

‘Juf, help je mij om in rust te kunnen werken?’

Een onderzoek naar het vergroten van de taakgerichtheid tijdens het zelfstandig werken bij jonge kinderen in het ZML-onderwijs.

Avans Hogeschool, opleiding leraar basisonderwijs, Breda
Onderzoeksrapportage in het kader van de kernopgave “Praktijkonderzoek Schoolontwikkeling” (POS)

Silvana van Loenhout
Klas: 29V4A
Studentnummer: 2073515
E-mailadres: cpmloenh@student.avans.nl
Stageschool: D.K.
Begeleidend docent: Marion van der Kruk en Marc Karremans
Inleverdatum: 01-05-2017

Inhoudsopgave

Voorwoord	blz. 3
Samenvatting	blz. 4
Summary	blz. 4
Hoofdstuk 1: Inleiding en aanleiding	blz. 5
1.1. Leeswijzer	blz. 5
1.2. Inleiding en situatieschets	blz. 5
1.3. Voorlopige onderzoeksvraag	blz. 6
Hoofdstuk 2: Theoretische onderbouwing	blz. 7
2.1. Literatuurstudie	blz. 7
2.1.1. Wat is zelfstandig werken?	blz. 7
2.1.2. Kindfactoren	blz. 7
2.1.3. Omgevingsfactoren	blz. 8
2.1.4. Leerkrachtfactoren.....	blz. 9
2.2. Interventies om taakgerichtheid te bevorderen.....	blz. 9
2.3. Factorkeuze	blz. 10
2.4. Conceptueel model	blz. 11
2.5. Hypothese	blz. 11
Hoofdstuk 3: Onderzoeksontwerp	blz. 12
3.1. Operationele onderzoeksvraag	blz. 12
3.2. Innovatief ontwerp	blz. 12
3.3. Onderzoeksopzet	blz. 13
3.3.1. Toetsing van de innovatieve oplossing	blz. 13
3.3.2. Tijdsplanning.....	blz. 13
Hoofdstuk 4: Resultaten van het onderzoek.....	blz. 15
4.1. Uitvoering	blz. 15
4.2. Aanpassingen	blz. 15
4.3. Resultaten	blz. 15
4.3.1. Voormeting	blz. 16
4.3.2. Nameting	blz. 16
4.4. Beperkingen	blz. 16
Hoofdstuk 5: Conclusie en discussie	blz. 17
5.1. Conclusie	blz. 17
5.2. Discussie	blz. 17
5.3. Aanbevelingen en aanwijzingen voor een vervolgonderzoek	blz. 17
5.4. Presentatie op de school	blz. 18
Literatuurlijst	blz. 19
Bijlagen	
1. Regels tijdens het leren leren.....	blz. 22
2. Vaste looproute in SO-Groen	blz. 22
3. Observatieformulier taakgebonden gedrag	blz. 23
4. Het rood-groene kaartje	blz. 23
5. Ondersteunende afbeelding tijdens de introductie van het rood-groene kaartje.....	blz. 23
6. Voormeting	blz. 24
7. Nameting	blz. 24
8. Schoolafspraken leren leren per april 2017	blz. 25
9. Verklaring presentatie onderzoek op de werkplek	blz. 26

Voorwoord

Voor u ligt mijn afstudeerscriptie. Dit is een onderdeel van het afstudeerprogramma van de Academie voor Pedagogisch Onderwijs te Breda. Deze scriptie is tot stand gekomen naar aanleiding van de ontwikkelingsvraag van mijn stageschool D.K., welke is toegespitst op het verbeteren van het leren leren bij zeer moeilijk lerende kinderen.

Zonder professionele begeleiding was het realiseren van mijn onderzoek niet gelukt. Graag wil ik via deze weg mijn dank uitspreken naar directeur J.H., wie mij namens mijn stageschool de mogelijkheid heeft gegeven om dit onderzoek uit te voeren. Mijn mentor V.H. wil ik graag bedanken voor haar begeleiding en het delen van haar expertise tijdens mijn LIO-stage in SO Groen. De collega's die net als ik onderdeel waren van de ontwikkelgroep leren leren op D.K. wil ik ook graag bedanken, omdat zij mij dit schooljaar vertrouwen en vrijheid hebben geboden tijdens het uitvoeren van dit onderzoek. Ook wil ik mijn dank uitspreken naar mijn begeleidster Marion van der Kruk, voor alle vormen van contact en begeleiding tijdens het uitvoeren en schrijven van dit onderzoek. Eind februari 2017 is Marion met zwangerschapsverlof gegaan en werd Marc Karremans mijn nieuwe begeleider. Ook Marc wil ik dan ook hartelijk danken voor zijn enthousiasme, kennis en inspiratie welke mij verder hebben geholpen tijdens het uitvoeren en rapporteren van dit onderzoek.

Tot slot wil ik mijn dank uitspreken naar mijn ouders, broertje, mijn vriend en mijn vriendinnen. De afgelopen periode bracht ik een groot deel van mijn tijd door achter mijn laptop: werkende aan dit onderzoek en verdere elementen welke toebehoren aan het afstudeerprogramma van mijn opleiding. Desondanks waren jullie er altijd voor mij en hebben jullie mij altijd dat steuntje in de rug gegeven waardoor ik weer stappen vooruit maakte wanneer alles even niet zo liep als hoe ik dat wilde.

Silvana van Loenhout

Samenvatting

Doel: De groepsleerkracht van SO Groen op ZML-school D.K. te Roosendaal ervaarde een hoge mate aan onrust en een lage mate aan taakgerichtheid bij de leerlingen tijdens het leren leren. Dit is een vakgebied op D.K. waar de leerlingen zelfstandig aan leervaardigheden werken. Het doel van dit onderzoek is om de taakgerichtheid van de leerlingen te verbeteren. **Methode:** De doelgroep op D.K. heeft een verstandelijke beperking. D.K. biedt daarom onderwijs aan dat aangepast is op de onderwijsbehoeften en het niveau van de leerlingen. De leerlijnen van het CED (2012) staan hierin centraal, ook voor het leren leren. Omdat de leerlingen vaak bijkomende problematieken hebben als ADHD, hechtingsproblematiek of autisme, zijn de leerlingen gebaat bij duidelijkheid, structuur (Lieshout, 2009) en visuele ondersteuning (Betts & Patrick, 2007). De interventie die is toegepast om de taakgerichtheid te verbeteren is het hanteren van één vaste, gevisualiseerde regel (Betts & Patrick, 2007) en het gebruiken van een rood-groen kaartje om hulp te vragen (GIP-model, 1996). De rode kant van het kaartje geeft aan dat de leerlingen een vraag hebben en groene kant geeft aan dat de kinderen zonder vraag kunnen doorwerken. Hierbij wordt afgeweken van de leerlijn van het CED (2012), welke voor verschillende niveaus ook verschillende manieren van hulpvragen hanteert. Dit bleek een grote factor te zijn welke onrust binnen de groep veroorzaakt heeft. **Resultaten:** De leerlingen in SO Groen werken nu allemaal met het rood-groene kaartje en dit heeft geresulteerd in het feit dat de taakgerichtheid van de leerlingen is toegenomen, evenals de rustige werksfeer binnen de groep. **Conclusie:** Met dit gegeven kan met nodige voorzichtigheid worden gezegd dat het hanteren van één vaste, gevisualiseerde regel (het werken met een rood-groen vragenkaartje) de taakgerichtheid van jonge kinderen in het ZML-onderwijs verhoogt.

Summary

Goal: The teacher of SO Groen at D.K., a school for children with learning disabilities, was facing a problem during the lessons of 'learn to learn'. Learn to learn is a subject in which children are practicing their learning skills like planning and their working attitude. During the lessons the teacher experienced a high level of anxiety and a low level of task orientation. The main aim of this research was to find an innovative solution for this problem and to improve the task orientation of the children in SO Groen. **Method:** The target group at D.K. has a mental disability. D.K. teaches their children in a way which is matching with the children's' educational needs. The learning trajectories from CED (2012) are the basis, also during learn to learn. Because of the fact that almost all the children at D.K. are having additional problems like ADHD, autism or an attachment disorder, the children benefit clarity, structure (Lieshout, 2009) and visual support (Betts & Patrick, 2007). The intervention that has been applied is the handling of one fixed, visualized rule (Betts & Patrick, 2007) and use a red-green helping card. The red side of the card shows the teachers that the student has a question and needs help and the green side of the card means that the student can continue their work. This method deviates from the learning trajectories from CED (2012), which describes different ways of asking for help at the different levels the children work on. These different ways of asking for help seems to be a reason why the task orientation level was low. **Results:** The research shows that handle one fixed, visualized rule improves the task orientation of the children in SO Groen, just as the quiet working atmosphere. **Conclusion:** With this in mind it can be concluded with due care that the handling of one fixed, visualized rule (working with the red-green helping card) improves the task orientation of young children with learning disabilities.

Hoofdstuk 1: Inleiding en aanleiding

1.1. Leeswijzer

Hoofdstuk 1 bevat de inleiding en aanleiding voor dit onderzoek waarin de taakgerichtheid van leerlingen in het onderwijs aan zeer moeilijk lerende kinderen (ZML-onderwijs) centraal staat. Om concreet te krijgen welke factoren invloed hebben op de taakgerichtheid van deze kinderen, wordt in hoofdstuk 2 een theoretisch onderzoek weergegeven. Aan de hand van dit theoretisch onderzoek wordt één factor gekozen en aan de hand van deze factor wordt in hoofdstuk 3 een onderzoeksontwerp getoond. De resultaten van dit onderzoek worden gepresenteerd in hoofdstuk 4, waarna in hoofdstuk 5 ruimte is voor conclusies, discussies en eventuele aanbevelingen. Tot slot is de literatuurlijst te vinden, gevolgd door de bijlagen.

1.2. Inleiding en situatieschets

D.K. is een cluster 3 school die gespecialiseerd is in het bieden van onderwijs aan kinderen met een IQ tussen de 50 en 85. In DSM-IV-TR wordt ook wel de term 'licht verstandelijk beperkt' gebruikt (American Psychiatric Association, 2000). De leerlingen op D.K. hebben een leeftijd van 4 tot ongeveer 19 jaar oud. De verschillen tussen de leerlingen zijn groot, bijvoorbeeld in verbale vaardigheden en de mate van zelfredzaamheid. Voor sommige leerlingen beperkt de belevingswereld zich tot de directe omgeving van huis en school, voor veel andere leerlingen is de belevingswereld een stuk groter.

