
Taakgericht gedrag vanuit de multimodale benadering

Afstudeerrichting gedrag

Esther Geurts

Studentnummer: 2201832

Studiebegeleider: J. Jeninga

Plaats studiegroep: Sittard

13-6-2017



Het ontwerpen van een handreiking voor leerkrachten om de taakgerichtheid van groep 7/8 tijdens het zelfstandig werken te verbeteren vanuit de leerling, groep en leerkracht.

Inhoudsopgave

Voorwoord	3
Samenvatting	4
1. Praktijkprobleem	5
1.1 Probleemstelling en analyse	5
1.2 Doel van het onderzoek	5
2. Literatuurstudie	7
2.1 Literatuurstudie	
2.2 Onderzoeksvraag en deelvragen	10
3. Vooronderzoek	11
3.1 Vooronderzoek	11
3.2 Ontwerprichtlijnen	18
4. Ontwerpfase	19
4.1 Ontwerpen: eerste prototype van de handreiking	19
4.2 Voorlegging ontwerp aan betrokkenen	22
4.3 Implementatie ontwerp	22
4.4 Aanpassen ontwerp	22
5. Evaluatie	24
5.1 Formatieve evaluatie	24
5.2 Summatieve evaluatie	26
6. Triangulatie, betrouwbaarheid en validiteit	29

6.1 Triangulatie	
6.2 Betrouwbaarheid	29
6.3 Validiteit	29
7. Conclusie en discussie	30
7.1 Conclusies	30
7.2 Discussie	32
8. Aanbevelingen voor vervolgonderzoek	34
Literatuurlijst	35
Bijlage	38

N.B. Wanneer de leerkracht genoemd wordt, wordt ‘zij’ gebruikt als verwijzing. Wanneer de leerling genoemd wordt, wordt ‘hij’ als verwijzing gebruikt. Voor beide geldt dat zij mannelijk of vrouwelijk kunnen zijn.

Voorwoord

Dit ontwerpend onderzoek is ontwikkeld in het kader van mijn afstudeertraject van de Fontys Master EN. Het onderwerp is gekozen vanuit het door de leerkrachten ervaren praktijkprobleem op basisschool H.: de zwakke taakgerichtheid van groep 7/8 tijdens het zelfstandig werken. Bovendien heb ik het onderwerp gekozen vanuit mijn visie op onderwijs: ik vind het belangrijk in mijn onderwijs dat leerlingen zich kunnen ontwikkelen tot creatieve en zelfstandig denkende individuen, die open staan om op hun manier te blijven leren. Hiervoor dienen zij op school geleerd te krijgen hoe zij taak- en doelgericht kunnen 'leren leren' (Odenthal & Verbeeck, 2014). Daarom richt mijn onderzoek zich onder andere op motivatie en de executieve functies.

Een woord van dank gaat uit naar J. Jeninga, die feedback op mijn onderzoek heeft gegeven en mij literatuur heeft aangereikt om mijn interventies te verantwoorden. Ook C. Vanderheijden., E. Siebelist. en E. van Meersbergen dank ik voor het geven van feedback. De respondenten, J. Wetzels, C. Vanderheijden, en de leerlingen van groep 7/8 dank ik voor de vele keren dat zij vragenlijsten hebben ingevuld en mijn vragen hebben beantwoord om te komen tot mijn onderzoeksdata. Zij hebben zeer taakgericht de onderzoeksinstrumenten ingevuld.

Samenvatting

Op basisschool H. vinden de twee groepsleerkrachten dat de taakgerichtheid van de 27 leerlingen van groep 7/8 tijdens het zelfstandig werken zwak is.

De onderzoeksvraag luidt:

Hoe kan op basisschool H. het taakgericht gedrag van de 27 leerlingen van groep 7/8 tijdens het zelfstandig werken verbeterd worden vanuit de leerling, de groep en de leerkracht?

Om de onderzoeksvraag te beantwoorden, zijn de volgende deelvragen beantwoord:

1. Hoe manifesteert zich de zwakke taakgerichtheid van de leerlingen tijdens het zelfstandig werken?

Uit observaties met behulp van de klassikale tijdsteekproef, blijkt dat in groep 7 de leerlingen 20 % van de 16 minuten zelfstandig werktijd niet- taakgericht werken. In groep 8 is dit 21 %. Het taakgericht gedrag is lager dan verwacht mag worden van deze leeftijdsgroep volgens De Vos- van der Hoeven (2010).

2. Welke oorzaken liggen ten grondslag aan de ervaren matige taakgerichtheid tijdens het zelfstandig werken?

Vanuit observaties, gesprekken met leerlingen en vragenlijsten die de leerlingen en de groepsleerkrachten hebben ingevuld, blijkt een oorzaak van de lage taakgerichtheid van de leerlingen een lage motivatie te zijn. Een andere oorzaak is dat twee executieve functies zwakker ontwikkeld zijn, namelijk werkgeheugen en inhibitie (Dawson & Guare, 2009).

3. Welke interventies lijken relevant om in te zetten op grond van de gevonden oorzaken?

Vanuit de bevindingen van het vooronderzoek is een handreiking voor leerkrachten ontworpen, gebaseerd op het stappenplan van Dawson & Guare (2009), waarin de interventies verwerkt zijn om de taakgerichtheid te verbeteren. De interventies om de motivatie bij de leerlingen te verbeteren, zijn het inzetten van een weektaak waarin de leerlingen kunnen kiezen uit een grote variatie aan opdrachten, en het bespreken van het leerproces met de leerkracht. Om de inhibitie en het werkgeheugen te verbeteren, werken de leerlingen met een zelfinstructie en herhalen zij de opdracht voor elkaar. Ook maken de leerlingen aantekeningen op hun wisbord tijdens de instructie.

4. Tot welke resultaten leiden de interventies?

Uit een vragenlijst aan alle leerlingen en leerkrachten, en acht gesprekken met leerlingen, blijkt dat de leerlingen vooral dankzij de weektaak gemotiveerder zijn om taakgericht te werken omdat zij hierin mogen kiezen in welke volgorde zij de opdrachten maken. De inhibitie is volgens de leerlingen en leerkrachten verbeterd: de leerlingen leiden elkaar minder af, maar in de klas is het niet rustiger geworden omdat zij met een luide stem overleggen over de opdrachten. Ook het werkgeheugen is volgens de leerlingen en leerkrachten gestegen, met name doordat de leerlingen hun proces kunnen bijhouden op de weektaak en doordat zij aan elkaar de opdracht kunnen herhalen.

Uit de observaties die uitgevoerd zijn door middel van een klassikale tijdsteekproef, blijkt dat de leerlingen zelfstandiger en taakgerichter werken door de interventies. Het aantal keer dat hulp gegeven of gekregen is, is verminderd. Dit zou kunnen betekenen dat de leerlingen nu onafhankelijker van de leerkracht of anderen aan de opdrachten werken dan in de nulmeting.

1. Praktijkprobleem

1.1 Probleemstelling en analyse

De reguliere basisschool H. heeft 11 groepen met 286 leerlingen in totaal. Groep 7/8 telt 27 leerlingen: 10 leerlingen in groep 7 en 17 leerlingen in groep 8. De twee groepsleerkrachten geven aan dat de taakgericht van de leerlingen tijdens het zelfstandig werken in deze groep zwak is: de leerlingen beginnen traag met de opdrachten en praten regelmatig tijdens het werken over niet-lesgebonden zaken. Ook gaan de leerlingen, wanneer zij klaar zijn met de lesopdrachten en moeten beginnen aan het klaarwerk, om zich heen kijken en met anderen praten.

De vakken waarin de leerlingen weinig taakgericht gedrag vertonen, zijn schrijven, spelling, taal, Engels, technisch en begrijpend lezen. Bij rekenen is dit ook het geval, maar omdat de groepsamenstelling bij dit vak anders is – groep 8 gaat naar een andere klas en de leerlingen van een andere groep 7 komen in de klas van groep 7/8- wordt rekenen niet meegenomen in dit onderzoek.

De leerlingen weten wat het begrip ‘zelfstandig werken’ inhoudt; de leerkracht heeft aan het begin van het jaar uitgelegd wat dit begrip betekent en wat de regels zijn tijdens het zelfstandig werken.

Er wordt zelfstandig gewerkt na de instructie van de leerkracht. Tijdens het zelfstandig werken worden de opdrachten van de les gemaakt in een schrift of in een werkboek. Deze opdrachten komen uit de methode en krijgen de leerlingen van de leerkracht. Terwijl groep 7 instructie krijgt, werkt groep 8 zelfstandig, en andersom.

De leerkrachten vinden het geringe taakgerichte gedrag opvallend, aangezien de leerlingen veelvuldig begeleid worden om taakgericht te werken. J.W., de leerkracht die maandag voor de groep staat, vertelt tijdens een interview dat hij duidelijk de opdrachten aan de leerlingen geeft en de opdrachten voor hen structureert. C.V., die dinsdag tot en met vrijdag les geeft, zegt dat zij bij elke les het lesdoel geeft, met uitgestelde aandacht werkt zodat leerlingen leren om hun eigen problemen oplossen, en dat bij haar het zelfstandig werkblokje wordt ingezet zodat de leerlingen doorwerken, ook al hebben zij haar hulp nodig (bladzijde 39).

Daarbij worden in iedere jaargroep dezelfde middelen ingezet om de leerlingen te begeleiden tijdens het zelfstandig werken, zoals de time-timer en het stoplicht. Ook stellen de leerkrachten met de leerlingen de regels op die taakgericht gedrag bevorderen, zoals overleggen met de fluisterstem en anderen niet storen. Basisschool H. volgt de principes van ‘Schoolwide Positive Behaviour Support’, waarbij de gedragsverwachtingen expliciet worden aangeleerd. De leerkrachten belonen de leerlingen als zij zich aan deze gedragsverwachtingen houden. Tijdens het zelfstandig werken kunnen de leerlingen muntjes krijgen wanneer zij bijvoorbeeld doorwerken of het werk op tijd afhebben. Na een bepaalde hoeveelheid muntjes verzameld te hebben, kunnen zij een beloning uitkiezen.

1.2 Doel van het onderzoek

Samenvattend is het praktijkprobleem dat op basisschool H. de taakgerichtheid van groep 7/8 tijdens het zelfstandig werken zwak is, terwijl de leerkrachten aangeven dat zij veel aandacht besteden aan het zelfstandig werken. Het doel van dit onderzoek is daarom om binnen één

schooljaar het taakgericht gedrag van de 27 leerlingen van groep 7/8 tijdens het zelfstandig werken te verbeteren.

2. Literatuurstudie

In dit hoofdstuk worden de begrippen verhelderd die een rol spelen bij het praktijkprobleem. Eerst wordt uitgewerkt wat oorzaken kunnen zijn een zwakke taakgerichtheid. Op deze manier kan in hoofdstuk 3 vastgesteld worden welke oorzaken van het geringe taakgerichte gedrag waarschijnlijk een rol spelen in het praktijkprobleem. Vervolgens wordt beschreven wat taakgericht gedrag inhoudt. Daarna komt het begrip zelfstandig werken aan bod met de leerlijn van zelfstandig werken van groep 7/8.

2.1 Literatuurstudie

2.1.1 Oorzaken lage taakgerichtheid

De leerling

Om taakgericht te kunnen werken, moeten verschillende executieve functies bij de leerling ontwikkeld zijn: vaardigheden die nodig zijn om taken uit te voeren (Dawson & Guare, 2009). Door de executieve functies kunnen leerlingen bij een taak doelen stellen, de juiste strategie kiezen, gericht werken en effectief reageren wanneer zij een probleem tegenkomen.

De executieve functies die te maken hebben met taakgerichtheid op het gebied van cognitie, zijn werkgeheugen, planning en organisatie. Op het gebied van gedrag zijn dit inhibitie, volgehouden aandacht, taakinitiatie en doelgericht gedrag (Dawson & Guare, 2009).

Een andere oorzaak van een zwakke taakgerichtheid kunnen voorafgaande ervaringen met taken zijn (Bandura, 1991, en Mooij, 1987) Dit betekent dat leerlingen voorkennis en ervaring koppelen aan een taak (R+S+ Onderwijsadvies, 2012). Wanneer de leerlingen eerdere taken met succes afgerond hebben, zullen zij verwachten dat zij de volgende taak ook met succes afronden. Wanneer zij ervaren dat zij taken met weinig succes afronden, kunnen zij denken dat zij geen invloed hebben op het resultaat.

Daarbij kan een gebrek aan motivatie aan andere oorzaak zijn (SLO, z.d., en de Vos- van der Hoeven, 2010). Ros, Castelijns, van Loon & Verbeeck (2014) stellen dat een leerling gemotiveerd is wanneer hij belang hecht aan het doel van de taak, zich bekwaam voelt om de taak uit te voeren, ondersteuning krijgt wanneer dit nodig is, en er op dat moment geen andere zaken zijn die voor hem belangrijker of aantrekkelijker zijn. Hoe meer de taak past bij de behoeften en interesses van de leerling, hoe groter de motivatie wordt (Simon in: Bandura, 1991).

Ros et al. (2014) noemen twee soorten motivaties: de intrinsieke motivatie, waarbij iemand een taak uitvoert omdat hij deze leuk of interessant vindt, en de extrinsieke motivatie, waarbij iemand een taak uitvoert omdat hij hiervoor een externe positieve consequentie verkrijgt of een negatieve consequentie wil vermijden (Ros et al., 2014).

De zelfdeterminatietheorie stelt dat mensen gemotiveerd zijn om zich te ontwikkelen als hun basisbehoeftes vervuld worden (Deci & Ryan, z.d.). Deze basisbehoeftes zijn:

- Behoefte aan relatie: erbij willen horen, het willen ervaren van een band met anderen.
- Behoefte aan autonomie: vrijheid en keuze bij het uitvoeren van activiteiten ervaren. Acteur zijn van het eigen handelen, denken en voelen.

- Behoeftte aan competentie: het gevoel hebben dat een activiteit succesvol uitgevoerd kan worden.
(Vansteenkiste & Soenens, 2015).

Bovendien is er een relatie tussen taakgericht gedrag, motivatie en de executieve functies. Executieve functies werken beter als iemand de wil heeft om zich te concentreren op de taak. Dit gebeurt als hij de taak leuk vindt, zelf mag beslissen hoe en wanneer hij de taak maakt en als het doel van de taak duidelijk is (Dawson & Guare, 2009). Deze factoren zijn kenmerken van motivatie die Ros et al. (2014) noemen. Met andere woorden: de leerling zet zijn executieve functies in om taakgericht te werken. Om deze executieve functies in te zetten, moet de leerling eerst gemotiveerd zijn om aan de taak te werken.

De groep

Sanders (z.d.) stelt dat de werkhouding beter wordt naarmate de veiligheid in een groep hoger is. Leerlingen voelen zich veilig in de groep als zij erbij horen, invloed hebben op deze groep en persoonlijk contact hebben met anderen (van Overveld, 2012, en Schreuder, 2012). Pas als deze behoeftes vervuld zijn, kan de groep zich richten op de leerstof.

De groepsdynamica betreft de invloed die leerlingen op elkaar hebben in een groep en welk gedrag de groep laat zien (Schreuder, 2012). Van een groep kan een positieve of een negatieve invloed uitgaan. Bij een positieve invloed willen de leerlingen van en met elkaar leren en ruimte krijgen voor eigen initiatieven. Om een positieve groep te creëren, is het belangrijk om aandacht te schenken aan het gespreksklimaat, onderlinge contacten en het omgaan met conflicten (Schreuder, 2012).

De inrichting van het klaslokaal kan ook invloed hebben op de taakgerichtheid. Om bijvoorbeeld de executieve functies te versterken, dient in het klaslokaal alleen informatie opgehangen te worden opgehangen die van belang is voor de leerstof (Cooper-Kahn & Foster, 2014).

De leerkracht

De factoren die vanuit de leerkracht de taakgerichtheid beïnvloeden, zijn onder andere de relatie tussen de leraar en leerling, de kwaliteit van de instructie en zijn verwachtingen (SLO, z.d.). Mooij (1987) en de Vos-van der Hoeven (2010) vullen aan dat het klassenmanagement een bijdrage levert aan de taakgerichtheid. Is het klassenmanagement effectief, dan weten de leerlingen wat de verwachtingen en de regels zijn.

De manier waarop de leerkracht contact maakt met zijn leerlingen, is zeer bepalend voor de kwaliteit van de motivatie van de leerlingen (Ros et al., 2014). Leraren die bijvoorbeeld de leerlingen inbreng geven in het leerproces, worden als autonomieondersteunend ervaren.

2.1.2 Taakgericht gedrag

Mooij (1987) definieert taakgericht gedrag als het inhoudelijk of procedureel uitvoeren van een taak, die volgens de wensen en de normen van de leerkracht op dat moment aan de orde is. Deze normen en wensen zijn volgens Blijham-Spijkerboer (2015) dat de leerlingen snel aan het werk gaan, doorgaan met een andere opdracht wanneer zij een ander deel niet begrijpen en doorwerken wanneer er geluiden om hen heen zijn.

School aan zet (z.d.) voegt toe dat de mate van het taakgericht gedrag bepaald kan worden door te kijken naar de manier waarop de leerlingen aan het werk gaan en hoe zij de taken oppakken.

2.1.3 Zelfstandig werken

Zelfstandig werken is volgens SLO (z.d.) zowel een middel om gedifferentieerd onderwijs te realiseren als een doel om leerlingen verantwoordelijkheid te geven over hun eigen leerproces zodat zij minder afhankelijk worden van de leerkracht. Volgens Cöp (2013) en ten Dam, van Hout Wolters & Janssen (2002) betekent zelfstandig werken dat leerlingen in een leerkrachtgebonden les individueel verwerkingsactiviteiten uitvoeren zonder directe hulp van de leerkracht.

Volgens de CED-groep (2009) kan een leerling van groep 7 inschatten hoeveel taken hij af krijgt binnen een bepaalde tijd, vooraf bepalen met welk resultaat hij tevreden zal zijn en prioriteiten stellen wanneer meerdere dingen tegelijk moeten gebeuren. Ook kan hij zich concentreren op taken en emoties opmerken, onder controle houden of bijsturen. Dit past bij de concreet-operationele fase, waarin leerlingen van 10 of 11 jaar zich in bevinden: bij deze leeftijd kunnen zij op meerdere dimensies in een situatie letten, waarbij zij deze dimensies ook met elkaar in verband kunnen brengen. Een voorwaarde van deze fase is echter om taken niet alleen verbaal aan te bieden, maar ook visueel en met materiaal (Knoers & Mönks, 2009). Voor een leerling van groep 8 geldt dat hij een plan van aanpak kan maken voor een klein project en dat hij in zijn planning rekening houdt met eerdere ervaringen (CED-groep, 2009). Deze vaardigheden zijn te relateren aan de fase in de ontwikkelingspsychologie waarin deze leerlingen verkeren, de formeel-operationele fase: de leerlingen kunnen verbanden zien tussen situaties en kunnen hieruit conclusies trekken zonder materiaal of een visualisatie nodig te hebben (Knoers & Mönks, 2009).

Bovendien kunnen leerlingen in groep 7 en 8 zich voor een langere tijd inzetten voor een taak die zij wel of niet leuk vinden en doorwerken bij interne afleidingen (CED-groep, 2009). Ook kunnen leerlingen tussen de tien en twaalf jaar zich twintig minuten concentreren op een taak (de Vos- van der Hoeven, 2010).

Samenvattend:

Oorzaken van een zwakke taakgerichtheid vanuit de leerling kunnen zwakker ontwikkelde executieve functies zijn, voorafgaande ervaringen met taken en een lage innerlijke motivatie om aan de taak te werken. Vanuit de groep kunnen oorzaken zijn dat de leerlingen zich in een groep niet veilig voelen of te veel prikkels waarnemen in de klasseninrichting. Vanuit de leerkracht kunnen oorzaken zijn dat de relatie tussen de leerkracht en leerling niet goed is, het klassenmanagement niet effectief is en dat de kwaliteit van de instructie en de verwachtingen laag zijn.

Taakgericht gedrag is het gedrag dat de leerlingen laten zien tijdens het uitvoeren van een taak, waarin zij de wensen en de normen volgen die een leerkracht hierbij heeft.

Zelfstandig werken betekent dat leerlingen in een leerkrachtgebonden les individueel verwerkingsactiviteiten uitvoeren zonder directe hulp van de leerkracht.

Volgens de leerlijn van het zelfstandig werken kunnen leerlingen van groep 7 en 8 zich twintig minuten lang inzetten voor een taak en doorwerken bij interne afleidingen.

2.2 Onderzoeksvraag en deelvragen

Vanuit het praktijkprobleem, het onderzoeksdoel en het theoretisch kader is de volgende onderzoeksvraag opgesteld:

Hoe kan op basisschool H. het taakgericht gedrag van de 27 leerlingen van groep 7/8 tijdens het zelfstandig werken verbeterd worden vanuit de leerling, de groep en de leerkracht?

