase drie stap zes leerling vier.	
Bijlage 20 Fase drie stap zeven vragenlijst aan 13 leerlingen.	
Bijlage 21 Fase vier stap acht overzicht reacties collega's school X.	

Samenvatting

Op school X, een school in het Speciaal Onderwijs, wordt gewerkt in niveaugroepen welke zijn gebaseerd op het niveau van leerlingen. Tijdens de start van het onderzoek bestond het vermoeden dat de zelfstandigheid en de taakgerichtheid bij leerlingen kon worden vergroot. Om in kaart te brengen of dit vermoeden klopt, werd gestart met de eerste onderzoekscyclus in fase één. Fase twee is een lessencyclus naar aanleiding van de eerste onderzoekscyclus in fase één. De tweede onderzoekscyclus wordt beschreven in fase drie.

Het in kaart brengen van de situatie werd gedaan door het beeldfragment. Werken de leerlingen wel of niet taakgericht en hoe kan de zelfstandigheid vergroot worden? Tevens zijn er leerlingen geïnterviewd en is er een vragenlijst bij zowel leerlingen als collega's afgenomen.

Deze analyse gegevens zijn het startpunt geweest voor het te ontwerpen rouleersysteem, waarin leerlingen diverse werkvormen uitvoeren in één les. Na de lessencyclus zijn dezelfde stappen doorlopen in fase drie, om zo de resultaten met elkaar te toetsen. Hieruit blijkt dat leerlingen het werken na de aangepaste les leuker vinden omdat er nu meer rekening wordt gehouden met de leerstijlen zoals Kolb (1939) deze beschrijft.

De collega's uit de onderzoeksgroep van school X beamen een positief effect op de leerlingen. Zo wordt er aangegeven dat leerlingen nu meer taakgericht bezig zijn. Uit de resultaten blijkt dit ook het geval te zijn, hetzij na een opmerking van de leerkracht of samen met de leerkracht.

Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling

Als leerkracht ben ik werkzaam op school X. School X is een school in het Speciaal Onderwijs (SO) en onderdeel van een groot samenwerkingsverband met 27 reguliere scholen en drie scholen voor speciaal onderwijs. School X valt onder de Wet op de Expertise Centra (WEC). In de WEC zijn vier clusters onderverdeeld waarvan school X in cluster drie valt. Op een cluster drie school wordt les gegeven aan Zeer Moeilijk Lerende (ZML) leerlingen en/of leerlingen met een lichamelijke beperking (LG/MG) en leerlingen die Langdurig Ziek zijn (LZ).

De leiding van de klas bestaat uit drie personen te weten, de leerkracht, de klassen assistent en de stagiaire. Elke leiding is verantwoordelijk voor een groepje en daarmee is de gehele klas onderverdeeld in drie niveaugroepen: één groepje bij de leerkracht, één groepje bij de klassenassistent en één groepje bij de stagiaire. Elke leerling werkt in zijn eigen niveaugroepje aan hetzelfde vak. Voor leerlingen die bij elkaar in het niveaugroepje zitten is het werk zoveel mogelijk op elkaar afgestemd. Zoveel mogelijk betekent hier, dat niet alle leerlingen in hetzelfde boekje werken, waardoor de leiding de aandacht moet verdelen over de leerlingen in het niveaugroepje. De leerlingen die op het moment van werken geen begeleiding van de leiding krijgen, staken het werk. De leerlingen zijn op dit moment niet in staat zonder begeleiding verder te werken.

Met dit onderzoek wil ik bereiken dat leerlingen tijdens het verwerken van opdrachten zelfstandig kunnen werken. Dit is van belang voor het welbevinden van de leerling aldus Castelijns en Stevens (1996). Ik ga onderzoeken wat leerlingen nodig hebben om zelfstandig te kunnen werken. Zelfstandigheid motiveert een actieve houding bij leerlingen en leerlingen hebben plezier en geloof in het eigen kunnen (Castelijns en Stevens, 1996).

Dit ervaar ik in één op één situaties met leerlingen. Als de leerling het gevoel heeft zelf de opdracht te hebben gemaakt, motiveert dit de leerling aan het werk te blijven. In hoofdstuk twee *Theoretische onderbouwing* wordt motivatie verder toegelicht.

In de schoolgids 2011-2012 van school X staat de volgende informatie: “Wij besteden aandacht aan cognitieve ontwikkeling, sociale redzaamheid en zelfstandigheid waarbij uiteraard rekening gehouden wordt met het ontwikkelingsniveau van de leerling”. Kijkende naar mijn eigen groep vind ik dat hier nog ruimte is voor verbetering. Dan doel ik voornamelijk op het woord zelfstandigheid uit de schoolgids.

Eerder werd beschreven dat leerlingen leerkrachtafhankelijk zijn en zelf moeizaam tot verwerking komen. In hoofdstuk Twee *Theoretische onderbouwing* staat beschreven dat de leerkracht hier een grote rol in heeft.

De onderzoeksvraag van dit onderzoek is:

Wat hebben leerlingen nodig om zelfstandig te kunnen werken?

De deelvragen die bij deze onderzoeksvraag horen zijn:

- 1) Wanneer streeft een persoon zijn doel na?
- 2) Wat wordt er onder klassenmanagement verstaan en wat is de rol van de leerkracht?
- 3) Wat is opbrengst gericht werken en hoe kan de leerkracht dat toepassen?
- 4) Hoe kan de leerkracht rekening houden met verschillende leerstijlen?

In hoofdstuk twee *Theoretische onderbouwing* wordt antwoordt gegeven op deze vragen.

Hoofdstuk 2: Theoretische onderbouwing

In dit hoofdstuk worden aan de hand van literatuur, onderwerpen beschreven die antwoord geven op de onderzoeksvraag: 'Wat hebben leerlingen nodig om zelfstandig te kunnen werken'.

Dit hoofdstuk start met een stuk over het leerproces en motivatie. Verder wordt behandeld hoe de leerkracht door onderbouwd klassenmanagement kan bijdragen aan de motivatie van leerlingen. Vervolgens staat beschreven wat scholen kunnen doen om opbrengstgericht te werken. En tot slot de verschuiving van het kennisoverdrachtmodel naar een kennisconstructiemodel.

2.1. Leerproces

Kinderen worden geboren met een natuurlijke drang de wereld om hen heen te ontdekken. Het contact met volwassenen heeft invloed op de wijze waarop dit verloopt. De interactie heeft namelijk een gunstig effect op het leerproces, net als het contact met andere kinderen aldus Leenders et. al. (2002).

De leerlingen uit de onderzoeksgroep krijgen kennisoverdracht van een volwassene.

Vroegere ervaringen vormen een rol in de verwachting, over het al dan niet realiseren van doelen in de toekomst. Succes verhoogt de verwachting van toekomstig succes. Door middel van deze succeservaringen krijgen mensen zelfvertrouwen, wat de ontwikkeling bevordert (Geen, 1999).

In mijn praktijk ervaar ik dat vroegere ervaringen van leerlingen een rol spelen en sluit mij aan bij Geen (1999). Er zijn 19 leerlingen direct gestart op school X en de overige leerlingen hebben voordat ze deelnemen aan het speciaal onderwijs elders onderwijs genoten, zoals zichtbaar is in Tabel 1, *Waar onderwijs genoten*. De overige leerlingen hebben naar mijn idee weinig succes ervaren, omdat zij overgeplaatst zijn naar het Speciaal Onderwijs.

Onderwijs	Aantal leerlingen
School X	19
Andere SO school	8
Speciaal Basisonderwijs	11
Regulier onderwijs	13
Medisch Kinderdagverblijf	8
Asielzoekerscentrum	1

Tabel 1 Waar onderwijs genoten.

2.2. Cognitief attributieproces

Begrijpen waarom dingen gebeuren bestaat uit cognitieve attributieprocessen, men schrijft aan gebeurtenissen oorzaken toe aldus Geen (1999). Tussen feedback, onze acties en later doelgericht gedrag op het terrein van motivatie, vormen attributies een verbinding. Dit gebeurt ten eerste door invloed uit te oefenen op de verwachting over toekomstige prestaties. Ten tweede door het oproepen van een emotionele reactie, die samen met de verwachting het gedrag activeert en stuurt (Geen, 1999).

Dewey (1897) stelt dat het motivatieproces ontstaat bij discrepantie tussen een doel en de bestaande situatie. Als de discrepantie niet opgeheven kan worden door gewoontegedrag, moet er inspanning worden geleverd.

Bij de leerlingen in mijn klas ervaar ik weinig motivatie om de discrepantie tussen doel en bestaande situatie op te heffen, zoals Dewey (1897) beschrijft. De leerlingen in mijn klas, hebben hiervoor externe motivatie en sturing nodig.

2.2.1. Motivatie

De verandering in menselijk gedrag is iets dat continue plaats vindt. Zo stoppen mensen met een activiteit om verder te gaan met een ander. De ene keer gebeurt dit ingespannen en het andere moment ontspannen. Tevens constateert Geen (1999) dat mensen bij sommige activiteiten een groot doorzettingsvermogen hebben en bij andere activiteiten snel opgeven. In mijn praktijk wordt dit ervaren. Dit betekent in de praktijk dat het raadzaam is van de interesse van de leerling uit te gaan, wil de leerling gemotiveerd blijven.

Tolman (1932) beschrijft een motivatietheorie die ook wel drijfveertheorie wordt genoemd. De drijfveertheorie beschrijft hoe een persoon impulsen ervaart om een doel te bereiken. Dit in de combinatie van een cognitief element met een affectief element. Het cognitieve element, de verwachting en een affectief element, de waarde van het doel, zijn noodzakelijk wil de persoon gemotiveerd zijn het doel na te streven aldus Tolman (1932).

2.2.2. Klassenmanagement

Onder klassenmanagement verstaat Förrer (2004) een verzamelbegrip voor vaardigheden van de leraar die te maken hebben met plannen, voorbereiden, organiseren, begeleiden en evalueren van onderwijsleersituaties. Hieruit blijkt dat er volgens Förrer (2004) meer nodig is om onderwijs te genieten waarbij te denken valt aan het welbevinden van de leerlingen. Veenman (2003) beschrijft dat belangrijke vaardigheden van een leerkracht goed plannen, structureren en coördineren van de activiteiten van leerlingen zijn.

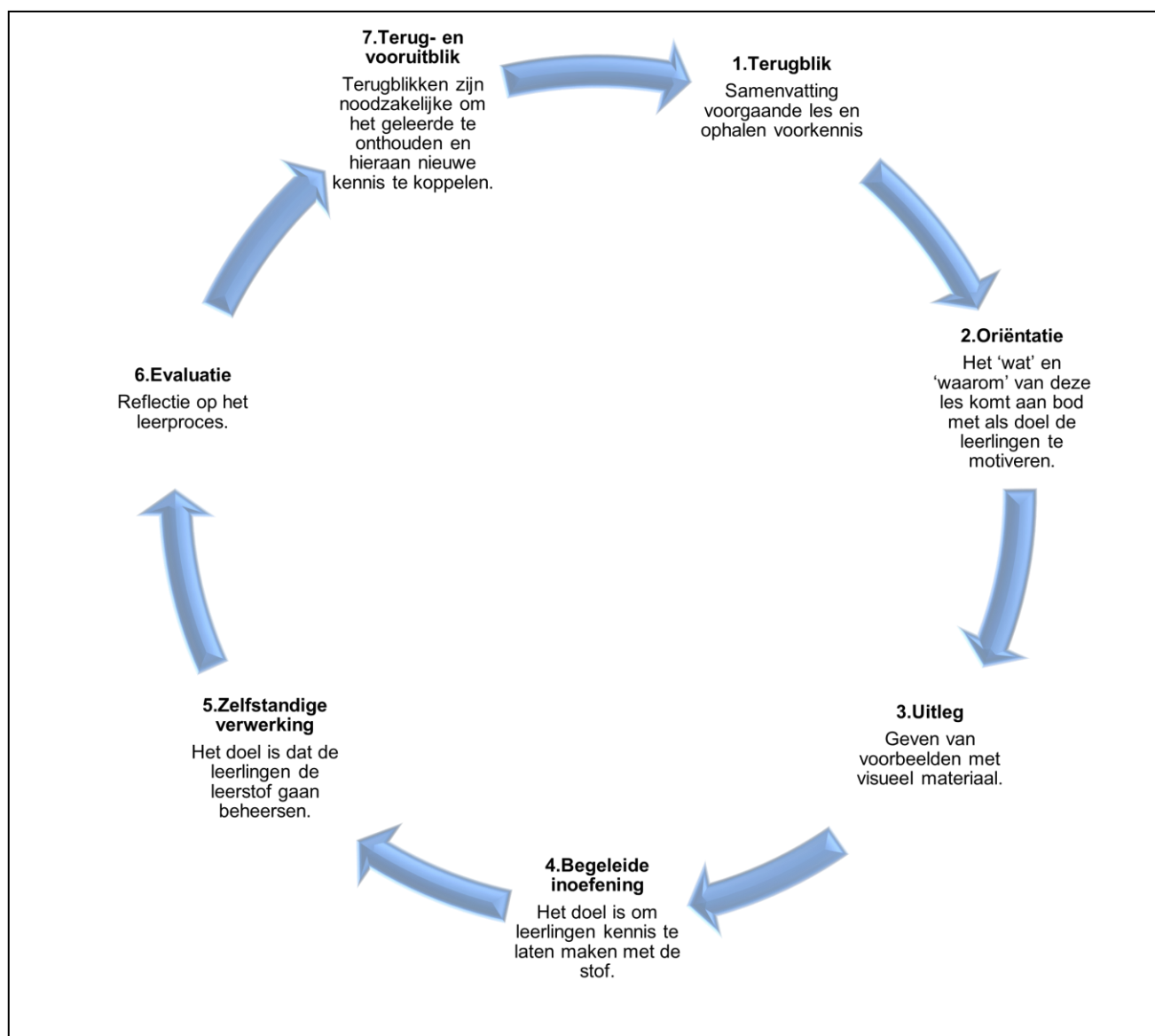
Castelijns en Stevens (1996) noemen drie voorwaarden voor het welbevinden en een actieve gemotiveerde houding bij leerlingen. De eerste voorwaarde is competentie, waarmee wordt bedoeld dat leerlingen al hun energie aanwenden om zo goed mogelijk te presteren. Leerlingen hebben plezier en geloof in eigen kunnen. Onder de tweede voorwaarde relatie, verstaan Castelijns en Stevens (1996) dat leerlingen behoefte hebben aan een veilige omgeving. Vanuit deze veilige relatie, wordt de omgeving voorspelbaar en vertrouwd. Als derde voorwaarde noemen Castelijns en Stevens (1996) zelfstandigheid. Leerlingen krijgen onafhankelijk van anderen iets voor elkaar.

Dit betekent voor de leerkracht dat aan bovenstaande voorwaarden: competentie, relatie en zelfstandigheid moet worden voldaan.

In de praktijk wil ik zoals Castelijns en Stevens (1996) beschrijven de zelfstandigheid van leerlingen bevorderen, omdat dit een voorwaarde is voor het welbevinden en een gemotiveerde houding bij leerlingen.

2.3. Activerende directe instructiemodel

Leenders, et. al. (2002) beschrijven dat het stap voor stap voorbereiden en uitvoeren van de les houvast biedt. Bij dit activerende directe instructiemodel is van belang, de leerinhouden en leerstrategieën expliciet te onderwijzen. Vooral de zwak presterende leerling heeft baat bij een vaste lesstructuur. Het activerende directe instructiemodel bestaat uit verschillende fasen welke te zien zijn in Figuur 1 *Fasen activerende directe instructiemodel*.



2.4. Interactie

Interactie in het onderwijs bevordert dat leerlingen actief deelnemen aan de les. In deze interactie ontwikkelen leerlingen nieuwe kennis, sociale vaardigheden, leerstrategieën en metacognitie aldus Leenders, et. al. (2002).

Piaget (1896-1980) meent dat kinderen kennis verwerven door interactie aan te gaan met de omringende wereld. Om te voorkomen dat de wereld een chaos wordt, hebben kinderen de behoefte orde te scheppen. Dit wordt door Piaget (1896-1980) een cognitief schema genoemd.

In mijn praktijk ervaar ik het belang van het actief betrekken van de leerling. Wordt de leerling niet actief bij de les betrokken, dan verslapt de aandacht en neemt de leerling minder kennis op. Dit gaat tegen mijn gevoel in, want de leerling neemt deel aan het onderwijs om kennis te vergaren.

2.5. Effectief leren

Effectief leren is zonder ordening van de onderwijssituatie niet mogelijk (Veenman, 2003).

Het treffen van maatregelen waarin instructie en leren kunnen gedijen wordt omschreven als een voorziening bij klassenmanagement. Een systeem van klassenmanagement is zeker in combinatieklassen onontbeerlijk aldus Veenman (2003).

Een individuele aanpak is volgens Förrer (2004) noodzakelijk als je het onderwijs wilt aanpassen aan de mogelijkheden van leerlingen.

In situaties waarin de leerkracht erin slaagt rekening te houden met degene die de instructie ontvangt, krijgt de instructie het kenmerk responsiviteit. De leerkracht houdt rekening met de taakbeleving van de leerling (Förrer, 2004).

Gezien de onderzoeksvraag bestaat mijn vermoeden dat leerlingen leerkrachtafhankelijk zijn. In hoofdstuk zes *Conclusies en aanbevelingen*, wordt beschreven wat leerlingen nodig hebben om zelfstandig te kunnen werken.

Veenman (2003) meldt dat het taakgericht bezig zijn van leerlingen onderwerp van onderzoek is geweest. Er werd gezocht naar het achterhalen van effectieve manieren om hoge niveaus bij leerlingen te bewerkstelligen, waarbij taakgerichtheid geen doel op zich is aldus Veenman e.a. (2003). Förrer (2004) beaamt dit en geeft aan dat klassenmanagement een middel is om een prettige omgeving te scheppen. Wat wil zeggen, een omgeving waarin alle kinderen actief betrokken kunnen leren en kunnen werken aan hun ontwikkeling. Als onderzoeker verdiep ik mij in het actief betrekken van leerlingen, wat verder staat beschreven in hoofdstuk vier *Data- analyse en resultaten*.

Het is volgens Veenman (2003) niet verwonderlijk dat grote verschillen in tijdsbesteding, sterkte voorspellers zijn van het leren van leerlingen. Er wordt vanuit gegaan, dat de leerkracht de taakgerichte leertijd kan beïnvloeden. Wil een leerkracht gegevens krijgen over de tijdsbesteding dan zal hij aldus Veenman (2003) moeten observeren en registreren. Voordat de leerkracht overgaat tot observatie van de taakgerichte leertijd zal hij moeten bepalen wat hij hieronder verstaat. In hoofdstuk vier *Data-analyse en resultaten*, staat beschreven hoe het filmen vorm heeft gekregen en welke invloed dit heeft op de onderzoeksvraag. Betrokken zijn bij de opgedragen taak, kunnen we als taakgericht omschrijven. Niet taakgerichte leerlingen zijn met andere dingen bezig buiten de leertaak. Zij zoeken bijvoorbeeld een boek, zijn aan het kletsen, of iets dergelijks (Veenman, 2003).

Met behulp van observatiemethoden kan de leerkracht antwoord krijgen op drie vragen met betrekking tot taakgerichte leertijd: (Veenman, 2003).

1. Hoe is de verhouding tussen taakgericht en niet taakgericht gedrag?
2. Waardoor treed niet taakgericht gedrag op?
3. Wat kan de leerkracht hieraan doen?

Het blijkt dat niet taakgericht gedrag kan samenhangen met de wijze waarop de instructie wordt gegeven, met de organisatie, met het managen van groepen en de wijze waarop leerlingen zelfstandig werken (Veenman, 2003).

In hoofdstuk zes *Conclusies en aanbevelingen*, wordt antwoord op bovenstaande vragen gegeven.

2.6. Taakgericht

Het is niet vanzelfsprekend dat een hogere taakgerichtheid leidt tot meer leerwinst (Veenman, 2003). Een hogere taakgerichtheid is wel een voorwaarde, maar er kunnen meer factoren invloed hebben op de leerprestaties. Denk hierbij aan motivatie, instelling, aanleg, de leerkracht, leermiddelen en de mate waarin wordt omgegaan met verschillende niveaus van leerlingen.

Naast het begrip taakgerichte leertijd bestaat het begrip actieve leertijd (Veenman, 2003). Actieve leertijd zegt iets over de efficiëntie waarop de tijd wordt besteed. Een leerling zal weinig vorderingen maken als het niveau van de oefeningen niet is afgestemd op de leerling. Er zijn drie factoren die van invloed op de actieve leertijd zijn. Te starten met afstemming van de leertaak op het doel. Om leertaken en leerstof zo goed mogelijk af te stemmen, is het verstandig onderscheid te maken in minimale doelen en differentiële doelen.

Minimale doelen zijn doelen die leerlingen ten minste moeten behalen om een goede aansluiting te vinden in het vervolprogramma. Differentiële doelen bieden de leerkracht de mogelijkheid de leerstof op het niveau van leerlingen af te stemmen.