De school kent een hoofdlocatie in Roosendaal en een nevenlocatie in Bergen op Zoom. Op deze eerstgenoemde locatie is dit onderzoek uitgevoerd, te weten in SO Groen. SO Groen is de op één na jongste groep op school en telt 11 leerlingen. De kinderen hebben een kalenderleeftijd tussen de 6 en 8 jaar oud, maar de ontwikkelingsleeftijden van de kinderen liggen aanzienlijk lager. De kinderen bevinden zich grotendeels in de eerste individuatiefase (volgens de beschreven sociaal-emotionele ontwikkelingsfasen van Dosen, (2002)). In deze klas komen verschillende (gedrags)problematieken en stoornissen voor: autisme spectrum stoornissen (ASS), Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), syndroom van Down, hechtingsproblematiek, maar ook kent SO Groen een meisje met een zeer zeldzame chromosoomafwijking welke onder andere eetproblemen en problemen op het gebied van de fijne motoriek met zich meebrengt.

SO Groen kent niet alleen veel verschillen qua problematiek, maar ook op het gebied van niveaus waarop gewerkt wordt. De leerlingen op D.K. hebben een bij hun mogelijkheden passende leerroute en uitstroombestemming. De kinderen in SO Groen stromen hoogstwaarschijnlijk uit naar (on)betaalde arbeidsmatige dagbesteding. De kinderen hebben een eigen ontwikkelingstempo en ontwikkelingsverloop en ieder een eigen ondersteuningsbehoefte. Wat zij nodig hebben om zich te kunnen ontwikkelen en naar welke doelen er gewerkt gaat worden staat omschreven in een eigen ontwikkelingsperspectief (OPP). De doelen waar naartoe gewerkt wordt zijn opgedeeld in verschillende niveaus. Deze niveaus zijn gerefereerd aan de leerlijnen en doelen volgens het Centrum Educatieve Dienstverlening voor zeer moeilijk lerende kinderen (CED-ZML). De doelen bij niveau 1 zijn respectievelijk het minimaal haalbare en hoe hoger het niveau wordt, hoe hoger de gestelde doelen worden. De kinderen werken op niveau 2, 3 en 4 (CED, 2012) zoals te zien is in figuur 1. Dit vereist dus een hoge mate aan differentiatie in het ontwerpen van het leeraanbod. Om de situatie omtrent het hulpvragen in SO Groen helder te krijgen, worden de doelen waaraan gewerkt moet worden in de onderstaande tabel weergegeven. Dit is gezien de diversiteit aan manieren van hulpvragen namelijk een onderwerp wat binnen de groep onrust veroorzaakt.

Niveau	Doel volgens CED
Niveau 2	Het kind gaat naar de begeleider toe als hij hulp nodig heeft.
Niveau 3	Het kind vraagt rustig om hulp als hij die nodig heeft.
Niveau 4	Het kind hanteert de afgesproken vaste regel om hulp te vragen.

Wanneer er om hulp gevraagd wordt ontstaat er in de klas als het ware een kettingreactie, welke wellicht de rol van het onderliggende probleem kan aannemen. Wanneer leerling A om hulp roept door de klas, maakt dit bijvoorbeeld dat leerling B afgeleid wordt door de auditieve prikkels die hierdoor ontstaan. Maar ook wanneer een leerling langs een andere leerling loopt in de richting van de leerkracht, maakt dit dat de leerlingen niet meer bezig zijn met hun taak maar om zich heen kijken naar wat er zich afspeelt.

Een knelpunt dat men aan het begin van dit schooljaar is tegengekomen in SO Groen heeft dus betrekking op de taakgerichtheid van de kinderen tijdens het zelfstandig werken. Onder taakgerichtheid wordt de mate verstaan waarin er daadwerkelijk geconcentreerd gewerkt wordt (Alkema, van Dam, Kuipers, Lindhout en Tjerkstra, 2006). Door Renzulli (1978) ook wel omschreven als een hoge mate van taaktoewijding en doorzettingsvermogen. Vonk (2000) kan een geringe taakgerichtheid van leerlingen in de klas voor problemen zorgen. Niet alleen leidt de leerling met zijn niet-taakgericht gedrag andere leerlingen af, maar doordat de leerling de leertijd niet gebruikt aan zijn leertaak, maar andere zaken, zal hij van de leertaak minder opsteken ten opzichte van zijn klasgenoten. De kinderen werken eens per week gedurende een periode van 30 minuten zelfstandig aan hun eigen werktafel tijdens het vak leren leren. Echter is door de groepsleerkracht geconstateerd dat de leerlingen tijdens het leren leren niet voldoende taakgericht werken. Dit heeft voornamelijk te maken met de onrust die in de groep aanwezig is. Onder deze onrust wordt het lopen en praten door de klas verstaan. Om dit probleem te ondervangen heeft de groepsleerkracht een vaste looproute van de leerkracht ingezet als middel om de kinderen voorspelbaarheid te bieden en kunnen incalculeren wanneer de juf hen komt helpen (zie bijlage 2).

Van Eijkeren (2008) stelt dat een van de belangrijkste doelen van opvoeding en van het onderwijs is om leerlingen helpen zelfstandig te worden en verantwoordelijkheid leren dragen. D.K. streeft naar het ontwikkelen van zelfstandigheid en verantwoordelijkheid van het kind (de Hoon, 2016). Het ontwikkelen van zelfstandigheid is een belangrijk maatschappelijk doel van het Nederlandse onderwijs (Dekkers & Meijnen, 2003). Onder zelfstandigheid wordt verstaan dat een leerling op zichzelf, onafhankelijk van anderen, een (leer)doel kan bereiken. Zelfstandig werken staat de laatste jaren volop in de belangstelling. Zelfstandig werken is zowel een middel om gedifferentieerd (inclusief) onderwijs te realiseren, als doel op zichzelf dat leerlingen meer verantwoordelijkheid geeft over hun eigen leerproces en hen minder afhankelijk maakt van de docent (Janssen, Ten Dam, Wolters, 2002).

Gekeken naar de eerdergenoemde uitstroombestemming van de doelgroep op D.K. is het erg belangrijk dat men op school aandacht besteedt aan het ontwikkelen van een zo groot mogelijke mate van zelfstandigheid. De vaardigheden die men de kinderen op D.K. wilt aanleren zijn gericht op het kunnen functioneren in de maatschappij en het dagelijks leven, ook op het gebied van het ontwikkelen van de zelfstandigheid en zelfredzaamheid. Dit begint klein bij het uitpakken van de tas, het aan- en uitdoen van de jas, zelfstandig kunnen eten en drinken, maar wordt ook toegespitst op lesactiviteiten waarbij leerlingen zelfstandig aan een eigen werkplek moeten kunnen werken. Dit is belangrijk omdat ernaar wordt gestreefd dat de leerlingen later ook zelfstandig activiteiten kunnen uitvoeren. Denk hierbij aan het doen van taken binnen het huishouden of op de arbeidsmarkt waar zij terecht komen. Wanneer er sprake is van een geringe taakgerichtheid waarbij het kind continue afgeleid wordt door de prikkels uit zijn omgeving, kan men zich afvragen of het kind voldoende in staat is om een dergelijke mate van zelfstandigheid te kunnen ontwikkelen.

De geringe taakgerichtheid van de leerlingen in SO Groen ook voor de leerkrachten een probleem. Het vereist een hoge mate aan begeleiding en coaching van de leerlingen, maar men kan simpelweg niet in zeven sloten tegelijk lopen: het is niet mogelijk om meerdere leerlingen op het zelfde moment van hulp te voorzien en te motiveren om te werken. Momenteel worden onderwijsassistenten ingezet om de leerkracht te helpen het probleem te ondervangen, maar gezien het feit dat er voor één van de assistenten zorguren zijn vastgesteld voor twee leerlingen in de groep, is dit niet haalbaar. Er wordt geprobeerd de kinderen in groepjes bij elkaar te zetten en te voorzien van een leerkracht en/of assistent, maar hiermee wordt het zelfstandig werken niet bevorderd.

De intern begeleider (IB'er) van de school beaamt het probleem omtrent de verschillende manieren van hulpvragen en de gevolgen die dit kan hebben voor de groep. De IB'er geeft aan dat het goed is dat de leerlingen een aanbod op het eigen niveau volgen, maar dat de doelen omtrent hulpvragen volgens het CED voor de doelgroep waarmee D.K. bekend is wellicht niet passend is.

1.3. Voorlopige onderzoeksvraag

Gestreefd wordt naar het vinden van een manier die kan helpen bij het ontwikkelen van taakgerichtheid bij leerlingen in de klas. Verschillende factoren kunnen hierop van invloed zijn. De onderzoeksvraag in dit onderzoek luidt dan ook als volgt:

Welke factoren zijn van belang om bij jonge kinderen in het ZML-onderwijs de taakgerichtheid te vergroten tijdens het zelfstandig werken?

Hoofdstuk 2: Theoretische onderbouwing

2.1. Literatuuronderzoek

In deze studie naar literatuur is een onderscheid gemaakt in verschillende factoren die van invloed kunnen zijn op het ontwikkelen van taakgerichtheid. Binnen dit theoretisch kader worden de volgende factoren omschreven: kindfactoren, omgevingsfactoren en leerkrachtfactoren. De invloeden van deze verschillende factoren worden verzameld aan de hand van een literatuurstudie, gesprekken met de IB'er, de orthopedagoog van de school en de groepsleerkracht.

2.1.1. Wat is zelfstandig werken?

Omdat het probleem omtrent de taakgerichtheid zich voordoet wanneer de leerlingen zelfstandig werken, wordt in deze paragraaf omschreven wat er wordt verstaan onder zelfstandig werken. Janson (2005) stelt dat zelfstandig werken als volgt gedefinieerd kan worden: De leerlingen werken zelfstandig, zonder onmiddellijke aandacht van de leerkracht. Het ontwikkelen van de zelfstandigheid van leerlingen vindt plaats tijdens het zelfstandig werken door de leerlingen. Volgens Förrer en Schouten (2009) spreek je van zelfstandig werken als de leerlingen zonder directe begeleiding van de leerkracht werken. Wolthuis (2006) geeft aan dat zelfstandig werken op verschillende manieren vorm kan worden gegeven. Het kan gaan om een zelfstandige verwerking na een instructie of bijvoorbeeld zelfstandig bezig zijn met een weektaak. In dit onderzoek wordt de definitie van Förrer en Schouten (2009) gehanteerd. Tijdens het leren leren werken de leerlingen in SO Groen namelijk individueel aan hun eigen werktafel en is er geen directe begeleiding van de leerkracht.