Uit de probleemstelling blijkt dat de leerlingen weinig taakgericht gedrag vertonen tijdens het zelfstandig werken. Daarom staan de begrippen ‘taakgericht gedrag’ en ‘zelfstandig werken’ centraal. Het betreft alle 27 leerlingen van groep 7/8, omdat meerdere leerlingen geen taakgericht gedrag vertonen en omdat zij elkaars gedrag beïnvloeden. Doordat het taakgericht gedrag volgens van Meersbergen (2015) beïnvloed wordt door de leerling, de groep en de leerkracht, wordt onderzocht hoe het taakgericht gedrag verbeterd kan worden vanuit deze drie factoren.

Om deze onderzoeksvraag te beantwoorden, zullen de volgende deelvragen beantwoord worden:

- 1. Hoe manifesteert zich de zwakke taakgerichtheid van de leerlingen tijdens het zelfstandig werken?*
- 2. Welke oorzaken liggen ten grondslag aan de ervaren matige taakgerichtheid tijdens het zelfstandig werken?*
- 3. Welke interventies lijken relevant om in te zetten op grond van de gevonden oorzaken?*
- 4. Tot welke resultaten leiden de interventies?*

3. Vooronderzoek

Dit hoofdstuk draagt bij aan het beantwoorden van de deelvragen:

1. *Hoe manifesteert zich de zwakke taakgerichtheid van de leerlingen tijdens het zelfstandig werken?*
2. *Welke oorzaken liggen ten grondslag aan de ervaren matige taakgerichtheid tijdens het zelfstandig werken?*
3. *Welke interventies lijken relevant om in te zetten op grond van de gevonden oorzaken?*

3.1 Vooronderzoek

3.1.1 Literatuurstudie naar mogelijke interventies

In deze literatuurstudie wordt onderzocht welke interventies relevant zijn vanuit de drie factoren die de taakgerichtheid kunnen beïnvloeden: de leerling, de groep en de leerkracht.

De leerling

School aan zet (z.d.) beschrijft dat de taakgerichtheid verhoogd kan worden door de leerlingen verantwoordelijk te maken voor hun leerproces. De leerlingen kunnen zelf doelen stellen, wat de mate van inzet zou kunnen verbeteren (Locke & Latham in: Bandura, 1991). Door concrete, specifieke doelen te stellen, wordt een hogere prestatie gehaald dan wanneer een algemeen doel gesteld wordt als ‘beter mijn best doen’. Ook kan op deze manier gecontroleerd worden of het doel uiteindelijk bereikt is (Locke & Latham, 2002).

Zowel Schalkers (z.d.) als Smoors (2014) geven aan dat door middel van een weektaak de leerlingen vaardigheden kunnen leren om taakgericht te werken. De weektaak kan het mogelijk maken om te leren plannen en door te werken. Ook zou de zelfverantwoordelijkheid van de leerlingen vergroot kunnen worden.

Wanneer een leerling bepaalde executieve functies nog niet onder de knie heeft, is het belangrijk om gebruik te maken van zijn innerlijke motivatie en hem aan te moedigen. (Cooper-Kahn & Foster, 2014, en Dawson & Guare, 2009). Ook door te zorgen voor keuzemogelijkheden, minder afleiding in de omgeving of door een taak aantrekkelijker te maken, kunnen de executieve functies verbeterd worden.

De groep

Het is mogelijk dat de leerlingen zich willen en kunnen concentreren als de groep veilig is. Dit kan mogelijk gemaakt worden als de leerlingen in een groep een positieve invloed op elkaar hebben (Sanders, z.d.). Om dit te bereiken, is het onder andere belangrijk dat alle leerlingen de ruimte krijgen om eigen initiatieven te nemen. Van den Linden (2014) geeft daarom de tip om leerlingen te laten kiezen in de opdrachten en inhoud van de leerstof.

De inrichting van de klas kan bijdragen aan het versterken van de executieve functies (Cooper-Kahn & Foster, 2014). Het meubilair en het materiaal dient zodanig geschikt te zijn dat het de instructie en de oefening optimaliseert. De inrichting van de klas is gericht op het stimuleren van de aandacht en de productiviteit. Ook is het belangrijk om alleen informatie op de muur te hebben hangen die verwijst naar de belangrijkste taken en organisatie van het lokaal.

De leerkracht

Om de leerlingen autonome leiders te laten worden in hun leer- en werkproces, is een vorm van zelfverantwoordelijk leren, waarbij begeleiding middels instructie of aanvullende ondersteuning, het meest effectief (Schuit, de Vrieze & Slegers, 2011). De leerkracht kan de leerlingen leren hoe zij zichzelf kunnen instrueren om hun proces te sturen. Dit wordt door van Lieshout (2009) zelfinstructie genoemd. Bij zelfinstructie sturen de leerlingen hun gedrag met interne verbale uitspraken door middel van vijf opeenvolgende stappen:

1. De probleemdefinitie: wat is het probleem?
 2. Bezien van de mogelijkheden: welke oplossingen zijn te bedenken?
 3. Nadenken over de gevolgen van de bedachte oplossingen.
 4. Een keuze maken in de oplossingen.
 5. Evalueren: de oplossing controleren en nagaan of het juiste resultaat is behaald.
- (van Lieshout, 2009)

De motivatie kan de leerkracht verhogen door vertrouwen te hebben in de leerlingen, aan te geven welke ruimte zij hebben en hen hierbij te vragen wat binnen die ruimte haalbaar is (Ros et al., 2014). Op deze manier neemt de leerkracht een responsieve houding aan, waarin zij laat zien dat zij vertrouwen heeft in het kunnen van de leerling en de leerling laat meedenken in het proces. Hierdoor kan de leerling zicht krijgen op zijn proces, waardoor het mogelijk is dat hij zich voor de taak wil inzetten. De responsieve houding kan de leerkracht laten zien door bijvoorbeeld korte gesprekjes te houden met de leerling over de opdrachten en zijn leerproces (R+S+ Onderwijsadvies, 2012).

Dawson & Guare (2009) beschrijven een stappenplan om de leerlingen te begeleiden in het verbeteren van hun executieve functies. De leerkracht bepaalt eerst aan welk probleemgedrag de leerling moet werken. Vervolgens stelt zij met de leerling een doel op. Daarna worden de stappen beschreven die de leerling kan volgen om het doel te bereiken. Deze stappen zijn voor hem zichtbaar door deze in een checklist weer te geven. Uiteindelijk is het belangrijk dat de leerkracht toezicht houdt op de leerling die bezig is met de afgesproken procedure. Dit toezicht wordt geleidelijk aan verminderd.

Bovendien stelt Horeweg (z.d.) dat het belangrijk is om korte, eenduidige instructies en opdrachten te geven. Ook is het belangrijk om leerlingen te laten navertellen wat de leerkracht verteld heeft.

3.1.2 Behoeftanalyse

De leerling

Met acht willekeurig gekozen leerlingen zijn individuele interviews gehouden (bladzijde 40). Drie van de acht leerlingen zeggen in dit interview dat zij zich beter willen concentreren op de taak. De andere vijf leerlingen geven aan dat niets veranderd hoeft te worden aan het zelfstandig werken.

De groep

Alle leerlingen hebben een vragenlijst ingevuld (bladzijde 43). 12 leerlingen schrijven dat zij zich niet goed kunnen concentreren tijdens het zelfstandig werken. Als oorzaak hiervan schrijven zij in de open vragen van de lijst dat het vaak druk is of dat zij afgeleid worden doordat anderen praten. Ook is te lezen in de gesloten vragen dat 17 leerlingen het fijn zouden vinden om te werken met een weektaak. Er is specifiek gevraagd of de leerlingen een

weektaak zouden willen, omdat dit een manier is om de leerlingen verantwoordelijk te maken voor hun leerproces, waardoor volgens Schalker (z.d.) en Smoors (z.d.) het taakgericht gedrag verbeterd kan worden.

11 leerlingen hebben geantwoord dat zij niks zouden veranderen aan het zelfstandig werken. Andere ideeën zijn dat zij zacht mogen praten wanneer zij een vraag hebben, het stiller moet zijn en dat er meer hulp gegeven wordt.

De leerkracht

Met de twee leerkrachten van groep, J.W. en C.V., zijn individuele gesprekken gevoerd (bladzijde 39).

J.W. geeft aan dat hij merkt dat de leerlingen snel afgeleid zijn. De leerlingen zijn volgens hem niet gemotiveerd om uit zichzelf aan de slag te gaan, wat ook tot gevolg heeft dat leerlingen die wel gemotiveerd zijn om te werken, geremd worden. Zijn gewenste situatie is dat de leerlingen na een instructie uit zichzelf beginnen doordat zij de wil hebben om te werken.

C.V. vertelt dat de taakgerichtheid van de leerlingen wisselend is: de meesten vinden het moeilijk om lang te werken aan een taak. Ook geeft zij aan dat veel leerlingen snel afgeleid zijn en een korte spanningsboog hebben. Zij wil dat de leerlingen op hun eigen manier en vanuit hun interesses de oefenstof kunnen verwerken, zodat er wellicht meer rust ontstaat in de klas. Zij vindt de weektaak een goed middel om haar gewenste situatie te bereiken.

Bij beide leerkrachten komt de behoefte naar voren dat zij een interventie willen waardoor de leerlingen gemotiveerd zijn om geconcentreerd te werken, waarbij zij op hun eigen manier en vanuit hun interesse de oefenstof kunnen verwerken.

3.1.3 Contextanalyse

De visie van basisschool H. is om de leerlingen, samen met de mensen om hen heen, te begeleiden in het ontwikkelen van hun talenten, vaardigheden, kennis en attitudes, zodat zij kunnen ontdekken wat zij willen en kunnen (Basisschool H., 2016).

Het streefbeeld van de school is dat de leerlingen verantwoordelijk worden gemaakt voor hun leerproces. Hierbij is het de bedoeling dat zij doelen en vragen stellen, plannen, sturen, reflecteren en resultaten meten (Basisschool H., 2016).

Sinds vorig jaar is het schoolteam van basisschool H. gestart met een traject waarin de visie en de didactische aanpak van de school veranderd wordt. Het doel is om de lessen aan te laten sluiten bij de interesses van de leerlingen en de manier waarop zij leren. Ook in de thema's van dit traject komt naar voren dat het belangrijk is dat leerlingen verantwoordelijk worden gemaakt voor hun eigen leerproces.

Dit onderzoek wordt binnen één schooljaar afgerond. Of de duur van het onderzoek lang genoeg om een groot effect te bewerkstelligen de nul- en de eindmeting, is twijfelachtig. Echter, als een verbetering te zien is in de taakgerichtheid, en de leerlingen positief zijn over de interventie, kan het als mogelijk idee aangereikt worden aan het schoolteam. Verschillende leerkrachten geven namelijk aan dat zij hetzelfde probleem in hun groep ervaren als in groep 7/8.

3.1.4 Onderzoek naar good practice

Daltonschool E. heeft op het gebied van taakgerichtheid en zelfstandig werken als basisprincipes keuzevrijheid, zelfstandigheid en reflectie (Basisschool E., 2016). De keuzevrijheid komt naar voren in het leren omgaan met verantwoordelijkheid. De leerkracht en de leerling maken samen afspraken over de leerstof. De leerling bedenkt wat en hoeveel tijd hij nodig heeft voor een taak. Achteraf legt hij verantwoording af bij de leerkracht. Tijdens het zelfstandig werken is de leerkracht coach en wordt de leerling geacht zoveel mogelijk het initiatief te nemen. Vanaf groep 3 wordt gestart met een dagtaak. Naarmate de leerlingen ouder worden, verandert de dagtaak in de weektaak.

Ook basisschool F. werkt met weektaken om de verantwoordelijkheid en de motivatie te vergroten en om de leerlingen te leren plannen (Basisschool F., 2016). Aan het einde van de week wordt met elke leerling de weektaak nabesproken. De leerling vertelt hoe de weektaak gegaan is, wat hij lastig vond en hoe hij dit heeft opgelost.

Op het Kindcentrum S. stellen de leerlingen van de bovenbouw hun doelen en taken op en vullen zij een eigen weekplan in (Kindcentrum S., 2016). De school werkt met thema's: alle leerstof wordt zoveel mogelijk aangeboden vanuit dit thema. Van de taken die leerlingen gemaakt hebben, maken zij één keer per week een schriftelijke opdracht over wat zij gedaan en geleerd hebben.

Volgens Basisschool B. betekent zelfstandig werken dat leerlingen gedurende enige tijd zonder hulp van de leerkracht doelgericht aan een zelfgekozen taak werken. De dagtaak of weektaak is hierbij het uitgangspunt (Basisschool B., 2012). De leerlingen verantwoordelijkheid geven voor het eigen leerproces staat centraal. Tijdens de bloktijd delen de leerlingen de taak in naar eigen inzicht in tijd en volgorde. Deze bloktijd vindt voor groep 7 drie keer per week plaats, voor groep 8 elke dag één uur. Met de leerlingen worden afspraken gemaakt over de verantwoordelijkheid, bijvoorbeeld het inleveren van gemaakt werk, het nakijken van het werk en het plannen van opdrachten. Groep 6 tot en met 8 werkt met een weektaak. In alle groepen wordt de mate van zelfstandigheid met de klas besproken. Hierin wordt gekeken hoe de taak is gegaan en wat de volgende keer beter kan.

3.1.5 Raadpleging deskundigen

In een schriftelijke bevraging kregen drie deskundigen de volgende vragen gesteld:

1. Wat zijn volgens u oorzaken van het geringe taakgerichte gedrag?
2. Welke aanbevelingen kunt u geven om het taakgericht gedrag bij leerlingen van groep 7/8 te verbeteren?

M.H. is onderzoeker en docent aan de Universiteit van Utrecht bij Educatie en Pedagogiek. Haar expertise richt zich tot het klassenklimaat.

Zij noemt afleiding door de omgeving en amotivatie als oorzaken voor het geringe taakgerichte gedrag. De aanbevelingen die zij geeft om het taakgericht gedrag te verbeteren, zijn het rustig inrichten van de omgeving en het aanbieden van leerstrategieën om afleidingen het hoofd te bieden. Ook is het belangrijk om interessante, uitdagende leertaken te bieden.

H.E. is onderwijsadviseur bij het Begeleidingscentrum voor onderwijs en opvoeding in Venlo. Zij begeleidt leerkrachten bij het verbeteren van het pedagogisch klassenklimaat.

H.E. geeft aan dat het taakgericht gedrag verbeterd wordt door duidelijke verwachtingen over het gedrag en de opdrachten uit te spreken naar leerlingen. Ook positieve bekrachtiging voor gewenst gedrag en een ruimte die aansluit bij onderwijsbehoeften van de leerlingen (bijvoorbeeld een stilte werkplek en een samenwerkplek inrichten) kunnen hieraan bijdragen.

E.M. is docent bij de Fontys Master EN. Hij is lid van het Fontys Kenniscentrum Gedrag en lid van de redactieraad van het tijdschrift van Orthopedagogiek. In zijn literatuur beschrijft hij het verband tussen werkhouding en gedrag.

E.M. beschrijft dat de taakgerichtheid beïnvloed wordt door de leerling, de leraar en de groep. Bovendien heeft de werkhouding een relatie met de cognitieve en de sociaal-emotionele ontwikkeling. Daarom moet de leerkracht, wanneer hij het doel heeft om het taakgericht gedrag van de leerling te verbeteren, een aanpak inzetten die past bij de onderwijsbehoeften van de leerlingen en die gericht is op de leerling, groep en de leerkracht.

3.1.6. Nulmeting taakgericht gedrag

De leerling

Acht willekeurig gekozen leerlingen zijn mondeling bevraagd. In de vragen van deze interviews zijn de oorzaken van de lage taakgerichtheid verwerkt die in de literatuurstudie beschreven zijn (bladzijde 40).

Uit deze interviews blijkt dat de leerlingen weten wat zij moeten doen wanneer zij starten met de taken en wanneer zij een opdracht niet begrijpen. Wel benoemen zij dat zij vaak afgeleid zijn tijdens het werken doordat anderen tegen hen praten of doordat zij praten tegen anderen.

De groep

Om te bepalen in hoeverre de leerlingen in de nulmeting taakgericht gedrag uitvoeren, is het taakgericht gedrag tijdens het zelfstandig werken geobserveerd door middel van de klassikale tijdsteekproef. Om niet teveel leerlingen tegelijk te observeren, zijn groep 7 en 8 apart geobserveerd.

De observaties vonden plaats na de instructie van de leerkracht en duurden telkens 16 minuten. Na elke twee minuten werd opgeschreven welk gedrag zichtbaar was bij elke leerling.

Vanaf bladzijde 46 zijn de resultaten weergegeven per observatiemoment. Onder taakgericht gedrag vallen het schrijven, zoeken naar informatie en hulp vragen of krijgen. Onder niet-taakgericht gedrag vallen het spreken over niet-taakgebonden onderwerpen, toekijken of dromen. Dit zijn de kenmerken van taakgericht en niet-taakgericht gedrag die genoemd worden in de literatuurstudie (zie 2.1).

In figuur 3.1 en 3.2 staat welk gedrag gemiddeld te zien is in groep 7 en 8 in procenten. De laatste kolom van de tabellen geeft aan wat de gemiddeldes zijn van de hele groep. Wanneer de gemiddeldes meerdere cijfers achter de komma hebben, is afgerond tot één cijfer achter de komma.

Groep 7	Niet-taakgericht gedrag		Taakgericht gedrag	
	Spreekt over niet-taakgebonden onderwerpen	Kijkt toe of droomt	Werkt aan de taak (schrijft, zoekt tekst op)	Hulp vragen of geven
C.	25 %	6,3 %	62,5%	9,4%
No.	18,8 %	3,1%	59,4%	18,8%
L.	21,9%	6,3%	50%	20%
E.	15,6%	9,4%	65,7%	9,4%
D.	12,5%	9,4%	53,1%	21,9%
J.	9,4%	3,1%	56,2%	31,3%
A.	12,5%	0%	62,5%	25%
M.	12,5%	0%	59,4%	28,1%
Ni.*	0%	25%	70,8%	4,2%
I.*	0%	12,5%	70,8%	16,7%
Gemiddeldes van de groep	12,9 %	7,5%	61,04%	18,5%

Figuur 3.1. Tabel die weergeeft hoe vaak elke leerling en de gehele groep 7 gemiddeld taakgericht en niet-taakgericht gedrag vertoont in procenten in de nulmeting.

*Leerling is één keer niet aanwezig geweest tijdens een observatiemoment. Hierdoor wijken zijn gemiddeldes af van de anderen.

Groep 8	Niet-taakgericht gedrag		Taakgericht gedrag	
	Spreekt over niet-taakgebonden onderwerpen	Kijkt toe of droomt	Werkt aan de taak (schrijft, zoekt tekst op)	Hulp vragen of geven
P.*	0%	0%	87,5%	12,5%
Ra.	18,8%	3,1%	71,9%	6,3%
Da.	15,6%	12,5%	68,8%	0%
E.	28,1%	0%	68,8%	0%
T.	12,5%	9,4%	75%	0%
B.	18,8%	6,3%	65,6%	9,4%
Di.*	12,5%	0%	79,2%	8,3%
N.	15,6%	3,1%	78,1%	3,1%
Sa.	21,9%	6,3%	46,9%	25%
L.	3,1%	21,9%	71,9%	3,1%
Ma.	12,5%	0%	62,5%	12,5%
K.	12,5%	3,1%	78,1%	6,3%
Re.	3,1%	25%	71,9%	0%
C.	28,1%	9,4%	62,5%	0%
Mi.	28,1%	18,8%	43,8%	9,4%
A.	0%	6,3%	93,8%	0%
Sh.	18,9%	6,3%	62,5%	12,5%
Gemiddeldes van de groep	12,9%	7,7%	69,9%	6,4%

Figuur 3.2. Tabel die weergeeft hoe vaak elke leerling en de gehele groep 8 gemiddeld taakgericht en niet-taakgericht gedrag vertoont in procenten in de nulmeting.

*Leerling is één keer niet aanwezig geweest tijdens een observatiemoment. Hierdoor wijken zijn gemiddeldes af van de anderen.

De samenvoeging van de twee kenmerken van het niet-taakgericht gedrag leidt tot 20,4% niet-taakgericht gedrag in groep 7. In groep 8 is dit 20,6%. Het verschil in niet-taakgericht gedrag is dus niet groot tussen de twee groepen.

In de bovenstaande tabellen is te zien dat in de kenmerken van niet-taakgericht gedrag vooral het spreken over niet-taakgebonden lesonderwerpen voorkomt: dit is in zowel groep 7 als 8 gemiddeld 12,9%.

De leerlingen hebben een vragenlijst ingevuld zodat zij allemaal bevraagd zijn (bladzijde 43). In deze vragen zijn de oorzaken van het geringe taakgerichte gedrag vanuit de literatuurstudie verwerkt.