Ten tweede wordt de leerstof bepaald door het niveau van de leerling. Als derde factor zijn succeservaringen bij het volbrengen van de leertaken voor de leerlingen belangrijk aldus Veenman (2003).

In mijn praktijk ervaar het belang om per leerling het niveau van de oefening af te stemmen. Voor mij als leerkracht betekent dit, dat ik bij het voorbereiden van de les rekening houd met de toets resultaten van leerlingen. Blijkt het werk alsnog boven het niveau van de leerling, dan begrijpt de leerling niet wat er verwacht wordt en heeft de leerling veel begeleiding nodig.

2.6.1. Opbrengstgericht werken

In de “Kwaliteitsagenda Primair Onderwijs (2007) van het ministerie van onderwijs” wordt opbrengstgericht werken als een van de speerpunten genoemd (Struiksma, 2011).

Er is sprake van opbrengstgericht werken als de school systematisch en doelgericht werkt aan het maximaliseren van de prestaties van leerlingen aldus de definitie van de Inspectie van het Onderwijs (2011).

Gelderblom (2010) geeft aan dat opbrengstgerichte scholen worden gekenmerkt door de continue drive om opbrengsten van het onderwijs te verbeteren.

Van Hasselt en Ligtendag (2011) voegen daaraan toe dat de leerkracht toets gegevens niet alleen gebruikt om leerlingen te volgen, maar ook om te kijken hoe effectief het onderwijs is dat er wordt verzorgd.

Wat volgens Gerrits (2011) bij opbrengstgericht werken opvalt, is dat de leerkracht centraal staat.

Voor het volgen van de ontwikkeling van leerlingen, wil de onderwijsinspectie (2011) dat de school een samenhangend systeem van genormeerde instrumenten en procedures gebruikt (Van Hasselt, 2011). Tevens kijkt de onderwijsinspectie of leraren de voortgang en de ontwikkeling van leerlingen volgen en analyseren.

Vanaf 2012 zal, in het kader van passend onderwijs, het werken met referentieniveaus, ontwikkelingsperspectieven en uitstroomprofielen ingevoerd worden (Van Hasselt, 2011).

Referentieniveaus zijn voor ZML-leerlingen niet verplicht en op school X wordt hier geen gebruik van gemaakt. Op school X wordt er gewerkt om het ontwikkelingsperspectief en het uitstroomprofiel op elkaar af te stemmen.

Nu staat op het handelingsplan van de SO leerlingen 'overgang naar VSO'. Voor de VSO leerlingen kan worden gekozen uit een van de volgende uitstroommogelijkheden: arbeidsmatige dagbesteding, dagbesteding, sociale werkplaats, betaalde baan en werken met een job coach. Dit is echter minimaal en we zullen dit als school verder moeten ontwikkelen waarbij te denken valt aan een ontwikkelingstraject met daarin: een beginsituatie, tussendoelen, eindperspectief en dergelijke.

Bij opbrengstgerichte scholen is volgens Gerrits (2011) alles en iedereen integraal gericht op het verhogen van leeropbrengsten. Het is dan ook van belang binnen de school aan te geven wat er van eenieder wordt verwacht.

2.7. Leerstandaarden

Van Hasselt (2011) beschrijft dat er standaarden nodig zijn om een beeld te krijgen hoe leerlingen zich ontwikkelen en welk onderwijsarrangement zij nodig hebben. De onderwijsinspectie gebruikt deze standaarden als norm voor het vaststellen van de leeropbrengsten. Om standaarden te beschrijven, zijn leerlijnen nodig. Leerstandaarden gaan over het onderwijs en groepen leerlingen. Met leerstandaarden leg je het prestatieniveau vast. Dit zijn afgesproken expliciete normen waaraan een vastgesteld deel van de leerlingen moet voldoen. Deze normen stelt de school zelf vast op basis van toets resultaten (Van Hasselt, 2011).

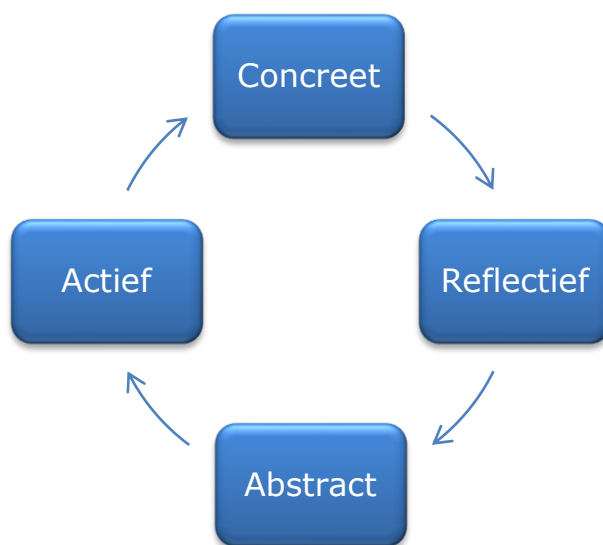
Bij de vaststelling van het onderwijsaanbod geven de onderwijsdoelen een globaal kader aan (Van Hasselt, 2011). De onderwijsdoelen zijn een globaal middel om het onderwijs inhoudelijk te sturen en geven daarmee inhoudelijke kaders. Dit geldt voor het ontwikkelen van schooldoelen, tussendoelen, leerlijnen, een leerlingvolgsysteem en onderwijsleermateriaal. Daarnaast bieden de onderwijsdoelen de overheid de mogelijkheid sturing te geven en eisen te stellen aan het onderwijs. De onderwijsdoelen van school X zijn de overstijgende doelen die in het LVS (Leerling Volg Systeem) staan. Dit betekent dat de leerkracht in het LVS bijhoudt wat de ontwikkeling van de leerling is. Zo kan de leerkracht het onderwijs op het niveau van de leerling aanpassen.

In bijlage 1 *Groepsoverzicht leerstandaarden*, staat een opbouw van realistische tussendoelen, die elkaar opvolgen en leiden naar een einddoel.

Op school X wordt gewerkt met 18 vakgebieden en ongeveer 170 items. Ik kan mij vinden in Van Hasselt (2011), dat er door standaarden een beeld van de ontwikkeling van de individuele leerling ontstaat. Bij school X wordt er gewerkt met standaarden, dit is motiverend omdat de leerling op zijn eigen niveau werkt

2.8. Leercyclus Kolb

Hendriksen (2007) beschrijft dat Kolb in de jaren zeventig grondlegger is geweest van een theorie die naast waardering voor abstract leren ook aandacht vroeg voor het concrete leren. Naast deze twee polariteiten gaf hij aan dat er sprake was van nog twee polariteiten, namelijk: actief leren versus reflectief leren. Hij ontwikkelde zijn leercyclus door deze twee dimensies in een schema te plaatsen. Zie hiervoor Figuur 2 *Leercyclus Kolb*.



Figuur 2 Leercyclus Kolb.

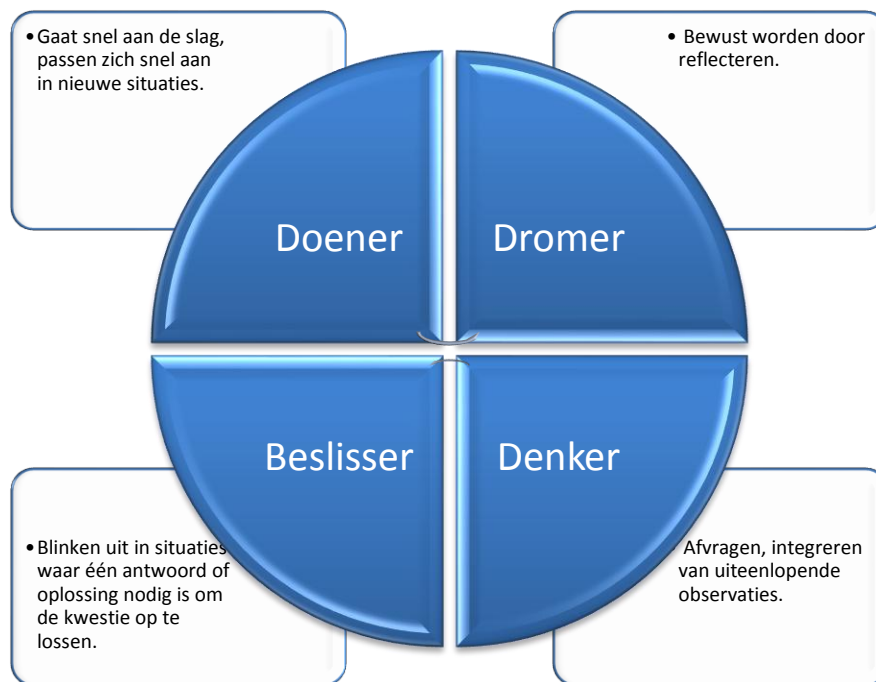
Kolb spreekt van een leercyclus, omdat er sprake is van een aantal opeenvolgende stappen tijdens het leren. De bewustwording dat er vooral aandacht moet zijn voor de reflectieve kant, was nieuw in de leercyclus van Kolb.

Iedere leerstijl is met zijn zwakke en sterke kanten uniek en als je hier oog voor hebt, kun jij je zwakkere kanten versterken aldus Hendriksen (2007).

De leercyclus wordt niet altijd even intensief doorlopen. Kolb zegt: 'Ieder van ons ontwikkelt op zijn eigen unieke manier zijn leerstijl met zwakke en sterke elementen'.

Als je bovenstaande dimensies haaks op elkaar zet, krijg je een schema waarin vier vlakken ontstaan. Wanneer deze vlakken in een cirkel met elkaar verbonden worden, krijg je de leercyclus van Kolb te zien in Figuur 3 *Leerstijlen*.

Cyclus uit Cirkelen rond Kolb (2007)



Figuur 3 Leerstijlen Kolb.

Iemand die in het kwadrant tussen concreet en reflectief scoort, heeft daar het zwaartepunt van zijn leerstijl (Hendriksen, 2007). Dit betekent voor het onderzoek dat de leerkracht er verstandig aan doet, rekening te houden met de leerstijlen van de leerlingen om de zelfstandigheid te vergroten. Dit zodat de leerling meer mogelijkheden aangeboden krijgt om in diverse omstandigheden zelf aan de slag te kunnen vanuit andere leerstijlen dan alleen zijn eigen voorkeursleerstijl.

2.9. Mentale modellen

Senge (2001) geeft aan dat ieder mens geneigd is mentale modellen te gebruiken die op de werkelijkheid worden gelegd om een verklaring te hebben voor datgene wat in werkelijkheid gebeurt. Met elke tree die men hoger klimt, worden de verklaringen dieper verankerd, al hoeven die redeneringen niet juist te zijn. De redeneringen in de interferentieladder worden van onder naar boven gelezen, zoals te zien in Figuur 4 *Interferentieladder van Senge* (2001).

Interferentieladder

- Tree 7
 - Ik neem actie gebaseerd op mijn opvattingen.
- Tree 6
 - Ik hang aan opvattingen over de werkelijkheid.
- Tree 5
 - Ik trek conclusies.
- Tree 4
 - Ik doe veronderstellingen, gebaseerd op betekenissen.
- Tree 3
 - Ik voeg betekenissen toe: culturele en persoonlijke.
- Tree 2
 - Ik selecteer feiten, op grond van wat ik waarneem.
- Tree 1
 - Ik registreer zonder dat ik orden, dat wil zeggen er komen prikkels binnen die nog geen echte orde aandragen of geïnterpreteerd worden.

Figuur 4 Interferentieladder van Senge (2001).

De interferentietrappen van de ZML-leerling kan ontstaan omtrent tekortschietende mogelijkheden en daardoor de overtuiging van het functioneren. Bij de kenmerken van leerproblemen veroorzakende factoren, dragen bij dat verandering van een interferentietrap moeizaam verloopt. Het zeer moeilijk leren wordt veroorzaakt door cognitieve-, emotionele-, en sociale incompetentie. De interfererende mentale schema's worden voor deze leerlingen een schijnbaar houvast, gebaseerd op vroegere ervaringen (Damen, 2005).

Dit merk ik ook in de praktijk. Leerlingen die in een eerder stadium hebben ervaren dat zij dingen niet kunnen, hebben dit beeld nog steeds. Ook al hebben zij deze dingen al vaak goed volbracht om te ervaren dat zij het wél kunnen. De leerkracht speelt bij deze succeservaring een belangrijke rol.

2.10. Constructivisme

In het onderwijs heeft het nieuwe leren, het constructivisme, tegenwoordig veel aandacht (Damen, 2005). Dit is een kennisoverdrachtmodel waarbij de leerling zelf moet proberen kennis te vergaren met behulp van de volwassene. De leerling moet proberen nieuwe informatie te koppelen aan het reeds aanwezige kennisbestand. Hierbij is het belangrijk dat er wordt aangesloten bij informatie waarover de leerling beschikt (Damen, 2005). Teurlings (1993) beschrijft dat bij deze opvatting over het leren, aandacht besteedt moet worden aan het ontwerpen van leerprocessen voor leerlingen.

In mijn praktijk ervaar ik dat leerstof bij leerling beter beklift als de leerling zelf kennis vergaart. Daarna controleert de leerkracht of de leerling de opdracht goed begrepen heeft. Blijkt dit het geval, dan geeft de leerkracht de leerling een compliment. Het zelf ontdekken van kennis geeft de leerlingen een positief gevoel.

De laatste jaren heeft er een verschuiving plaatsgevonden van een kennisoverdrachtmodel naar een kennisconstructiemodel (Slaats, 1999). Het uitgangspunt van het kennisoverdrachtmodel is dat leerlingen een tekort in hun kennis en vaardigheden hebben. Volwassenen en met name leerkrachten zijn in staat om hun kennis en vaardigheden aan leerlingen over te dragen en zo het tekort op te vullen. Vanuit deze visie zijn didactische methoden en strategieën ontwikkeld, waarmee de overdracht succesvol kan verlopen (Slaats, 1999).

Een ZML-leerling heeft moeite met het ervaren van waardering van de eigen mogelijkheden aldus Damen (2005). Het sociaal netwerk zal de leerling hierin moeten ondersteunen, al kan deze stimulans niet altijd worden omgezet in innerlijke waardering van de leerling zelf. Er is zowel op cognitief, emotioneel als sociaal gebied een 'verstoring' bij de leerling die ook wel onveilig gehechtheid wordt genoemd. De beperkte mogelijkheid zorgt voor een basisonveiligheid die in de handicap zelf verankerd ligt en niet ongedaan kan worden gemaakt. Hierbij is diagnosticeren, compenseren en aanvullen van de leerkracht nodig. Vooral binnen de drieslag leren kennen, leren waarderen en leren gebruiken grijpt het ontwikkelingsproces aan bij onveilige gehechtheid. De innerlijke waardering is onvoldoende krachtig te noemen en kan versterkt worden door de groepssamenstelling. Leerlingen kunnen snel aangestoken worden door de rest van de groep en daarbij hun eigen innerlijke positieve mogelijkheid op geven aldus Damen (2005).

Wat Damen (2005) beschrijft herken ik in mijn praktijk. Als er één leerling begint te klagen over werk dat te moeilijk is en leiding die ze niet genoeg helpt, nemen de andere leerlingen dit over. Zij vallen terug op eigen mentale modellen.

De ZML-leerling zal door zijn beperking minder worden aangespoord gewaardeerde mogelijkheden te gebruiken. Daarvoor is inzicht bij de leerling nodig welke vaak ontbreekt. Opgedane kennis vervaagt als het weinig gebruikt wordt. Om de opgedane kennis te gaan gebruiken, heeft de leerling extra stimulans nodig (Damen, 2005).

De externe sturing wordt gegeven door complimenten. Door deze complimenten zijn leerlingen minder bang voor falen waardoor ze nieuwe kennis kunnen koppelen aan het reeds aanwezige kennisbestand zoals Damen (2005) beschrijft.

Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie

In dit hoofdstuk wordt beschreven voor welk type onderzoek is gekozen, met een onderbouwing hiervan. Gevolgd door de manieren van data verzamelen met een verantwoording voor triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid.

3.1. Ontwikkelingsgericht actieonderzoek

Ontwikkelingsgericht actieonderzoek richt zich op verbetering van de beroepspraktijk en verbetering van de leeromgeving. Een ontwerpcyclus wordt doorlopen tijdens het onderzoeksproces en ontwerpproducten worden geïmplementeerd en geëvalueerd (Van der Donk & van Lanen, 2011).

De reden dat ik voor ontwikkelingsgericht actieonderzoek heb gekozen, komt voort uit het feit dat ontwikkelingsgericht actieonderzoek zich richt op het verbeteren van de beroepspraktijk (van Lange et al, 2011). Ik voel mij zoals van Lange et al. (2011) beschrijven, verantwoordelijk voor de kwaliteit van mijn dagelijks handelen. Het doel van dit onderzoek is erachter te komen wat leerlingen nodig hebben om zelfstandig te kunnen werken.

Bij ontwikkelingsgericht actieonderzoek gaat het om een samenhangend geheel, waarbij het praktijkprobleem wordt bestudeerd in de context waarin dit voorkomt (van Lange et al, 2011). Het ontwerp en bijstelling worden gezien tot de gehele praktijk. Hoe dit vorm wordt gegeven, staat beschreven in paragraaf 3.3. *Data verzamelen*. Ontwikkelingsgericht actieonderzoek is een vorm van interventieonderzoek en participatief praktijkonderzoek. Lange (2011) beschrijft dat betrokkenen die met dit probleem te maken hebben, een belangrijke rol spelen in alle fasen van het onderzoek.

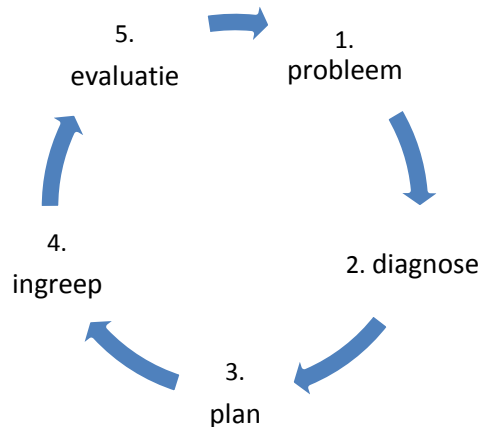
In mijn praktijk betrek ik alle 13 leerlingen uit mijn groep, de collega's uit mijn groep, te weten mijn duo leerkracht en twee klassenassistenten en de overige acht leerkrachten van school X.

Aken (2007) heeft de CIMO-logica geformuleerd waarmee ontwerponderzoek wordt gekarakteriseerd. CIMO staat voor:

- C voor context;
- I voor interventie;
- M voor mechanisme en
- O voor outcome (uitkomst)

Prescriptieve kennis noemt Aken (2007) kennis die met behulp van het toepassen van de CIMO-logica gegenereerd wordt. Er wordt een praktijkprobleem gesignaleerd, waarna in het onderzoek wordt vastgesteld wat het probleem precies is.

Op basis van onderzoek wordt een verbeterd of nieuw product ontworpen. Er is sprake van een cyclisch proces, zoals te zien in Figuur 5 *Regulatieve cyclus*, want de evaluatiefase kan aanleiding zijn voor een nieuwe fase in het onderzoek.



Figuur 6 Regulatieve cyclus, van Strien 1984.

Ontwikkelingsgericht actieonderzoek dient een bruikbaar product op te leveren, dat aantoonbaar beter is dan de vorige. Bij ontwikkelingsgericht actieonderzoek worden praktijk en theorie gecombineerd (van den Berg & Kouwenhoven, 2008).

Van der Donk (2011) beschrijft dat ontwerpen een systematisch proces is, waarbij het ontwerpen vier stappen doorloopt. Te beginnen met het duidelijk formuleren van ontwerp-eisen. Als tweede wordt in kaart gebracht welke informatie en hulpbronnen beschikbaar zijn. In fase drie het ontwerp maken zodat in fase vier feedback gevraagd kan worden om het ontwerp eventueel aan te passen.

Met de implementatie ben je als onderzoeker bezig door de toekomstige gebruikers in de ontwerp-fase te betrekken (Van der Donk, 2011). Dit onderzoek richt zich op de gehele groep, daarom wordt het onderwerp in zijn geheel in de praktijk gebracht zoals Van der Donk (2011) omschrijft. Welke stappen er worden doorlopen is te lezen in paragraaf 3.3. *Data verzamelen*.

3.2. Sterkte kanten ontwerponderzoek

Het ontwikkelingsgericht actieonderzoek past goed bij praktijkonderzoek doordat producten een toegevoegde waarde kunnen zijn voor de beroepspraktijk. Hierbij levert het ontwikkelingsgericht actieonderzoek een direct bruikbaar product, wat bijdraagt aan het verbeteren van de beroepspraktijk. Deze onderzoeksvorm is goed bruikbaar als er wordt gezocht naar nieuwe toepassingen in de praktijk (van Lange et al, 2011). In mijn praktijk wil ik het bestaande systeem van werken verbeteren en kan mij daarom goed vinden in Lange (2011). Dit omdat het ontwikkelingsgericht actieonderzoek een bijdrage levert aan deze verbetering. In mijn onderzoeksvraag komt naar voren, dat ik de zelfstandigheid van leerlingen wil verbeteren. Om dit te realiseren worden een aantal stappen doorlopen zoals te zien in paragraaf 3.3. *Data verzamelen*.