2.1.2. Kindfactoren

De doelgroep waar dit onderzoek wordt uitgevoerd kent problemen op het gebied van de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling. De vraag is of de doelgroep met een ontwikkelingsleeftijd die vergelijkbaar is met een die van een peuter of kleuter, überhaupt in staat is om taakgericht te werken. Van Parreren (1999) denkt namelijk dat deze jonge kinderen hiertoe nog niet in staat zijn. Volgens Galema – Koolen (2008) is innerlijke zelfsturing nodig om taakgericht te kunnen werken. Dit houdt in dat het kind in staat moet zijn om zichzelf te kunnen instrueren om tot een eindresultaat te komen. Van Parreren (1999) stelt dat hier nog een fase aan vooraf gaat: het kind moet strategisch kunnen handelen. Ook zegt hij dat het jonge kind wordt beperkt in het begrijpen en opvolgen van abstracte instructies: iets waar de groepsleerkracht op zijn beurt rekening mee moet houden. Zelfsturing is een volgend begrip dat onmisbaar is wat taakgerichtheid betreft. Onder zelfsturing verstaat Van der Heijden (2009) dat kinderen de activiteit intentioneel inrichten, bijvoorbeeld op basis van een zelf geformuleerd plan. Gezien de cognitieve capaciteit van de jonge doelgroep waar dit onderzoek wordt uitgevoerd kan worden afgevraagd of zij in staat zijn om zelfstandig zonder hulp van de leerkracht een plan van aanpak op te stellen. D.K. ondervangt dit door bijvoorbeeld gevisualiseerde stappenplannen in te zetten die de leerlingen helpen bij het aanpakken van een activiteit en is er veel nabijheid van medewerkers (leerkracht of onderwijsassistent).

De doelgroep is eveneens bekend met verschillende problematieken, waaronder ASS, ADHD en hechtingsproblematiek. Deze hebben effect op de mate van zelfstandigheid en taakgerichtheid van de kinderen. Zo is het uitvoeren van zelfstandige taken voor leerlingen met ADHD vaak lastig. Dit is te verklaren door het feit dat zij moeite hebben zich te concentreren. Deze geringe concentratie zorgt ervoor dat deze kinderen bijvoorbeeld impulsief kunnen reageren en de spanningsboog erg kort is (van Lieshout, 2009). Kinderen met ADHD zijn snel afgeleid. Het feit dat kinderen met ADHD ook veel moeite hebben met het omgaan met taakgerichtheid is dan ook geen vreemde bijkomstigheid. Kenmerkend voor kinderen met autisme is dat er sprake is van problemen met de executieve functies, dit belemmert het taakgericht werken. De kinderen hebben een prikkelverwerkingsstoornis en hebben moeite met het filteren van alle prikkels om hen heen. Dit kan als gevolg hebben dat de kinderen snel afgeleid zijn. De kinderen hebben behoefte aan afgebakende, concrete opdrachten. Een verstoorde hechting zorgt ervoor dat binnen deze ontwikkeling een deel veiligheid en vertrouwen mist, het kind kan hierdoor niet inschatten wanneer hij/zij hulp kan verwachten. Voorspelbaarheid en structuur zijn hierin een vereiste. Begeleidingstechnieken zoals het bieden van nabijheid zorgen er echter voor dat het kind de indruk krijgt dat de leerkracht direct beschikbaar is (van Lieshout, 2009). Dit is niet het geval wanneer het kind zelfstandig gaat werken: de nabijheid zal er dan niet direct zijn.

2.1.3. Omgevingsfactoren

Binnen de omgevingsfactoren wordt het onderscheid gemaakt tussen de omgeving van het kind op school en de omgeving van het kind in de thuissituatie.

Omgeving op school

Uit onderzoek van de ontwikkelgroep leren leren (2016) op D.K. is gebleken dat er geen schoolbrede afspraken zijn omtrent het aanleren van zelfstandig werken. Door iedere groepsleerkracht wordt er op een eigen wijze gewerkt aan de gestelde doelen conform de niveaus van de leerlingen. Echter veroorzaakt deze werkwijze binnen de dagelijkse onderwijspraktijk verwarring bij de leerlingen. Dit omdat er steeds een andere structuur en regelgeving wordt gehanteerd wanneer zij in een andere klas komen. Een gestructureerde, vaste aanpak is waar de leerlingen behoefte aan hebben en dat is wat momenteel ontbreekt. Uit onderzochte beleidsdocumenten van basisscholen blijkt dat het opstellen van regels tijdens zelfstandig werken van belang is. Deze regels moeten samen met het team opgesteld zijn om met elkaar tot overeenstemming te komen (Veenman, Lem, Roelofs, & Nijssen, 1992). Het systeem met regels moet voor elke groep hetzelfde zijn om toe te kunnen komen aan één van de belangrijkste behoeften van de doelgroep: structuur en duidelijkheid (van Lieshout, 2009). Dit proces is inmiddels in ontwikkeling op school. Wellicht draagt dit onderzoek hieraan bij.

Feldman (2009) beschrijft de ontwikkelingstheorie van Piaget. De doelgroep waar dit onderzoek plaatsvindt bevindt zich in de pre-operationele fase. In deze fase groeit het gebruik van symbolisch denken, ontstaat het vermogen om te redeneren en neemt het gebruik van begrippen toe. Symbolisch denken stelt jonge kinderen in staat om acties symbolisch weer te geven, waardoor het denken sneller gaat. Afgevraagd kan worden of dit betekent dat een leerkracht door symbolen te gebruiken, zijn leerlingen ook sneller laat denken en leren. Op D.K. wordt deze visie beaamd (de Hoon, 2016). Visualisatie krijgt op D.K. vorm middels het gebruiken van pictogrammen. Dit zijn abstracte afbeeldingen die in één oogopslag iets duidelijk kunnen maken. Mensen met een verstandelijke beperking hebben vaak stoornissen in de taal- en conceptverwerving (Betts & Patrick, 2007). Door het inzetten van pictogrammen kunnen deze leerlingen toch zien wat er bedoeld of gevraagd wordt. Voor mensen met een verstandelijke beperking of autisme is een vaststaande routine erg belangrijk. Ook zijn er vaak problemen op omtrent het auditief kortetermijngeheugen en concentratieproblemen (Betts & Patrick, 2007). Het inzetten van pictogrammen is daarom een bruikbaar hulpmiddel in het ZML-onderwijs.

Ook de sociaal-materiële omgeving waar het kind zich op school in begeeft heeft invloed op de taakgerichtheid (Stuyvaert, 2008). Wanneer de omgeving namelijk veel prikkels bevat, bijvoorbeeld door afbeeldingen en kleuren, kan het kind sneller afgeleid raken. Op D.K. wordt daarom bijvoorbeeld gewerkt met schotten, welke de werkplek van de kinderen afbakenen. Door de werkplekken met schotten af te bakenen worden de prikkels uit de leeromgeving gereduceerd (Horeweg, 2015). Hierdoor worden prikkels vanuit de leeromgeving gereduceerd.

Omgeving thuis

Timmerman (2000) zegt dat de manier waarop ouders met hun kind thuis omgaan een invloed heeft op het gedrag en de houding van de leerling in de klas. Wanneer ouders interesse tonen voor de leefwereld van het kind en ook op wat het kind heeft meegemaakt op school, ruimte laten voor zijn exploratie, ingaan op zijn vragen, dan zal dit effect hebben op zijn werkhouding. Desforgens en Abouchaar (2003) onderzochten de effecten van ouderbetrokkenheid op de leerprestaties van kinderen. Zij concludeerden dat voornamelijk de betrokkenheid thuis, dus niet alleen de participatie op school, een grote bijdrage levert aan de ontwikkeling van kinderen. Van der Heijden (1995) stelt dat er omtrent zelfstandig werken en taakgerichtheid voor kinderen echter weinig ervaringsmogelijkheden zijn wanneer zij zich in de thuissituatie omgeven. Koenderink (2014) stelt dat kinderen vandaag de dag sneller aandacht krijgen wanneer zij hier thuis om vragen. Deze aandacht wordt door de ouders zondermeer gegeven vanuit hun liefde voor het kind, maar hier kan de impliciete boodschap van dit goedbedoelde gedrag vergeten worden. Het kind ervaart op deze manier dat het aandacht kan krijgen wanneer hij dit wilt. Dit kan bijvoorbeeld invloed hebben op de mate waarop kinderen in staat zijn om op hun beurt te wachten wanneer er geen directe nabijheid van een begeleider is. Vanuit hier geredeneerd is het niet verwonderlijk dat wanneer het kind direct hulp verwacht en het niet krijgt het gaat zoeken naar manieren om toch die aandacht te krijgen (Koenderink, 2014).

2.1.4. Leerkrachtfactoren

Rol van de leerkracht

Kijkend naar de schoolomgeving stelt Stevens (1997) dat de belangrijkste factor om tot leren te komen een veilig pedagogisch klimaat is. Gezien de complexe groepssamenstelling van SO Groen en het bijkomende feit dat zeven van de elf kinderen in een nieuw schoolgebouw hun onderwijs volgen, maakte dat in de eerste periode van het schooljaar door de groepsleerkrachten vooral is geïnvesteerd in het creëren van een veilig klimaat binnen de groep. Nabijheid is een factor die hierin een grote rol speelt. Tijdens instructie- en verwerkingsmomenten is er dan ook altijd een leerkracht of assistent binnen handbereik. Aan zelfstandig werken is tot op heden weinig aandacht besteed binnen de groep.