Hieruit blijkt dat 24 leerlingen de opdrachten begrijpen die zij moeten maken, dat 18 leerlingen vinden dat zij snel genoeg hulp krijgen en 16 leerlingen de opdrachten interessant en uitdagend genoeg vinden. Wel maken 16 leerlingen geen plan over hoe zij de opdracht gaan aanpakken voordat zij aan de slag gaan. Ook wordt 11 keer bij de eerste vraag en 11 keer bij de tweede vraag aangegeven dat het vaak te druk is om zich te kunnen concentreren, dat leerlingen werken mits anderen niet praten en dat zij dikwijls van het werk afgeleid worden door anderen.

Aangezien de groepsleerkrachten een lage motivatie als reden geven voor de zwakke taakgerichtheid, is middels een vragenlijst aan de leerlingen onderzocht wat de oorzaak kan zijn van deze lage motivatie (bladzijde 52). In deze vragenlijst zijn uitspraken van de vragenlijst van van den Hurk, van Loon & Verbeeck (2013) en de oorzaken van een lage motivatie van Ros et al. (2014) verwerkt.

Hierin geven 15 leerlingen aan dat zij soms of nooit mogen kiezen in welke volgorde zij de opdrachten maken. Ook denken 21 leerlingen soms dat het hen niet gaat lukken om de opdracht goed te maken.

Uit 2.2.1. blijkt dat verschillende executieve functies ontwikkeld moeten zijn om taakgericht te kunnen werken. Om te bepalen op welke executieve functies de leerlingen vooral uitvallen, hebben alle leerlingen een vragenlijst ingevuld (bladzijde 48). De vragen van de lijst komen uit de vragenlijsten van Guare & Dawson (2009) voor leerlingen van 11 en 12 jaar en de CHEXI (Thorell, z.d.). Onder de lijst is te vinden welke executieve functies horen bij welke stelling.

Hieruit blijkt dat de groep vooral uitvalt op inhibitie en werkgeheugen. Werkgeheugen betekent dat een leerling in gedachten de informatie bijhoudt bij het uitvoeren van complexe taken (Dawson & Guare, 2009). Inhibitie wil zeggen dat een leerling de neiging onderdrukt om iets te doen voordat hij de kans gezien heeft om de situatie te beoordelen (Dawson & Guare, 2009).

De leerkracht

Aan de groepsleerkrachten is gevraagd welke executieve functies zij minder ontwikkeld vinden bij de leerlingen. Voor deze lijst zijn dezelfde uitspraken gebruikt als de lijst van de leerlingen. Het verschil is dat de leerkrachten in deze lijst weergeven hoe het gesteld is met de executieve functies van de hele groep (bladzijde 50).

Uit de antwoorden die J.W. en C.V. hebben ingevuld in de lijst, blijkt dat beide leerkrachten van mening zijn dat werkgeheugen minder ontwikkeld is in hun groep.

Ook blijkt uit de antwoorden van C.V. dat de leerlingen moeite hebben met metacognitie.

3.2 Ontwerprichtlijnen

Vanuit 3.1 zijn de richtlijnen voor het ontwerp opgesteld in figuur 3.3. Op bladzijde 54 staat ditzelfde overzicht, waarbij naast elke richtlijn staat uit welke voorafgaande paragraaf deze afkomstig is.

Het ontwerp dient...
1. De leerlingen motiveren om taakgericht te werken.
2. De leerlingen verantwoordelijk maken voor hun leerproces door steeds zelfstandiger dit leerproces bij te houden, te monitoren en erop te reflecteren.
3. De executieve functies van de leerlingen verbeteren.
4. Aansluiten bij de visie van de school om de leerlingen te begeleiden in hun talenten en interesses.
5. Aansluiten bij de behoefte van de leerkrachten en de leerlingen om de leerlingen rustig te zien werken.
6. De leerlingen regels en strategieën aanbieden om taakgericht te werken.

Figuur 3.3. Overzicht van de ontwerprichtlijnen.

4. Ontwerpfase

Dit hoofdstuk draagt bij aan het beantwoorden van de deelvragen:

3. Welke interventies lijken relevant om in te zetten op grond van de gevonden oorzaken?

4.1 Ontwerpen: eerste prototype van de handreiking

In 3.1.6 blijkt dat de oorzaken van de zwakke taakgerichtheid in groep 7/8 een lage motivatie en een zwakker ontwikkelde inhibitie en werkgeheugen zijn. Het ontwerp bevat interventies die gericht zijn op het verbeteren van de taakgerichtheid, rekening houdend met deze oorzaken.

De leerling

De executieve functies kunnen verbeterd worden als leerlingen keuzemogelijkheden krijgen (Dawson & Guare, 2009). Dit kunnen zij verkrijgen door in een weektaak te kiezen welke opdrachten gemaakt worden en in welke volgorde dit gebeurt.

Om het werkgeheugen te verbeteren, adviseert van de Wiel (2016) om de leerlingen tijdens het werken op kaartjes te laten schrijven wat zij moeten doen. In groep 7/8 heeft iedere leerling een wisbord: een blad dat in een plastic mapje zit, zodat hetgeen wat met een stift geschreven wordt op dit blad, vervolgens gewist kan worden. Op het wisbord kunnen zij dus aantekeningen maken om te onthouden wat zij moeten doen.

Ook de zelfinstructie van van Lieshout (2009) kan het werkgeheugen en de inhibitie verbeteren. De stappen, zoals van Lieshout (2009) deze beschrijft in 3.1.1, zijn in dit ontwerp aangepast aan de manier waarop de leerkrachten in groep 7/8 het zelfstandig werken bij de leerlingen aangeleerd hebben.

De groep

17 leerlingen geven aan in de vragenlijst dat zij willen werken met de weektaak, een interventie die aanbevelen wordt in 3.1.1, 3.1.4 en 3.1.5. De weektaak kan een middel zijn om de autonomie verhogen doordat de leerlingen mogen kiezen welke opdrachten zij maken en in welke volgorde zij dit doen. Door deze keuzes te hebben, wordt tevens de positieve invloed gestimuleerd die een groep kan uitoefenen; het feit dat leerlingen eigen keuzes maken, kan namelijk bijdragen aan een positief groepsklimaat (van den Linden, 2014).

Voor het bevorderen van zowel het werkgeheugen als de inhibitie is het goed om de leerlingen aan elkaar te laten uitleggen wat de opdracht is (Dawson & Guare, 2009, en van de Wiel, 2016). Dit kan gebeuren doordat de leerlingen direct na de leerkrachtgebonden instructie aan elkaar mogen herhalen wat de opdracht is. Hierdoor kan ook de positieve invloed van een groep gestimuleerd worden; de behoeftes om erbij te horen en persoonlijk contact te hebben, kunnen worden vervuld doordat alle leerlingen in gesprek met elkaar gaan over de leerstof (van den Linden, 2014). Bovendien kunnen de leerlingen in de weektaak opdrachten kiezen die zij samen mogen uitvoeren.

De leerkracht

Het is belangrijk dat de leerkracht de executieve functies aanleert door procesgerichte instructie hierover te geven (Dawson & Guare, 2009, en Schuit et al., 2011). Hierbij kan zij het stappenplan inzetten van Dawson & Guare (2009), dat genoemd is in 3.1.1. Bovendien kunnen de andere interventies die hierboven benoemd zijn bij de leerling en de groep, goed gecombineerd kunnen worden in dit stappenplan.

De leerkracht neemt een responsieve houding aan door met elke leerling één keer in de week een gesprek te voeren over zijn leerproces (R+S+ Onderwijsadvies, 2012). Hierin vraagt de leerkracht aan de leerling hoe hij het maken van de opdrachten van de weektaak ervaart, of het hem lukt om voldoende opdrachten af te maken en hoe ver hij op dat moment met de opdrachten is. Op deze manier kan de leerkracht, wanneer zij merkt dat de opdrachten te moeilijk voor hem zijn, afspraken maken met de leerling om bepaalde opdrachten aan te passen. Doordat de leerkracht samen met de leerlingen afspraken maakt over wat binnen de aangegeven ruimte voor de leerling nodig en haalbaar is, is het mogelijk dat de motivatie verhoogd wordt (Ros et al., 2014). Daarbij is het mogelijk dat de leerling, doordat de opdrachten aangepast worden aan zijn niveau, het gevoel krijgt dat hij de opdrachten goed kan maken. Dit is belangrijk, omdat ook deze oorzaak van de lage motivatie opviel in de resultaten van de vragenlijst voor de leerlingen.

De drie factoren gecombineerd in de handreiking

Alle interventies die genoemd zijn in bovenstaande drie factoren, worden verwerkt in de handreiking zodat de leerkrachten de interventies op een overzichtelijke manier en stapsgewijs kunnen toepassen in hun onderwijs (figuur 4.1). De stappen van deze handreiking zijn gebaseerd op het stappenplan van Dawson & Guare (2009).

De zelfinstructie voor de leerlingen komt terug in stap 3 en 4 in de vorm van een checklist. De checklist is volgens Dawson & Guare (2009) een middel dat leerlingen kunnen gebruiken om tot het gestelde doel te komen, in dit geval het taakgericht werken.

De leerkracht wijst de leerlingen erop om de stappen van de checklist te volgen (bladzijde 55). Ook wordt de lijst opgehangen op verschillende plekken in de klas, zodat de leerlingen de stappen zelf kunnen lezen. Doordat de leerlingen telkens de checklist kunnen lezen en toepassen, is het mogelijk dat zij de stappen ervan verinnerlijken. Door steeds de stappen van de lijst te volgen en in het hoofd na te gaan, trainen leerlingen hun werkgeheugen en wordt de kans op impulsief reageren verkleind (van Lieshout, 2009).

De stappen	Beschrijving van de stap
1. Wat is het probleem(gedrag)?	De leerlingen werken niet taakgericht tijdens het zelfstandig werken: ze praten vaak met elkaar over zaken die niet over de lesstof gaan.
2. Het vaststellen van het doel.	De leerlingen werken tijdens het zelfstandig werken twintig minuten lang taakgericht aan de opdrachten van de les en de weektaak. Het taakgerichte gedrag is te zien wanneer zij de leerstof en de opdrachten lezen, deze verwerken op de manier die de opdracht aangeeft en overleggen over de opdrachten.
3. De stappen die de leerlingen moeten volgen om het doel te bereiken.	1. Lees op het bord welke opdrachten gemaakt moeten worden. 2. Lees in de opdrachten wat je moet doen. 3. Vertel aan je buurman wat je moet doen. 4. Ga aan de slag met de opdrachten. Heb je een vraag? Ze je blokje op ‘?’.

	5. Kijk de opdrachten na. 6. Ben je klaar? Kijk op de weektaak wat je kunt doen. Kies een opdracht en ga de slag. 7. Ben je klaar met een opdracht van de weektaak? Kijk de opdracht na. Vink dan de opdracht af op het blad. 8. Ga verder met een andere opdracht op je weektaak.
4. De stappen weergeven in een checklist voor de leerlingen.	De zelfinstructie van stap 3 wordt als een checklist opgehangen in de klas. Naast de lijst hangt een blad waarop staat op welke manieren het wisbord gebruikt kan worden om de instructie of opdracht te onthouden.
5. Toezicht houden op de leerlingen die bezig zijn met de afgesproken procedure.	- In de eerste vijf dagen wordt telkens, voordat de leerlingen zelfstandig werken aan de eerste les van de dag, de stappen van de checklist en het gebruik van het wisbord benoemd door de leerkracht. - Met elke leerling wordt één keer in de week een gesprek gevoerd over zijn leerproces tijdens het maken van de opdrachten van de weektaak. - Ook wordt vanaf de uitvoering van het ontwerp vier keer in de tussenmeting en vier keer in de eindmeting, geobserveerd door de onderzoekende in hoeverre de leerlingen taakgericht werken.
6. Het toezicht geleidelijk verminderen.	Na deze vijf dagen wordt één keer in de drie dagen de checklist en het gebruik van het wisbord benoemd door de leerkracht. Na dit vijf keer gedaan te hebben, zal de leerkracht niet meer structureel de lijst en het gebruik benoemen, behalve als zij ziet dat de leerlingen de stappen vergeten zijn.

Figuur 4.1 De handreiking, gebaseerd op het stappenplan van Dawson & Guare (2009). De beschrijving van de stappen is door de onderzoeker ingevuld.

De weektaak staat op bladzijde 57. De leerlingen krijgen in elke les eerst instructie over de leerstof als de leerkracht een instructie gepland heeft. Wanneer de leerkracht van mening is dat bepaalde opdrachten gemaakt moeten worden direct na de instructie, schrijft zij deze op het bord in de klas. Hebben de leerlingen de verplichte opdrachten gemaakt, dan gaan zij aan de slag met de weektaak.

De leerlingen van groep 7 en 8 hebben dezelfde weektaak. In de weektaak kiezen zij welke opdracht zij gaan doen. Dit mag ook een opdracht zijn van een ander vak, zolang aan het einde van de week de opdrachten af zijn waarachter een uitroepteken staat. De opdrachten die geen uitroepteken hebben, zijn keuzeopdrachten; de leerlingen hoeven deze niet af te hebben, en kiezen zelf welke zij maken.

Op bladzijde 54 staat een overzicht waarin de handreiking gekoppeld wordt aan de ontwerprichtlijnen.

4.2 Voorlegging ontwerp aan betrokkenen

Zowel J.W. als C.V. is van mening dat de weektaak en de checklist zeer overzichtelijke formats zijn. Volgens C.V. is het format leesbaar en hanteerbaar voor de leerlingen. De stappen voor het zelfstandig werken op de checklist vindt zij goed omschreven. Volgens J.W. zal de weektaak bijdragen aan het verhogen van de motivatie. Hij vindt dat er voldoende keuzeopdrachten op staan om elke leerling aan te spreken op zijn interesse en talent.

Met een leerling van groep 7 en van groep 8 is de weektaak mondeling doorgenomen om te achterhalen of deze interventie duidelijk is voor de leerlingen. Beiden zeiden dat zij begrepen hoe de weektaak gebruikt moest worden en dat zij geen aanvullingen hadden. Wel zeiden zij dat duidelijk op de weektaak aangegeven moet worden welke taken specifiek voor groep 7 en voor groep 8 zijn.

Deskundige E.M. geeft als feedback dat hij de opzet van de handreiking uitvoerbaar, duidelijk opgezet en verantwoord, maar smal van inhoud vindt. Meer kansen om de taakgerichtheid van de leerlingen te verbeteren, blijven volgens hem liggen. Hij zou duidelijker de multimodale benadering willen zien in de interventie.

Deskundige E.S. is van mening dat het relationele aspect van de zelfdeterminatietheorie meer in de handreiking verwerkt mag worden omdat deze behoefte de basis is voor motivatie. Dit mag met name meer gebeuren in de factor 'groep'. Ook in het geven van de instructie en in de weektaak zou zij de relatie tussen leerlingen onderling sterker willen zien. Daarbij vindt zij dat bij de factor 'leerkracht' toegevoegd kan worden hoe de leerkracht de leerlingen door middel van feedback kan motiveren.

4.3 Implementatie ontwerp

Alle interventies in de handreiking zijn vanaf dag één van de uitvoering van het onderzoek ingezet. Dit was mogelijk omdat vooraf aan de implementatie verschillende interventies, zoals het wisbord, reeds aanwezig waren in de klas en de leerlingen bekend waren met de stappen van het zelfstandig werken.

De blaadjes waarop de manieren staan van het gebruik van het wisbord en de zelfinstructie, hangen op twee borden in de klas. Ook hebben de leerlingen deze blaadjes in hun klapper gedaan. In deze klapper stoppen zij hun weektaak en de opdrachten van de weektaak die zij gemaakt hebben. Op deze manier kan de leerkracht, wanneer zij met de leerling het gesprek voert over zijn leerproces, controleren hoe ver de leerling is met de opdrachten.

C.V. en J.W. geven aan dat zij tevreden zijn over het effect van de weektaak op het taakgericht gedrag. Zij zeggen dat zij zien dat, als de leerlingen klaar zijn met de opdrachten van de les, zij meteen de klapper pakken en aan de slag gaan met de weektaak.

Leerkracht C.V. heeft aangegeven dat J.W. en zij het niet redden om met alle leerlingen één keer in de week een gesprek te voeren over hun leerproces en de voortgang met de weektaak. Daarom zullen zij elke week steekproefsgewijs met een paar leerlingen een gesprek houden.

4.4 Aanpassen ontwerp

Naar aanleiding van de feedback van leerlingen, deskundigen en leerkrachten is de handreiking als volgt aangepast:

- Er zijn op de weektaak opdrachten toegevoegd die gelden voor groep 7 of groep 8. Wanneer een opdracht specifiek geldt voor één groep, staat aangegeven naast de opdracht voor welke groep deze bestemd is.
- De leerkracht neemt een responsieve houding aan door elke week steekproefsgewijs met leerlingen een gesprek te voeren over hun leer- en werkproces. Ook is toegevoegd bij 'groep' dat alle leerlingen, wanneer de leerkracht een opdracht heeft gegeven, de opdracht aan elkaar herhalen.
- In 4.1 is verantwoord hoe het relationele aspect terugkomt; de leerling kan relatie ervaren door aan een klasgenoot uit te leggen wat de opdracht is, en door met de leerkracht zijn leerproces te bespreken.
- In de weektaak zijn opdrachten toegevoegd die de leerlingen samen kunnen doen. Dit zijn bijvoorbeeld het spelen van leerspellen of het samen maken van een Powerpoint over de leerstof.

In figuur 3.6 staan de aangepaste stappen van de handreiking.

De stappen	Beschrijving van de stap
4. De stappen weergeven in een checklist voor de leerlingen.	Het stappenplan van het zelfstandig werken wordt als een checklist opgehangen in de klas. Naast de lijst hangt een blad waarop staat op welke manieren het wisbord gebruikt kan worden om te onthouden wat gedaan moet worden. Bovendien stoppen de leerlingen de checklist en lijst in hun klappers.
5. Toezicht houden op de leerlingen die bezig zijn met de afgesproken procedure.	- In de eerste vijf dagen wordt telkens, voordat de leerlingen zelfstandig werken aan de eerste les van de dag, de stappen van de checklist en het gebruik van het wisbord benoemd. - Ongeveer 10 keer per week is er ruimte om met een leerling een gesprek te voeren over zijn leerproces tijdens het maken van de opdrachten van de weektaak. Deze leerlingen worden steekproefsgewijs gekozen. - Ook wordt vanaf de uitvoering van de ontwerp vier keer in de tussenmeting en vier keer in de eindmeting, gedurende twintig minuten, geobserveerd door de onderzoekende met behulp van de tijdsteekproef of de leerlingen taakgericht werken.

Figuur 4.3 Overzicht van de aangepaste stappen van de handreiking naar aanleiding van 4.2 en 4.3.

5. Evaluatie

Dit hoofdstuk draagt bij aan het beantwoorden van de deelvraag:

4. *Tot welke resultaten leiden de interventies?*

5.1 Formatieve evaluatie

Aan vier leerlingen, de groep en de leerkracht is gevraagd in hoeverre zij de interventies van de handreiking effectief vinden. Dit is in een tussenmeting en een eindmeting gedaan

De leerling

In figuur 3.7. staan de antwoorden van de leerlingen van het interview in de tussenmeting en de eindmeting (bladzijde 59 en 62).

Uit de interviews in de tussenmeting blijkt dat:	Uit de interviews in de eindmeting blijkt dat:
- het rustiger is geworden in de klas volgens één leerling. Twee leerlingen geven aan dat er meer samengewerkt wordt waardoor het soms onrustig is. Eén leerling vindt dat het even rustig is als vooraf aan de invoering van de weektaak.	- drie leerlingen vinden dat het niet of een beetje rustiger in de klas is geworden sinds de invoering van de weektaak. Ook de leerling die heeft aangegeven dat het rustiger is geworden, geeft aan er nog altijd gepraat wordt doordat leerlingen meer overleggen over de opdrachten.
- drie leerlingen vinden dat zij gemotiveerder zijn om zelfstandig te werken. Eén leerling vindt dat zij vooraf aan de uitvoering ook al gemotiveerd was om zelfstandig te werken. Volgens twee leerlingen komt dit doordat de keuzeopdrachten in de weektaak niet af hoeven te zijn aan het einde van de week. Volgens de andere leerling komt dit doordat het voor haar duidelijk is wat gemaakt moet worden op een weektaak.	- drie leerlingen vinden dat zij gemotiveerder zijn door de weektaak om de opdrachten te maken. Eén leerling zegt dat hij een beetje gemotiveerder is. Dit komt volgens twee leerlingen doordat zij zelf kunnen kiezen welke opdrachten zij maken. Eén leerling geeft als reden dat hij beter kan onthouden wat hij moet doen. De andere leerling geeft als reden dat hij door de weektaak meer zelfstandig kan werken.
- twee leerlingen vinden dat het gebruik van het wisbord hen helpt om de opdracht beter te onthouden, omdat zij dankzij de aantekeningen niet in hun hoofd de instructie hoeven te onthouden. Een leerling gebruikt met dezelfde reden een blaadje om aantekeningen te maken. De andere leerling vindt niet dat de interventie effectief is voor het onthouden van de instructie, omdat de instructie te snel voor hem gaat om te onthouden wat hij op moet schrijven.	- drie leerlingen vinden dat het gebruik van het wisbord hen helpt om de instructie of opdracht beter te onthouden. Eén leerling vindt dit een beetje. Als reden geven zij alle vier hiervoor dat zij, doordat zij opschrijven wat de leerkracht vertelt, het daarna beter kunnen onthouden.