3.3. Data verzamelen

De onderzoeksgroep is onder te verdelen in drie subgroepen namelijk: alle 13 leerlingen uit mijn groep, de collega's uit mijn groep, te weten mijn duo leerkracht en twee klassenassistenten en de overige acht leerkrachten van school X.

Het onderzoek is opgebouwd in een cyclus van drie fasen met daarin negen stappen.

Fase één bestaat uit de eerste onderzoekscyclus, fase twee is een lessencyclus naar aanleiding van de eerste onderzoekscyclus in fase één. De tweede onderzoekscyclus wordt beschreven in fase drie.

Als onderzoeksmethode voor het verzamelen van data, wordt gestart in fase één met de eerste stap waarin ik mijzelf observeer. De geobserveerde situatie wordt vastgelegd op beeld. Het voordeel hiervan is, dat gedrag wordt geregistreerd los van interpretaties en emoties van de observator (van Lange et al, 2011). Het doel van dit onderzoek is erachter te komen welke invloed gedrag heeft op de zelfstandigheid van leerlingen. Hier kan achter gekomen worden door stap één na de observatie te analyseren aan vooropgestelde richtlijnen.

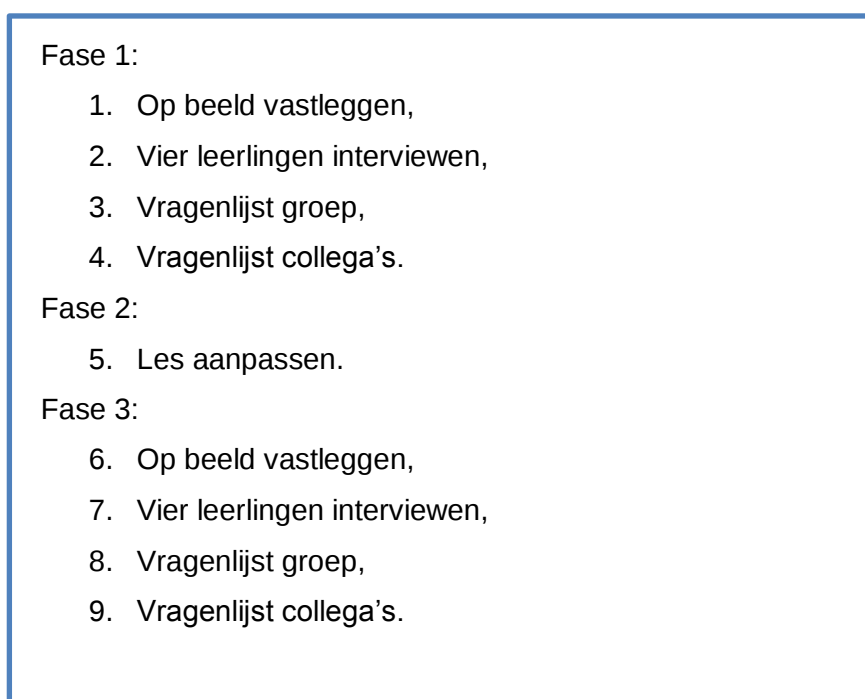
Aan de hand van deze analyse start fase één stap twee met het interviewen van vier leerlingen. Tijdens dit interview wil ik erachter komen hoe leerlingen de afhankelijkheid ervaren en hoe de leerkracht de zelfstandigheid van leerlingen kan bevorderen. Met de gegevens die uit het interview zijn verkregen, wordt in fase één stap drie een vragenlijst voor de gehele groep opgesteld. Het survey- onderzoek is erop gericht erachter te komen hoe mensen ergens over denken (Harinck, 2008). Hiervoor is een vragenlijst ontwikkeld, die klassikaal aan alle leerlingen uit de groep wordt voorgelegd. De vragenlijst wordt tijdens de les ingevuld, zodat leerlingen met hun vragen ondersteund worden door de onderzoeker.

Tevens leg ik als onderzoeker, in fase één stap vier een vragenlijst met hetzelfde thema voor aan de duo leerkracht, twee klassenassistenten en de overige acht leerkrachten van school X. De uitkomsten van de fasen worden in hoofdstuk vier *Data- analyse en resultaten* uitgewerkt. Lange (2011) beschrijft dat een vragenlijst een efficiënte manier is om onderzoeksgegevens te verzamelen. Laagdrempeligheid wil ik bereiken door de informatie die ik nodig heb te beperken zoals Lange (2011) beschrijft.

De onderzoeker past in fase twee als vijfde stap de les aan de hand van de conclusies uit vroegere fasen aan zoals te zien is in Bijlage 12 Aangepaste manier van werken n.a.v. fase één.

In fase drie herhaalt fase één zich. De klassensituatie wordt in stap zes op beeld vastgelegd en de onderzoeker heeft een lijst naast zich liggen met belangrijke punten uit de afgenomen vragenlijst. Hier kan de onderzoeker op terug vallen, zodat de feedbackpunten van de leerlingen worden toegepast.

Stap zeven bestaat uit het interviewen van dezelfde vier leerlingen als in fase één, stap twee. In stap acht vult de onderzoeksgroep dezelfde vragenlijst in als in fase één stap drie. Tot slot in stap negen de vragenlijst aan collega's.



Figuur 7 Overzicht fasen en stappen.

Nu alle gegevens zijn verkregen, worden zij in hoofdstuk vier *Data- analyse en resultaten* met elkaar vergeleken.

3.4. Verantwoording triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid

Door de toepassing van triangulatie wordt de validiteit en betrouwbaarheid van de data vergroot. Het idee achter triangulatie is, dat er een beter beeld wordt verkregen als er gebruik wordt gemaakt van verschillende bronnen of perspectieven (Van der Donk & van Lanen, 2011). Harinck (2008) voegt hieraan toe dat triangulatie betrekking kan hebben op verschillende typen informanten. De triangulatie in dit onderzoek is gewaarborgd omdat er gebruik wordt gemaakt van alle 13 leerlingen uit mijn groep, de collega's uit mijn groep, te weten mijn duo leerkracht en twee klassenassistenten en de overige acht leerkrachten van school X.

Met validiteit wordt bedoeld dat je datgene onderzoekt wat je wilt onderzoeken (Van der Donk & van Lanen, 2011). In de werksituatie neem ik deel aan de situatie die ik wil observeren. Hierdoor bestaat het risico, dat bepaalde relevante signalen mij ontgaan. Aan de hand van vooropgestelde items kan ik het videofragment diverse malen observeren, zonder dat de werkelijke situatie verandert.

De validiteit wil ik waarborgen door zoals Lange (2011) beschrijft, tussentijds met een critical friend de codering en de observaties te bespreken. (Lange, 2011).

Als onderzoeker streef ik ernaar om data zo eenduidig en objectief mogelijk te verzamelen om de betrouwbaarheid te waarborgen (Van der Donk & van Lanen, 2011). Dit wordt onder andere gedaan door het afnemen van een vragenlijst aan alle betrokkenen.

Met eenduidig en objectief verzamelen wordt bedoeld dat er met vervolgonderzoek tot hetzelfde eindresultaat wordt gekomen (Van der Donk & van Lanen, 2011). Als onderzoeker houd ik de controle door zelf alle genoemde fasen te analyseren.

3.5. Ethische aspecten

Handelingen moeten transparant en zuiver zijn en consistent met de onderzoeksdoelen. De onderzoeker moet op ieder moment van het onderzoek weten waar hij zich bevindt (van Lange et al, 2011). Tevens moet de onderzoeker de oorspronkelijke doelstelling in het oog houden om de interne validiteit te kunnen waarborgen. Bij interne validiteit moet de onderzoeker zich voortdurend afvragen of de onderzoeksinstrumenten bijdragen tot het beantwoorden van de onderzoeksvraag (van Lange et al, 2011).

Videofragmenten zijn niet anoniem, omdat je de beelden kan bekijken (Lange, 2011). Als onderzoeker bescherm ik de participanten zoveel mogelijk, door ervoor te zorgen dat een beperkt aantal personen, de onderzoeker en mijn critical friends, toegang hebben tot de beelden. Daarnaast zorg ik ervoor dat de naam van school niet genoemd wordt.

Lange (2011) beschrijft dat de onderzoeker zich bij het ontwerpen van vragenlijsten moet beperken tot de informatie die nodig is voor het onderzoek.

De vragenlijst waar in dit onderzoek gebruik van wordt gemaakt, is voorzien van een korte inleiding om het doel van het onderzoek te beschrijven. Daarnaast geef ik aan dat anonimiteit gewaarborgd is en blijft. Dit met als ethische reden om de privacy van de respondenten te beschermen (Lange, 2011).

Het schoolteam is betrokken bij dit onderzoek. De leerlingen en collega's uit mijn groep weten in grote lijnen waar ik mee bezig ben. Dit heb ik als onderzoeker globaal gehouden, omdat ik de betrokkenen niet wil beïnvloeden voor het invullen van de vragenlijsten.

De uitkomsten zijn te lezen in hoofdstuk vier *Data- analyse en resultaten*.

Hoofdstuk 4: Data-analyse en resultaten

In dit hoofdstuk wordt een overzicht gegeven van de uitkomsten voor het verzamelen van data. De verkregen gegevens leiden samen naar het antwoord op de onderzoeksvraag. Dit ontwikkelingsgericht actieonderzoek richt zich op verbetering van de beroepspraktijk en verbetering van de leeromgeving met betrekking tot de zelfstandigheid van leerlingen (Van der Donk & van Lanen, 2011).

Een ontwerpcyclus is doorlopen tijdens het onderzoeksproces. Fase één bestaat uit de eerste onderzoekscyclus, fase twee is een lessencyclus naar aanleiding van de eerste onderzoekscyclus in fase één. De tweede onderzoekscyclus wordt beschreven in fase drie. Tot slot fase vier met daarin de bevindingen van collega's. In elke fase worden de resultaten weergegeven.

4.1. Fase één stap één:

In de eerste fase op 5 maart 2012 is gestart met de situatie op beeld vast te leggen. Bij het nemen van deze tijdsteekproef scoort de observator om de 20 seconden wat de leerling doet, zoals te zien is in bijlage 2, 3, 4 en 5. Na afloop is het percentage van de tijd te berekenen.

De volgende categorieën kunnen gescoord worden:

Ta: werkt taakgericht.

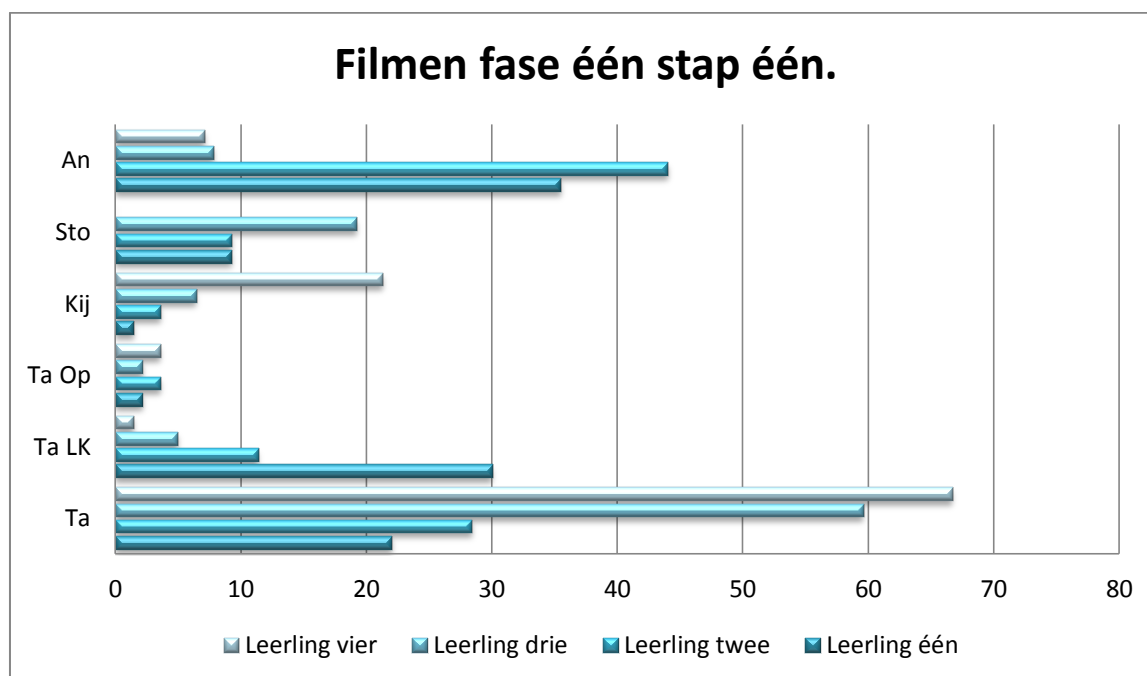
Ta LK: werkt taakgericht met leerkracht.

Ta Op: werkt taakgericht na opmerking leerkracht.

Kij: kijkt afwezig rond of staart voor zich uit.

Sto: stoort andere leerlingen of praat met hen.

An: is bezig met andere activiteiten.



Grafiek 8.

In bovenstaande grafiek is te zien dat de taakgerichtheid varieert per leerling. De helft van de vier leerlingen is minder dan de helft van de lestijd taakgericht bezig.

Alle leerlingen gaan minimaal aan het werk na een opmerking van de leerkracht. Leerling één werkt het meest taakgericht met de leerkracht. Zonder leerkracht is leerling één meer met andere dingen bezig dan met taakgericht werk.

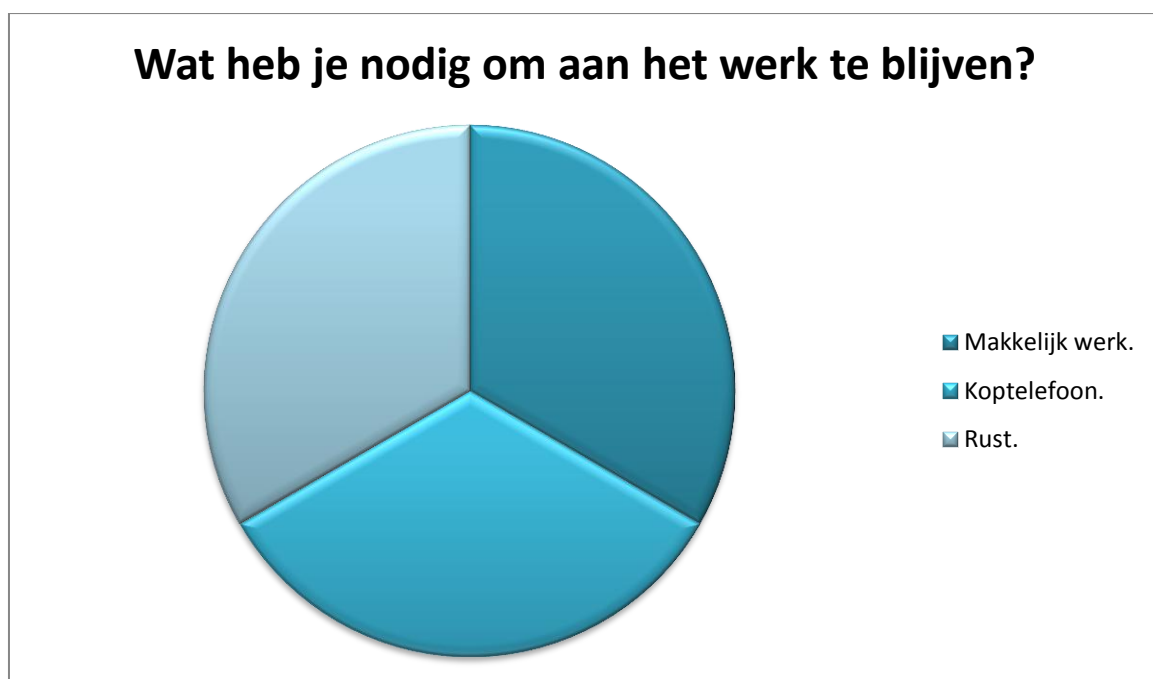
Aan de hand van bovenstaande uitkomsten, worden de vier leerlingen individueel geïnterviewd via vooropgestelde vragen.

4.2. Fase één stap twee:



Grafiek 2.

Bijna driekwart van de leerlingen geeft aan zelf aan het werk te kunnen als zij werk hebben.



Grafiek 3.

Om aan het werk te blijven, geeft één derde van de leerlingen aan meer rust te willen.



Grafiek 4.

In bovenstaande grafiek is te zien dat alle vier de leerlingen iets anders nodig hebben. Een kwart van de leerlingen heeft werk nodig dat eenvoudig is. Tevens geeft een kwart van de leerlingen aan diverse werkvormen te willen.



Grafiek 5.

Om aan het werk te blijven, geeft een derde van de leerlingen aan dat zij kortere werktijd willen. Tevens geeft een derde van de leerlingen aan dat de leerkracht ervoor moet zorgen dat er geen afleiding is.



Grafiek 6.

Driekwart van de leerlingen geeft aan diverse werkvormen in een les te willen. Een kwart van de leerlingen wil een koptelefoon voor de rust.

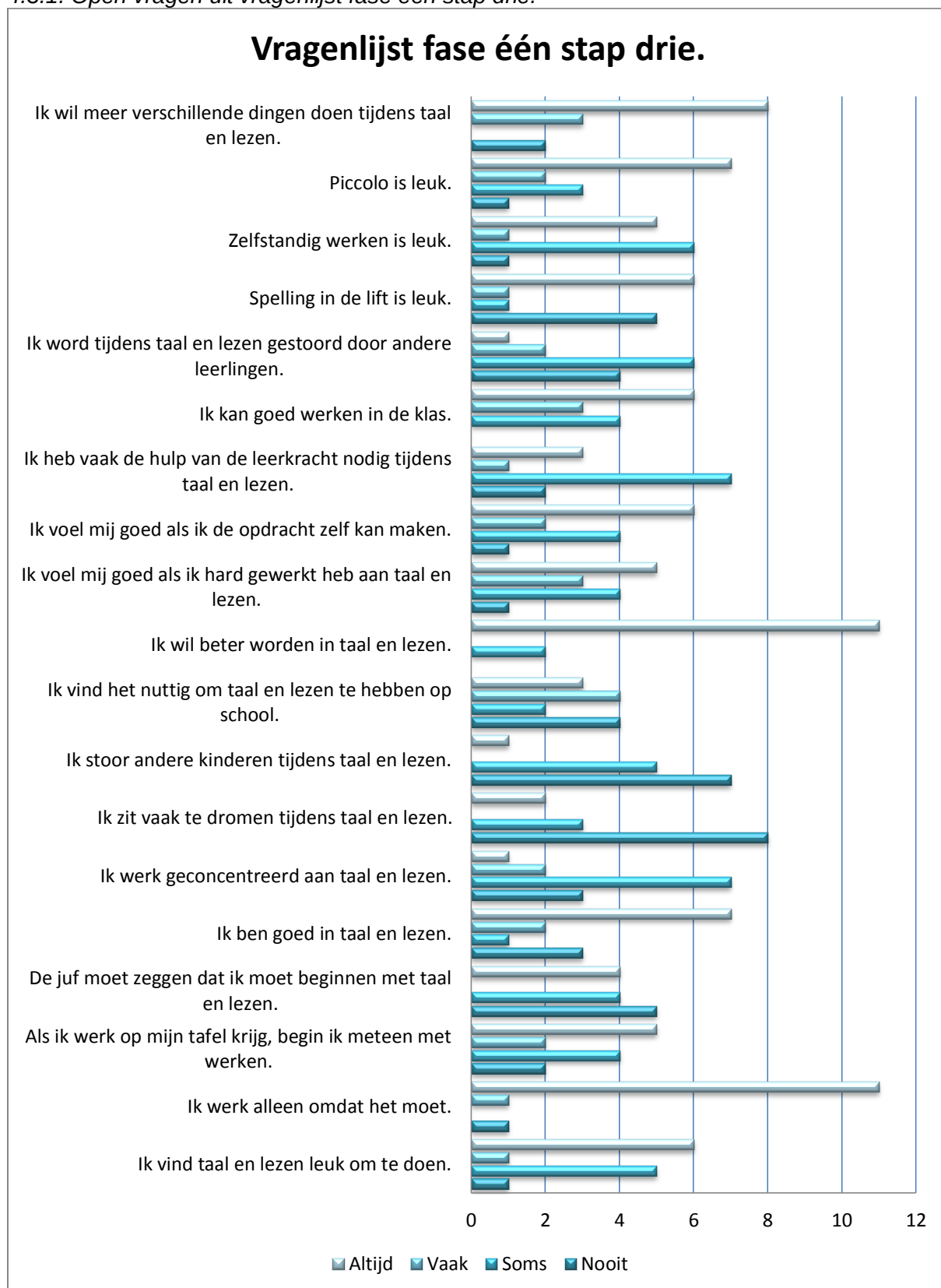
Aan de hand van de uitkomsten van het interview is er een vragenlijst voor 13 leerlingen uit de onderzoeksgroep ontwikkeld.