Leerkrachten spelen een grote rol in de ontwikkeling van de zelfstandigheid van leerlingen (Förner & Schouten, 2009). Volgens Butler en Vrieling (2002) en Bastiaens en Stijnen (2010) zijn leerkrachten een belangrijke factor wat het creëren van structuur in leerprocessen betreft. Om de ontwikkeling van het zelfstandig werken en leren zo optimaal mogelijk te laten verlopen, is het van belang dat de leerkracht in zijn handelen een zone van naaste ontwikkeling creëert (Vygotsky, 1978). Dit houdt in dat de leerkracht in zijn handelen aansluit bij de juiste fase van het zelfstandig werken en een ondersteunende context realiseert zodat het leerproces effectief verloopt. Howes (2005) stelt dat leerkrachten kunnen bijdragen aan de taakgerichtheid van kinderen door een hoge mate aan emotionele toewijding te bieden. Timmerman (2000) beaamt dit en stelt dat de begeleider taakgerichtheid kan stimuleren door een positieve benadering naar het kind toe, welke ervoor kan zorgen dat de leerling eerder gemotiveerd is om een taak uit te voeren. Door kindgericht te werken, bijvoorbeeld door te differentiëren en toe te komen aan de behoeften van de kinderen kan de taakgerichtheid eveneens bevorderd worden (Pianta, 2002).

Klassenmanagement

Zoals eerder genoemd kent SO Groen een diversiteit aan niveaus. Het is belangrijk dat de leerkracht oog heeft voor individuele leerlingen en op een goede manier omgaat met verschillen tussen de leerlingen (Förner, 2001). Wat het hulpvragen tijdens het zelfstandig werken betreft ontstaat binnen de groep onduidelijkheid voor de leerlingen. Dit is te verklaren door de aanwezigheid van verschillende regels omtrent het hulp vragen bij de niveaus van de leerlingen. Er kan gezegd worden dat er op dit gebied een tekort aan structuur en helderheid is. De onderwijspraktijk laat een onrustige groep zien wanneer de leerlingen tijdens het leren leren een half uur aan tafel werken. Onder dit onrustige gedrag wordt verstaan dat er niet taakgericht gewerkt wordt. Zij missen tijdens het leren leren de directe beschikbaarheid van de leerkracht en er wordt geleerd om de leerkracht zelf om hulp te vragen. Echter zorgen de verschillende manieren die hiervoor gehanteerd worden (nog naar de leerkracht toekomen, vanaf de plek om de leerkracht roepen en het opsteken van de vinger) ervoor dat de leerlingen zien dat de leerkracht op al deze verschillende manieren reageert. Dit heeft als gevolg dat de leerlingen zich niet houden aan de regel die voor hen geldt. Ook kan hier de vraag gesteld worden of het kind weet wat er van hem verwacht wordt op het gebied van hulpvragen. In de klas is geen vaste regel omtrent hulpvragen, maar worden nu drie regels gehanteerd. Uit onderzoek van Berends (2008) blijkt dat duidelijkheid voor leerlingen van groot belang is. Een onderdeel hiervan is het lopen van een vaste route door de klas (Veenman, Lem, Roelofs & Nijssen, 1992). Door het hanteren van een vaste looproute wordt door de leerkracht voorspelbaarheid geboden (Horeweg, 2015). In SO Groen is deze aanpak reeds gerealiseerd, zie bijlage 1.1. Hier wordt in SO Groen gebruik van gemaakt tijdens het leren leren. Tijdens het leren leren werkt SO Groen met een duidelijk mandjessysteem. De leerling maakt werk uit drie verschillende mandjes. Eerst het werk uit mandje 1, als dat klaar is naar het volgende mandje. Dit betreft werk dat aansluit bij het niveau van de kinderen. Op deze manier wordt de zelfstandigheid van de leerlingen gestimuleerd omdat zij weten waarmee zij verder kunnen als hun taakje klaar is: zij hoeven de leerkracht niet tussentijds in te schakelen om te vragen welke taak zij moeten gaan uitvoeren. Ook wordt de taakgerichtheid vergroot omdat de taak aansluit bij de mogelijkheden van het kind, welke volgens Timmerman (2000) een voorwaarde is.

2.2. Interventies om taakgerichtheid te bevorderen

Volgens Sagasser (2012) hebben hersenen stimulans nodig om zich te kunnen ontwikkelen. Onderzoek wijst uit dat hersenen van jonge kinderen veel verbindingen bevatten en dat er in de loop der jaren steeds meer structuur in deze verbindingen is ontstaan. Om grip te kunnen krijgen op de hedendaagse wereld moeten kinderen leerstrategieën ontwikkelen. Buiten de eerdergenoemde structuren die de leerkracht kan bieden, stelt Van den Oord (2011) dat er reeds verschillende methodes zijn ontwikkeld om leerlingen te helpen bij het ontwikkelen van werkstructuren welke kunnen helpen bij het vergroten van de taakgerichtheid. Een van deze strategieën is de zelfinstructiemethode van Meichenbaum (1981). De leerling leert middels het doorlopen van

4 fasen een probleem op te lossen. Deze fasen zijn visueel ondersteund door pictogrammen. De fasen die onderscheiden worden zijn de volgende:

Fase 1	Wat ga ik doen?
Fase 2	Hoe ga ik het doen?
Fase 3	Ik doe mijn werk.
Fase 4	Ik kijk mijn werk na.

Deze methode wordt binnen het reguliere basisonderwijs veelvuldig gebruikt, maar men kan zich afvragen of de cognitieve capaciteit van doelgroep in dit onderzoek toereikend is om deze strategie te kunnen toepassen. De leerlingen hebben namelijk een zwak reflectief vermogen en zijn nog niet in staat om het werk zelf na te kijken. Ook is er nog het vijffasenmodel van Koning (1990), waarin een taak aan de hand van vijf fasen doorlopen wordt. Hier worden alleen geen pictogrammen voor gebruikt zoals bij de methode van Meichenbaum (1981).

Om de kinderen inzicht te geven in hoe lang zij aan een taak mogen werken, kan een TimeTimer worden ingezet. Dit is een hulpmiddel dat de werktijd visualiseert en kinderen kan helpen met het inschatten van de tijd die zij nog aan een taak kunnen werken. Een volgende methode die taakgerichtheid van kinderen kan vergroten is Taakspel (2017). Taakspel is methode die ontwikkeld is door CED-groep. Taakspel is gericht op de taakgerichtheid van de kinderen en het voorkomen van probleemgedrag in de klas. Het is een manier waarop spelenderwijs wordt gewerkt aan doelen die vooraf worden afgesproken met de kinderen. Het doel van Taakspel is dat onrustig en storend gedrag afneemt, waardoor leerlingen efficiënter en taakgerichter kunnen werken (2017). De kinderen kunnen tijdens een lesmoment bijvoorbeeld punten verdienen. Helaas is dit een methode die schoolbreed zal moeten worden ingevoerd en ook enkel via een licentie te verkrijgen is. Gezien het geringe tijdsbestek en het financiële plaatje zal dit geen optie zijn om op dit moment in de voeren in SO Groen.

Tot slot wordt het GIP-model (1996) benoemd als hulpmiddel om taakgerichtheid in de klas te kunnen verbeteren. GIP staat voor *van Groepsgericht naar Individueel gericht Pedagogisch-didactisch handelen van de leerkracht*. Dit model is ontwikkeld om rust, duidelijkheid, voorspelbaarheid en zelfstandigheid van leerlingen in de klas te kunnen realiseren. Voorbeelden uit de GIP-methode zijn het hanteren van een stoplicht en een vragenkaartje. Het stoplicht geeft de beschikbaarheid van de leerkracht aan: staat het licht op groen, dan kunnen de leerlingen terecht bij de leerkracht, maar wanneer het licht op rood staat is de leerkracht niet beschikbaar. Het vragenkaartje is een hulpmiddel dat leerlingen op hun tafel kunnen neerleggen wanneer zij hulp nodig hebben van de leerkracht. Er wordt op deze manier non-verbaal om hulp gevraagd, wat er voor zorgt dat auditieve prikkels in de klas gereduceerd worden.

2.3. Factorkeuze

Door het ontwikkelen van een beeldvorming van de factoren welke van invloed kunnen zijn op de taakgerichtheid, is de keuze gemaakt om in dit onderzoek aan de slag te gaan met de factor leerkrachtgedrag, toegespitst op het aanbieden van duidelijkheid door het gebruiken van één vaste, gevisualiseerde regel (Betts & Patrick, 2007): het hanteren van een vragenkaartje (GIP-model, 1996). Door dit probleem op leerkrachtniveau aan te pakken wordt verwacht dit probleem op korte termijn te ondervangen. De Vries (2014) geeft het volgende aan wat het leerkrachtgedrag betreft: de leerkracht is verantwoordelijk voor zijn handelen in de klas, wat hij aanpast in het belang van het kind. Een goede leerkracht wilt tegemoetkomen aan de onderwijsbehoeften van de leerlingen in de groep en biedt onderwijs aan dat passend is. Binnen dit onderzoek wordt het handelen van de leerkracht ingezet om de leeromgeving voor de kinderen zo aangenaam mogelijk te maken.

2.4. Conceptueel model



2.5. Hypothese

Het aanbieden van één vaste, gevisualiseerde regel (het gebruiken van het rood/groene kaartje) zal er voor zorgen dat de leerlingen minder prikkels ervaren tijdens het werken waardoor de taakgerichtheid vergroot wordt.

Hoofdstuk 3: Onderzoeksontwerp

3.1. Operationele onderzoeksvraag

De operationele onderzoeksvraag zal zijn: Kan het aanbieden van één vaste, gevisualiseerde regel omtrent hulpvragen (het gebruik van het rood/groene vragenkaartje, zie bijlage 4) de taakgerichtheid in de groep tijdens het zelfstandig werken verbeteren? In overleg met C.F., IB'er op D.K., is afgesproken dat er tijdens dit onderzoek afgeweken mag worden van de doelen die gesteld zijn volgens het CED (2012). Het betreft de volgende doelen met de daaraan gekoppelde regels in de klas:

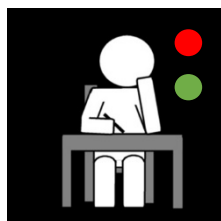
Niveau	Doel volgens CED	Regel in de klas
Niveau 1	Het kind trekt verbaal de aandacht wanneer hij hulp nodig heeft.	Het kind mag nog roepen om hulp en lopen door de klas.
Niveau 2	Het kind gaat naar de begeleider toe als hij hulp nodig heeft.	Het kind mag nog van zijn plek af komen om hulp te vragen.
Niveau 3	Het kind vraagt rustig om hulp als hij die nodig heeft.	Het kind steekt zijn vinger op.
Niveau 4	Het kind hanteert de afgesproken vaste regel om hulp te vragen.	Het kind gebruikt een vragenkaartje: legt het kaartje op rood wanneer hij hulp nodig heeft en op groen wanneer hij geen hulp nodig heeft.