- volgens drie leerlingen de checklist zorgt dat zij beter onthouden wat zij moeten doen. De andere leerling geeft aan dat hij al de stappen verinnerlijkt had.	- volgens drie leerlingen de checklist zorgt dat zij beter onthouden wat zij moeten doen. Eén leerling vindt dat de checklist een beetje zorgt dat hij de stappen beter kan onthouden.
---	--

Figuur 5.1 Vergelijking tussen de antwoorden in het interview tussen de tussen- en eindmeting.

De groep

25 van de 27 leerlingen hebben in zowel de tussenmeting als in de eindmeting dezelfde vragenlijst ingevuld (bladzijde 64 en 66). Een vergelijking tussen de antwoorden per stelling tijdens de tussen- en eindmeting, staat in een overzicht op bladzijde 68.

Per interventie wordt hieronder vastgesteld wat het effect is op de taakgerichtheid vanuit de antwoorden in de lijst.

1. De weektaak

24 leerlingen vinden in de eindmeting dat zij dankzij de weektaak rustiger werken. Zowel in de tussenmeting als in de eindmeting zijn de meeste leerlingen van mening dat zij minder snel afgeleid zijn door het werken met de weektaak en dat het rustiger geworden is in de klas. Ook vinden de meeste leerlingen zowel in de tussen- als in de eindmeting dat zij beter onthouden wat zij moeten doen.

20 leerlingen geven aan in de eindmeting dat zij gemotiveerd zijn om te werken dankzij de weektaak. De voornaamste reden hiervoor is zowel in de tussen- als in de eindmeting dat zij de volgorde kunnen bepalen bij het maken van de opdrachten.

2. De zelfinstructie met de stappen van het zelfstandig werken

16 leerlingen geven in de tussenmeting aan dat deze interventie een beetje helpt om de opdracht of instructie te onthouden. In de eindmeting geven de meeste leerlingen aan, namelijk negen, dat deze interventie hen niet helpt om de opdracht te onthouden.

3. Het maken van aantekeningen op het wisbord

13 leerlingen geven aan dat zij door de aantekeningen op het wisbord de instructie onthouden. Opvallend is de eindmeting, waar het gelijk staat tussen het aantal negatieve en positieve antwoorden: negen leerlingen geven aan dat de interventie effectief is, terwijl negen andere leerlingen geantwoord hebben dat het niet effectief is.

4. De instructie of opdracht herhalen door met een klasgenoot te praten

In de tussenmeting geven 10 leerlingen aan dat deze interventie hen helpt om de opdracht of instructie te onthouden, en in de eindmeting geven 13 leerlingen aan dat het hen een beetje helpt om de opdracht of instructie te houden.

Zowel in de tussenmeting als in de eindmeting geven de leerlingen aan dat deze interventie het meest effectief is van alle interventies om de instructie of opdracht te onthouden.

5. Gesprek met de leerkracht over het leerproces bij het zelfstandig werken

In de tussenmeting geven 12 leerlingen aan dat de interventie zorgt dat zij zich zekerder voelden dat zij de opdrachten goed maken. In de eindmeting antwoorden 11 leerlingen dat het een beetje zorgt dat zij zich zekerder voelen dat zij de opdrachten goed maken.

De leerkracht

C.V. heeft een vragenlijst ingevuld in de tussenmeting en in de eindmeting (bladzijde 70). J.W. heeft de lijst niet ingevuld omdat hij vindt dat hij de groei van de leerlingen in hun taakgerichtheid niet goed kan bepalen omdat hij alleen op maandag voor de klas staat.

C.V. kreeg in de tussenmeting en eindmeting dezelfde vragenlijst. In figuur 3.8. zijn haar antwoorden in de tussenmeting en de eindmeting naast elkaar gezet om deze met elkaar te vergelijken.

Uit de antwoorden van C.V. in de tussenmeting blijkt dat:	Uit de antwoorden van C.V. in de eindmeting blijkt dat:
- door de weektaak de leerlingen elkaar minder snel afleiden, gemotiveerder zijn om zelfstandig te werken en beter onthouden wat zij moeten doen.	- door de weektaak de leerlingen taakgerichter werken, elkaar minder snel afleiden, gemotiveerder zijn om te werken en beter onthouden wat zij moeten doen.
- het niet rustiger is geworden in de klas door de weektaak, omdat de leerlingen veel samenwerken tijdens het maken van de opdrachten.	- het op het eerste gezicht onrustig lijkt in de klas. Dit komt niet doordat de leerlingen niet werken, maar omdat zij met een luide stem aan het samenwerken zijn.
- de weektaak en het gesprek over het leerproces het meest effect hebben op de taakgerichtheid, omdat de leerlingen hierdoor autonomie en verantwoordelijkheid op hun leerproces krijgen.	- de weektaak het meeste effect heeft op het taakgerichte gedrag, omdat de leerlingen nu zelf hun taken plannen en nakijken en weten wat er van hen verwacht wordt. Hierdoor kan C.V. haar gesprek over het leerproces op de leerling kan aanpassen.
- het gebruik van het wisbord het minst effect heeft omdat het alleen in bepaalde vakken wordt gebruikt.	- het gebruik van het wisbord het minst effect heeft omdat de leerlingen dit niet uit zichzelf inzetten.
- zij als suggestie heeft om de ideeën van de leerlingen te verwerken in de weektaak zodat de leerlingen gemotiveerd blijven.	- zij tevreden is over de weektaak omdat de leerlingen hiermee taakgericht bezig zijn en serieus werken.

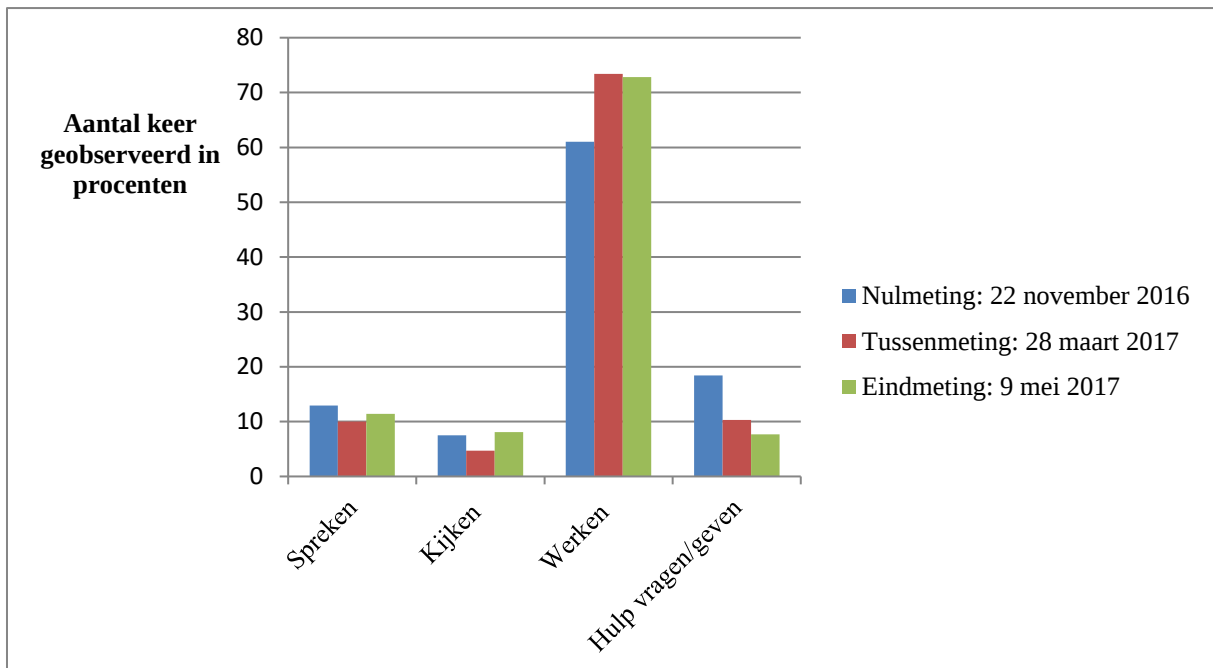
Figuur 5.2 Vergelijking tussen de antwoorden van C.V. in de vragenlijst in de tussen- en eindmeting.

5.2 Summatieve evaluatie

In deze paragraaf wordt vastgesteld wat het effect van alle interventies van de handreiking is op het taakgericht gedrag van de leerlingen tijdens het zelfstandig werken. Tijdens de tussen- en eindmeting zijn alle leerlingen tijdens het zelfstandig werken geobserveerd door middel van dezelfde tijdsteekproef als in de nulmeting. Zowel groep 7 als groep 8 is in elke meting vier keer gedurende zestien minuten geobserveerd. Vanaf bladzijde 72 zijn de overzichten te lezen waarin per leerling vastgesteld is hoe vaak hij welk gedrag laat zien.

Door vervolgens het gemiddelde te berekenen per leerling in de observatiemomenten in procenten, is vastgesteld hoe vaak de leerling bepaald gedrag liet zien tijdens het zelfstandig werken. Uiteindelijk is het gemiddelde van de groep berekend door de resultaten van elke leerling bij elkaar op te tellen en het gemiddelde daarvan te nemen (bladzijde 77).

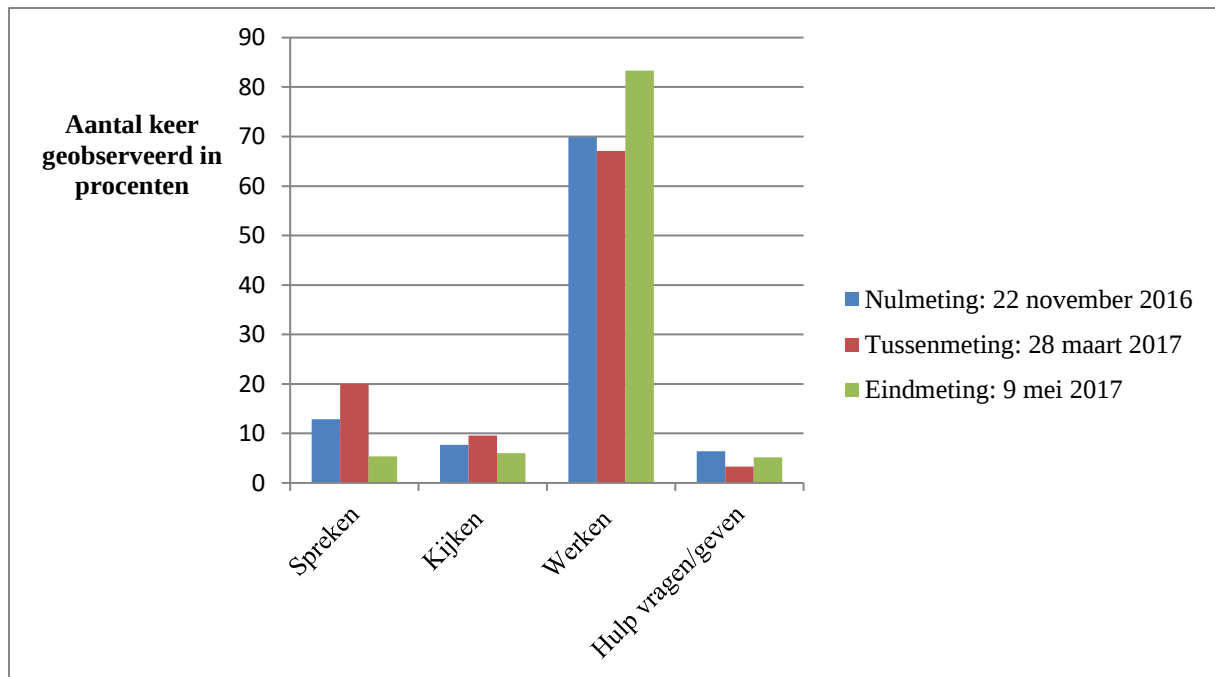
Om het taakgericht gedrag tijdens de observaties te vergelijken tussen de verschillende metingen, is per groep een staafgrafiek gemaakt waarin de gemiddeldes van de tabellen van deze metingen staan in procenten.



Figuur 5.3 Het verschil in taakgericht gedrag bij de leerlingen van groep 7 tussen de nulmeting, tussenmeting en eindmeting.

Uit figuur 5.3 zou geconcludeerd kunnen worden het taakgericht gedrag ongeveer hetzelfde is gebleven in groep 7. Het aantal keer dat gewerkt is, is groter in de eindmeting dan in de nulmeting. Wel is er een lichte daling tussen de tussen- en eindmeting bij het werken. Het hulp vragen of geven, is echter flink gedaald.

Het spreken is in de tussenmeting iets gedaald ten opzichte van de nulmeting, hoewel dit gedrag in de eindmeting weer toeneemt. Het aantal keer dat toegekeken wordt tijdens het werken, is ongeveer hetzelfde gebleven.



Figuur 5.4 Het verschil in taakgericht gedrag bij de leerlingen van groep 8 tussen de nulmeting, tussenmeting en eindmeting.

Uit figuur 3.9 zou geconcludeerd kunnen worden dat het taakgerichte gedrag in groep 8 gestegen is tussen de nul- en de eindmeting. In de tussenmeting is het aantal keer dat gewerkt is gedaald, net als het aantal keer dat hulp gevraagd of gegeven is. Het aantal keer dat gesproken en toegekeken is, is in de tussenmeting juist gegroeid.

Het aantal keer dat gewerkt is, is groter in de eindmeting dan in de nulmeting. Het aantal keer dat hulp gevraagd of gegeven is, is juist licht gedaald. Ook het aantal keer dat gesproken met anderen of alleen gekeken is, is gedaald.

6. Triangulatie, betrouwbaarheid en validiteit

6.1 Triangulatie

Triangulatie komt terug in de literatuurstudie, behoeftenanalyse en de uitvoering van het ontwerp. Hierin is getracht om de taakgerichtheid van de leerlingen te analyseren en te verbeteren vanuit de drie factoren die de taakgerichtheid kunnen beïnvloeden: de leerling, groep en leerkracht.

Daarbij zijn de beginsituatie en het effect van de interventies gemeten door middel van drie onderzoeksmethodes: een schriftelijke, gestructureerde bevraging, een mondelinge bevraging en een observatie.

6.2 Betrouwbaarheid

Het onderzoek is zo betrouwbaar mogelijk gemaakt door de praktijksituatie te analyseren en het effect van de interventies te meten met behulp van gestructureerde onderzoeksinstrumenten. Op deze manier kan iemand die dit onderzoek opnieuw zou willen uitvoeren, dezelfde onderzoeksinstrumenten met dezelfde opbouw en vragen inzetten, waardoor het mogelijk is dat het onderzoek op dezelfde manier wordt uitgevoerd als nu is gedaan. De vragen of stellingen van de instrumenten zijn afkomstig uit verschillende literaire bronnen. Zo is in 3.2.2 beschreven dat de stellingen in de vragenlijst over de executieve functies afkomstig zijn uit de vragenlijsten van Dawson & Guare (2009) en de CHEXI (Thorell, z.d.).

6.3 Validiteit

Er is getracht om interne validiteit te bereiken door de hoofdstukken te koppelen aan de deelvragen. Ook is telkens beschreven hoe de begrippen in de onderzoeksvraag, de deelvragen of de literatuurstudie terugkomen in de instrumenten en de handelingen die gedaan zijn in de praktijk. De interventies zijn gekoppeld aan de ontwerprichtlijnen door deze naast elkaar te zetten in een schema. Bovendien staat boven elk onderzoeksinstrument in de bijlage het doel van dit instrument.

Door de handelingen in de praktijk en de onderzoeksinstrumenten te koppelen aan de onderzoeksvraag, deelvragen, de literatuurstudie of de ontwerprichtlijnen, is vastgesteld of deze handelingen en instrumenten meten wat gemeten moest worden.

De externe validiteit is zoveel mogelijk bereikt door de stappen, die Jeninga (z.d.) opgesteld heeft voor een ontwerpend onderzoek, te volgen tijdens de opzet, uitvoering en evaluatie van dit onderzoek.

7. Conclusie en discussie

7.1 Conclusies

Per deelvraag worden de conclusies getrokken om uiteindelijk de onderzoeksvraag te beantwoorden.

1 Hoe manifesteert zich de zwakke taakgerichtheid van de leerlingen tijdens het zelfstandig werken?

Groep 7 werkt in zestien minuten 20% niet taakgericht, groep 8 21%. In het niet-taakgerichte gedrag spreken zij vooral met elkaar. Het taakgericht gedrag is lager dan verwacht mag worden van deze leeftijdsgroep volgens De Vos- van der Hoeven (2010).

2. Welke oorzaken liggen ten grondslag aan de ervaren matige taakgerichtheid tijdens het zelfstandig werken?

De leerkrachten geven aan dat de leerlingen niet gemotiveerd zijn om taakgericht te werken. De motivatie kan beïnvloed worden door het zelfvertrouwen en de mate van autonomie (Bandura, 1991, en Ros et al., 2014). Dit is terug te zien bij de leerlingen, die vinden dat zij niet altijd de volgorde mogen bepalen van de opdrachten en de manier waarop zij deze maken. Ook denken zij soms vooraf aan de opdracht dat het hen niet gaat lukken om de opdracht goed te maken.

Wat de executieve functies betreft, vinden de leerlingen en groepsleerkrachten dat de leerlingen uitvallen op het werkgeheugen. Ook inhibitie is volgens de leerlingen zwakker ontwikkeld. Werkgeheugen en inhibitie hebben een sterke relatie met elkaar: leerlingen met een zwak werkgeheugen hebben vaak ook een groot gebrek aan aandacht en zijn snel afgeleid, en andersom (Gathercole & Alloway, 2014, en Vreugdenhil, 2014).

3. Welke interventies lijken relevant om in te zetten op grond van de gevonden oorzaken?

Vanuit de leerling kan de motivatie verbeterd worden door middel van een weektaak, waarin hij autonomie kan ervaren doordat hij keuzes mag maken in de opdrachten (Ros et al., 2014). Tevens is het mogelijk dat de executieve functies verbeterd worden dankzij de weektaak (Dawson & Guare, 2009). Het werkgeheugen kan verbeterd worden door aantekeningen te maken op het wisbord tijdens de instructie (van de Wiel, 2016). De zelfinstructie om zelfstandig te werken, zou de inhibitie kunnen verbeteren (van Lieshout, 2009).

Voor de groep kan de weektaak, waarvan de meeste leerlingen aangeven dat ze hiermee zouden willen werken, de autonomie verhogen (Ros et al., 2014). De ruimte krijgen om keuzes te maken, kan ook bijdragen aan een positief groepsklimaat, wat de relatie zou kunnen verbeteren (van den Linden, 2014). De relatie zou verbeterd kunnen worden door samen te werken tijdens opdrachten van de weektaak en door voor elkaar te herhalen wat de opdracht is (van den Linden, 2014). Dit kan tevens de inhibitie en het werkgeheugen verbeteren (Dawson & Guare, 2009, en van de Wiel, 2016).

De leerkracht kan de executieve functies van de leerlingen verbeteren door procesgerichte instructie hierover te geven met behulp van een checklist (Dawson & Guare, 2009). Om de

motivatie van de leerlingen te verhogen, kan de leerkracht een responsieve houding aannemen door met de leerlingen een keer in de week individueel een gesprek te voeren over hun leerproces (R+S+ Onderwijsadvies, 2012). Hierin vraagt de leerkracht aan de leerling hoe hij het maken van de opdrachten van de weektaak ervaart, of het hem lukt om voldoende opdrachten af te maken en hoe ver hij op dat moment met de opdrachten is.

De hierboven beschreven interventies zijn gecombineerd in een handreiking zodat de leerkrachten de interventies op een overzichtelijke manier en stapsgewijs kunnen toepassen in hun onderwijs. De handreiking is gebaseerd op het stappenplan van Dawson & Guare (2009).

4. Tot welke resultaten leiden de interventies?

Figuur 7.1 geeft een overzicht van de conclusies die getrokken kunnen worden vanuit de resultaten van de interventies. Naast elke conclusie staan de instrumenten en methodes van waaruit deze conclusie blijkt.