4.3. Fase één stap drie:

Onderstaande vragenlijst is op vijf april 2012 afgenomen bij 13 leerlingen uit de onderzoeksgroep. Eerst konden de 13 leerlingen bij 19 vragen een keuze uit vier mogelijkheden maken: altijd, vaak, soms of nooit.

In dit onderzoek is tevens gebruik gemaakt van open vragen. Deze vragenlijst betond uit zes open vragen waarvan de uitkomsten in grafiek 8 tot en met 13 te vinden zijn.

4.3.1. Open vragen uit vragenlijst fase één stap drie.



Grafiek 7.

Meer dan de helft van de leerlingen geeft aan verschillende dingen te willen doen. Bijna de helft van de leerlingen geeft aan soms gestoord te worden tijdens het werken.

Hetzelfde aantal geeft aan zich altijd goed te voelen als zij de opdracht zelf kunnen maken. Bijna alle leerlingen geven aan dat zij beter willen worden in taal en lezen. Zeven leerlingen geven aan dat zij soms de hulp van de leerkracht nodig hebben.

Uit de resultaten van fase één stap één blijkt dat leerlingen meer met andere dingen bezig zijn, dan taakgericht werken.

4.3.2. Meerkeuze vragen uit vragenlijst fase één stap drie.



Grafiek 8.

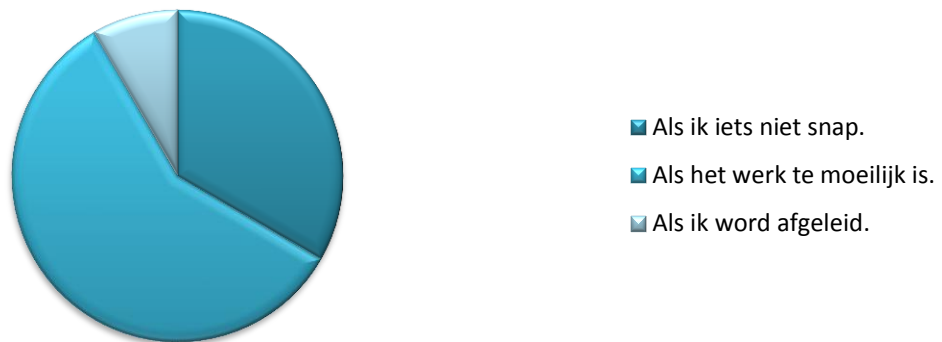
In grafiek 8 is te zien dat het merendeel van de leerlingen aangeeft zelf aan het werk te kunnen. Het aantal leerlingen dat zegt nooit zelf aan het werk te kunnen is even groot als het aantal leerlingen dat aangeeft met hulp van de leerkracht aan het werk te kunnen.



Grafiek 9.

Om aan het werk te blijven geeft het merendeel aan gebruik te willen maken van verschillenden materialen. Het percentage leerlingen dat aangeeft werk nodig te hebben is gelijk aan het percentage leerlingen dat aangeeft rust nodig te hebben.

Wanneer kun je niet zelfstandig aan het werk?



Grafiek 10.

Het overgrote deel van de leerlingen geeft aan niet zelf aan het werk te kunnen als zij iets niet snappen. Een klein gedeelte kan niet zelfstandig werken als hij wordt afgeleid.

Wat kan de leiding doen, zodat jij zelf aan het werk kan?



Grafiek 11.

Het overgrote deel van de leerlingen geeft aan na uitleg van de opdracht zelf aan het werk te kunnen, zoals te zien is in grafiek 11.

Wat kan ik doen, zodat jij aan het werk blijft?



Grafiek 12.

Om niet afgeleid te worden, zou er volgens het merendeel van de leerlingen gebruik van een scherm gemaakt kunnen worden.

Wat zou jij graag anders willen zien?



Grafiek 13.

Het grootste gedeelte van de leerlingen geeft aan meer spelletjes te willen doen. Het aantal leerlingen dat aangeeft meer verschillende dingen te willen doen is gelijk aan het aantal leerlingen dat aangeeft meer stilte in de klas te willen.

De conclusie die uit fase één getrokken kan worden, is dat het verstandig is de les op een andere manier te organiseren. Dit om het taakgerichte gedrag van leerlingen te verhogen.

4.4. Fase één stap vier:

Van de acht collega's uit de onderzoeksgroep zijn vijf respondenten.

Mensen kunnen in grafiek 27 t/m 32 meer dan één selectievakje selecteren, daarom kan het percentage hoger dan 100% zijn.



Grafiek 14.

Alle respondenten geven leerlingen complimenten om leerlingen te motiveren. Hetzelfde percentage respondenten motiveert leerlingen door het geven van een beloning of een sticker.



Grafiek 15.

Om de leerlingen te motiveren creëren de respondenten een goede werksfeer. Tevens geven alle respondenten leerlingen complimenten.

Van de drie personen uit de klas zijn twee respondenten.



Grafiek 16.

Alle respondenten geven aan leerlingen te motiveren door het geven van een sticker en een beloning.



Grafiek 17.

Hieruit kan opgemaakt worden dat alle respondenten een goede werksfeer creëren en daarnaast passen de respondenten verschillende activiteiten toe om leerlingen te motiveren.

4.5. Fase twee stap vijf:

In fase twee is het onderwijs aangepast aan de hand van de gegevens die in fase één tijdens de observatie, het interview en de vragenlijst verkregen zijn.

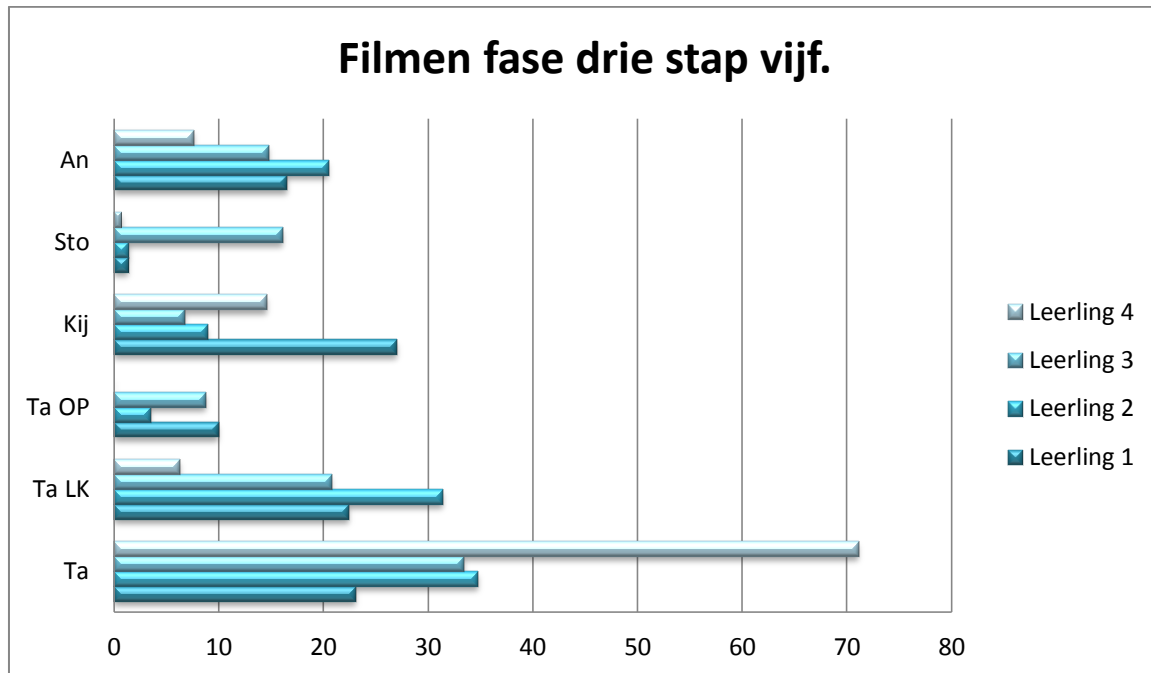
Vroeger was elke leiding verantwoordelijk voor alle onderdelen van de les. Nu is elke leiding verantwoordelijk voor een bepaald onderdeel van de les. Mijn klassenmanagement is aangepast door voorafgaande aan de les mijn wensen en behoeften naar alle betrokkenen, leerlingen en leiding uit te spreken.

1° ronde 20 minuten				
Spelling Leerkracht	Zelfstandig werken/ boekje Klassen- assistent	Zelfstandig werken/ computer (10 minuten) Leerkracht	Zelfstandig werken/Piccolo Klassen- assistent	5 minuten lezen Stagiaire
Groep één	Groep twee	Leerlingen uit groep twee	Groep drie	Leerlingen uit groep drie
2° ronde 20 minuten				
Spelling Leerkracht	Zelfstandig werken/ boekje Klassen- assistent	Zelfstandig werken/ computer (10 minuten) Leerkracht	Zelfstandig werken/Piccolo Klassen- assistent	5 minuten lezen Stagiaire
Groep twee	Groep drie	Leerlingen uit groep drie	Groep één	Leerlingen uit groep één
3° ronde 20 minuten				
Kernbakken Klassen- assistent	Zelfstandig werken/ boekje Klassen- assistent	Zelfstandig werken/ computer (10 minuten) Leerkracht	Zelfstandig werken/Piccolo Leerkracht	5 minuten lezen Stagiaire
Groep drie	Groep één	Leerlingen uit groep één	Groep twee	Leerlingen uit groep twee

Figuur 9 Overzicht manier van werken na aanpassing van de les.

De stappen in fase drie zijn doorlopen na aanpassing van de les, zoals deze in fase twee beschreven staat.

4.6. Fase drie stap zes:



Grafiek 18.

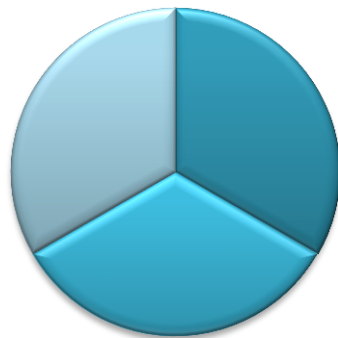
In grafiek 14 is te zien dat leerling vier het meest taakgericht bezig is van alle leerlingen en leerling één het minst taakgericht. Het verschil in taakgerichtheid tussen leerling twee en leerling drie is minimaal. Leerling drie stoort het meest van alle leerlingen en leerling één kijkt afwezig rond.

In de volgende stap zijn dezelfde vragen van het interview afgenomen als in fase één stap twee, hetzij na de aangepaste les.

4.7. Fase drie stap zeven:

In onderstaande grafieken wordt een overzicht weergegeven van het interviewen van vier leerlingen.

Wanneer kun je zelf aan het werk?

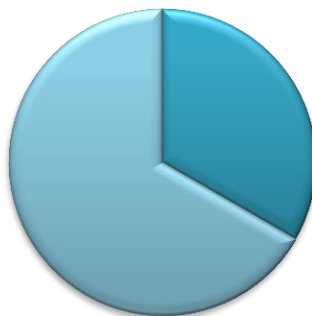


- Als ik werk heb.
- Als ik hulp heb gekregen.
- Als andere leerlingen niet praten.

Grafiek 19.

In grafiek 19 is te zien dat leerlingen verdeeld zijn over wanneer zij zelf aan het werk kunnen. Een kwart van de leerlingen geeft aan zelf aan het werk te kunnen als andere leerlingen niet praten.

Wat heb je nodig om aan het werk te blijven?

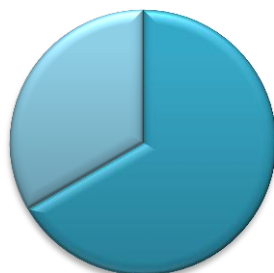


- Hulp
- Rust

Grafiek 20.

Om aan het werk te blijven heeft het merendeel van de leerlingen rust nodig.

Wat kan ik als leerkracht doen, zodat jij zelf aan het werk kan?

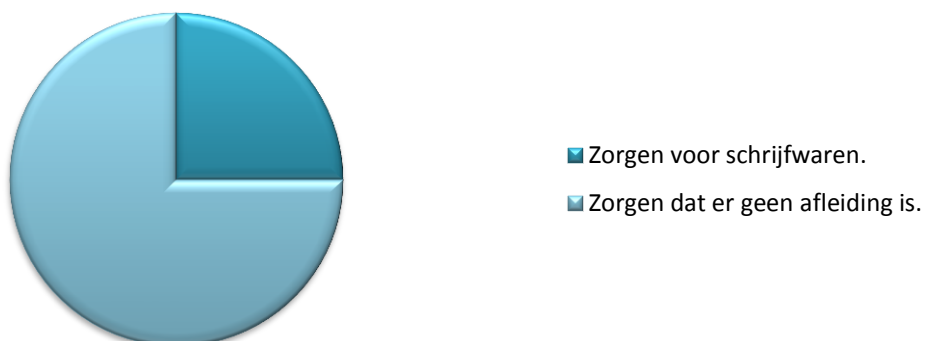


- Zorgen voor rust.
- Zorgen voor schrijfwaren.

Grafiek 21.

Bijna driekwart van de ondervraagde leerlingen geeft aan dat de leerkracht moet zorgen voor rust zodat de leerling aan het werk kan.

Wat kan ik doen, zodat jij aan het werk blijft?



Grafiek 22.

Om aan het werk te blijven moet de leerkracht zorgen voor rust, aldus driekwart van de leerlingen.

Wat zou je graag anders willen zien?

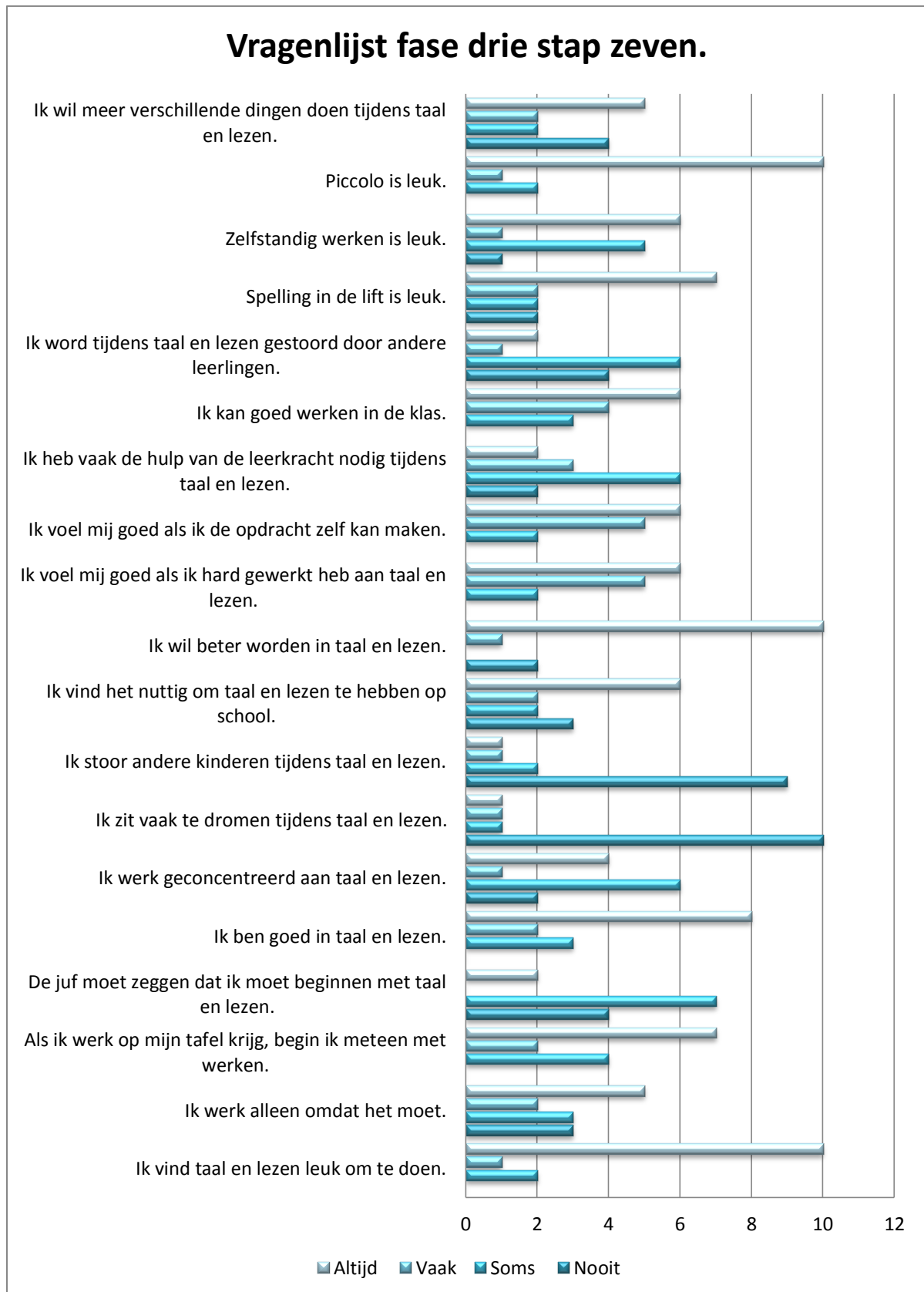


Grafiek 23.

Driekwart van de leerlingen geeft aan niets anders te willen zien.

In fase drie stap acht wordt bij alle 13 leerlingen getoetst of zij een verschil in werken ervaren.

4.8. Fase drie stap acht:



Grafiek 24.

Zoals te zien is in grafiek 24 vinden bijna alle leerlingen taal en lezen leuk om te doen. Geen van de leerlingen geeft aan taal en lezen nooit leuk te vinden. Het merendeel van de leerlingen heeft soms hulp van de leerkracht nodig. Bijna alle leerlingen willen beter worden in taal en lezen en hetzelfde aantal zit nooit te dromen. Ongeveer de helft van de leerlingen vindt het nuttig om taal en lezen te hebben, hetzelfde percentage voelt zich altijd goed als er hard gewerkt is.



Grafiek 25.

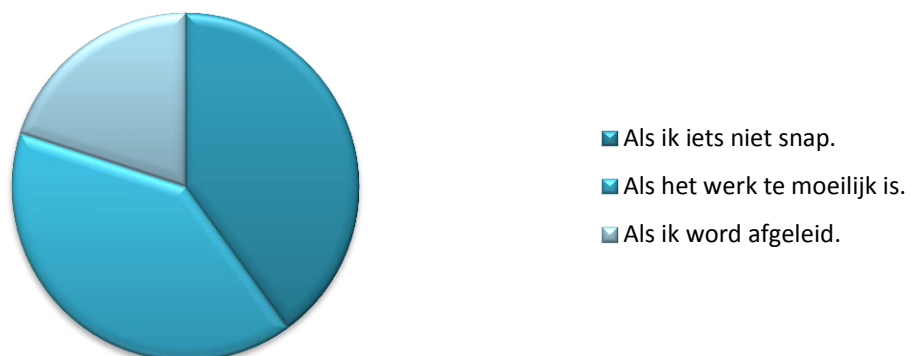
De helft van de leerlingen kan altijd zelf aan het werk en een klein percentage kan aan het werk op aanwijzing van de leerkracht.



Grafiek26.

Om aan het werk te blijven, heeft meer dan een kwart verschillend materiaal nodig en een kwart van de leerlingen heeft rust nodig.

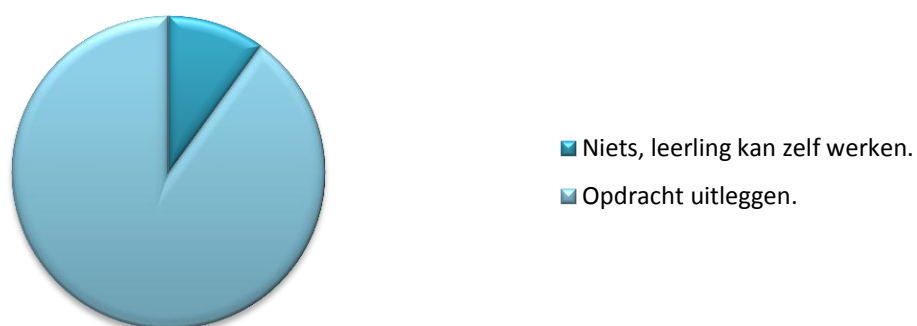
Wanneer kun je niet zelf aan het werk?



Grafiek 27.

Hetzelfde percentage leerlingen kan niet zelf aan het werk als de leerling wordt afgeleid of als het werk te moeilijk is.

Wat kan ik doen, zodat jij zelf aan het werk kan?



Grafiek 28.

Om zelf aan het werk te kunnen, hebben bijna alle leerlingen uitleg over de opdracht nodig. Slechts een klein percentage heeft niets nodig en kan zelf werken.

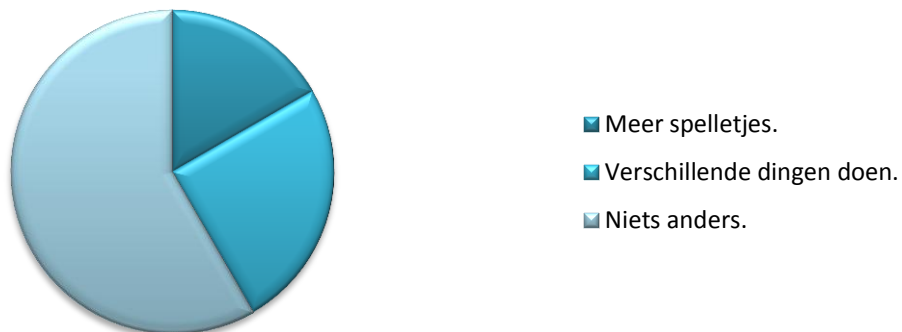
Wat kan ik doen, zodat jij zelf aan het werk blijft?