De vaste regel zal de regel worden waarbij de leerlingen gebruik maken van een vragenkaartje (GIP-model, 1996). Echter wordt bij het hanteren van deze regel in SO Groen door de leerkracht en de assistent rekening gehouden met het feit dat de leerlingen die nog niet in niveau 4 werken, het wel of niet correct toepassen van deze regel niet zal worden meegenomen in het OPP van de kinderen.

3.2. Innovatief ontwerp

Dit onderzoek betreft een effectiviteitsbeschrijving. Ook kan dit onderzoek gezien worden als een exploratief onderzoek, omdat middels het toepassen van een interventie bekeken wordt of er verschillen omtrent de taakgerichtheid in de groep zijn vast te stellen.

Omdat de doelgroep snel is afgeleid, is visuele informatie noodzakelijk om de belangrijkste leerstof die aangeleerd moet worden visueel te maken (Miniankova & Schrurs, 2012). De theorie van Betts & Patrick (2007) bevestigt de effectiviteit van het inzetten van visuele ondersteuning wanneer er gewerkt wordt met verstandelijk beperkte leerlingen. Het gebruikmaken van het vragenkaartje is de regel die in de klas gehanteerd zal worden. Om deze regel visueel te maken is het volgende pictogram ter ondersteuning van de regel ontworpen.



Pictogram: werken met het rood-groen kaartje

Dit pictogram zal tijdens het leren op het bord in de klas worden opgehangen. De zml-leerling zal door zijn beperkingen en geringe intrinsieke motivatie aangespoord moeten worden om gekende en gewaardeerde mogelijkheden ook te gebruiken (Damen & Cordang, 2007). De leerling zal de geleerde regel wellicht niet op eigen initiatief toepassen wanneer er in de groep zelfstandig gewerkt wordt. Daarvoor is inzicht in de situaties, waarin het gepast is om een geleerde vaardigheid in de praktijk te brengen nodig en dat inzicht ontbreekt vaak. Er is externe stimulans vanuit de leerkracht nodig om de gekende en gewaardeerde mogelijkheden ook te gaan gebruiken (Damen & Cordang, 2007). De vaste regels voor de leerlingen en leerkrachten die tijdens het leren zullen worden gehanteerd, zijn te vinden in bijlage 1.

De interventie zal worden opgebouwd, wat betekent dat er niet van het een op het ander moment gestart kan worden met de interventie. Dit is een bewuste keuze, gezien het intelligentieprofiel van de leerlingen. In stappen wordt er kennis gemaakt met de nieuwe regel en wordt er gewerkt volgens het principe voordoen - samendoen - nadoen. Op deze manier zal de nieuwe regel beter beklijven bij de leerlingen (Voets, 2007).

3.3. Onderzoekopzet

3.3.1. Toetsing van de innovatieve oplossing

De groep waarin de innovatieve oplossing getoetst wordt betreft 11 leerlingen. Voor aanvang van de uitvoering van het onderzoek is er een nulmeting verricht, bestaande uit het volgende observatieinstrument:

Taakgebonden gedrag (bijlage 3): Het formulier Taakgebonden gedrag (Rietveld, 2013) wordt ingezet om te noteren hoelang de leerlingen taakgericht werken. Taakgebonden gedrag is een andere benaming voor taakgericht gedrag. Op dit formulier wordt iedere 30 seconden het gedrag van de leerling genoteerd. Aan dit gedrag worden gedragscodes gekoppeld waarna afgelezen kan worden hoeveel minuten het kind taakgericht werkt.

Na het toepassen van de innovatieve oplossing wordt het observatieformulier nogmaals ingevuld en op deze manier kan worden getoetst of het toepassen van de innovatieve oplossing effect heeft gehad op het taakgerichte gedrag van de leerlingen.

3.3.2. Tijdsplanning

Datum	Activiteit	Opmerkingen
Week 8 – 20 Februari '17	Voormeting. - Invullen observatieformulier taakgebonden gedrag	Er zal worden gefilmd om de observatieformulieren in te kunnen vullen. Het leren leren duurt 30 minuten en gezien het feit dat er 11 leerlingen aan het onderzoek deelnemen, is het niet haalbaar om alle leerlingen binnen deze 30 minuten te kunnen observeren. Er zullen twee iPads worden ingezet waarmee gefilmd zal worden.
Week 10 – 6 Maart '17	Introductie van de regel met bijbehorende pictogram. In een kringsituatie wordt de kinderen verbaal uitgelegd wat de regel inhoudt. De rood-groene kaartjes (vragenkaartjes) worden laten zien. Aan de hand van een concrete voorbeeldsituatie wordt het gebruiken van de rood-groene kaartjes uitgelegd. De leerkracht en de onderwijsassistent spelen een situatie na waarin middels het kaartje om hulp gevraagd wordt.	
Week 11 – 13 Maart '17	Een oefenles met het rood-groene kaartje volgt. De regel wordt kort herhaald en de leerlingen krijgen ieder een taak die aansluit bij het niveau. Het pictogram wordt opgehangen en de kinderen worden aangespoord het kaartje in te zetten wanneer zij een vraag hebben.	
Week 12 – 20 Maart '17	Het kaartje wordt standaard tijdens ieder moment waarop leren op het rooster staat gebruikt. De leerkracht vertelt aan het begin van	

	de les dat de kinderen met het rood-groene kaartje gaan werken en deelt de kaartjes uit. Het pictogram komt op het bord te hangen en er wordt consequent omgegaan met het hanteren van de regel. Leerlingen worden (verbaal en visueel) aangespoord om het kaartje in te zetten.	
Week 13 – 27 Maart '17	Het kaartje wordt standaard tijdens ieder moment waarop leren leren op het rooster staat gebruikt. De leerkracht vertelt aan het begin van de les dat de kinderen met het rood-groene kaartje gaan werken en deelt de kaartjes uit. Het pictogram komt op het bord te hangen en er wordt consequent omgegaan met het hanteren van de regel. Leerlingen worden (verbaal en visueel) aangespoord om het kaartje in te zetten.	
Week 14 – 3 April '17	Het kaartje wordt standaard tijdens ieder moment waarop leren leren op het rooster staat gebruikt. De leerkracht vertelt aan het begin van de les dat de kinderen met het rood-groene kaartje gaan werken en deelt de kaartjes uit. Het pictogram komt op het bord te hangen en er wordt consequent omgegaan met het hanteren van de regel. Leerlingen worden (verbaal en visueel) aangespoord om het kaartje in te zetten.	
Week 15 – 10 April '17	Eindmeting: Invullen observatieformulier taakgerichtheid	Er zal worden gefilmd om de observatieformulieren in te kunnen vullen. Het leren leren duurt 30 minuten en gezien het feit dat er 11 leerlingen aan het onderzoek deelnemen, is het niet haalbaar om alle leerlingen binnen deze 30 minuten te kunnen observeren. Er zullen twee iPads worden ingezet waarmee gefilmd zal worden.
Week 16 – 17 april '17 t/m 21 april '17	Evaluëren en rapporteren van de resultaten van het onderzoek.	

Hoofdstuk 4: Resultaten van het onderzoek

4.1. Uitvoering

De uitvoering van dit onderzoek is conform de planning, te vinden in paragraaf 3.3.1., verlopen. De samenstelling van de onderzoeksgroep is hetzelfde gebleven, evenals het aantal begeleiders in de onderzoeksgroep.

De onderzoeksgroep heeft de regel omtrent het rood-groene kaartje snel opgepikt. De introductie werd dan ook aantrekkelijk aangeboden op het digibord in de klas. Middels afbeeldingen (zie bijlage 5) werd het gebruiken van het rood-groene kaartje weergegeven, waarna kinderen zelf mochten demonstreren hoe je met het kaartje werkt. De leerlingen werden geprikkeld door vrijwel gelijk te gaan ervaren hoe het werken met het rood-groene kaartje in de praktijk gaat en er werd veelvuldig gecompimenteerd en gestimuleerd om het kaartje correct te gebruiken. Dit heeft bevorderend gewerkt. Opvallend tijdens de uitvoering van dit onderzoek was dat de leerlingen die werken op niveau 2 en 3 het systeem omtrent het rood-groene kaartje eigenlijk erg snel door hadden. Deze leerlingen hoeven volgens de doelen van het CED nog niet volgens een vaste regel om hulp te vragen. De leerlingen hadden het principe erg snel door en lieten dit ook zien in de praktijk, waar voorheen door de onderzoeker verwacht werd dat dit een langere tijd in beslag zou nemen.

Een korte analyse bij de uitvoering van de voor- en nameting wordt gegeven in paragrafen 4.3.1. en 4.3.2.