Conclusie	De conclusie is afkomstig uit:
De motivatie is vergroot dankzij de weektaak. Dit komt volgens de leerkracht en leerlingen vooral doordat de leerlingen hierop kunnen plannen in welke volgorde zij de opdrachten maken. De leerlingen ervaren dus autonomie in de opdrachten (Ros et al., 2014).	De vragenlijst voor alle leerlingen (3.4.6) De gesprekken met leerlingen (3.4.6) De vragenlijst voor de leerkracht (3.4.6)
De inhibitie is redelijk verbeterd. De leerlingen leiden elkaar minder af, focussen meer op de taak en letten minder op externe prikkels; belangrijke kenmerken van inhibitie (Dawson & Guare, 2009). Het is echter niet rustiger geworden in de klas omdat ze met een vrij luide stem overleggen.	De vragenlijst voor alle leerlingen (3.4.6) De gesprekken met leerlingen (3.4.6) De vragenlijst voor de leerkracht (3.4.6)
Het werkgeheugen is vooral verbeterd door de weektaak en het aan elkaar herhalen van de opdracht of instructie. Dit komt waarschijnlijk doordat de leerlingen, wanneer zij de opdracht krijgen om aan elkaar de opdracht te herhalen, gedwongen worden om de instructie tijdelijk vast te houden in het geheugen (van de Wiel, 2016). Tegelijkertijd kan het zijn dat de leerlingen vinden dat de weektaak hun werkgeheugen ontlast omdat zij hierop kunnen bijhouden welke opdrachten zij gemaakt hebben en welke zij nog moeten doen.	De vragenlijst voor alle leerlingen (3.4.6) De gesprekken met leerlingen (3.4.6) De vragenlijst voor de leerkracht (3.4.6)

Zowel groep 7 als groep 8 werkt zelfstandiger en taakgerichter door de interventies. Het aantal keer dat hulp gegeven of gekregen werd, is juist gedaald. Dit zou kunnen betekenen dat de leerlingen door de interventies onafhankelijker van de leerkracht of anderen aan de opdrachten werken dan in de nulmeting.	Figuur 3.8 en 3.9 (3.4.7)
--	---------------------------

Figuur 7.1 Overzicht van de conclusies

Vanuit de antwoorden op de deelvragen kan de onderzoeksvraag als volgt beantwoord worden:

Hoe kan op basisschool H. het taakgericht gedrag van de 27 leerlingen van groep 7/8 tijdens het zelfstandig werken verbeterd worden vanuit de leerling, de groep en de leerkracht?

Volgens de leerkracht en de leerlingen is de weektaak de meest effectieve interventie van de handreiking om de taakgerichtheid te verbeteren, omdat hierdoor de taakgerichtheid verbeterd wordt vanuit alle drie de oorzaken van de zwakke taakgerichtheid. De andere interventies van de handreiking kunnen dienen als steun en begeleiding die de leerkracht kan bieden om de leerlingen te begeleiden in het steeds zelfstandiger werken en verantwoordelijker zijn voor het leerproces.

Vanuit de leerling is de motivatie verhoogd door de autonomie die hij ervaart omdat hij op de weektaak kan kiezen in welke volgorde hij de opdrachten maakt. De inhibitie is versterkt doordat de leerling door de weektaak weet wat hij moeten doen nadat hij klaar is met de lesopdrachten. C.V. heeft aangegeven dat de leerlingen direct na de lesopdrachten de weektaak erbij pakken.

Het werkgeheugen wordt ontlast doordat hij op de weektaak kan lezen welke opdrachten in de week gemaakt moeten worden en doordat hij kan bijhouden welke opdrachten hij af heeft en welke hij nog moet maken.

Ook voor de groep als geheel is de weektaak een effectieve interventie om de taakgerichte sfeer te verbeteren. De leerlingen en leerkracht geven aan dat de leerlingen elkaar dankzij de weektaak minder snel afleiden. In de klas is het weliswaar niet rustiger geworden, maar dit komt volgens de leerkracht doordat de leerlingen met een luide stem overleggen over de opdrachten.

Dankzij de weektaak kan de leerkracht bijhouden waar in het werk- en leerproces de leerlingen staan: zij ziet hoeveel opdrachten elke leerling aan kan in een week. Daarbij ziet zij snel, doordat de leerling zijn gemaakte opdrachten bij elkaar verzamelt in zijn klapper, hoe de leerling de opdracht gemaakt heeft. Bovendien kan zij, door in gesprek te gaan met de leerling over zijn leerproces tijdens de weektaak, vaststellen in welke opdrachten of vaardigheden de leerling nog haar begeleiding nodig heeft en feedback geven op zijn leerproces.

7.2 Discussie

Volgens van Meersbergen (2015) dient de leerkracht, wanneer zij het doel heeft om het taakgericht gedrag van de leerling te verbeteren, een aanpak in te zetten die past bij de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Hierin is de handreiking met de interventies geslaagd:

de leerlingen hebben in het vooronderzoek hun onderwijsbehoeftes kunnen aangeven en vanuit deze onderwijsbehoeftes zijn passende interventies uitgewerkt. Dit is een sterk punt van dit onderzoek: doordat vooral gefocust is op de behoeftes en mening van de leerlingen, is het onderzoek geheel vanuit deze behoeftes en meningen ontworpen, geëvalueerd en aangepast. Hierdoor sluit het onderzoek goed aan op het specifieke praktijkprobleem in de groep waarin het onderzoek uitgevoerd is.

Bovendien blijkt uit 2.1 dat ontzettend veel factoren het taakgericht gedrag kunnen beïnvloeden. Of de taakgerichtheid uitsluitend door de interventies gegroeid is, is een vraag die moeilijk beantwoord kan worden. Het is mogelijk dat de taakgerichtheid verbeterd is door factoren en variabelen die niet meegenomen zijn in dit onderzoek.

Daar komt nog bij dat het antwoord op de onderzoeksvraag grotendeels een subjectief antwoord is. Aan de leerkrachten en leerlingen is gevraagd in hoeverre zij vinden dat de taakgerichtheid verbeterd is en de interventies prettig en bruikbaar zijn. Er is weliswaar geobserveerd in hoeverre de groep taakgericht werkt, maar er is niet geobserveerd wat het effect is geweest van de interventies op de taakgerichtheid. Dit is vastgesteld door de antwoorden die de respondenten gaven. Ook hierdoor moet het verband tussen de interventies en het taakgericht gedrag voorzichtig en kritisch gelegd worden.

8. Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Uit 7.2 blijkt dat de meeste conclusies subjectief zijn. Om een objectiever antwoord te geven op de onderzoeksvraag, zou het effect van de interventies op het taakgericht gedrag gemeten moeten worden met behulp van een betrouwbaar instrument. Voor het meten van de executieve functies en de motivatie zou de observatielijst gebruikt kunnen worden van ZO! (Wally, van Dam, Kooijmans, Tan & Smeets, 2017), die tijdens het onderzoek nog niet in bezit was van de onderzoeker. In deze lijst staan kijkpunten die te koppelen zijn aan onder andere inhibitie en het taakgericht gedrag. Deze lijst kan een betrouwbaarder beeld geven omdat deze in opdracht van de zeven Pedologische Instituten in Nederland ontwikkeld is (Wally et al., 2017),

De leerkracht en leerlingen geven aan dat de leerlingen tijdens het zelfstandig werken elkaar minder snel afleiden door de interventies, maar dat het niet rustiger is geworden in de klas. Volgens C.V. komt dit doordat de leerlingen met een luide stem samenwerken tijdens het maken van de opdrachten. Er zou onderzocht kunnen worden hoe de leerkracht aan de leerlingen kan leren om met een voor het zelfstandig werken gewenst stemvolume te overleggen. Een aanbeveling is om de leerlingen dit te leren aan de hand van de principes van het GIP-model; dit model heeft een duidelijke aanpak waarin aan leerlingen met visualisaties geleerd wordt wat de organisatie en regels zijn tijdens het zelfstandig werken (Leraar24, 2012). Ook zijn verschillende principes en middelen van dit model, zoals het stoplicht dat het gewenste stemvolume en werkgedrag visualiseert, al aanwezig in de klas. De leerkracht gebruikt deze middelen op dit moment echter niet.

De leerkracht kan bijvoorbeeld herhalen welk stemvolume is toegestaan bij elke kleur van het stoplicht. Vervolgens zou zij volgens de principes van SWPBS het toepassen van het gewenste stemvolume kunnen bekrachtigen door de leerlingen, die zich aan het stemvolume houden, te belonen met een muntje. Hierdoor is het mogelijk dat de leerlingen meer geneigd om op een zachter stemvolume te overleggen tijdens het zelfstandig werken. (Krab, Engelen-Snaterse & de Boer-Boosman, 2000).

Literatuurlijst

Bandura, A. (1991). *Social cognitive theory of self-regulation*. Geraadpleegd op 24 november 2016, van <http://www.uky.edu/~eushe2/BanduraPubs/Bandura1991OBHDP.pdf>

Blijham-Spijkerboer, E. (2015). De inzet van filmopnames. Verbeteren van de werkhouding. *JSW*, 2015, 32-35

CED-groep. (2009). *PO Leerlijn leren leren. Vakoverstijgend*. Geraadpleegd op 12 oktober 2016, van www.leerlijnen.cedgroep.nl/~media/9c283ae176804d4ea2b3bc86b6a6f0f0.ashx

Cooper-Kahn, J. & Foster, M. (2014). *Executieve functies versterken op school. Een praktische gids voor leerkrachten*. Amsterdam: Hogrefe

Cöp, J. (z.d.). *Even stil juf. Ik leer zelfstandig!* Geraadpleegd op 13 oktober 2016, van <http://wij-leren.nl/zelfstandig-werken.php>

Basisschool H. (2016). *Schoolgids 2016-2017*. Geraadpleegd op 30 september 2016, van <http://www.bs-d.nl/bestanden/415677/Schoolgids-2016-2017.pdf>
(de naam van de school is op te vragen bij de onderzoeker)

Daltonschool E. (2016). *Schoolgids 2016-2017*. Geraadpleegd op 3 november 2016, van <http://www.daltonschool.nl/documenten/DaltonschoolE.-schoolgids.pdf>
(De naam van de school is op te vragen bij de onderzoeker)

Dam, G., ten, Hout Wolters, B., van & Janssen, T. (2002). *Vaardigheden voor zelfstandig leren. Een praktijkgericht overzicht van onderzoek*. Assen: Van Gorcum

Dawson, P. & Guare, R. (2009). *Slim maar... Help kinderen hun talenten benutten door hun executieve functies te versterken*. Amsterdam: Hogrefe

Deci, E. & Ryan, R. (z.d.). Selfdeterminationtheory. Overview. Geraadpleegd op 30 maart 2017, van <http://selfdeterminationtheory.org/theory/>

Gathercole, S. & Alloway, T. (2014). *De invloed van het werkgeheugen op het leren. Handelingsgerichte adviezen voor het basisonderwijs*. Amsterdam: SWP

Horeweg, A. (z.d.) *Executieve functies, wat zijn dat*. Geraadpleegd op 9 februari 2017, van <http://gedragsproblemenindeklas.nl/executieve-functies/>

Hurk, A., van den, Loon, A., van & Verbeeck, K. (2013). *Verhogen van leerlingmotivatie door leraren. Onderzoeksrapportage*. 's Hertogenbosch: KPC-groep

Jeninga, J. (z.d.) *Concept inhoudsopgave/opbouw ontwerp onderzoek*. Geraadpleegd op 15 oktober 2016, van <https://connect.fontys.nl/instituten/oso/modules/algemeendeel/SGOND/Documents/Mogelijke%20indeling%20PGO%20verslag%20bij%20ontwerpgericht%20onderzoek.pdf>

Kindcentrum S. (2016). *Schoolgids S*. Geraadpleegd op 4 november 2016, van http://www.bss.nl/digidact_C02/UploadData/images/36/1355/0/Schoolgids.pdf
(De naam van de school is op te vragen bij de onderzoeker)

Knoers, A.M.P. & Mönks, F.J. (2009). *Ontwikkelingspsychologie. Inleiding tot de verschillende deelgebieden*. Assen: Van Gorcum

Krab, K., Engelen-Snaterse, T. & Boer-Boosman, B., de (2000). *Gedragverandering binnen en buiten de klas. Gedragverandering van leerling en leerkracht in het basis- en speciaal onderwijs*. Amersfoort: CPS

Latham, G.P. & Locke, E. A. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. *American Psychologist*, 57, 705-717

Leraar24. (2012). *GIP-model in het speciaal onderwijs*. Geraadpleegd op 8 juni 2017, van <https://www.leraar24.nl/gip-model-in-het-speciaal-onderwijs/>

Lieshout, T., van (2009). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen. Een praktisch handboek voor professionele opvoeders, begeleiders en leerkrachten*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum

Linden, B., van der (2014). *Een rijke interventiedatabase op basis van de betrokkenheidsverhogende factoren*. Geraadpleegd op 1 maart 2017, van <https://www.onderwijsmaakjesamen.nl/actueel/een-rijke-interventiedatabase-op-basis-van-de-betrokkenheidsverhogende-factoren/>

Meersbergen, E., van (2015). Preventie gedragsproblemen op school begint bij beeldvorming rond gedrag. *SpeZiaal*, 8, 12-15

Mooij, T.(1987). *Effecten van groepssamenstelling en onderwijsaanbod op het taakgericht gedrag van leerlingen. Paper voor en presentatie met discussie op de Onderwijs Research Dagen te Groningen*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen.

OBS B. (2012). *Beleidsnotitie zelfstandig werken*. Geraadpleegd op 4 november 2016, van http://b..nl/index_htm_files/--notitie%20zelfstandig%20werken.pdf
(De naam van de school is op te vragen bij de onderzoeker)

Odenthal, L. & Verbeeck, C. (2014). *Opbrengstgericht werken in ontwikkeling*. Amersfoort: Wilco

R+S+Onderwijsgroep. (2012). *Niet-taakgericht gedrag bij leerlingen*. Geraadpleegd op 24 oktober 2016, van <https://rensenonderwijsadvies.wordpress.com/2012/05/13/niet-taakgericht-gedrag-bij-leerlingen/>

Ros, A., Castelijns, J., Loon, A. & Verbeeck, K. (2014). *Gemotiveerd leren en lesgeven. De kracht van intrinsieke motivatie*. Bussum: Coutinho

Sanders, B. (z.d.) *Een gemotiveerde werkhouding = succes*. Geraadpleegd op 1 maart 2017, van http://www.smartonderwijs.nl/uploads/9/4/6/7/9467353/een_gemotiveerde_werkhouding.pdf

Schalkers, K.(z.d.). *Leren? Dat kan ik zelf! Maar wil je me even helpen? Handvatten voor schoolteams die zelfsturend leren competenties van leerlingen willen stimuleren*. Geraadpleegd op 24 oktober 2016, van <http://www.kpcgroep.nl/overig/praktisch-aan-de-slag.aspx>

School aan zet. (z.d.) *Omgaan met verschillen. Differentiatie op taakgerichtheid*. Geraadpleegd op 13 oktober 2016, van http://www.schoolaanzet.nl/uploads/tx_sazcontent/OMV_VO_Differentiatie_op_takgerichtheid_01.pdf

School aan zet. (z.d.). *Doelen stellen met je leerlingen*. Geraadpleegd op 24 oktober 2016, van http://www.schoolaanzet.nl/uploads/tx_sazcontent/Doelen_stellen_met_je_leerlingen_01.pdf

Schuit, H., Vrieze, I., de & Sleegers, P. (2011). *Leerlingen motiveren: een onderzoek naar de rol van leraren*. Geraadpleegd op 1 maart 2017, van <https://newsroom.didactiefonline.nl/bundles/newsroom/legacy/images/Motiveren%20RdMC%202011.pdf>

Smoors, M. (2014). *Weektaak*. Geraadpleegd op 3 november 2016, van <https://www.onderwijsmaakjesamen.nl/actueel/weektaak/>

SLO. (z.d.). *Werkhouding*. Geraadpleegd op 11 november 2016, van <https://docs.slo.nl/rekenboog/Achtergrondinformatie/Werkhouding.pdf>

SLO. (z.d.) *Zelfstandig werken*. Geraadpleegd op 13 oktober 2016, van <http://www.slo.nl/primair/themas/jongekind/lexicon/zelfstandig/>

Thorell,, L. (z.d.). *CHEXI. Childhood Executive Functioning Inventory*. Geraadpleegd op 4 januari 2017, van <http://chexi.se/downloads.html>

Vos, de-van der Hoeven, T. (2010). *Concentreren, soms heel lastig*. Geraadpleegd op 2 november 2016, van <http://www.opvoedadvies.nl/concentratie.htm>.

Vansteenkiste, M. & Soenens, B. (2015) *Vitamines voor groei. Ontwikkeling voeden vanuit de Zelf-Determinatie Theorie*. Den Haag/Leuven: Acco

Wally, T., Dam, C., van, Kooijmans, R., Tan, P. & Smeets, K. (2017). Van observeren tot stimuleren. Eenvoudig instrument voor zicht op zelfregulatie. *Kind en adolescent praktijk*, 2017(1), 6-12

Wiel, M., van de (2016). *Executieve functies in de klas. Maak leren sterk. 11 aanraders*. Dordrecht: Instondo

Bijlage

Vragen aan de leerkrachten over de taakgerichtheid en het zelfstandig werken	39
Weergave interview met de leerlingen	40
Weergave van de antwoorden van de vragenlijst aan de leerlingen	43
Vier overzichten van de resultaten van de tijdstreekproef: nulmeting	46
Vragenlijst over de executieve functies aan de leerlingen	48
Vragenlijst over de executieve functies aan de leerkrachten	50
Vragenlijst over de motivatie aan de leerlingen	52
Overzicht richtlijnen met koppeling paragrafen	54
Overzicht van de ontwerprichtlijnen van de interventie	54
Checklist zelfstandig werken	55
Gebruik wisbord bij het onthouden van opdrachten	56
Voorbeeld van de weektaak	57
Koppeling ontwerprichtlijnen met de handreiking	58
Antwoorden van het interview over de interventies met de leerlingen: tussenmeting	59
Antwoorden van het interview over de interventies met de leerlingen: eindmeting	62
Vragenlijst over de interventies aan de leerlingen: tussenmeting	64
Vragenlijst over de interventies aan de leerlingen: eindmeting	66
Vergelijking tussen de antwoorden van de tussen- en de eindmeting	68
Vragenlijst over de interventies aan de leerkracht: tussen- en eindmeting	70
Vier overzichten van de resultaten van de tijdstreekproef: tussenmeting	72
Vier overzichten van de resultaten van de tijdstreekproef: eindmeting	75
Tabellen met de gemiddeldes per leerling in procenten van taakgericht gedrag	77

Vragen aan de leerkrachten over de taakgerichtheid en het zelfstandig werken

Datum: 07-11-2017

Doel:

Achterhalen wat de huidige en de gewenste situatie is van de groepsleerkrachten op het gebied van taakgericht gedrag tijdens het zelfstandig werken. Ook wordt geanalyseerd wat de leerkrachten op dit moment doen om het taakgericht gedrag te verbeteren.

Vraag	Antwoord leerkracht J.W.	Antwoord leerkracht C.V.
1. Hoe vind jij het taakgericht gedrag van de leerlingen tijdens het zelfstandig werken op dit moment?	Niet goed; de leerlingen zijn snel afgeleid. Velen hebben geen 'drive' om meteen aan de slag te gaan met de opdrachten. De leerlingen die wel meteen aan de slag willen, worden hierdoor geremd.	Ik denk dat het zelfstandig werken nog in de kinderschoenen staat, ik zou graag met een weektaak willen werken met taken waar niet veel kopieerwerk voor nodig is. Ik zou ook graag verschillende soorten verwerkingsmateriaal willen hebben zodat de leerlingen vanuit de 8 intelligenties aan de slag kunnen en niet meer van hetzelfde hoeven te doen. De taakgerichtheid van de leerlingen is zeer wisselend. De meeste leerlingen hebben moeite met het lang kunnen werken aan een taak, ze zijn snel afgeleid en hebben een korte spanningsboog.
2. Wat wil jij dat verandert aan het taakgerichte gedrag van de leerlingen tijdens het zelfstandig werken?	Dat de leerlingen na een instructie van de leerkracht, zonder een extra sein van deze leerkracht hoeven te krijgen, beginnen aan de opdrachten. En dat zij dit doen omdat wij dit zelf willen, niet omdat de leerkracht dit zegt.	Dat heb ik hierboven al beschreven. Ik hoop dat als leerlingen op hun eigen manier oefenstof kunnen verwerken en meer rust komt waardoor leerlingen hun taakgerichtheid kunnen vergroten.
3. Wat doe jij om het taakgericht gedrag van de leerlingen te verbeteren op dit moment?	Ik leg zo duidelijk mogelijk de opdracht uit zodat de leerlingen daarna geen vragen meer hebben. Ook structureer ik de opdrachten en vind ik dat de opdrachten uitdagend moeten zijn. Daarbij vind ik het belangrijk dat de kinderen de intrinsieke motivatie hebben om aan de taak te beginnen.	Ik probeer met uitgestelde aandacht te werken, waardoor leerlingen eerder hun eigen vragen of problemen kunnen oplossen. Een hulpmiddel hiervoor is het zelfstandig werkblokje. Ik bespreek het doel van de les, waardoor ze weten wat ze uiteindelijk moeten leren en geef aan welke opdrachten ze moeten maken. Ook geef ik aan wat ze kunnen doen als ze klaar zijn.