Grafiek 29.

De leerkracht moet rust creëren, zodat het grootste percentage van leerlingen aan het werk kan blijven.

Wat zou je graag anders willen zien?



Grafiek 30.

Meer dan de helft van de leerlingen zou niets anders willen zien. Een klein percentage wil meer spelletjes of meer verschillende dingen doen.

Na de aanpassing van de les wordt duidelijk dat leerlingen gebaat zijn bij de hulp van de leerkracht. Leerlingen gaan na de aanpassing van de les niet vooruit in taakgericht gedrag. Ze zijn na aanpassing van de les niet zelfstandiger geworden. Wel zijn zij meer taakgericht bezig, hetzij na een opmerking van de leerkracht of met de hulp van de leerkracht.

4.9. Fase drie stap negen:

Van de drie personen uit de klas zijn twee respondenten.



Grafiek 31.



Grafiek 32.

Na de aanpassing van de les geven de respondenten duidelijk aan dat leerlingen instructie nodig hebben. Als de leiding het werk voor de leerlingen van te voren klaar legt, verloopt de aangepaste les prima. Nu er variatie in het werk van de leerlingen is, verloopt de les tevens rustiger.

Hoofdstuk 5: Beantwoording van de onderzoeksvraag

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de onderzoeksvraag en deelvragen. Daarvoor wordt gebruik gemaakt van het *Theoretische onderbouwing* uit hoofdstuk twee en de *Data analyse en resultaten* van hoofdstuk vier. Het geheel geeft antwoord op de volgende onderzoeksvraag:

Wat hebben leerlingen nodig om zelfstandig te kunnen werken?

De deelvragen die daarbij horen zijn:

- 1) Wanneer streeft een persoon zijn doel na?
- 2) Wat wordt er onder klassenmanagement verstaan en wat is de rol van de leerkracht?
- 3) Wat is opbrengst gericht werken en hoe kan de leerkracht dat toepassen?
- 4) Hoe kan de leerkracht rekening houden met verschillende leerstijlen?

5.1. Motivatie en klassenmanagement

Mensen hebben bij sommige activiteiten een groot doorzettingsvermogen en bij andere activiteiten geven ze snel op (Geen, 1999). Ik sluit mij aan bij Geen (1999) omdat ik verschil in doorzettingsvermogen bij zowel collega's als leerlingen heb geconstateerd. Vóór de aanpassing van de les was elke leiding verantwoordelijk voor de hele groep leerlingen, nu is iedereen verantwoordelijk voor één onderdeel van de les. De motivatie bij collega's na aanpassing van de les is verhoogd. Klassenassistenten geven aan dat het werken na de aanpassing van de les overzichtelijker is geworden. Ik heb als onderzoeker een vooruitgang geboekt door de lessen goed te plannen, coördineren en structureren (Veenman, 2003). Leerlingen geven na de aanpassing van de les aan, dat zij het werken op de aangepaste manier leuker vinden. Hieruit blijkt dat een goed systeem van klassenmanagement zeker in combinatieklassen onontbeerlijk is (Veenman, 2003).

Om tot dit resultaat te komen heb ik als leerkracht het onderwijs op een andere manier georganiseerd door dertien leerlingen in drie groepen te plannen. Er wordt gebruik gemaakt van een roulatiesysteem, zodat de leerlingen meer variatie in het werk hebben. Leerlingen werken nu 20 minuten aan een bepaald voor gestructureerd onderdeel om vervolgens van onderdeel te veranderen. Dit veranderen gebeurt door het rouleren van de leiding, waarbij de leerlingen aan hun eigen tafel blijven zitten.

Bij elk onderdeel is leiding aanwezig omdat dit een gunstig effect op het leerproces heeft (Leenders et. al. 2002). De leiding die bijvoorbeeld verantwoordelijk is voor spelling, neemt het spellingswerk mee naar de volgende groep leerlingen. Het voordeel hiervan is, dat de leiding zich kan specialiseren in één bepaald onderdeel. Het rouleren van leiding gebeurt drie keer na een blok van 20 minuten. Na een les van 60 minuten heeft iedere leiding alle leerlingen begeleid. Dit stap voor stap voorbereiden en uitvoeren van de les biedt houvast voor zowel de leiding als de leerlingen (Leenders et. al. 2002).

Om zelfstandig te kunnen werken hebben leerlingen baat bij een gestructureerde les. Om inzicht te krijgen in de tijdsbesteding van de leerling is er begonnen met observeren en registreren (Veenman, 2003). Voor de aanpassing van de les gaven elf van de dertien leerlingen aan te werken omdat het moet. Deze leerlingen waren niet gemotiveerd het doel na te streven (Tolman, 1932). Na de aanpassing van de les geven vijf van de dertien leerlingen aan te werken omdat het moet.

De drijfveertheorie beschrijft hoe een persoon impulsen ervaart om een doel te bereiken. Het cognitieve element, de verwachting en een affectief element, de waarde van het doel, zijn noodzakelijk wil de persoon gemotiveerd zijn het doel na te streven (Tolman, 1932).

In de praktijk werd zichtbaar dat leerlingen voor de aanpassing van de les niet gemotiveerd en taakgericht waren. Door de les op een andere manier te structureren komt uit de observatie naar voren, dat leerlingen meer zelfstandig bezig zijn. De leiding weet op dit moment wat er van hen verwacht wordt, zodat de hele les gestructureerd is. Leerlingen worden direct aan het werk gezet waardoor er geen taakgerichte leertijd verloren gaat en leerlingen aaneengesloten zelfstandig kunnen werken.

Het aantal leerlingen dat zich vaak goed voelt als de opdracht zelf gemaakt kan worden, is gestegen van twee naar vijf leerlingen. Succes verhoogt de verwachting van toekomstig succes. Door middel van deze succeservaringen krijgen mensen zelfvertrouwen, wat de ontwikkeling bevordert (Geen, 1999). Om succes te kunnen beleven gaat de leiding goed voorbereid de les in, want het stap voor stap voorbereiden van de les biedt houvast (Leenders, et. al, 2002).

5.2. Wat is opbrengst gericht werken en hoe kan de leerkracht dat toepassen?

Bij opbrengstgerichte scholen gebruikt de leerkracht toets gegevens niet alleen om leerlingen te volgen, maar ook om te kijken hoe effectief het onderwijs is dat er wordt verzorgd (Van Hasselt en Ligtendag, 2011). Tijdens dit onderzoek is door middel van de situatie op beeld vast te leggen in kaart gebracht hoe effectief het onderwijs is. Tijdens het analyseren van dit filmfragment bleek dat hier winst te halen viel. Leerlingen staakten het werk op het moment dat de leiding een andere leerling instructie gaf. Door de manier van werken zoals in paragraaf 5.1 *Motivatatie en Klassenmanagement* aan te passen, werd duidelijk dat het onderwijs effectiever verzorgd wordt.

Het aantal die aangeven alleen te werken omdat het moet is gedaald van elf naar zes. Op dit moment houdt de leerkracht rekening met degene die de instructie ontvangt, waardoor de instructie het kenmerk responsiviteit krijgt (Förre, 2004).

Een hogere taakgerichtheid is een voorwaarde voor meer leerwinst (Veenman, 2003). Door mijn lessen te structureren weet elke leiding wat ik van hen verwacht. Het werk voor de leerlingen ligt voordat de les begint klaar, waardoor er geen efficiënte tijd tijdens de les verloren gaat. De leerlingen en de leiding kunnen zich concentreren op het werk wat de opbrengsten verhoogt.

Het contact met volwassenen heeft invloed op de wijze waarop kinderen de wereld om hen heen ontdekken. De interactie heeft een gunstig effect op het leerproces, net als het contact met andere leerlingen (Leenders et. al. 2002). Piaget beaamt dit en meent dat leerlingen kennis verwerven door interactie aan te gaan met de omringende wereld. Bij opbrengstgericht werken valt op dat de leerkracht centraal staat (Gerrits, 2011). Dit blijkt ook uit de resultaten, want als de leerkracht de les niet goed coördineert leert de ervaring dat de zelfstandigheid van leerlingen afneemt.

5.3. Hoe kan de leerkracht rekening houden met verschillende leerstijlen?

De verandering van de les spreekt de leerlingen aan, omdat ze naar eigen zeggen nu meer diverse dingen doen. Zo mogen ze nu achter de computer, werken ze met ontwikkelingsmaterialen en werken ze korter in het werkboek. Hieruit blijkt dat er nu meer rekening wordt gehouden met de leerstijlen van de leerlingen zoals Kolb (1939) deze beschrijft.

In het algemeen werken alle leerlingen na de aanpassing van de les meer mét de aanwezigheid van de leerkracht. Leerling één heeft een grote stap vooruit gemaakt en kijkt na het aanpassen van de les veel minder afwezig rond. Dit heeft te maken met de manier waarop de les voor hem gestructureerd wordt. De opdrachten voor de leerling worden afgebakend. Als de leerling in zijn zelfstandig werkboek gaat werken, zet de leiding op alle bladzijde die hij na 20 minuten af moet hebben kruisjes. Voor deze leerling is dit een goede richtlijn om zich op zijn werk te concentreren.

5.4. Beantwoorden onderzoeksvraag

Zowel uit de literatuur als de praktijk blijkt dat goed klassenmanagement onontbeerlijk is. Door goed klassenmanagement zijn de lessen goed voorbereid, waardoor de leerlingen en leiding weten wat er van hen verwacht wordt.

Om zelfstandig te kunnen werken hebben leerlingen baat bij een goede voorbereiding van de les door de leerkracht. De leerkracht zorgt ervoor dat het werk voor leerlingen in orde is, dat leerlingen op het goede niveau werken. Maar de leerkracht zorgt er ook voor dat alle betrokkenen die met de leerlingen werken weten wat er van hem of haar verwacht wordt. Door het creëren van deze rust, kan de leiding zich volop concentreren op de leerling. De leiding weet waar de leerling mee bezig is en zo kan de leiding gericht hulp bieden, waardoor de leerling zelfstandig aan het werk kan.

Daarom sluit ik mij volledig aan bij de theorie over klassenmanagement gezien de uitkomsten van dit onderzoek. Uit het onderzoek komt naar voren dat leerlingen uit de onderzoeksgroep leerkrachtafhankelijk blijven, al is door goed klassenmanagement de zelfstandigheid zeker verhoogd. Leerlingen worden door de leiding aan het werk gezet en kunnen na een opmerking van de leerkracht zelfstandig werken. Hier gaat een goede voorbereiding bij alle betrokkenen aan vooraf.

Interactie met de volwassene heeft een gunstig effect op het leerproces, net als het contact met andere leerlingen (Leenders et. al, 2002).

Hieruit concluderend kan opgemaakt worden dat leerlingen zelfstandig werken als zij aangestuurd worden door de leerkracht. Uitgaande van Leenders et. al. (2002) is de interactie geen belemmering, maar heeft dit een gunstig effect op het leren.

Hoofdstuk 6: Conclusies en aanbevelingen

In dit hoofdstuk wordt een aantal conclusies en aanbevelingen ten aanzien van het onderzoek gedaan. Daarnaast worden er inhoudelijke aanbevelingen voor de praktijk en het vervolgonderzoek geformuleerd.

6.1. Algemene conclusies ten aanzien van je onderzoek

Zoals in hoofdstuk Twee *Theoretische onderbouwing* staat beschreven, stoppen mensen met een activiteit om verder te gaan met een ander. De ene keer gebeurt dit ingespannen en het andere moment ontspannen. Mensen hebben bij sommige activiteiten een groot doorzettingsvermogen en bij andere activiteiten geven ze snel op (Geen, 1999).

Toen ik dit onderzoek startte wilde ik als onderzoeker de zelfstandigheid bij leerlingen verhogen. Hierbij doelde ik op het feit dat leerlingen die instructie van de leiding hadden gekregen, de verwerking zelf konden maken. Bij het op beeld vastleggen van vier leerlingen bleek dat er winst in de zelfstandigheid van leerlingen te halen viel. Tijdens het analyseren van het videofragment werd duidelijk dat leerlingen het werk staakte als de leiding geen instructie aan de leerling gaf. Hierdoor realiseerde ik mij, dat ik mijn klassenmanagement moest veranderen.

Interactief onderwijs wordt gekenmerkt bij goed klassenmanagement, waarbij de leerkracht moet beschikken over de volgende vaardigheden: plannen, voorbereiden, organiseren, begeleiden en evalueren van onderwijsleersituaties (Förre, 2004). Voordat ik met dit onderzoek startte, hield ik vrijwel geen rekening met een planning of voorbereiding. Ik had mijn lessen wel globaal voorbereid en verder zag ik wel 'hoe de les verliep'.

In het beginstadium van dit onderzoek gaven leerlingen aan, dat zij meer verschillende dingen wilden doen tijdens taal en lezen en dat zij kortere werktijd wenste. Hieruit blijkt dat er meer nodig is om onderwijs te genieten waarbij te denken valt aan het welbevinden van de leerlingen (Förre, 2004). De verschillende 'dingen' die de leerlingen aangaven te willen doen, heb ik na de aanpassing van de les vorm gegeven. Ik heb mijn klas met daarbij de lessen anders gemanaged door het gebruik van een roulatiesysteem in te voeren waardoor leerlingen nu onder andere met ontwikkelingsmateriaal en op de computer werken. Op dit moment wordt er in blokken van 20 minuten aan een bepaald onderdeel van de les gewerkt. Leerlingen wendden na de aanpassing van de les al hun energie aan om zo goed mogelijk te presteren. Dit blijkt doordat ze plezier en geloof hebben in het eigen kunnen (Castelijns en Stevens 1996).

Uit de onderzoeksresultaten kan opgemaakt worden dat het zelfstandig werken van leerlingen na de aanpassing van de les verhoogd is. Dit is op te maken uit resultaten die ik via de vragenlijst van zowel collega's als leerlingen heb verkregen.

Bij opbrengstgerichte scholen is volgens Gerrits (2011) alles en iedereen integraal gericht op het verhogen van de leeropbrengsten. In de onderzoeksgroep gebeurt dit door voorafgaande aan de les met alle betrokkenen te overleggen. Welke bladzijden moeten de leerlingen vandaag maken, hebben de leerlingen genoeg werk voor vandaag of moet er nog iets bij komen. Dit soort praktische zaken worden besproken, om tijdens de les allemaal met de neus dezelfde kant op te staan. Zo voorkom ik dat er tijdens de les van alles geregeld moet worden wat voor onrust zorgt. Door samen met mijn collega's te starten met mijn korte voorbereiding op de les kan elke leiding zich focussen op de leerlingen, om de zelfstandigheid van leerlingen te verhogen.

6.2. Inhoudelijke aanbevelingen voor je praktijk

Ik wil een goede lesvoorbereiding aanbevelen. Hierbij is elke leiding integraal gericht op het verhogen van de leeropbrengsten zoals dit volgens Gerrits (2011) bij opbrengstgerichte scholen is. Met het goed voorbereiden bedoel ik dat de materialen klaar liggen, de leerlingen weten wat er gaat gebeuren, de leiding weet wat het doel is en de structuur van de les vast ligt. Daarbij wil ik aanbevelen dat het belangrijk is goed naar je leerlingen en collega's te luisteren. Doordat ik tijdens dit onderzoek naar de mening van zowel de leerlingen als de collega's heb geluisterd, kon ik beter aansluiten op de wensen en behoeften van beide partijen. Vraag de leerlingen voor het aanpassen van een bestaande les, wat hun behoefte is en wat ze graag anders willen hebben. Houd hierbij rekening met de verschillende leerstijlen en het doel van de les. Daarnaast is er bij de collega's ervaring aanwezig die gedeeld kan worden. Ik wil daarom de aanbeveling doen ervaringen met elkaar te delen en zo een dialoog te voeren.

6.3. Inhoudelijke aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Dit onderzoek is opgesteld om erachter te komen wat leerlingen nodig hebben om zelfstandig te kunnen werken. De leerling en collega's stonden in dit onderzoek centraal om antwoord te krijgen op de onderzoeksvraag. Wensen en behoeften van leerlingen en collega's zijn in kaart gebracht door middel van observaties, enquêtes en vragenlijsten.

Voor het vervolgonderzoek zou ik het een goede aanvulling vinden om de rol van de leerkracht in kaart te brengen. Gerrits (2011) geeft aan dat de leerkracht centraal staat bij opbrengstgericht werken en Veenman (2003) beschrijft dat de leerkracht invloed kan hebben op de leerprestaties van leerlingen. Tevens heeft de leerkracht invloed op de mate waarin er wordt omgegaan met verschillende niveaus van leerlingen. Ik zou willen weten welke invloed de leerkracht heeft en hoe dit in verband staat met leerprestaties van leerlingen.

Hoofdstuk 7: Evaluatie

In dit hoofdstuk wordt het onderzoek geëvalueerd met daarin de betekenis en de leerwinst voor mijzelf.

7.1. Wat heeft dit onderzoek betekend?

De sterkte- zwakte analyse heb ik aan het begin van de opleiding door zowel mijn familie als collega's laten invullen. Bij familie kwam naar voren dat ik direct ben tegen anderen en daarvoor moet waken. Daarbij sta ik tijdens het contact met familie op mijn strepen om mijn mening te uitten. Dit in tegenstelling tot de uitslag van mijn collega's, want zij beschreven dat ik veel op de achtergrond ben.

Hierin had ik tijdens de opleiding een mooie uitdaging om mijzelf congruent te maken. Dit lukte niet van de één op andere dag, maar nadat ik de spreekwoordelijke kat uit de boom had gekeken, uitte ik mijzelf steeds meer zoals ik hieronder beschrijf:

Aan het begin van het studiejaar heb ik de leerstijltest van Vermunt (Mol-Wissink, 2008) ingevuld waaruit blijkt dat ik een reproductieve leerstijl heb en de voorkeur geef aan externe sturing. Om mijn opleiding succesvol af te ronden, was het niet zinvol om gebruik van deze leerstijl te maken. De opzet van de opleiding heeft een zelfsturend karakter, waar ik met mijn reproductieve leerstijl niet ver kwam. Ik kwam erachter dat ik met vragen bij iedereen terecht kon waarbij te denken viel aan de docent, critical friends, studenten en familie, maar ik moest zelf de eerste stap zetten.

Volgens Kolb (Hendriksen, 2007) is leren een proces dat uiteindelijk zal leiden in gedragsverandering. Dit bleek gaandeweg de studie, want bij tegenslagen kon ik niet wachten op externe sturing. Ik moest zelf actie ondernemen om niet tot stilstand te komen. Dit was ook het geval tijdens het uitvoeren van mijn onderzoek. In het begin wist ik niet goed wat er van mij verwacht werd en welke richting ik op wilde. De school waar ik werkzaam ben had een idee voor mijn onderzoek maar hier kon ik mij niet in vinden. Dit heb ik bespreekbaar gemaakt tijdens een bijeenkomst van de opleiding. Mijn docent en medestudenten stelden mij oplossingsgerichte vragen, waardoor ik tot het inzicht kwam wat ik wel wilde gaan doen. Nu ik voor het onderwerp voor mijn onderzoek had gekozen, kon ik dit op mijn werk bespreekbaar maken. Hier heb ik een ontwikkeling doorgemaakt in mijn gedragsverandering en patroon doorbroken zoals Kolb (Hendriksen, 2007) deze beschrijft.

7.2. Wat heb jij als onderzoeker ervan geleerd?

Als onderzoeker heb ik geleerd dat ik op mijzelf kan vertrouwen. Om een bepaalde deadline te halen heb ik geleerd zaken te plannen. Hierbij valt te denken aan het plannen van vragenlijsten die ik zowel bij leerlingen uit de onderzoeksgroep als collega's van school X heb afgenomen. In dit voorbeeld kon ik geen gebruik maken van externe sturing, omdat ik de gegevens nodig had voor mijn onderzoek.

Daarnaast heb ik geleerd ervaringen en vragen met anderen te delen. Op de momenten dat ik zelfstandig met mijn onderzoek bezig was, dacht ik mijzelf regelmatig in een cirkel en kwam niet tot nieuwe inzichten die relevant waren voor mijn onderzoek. Door deze zaken bespreekbaar te maken, kwam ik tot nieuwe inzichten wat een andere blik op mijn onderzoek wierp en ik weer verder kon. Voor de praktijk betekend dit dat de zelfstandigheid van leerlingen is vergroot en mijn klassenmanagement op orde is waardoor ik opbrengstgericht kan werken.

7.3. Aanbevelingen andere onderzoekers

Wat ik als zeer prettig heb ervaren, waren mijn 2 critical friends. De ene critical friend was mijn collega en met haar volgde ik samen de opleiding. Zij wist precies waar ik mee bezig was en of ik wat betreft de opleidingseisen op de goede weg was. Mijn andere critical friend was mijn broertje. Hij staat verder van de opleiding af en stelde mij vragen over inhoudelijke zaken. Samen vulden zij mijn onderzoek goed aan met vragen en opmerkingen wat ik aan anderen kan aanbevelen.