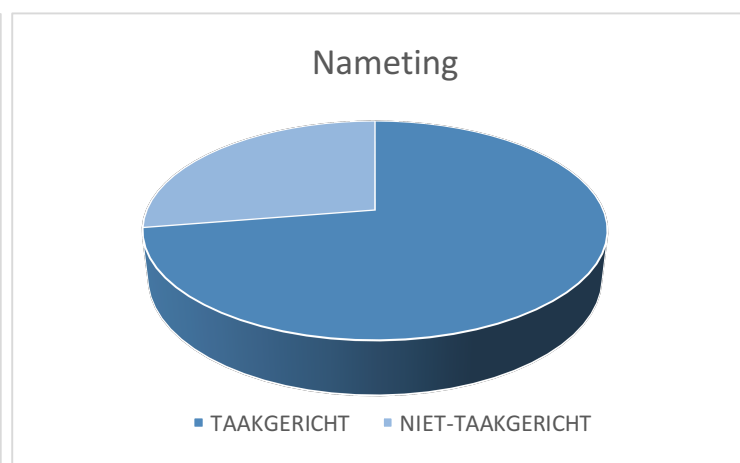
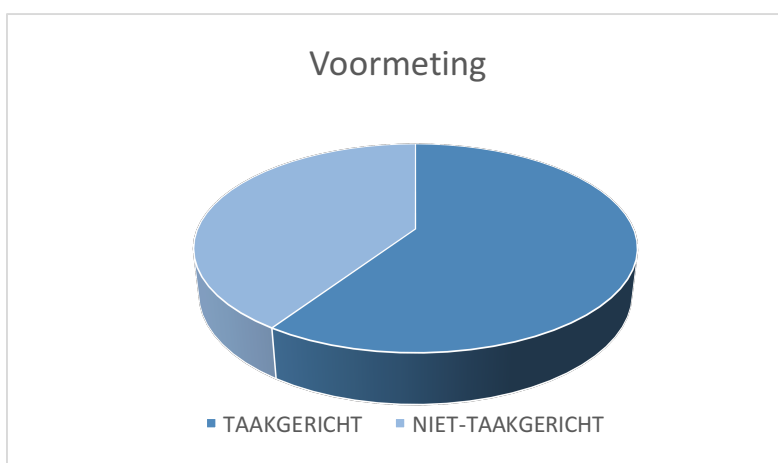
4.2. Aanpassingen

Het uitgangspunt was het observeren met het instrument Taakgebonden gedrag (Rietveld, 2013). Hier is echter van afgeweken. Dit onderzoek gaat namelijk in op de mate waarin de leerlingen taakgericht werken en niet op wat de leerlingen doen wanneer zij niet taakgericht werken. Het observatieformulier van Rietveld (2013) is dan ook een uitgangspunt geweest, maar er is aan de hand van dit formulier een tabel ontworpen door de onderzoeker (zie bijlage 6 en 7). Deze tabel geeft middels de getallen 1 en 0 aan of de leerlingen taakgericht (=1) of niet taakgericht (=0) werken.

4.3. Resultaten

In de voorgaande paragrafen is een het globale verloop van het onderzoek weergegeven, evenals de aanpassing omtrent het observatieformulier. In deze paragraaf worden de specifieke onderzoeksresultaten belicht welke worden ingezet om de operationele onderzoeksvraag, *'kan het aanbieden van één vaste, gevisualiseerde regel omtrent hulpvragen (het gebruik van het rood/groene vragenkaartje), de taakgerichtheid in de groep tijdens het zelfstandig werken verbeteren?'*, te beantwoorden.

Aan de hand van de ingevulde tabellen (zie bijlage 6 en 7) na de voor- en nameting zijn de onderstaande diagrammen ontstaan. De onderstaande diagrammen geven de voor- en nameting weer. De voormeting geeft het werken zonder het rood-groene kaartje aan en de nameting het werken mét het rood-groene kaartje.



4.3.1. Voormeting

Tijdens het uitvoeren van de nulmeting op 20-02-2017 was er sprake van onrust binnen de groep. Deze onrust werd veroorzaakt door het feit dat de leerlingen op verschillende manieren om hulp vroegen. Zo werd er door de klas naar de leerkracht gelopen, werden er vingers opgestoken en vroegen leerlingen enkel verbaal om hulp. De onderzoeksgroep reageerde op de prikkels die hierdoor ontstonden in de groep. Er was sprake van een kettingreactie: een leerling riep om hulp, waarop een andere leerling riep dat het stil moest zijn en hij last had van het gepraat door de klas. Het percentage waarop taakgericht gewerkt werd lag op 59,39%.

4.3.2. Nameting

De nameting, welke is uitgevoerd op 10-04-2017, laat een verbetering zien op het gebied van taakgerichtheid. Het percentage ligt hier op 72,42%. Er was sprake van rust binnen de groep: er werd in stilte gewerkt. Alle leerlingen maken gebruik van het rood-groene kaartje. Een enkele keer werd nog een vinger opgestoken, maar door non-verbaal een beweging te maken met de arm welke wijst op het omdraaien van het kaartje, maakte dat de leerlingen dan alsnog het kaartje inzette. Er was tijdens de nameting vrijwel geen sprake meer van reacties op elkaar door de leerlingen.

4.4. Beperkingen

Een kanttekening bij de resultaten van dit onderzoek is dat het pedagogisch klimaat in de onderzoeksgroep is verbeterd ten opzichte van het begin van dit schooljaar. Ook is er een verschil wanneer het pedagogisch klimaat wordt vergeleken met het moment van de voor- en nameting. Dit omdat er nieuwe begeleidingstechnieken in de groep zijn toegepast voor bepaalde leerlingen in de groep, waaronder het bieden van meer directe nabijheid aan Leerling G. Na het bekijken van de nulmeting werd geconstateerd dat deze leerling voor veel onrust in de groep zorgde en gekeken naar haar onderwijsbehoeften komt het bieden van nabijheid vrijwel overal terug. Gezien de verschillende factoren die om nabijheid vragen is de keuze gemaakt om haar deze nabijheid ook te bieden tijdens het leren leren.

Een tweede kanttekening kan worden geplaatst bij de grootte van de onderzoeksgroep. Door het beperkt aantal deelnemers (11) aan het onderzoek mag men veronderstellen dat er onvoldoende draagkracht is om dit onderzoek als valide te beschouwen. Voor een grotere validiteit zouden er meer leerlingen moeten deelnemen aan het onderzoek.

Hoofdstuk 5: Conclusies en discussie

5.1. Conclusie

Na uitvoering van dit onderzoek en het analyseren van de resultaten kan met de nodige voorzichtigheid worden geconcludeerd dat het werken volgens één vaste, gevisualiseerde regel (het werken met het rood-groene kaartje) de taakgerichtheid van jonge kinderen in het speciaal onderwijs kan vergroten. Deze nodige voorzichtigheid is van belang omdat er buiten de interventie ook veranderingen hebben plaatsgevonden binnen het pedagogisch klimaat in de groep. Ook is de onderzoeksgroep klein: 11 leerlingen hebben aan het onderzoek deelgenomen. Voor de onderzoeksgroep is de interventie succesvol gebleken. Waar het percentage waarop tijdens het leren leren taakgericht gewerkt werd was tijdens de nulmeting 59,39%. Na het toepassen van de innovatieve oplossing is dit percentage tijdens de nameting met 13,03% toegenomen. Het percentage waarop taakgericht gewerkt werd tijdens de nameting ligt op 72,42%. Dit onderzoek heeft laten zien dat ook leerlingen binnen de onderzoeksgroep die zich volgens de doelen van het CED (2012) nog niet aan de vaste afgesproken regel hoeven te houden, hier wel toe in staat zijn. Het hanteren van een vaste regel voor alle leerlingen, ongeacht het niveau, biedt de leerlingen in het ZML-onderwijs duidelijkheid: iets waar deze doelgroep veel baat bij heeft (Lieshout, 2009). De regel is gevisualiseerd aangeboden en ook de manier waarop hulp wordt gevraagd middels het rood-groene kaartje gaat op een visuele manier. Hierdoor kan er tijdens de stille werkmomenten indien nodig non-verbaal naar verwezen worden, wat auditieve prikkels reduceert binnen de groep.

5.2. Discussie

Waar het CED (2012) de doelen voor de leerlijn leren heeft omschreven, is binnen dit onderzoek afgeweken van deze doelen. Dit is enigszins in tegenspraak met de werkwijze van D.K., omdat deze school erg doelgericht te werk gaat. In SO-Groen zijn de leerkrachten en onderwijsassistenten dan ook erg strikt in het volgen van doelen en het plannen en organiseren van het onderwijs. Dit onderzoek heeft afgeweken van de leerlijn leren op het gebied van hulpvragen. De praktijk heeft laten zien dat de leerlingen die nog niet werken op niveau 4 en dus nog niet volgens de vaste regel hoeven te werken zoals het CED (2012) omschrijft, hier wél toe in staat kunnen zijn. Een kanttekening hierbij is dat de reden waarom is afgeweken van doelen gemaakt is in belang van de rust, duidelijkheid en structuur binnen de groep. Het betreft hier een klein onderdeel op het gebied van hulpvragen uit de leerlijn leren van het CED (2012). Het handelen is nu afgestemd op de behoeften van de groep: rust, duidelijkheid en structuur.

Een volgend punt waarbij kanttekeningen kunnen worden gezet is de uitspraak van Van Parreren (1999). Hij stelt dat jonge kinderen nog niet in staat zijn om taakgericht gedrag te kunnen laten zien. Galema – Koolen (2008) voegt hieraan toe dat er zelfsturing nodig is om de kinderen zichzelf te kunnen laten instrueren om tot een eindresultaat te komen. Echter heeft de doelgroep met een jonge ontwikkelingsleeftijd en een verstandelijke beperking laten zien dat er weldegelijk taakgericht gedrag vertoond wordt binnen de lessituaties. De leerlingen krijgen de opdrachten stap voor stap aangeboden, de opdrachten sluiten aan bij het niveau van de kinderen, er is sprake van rust in de klas, er heerst duidelijkheid omtrent het hulpvragen en beschikbaarheid van de leerkracht. De leerkracht heeft zijn handelen en de organisatie aangepast op de behoeften van de kinderen zodat er optimaal geleerd kan worden (de Vries, 2014).

5.3. Aanbevelingen en aanwijzingen voor een vervolgonderzoek

Omdat de innovatieve oplossing binnen de onderzoeksgroep succesvol is gebleken, wordt het werken met het rood-groene kaartje voortgezet. Bovendien is het werken met het rood-groene kaartje een onderdeel geworden van de schoolafspraken op het gebied van leren leren van D.K.. De onderzoeker maakte het afgelopen schooljaar deel uit van de ontwikkelgroep leren leren en de vorderingen binnen de onderzoeksgroep werden continue gedeeld. Dit maakte dat de innovatieve oplossing schoolbreed is gedeeld en is besloten om het op te nemen in de schoolafspraken. Schoolbreed wordt er naar gestreefd om het werken met het rood-groene kaartje in alle SO-groepen terug te laten komen.

Een blijvend resultaat kan eerder behaald worden met meerdere momenten waarop de interventie plaatsvindt. Leerlingen met een verstandelijke beperking leren onder andere door het vele malen herhalen (Kalverboer, 2002). Voor de leerlingen die dit aankunnen en tijdens vakken als lezen en rekenen ook grotendeels zelfstandig de stof kunnen verwerken, wordt aanbevolen om ook hier het rood-groene kaartje in te zetten. Ook wordt aanbevolen het onderzoek in meerdere SO-groepen uit te voeren. Op deze manier zal de validiteit van het onderzoek namelijk verhoogd kunnen worden, gezien het beperkt aantal deelnemers in dit onderzoek.