Weergave interview met de leerlingen

Datum en tijd: 26-09-2016, 12.45-13.30 uur

Plaats: orthotheek in de school

Aantal leerlingen: acht leerlingen: vier van groep 7, vier van groep 8

Doel van het gesprek:

Vaststellen hoe de leerlingen het zelfstandig werken ervaren en of zij de regels en hulpmiddelen kennen van het zelfstandig werken.

Na elke vraag staat de lijst met antwoorden die de leerlingen individueel gegeven hebben. Tussen haakjes staat achter elk antwoord de groep van de leerling,

1.. Vind jij het gemakkelijk om zelfstandig te werken? Waarom wel of niet?

- 'Ja, het is gemakkelijk en leuk, want je kunt gewoon rustig doorwerken.' (7)
- 'Vaak niet, door mijn dyslexie is het moeilijk. Ik stel veel vragen en ga snel kletsen met klasgenoten.' (7)
- 'Ja, want het is dan rustig in de klas.' (7)
- 'Ja, want ik kan de opdrachten dan samen met iemand anders doen.' (7)
- 'Soms, het ligt eraan wat het is en welk werk ik moet doen. Meestal gaat het goed.' (8)
- 'Ja, zolang ik niet gestoord word door andere kinderen.' (8)
- 'Ja, want ik kan mij meer concentreren als ik alleen werk.' (8)
- 'Soms wel, het ligt aan de drukte in de groep.' (8)

2. Als jij zelfstandig gaat werken, wat is dan het eerste wat jij doet?

- 'Lezen wat ik moet doen.' (7)
- 'Ik begin gewoon aan de opdracht.' (7)
- 'Ik kijk eerst wat ik moet maken.' (7)
- 'Ik leg alle spullen klaar op de hoek van de tafel en begin.' (7)
- 'Eerst kijken wat ik moet doen en de opgaven doorlezen.' (8)
- 'Meestal de opdracht lezen, en als ik iets niet snap, vraag ik het.' (8)
- 'De opdrachten lezen en daarna maken.' (8)
- 'Eerst maak ik de meest moeilijke opdrachten.' (8)

3. Is er verschil tussen het zelfstandig werken van vorig jaar en dit jaar?

- 'Ja, dit jaar is het rustiger tijdens het werken.' (7)
- 'Ja, dit jaar is het rustiger tijdens het werken.' (7)
- 'Ja, dit jaar is het rustiger tijdens het werken.' (7)
- 'Nee.' (7)
- 'Ja, want vorig jaar was het zelfstandig werken moeilijker door de lessen.' (8)
- 'Een beetje; ik werk nu met andere kinderen samen.' (8)
- 'Nee' (8)
- 'Ja, want in groep 8 mogen we meer zelfstandig doen.' (8)

4. Vind je het moeilijk om zelfstandig te werken als de juf instructie geeft aan de andere groep?

- 'Nee.' (7)
- 'Nee' (7)
- 'Nee' (7)
- 'Nee, ik kan mij gemakkelijk afsluiten van geluiden.' (7)

- 'Nee.' (8)
- 'Soms wel. De leerkracht ziet bijvoorbeeld niet bij de andere groep wie aan het praten is. Dan geeft zij mij straf, terwijl ik niet degene ben die praat.' (8)
- 'Het is moeilijker. Je hoort de juf praten en dan denk je na over wat zij zegt in plaats van dat je werkt.' (8)
- 'Een beetje. Ik vind het dan lastig om mij te concentreren, ik ben snel afgeleid.' (8)

5. Is er een bepaald vak waarin je het erg moeilijk vindt om zelfstandig te werken? Waarom?

- 'Niet een bepaald vak.' (7)
- 'Niet een bepaald vak.' (7)
- 'Ja, bij rekenen en lezen, omdat ik moeite heb met deze vakken.' (7)
- 'Niet een bepaald vak.' (7)
- 'Soms bij spelling, omdat ik dit moeilijk vind.' (8)
- 'Begrijpend lezen, omdat er moeilijke vragen zijn waar ik in mijn eentje niet uitkom.' (8)
- 'Rekenen, dat is best moeilijk. Ik werk daar liever samen.' (8)
- 'Rekenen, want dat is moeilijk.' (8)

6. Heb je liever dat je samenwerkt of individueel werkt? Waarom?

- 'Dat maakt niet uit.' (7)
- 'Samen, zodat anderen mij snel kunnen helpen als ik iets niet snap.' (7)
- 'Liever alleen, want dan kan ik doorwerken en hoef ik op niemand te wachten.' (7)
- 'Samen, want dan kan ik gemakkelijk overleggen en krijg ik minder foutjes omdat ik, als ik een ander antwoord heb dan mijn klasgenoot, hierover kan discussiëren met haar.' (7)
- 'Soms samen, en soms alleen. Als ik lange teksten moet lezen vind ik het fijn om dit met iemand anders kan doen zodat je de leesbeurten kunt afwisselen.' (8)
- 'Samen, want dan kan ik overleggen en antwoorden vergelijken zodat ik sneller het antwoord goed heb.' (8)
- 'Liever zelf. Anders ga ik kletsen en krijg ik het werk niet af.' (8)
- 'Samen, want je kan dan dingen bespreken met iemand.' (8)

7. Als je iets niet snapt of je weet niet wat je moet doen, hoe los je dit dan op?

- 'Eerst vraag ik het aan een klasgenoot in mijn groepje. Anders zet ik mijn blokje op 'vraagteken' voor de juf.' (7)
- 'Ik vraag het dan in mijn groepje, en daarna aan de leerkracht' (7)
- 'Dan wacht ik tot een leerkracht komt.' (7)
- 'Overslaan of vragen aan een klasgenoot.' (7)
- 'Eerst naar andere opdrachten gaan of vragen aan de leerkracht.' (8)
- 'Eerst vraag ik dan in mijn groepje, en dan aan de juf.' (8)
- 'Dan zet ik het blokje op 'vraagteken'.' (8)
- 'Dan vraag ik het aan mijn groepje of steek ik de vinger op.' (8)

8. Als je een vraag hebt en de leerkracht kan jou nog niet helpen, wat doe je dan?

- 'Verder werken aan een andere opdracht.' (7)
- 'Dan wacht ik de hele tijd totdat hij of zij komt.' (7)
- 'Dan sla ik deze even over.' (7)
- 'Overslaan of vragen aan een klasgenoot.' (7)
- 'Overslaan.' (8)
- 'Verder met een andere opdracht in mijn groepje vragen of het blokje zetten op 'vraagteken'.' (8)
- 'Dan vraag ik het aan anderen of sla ik de opdracht over.' (8)
- 'Dan ga ik verder met een andere opdracht.' (8)

9. Vind jij dat het zelfstandig werken beter kan? Hoe dan?

- 'Nee.' (7)
- 'Nee' (7)
- 'Nee' (7)
- 'Ja, want D. en ik praten veel met elkaar als wij klaar zijn met de opdrachten en leiden elkaar dan af.'
(7)
- Nee (8)
- 'Ja. Ik moet minder kletsen en mij meer concentreren op het werk.' (8)
- 'Ja. Ik moet niet de hele tijd om mij heen kijken tijdens het werken.' (8)
- 'Nee' (8)

Weergave van de antwoorden van de vragenlijst aan de leerlingen

Datum en tijd: 18-10-2016

Plaats: klaslokaal

Aantal leerlingen: 27

Doel van het gesprek:

Weergeven in hoeverre de leerlingen met hun eigen taakgerichte gedrag tevreden zijn en waarom, of zij gemotiveerd zijn om aan de opdrachten te werken, welke regels zij belangrijk vinden en wat zij zouden veranderen aan het zelfstandig werken

Antwoorden op de stellingen

In deze vragenlijst zijn stellingen voorgelegd. De leerlingen konden per stelling 'ja' of 'nee' omcirkelen. In de onderstaande tabel is het aantal leerlingen in cijfers weergegeven dat ja en nee omcirkeld heeft per stelling.

Stellingen	Ja	Nee
1. Het zelfstandig werken gaat bij mij meestal goed.	21	6
2. Ik kan mij meestal concentreren op het werk.	15	12
3. Meestal heb ik alle opdrachten af.	19	8
4. Als ik in de plusklas of in de hal zit, werk ik goed door, ook al is de juf of meester er niet bij.	22	5
5. Voordat ik de opdrachten ga maken, maak ik in mijn hoofd een plan over wat ik ga doen.	11	16
6. Meestal begrijp ik de opdrachten die ik zelfstandig moet maken.	24	3
7. Ik krijg snel genoeg hulp wanneer ik een opdracht niet snap.	18	9
8. Als ik klaar ben met de opdrachten, ga ik uit mijzelf verder met het klaarwerk.	14	13
9. De opdrachten die ik moet maken, zijn meestal leuk of interessant genoeg.	16	11
10. Ik vind het fijn om aan een weektaak te werken.	17	8

Antwoorden op de open vragen van de vragenlijst

Bij sommige stellingen konden de leerlingen de reden invullen dat zij 'ja' of 'nee' hadden omcirkeld in de bovenstaande vragenlijst. Ook werd aan het einde van de vragenlijst drie vragen gesteld waarin de leerlingen een eigen antwoord konden invullen. De antwoorden van alle leerlingen zijn hieronder verzameld. Wanneer het antwoord meer dan één keer voorkwam, staat het aantal achter het antwoord erbij.

1. Het zelfstandig werken gaat bij mij meestal goed.

- 'Ja, ik kan het goed. (7)'
- 'Ja, dan word ik niet afgeleid door anderen dingen (3).'
- 'Ja, ik werk graag alleen. (4)'
- 'Ja, ik vind het fijn (2).'
- 'Ja, ik vind het fijn om te overleggen.'
- 'Ja, als de juf zegt dat we niet mogen praten, gebeurt dit bij mij ook niet.'
- 'Ja, maar wel bij bepaalde kinderen.'
- 'Ja, als ik mij focus, dan werk ik echt hard.'
- 'Ja, omdat het vaak stil is.'
- 'Nee, Ik ben snel afgeleid als anderen praten (9).'
- 'Nee, het is soms te druk (2).'

2. Ik kan mij meestal concentreren op het werk.

- 'Ja, dit kan ik als andere kinderen niet praten (8).'
- 'Ja, ik kan het gewoon goed. (3)'
- 'Ja, ik ben niet snel afgeleid. (3)'
- 'Ja, in deze klas zijn de kinderen niet zo druk.'
- 'Ja, ik overleg als het mij niet lukt.'
- 'Ja, want ik heb een koptelefoon op.'
- 'Nee, ik ga zelf snel praten. (4)'
- 'Nee, het is te druk. (4)'
- 'Nee, ik word vaak afgeleid.'

11. Welke regels vind jij belangrijk tijdens het zelfstandig werken?

- 'Stil zijn. (10)'
- 'Rustig zijn. (7)'
- 'Met fluisterstem praten. (6)'
- 'Niemand storen. (5)'
- 'Vinger opsteken als je een vraag hebt. (4)'
- 'Dat je je met je werk bezig houdt. (2)'
- 'Het blokje gebruiken.'
- 'Zelf meewerken, dus niet de een laten werken terwijl je zelf niet leert.'
- 'Dat je de tijd neemt.'
- 'Alleen wat vragen in je groepje.'

12. Houd jij je aan deze regels? Wanneer wel en wanneer niet?

- 'Soms wel en soms niet. (8)'
- 'Meestal wel .(6)'
- 'Als ik boos ben niet, anders houd ik mij wel aan de regels. (3).'

- 'Ja, ik werk met mijn vrienden goed samen. (2)'
- 'Ja, bij het zelfstandig werken doe ik dit. (2)'
- 'Niet wanneer ik moet samenwerken, daar houd ik niet van.'
- 'Als het superdruk is, ga ik zelf praten, als het rustig is, doe ik het niet.'
- 'Ja, want als ik de regels belangrijk vind, moet ik mij daar ook aan houden.'
- 'Wel als er een meester of juf in de buurt is, anders niet.'

13. Als jij de juf of meester was, wat zou jij dan veranderen aan het zelfstandig werken?

- 'Niks. (11)'
- 'Dat je heel zachtjes mag praten wanneer je een vraag hebt. (2)'
- 'Dat het stiller moet zijn. (2)'
- 'Meer doen met de weektaak. (2)'
- 'Meer hulp geven. (2)'
- 'Dat je altijd mag praten.'
- 'Soms samenwerken.'
- 'Dat je rustig de tijd mag nemen en het werk mag afmaken, ook al is de tijd om.'
- 'De tafels apart schuiven zodat de kinderen minder worden afgeleid.'
- 'De meeste dingen digitaal maken.'
- 'Laat de kinderen werken met wie zij willen werken.'
- 'Een werkmaatje geven.'
- 'Een blaadje maken waarop je opdrachten kunt afvinken.'

Vier overzichten van de resultaten van de tijdstreekproef: nulmeting

Doel:

Door middel van de klassikale tijdstreekproef bepalen in hoeverre de leerlingen van groep 7/8 aan het begin van het onderzoek taakgericht gedrag uitvoeren.

Hieronder staan vier van de achter overzichten van de observaties, omdat het niet relevant is om alle observaties te laten zien; het zijn de gemiddeldes van de resultaten van de acht observaties die relevant zijn. Wanneer de lezer de overzichten wil zien van alle observaties, kan hij deze opvragen bij de onderzoeker.

Groep 7
 Vak: Taal
 Rondes: 8
 Datum: 10-10-2016
 Tijd: 09.15-09.31 uur

	Niet-taakgericht gedrag		Taakgericht gedrag	
	Spreekt over niet-taakgebonden onderwerpen	Kijkt toe of droomt	Werkt aan de taak (schrijft, zoekt tekst op)	Hulp vragen of geven
C.	5		3	
No.	1		6	1
L.	3	1	4	
E.	2		6	
D.	1		5	1
J.			6	2
A.	2		4	2
M.	2		4	2
Ni.		5	3	
I.		1	7	

Groep 7
 Vak: Studerend lezen
 Rondes: 8
 Datum: 01-11-2016
 Tijd: 13.15-13.31 uur

	Niet-taakgericht gedrag		Taakgericht gedrag	
	Spreekt over niet-taakgebonden onderwerpen	Kijkt toe of droomt	Werkt aan de taak (schrijft, zoekt tekst op)	Hulp vragen of geven
C.		1	8	
No.	1	1	4	2
L.		1	3	4
E.			7	1
D.			5	3
J.	1		4	3
A.			6	2
M.			6	2
Ni.			8	
I.			7	1

Groep 8
 Vak: Spelling
 Rondes: 8
 Datum: 10-10-2016
 Tijd: 11.30-11.46 uur

	Niet-taakgericht gedrag		Taakgericht gedrag	
	Spreekt over niet-taakgebonden onderwerpen	Kijkt toe of droomt	Werkt aan de taak (schrijft, zoekt tekst op)	Hulp vragen of geven
P.			8	
Ra.	4		4	
Da.	2		5	
E.	2		5	
T.	4	2	2	
B.	2	2	4	
Di.	1		5	2
N.	5		3	
Sa.	2		6	
L.			8	
Ma.			8	
K.	1		7	
Re.		1	7	
C.			8	
Mi.	2	2	4	
A.			8	
Sh.	2		6	

Groep 8
 Vak: Taal
 Rondes: 8
 Datum: 18-10-2016
 Tijd: 09.00-09.16 uur

	Niet-taakgericht gedrag		Taakgericht gedrag	
	Spreekt over niet-taakgebonden onderwerpen	Kijkt toe of droomt	Werkt aan de taak (schrijft, zoekt tekst op)	Hulp vragen of geven
P.			5	3
Ra.	2	1	4	1
Da.	1		7	
E.	3		5	
T.		1	6	1
B.			5	3
Di.	Niet aanwezig	Niet aanwezig	Niet aanwezig	Niet aanwezig
N.			7	1
Sa.	3	1	2	2
L.		1	6	1
Ma.	2		5	1
K.	1		6	1
Re.		2	6	
C.	4	2	2	
Mi.	4		2	2
A.		2	6	
Sh.		1	4	3

Vragenlijst over de executieve functies aan de leerlingen

Datum: 19-12-2016

Doel:

Vaststellen welke executieve functies bij de leerlingen volgens de leerlingen minder goed ontwikkeld zijn.

Uitspraken	Aantal leerlingen dat per stelling altijd, meestal, soms of nooit heeft aangekruist.			
	Altijd	Meestal	Soms	Nooit
1. Ik heb de neiging om snel te reageren wanneer anderen mij afleiden tijdens het werken.	1	11	14	1
2. Ook als de juf niet in de buurt is, houd ik mij aan de regels.	3	15	6	3
3. Ik denk na voordat ik iets doe of zeg.	2	14	7	4
4. Ik vergeet midden in de opdrachten waar ik gebleven was.	1	3	14	9
5. Wanneer ik een antwoord niet weet, vind ik het moeilijk om na te denken over wat ik kan doen om toch achter dit antwoord te komen.	3	7	13	4
6. Ik vind het moeilijk om lange instructies te onthouden.	4	7	10	6
7. Ik kan een half uur werken aan huiswerk.	11	7	3	6
8. Ik kan een half uur werken aan een klusje thuis (zoals vegen, de kamer poetsen of opruimen).	14	7	3	3
9. Ik kan geconcentreerd werken aan opdrachten, ook al vind ik de opdrachten niet leuk.	5	12	8	2
10. Ik kan in de klas geconcentreerd werken aan drie tot vier opdrachten achter elkaar.	6	9	9	3
11. Ik houd me aan de planning van huiswerk of opdrachten die ik voor mezelf gemaakt heb.	10	7	5	5
12. Als ik iets wil doen met een vriend of vriendin, kan ik dit zelf plannen en organiseren.	15	7	4	1
13. Als ik iets duurs wil kopen, weet ik hoeveel en hoe lang ik hiervoor moet sparen.	13	6	3	5
14. Ik vergeet niet om spullen, die ik meeneem naar school, terug naar huis te brengen aan het einde van de dag.	7	7	12	1
15. Wanneer de juf na de instructie zegt dat we mogen beginnen met werken, weet ik welke opdrachten ik moet maken.	4	17	5	1
16. Het lukt mij om een grote opdracht af te maken binnen de tijd die ik daarvoor gepland heb (zoals de onderzoeksvragen van Vier keer Wijzer).	7	12	7	1
17. Ik bereik de doelen die ik voor mijzelf bedacht heb (een doel kan zijn: dit jaar werk ik harder door tijdens	10	10	6	1

rekenen).				
18. Ik kan een paar maanden achter elkaar bezig zijn met dezelfde hobby.	21	4	2	0
19. Als ik teleurgesteld ben, kan ik mij snel over de teleurstelling heen zetten.	3	10	8	6
20. Als de plannen of lessen veranderen, pas ik mij gemakkelijk aan.	11	8	7	1
21. Als ik een opdracht voor de eerste keer lees en het niet snap, vraag ik meteen aan de leerkracht of klasgenoot om hulp.	5	10	8	4
22. Voordat ik aan een opdracht begin, denk ik eerst na over hoe het resultaat of het antwoord eruit gaat zien.	3	10	9	5
23. Bij een opdracht denk ik eerste na over welke oplossingen er zijn. Daarna kies ik welke oplossing het beste is.	6	13	5	3
24. Ik vind het leuk om een opdracht te krijgen waarin ik een groot probleem moet oplossen.	4	7	9	7

De executieve functies die bij de stellingen horen:

- 1-3 Inhibitie
- 4-6 Werkgeheugen
- 10-12 Volgehouden aandacht
- 10-11 Taakinitiatie
- 12-13 Planning/prioriteiten stellen
- 14-15 Organisatie
- 16 Timemanagement
- 17-18 Doelgericht gedrag
- 19-21 Flexibiliteit
- 22-24 Metacognitie

Vragenlijst over de executieve functies aan de leerkrachten

Leerkracht:

J.W. : **X**

C.V: X

Datum: 15-02-2017

Doel: Vaststellen welke executieve functies bij de leerlingen van groep 7/8 volgens de leerkrachten minder goed ontwikkeld zijn.