Tevens kan ik aanbevelen om in steekwoorden op te schrijven vanuit welke invalshoeken je informatie nodig hebt. Als je informatie van bijvoorbeeld collega's wenst te krijgen, moet je er tijdens het onderzoek op letten dat je de vragen tijdig stelt. De collega's hebben tijd nodig om je vragen te beantwoorden en jij hebt als onderzoeker verwerkingstijd nodig.

De opleiding heeft ervoor gezorgd dat ik de afgelopen twee jaar veel kennis heb opgedaan. In het eerste jaar heb ik hoofdzakelijk mijzelf 'leren kennen' door continu te reflecteren op mijn eigen gedrag. Dit heeft een goede basis gelegd voor het schrijven van mijn onderzoek. Doordat ik inmiddels had geleerd mijn mening te uitten, kon ik dit steeds meer naar anderen toe duidelijk maken. Ik verwijderde mijzelf stapje voor stapje van mijn reproductieve leerstijl en ben van iemand die graag op de achtergrond was, in een persoon veranderd die actief aanwezig is op de achtergrond!

Literatuurlijst:

Castelijns, J. Stevens L. M. (1996). *Responsieve instructie in de onderbouw: bevorderen van aandachtig spelen en werken van gemakkelijk afgeleide kleuters*. Hoevelaken: CPS.

Damen, L. H. (2003). *Activerende onderwijs: een weg naar gedeelde sturing*. Enschede: SLO.

Dewey, J. (1897). The psychology of effort. *Psychological Reviews*, 6, 43-56.

Donk, C. van der. Lanen, B. van (2011). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.

Förrer, M. Janssen, A. (1996). *Verder met klassenmanagement*. Amersfoort: CPS.

Förrer, M. Janssen, A. (2004). *Verder met klassenmanagement*. Meppel: CPS.

Gerrits, P. Hout, van, den, T. (2011). *Gouden regels voor een sterke school. Samenwerken aan opbrengstgericht onderwijs*. Amersfoort: CPS.

Gelderblom, G. (2010, augustus). *Opbrengstgerichte scholen*. Basisschoolmanagement, p. 6.

Harinck, F. (2008). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen - Apeldoorn: Garant.

Hasselt, M. van (2001). Resultaten tellen. *Opbrengstgericht en datagestueerd werken in de basisschool*. Rotterdam: CED-Groep.

Hendriksen, J. (2007). *Cirkelen rond Kolb. Begeleiden van leerprocessen*. Amsterdam: Uitgeverij Boom/ Nelissen

Hohmann, M. (1998). *Actief leren: handboek voor begeleiders en leerkrachten van jonge kinderen*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.

Lange, R. van, et. al. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen – Apeldoorn: Garant.

Leenders, Y. Naafs, F. Oord, I. van den (2003). *Effectieve instructie. Lesgeven met het activerende directe instructiemodel*. Amersfoort: CPS.

Parreren, C.F. van, (2004). *Ontwikkelend onderwijs*. Leuven: Acco.

Senge, P., e.a., (2001). *Lerende scholen. Het vijfde discipline-handboek voor onderwijzers, ouders en iedereen die betrokken is bij scholing*. Schoonhoven: Academic Service.

Schuman, H. (2009). *The transition to adult hood – A shared responsibility. The education of visuallyimpaired teenagers with learning difficulties and their exclusion from mainstream schools*. Saarbrücken: VDM Verslag.

Slaats, A. (1999). *Reproduceren & construeren – Leerstijlen van leerlingen in het middelbaar beroepsonderwijs*. Katholieke Universiteit Brabant: Academisch proefschrift.

Van den Berg, E., Kouwenhoven, W. (2008). *Ontwerponderzoek in vogelvlucht, Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 29 (4), pp. 22-26.

Veenman, S. Lem, P. Roelofs, E. & Nijsen, F. (2003). *Effectieve instructie en doelmatig klassenmanagement. Een schoolverbeteringsprogramma voor enkelvoudige combinatieklassen*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Bijlagen:

Bijlage 1 Groepsoverzicht leerstandaarden.

De + in het groepsoverzicht betekent dat de leerling dat doel behaald heeft.

De 0 betekent dat er aan dat doel gewerkt wordt.

Naam leerling	+	+	+	+	+	+	0
Naam leerling	+	+	+	+	0		
Naam leerling	+	+	+	+	+	+	+
Naam leerling	+	+	+	+	+	+	0
Naam leerling	+	+	+	+	+	0	
Naam leerling	+	+	+	+	+	+	+
Naam leerling	+	+	+	+	+	+	0
Naam leerling	+	+	+	+	+	+	+
Naam leerling	+	+	+	+	+	+	+
Naam leerling	+	+	0				
Naam leerling	+	+	+	+	0		
Naam leerling	+	+	+	+	+	0	
Niveau	01	02	02	03	04	05	05
Sub item	Herkent een patroon in twee opeenvolgende activiteiten (na eten tanden poetsen)	Begrijpt het verschil tussen dag en nacht.	Begrijpt dat er een vaste dagelijkse volgorde is.	Vertelt over dag en nacht aan de hand van het verschil tussen licht en donker.	Vertelt over het verschil tussen dag en nacht aan de hand van de zon en maan.	Geeft aan dat een week langer duurt dan een dag.	Geeft aan dat een week zeven dagen duurt.

Bijlage 2 Filmen fase één stap één leerling één.

Min	Na 20 sec	Na 40 sec	Na 60 sec	Opmerking
1	An	An	An	
2	Ta Op	Ta	Ta LK	
3	Ta	Ta	Ta	
4	Ta	Ta	Ta	
5	Ta	Ta	Ta	
6	Ta	An	Ta	
7	Ta	Kij	Kij	
8	Ta	An	An	
9	An	An	An	
10	Sto	Sto	An	
11	An	Ta LK	Sto	
12	Sto	Ta LK	Ta Op	
13	Ta	Ta	Ta	
14	Ta	An	An	
15	An	An	An	
16	An	Ta Op	Ta LK	
17	Ta LK	Ta LK	Ta LK	
18	Ta LK	Ta LK	Ta LK	
19	Ta LK	Ta LK	Ta LK	
20	Ta LK	Ta LK	Ta LK	
21	Ta	Ta	Ta	
22	Ta	Ta	An	
23	Ta	Ta	Ta	
24	Ta	Sto	Ta LK	
25	Ta LK	Ta LK	An	
26	An	An	An 22	
27	An	An	An	
28	An	An	An	
29	Ta LK	Ta LK	Ta LK	
30	Ta LK	Ta LK	Ta LK	
31	Ta LK	Ta	Ta LK	
32	Ta LK	An	Ta LK	
33	Ta	An	An	
34	An	An	An	
35	Sto	Sto	Sto	
36	An	Sto	An	
37	An	Ta LK	Ta LK	
38	An	An	An	
39	An	Ta LK	Ta	
40	Ta LK	Ta	Ta LK	
41	Ta LK	Ta LK	Ta LK	
42	Ta LK	Ta LK	Ta LK	
43	An	Ta LK	Ta LK	
44	Sto	An	An	
45	An	An	Sto	
46	Sto	An	An	
47	Sto	An	An	

Toelichting:

Bij het nemen van deze tijdsteeekproef scoort de observator om de 20 seconden wat de leerling doet. Dat is 3 scores per minuut. Na afloop is het percentage van de tijd te berekenen dat de leerling taakgericht bezig was.

De volgende categorieën kunnen gescoord worden:

Ta: werkt taakgericht

Ta LK: werkt taakgericht met leerkracht

Ta Op: werkt taakgericht na opmerking leerkracht

Kij: kijkt afwezig rond of staart voor zich uit

Sto: stoort andere leerlingen of praat met hen

An: is bezig met andere activiteiten

Categorie score	Procent	Aantal keer gescoord.
Ta	21.98 %	31 keer
Ta LK	29.78 %	42 keer
Ta Op	2.13 %	3 keer
Kij	1.41 %	2 keer
Sto	9.21%	13 keer
An	35.46 %	50 keer

Bijlage 3 Filmen fase één stap één leerling twee.

Min	Na 20 sec	Na 40 sec	Na 60 sec	Opmerking
1	An	An	Ta	
2	Ta	Ta	An	
3	Ta	Ta	Ta	
4	Ta	Ta	Ta LK	
5	Ta LK	Ta LK	Ta LK	
6	Ta	Ta	Ta	
7	Ta	Ta	Kij	
8	Sto	An	An	
9	Ta Op	Ta LK	Sto	
10	An	An	Ta	
11	Ta	An	Ta	
12	Ta	Ta LK	Ta LK	
13	Kij	Kij	Kij	
14	Ta	Ta	An	
15	An	Ta	Ta	
16	An	Sto	An	
17	An	An	Sto	
18	An	An	Ta Op	
19	Ta	Ta LK	Ta	
20	Ta	An	Sto	
21	An	An	An	
22	An	An	Sto	
23	An	An	An	
24	Sto	An	An	
25	An	An	An	
26	An	An	An	
27	An	An	An	
28	An	An	An	
29	An	Ta	Ta	
30	Ta	Ta	Ta	
31	Ta	Ta	Kij	
32	An	An	Ta	
33	Ta	Ta	Ta	
34	Ta LK	Ta LK	An	
35	Sto	Sto	Sto	
36	Ta LK	Ta LK	Ta LK	
37	An	An	An	
38	An	Ta LK	Ta LK	
39	Ta LK	Ta	Ta	
40	An	An	An	
41	Ta	An	Ta Op	
42	Ta	An	Sto	
43	An	An	Ta Op	
44	An	Ta Op	An	
45	Ta	An	Sto	
46	Sto	An	An	
47	An	An	An	

Categorie score	Procent	Aantal keer gescoord.
Ta	28.37 %	40 keer
Ta LK	11.35 %	16 keer
Ta Op	3.55 %	5 keer
Kij	3.55 %	5 keer
Sto	9.22 %	13 keer
An	43.97 %	62 keer

Bijlage 4 Filmen fase één stap één leerling drie.

Min	Na 20 sec	Na 40 sec	Na 60 sec	Opmerking
1	Sto	Sto	Sto	
2	Sto	Sto	Sto	
3	Sto	Sto	Sto	
4	Kij	Ta LK	Ta	
5	Sto	Sto	Sto	
6	Sto	Kij	Ta	
7	Ta	Ta	Ta	
8	Ta	Sto	Kij	
9	Kij	Ta	Kij	
10	Ta LK	Ta	Ta LK	
11	Ta	Ta	Sto	
12	Sto	Sto	Ta LK	
13	Sto	Sto	Sto	
14	Ta	Ta	Ta	
15	Ta	Ta	Ta	
16	Ta	Ta	Ta	
17	Ta	Ta	Kij	
18	An	Sto	Kij	
19	Sto	Sto	Sto	
20	Sto	Sto	Sto	
21	Kij	Kij	Ta LK	
22	Ta LK	Ta	Ta	
23	Ta Op	Ta	Ta	
24	Ta	Ta	Ta	
25	Ta	Ta	Ta	
26	An	An	An	
27	An	An	An	
28	An	An	An	
29	An	Ta LK	Ta Op	
30	Ta OP	Ta	Ta	
31	Ta	Ta	Ta	
32	Ta	Ta	Ta	
33	Ta	Ta	Ta	
34	Ta	Ta	Ta	
35	Ta	Ta	Ta	
36	Ta	Ta	Ta	
37	Ta	Ta	Ta	
38	Ta	Ta	Ta	
39	Ta	Ta	Ta	
40	Ta	Ta	Ta	
41	Ta	Ta	Ta	
42	Ta	Ta	Ta	
43	Ta	Ta	Ta	
44	Ta	Ta	Ta	
45	Ta	Ta	Ta	
46	Ta	Ta	Ta	
47	Ta	Ta	Ta	

Categorie score	Procent	Aantal keer gescoord
Ta	59.57 %	84 keer
Ta LK	4.96 %	7 keer
Ta Op	2.13 %	3 keer
Kij	6.38 %	9 keer
Sto	19.15 %	27 keer
An	7.80 %	11 keer

Bijlage 5 Filmen fase één stap één leerling vier.

Min	Na 20 sec	Na 40 sec	Na 60 sec	Opmerking
1	Kij	Ta	Ta	
2	Ta	Ta	Kij	
3	Ta	Ta	Kij	
4	Ta	Ta	Ta	
5	Ta	Ta	Kij	
6	Kij	Ta	Ta	
7	Ta	Kij	Ta	
8	Kij	Kij	Ta	
9	Ta	Ta	Kij	
10	Ta	Kij	Ta	
11	Ta	Ta	Ta	
12	Ta	Ta	Ta	
13	Ta	Ta	Ta	
14	Ta	Ta	Kij	
15	Ta	Ta	Ta	
16	Ta	Kij	Kij	
17	Ta	Kij	Kij	
18	Kij	Kij	Kij	
19	Kij	Kij	Ta	
20	Ta	Ta	Ta	
21	Kij	Kij	Ta	
22	Kij	Ta LK	Ta	
23	Kij	Ta	Ta	
24	Ta	Kij	Kij	
25	Kij	Kij	Kij	
26	An	An	An	
27	An	An	An	
28	An	An	An	
29	An	Ta	Ta	
30	Ta	Ta	Ta	
31	Ta	Ta	Ta	
32	Ta	Ta Op	Ta	
33	Ta LK	Ta	Ta	
34	Ta	Ta	Ta	
35	Ta	Ta	Kij	
36	Ta	Ta	Ta	
37	Ta	Ta	Ta	
38	Ta Op	Ta	Ta	
39	Ta	Ta	Ta	
40	Ta	Ta	Ta Op	
41	Ta	Ta	Ta	
42	Ta	Ta	Ta	
43	Ta	Ta	Ta	
44	Ta	Ta	Ta	
45	Ta	Ta	Ta	
46	Ta	Ta Op	Ta	
47	Ta	Ta	Ta Op	

Categorie score	Procent	Aantal keer gescoord
Ta	66.67 %	94 keer
Ta LK	1.42 %	2 keer
Ta Op	3.54 %	5 keer
Kij	21.28 %	30 keer
Sto	0.00 %	0 keer
An	7.09 %	10 keer

Bijlage 6 Interview fase één stap twee leerling één.

Heb je zelf vragen?

Wat doe je allemaal thuis?

Kun je mij iets vertellen over taal en lezen?

Ik vind het niet zo heel leuk want het is werk en toch moet het.

Als jij het werk op je tafel krijgt. Kun je dan meteen beginnen?

Ja, omdat het dan voor mij klaar ligt met een potlood.

Nu ga ik een paar vragen stellen waar je een keuze kunt maken:

Wat vind je van spelling in de lift? Makkelijk/ moeilijk, waarom?

Moeilijk maar wel een beetje makkelijk. De taal is een beetje moeilijk.

Wat vind je van zelfstandig werken? Makkelijk/ moeilijk, waarom?

Wel leuk, want dan kan hij alleen werken. De vragen komen als hij de bladzijde af heeft.

Wat vind je van piccolo? Makkelijk/ moeilijk, waarom?

Leuk want dat kent hij van de vorige school.

Nu wat open vragen:

Wanneer kun je zelf aan het werk?

Geen idee.

Wanneer kun je niet zelfstandig aan het werk?

Als ik niet meer weet wat ik moet doen.

Wat heb je nodig om zelf aan het werk te kunnen?

Potlood, gum.

Wat heb je nodig om zelf aan het werk te blijven?

Naar beneden blijven kijken, je hersenen.

Hoe vind je de begeleiding van de leerkracht?

Niet zo goed, ik word vaak boos en soms is hij teleurgesteld als ik op de stop-kruk moet zitten.

Help ik genoeg of te weinig? Waarom genoeg of te weinig?

Op welke momenten in de les heb je hulp nodig?

Als ik niet meer weet wat ik moet doen.

Wat kan ik als leerkracht doen, zodat jij zelf aan het werk kan?

Makkelijker werk.

Wat kan ik doen, zodat jij aan het werk blijft?

Soms stop ik en dan ga ik weer door en dan stop ik. Leuker kan niet. Er is maar 1 manier, korter de tijd.

Vind je dat er genoeg rekening gehouden wordt met dat wat je leuk vindt tijdens het werken.

Wat vind je wel/ niet leuk, of wat zou er anders kunnen?

Als ik meteen aan het werk moet, is het niet zo leuk.

Hoe vind je het werken in de klas?

Leuk.

Wat zou je graag anders willen zien?

Korter de tijd en ook andere dingen. Dan blijft het ook gezelliger.

Bijlage 7 Interview fase één stap twee leerling twee.

Heb je zelf vragen?

Nee.

Kun je mij iets vertellen over taal en lezen?

Taal dan moet je in een boekje werken en een verhaaltje lezen.

Als jij het werk op je tafel krijgt. Kun je dan meteen beginnen?

Ja.

Nu ga ik een paar vragen stellen waar je een keuze kunt maken:

Wat vind je van spelling in de lift? Makkelijk/ moeilijk, waarom?

Moeilijk. Je moet dan dingetjes doen die je gewoon echt niet snapt.

Wat vind je van zelfstandig werken? Makkelijk/ moeilijk, waarom?

Makkelijk, omdat dit niet te moeilijk is. Er zitten bladzijden in die je makkelijk kan maken.

Wat vind je van piccolo? Makkelijk/ moeilijk, waarom?

Beetje moeilijk, hij raakt door de kleurtjes in de war. Als hij eerst uitleg krijgt gaat het wel goed.

Nu wat open vragen:

Wanneer kun je zelf aan het werk?

Als het op je tafel ligt.

Wanneer kun je niet zelfstandig aan het werk?

Als je het niet snapt en de juf heeft geen tijd. Dan wacht hij totdat er een juf komt.

Wat heb je nodig om zelf aan het werk te kunnen?

Werk.

Wat heb je nodig om zelf aan het werk te blijven?

Als de bladzijde heel makkelijk is.

Hoe vind je de begeleiding van de leerkracht?

Gaat goed. De juf zet een stipje bij het foutje en dit vind hij duidelijk.

Help ik genoeg of te weinig? Waarom genoeg of te weinig?

Genoeg.

Op welke momenten in de les heb je hulp nodig?

Als hij de bladzijde niet snapt.

Wat kan ik als leerkracht doen, zodat jij zelf aan het werk kan?

Eerst uitleggen.

Wat kan ik doen, zodat jij aan het werk blijft?

Weet hij niet.

Vind je dat er genoeg rekening gehouden wordt met dat wat je leuk vindt tijdens het werken.

Wel bij het zelfstandig werken

Wat vind je wel/ niet leuk, of wat zou er anders kunnen?

Hoe vind je het werken in de klas?

Soms zijn de leerlingen erg druk en dan kan hij niet aan het werk, is afgeleid.

Heeft rust in de klas nodig.

Wat zou je graag anders willen zien?

Als er rust is kan hij aan het werk.

Meer spelling in de lift. We werken te lang aan zelfstandig werken

Hij wil meer verschillende dingen doen.

Bijlage 8 Interview fase één stap twee leerling drie.

Heb je zelf vragen?

Nee.

Kun je mij iets vertellen over taal en lezen?

Is saai.

Als jij het werk op je tafel krijgt. Kun je dan meteen beginnen?

Ja

Nu ga ik een paar vragen stellen waar je een keuze kunt maken:

Wat vind je van spelling in de lift? Makkelijk/ moeilijk, waarom?

Makkelijk. Het werk mag wel moeilijker.

Wat vind je van zelfstandig werken? Makkelijk/ moeilijk, waarom?

Makkelijk. Het werk mag moeilijker.

Wat vind je van piccolo? Makkelijk/ moeilijk, waarom?

Leuk.

Nu wat open vragen:

Wanneer kun je zelf aan het werk?

Als ik geen geluiden maak en niet druk doe.

Wanneer kun je niet zelfstandig aan het werk?

Als ik druk doe.

Wat heb je nodig om zelf aan het werk te kunnen?

Een koptelefoon tegen het geluid.

Wat heb je nodig om zelf aan het werk te blijven?

Een koptelefoon. Anders is er teveel lawaai in de klas.

Hoe vind je de begeleiding van de leerkracht?

Goed.

Help ik genoeg of te weinig? Waarom genoeg of te weinig?

Teveel. Meestal kan ik het zelf.

Op welke momenten in de les heb je hulp nodig?

Als ik iets niet snap.

Wat kan ik als leerkracht doen, zodat jij zelf aan het werk kan?

Zorgen voor een koptelefoon.

Wat kan ik doen, zodat jij aan het werk blijft?

Goed werk pakken.

Vind je dat er genoeg rekening gehouden wordt met dat wat je leuk vindt tijdens het werken. Wat vind je wel/ niet leuk, of wat zou er anders kunnen?

Het werk mag moeilijker.

Hoe vind je het werken in de klas?

Leuk.

Wat zou je graag anders willen zien?

Een koptelefoon en meer rust.

Bijlage 9 Interview fase één stap twee leerling vier.

Heb je zelf vragen?

Heb je al iets gedaan voor je school?