Ook kan tijdens het uitvoeren van een vervolgonderzoek worden gekozen voor een andere factor. Nu is er gekozen voor de factor 'leerkracht', maar de literatuurstudie heeft uitgewezen dat er meerdere factoren een rol spelen binnen het ontwikkelen van taakgerichtheid. Hierbij kan worden gedacht aan kindfactoren, door bijvoorbeeld te kijken welke rol de executieve functies spelen binnen taakgericht werken en hoe de executieve functies verbeterd zouden kunnen worden om de taakgerichtheid te vergroten.

Een laatste aanbeveling heeft betrekking op de doelgroep waar dit onderzoek heeft plaatsgevonden. Dit onderzoek is uitgevoerd op een cluster 3 ZML- school. Uit de resultaten van de onderzoeker is gebleken dat het bieden van één vaste, gevisualiseerde regel de taakgerichtheid en de rustige werksfeer binnen de groep verhoogt. Echter geeft dit geen garanties dat dit resultaat ook zal worden geboekt binnen het reguliere basisonderwijs. Dit omdat de doelgroep op D.K. een verstandelijke beperking met bijkomende problematieken heeft. Eventueel verder onderzoek zou uit kunnen wijzen of de onafhankelijke variabele ook effect heeft bij leerlingen in het reguliere onderwijs.

5.4. Presentatie op de werkplek

Gedurende het onderzoek zijn er drie momenten geweest waarop de voortgang en resultaten van het onderzoek zijn gepresenteerd aan het SO-team van D.K.. De collega's gaven bij de eerste presentatie aan het probleem in de klas te herkennen en eigenlijk steeds opnieuw te moeten beginnen met het aanbieden van een regel of aanpak binnen de groep. De leerkrachten waren daardoor enthousiast dat hiermee aan de slag werd gegaan. Er was sprake van een hoge betrokkenheid en ook tussen de presentatiemomenten door werd er veel belangstelling naar de voortgang van het onderzoek getoond. Omdat de onderzoeker onderdeel was van de ontwikkelgroep leren leren, vond er ook met de collega's binnen deze ontwikkelgroep veel uitwisseling plaats. Dit heeft mede mogelijk gemaakt dat de innovatieve oplossing nu daadwerkelijk is opgenomen in de schoolafspraken omtrent het leren leren. Dit betekent dat vanaf nu iedere groep waar leren leren op het rooster staat zal werken met het rood-groene kaartje. Uitzonderingen zijn er voor bijvoorbeeld de aanvangsgroep en de onderwijzorggroep, waar de groepsleerkracht vanuit zijn kennis overweegt om het rood-groene kaartje wel of niet in te zetten binnen de dagelijkse onderwijspraktijk. In bijlage 9 is feedback te vinden van V.H., leerkracht op D.K.. Hiermee wordt tevens middels handtekeningen verklaard dat de presentaties daadwerkelijk hebben plaatsgevonden.

Literatuurlijst

Alkema, E. & Tjerckstra, W. (2010). *Meer dan onderwijs*. Assen: van Gorcum.

APA (American Psychiatric Association) (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th edition, Text Revision (DSM-IV-TR)*. Washington, DC: American Psychiatric Association.

Betts, D.E. & Patrick, N.J. (2007). *Autisme wegwijzer*. Huizen: Pica.

Butler, D. L. (2002). *Qualitative Approaches to investigating Self-Regulated Learning: Contributions and Challenges*. Geraadpleegd via http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15326985EP3701_7.

CED (2012). *Leerlijnen ZML*. Geraadpleegd via <http://www.leerlijnen.cedgroep.nl/zml-so/leerlijnen-zml-so.aspx>.

CED (2016) *ADHD en sociale competentie*. Geraadpleegd via http://www.cedgroep.nl/primair-onderwijs/zorg/leerlingen-met-specialeonderwijsbehoeften/~media/Documenten/sector%20PO/Zorg/Specialle%20zorg/website_adhd_social_ecompetentie.ashx.

CED (2017) *Wat is Taakspel?* Geraadpleegd via <http://www.taakspel.nl/wat-is-taakspel/hoe-werkt-taakspel.aspx>

Damen, L.H. & Cordang, M. (2007). *Het leren van ZML: op je hurken in de klas*. SLO Expertisecentrum, Enschede.

Dekkers, H., & Meijnen, W. (2003). *Onderwijs in de maatschappelijke context*. In Verloop, N., & Lowyck, J. *Onderwijskunde: een kennisbasis voor professionals*. Groningen: Noordhoff Uitgeverij.

Desforgens, C., & Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education*. Londen: Department for educational skills.

Dosen, A. (2005). *Psychische stoornissen, gedragsproblemen en verstandelijke handicap. Een integratieve benadering bij kinderen en volwassenen*. Leiden: Van Gorcum.

Eijkeren, M, van. (2008). *Pedagogisch en didactisch begeleiden*. Uitgeverij HBuitgevers.

Feldman, R.S. (2009). *Ontwikkelingspsychologie*. Amsterdam: Pearson Education Benelux.

Förrer, M., & Janssen, A., (1999). *Verder met klassenmanagement*. Groningen: Wolters-Noordhoff Uitgevers.

Förrer, M., & Schouten, E., (2009). *Klassenmanagement in de basisschool*. Utrecht: EDG Thuiswinkel.

Galema-Koolen H. (2008). *Hoe kleuters leren*. In *De wereld van het jonge kind*, januari 2008, jaargang 35.

Heijden, A. van der. (1995). *Passiviteit bij kleuters*. In *Speciaal onderwijs*, jaargang 69, nummer 2, blz. 40-45.

Heijden, A. van der. (2009). *Kleuterbouwverlening, een blijvend dilemma?* Geraadpleegd via http://hjk-online.nl/assets/documentenservice_zen/hjk/archief/2009/08_april_2009/jrg36_nr8_april2009_a_van_der_heijden_kleuterbouwverlenging_pag_4_7.pdf.

Hoon, J de (2016). *D.K.*. Geraadpleegd via <http://www.dekameleonkpo.nl>

Horeweg, A. (2015). *Gedragsproblemen in de klas*. Houten: Lannoo.

- Howes, D. (2005). *The empire of the senses: the sensual culture reader*. Oxford: Berg Publishers.
- Janssen, T., Ten Dam, G., Van Hout Wolters, B. (2002). *Vaardigheden voor zelfstandig leren*. Assen: Van Gorcum.
- Janson, D. (2005). *De volgende ronde: nieuw leren vraagt meer mogelijkheden in de les*. Marant educatieve diensten, Arnhem. Geraadpleegd via www.volgens-bartjens.nl/download/1659
- Kalverboer, A. (2002). *Schrijven op Maat, als schrijven leren moeilijk is*. Usquert: Schrijven op Maat.
- Koenderink, T. (2014). *Oefenen met uitgestelde aandacht*. Geraadpleegd via <http://www.hoogbegaafd.com/search/uitgestelde+aandacht>
- Koning, L. (1990). *In het onderwijs zijn concentratieproblemen eigenlijk werkhoudingsproblemen*. In *Caleidoscoop*, 12-20.
- Leraar24 (2012). *Het GIP-model in het speciaal onderwijs*. Geraadpleegd via <https://www.leraar24.nl/gip-model-in-het-speciaal-onderwijs/>
- Meichenbaum, D.(1981). *Cognitieve gedragsmodificatie. Een integrale benadering*. Houten: Springer Media BV.
- Minkova, I. & Schrurs, J. (2012). *Positief gedrag op school voor kinderen met ASS*. Antwerpen: Garant.
- Oord, I. van der. (2011). *'Yes!!! Nu lukt het wel juf!'* . Geraadpleegd via http://www.hbo-kennisbank.nl/nl/page/hborecord.view/?uploadId=fontys_didlmods%3Aoai%3Arepository.fontys.nl%3A27227
- Parreren, C.F. van. (1999). *De ontwikkeling van het jonge kind in de basisschool*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Pianta, R.C., La Paro, K.M., Payne, C., Cox, M.J. & Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. In *Elementary School Journal*, 102.
- Renzulli, J. (1978). *What makes giftedness? Reexamin a definition*. Geraadpleegd via:[http://www.mishawaka.k12.in.us/documents/HA%20docs/EDPS%20540%20articles/Module%201%20-%202%20\(January%2026\)/Renzulli.pdf](http://www.mishawaka.k12.in.us/documents/HA%20docs/EDPS%20540%20articles/Module%201%20-%202%20(January%2026)/Renzulli.pdf).
- Rietman, A. (2013) *Werken met Aandacht: Neuropsychologische benadering van de werkhouding*. Rotterdam: Bazalt Educatieve Uitgaven.
- Röhner , R. en Wenke, H. (2004). *Dalton-onderwijs*. Nieuwegein: Arko.
- Sagasser I. (2012). *De opening van Speleon; Spelen, leren en ontdekken*. In: *De Wereld Van Het Jonge Kind*, jaargang 40, nr. 1.
- Stevens, L (1997), *Overdenken en doen, Een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs.*, 's- Gravenhage: PMPO
- Stuyvaert, H. (2008). *Leer meer in sfeer*. Gent: Abimo.
- Timmerman, K. (2001), *Begeleiding van kinderen met aandachts- en werkhoudingsproblemen, Praktijkgids voor de basisschool*. Mechelen: Wolters Plantyn.

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

Voets, J.P.M. (2007). *ADHD bij volwassenen*. Geraadpleegd via <http://www.orthopedagogiek.com>

Vrieling, E. M., Bastiaens, T. J., & Stijnen, S. (2010). *Process-oriented design principles for promoting self-regulated learning in primary teacher education*. International Journal of Educational Research. Geraadpleegd via <http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1812&context=ajte>

Jong, E. de., Vries, P. de. (2014). *Recht op verschillend zijn*. Geraadpleegd via van <http://wijleren.nl/handelingsgericht-passend-onderwijs.php>

Vonk, M. (2000). *Time on Task: een registratiemiddel voor taakgericht gedrag tijdens een individuele behandeling*. In Tijdschrift voor Remedial Teaching, jaargang 3, 2002.