De leerlingen...	Altijd	Meestal	Soms	Nooit
1. Hebben de neiging om snel te reageren wanneer anderen hen afleiden tijdens het werken.		X X		
2. Houden zich, ook als de leerkracht niet in de buurt is, aan de regels.		X	X	
3. Denken na voordat zij iets doen of zeggen.		X X		
4. Vergeten midden in de opdrachten waar zij gebleven waren.			X X	
5. Vinden, wanneer zij het antwoord niet weten, het moeilijk om na te denken over wat zij moeten doen om toch achter het antwoord te komen.		X	X	
6. Vinden het moeilijk om lange instructies te onthouden.	X	X		
7. Kunnen een half uur werken aan huiswerk.		X X		
8. Kunnen een half uur werken aan een klus op school of thuis. (zoals vegen, poetsen of opruimen).			X X	
9. Kunnen geconcentreerd werken aan opdrachten, ook al vinden zij de opdrachten niet leuk.			X X	
10. Kunnen geconcentreerd werken aan drie tot vier opdrachten achter elkaar .		X	X	
11. Houden zich aan de planning van huiswerk of opdrachten die zij voor zichzelf gemaakt hebben.		X X		
12. Kunnen, als zij iets willen doen met een vriend of vriendin, dit zelf plannen en organiseren.		X X		
13. Kunnen, als zij iets duurs willen kopen, inschatten hoeveel en hoe lang zij hiervoor moeten sparen.			X X	
14. Vergeten niet om spullen, die zij meenemen naar school, terug naar huis te brengen aan het einde van de dag.	X		X	
15. Weten welke opdrachten zij moeten maken wanneer de leerkracht na de instructie zegt dat zij mogen beginnen met werken.		X X		
16. Lukt het om een grote opdracht af te maken binnen de tijd die zij daarvoor gepland hebben (zoals de onderzoeksvragen van Vier keer Wijzer).		X X		
17. Bereiken de doelen die zij voor zichzelf bedacht hebben (een doel kan zijn: dit jaar werk ik harder door tijdens rekenen).		X X		

18. Kunnen een paar maanden achter elkaar bezig zijn met dezelfde hobby.		X X		
19. Kunnen zich, als zij teleurgesteld zijn, snel over de teleurstelling heen zetten.		X	X	
20. Kunnen, als de plannen of lessen veranderen, zich gemakkelijk aanpassen.		X X		
21. Vragen, als zij een opdracht voor de eerste keer lezen en niet snappen, meteen hulp aan de leerkracht of klasgenoot.	X	X		
22. Denken, voordat zij aan een opdracht beginnen, eerst na over hoe het resultaat of het antwoord eruit gaat zien.		X	X	
23. Denken bij een opdrachten eerst na over welke oplossingen er zijn. Daarna kiezen zij welke oplossing het beste is.		X	X	
24. Vinden het leuk om een opdracht te krijgen waarin zij een groot probleem moeten oplossen.		X	X	

De executieve functies die bij de stellingen horen:

- 1-3 Inhibitie
- 4-6 Werkgeheugen
- 7-9 Volgehouden aandacht
- 10-11 Taakinitiatie
- 12-13 Planning/prioriteiten stellen
- 14-15 Organisatie
- 16 Timemanagement
- 17-18 Doelgericht gedrag
- 19-21 Flexibiliteit
- 22-24 Metacognitie

Vragenlijst over de motivatie aan de leerlingen

Datum: 27-01-2017

Doel:

Achterhalen welke oorzaken van een lage motivatie volgens de leerlingen spelen bij groep 7/8.

	Altijd	Meestal	Soms	Nooit
1. Voor mij is het doel van de les duidelijk.	II	XXI	III	I
2. Ik begrijp wat ik leer van de lessen en opdrachten.	I	XXI	IV	I
3. Bij het maken van de opdrachten, kan ik kiezen hoe ik de opdrachten ga maken.	IV	X	XII	I
4. Bij het maken van de opdrachten, kan ik kiezen in welke volgorde ik de opdrachten ga maken.	IV	VIII	XI	IV
5. Als ik een opdracht lees, denk ik: 'O nee, het gaat mij nooit lukken om de opdracht goed te maken.'		III	XXI	III
6. Ik krijg snel genoeg hulp van de leerkracht of klasgenoten als ik hulp nodig heb.	VIII	XIV	V	
7. Ik vind de opdrachten die ik moet maken nuttig.	III	XVI	VIII	
8. Ik kan mijn talent van de Meervoudige Intelligentie gebruiken om een opdracht te maken. (wanneer je bijvoorbeeld goed kunt tekenen, kun je het tekenen gebruiken om een opdracht te maken).	V	X	XI	I

Vind je de meeste opdrachten die je zelfstandig moet maken, wel of niet leuk? Waarom?

Wel leuk, je mag samenwerken. IIII

Ja, dan is het tenminste rustig. III

Wel, dat je zelf kan werken, vind ik leuk. II

Wel, want dan kan je op je eigen tempo werken. II

Ja, ik kan ze in de volgorde maken zoals ik het wil. II

Wel leuk, want je leert er weer iets bij. II

Ik vind het fijn en leuk dat je zelf moet uitvoeren wat je moet doen en hoe.

Wel, want als je zelfstandig werkt, heb je meer mogelijkheden.

Soms wel, soms niet leuk, dat ligt aan de vragen. III

Soms, ik kan mij vaak niet goed concentreren, ik ben een druk persoon.

Soms wel, want dan is het interessant en niet omdat de boeken soms te oud zijn.

Soms wel, het is soms lastig.

Ik vind het oké, niet zozeer leuk maar ook niet saai.

Niet leuk, de opdrachten zijn saai en soms makkelijk. II

Niet leuk, ik werk liever samen.

Overzicht richtlijnen met koppeling paragrafen

Het ontwerp moet...	De richtlijn is afkomstig uit....
1. De leerlingen motiveren om taakgericht te werken.	Literatuurstudie, behoefteanalyse, good practice, deskundigen
2. De leerlingen verantwoordelijk maken voor hun leerproces door steeds zelfstandiger dit leerproces bij te houden, te monitoren en erop te reflecteren.	Literatuurstudie, contextanalyse, good practice
3. De executieve functies van de leerlingen verbeteren.	Literatuurstudie
4. Aansluiten bij de visie van de school om de leerlingen te begeleiden in hun talenten en interesses.	Contextanalyse
5. Aansluiten bij de behoefte van de leerkrachten en de leerlingen om de leerlingen rustig te zien werken.	Behoeftanalyse
6. De leerlingen regels en strategieën aanbieden om taakgericht te werken.	Literatuurstudie, deskundigen

Overzicht van de ontwerprichtlijnen van de interventie

Het ontwerp moet...	De richtlijn is afkomstig uit....
1. De leerlingen motiveren om taakgericht te werken.	Literatuurstudie, behoefteanalyse, good practice, deskundigen
2. De leerlingen verantwoordelijk maken voor hun leerproces door steeds zelfstandiger dit leerproces bij te houden, te monitoren en erop te reflecteren.	Literatuurstudie, contextanalyse, good practice
3. De executieve functies van de leerlingen verbeteren.	Literatuurstudie
4. Aansluiten bij de visie van de school om de leerlingen te begeleiden in hun talenten en interesses.	Contextanalyse
5. Aansluiten bij de behoefte van de leerkrachten en de leerlingen om de leerlingen rustig te zien werken.	Behoeftanalyse
6. De leerlingen regels en strategieën aanbieden om taakgericht te werken.	Literatuurstudie, deskundigen

Checklist zelfstandig werken



1. Lees op het bord welke opdrachten gemaakt moeten worden.
2. Lees in de opdrachten wat je moet doen.
3. Vertel aan je buurman wat je moet doen.
4. Ga aan de slag met de opdrachten.
Heb je een vraag? Zet je je blokje op ‘?’.
5. Kijk de opdrachten na.
6. Ben je klaar? Kijk op de weektaak wat je kunt doen. Kies een opdracht en ga de slag.
7. Ben je klaar met een opdracht van de weektaak?
Kijk de opdracht na.
Vink dan de opdracht af op het blad.
8. Ga verder met een andere opdracht op je weektaak.

Gebruik wisbord bij het onthouden van opdrachten

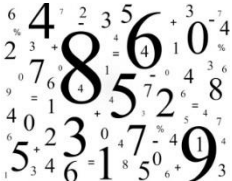
- Geeft de juf een **lange instructie**?
Gebruik je wisbordje om hierop aantekeningen te maken.



- Heeft een opdracht een **lange uitleg**?
Gebruik je wisbordje. Schrijf in steekwoorden de uitleg op.

- Maak je een **grote opdracht**?
Gebruik je wisbordje om eerst steekwoorden op te schrijven over wat je gaat maken.

- Werk je **samen met iemand anders**?
Gebruik je wisbordje om aantekeningen te maken over wat jullie gaan opschrijven.

Vak	Activiteiten	Verplicht	Klaar
Taal 	Steropdracht van de les		
	Extra opdracht achter in je boek		
	Maak van de woorden van het blok een memory. Op het ene kaartje schrijf je het woord, op het andere kaartje de betekenis. Speel de memory.		
	Squla		
	Maak een mindmap over een onderwerp van de les		
Spelling Sepeling Speling Spteing Speling Spelling ✓	Ga naar de site www.jufmelis.nl . Maak een oefening.		
	Squla spelling		
	Kies een activiteit uit 'Taalverhaal: spelen met spellen'		
Rekenen 	Groep 7: weektaak op niveau	!	
	Groep 7: 2 blaadjes van 'Aandacht voor rekenen'	!	
	Groep 8: werkbladen	!	
	15 min. Rekentuin	!	
	Squla rekenen		
	Maak een Powerpoint over een doel van het blok.		
	Kies een spel uit de kist van 'Met sprongen vooruit'		
Technisch lezen 	Kies een activiteit van de kaartjes		
	Ga naar www.sevendays.nl of www.kidsweek.nl . Kies samen met iemand een tekst uit. Lees om de beurt een alinea van de tekst.		
	Vloeiend & Vlot lezen met iemand anders		
Blits 	Bladzijde, opdracht	!	
	Zoek een tekst van de site www.sevendays.nl of www.kidsweek.nl . Bedenk vragen die gaan over de tekst.		
	Maak een tekening of samenvatting over een tekst uit het boek van Blits.		
Begrijpend lezen 	De extra opdracht van de les		
	1 bakkaart	!	
	Zoek een tekst uit van de site www.sevendays.nl of www.kidsweek.nl . Bedenk vragen die gaan over de tekst.		
Schrijven 	Groep 7: Bladzijde	!	
	Groep 8: Blad interpunctie	!	
	Ga naar de site www.oefenplein.nl/taal/87-leestekens . Maak een oefening.		
Engels 	De B-versie van de lessen	!	
	Zoek de tekst van een Engelstalig liedje op. Schrijf of teken waar het lied over gaat.		
	Schrijf de Engelse woorden van de les op kaartjes. Ga deze woorden bij een ander flitsen. Jij houdt het woord omhoog, de ander zegt wat het woord betekent in het Nederlands.		

Koppeling ontwerprichtlijnen met de handreiking

Ontwerprichtlijnen: het ontwerp moet:	Uitwerking in de handreiking
1. De leerlingen motiveren om taakgericht te werken.	Motivatatie komt tot stand door tegemoet te komen aan de drie basisbehoeftes (Ros et al., 2014). Relatie kan de leerling ervaren doordat hij aan de ander uitlegt wat de opdracht is en doordat de leerkracht met hem zijn leerproces bespreekt. De leerling kan hierbij aangeven of de opdrachten lukken of dat hij in bepaalde opdrachten moeilijkheden ervaart. De leerkracht kan de leerling dan begeleiden, met hem doelen stellen of de opdrachten aanpassen aan het niveau van de leerling. Op deze manier kan de leerling ook competentie ervaren. Autonomie kan de leerling ervaren doordat hij in de weektaak keuzes kan maken in de opdrachten en de volgorde ervan.
2. De leerlingen leren om steeds zelfstandiger hun leerproces bij te houden, te monitoren en erop te reflecteren om hen zo verantwoordelijk maken voor hun leerproces.	Aan de leerlingen wordt een zelfinstructie geleerd met daarin te stappen om zelfstandig te werken. De leerlingen houden hun leerproces zelfstandig bij door middel van de weektaak. Ze moeten hiermee plannen, invullen op de weektaak wanneer een opdracht klaar is, hulp vragen aan de leerkracht en het aangeven als een opdracht of de weektaak moeilijk of niet haalbaar is.
3. De executieve functies van de leerlingen verbeteren.	Inhibitie kan verbeterd worden door de leerlingen aan elkaar te laten uitleggen wat de opdracht is en doordat zij gericht kunnen werken met behulp van de zelfinstructie. Het werkgeheugen kan verbeterd worden door de zelfinstructie, doordat de leerlingen aantekeningen kunnen maken tijdens een mondelinge instructie en doordat zij aan elkaar uitleggen wat de opdracht is. Bovendien houden zij op de weektaak bij welke opdrachten zij gemaakt hebben en wat zij nog moeten doen.
4. Aansluiten bij de visie van de school om de leerlingen te begeleiden in hun talenten en interesses.	Op de weektaak staat een grote variatie aan opdrachten waarin de leerlingen op verschillende manieren de leerstof kunnen verwerken. Op deze manier kunnen de opdrachten aansluiten bij de interesses en talenten. Daarbij kan de leerkracht tijdens het gesprek met de leerling met hem bespreken wat zijn interesses en talenten zijn, en hem op basis daarvan helpen bij het kiezen van passende opdrachten.

5. Aansluiten bij de behoefte van de leerkrachten en de leerlingen om de leerlingen rustig te zien werken.	In de handreiking zijn verschillende ideeën vanuit de literatuurstudie verwerkt om de motivatie en de inhibitie, de executieve functie die zorgt dat iemand doelgericht aan het werk is zonder te letten op prikkels van buitenaf, bij de leerlingen te verbeteren. De inhibitie kan verbeterd worden doordat het voor de leerlingen duidelijk is wat zij moeten doen dankzij het stappenplan van het zelfstandig werken en de weektaak.
6. De leerlingen regels en strategieën aanbieden om taakgericht te werken.	Aan de leerlingen wordt een zelfinstructie aangeboden om de stappen van het zelfstandig werken te verinnerlijken. In de eerste dagen van de uitvoering van de handreiking benoemt de leerkracht de zelfinstructie. Bovendien benoemt de leerkracht op welke manieren de leerlingen de instructie of opdrachten kunnen onthouden met behulp van het wisbord.

Antwoorden van het interview over de interventies met de leerlingen: tussenmeting

Plaats: orthotheek in de school

Doel van het gesprek:

Achterhalen hoe de leerlingen het werken met de weektaak, het stappenplan, de checklist en het wisbord ervaren, en of zij nog verbeterpunten hebben de interventies.

Vraag	Leerling groep 7	Leerling groep 7	Leerling groep 8	Leerling groep 8
1. Hoe vind je het werken met de weektaak?	'Best wel leuk omdat we nu veel zelfstandig of samen kunnen doen.'	'Leuk, want ik kan samen werken en het is door de weektaak duidelijk wat aan het eind van de week af moet zijn, het is dan fijn als je alle verplichte dingen af hebt.'	'Handig en fijn, omdat je zelf kunt bepalen wat je doet en lang je erover doet.'	'Goed, iedereen werkt goed door.'
2. Vind je dat je nu beter doorwerkt door de weektaak dan voorheen? Waarom?	'Ja, omdat er nu een tijdsdruk zit op het maken van de opdrachten, en omdat je kunt kiezen wat je gaat doen.'	'Nee, het is hetzelfde gebleven: mijn vriendin en ik werken meestal door en houden af en toe een praatje.'	'Ja, voor mij is de weektaak fijner om er opdrachten van af te lezen dan boeken. Ook zijn opdrachten heel verschillend.'	'Ja, omdat ik het werk dat ik niet af krijg van de weektaak, mee naar huis moet nemen, en dit wil ik niet.'
3. Vind je dat het rustiger is geworden in de klas door de weektaak? Zo ja: waaraan merk je dat? Zo niet: waarom niet?	'Je merkt wel dat we door de weektaak meer praten omdat we mogen samenwerken. Maar als het stil moet zijn, dan kunnen we ook stil werken.'	'Ja, want voor iedereen is het nu duidelijk wat je moet doen als je klaar bent met de opdrachten van de les.'	'Een beetje, omdat iedereen nu met zijn eigen werk bezig is.'	'Hetzelfde als eerst; iedereen werkt door en tussendoor wordt er gepraat.'
4. Ben je door de weektaak gemotiveerder om aan de slag te gaan tijdens het zelfstandig werken dan voorheen? Waarom wel of niet?	'Ja, omdat er ook dingen op staan die niet af hoeven.'	'Nee, ik was eerst ook al gemotiveerd om zelfstandig te werken.'	'Ja, want op de weektaak zijn de taken beter uitgelegd dan de boeken. Ik begrijp de opdrachten op de weektaak beter.'	'Ja, want ik mag zelf bepalen wat ik eerst en daarna doe. Eerst kon dit niet, en moest we dingen doen die we niet leuk vonden om te doen.'
5. Vind jij dat het gebruik van het wisbord zorgt dat je de instructie of opdracht beter onthoudt? Waarom wel of waarom niet?	'Ja, want ik hoef het niet in mijn hoofd te onthouden.'	'Nee, want vaak gaat de instructie of de luistertekst te snel om het ook nog op te schrijven, of weet ik niet goed wat de belangrijke woorden zijn.'	'Ja, dankzij het wisbord hoef ik niet alles in mijn hoofd te onthouden.'	'Nee, ik gebruik een blaadje omdat ik geen goede stiften heb. Als ik de opdrachten of uitleg op het blaadje schrijf, onthoud ik het goed.'

6. Helpt de instructie over wat je moet doen tijdens het zelfstandig werken jou om de stappen van het zelfstandig werken beter te onthouden?	‘Soms wel, als ik niet meer weet wat ik moet doen, is het best handig.’	‘Een beetje, want ik ken de stappen van het zelfstandig werken al.’	‘Ja.’	‘Nee, ik onthoud het beter als de uitleg op papier staat, ook omdat een instructie lang duurt.’
7. Vind jij dat het stappenplan van het zelfstandig werken ervoor zorgt dat je beter onthoudt wat je moet doen tijdens het zelfstandig werken?	‘Ja.’	‘Weet ik niet, want ik heb de stappen al in mijn hoofd.’	‘Ja, omdat nu ook ergens de stappen op staan.’	‘Ja.’

Antwoorden van het interview over de interventies met de leerlingen: eindmeting

Plaats: orthotheek in de school

Doel van het gesprek:

Achterhalen hoe de leerlingen het werken met de weektaak, het stappenplan, de checklist en het wisbord ervaren, en of zij nog verbeterpunten hebben bij de drie interventies.

Vraag	Leerling groep 7	Leerling groep 7	Leerling groep 8	Leerling groep 8
1. Hoe vind je het werken met de weektaak?	‘Fijn, want met de weektaak kunnen we meer zelfstandig werken, en dat is leuker.’	Fijn, want ik kan zelf kiezen waar ik mee begin.’	‘Handig, want door de weektaak hoef ik minder te onthouden.’	‘Leuk, omdat je zelf kan doen en bepalen zonder dat je uitleg krijgt.’
2. Vind je dat je nu beter doorwerkt door de weektaak dan voorheen? Waarom?	‘Beter, omdat we niet altijd op de juf hoeven te wachten tot zij zegt welke opdrachten we moeten maken.’	‘Nee, ik werk op dezelfde manier en op hetzelfde tempo door.’	‘Ja, want ik kan nu zelf beslissen wat ik wil doen.’	‘Een beetje, want ik werkte al door voordat de weektaak er was. Dat komt omdat ik weet dat ik na de dingen die ik af moet hebben, iets leuks kan doen.’
3. Vind je dat het rustiger is geworden in de klas door de weektaak? Zo ja: waaraan merk je dat? Zo niet: waarom niet?	‘Een beetje, kinderen praten nog altijd, maar wel iets minder.’	‘Ja, want als kinderen praten, gaat het meer over wat ze gaan doen.’	‘Nee, omdat iedereen tijdens het samenwerken gaat praten.’	‘Nee, want sommige kinderen doen eerst de leuke dingen, waardoor het drukker is.’
4. Ben je door de weektaak gemotiveerder om aan de slag te gaan tijdens het zelfstandig werken dan voorheen? Waarom wel of niet?	‘Een beetje, sommige opdrachten op de weektaak vind ik niet leuk, andere wel.’	‘Ja, want ik hoef niet meer te wachten op de juf die eerst altijd vertelde wat je kon doen als je klaar was.’	‘Ja, want ik kan beslissen welke opdrachten ik maak en in welke volgorde.’	‘Ja, want het klaarwerk is nu leuker. Je hebt ook het vooruitzicht dat je leuke opdrachten kunt maken.’
5. Vind jij dat het gebruik van het wisbord zorgt dat je de instructie of opdracht beter onthoudt? Waarom wel of waarom niet?	‘Een beetje, want ik kan terugkijken op het wisbord als ik niet meer weet wat ik moet doen.’	‘Ja, want dan heb ik steekwoorden opgeschreven en onthoud ik meer.’	‘Ja, want omdat ik het opschrijf, onthoud ik het beter.’	‘Ja, want je kunt daarop aantekeningen maken zodat ik kan onthouden wat ik gehoord heb.’
6. Helpt de instructie over wat je moet doen tijdens het zelfstandig werken jou om de stappen van het zelfstandig werken beter te onthouden?	‘Ja.’	‘Ja; de juf legt het nog een keer uit, en zo kan ik het beter in mijn begrip krijgen.’	‘Ja.’	‘Nee.’