Kun je mij iets vertellen over taal en lezen?

Als je het boekje uit hebt, mag deze mee naar huis. En piccolo daar is ze goed in.

Als jij het werk op je tafel krijgt. Kun je dan meteen beginnen?

Ja.

Nu ga ik een paar vragen stellen waar je een keuze kunt maken:

Wat vind je van spelling in de lift? Makkelijk/ moeilijk, waarom?

Leuk makkelijk, sommige Makkelijk en sommige moeilijk. Wanneer is het makkelijk? Als ze een makkelijke bladzijde heeft is het makkelijk en als ze een moeilijke bladzijde heeft is het moeilijk. Ze vindt een rebus 'raden' moeilijk. Hier heeft ze hulp bij nodig. Ze heeft geen hulp nodig als ik met andere kinderen bezig ben. Dan kan ze het zelf.

Wat vind je van zelfstandig werken? Makkelijk/ moeilijk, waarom?

Makkelijk, makkelijke bladzijde.

Wat vind je van piccolo? Makkelijk/ moeilijk, waarom?

Leuk!

Nu wat open vragen:

Wanneer kun je zelf aan het werk?

Als ik rustig aan het werk ben. Ze wordt rustig als ze niet met andere kinderen praat.

Wanneer kun je niet zelfstandig aan het werk?

Als er teveel lawaai is.

Wat heb je nodig om zelf aan het werk te kunnen?

Potlood, gum, blokje, werk.

Wat heb je nodig om zelf aan het werk te blijven?

Als er niet teveel lawaai is.

Hoe vind je de begeleiding van de leerkracht?

Help ik genoeg of te weinig? Waarom genoeg of te weinig?

Help genoeg.

Op welke momenten in de les heb je hulp nodig?

Als ik iets niet snap.

Wat kan ik als leerkracht doen, zodat jij zelf aan het werk kan?

Wat kan ik doen, zodat jij aan het werk blijft?

Niet afleiden.

Vind je dat er genoeg rekening gehouden wordt met dat wat je leuk vindt tijdens het werken.

Leuk, meer dingen erbij zoals lezen en schrijven

Wat vind je wel/ niet leuk, of wat zou er anders kunnen?

Hoe vind je het werken in de klas?

Wel leuk, als ik een makkelijke bladzijde heb is het makkelijk.

Wat zou je graag anders willen zien?

Meer lezen, schrijven.

Bijlage 10 Fase één stap drie vragenlijst aan 13 leerlingen.

Naam: fase één stap drie.	Nooit	Soms	Vaak	Altijd
1. Ik vind taal en lezen leuk om te doen.	1	5	1	6
2. Ik werk alleen omdat het moet.	1		1	11
3. Als ik werk op mijn tafel krijg, begin ik meteen met werken.	2	4	2	5
4. De juf moet zeggen dat ik moet beginnen met taal en lezen.	5	4		4
5. Ik ben goed in taal en lezen.	3	1	2	7
6. Ik werk geconcentreerd aan taal en lezen.	3	7	2	1
7. Ik zit vaak te dromen tijdens taal en lezen.	8	3		2
8. Ik stoer andere kinderen tijdens taal en lezen.	7	5		1
9. Ik vind het nuttig om taal en lezen te hebben op school.	4	2	4	3
10. Ik wil beter worden in taal en lezen.		2		11
11. Ik voel mij goed als ik hard gewerkt heb aan taal en lezen.	1	4	3	5
12. Ik voel mij goed als ik de opdracht zelf kan maken.	1	4	2	6
13. Ik heb vaak de hulp van de leerkracht nodig tijdens taal en lezen.	2	7	1	3
14. Ik kan goed werken in de klas.		4	3	6
15. Ik word tijdens taal en lezen gestoord door andere leerlingen.	4	6	2	1
16. Spelling in de lift is leuk.	5	1	1	6

17. Zelfstandig werken is leuk.	1	6	1	5
18. Piccolo is leuk.	1	3	2	7
19. Ik wil meer verschillende dingen doen tijdens taal en lezen.	2		3	8

Wanneer kun je zelf aan het werk?

1. Bijna altijd.
2. Vaak.
3. Altijd.
4. Nooit.
5. Altijd.
6. Als het boekje en potlood op tafel ligt.
7. Als juf zegt dat ik moet beginnen.
8. Als ik makkelijke opdrachten heb ik mijn taalboek.
9. Bijna nooit. Kan zich moeilijk concentreren.
10. Als ik niet afgeleid wordt.
11. Als ik hulp van de juf krijg.
12. Als ik gewoon kan werken en niet wordt afgeleid.
13. Altijd alleen.

Wat heb je nodig om zelf aan het werk te blijven?

1. Piccolo.
2. Gum en potlood.
3. Piccolo.
4. Zelfstandig werken makkelijker maken.
5. Piccolo.
6. Weet ik niet.
7. Goed potlood.
8. Potlood, gum, spelling in de lift en zelfstandig werken.
9. Rust en niet gestoord worden.
10. Bijvoorbeeld piccolo.
11. Taal.
12. Potlood, gum en een bouwvakkerskoptelefoon.
13. Leuk werk.

Wanneer kun je niet zelfstandig aan het werk?

1. Bij spelling in de lift.
2. Weet ik niet.
3. Als ik iets niet snap.
4. Als het te moeilijk is en ik iets niet snap.
5. Als ik een moeilijk boekje heb.
6. Als het te moeilijk is.
7. Als het moeilijk is moet de juf het uitleggen.
8. Als het moeilijk is heb ik hulp nodig en als ik het niet snap.
9. Als ik iets niet snap.
10. Als ik een paar dingen niet snap.
11. Als het moeilijk is.
12. Als een leerling raar doet in de klas.
13. Als de bladzijden te moeilijk zijn.

Wat kan ik doen, zodat jij zelf aan het werk kan?

1. Kan gewoon zelf aan het werk.
2. Werk geven.
3. Hulp geven.
4. Uitleggen.
5. Tafels uit elkaar schuiven.
6. Zeggen wat ik moet doen.
7. Zeggen wat ik moet doen.
8. Een kruisje zetten bij de bladzijde die ik moet maken.
9. Uitleggen.
10. Zeggen wat ik moet doen en verschillende dingen geven.
11. Helpen.
12. Zorgen voor iets op mijn hoofd.
13. Weet ik niet.

Wat kan ik doen, zodat jij aan het werk blijft?

1. Gewoon zelf.
2. Kijken als ik aan het werk ben.
3. Niet op andere kinderen reageren.
4. Scherm neerzetten.
5. Doorgaan met werken in het boek.
6. Weet ik niet.
7. Scherm neerzetten.
8. Kruisjes zetten in het werkboek.
9. Rustig werken en niet kijken naar mensen.
10. Weet ik niet.
11. Weet ik niet.
12. Mij niet helpen.
13. Weet ik niet.

Wat zou je graag anders willen zien?

1. Meer spelletjes.
2. Dat de kinderen stil zijn.
3. Lego.
4. Meer spelling in de lift doen.
5. Gewoon in je boek werken.
6. Na 3 bladzijden werken een spelletje doen.
7. Alles is goed.
8. Taal en lezen gaat goed.
9. Niets, alles is goed.
10. Helemaal alleen werken zodat ik niet afgeleid wordt.
11. Spelletje.
12. Gewoon iets leuks doen zoals Piccolo.
13. Meer verschillende dingen doen.

Bijlage 11 Aangepaste manier van werken n.a.v. fase één.

1^e ronde 20 minuten

<i>Spelling Leerkracht</i>	<i>Zelfstandig werken/ boekje Klassen- assistent</i>	<i>Zelfstandig werken/ computer (10 minuten) Leerkracht</i>	<i>Zelfstandig werken/Piccolo Klassen- assistent</i>	<i>5 minuten lezen Stagiaire</i>
<i>Groep één</i>	<i>Groep twee</i>	<i>Leerlingen uit groep twee</i>	<i>Groep drie</i>	<i>Leerlingen uit groep drie</i>

2^e ronde 20 minuten

<i>Spelling Leerkracht</i>	<i>Zelfstandig werken/ boekje Klassen- assistent</i>	<i>Zelfstandig werken/ computer (10 minuten) Leerkracht</i>	<i>Zelfstandig werken/Piccolo Klassen- assistent</i>	<i>5 minuten lezen Stagiaire</i>
<i>Groep twee</i>	<i>Groep drie</i>	<i>Leerlingen uit groep drie</i>	<i>Groep één</i>	<i>Leerlingen uit groep één</i>

3^e ronde 20 minuten

<i>Kernbakken Klassen- assistent</i>	<i>Zelfstandig werken/ boekje Klassen- assistent</i>	<i>Zelfstandig werken/ computer (10 minuten) Leerkracht</i>	<i>Zelfstandig werken/Piccolo Leerkracht</i>	<i>5 minuten lezen Stagiaire</i>
<i>Groep drie</i>	<i>Groep één</i>	<i>Leerlingen uit groep één</i>	<i>Groep twee</i>	<i>Leerlingen uit groep twee</i>

Bijlage 12 Filmen fase drie stap vijf leerling één.

Min	Na 20 sec	Na 40 sec	Na 60 sec	Opmerking
1	Ta LK	Ta LK	Ta LK	Spelling
2	Ta LK	Ta OP	Kij	
3	An	An	Kij	
4	An	Ta OP	Ta	
5	Ta LK	Ta LK	Kij	
6	Ta LK	Ta LK	Ta LK	
7	Ta	Ta	An	
8	Ta	Ta	Ta OP	
9	Ta OP	Ta	Ta	
10	Ta	Ta	Kij	
11	Ta LK	Ta	Ta	Piccolo
12	Ta	An	Ta LK	
13	Ta	An	An	
14	An	Ta OP	Ta	
15	An	Ta	Kij	
16	Ta LK	Ta	Kij	
17	Kij	Kij	Ta OP	
18	Kij	Ta OP	Ta OP	
19	Ta	An	An	
20	Ta	Kij	Kij	
21	Kij	Kij	Ta	Lezen
22	Kij	Kij	Ta	
23	Ta	Ta	Ta LK	
24	Ta	An	Kij	
25	Ta	Ta	Ta	
26	Ta LK	Ta LK	Ta LK	
27	Ta LK	Sto	Ta LK	
28	Kij	Kij	Kij	
29	Kij	Ta OP	Kij	
30	Kij	Kij	Kij	
31	Kij	Ta OP	Kij	Zelfstandig werken
32	Kij	Kij	Kij	
33	Ta LK	Ta OP	Ta	
34	Ta LK	Ta LK	Ta LK	
35	Ta LK	Ta LK	Ta LK	
36	Ta LK	Ta LK	Ta LK	
37	An	An	An	
38	An	An	An	
39	An	An	An	
40	An	An	Ta OP	
41	Ta OP	Ta	Kij	
42	Kij	Kij	Kij	
43	Kij	Kij	Kij	
44	Ta OP	Ta	Ta	
45	Kij	Kij	Sto	
46	Ta	Kij	Kij	
47	Kij	Ta LK	Ta OP	

48	Ta LK	Ta LK	Ta LK
49	Ta LK	Ta LK	An
50	Ta	Ta	Ta
51	Ta	Ta	An
52	Computer		
53			
54			
55			
56			
57			
58			
59			
60			
61			

Categorie score	Procent	Aantal keer gescoord.
Ta	23.03 %	35 keer
Ta LK	22.37 %	34 keer
Ta Op	9.87 %	15 keer
Kij	26.97 %	41 keer
Sto	1.31 %	2 keer
An	16.45 %	25 keer

Bijlage 13 Filmen fase drie stap vijf leerling twee.

Min	Na 20 sec	Na 40 sec	Na 60 sec	Opmerking
1	Ta LK	Ta LK	Ta LK	Spelling
2	Ta	Ta	Ta	
3	Ta	Ta	Kij	
4	An	Ta	Ta	
5	Ta OP	Ta	An	
6	Ta	Ta LK	An	
7	Ta LK	Ta	An	
8	An	An	Ta OP	
9	Ta OP	Ta	Ta	
10	Sto	Sto	Kij	
11	An	Ta	An	
12	An	An	Ta OP	
13	Ta	Ta	Ta	
14	Ta	Ta	Ta	
15	An	Ta	An	
16	Ta OP	Ta	An	
17	An	Ta LK	Ta LK	
18	Ta LK	Ta LK	Ta LK	
19	Kij	An	An	
20	Kij	Kij	Kij	
21	Kij	Kij	Ta	
22	Kij	Ta LK	Ta LK	
23	Ta	Ta	Ta	Piccolo
24	Ta	An	Kij	
25	An	Ta	Ta	
26	Ta	Kij	Ta	
27	Ta	Kij	Ta	
28	Ta	Ta	Ta	
29	Ta LK	Ta LK	Ta LK	Lezen
30	Ta LK	Ta LK	Ta LK	
31	Ta LK	Ta LK	Ta LK	
32	Ta LK	Ta LK	Ta LK	
33	Ta LK	Ta LK	Ta LK	
34	Ta	Ta	Ta	Piccolo
35	Ta	Ta	Ta	
36	An	An	An	
37	Kij	An	An	
38	An	An	An	
39	An	An	An	
40				Computer
41				
42				
43				
44				
45				
46				
47				
48				

49				
50				
51				
52	An	Ta	Ta	Zelfstandig werken
53	Ta LK	Ta	Ta LK	
54	Ta	Ta	Ta LK	
55	Ta LK	Ta LK	Ta LK	
56	Ta	Ta	Ta LK	
57	Ta LK	Ta	Ta LK	
58	Ta LK	Ta LK	Ta LK	
59	Ta LK	Ta LK	Ta LK	
60	Ta LK	Ta LK	Ta LK	
61	Ta	Ta	Ta LK	

Categorie score	Procent	Aantal keer gescoord.
Ta	34.69 %	51 keer
Ta LK	31.29 %	46 keer
Ta Op	3.40 %	5 keer
Kij	8.84 %	13 keer
Sto	1.36 %	2 keer
An	20.41 %	30 keer

Bijlage 14 Filmen fase drie stap vijf leerling drie.

Min	Na 20 sec	Na 40 sec	Na 60 sec	Opmerking
1	Sto	Sto	Sto	
2	Sto	Sto	Ta OP	
3	Sto	Sto	Ta OP	
4	Sto	Sto	An	
5	An	An	Sto	
6	Sto	An	An	
7	An	Ta LK	Ta LK	
8	Ta LK	Ta LK	Ta	
9	Ta	An	Ta OP	
10	Ta	Ta	Ta OP	
11	Ta	An	Ta LK	
12	Ta LK	Ta	Ta	
13	Ta	Kij	Ta LK	
14	Ta	Sto	Ta OP	
15	Ta	Ta	Ta	
16	Ta	Ta	Ta	
17	Ta	Kij	Ta	
18	Ta	Ta	An	
19	Kij	Kij	Sto	
20	An	Ta LK	Ta	
21	Sto	Ta	Ta	Piccolo
22	Ta	Kij	Ta OP	
23	Ta	Ta	Ta	
24	Kij	Sto	Kij	
25	Ta LK	Ta LK	Ta LK	
26	Sto	Ta	Kij	
27	Kij	Ta	Ta OP	
28	Ta OP	Sto	Sto	
29	Ta OP	Ta LK	Sto	
30	Kij	Ta LK	Ta LK	
31	Ta LK	Ta LK	Ta LK	
32	Ta	Ta	Ta	
33	Ta	Ta LK	Ta LK	
34	Ta	Ta	Ta LK	
35	Ta	Ta	Ta	
36	Ta LK	Ta LK	Ta LK	
37	Ta LK	An	An	
38	An	An	An	
39	An	An	An	
40	An	Ta OP	An	Zelfstandig werken.
41	Sto	Ta OP	An	
42	Ta OP	Ta	Ta	
43	Sto	Ta	Sto	
44	Ta OP	Ta	Ta	
45	Ta LK	Ta LK	Ta LK	
46	Ta LK	Ta LK	Ta LK	

47	Ta LK	Ta	Ta
48	Ta	Ta	Ta
49	Ta	Ta	Ta
50	Sto	Sto	An
51			Computer
52			
53			
54			
55			
56			
57			
58			
59			
60			
61			

Categorie score	Procent	Aantal keer gescoord.
Ta	33.34 %	50 keer
Ta LK	20.67 %	31 keer
Ta Op	8.67 %	13 keer
Kij	6.67 %	10 keer
Sto	16 %	24 keer
An	14.67 %	22 keer

Bijlage 15 Filmen fase drie stap vijf leerling vier.

Min	Na 20 sec	Na 40 sec	Na 60 sec	Opmerking
1	Sto	An	An	
2	Ta	Ta	Ta	
3	Ta	Ta	Ta	
4	Ta	Ta	Ta	
5	Ta	Ta	Kij	
6	Ta	Ta	Ta	
7	Ta	Kij	Kij	
8	Kij	Kij	Kij	
9	Ta	Ta LK	Ta LK	
10	Ta	Ta	Ta LK	
11	Ta LK	Ta	Kij	
12	Kij	Ta	Ta	
13	Ta	Ta	Ta	
14	Ta	Ta	Ta	
15	Kij	Ta LK	Ta LK	
16	Ta	Ta	Ta	
17	Ta	Kij	Kij	
18	Kij	Kij	Kij	
19	Ta	Kij	Ta	
20	Ta	Ta	Ta	
21	Ta	Ta	Ta	Piccolo
22	Ta	Ta	Ta	
23	Ta	Ta	Ta	
24	Ta	Ta	Ta	
25	Ta	Ta	Ta	
26	Ta	Ta	Ta	
27	Ta	Ta	Ta	
28	Ta	Kij	Ta	
29	Ta	Ta	Ta	
30	Ta	Ta	Kij	
31	Kij	Kij	Kij	
32	Ta	Ta	Ta	
33	Ta	Ta	Ta	
34	Ta	Ta	Ta	
35	Ta	Ta LK	Ta LK	
36	Ta	Ta	Ta	
37	Ta	An	An	
38	An	An	An	
39	An	An	An	
40	An			Computer
41				
42				
43				
44				
45				
46				
47				

48				
49				
50				
51				
52				
53	Ta	Ta	Ta	Zelfstandig werken
54	Kij	Ta	Ta	
55	Ta	Ta	Ta	
56	Ta LK	Ta	Ta	
57	Ta	Ta	Ta	
58	Ta	Ta	Ta	
59	Ta	Ta	Ta	
60	Ta	Ta	Ta	
61	Ta	Ta	Ta	

Categorie score	Procent	Aantal keer gescoord.
Ta	71.03 %	103 keer
Ta LK	6.21 %	9 keer
Ta Op	0 %	0 keer
Kij	14.48 %	21 keer
Sto	0.69 %	1 keer
An	7.59 %	11 keer

Bijlage 16 Interview fase drie stap zes leerling één.

Heb je zelf vragen?

Nee.

Kun je mij iets vertellen over taal en lezen?

Dat vindt hij erg leuk, omdat hij verschillende dingen doet zoals de computer en van alles.

Als jij het werk op je tafel krijgt. Kun je dan meteen beginnen?

Nee, hij heeft een potlood en een gum nodig.

Nu ga ik een paar vragen stellen waar je een keuze kunt maken:

Wat vind je van spelling in de lift? Makkelijk/ moeilijk, waarom?

Moeilijk, omdat hij niet goed weet wat hij moet doen.

Wat vind je van zelfstandig werken? Makkelijk/ moeilijk, waarom?

Wel leuk, omdat hij dit zelf kan.

Wat vind je van piccolo? Makkelijk/ moeilijk, waarom?

Leuk, op zijn andere school heeft hij dit ook al gedaan. Hij kent het.

Nu wat open vragen:

Wanneer kun je zelf aan het werk?

Als hij een potlood en een gum heeft.

Wanneer kun je niet zelfstandig aan het werk?

Als hij geen potlood en gum heeft.

Wat heb je nodig om zelf aan het werk te kunnen?

Een potlood en gum.

Wat heb je nodig om zelf aan het werk te blijven?

De andere leerlingen moeten stil zijn.

Hoe vind je de begeleiding van de leerkracht?

Wel leuk.

Help ik genoeg of te weinig? Waarom genoeg of te weinig?

Genoeg hulp.

Op welke momenten in de les heb je hulp nodig?

Hij heeft hulp nodig als hij niet weet wat hij moet doen.

Wat kan ik als leerkracht doen, zodat jij zelf aan het werk kan?

Wat kan ik doen, zodat jij aan het werk blijft?

Weet hij niet.

Vind je dat er genoeg rekening gehouden wordt met dat wat je leuk vindt tijdens het werken.

Ja.

Wat vind je wel/ niet leuk, of wat zou er anders kunnen?

Niet leuk, dat hij de hele tijd moet taal en lezen en dat kinderen praten.

Hoe vind je het werken in de klas?

Leuk, het werken gaat goed.

Wat zou je graag anders willen zien?

Net als vanmorgen, dat de juffrouwen wisselen

Bijlage 17 Interview fase drie stap zes leerling twee.

Heb je zelf vragen?

Nee.

Kun je mij iets vertellen over taal en lezen?

Dat is interessant, omdat je elke keer wat anders hebt.

Als jij het werk op je tafel krijgt. Kun je dan meteen beginnen?