Wijffels, D. (2006). *Hoe coach ik mijn klas?* Houten: Lannoo.

Wolthuis, H. (2006) *Levert zelfstandig werken effectief onderwijs op?* Geraadpleegd via https://saxion.nl/wps/wcm/connect/199fc4c4-9649-4010-858d-3c47c42e0026/Zelfstandigheid1_Levert_zelfstandig_werken_effectief_onderwijs_op.pdf?MOD=AJPERES

Bijlagen

Bijlage 1: Regels tijdens het leren leren

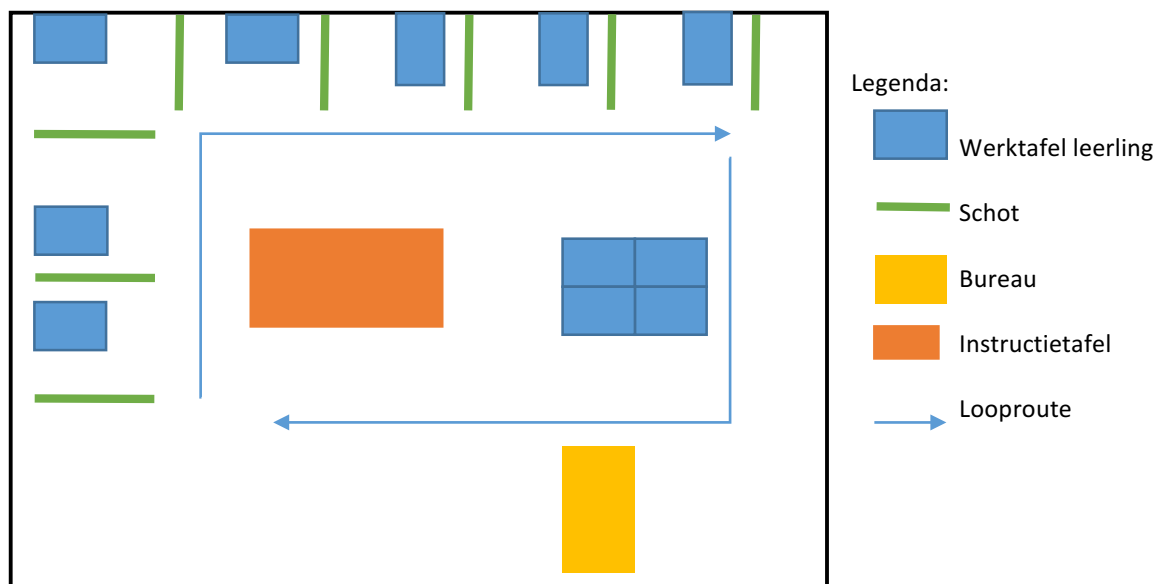
Regels voor de leerlingen:

1. Wanneer je geen hulp nodig hebt, leg je de groene kant boven en werk je rustig verder
2. Wanneer je hulp nodig hebt, leg je de rode kant boven en wacht je rustig om hulp
3. We blijven zitten op de stoel
4. Onze monden blijven dicht
5. Als je klaar bent met je werkje uit mandje 1, ga je naar het werk in mandje 2. Is dat ook klaar, dan ga je naar het werk in mandje 3. Is er nog tijd over, dan pak je een boekje en lees je tot de les voorbij is.

Regels voor de leerkracht:

1. Hanteer omtrent het rood-groen kaartje de regel consequent
2. Houdt rekening met het feit dat de leerlingen die nog niet werken op niveau 4 in de evaluatie van het OPP beoordeeld worden op het eigen niveau
3. Hanteer een vaste looproute en bied op deze manier voorspelbaarheid voor de leerlingen
4. Zorg ervoor dat de mandjes gevuld zijn met werk dat de leerlingen over het algemeen zelfstandig kunnen maken en dus aansluit bij het niveau van de kinderen.

Bijlage 2: De vaste looproute in SO-Groen



Bijlage 3: Observatie instrument Taakgebonden gedrag.

Bron: Rietman, A. (2013) Werken met Aandacht: Neuropsychologische benadering van de werkhouding. Bazalt Educatieve Uitgaven.

Naam leerling:
Geboortedatum:
Groep:
Beoordelaar:

Datum:
Taak:
Tijd:

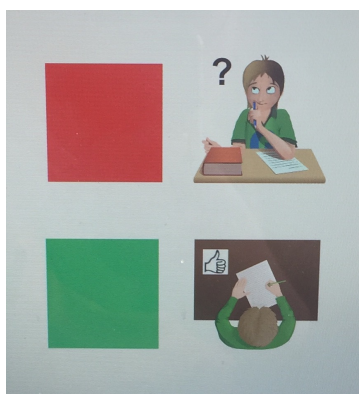
Minuut	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Code									
Minuut	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Code									
Minuut	19	20	21	22	23	24	25	26	27
Code									
Minuut	28	29	30						
Code									

Gedragscodes:

T – Taakgebonden gedrag P – Passief (dromen, staren) K – Contact met kinderen
A – Actief, niet taakgebonden L – Contact met leerkracht O – Overig

Bijlage 4: Het rood-groene kaartje

Het kaartje ligt tijdens werkmomenten op de hoek van de tafel bij de leerlingen. Wanneer de leerlingen klaar zijn haalt de leerkracht het kaartje weer op en bewaart ze allemaal bij elkaar. Dit om verlies te voorkomen.

Bijlage 5: Ondersteunende afbeelding tijdens het introduceren van het rood-groene kaartje

Bijlage 6: ingevulde voormeting op 07-03-2017

lIn. / min.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
A	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0
B	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0
C	1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0
D	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1
E	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1
F	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1
G	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1
H	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1
I	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0
J	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0
K	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1

lIn. / min.	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
A	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0
B	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1	0
C	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1
D	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1
E	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1
F	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0
G	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	1
H	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0
I	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1
J	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0
K	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0

1 = taakgericht

0 = niet taakgericht

Bijlage 7: ingevulde nameting op 10-04-2017

lIn. / min.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
A	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1
B	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1
C	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0
D	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0
E	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1
F	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
G	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1
H	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1
I	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1
J	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1
K	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1

lIn. / min.	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
A	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1
B	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0
C	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1
D	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0
E	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0
F	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1
G	0	0	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1
H	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0
I	1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0
J	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1
K	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0

1 = taakgericht

0 = niet taakgericht

Bijlage 8: Schoolafspraken leren leren per april 2017

Leren leren: De schoolafspraken

Wat verstaat D.K. onder leren leren?

Leren leren is een leerlijn waar de leerlingen studievvaardigheden ontwikkelen, ofwel voorwaarden om tot leren te kunnen komen. Op D.K. wordt volgens de leerlijn leren leren van CED gewerkt, welke vier verschillende domeinen kent. Onder deze domeinen vallen per leerroute en niveau diverse doelen waaraan gewerkt wordt in de klas. Leren leren staat in iedere groep op het lesrooster en kan ook worden geïntegreerd in andere vakken binnen het lesrooster.

Hoe definiëren wij zelfstandig werken?

Onder zelfstandig werken verstaan wij dat de leerlingen werken zonder directe nabijheid van de leerkracht. De leerling werkt dus zelf aan de gegeven taak. Hierbij kan aan de hand van het niveau van de betreffende groep worden vastgesteld in welke mate de leerlingen daadwerkelijk zelfstandig kunnen werken en in hoeverre de leerkracht een stapje terugneemt. Conform de doelen van CED is dit 2 á 3 minuten vanaf niveau 3, wat zich logischerwijs opbouwt naarmate het niveau verhoogd wordt.

Plannen en organiseren

- Wanneer je werkt met een roulatiesysteem, maak deze dan visueel (zie map bijlagen jaarkaarten).
- Wanneer je werkt met het ladesysteem, werk dan van boven naar beneden.

Reflectie

- Benoem voorafgaand aan de les volgens het directe instructie model (zie map bijlagen jaarkaarten) de doelen/regels waar je op gaat letten, zodat je hier tijdens je reflectiemoment op terug kunt pakken: zet het reflectiemoment standaard in na het leren leren.
- **Tip:** Maak je reflectie met de kinderen visueel, door bijvoorbeeld een thermometer te gebruiken waarop de kinderen kunnen aangeven hoe zij het werken vonden gaan.

Werkhouding

- De regels die aan de orde zijn worden gevisualiseerd in de groep.
- Er is één regel omtrent hulpvragen: het opsteken van de vinger. Vanaf niveau 4 wordt het rood-groene kaartje ingezet tijdens leren leren. Het rood-groene kaartje betreft een kaartje met twee zijdes die elk

hun eigen kleur hebben: rood en groen. Is de groene kleur zichtbaar, dan kan het kind verder werken en wanneer de rode kleur zichtbaar is heeft het kind een hulpvraag.

- Er is een vaste looproute in de klas die de leerlingen voorspelbaarheid biedt en kan incalculeren wanneer de leerkracht langskomt om hulp te bieden.
- Wanneer er tijdens het zelfstandig werken geen leerkracht beschikbaar is, wordt dit visueel gemaakt door bijvoorbeeld een stoplicht of een picto.
- **Tip:** Om wachtmomenten tijdens het hulpvragen effectief te benutten kan worden aangeleerd om de leerling verder te laten werken aan de volgende opdracht.
- **Tip:** Hanteer het principe voordoen-samendoen-nadoen wanneer je een nieuwe regel gaat introduceren in je groep.
- **Tip:** Gebruik kleurenarmbandjes om duo's/groepjes te vormen tijdens het samenwerken.

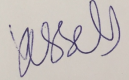
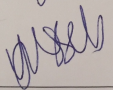
Taakaanpak

- Wanneer je werkt met een roulatiesysteem, maak deze dan visueel
- Wanneer je werkt met het ladesysteem, werk dan van boven naar beneden.
- **Tip:** Maak gebruik van gevisualiseerde stappenplannen

Bijlage 9: Verklaring presentatie onderzoek op de werkplek

Naam LIO-student: Silvana van Loenhout

Verklaring over gerealiseerde presentaties:

	Handtekening	Eventueel (kort) commentaar
presentatie 1 oktober 2015		Heldere uitleg.
presentatie 2 januari 2016		Goed vervolg op 1 ^e presentatie.
presentatie 3 april 2016		Mooie uitleg, collega's goed betrokken.