Nee, hij heeft een beetje hulp van de juf nodig.

Nu ga ik een paar vragen stellen waar je een keuze kunt maken:

Wat vind je van spelling in de lift? Makkelijk/ moeilijk, waarom?

Moeilijk, want dan snap je iets niet en kan de juf niet helpen waardoor je het niet afkrijgt.

Wat vind je van zelfstandig werken? Makkelijk/ moeilijk, waarom?

Leuk, omdat hij het snapt.

Wat vind je van piccolo? Makkelijk/ moeilijk, waarom?

Leuk, maar hij haalt de letters door elkaar. Hij maakt bijvoorbeeld van het woord mes het woord mus.

Nu wat open vragen:

Wanneer kun je zelf aan het werk?

Als hij hulp van de juf heeft gekregen.

Wanneer kun je niet zelfstandig aan het werk?

Als iets moeilijk is en de juf kan niet helpen.

Wat heb je nodig om zelf aan het werk te kunnen?

Beetje hulp van de juf.

Wat heb je nodig om zelf aan het werk te blijven?

Hulp van de juf.

Hoe vind je de begeleiding van de leerkracht?

Goed.

Help ik genoeg of te weinig? Waarom genoeg of te weinig?

Goed genoeg.

Op welke momenten in de les heb je hulp nodig?

Als hij de bladzijde niet snapt heeft hij meteen hulp van de juf nodig.

Wat kan ik als leerkracht doen, zodat jij zelf aan het werk kan?

Wat kan ik doen, zodat jij aan het werk blijft?

Hij kan hulp aan de leerling vragen die naast hem zit.

Vind je dat er genoeg rekening gehouden wordt met dat wat je leuk vindt tijdens het werken.

Ja, hij vindt het leuk

Wat vind je wel/ niet leuk, of wat zou er anders kunnen?

Hij heeft te weinig tijd voor de computer.

Hoe vind je het werken in de klas?

Wel leuk.

Wat zou je graag anders willen zien?

Dat de computer iets sneller wordt.

Bijlage 18 Interview fase drie stap zes leerling drie.

Heb je zelf vragen?

Nee.

Kun je mij iets vertellen over taal en lezen?

Is leuk. Leuker dan de andere keer. Lezen is niet leuk, maar Piccolo wel.

Als jij het werk op je tafel krijgt. Kun je dan meteen beginnen?

Ja, soms.

Niet als hij druk is.

Als hij niet zo druk is kan hij zelf werken.

Nu ga ik een paar vragen stellen waar je een keuze kunt maken:

Wat vind je van spelling in de lift? Makkelijk/ moeilijk, waarom?

Makkelijk. Moeilijk als er moeilijke dingen staan.

Wat vind je van zelfstandig werken? Makkelijk/ moeilijk, waarom?

Makkelijk, alles is makkelijk.

Wat vind je van piccolo? Makkelijk/ moeilijk, waarom?

Leuk, omdat er leuke woordjes bij staan.

Nu wat open vragen:

Wanneer kun je zelf aan het werk?

Als hij een koptelefoon op heeft.

Wanneer kun je niet zelfstandig aan het werk?

Als hij druk is. Als er veel lawaai is.

Wat heb je nodig om zelf aan het werk te kunnen?

Potlood en gum.

Wat heb je nodig om zelf aan het werk te blijven?

Rust.

Hoe vind je de begeleiding van de leerkracht?

Helpt teveel, hij kan het zelf.

Help ik genoeg of te weinig? Waarom genoeg of te weinig?

Genoeg.

Op welke momenten in de les heb je hulp nodig?

Als de opdracht moeilijk is.

Wat kan ik als leerkracht doen, zodat jij zelf aan het werk kan?

Wat kan ik doen, zodat jij aan het werk blijft?

Zorgen voor een bouwvakkerskoptelefoon.

Vind je dat er genoeg rekening gehouden wordt met dat wat je leuk vindt tijdens het werken.

Nu wel.

Wat vind je wel/ niet leuk, of wat zou er anders kunnen?

Weet hij niet.

Hoe vind je het werken in de klas?

Soms is er teveel lawaai.

Wat zou je graag anders willen zien?

Niets.

Bijlage 19 Interview fase drie stap zes leerling vier.

Heb je zelf vragen?

Ja, wat doe je eigenlijk allemaal voor school?

Kun je mij iets vertellen over taal en lezen?

Dan gaan de juffen altijd wisselen. En piccolo en zelfstandig werken.

Als jij het werk op je tafel krijgt. Kun je dan meteen beginnen?

Nee, dan moet ze eerst een potlood en gum hebben. Heeft ze dit dan kan ze werken.

Nu ga ik een paar vragen stellen waar je een keuze kunt maken:

Wat vind je van spelling in de lift? Makkelijk/ moeilijk, waarom?

Makkelijk, omdat ze makkelijke oefeningen heeft.

Wat vind je van zelfstandig werken? Makkelijk/ moeilijk, waarom?

Makkelijk, omdat het makkelijke oefeningen zijn.

Wat vind je van piccolo? Makkelijk/ moeilijk, waarom?

Makkelijk, omdat ze soms alles goed heeft.

Nu wat open vragen:

Wanneer kun je zelf aan het werk?

Als de andere kinderen niet praten.

Wanneer kun je niet zelfstandig aan het werk?

Als andere kinderen wel praten.

Wat heb je nodig om zelf aan het werk te kunnen?

Werk, potlood en gum.

Wat heb je nodig om zelf aan het werk te blijven?

Werk, potlood, gum. Dan blijft ze aan het werk.

Hoe vind je de begeleiding van de leerkracht?

Goed, omdat leerkracht de kinderen helpt.

Help ik genoeg of te weinig? Waarom genoeg of te weinig?

Genoeg.

Op welke momenten in de les heb je hulp nodig?

Bij spelling.

Wat kan ik als leerkracht doen, zodat jij zelf aan het werk kan?

Potlood, gum en werk geven. Dan slaat ze de opdracht over als deze te moeilijk is.

Vind je dat er genoeg rekening gehouden wordt met dat wat je leuk vindt tijdens het werken.

Genoeg maar kan wel meer spelletjes doen.

Wat vind je wel/ niet leuk, of wat zou er anders kunnen?

Niets, ze vindt alles leuk.

Hoe vind je het werken in de klas?

Leuk, ze heeft nergens last van.

Wat zou je graag anders willen zien?

Dat de leerkracht nog meer huiswerk moet maken.

Bijlage 20 Fase drie stap zeven vragenlijst aan 13 leerlingen.

Naam:	Nooit	Soms	Vaak	Altijd
20. Ik vind taal en lezen leuk om te doen.	0	2	1	10
21. Ik werk alleen omdat het moet.	3	3	2	5
22. Als ik werk op mijn tafel krijg, begin ik meteen met werken.	0		2	7
23. De juf moet zeggen dat ik moet beginnen met taal en lezen.	4	4	0	2
24. Ik ben goed in taal en lezen.	0	7	2	8
25. Ik werk geconcentreerd aan taal en lezen.	2	3	1	4
26. Ik zit vaak te dromen tijdens taal en lezen.	10	6	1	1
27. Ik stoer andere kinderen tijdens taal en lezen.	9	1	1	1
28. Ik vind het nuttig om taal en lezen te hebben op school.	3	2	2	6
29. Ik wil beter worden in taal en lezen.	2	0	1	10
30. Ik voel mij goed als ik hard gewerkt heb aan taal en lezen.	2	5	1	5
31. Ik voel mij goed als ik de opdracht zelf kan maken.	0	2	5	6
32. Ik heb vaak de hulp van de leerkracht nodig tijdens taal en lezen.	2	6	3	2
33. Ik kan goed werken in de klas.	0	3	4	6
34. Ik word tijdens taal en lezen gestoord door andere leerlingen.	4	6	1	2
35. Spelling in de lift is leuk.	2	2	2	7

36. Zelfstandig werken is leuk.	1	5	1	6
37. Piccolo is leuk.	0	2	1	10
38. Ik wil meer verschillende dingen doen tijdens taal en lezen.	4	2	2	5

Wanneer kun je zelf aan het werk?

1. Ik kan zelf aan het werk.
2. Vaak.
3. Als ik geen hulp nodig heb en als ik het snap.
4. Eerst uitleggen anders lukt het niet.
5. Als ik hulp van de juf nodig heb.
6. Na uitleg.
7. Soms.
8. Als ik makkelijke opdrachten heb.
9. Uitleggen.
10. Als het goed uitgelegd word.
11. Na hulp.
12. Met een bouwvakkerskoptelefoon.
13. Als het een makkelijke bladzijde is.

Wat heb je nodig om zelf aan het werk te blijven?

1. Concentratie.
2. Potlood en gum.
3. Uitleg en Piccolo.
4. Niet afgeleid worden.
5. Gewoon aan het werk blijven en niet praten. Niet storen.
6. Dat ik niet gestoord word.
7. Potlood en gum.
8. Potlood, gum, spelling en zelfstandig werk.
9. Een potlood, gum en stilte.
10. Rust in de klas.
11. Werk.
12. Een gum en een potlood.
13. Potlood, gum en bakje voor het potlood.

Wanneer kun je niet zelfstandig aan het werk?

1. Bij spelling.
2. Altijd.
3. Als ik geen boekje heb.
4. Eerst uitleggen.
5. Als kinderen niet praten of pesten.
6. Als iemand mij stoort.
7. Als de bladzijde te moeilijk is.
8. Als ik geen potlood, gum en werk heb.
9. Zonder potlood en gum.
10. Als anderen schreeuwen.
11. Als de bladzijde te moeilijk is.
12. Als een leerling andere leerlingen plaagt.
13. Zonder hulp als de bladzijde te moeilijk is.

Wat kan ik doen, zodat jij zelf aan het werk kan?

1. Helpen.
2. Helpen.
3. Kijken of de leerlingen goed werken.
4. Eerst uitleggen.
5. Niet mopperen en gewoon werken.
6. Goede uitleg.
7. Goed uitleggen.
8. Potlood, gum en werk op tafel leggen.
9. Uitleggen.
10. Uitleggen.
11. Laten zien wat ik moet doen.
12. Een koptelefoon geven.
13. Goed uitleggen.

Wat kan ik doen, zodat jij aan het werk blijft?

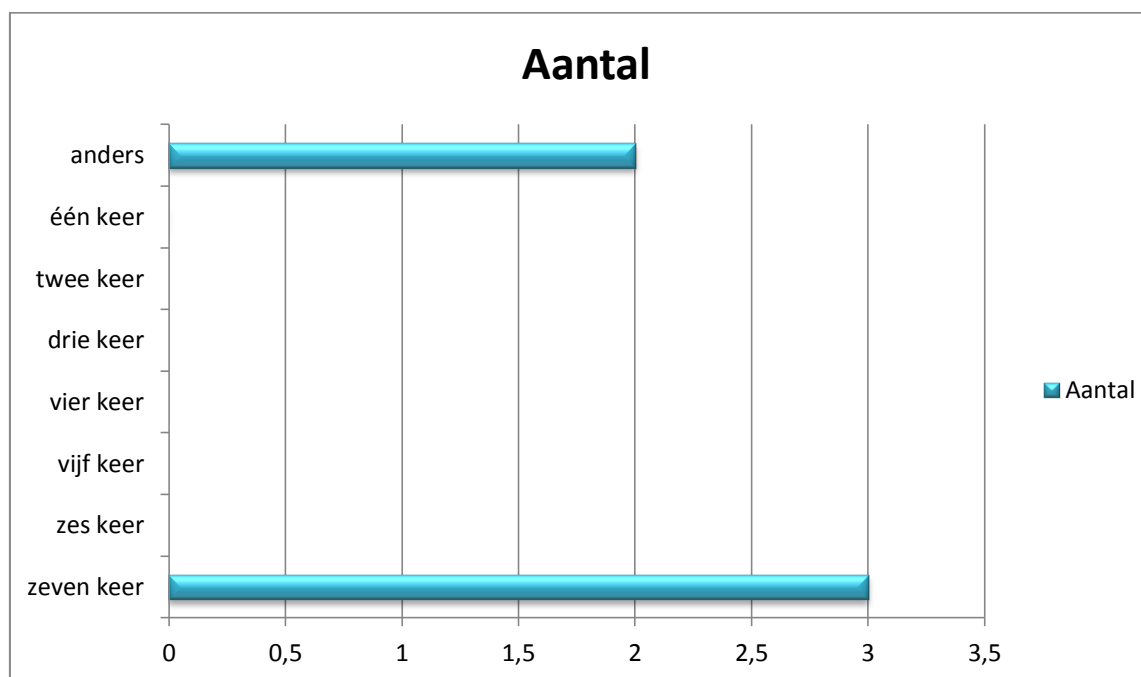
1. Helpen.
2. Als iedereen zit.
3. Niets.
4. Niet gestoord worden door andere kinderen.
5. Niet lachen om leerlingen.
6. Muziek aan.
7. Dat de kinderen niet storen.
8. Potlood, gum en werk op tafel leggen.
9. Dat iedereen stil blijft.
10. Rust geven.
11. Iedereen stil zijn.
12. Zelf werken en geen hulp van de juf.
13. Niet storen.

Wat zou je graag anders willen zien?

1. Een spelletje.
2. Weet ik niet.
3. Meer spelletjes.
4. Niets.
5. Computer, Piccolo, bij een andere leerling zitten.
6. Niets.
7. Niets.
8. Niets.
9. Niets.
10. Niets.
11. Niets.
12. Iets leuks zoals Piccolo.
13. Nog iets anders erbij.

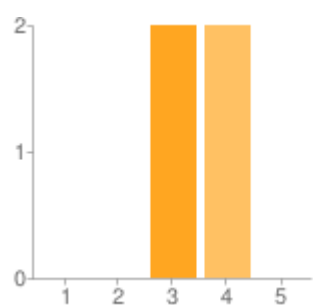
Bijlage 21 Fase vier stap acht overzicht reacties collega's school X.

Hoe vaak per week heb je mondelinge en schriftelijke taal op het rooster staan?



1 keer	0 0%
2 keer	0 0%
3 keer	0 0%
4 keer	0 0%
5 keer	0 0%
6 keer	0 0%
7 keer	3 60%
Other	2 40%

Hoe vinden de leerlingen in jouw klas mondelinge en schriftelijke taal?



1 - Helemaal niet leuk	00%
2	00%
3	240%
4	240%
5 - Heel leuk	00%

Helemaal
niet leuk

Heel
leuk

Welke materialen gebruik je bij mondelinge en schriftelijke taal?

Beginnende geletterdheid	00%
Zo leer je kinderen lezen en spellen	00%
De Leessleutel	00%
De Leesbus	00%
Leesweg	00%
Leespraat	00%
Veilig Stap Voor Stap	250%
Veilig Leren Lezen Maan	375%
Veilig Leren Lezen Zon	125%
Differentiatiebladen	125%
Piccolo	125%
Spelling in de lift	250%
Zin in Taal	125%
Woordenschat	250%
Max	00%
Kies maar	00%
Het spreekt vanzelf	00%
Blokboeken	125%
Tempo	00%
Taal is niet zo moeilijk	00%
Detective denkwerk	00%
Taal actief	00%
Schateiland	00%

Op eigen benen	00%
Slagwerk	00%
Taalverhaal	00%
De lijsterbij	00%
Lees en schrijf	125%
Begrijpend lezen Cito	00%
Taalactiveringsprogramma voor kleuters	00%
Humpie Dumpie	125%
Tekst verwerken	00%
Zuidvallei	00%
Nieuwsbegrip	125%
Lezen moet je doen	250%
Lezen wat je kunt	125%
Zeggen wat je ziet	250%
Varia	00%
Bij jou en mij	00%
Taaltrapeze	375%
Other	6150%

Mensen kunnen meer dan één selectievakje selecteren, en daarom kan het percentage hoger dan 100% zijn.

Het werken met deze materialen vinden leerlingen leuk.

Beginnende geletterdheid	00%
Zo leer je kinderen lezen en spellen	00%
De leessleutel	00%
De Leesbus	00%
Leesweg	00%
Leespraat	00%
Veilig Stap Voor Stap	250%
Veilig Leren Lezen Maan	250%
Veilig Leren Lezen Zon	00%
Differentiatiebladen	125%
Piccolo	125%
Spelling in de lift	00%

Zin in taal	00%
Woordenschat	125%
Max	00%
Kies maar	00%
Het spreekt vanzelf	00%
Blokboeken	00%
Tempo	00%
Taal is niet zo moeilijk	00%
Detective denkwerk	00%
Taal actief	00%
Schateiland	00%
Op eigen benen	00%
Slagwerk	00%
Taalverhaal	00%
De lijterbij	00%
Lees en schrijf	125%
Begrijpend lezen Cito	00%
Taalactiveringsprogramma voor kleuters	00%
Humpie Dumpie	00%
Tekst verwerken	00%
Zuidvallei	00%
Nieuwsbegrip	125%
Lezen moet je doen	250%
Lezen wat je kunt	250%
Zeggen wat je ziet	00%
Varia	00%
Bij jou en bij mij	00%
Taaltrapeze	250%
Other	5125%

Mensen kunnen meer dan één selectievakje selecteren, en daarom kan het percentage hoger dan 100% zijn.

Op welke manier motiveer jij de leerlingen om te gaan werken?

	Door het geven van complimenten.	5	100%
	Door het geven van een sticker.	1	20%
	Door het geven van een beloning.	1	20%
	Other	4	80%
Door het geven van complimenten, Door het geven van een beloning, zingend aankondigen wat we gaan doen, humor, persoonlijke aandacht, vragen stellen	Mensen kunnen meer dan één selectievakje selecteren, en daarom kan het percentage hoger dan 100% zijn.		

Op welke manier motiveer jij de leerlingen om aan het werk te blijven?

Door een goede werksfeer te creëren.	4	100%
Door verschillende activiteiten in een les toe te passen.	2	50%
Door de leerlingen zelf de volgorde van werken te laten bepalen.	1	25%
Door leerlingen te laten samenwerken.	0	0%
Door leerlingen mondeling te motiveren.	2	50%
Door het geven van complimenten.	4	100%
Other	2	50%
Mensen kunnen meer dan één selectievakje selecteren, en daarom kan het percentage hoger dan 100% zijn.		

Door een goede werksfeer te creëren., Door verschillende activiteiten in een les toe te passen, Door leerlingen mondeling te motiveren, Door het geven van complimenten, persoonlijke aandacht, even samen te werken

Wat zet je in om leerlingen zelfstandig te laten werken?

"Verschillenden manieren om via tijdsaanduiding visueel te maken hoelang ze moeten werken bv: time timer, 1 liedje zacht aanzetten na afloop kom ik weer helpen.

Een beloning of leuk werkje in het vooruitzicht te stellen wat ze na afloop mogen doen

Hen zelf laten aangeven wat ze na afloop 5 minuten mogen doen

Aangeven dat we na afloop samen iets gaan doen

Materiaal in het zicht zetten waar ze mee mogen werken/spelen als ze klaar zijn.

Werkmandjes: Materiaal in een mandje leggen waardoor ze kunnen zien wanneer ze klaar zijn [als het mandje leeg is]

Meerdere werkmandjes met daarop de getallen 1 2 3 waarmee ze kunnen overzien wat ze moeten doen en in welke volgorde".

Wanneer kunnen de leerlingen tijdens taal en lezen zelf aan het werk, dus zonder hulp van de leerkracht?

In mijn klas heel beperkt, tijdens schrijfdans kunnen ze onderdelen zelfstandig doen, werkboekjes kan een enkeling per blz. zelfstandig na instructie. Bij Taaltrapeze niet, de overige methodes kunnen zij na uitleg van mij zelfstandig maken. Dit lukt alleen als ze de leerstof volledig beheersen! En... de opdracht begrijpen en daarnaar handelen! Na instructie en voordoen en navragen van instructie door leerkrachtverschillend

Op welke punten is verbetering wenselijk?

Er zijn methodes en mogelijkheden voor materialen genoeg, het zou wenselijk zijn wanneer er meer tijd of mankracht beschikbaar is om de lessen en bijbehorende materialen [op maat] voor te bereiden. Blokboek taal, staan veel overschrijfoefeningen in. Dit begint in deel 3 en gaat door t/m deel 5. Voor leerlingen met een zeer laag cognitief niveau is het moeilijk om materialen te vinden waarbij ze zelfstandig aan de slag kunnen, en die ook nuttig zijn!! Als ze er vervolgens verder niets mee doen, het geleerde niet opslaan, wordt het gauw alleen maar een kunstje....

Is er nog iets wat je op wilt merken, dan kan dat hieronder.

Succes met je onderzoek!

Ik vind dat er op onze school veel materialen en methodes zijn waaruit je kunt kiezen. Het struikelblok is dan ook: welk materiaal/gedeeltes uit methodes voor welke leerling?

Ik vind dat er op onze school veel materialen/methodes zijn waaruit je kunt kiezen. Het struikelblok is dan ook: welk materiaal/gedeeltes uit methodes voor welke leerling?

Voor deze groep blijkt het gezamenlijk werken in projectvorm aan te slaan, zoals Taaltrapeze. Ook hier moet weer selectief te werk gegaan worden; Je moet dat als leerkracht aandurven.