7. Vind jij dat het stappenplan van het zelfstandig werken ervoor zorgt dat je beter onthoudt wat je moet doen tijdens het zelfstandig werken?	‘Ja, want als je een stap vergeet, kun je op dit stappenplan terugkijken hoe het ook alweer ging.’	‘Ja, daar kan ik altijd alles op teruglezen.’	‘Ja, want als je niet meer weet wat je moet doen, kun je daarop kijken.’	‘Een beetje. Als het mij onduidelijk is wat ik ook alweer moest doen, kan ik daarop kijken.’
--	--	---	--	--

Vragenlijst over de interventies aan de leerlingen: tussenmeting

Datum: 28-03-2017

Doel:

Aan de hand van de antwoorden die de leerlingen in deze vragenlijst geven, vaststellen wat het effect tot dusver is van de interventies op het taakgericht gedrag.

	Ja	Een beetje	Nee
Door de weektaak vind ik dat ik rustiger werk tijdens het zelfstandig werken.	XIII	X	II
Door de weektaak ben ik minder snel afgeleid tijdens het zelfstandig werken.	VII	XV	III
Ik vind dat het rustiger geworden is in de klas door de weektaak.	IV	XIX	II
Door de weektaak kan ik beter onthouden wat ik moet doen.	XVIII	IV	III
Doordat ik aan iemand anders uitleg wat de opdracht of instructie is, onthoud ik beter wat ik moet doen.	IV	XIII	VIII
Het stappenplan van het zelfstandig werken helpt mij om de opdrachten of instructie te onthouden	III	XVI	VI
Het maken van aantekeningen op het wisbordje of een blaadje helpt mij om de opdrachten of instructie te onthouden.	VIII	XIII	IV
Omdat de juf of meester een keer in de week met mij praat over hoe het werken met de weektaak gaat, weet ik beter dat ik de opdrachten goed maak.	XII	X	III

Vraag	Het stappenplan van het zelfstandig werken.	Het maken van aantekeningen op het wisbord of een blaadje.	De instructie van de leerkracht over wat je moet doen als je zelfstandig moet werken.	Het overleggen met een buurman/buurvrouw
1. Ik onthoud	IV	XI	IV	XVI

de opdrachten en de instructie vooral dankzij... (meerdere antwoorden mogelijk per leerling)				
--	--	--	--	--

Vraag	Ja	Nee
2a. Ben jij gemotiveerd om te werken dankzij de weektaak?	XXII	III

	Ik kan kiezen welke opdrachten ik maak.	Ik kan kiezen in welke volgorde ik de opdrachten maak.	Ik beter weet dat ik de opdrachten goed maak.	Andere oorzaak:
2b. Zo ja bij vraag 2a, omdat (meerdere antwoorden mogelijk per leerling)	XV	XVI	I	-Het is makkelijker - Ik werk sneller om iets anders te doen.

2b. Zo nee bij vraag 2a, omdat:	Ik was al gemotiveerd voordat we de weektaak hadden.	Gewoon, ik ben niet gemotiveerder door school.	Omdat het onder tijdsdruk is.
--	--	--	-------------------------------

Vragenlijst over de interventies aan de leerlingen: eindmeting

Datum: 17-05-2017

Doel:

Aan de hand van de antwoorden van de leerlingen vaststellen wat het effect is van alle interventies aan het eind van de uitvoering van het onderzoek op het taakgericht gedrag.

	Ja	Een beetje	Nee
Door de weektaak vind ik dat ik rustiger werk tijdens het zelfstandig werken.	XIV	X	I
Door de weektaak ben ik minder snel afgeleid tijdens het zelfstandig werken.	VII	XIII	V
Ik vind dat het rustiger geworden is in de klas door de weektaak.	III	XX	II
Door de weektaak kan ik beter onthouden wat ik moet doen.	XIV	VIII	III
Doordat ik aan iemand anders uitleg wat de opdracht of instructie is, onthoud ik beter wat ik moet doen.	X	IX	VI
Het stappenplan van het zelfstandig werken helpt mij om de opdrachten of instructie te onthouden	VIII	VIII	IX
Het maken van aantekeningen op het wisbordje of een blaadje helpt mij om de opdrachten of instructie te onthouden.	VIX	VII	IX
Omdat de juf of meester een keer in de week met mij praat over hoe het werken met de weektaak gaat, weet ik beter dat ik de opdrachten goed maak.	X	XI	IV

Vraag	Het stappenplan van het zelfstandig werken.	Het maken van aantekeningen op het wisbord of een blaadje.	De instructie van de leerkracht over wat je moet doen als je zelfstandig moet werken.	Het overleggen met een buurman/buurvrouw
1. Ik onthoud de opdrachten en de instructie vooral dankzij... (meerdere antwoorden mogelijk per leerling)	IV	XI	VI	XVII

Vraag	Ja	Nee
2a. Ben jij gemotiveerd om te werken dankzij de weektaak?	XX	V

	Ik kan kiezen welke opdrachten ik maak.	Ik kan kiezen in welke volgorde ik de opdrachten maak.	Ik beter weet dat ik de opdrachten goed maak.	Andere oorzaak:
2b. Zo ja bij vraag 2a, omdat (meerdere antwoorden mogelijk per leerling)	XIII	XX		I (niet ingevuld welke oorzaak)

2b. Zo nee bij vraag 2a, omdat:	Nee, want ik houd van samenwerken.	Weet ik niet	Ik was gemotiveerd om te werken voordat de weektaak er was.	Ik vind niets op school leuk.	Ik krijg de opdrachten nooit af.

Vergelijking tussen de antwoorden van de tussen- en de eindmeting

Doel:

Zicht krijgen op het verschil tussen antwoorden van de vragenlijsten van de tussen- en eindmeting, die de leerlingen hebben ingevuld om hun mening te achterhalen van het effect van de interventies.

Blauw kruis = antwoord dat het meest is aangekruist in de lijst van de tussenmeting. Ernaast staat het aantal leerlingen of keer dat dit antwoord gekozen is.

Rood kruis = antwoord dat het meest is aangekruist in de lijst van de eindmeting. Ernaast staat het aantal leerlingen of keer dat dit antwoord gekozen is.

	Ja	Een beetje	Nee
Door de weektaak vind ik dat ik rustiger werk tijdens het zelfstandig werken.	X (13) X (14)		
Door de weektaak ben ik minder snel afgeleid tijdens het zelfstandig werken.		X (15) X (13)	
Ik vind dat het rustiger geworden is in de klas door de weektaak.		X (19) X (20)	
Door de weektaak kan ik beter onthouden wat ik moet doen.	X (18) X (14)		
Doordat ik aan iemand anders uitleg wat de opdracht of instructie is, onthoud ik beter wat ik moet doen.	X (10)	X (13)	
Het stappenplan van het zelfstandig werken helpt mij om de opdrachten of instructie te onthouden		X (16)	X (9)
Het maken van aantekeningen op het wisbordje of een blaadje helpt mij om de opdrachten of instructie te onthouden.	X (9)	X (13)	X (9)
Omdat de juf of meester een keer in de week met mij praat over hoe het werken met de weektaak gaat, weet ik beter dat ik de opdrachten goed maak.	X (12)	X (11)	

Vraag	Het stappenplan van het zelfstandig werken.	Het maken van aantekeningen op het wisbord of een blaadje.	De instructie van de leerkracht over wat je moet doen als je zelfstandig moet werken.	Het overleggen met een buurman/buurvrouw
1. Ik onthoud de opdrachten en de instructie vooral dankzij... (meerdere antwoorden mogelijk per leerling)				X (16) X (17)

Vraag	Ja	Nee
2a. Ben jij gemotiveerd om te werken dankzij de weektaak?	X (22) X (20)	

	Ik kan kiezen welke opdrachten ik maak.	Ik kan kiezen in welke volgorde ik de opdrachten maak.	Ik beter weet dat ik de opdrachten goed maak.	Andere oorzaak:
2b. Zo ja bij vraag 2a, omdat (meerdere antwoorden mogelijk per leerling)		X (16) X (20)		-Het is makkelijker - Ik werk sneller om iets anders te doen. - I (niet ingevuld welke oorzaak)

2b. Zo nee bij vraag 2a, omdat:	- Ik was al gemotiveerd voordat we de weektaak hadden. - Gewoon, ik ben niet gemotiveerder door school. - Omdat het onder tijdsdruk is.	- Ik houd meer van samenwerken - Weet ik niet - Ik was gemotiveerd om te werken voordat de weektaak er was - Ik vind niets leuk op school - Ik krijg nooit de opdrachten af.
--	---	--

Vragenlijst over de interventies aan de leerkracht: tussen- en eindmeting

Naam: C.V.

Doel lijst:

Vaststellen in hoeverre volgens de leerkracht de interventies effect hebben.

Uitspraak/vraag	Antwoord tussenmeting	Antwoord eindmeting
1. Ik vind dat de leerlingen elkaar nu minder snel afleiden.	Eens, want ze zijn gericht aan het werk, ze weten wat ze moeten doen en hebben geen "excuus" meer om te zitten niksen	Eens: de leerlingen weten precies wat ze moeten doen als ze klaar zijn, er is geen excuus meer om "te niksen".
2. Ik vind dat de leerlingen nu rustiger werken.	Een beetje eens, want ze werken veel samen en overleggen dan met elkaar. Daardoor oogt en hoort het onrustig aan. Ze zijn over het algemeen wel taakgericht bezig en daardoor is het rustiger dan eerst.	Een beetje: de leerlingen werken veel samen waardoor het wel eens onrustig oogt, als je gericht gaat kijken, merk ik dat de meeste leerlingen wel degelijk met de opdrachten bezig zijn. Ze moeten nog werken aan hun "geluidniveau".
3. Ik vind dat de leerlingen nu gemotiveerder zijn om zelfstandig te werken.	Eens, want ze vinden het leuk om aan de opdrachten van de weektaak te werken. Ze pakken ook meteen hun klapper als ze klaar zijn met een opdracht. Ze weten ook precies wat ze moeten en mogen maken en dat brengt rust.	Eens: ze vinden het leuk om zelf hun taken te plannen, ook komen ze met suggesties voor de weektaak. Als ze deze suggesties terug zien op de volgende weektaak, merk ik dat ze dat waarderen en dat ze zich gehoord voelen en daardoor de motivatie verhoogd wordt.
4. Ik merk dat de leerlingen nu beter onthouden wat ze moeten doen.	Ze kunnen ten alle tijden hun weektaak-formulier raadplegen, ook kunnen ze het stappenplan gebruiken. Door af te vinken wat ze af hebben, blijft het overzichtelijk voor de leerlingen.	Eens: leerlingen hebben naast hun weektaakplanning ook hun stappenplan in de klapper, waardoor ze ten alle tijden kunnen checken wat ze moeten doen. Ik merk dat veel lln. zonder stappenplan ook weten wat ze moeten doen. Ze onthouden het nu dus.
5. Ik merk dat de leerlingen nu zekerder zijn van zichzelf dat zij de opdrachten goed maken.	Ze krijgen meer vrijheid bij het plannen van opdrachten, daar hoort ook meer vrijheid van controleren bij. Doordat ze opdrachten zelf corrigeren, worden ze minder op hun prestaties afgerekend en dat kan bij sommige leerlingen positieve effecten hebben. Andere leerlingen hebben dat steuntje in de rug van de leerkracht wel nodig.	Eens: zelfde antwoord als in de tussenmeting.
6. De interventies die het meeste effect hebben op het taakgerichte gedrag van de leerlingen zijn:	De weektaak en het gesprek met de leerling over zijn leerproces en voortgang met de weektaak, want ze vinden het fijn om zelf de regie in handen te hebben (autonomie). Daar hoort ook verantwoordelijkheid bij. Daardoor kun je leerlingen heel gericht aanspreken op hun taakgerichtheid en dat werkt fijn.	De weektaak: ze kunnen zelf hun taken plannen en nakijken. Ze weten wat er van hun verwacht wordt en daar kan ik mijn gesprekken op aanpassen. Ze zijn nu gericht bezig in plaats van een paar extra opdrachten.

Deze interventie(s) hebben het minste effect op het taakgerichte gedrag van de leerlingen:	Het wisbord wordt vooral bij rekenen intensief gebruikt. Het leren maken van aantekeningen is een vaardigheid die we nog intensiever moeten aanleren. Ik denk dat ze hier in de toekomst wel profijt van kunnen hebben. Een aantekeningenschrift of weetjesschrift is dan een goed alternatief	Het wisbord: ik zie dat ze hier nauwelijks gebruik van maken. Tijdens de rekenles gebruiken de leerlingen wel regelmatig het wisbordje, maar dan vraag ik er specifiek naar. Het maken van aantekeningen zullen we nog verder moeten oppakken om het effectief in te zetten.
Andere opmerkingen/tips over de interventies:	Je hebt de leerlingen ook naar tips en tops gevraagd. Deze tips moeten we zo snel mogelijk in de weektaak toevoegen of aanpassen. Dan blijft de motivatie hoog.	Ik ben erg tevreden over de invoering van de weektaak, ik zie dat leerlingen taakgericht bezig zijn en dat ze er serieus mee werken.

Vier overzichten van de resultaten van de tijdstreekproef: tussenmeting

Doel:

Door middel van de klassikale tijdstreekproef bepalen in hoeverre de leerlingen van groep 7/8 in de tussenmeting van het onderzoek taakgericht gedrag uitvoeren.

Hieronder staan vier van de achter overzichten van de observaties, omdat het niet relevant is om alle observaties te laten zien; het zijn de gemiddeldes van de resultaten van de acht observaties die relevant zijn. Wanneer de lezer de overzichten wil zien van alle observaties, kan hij deze opvragen bij de onderzoeker.

Groep 7

Rondes: 8

Taak: zelfstandig aan de weektaak werken

Datum: 13-03-2017

Tijd: 11.45-12.10 uur

	Niet-taakgericht gedrag		Taakgericht gedrag	
	Spreekt over niet-taakgebonden onderwerpen	Kijkt toe of droomt	Werkt aan de taak (schrijft, zoekt tekst op)	Hulp vragen of geven
C.			7	1
No.	1		7	
L.	1		4	3
E.			8	
D.			8	
J.	Afwezig	Afwezig	Afwezig	Afwezig
A.			8	
M.	1		7	1
Ni.	4	2	2	
I.	3	1	4	

Groep 7

Rondes: 8

Taak: zelfstandig aan de weektaak werken

Datum: 20-03-2017

Tijd: 13.12-13.28 uur

	Niet-taakgericht gedrag		Taakgericht gedrag	
	Spreekt over niet-taakgebonden onderwerpen	Kijkt toe of droomt	Werkt aan de taak (schrijft, zoekt tekst op)	Hulp vragen of geven
C.	1		7	
No.	2		5	1
L.	2		5	1
E.			8	
D.		1	4	2
J.		1	5	2
A.		1	6	1
M.	1		6	1
Ni.	2	1	5	
I.	1	2	4	1

Groep 8
 Vak: taal
 Rondes: 8
 Datum: 13-03-2017
 Tijd: 09.00-09.16 uur

	Niet-taakgericht gedrag		Taakgericht gedrag	
	Spreekt over niet-taakgebonden onderwerpen	Kijkt toe of droomt	Werkt aan de taak (schrijft, zoekt tekst op)	Hulp vragen of geven
P.			8	
Ra.	3		4	1
Da.	5	2	1	
E.	5	2	1	
T.	4		3	1
B.	4	2	2	
Di.	1	1	6	
N.	7	1		
Sa.	1	3	3	1
L.	3		4	1
Ma.	1		6	1
K.		1	7	
Re.			7	1
C.	5		2	1
Mi.	1	2	5	
A.		1	7	
Sh.	3	1	3	1

Groep 8
 Vak: zelfstandig werken aan de weektaak
 Rondes: 8
 Datum: 20-03-2017
 Tijd: 12.45-13.01 uur

	Niet-taakgericht gedrag		Taakgericht gedrag	
	Spreekt over niet-taakgebonden onderwerpen	Kijkt toe of droomt	Werkt aan de taak (schrijft, zoekt tekst op)	Hulp vragen of geven
P.	2		5	1
Ra.	2		5	1
Da.			8	
E.		1	7	
T.			8	
B.			8	
Di.			8	
N.		1	7	
Sa.			8	
L.	3		5	
Ma.			8	
K.			8	
Re.	1	2	5	
C.			8	
Mi.			8	
A.			8	
Sh.			8	

Tabellen met de gemiddeldes van het taakgericht gedrag per leerling in procenten

Tussenmeting

Groep 7	Niet-taakgericht gedrag		Taakgericht gedrag	
	Spreekt over niet-taakgebonden onderwerpen	Kijkt toe of droomt	Werkt aan de taak (schrijft, zoekt tekst op)	Hulp vragen of geven
C.	15,6%	0%	62,5%	6,3%
No.	15,6%	0%	81,3%	3,1%
L.	12,4%	3,1%	68,6%	15,6%
E.	3,1%	3,1%	68,6%	15,6%
D.	0%	6,3%	78,1%	12,5%
J.*	0%	6,25%	68,8%	25%
A.	0%	3,1%	93,8%	3,1%
M.	9,4%	0%	84,4%	12,5%
Ni.	28,1%	12,5%	53,1%	6,3%
I.	15,6%	12,6%	59,4%	9,4%
Gemiddeldes van de groep	10%	4,7%	73,4%	10,3%

*Deze leerling is één keer niet aanwezig geweest tijdens een observatiemoment. Hierdoor wijken zijn gemiddeldes af van de anderen.

Groep 8	Niet-taakgericht gedrag		Taakgericht gedrag	
	Spreekt over niet-taakgebonden onderwerpen	Kijkt toe of droomt	Werkt aan de taak (schrijft, zoekt tekst op)	Hulp vragen of geven
P.	15,6%	9,4%	68,8%	6,3%
Ra.	25%	3,1%	59,4%	12,5%
Da.	18,8%	15,6%	62,5%	3,1%
E.	21,9%	21,9%	53,1%	0%
T.	28,1%	6,3%	62,5%	3,1%
B.	18,8%	18,8%	62,5%	6,3%
Di.	18,8%	3,1%	78,1%	0%
N.	37,5%	15,6%	46,9%	0%
Sa.	12,5%	12,5%	71,9%	3,1%
L.	34,4%	6,3%	53,1%	6,3%
Ma.	18,8%	3,1%	75%	3,1%
K.	6,3%	9,4%	84,4%	0%
Re.	15,6%	21,9%	59,4%	3,1%
C.	37,5%	0%	59,4%	3,1%
Mi.	15,6%	6,3%	78,1%	0%
A.	3,1%	3,1%	90,6%	3,1%
Sh.	12,5%	3,1%	75%	3,1%
Gemiddeldes van de groep	20%	9,6%	67,1%	3,3%

*Deze leerling is één keer niet aanwezig geweest tijdens een observatiemoment. Hierdoor wijken zijn gemiddeldes af van de anderen.

Vier overzichten van de resultaten van de tijdstreekproef: eindmeting

Doel:

Door middel van de klassikale tijdstreekproef bepalen in hoeverre de leerlingen van groep 7/8 in de eindmeting van het onderzoek taakgericht gedrag uitvoeren.

Hieronder staan vier van de acht overzichten van de observaties, omdat het niet relevant is om alle observaties te laten zien; het zijn de gemiddeldes van de resultaten van de acht observaties die relevant zijn. Wanneer de lezer de overzichten wil zien van alle observaties, kan hij deze opvragen bij de onderzoeker.

Groep 7
Rondes: 8
Taak: taal
Datum: 03-04-2017
Tijd: 09.00-09.16 uur

	Niet-taakgericht gedrag		Taakgericht gedrag	
	Spreekt over niet-taakgebonden onderwerpen	Kijkt toe of droomt	Werkt aan de taak (schrijft, zoekt tekst op)	Hulp vragen of geven
C.	1	3	4	
No.	1	2	5	
L.	1	2	5	
E.	1	1	5	1
D.	1		5	2
J.			8	
A.			8	
M.	1		7	
Ni.	4		4	
I.	3		5	

Groep 7
Rondes: 8
Taak: taal
Datum: 20-04-2017
Tijd: 09.16-09.32 uur

	Niet-taakgericht gedrag		Taakgericht gedrag	
	Spreekt over niet-taakgebonden onderwerpen	Kijkt toe of droomt	Werkt aan de taak (schrijft, zoekt tekst op)	Hulp vragen of geven
C.			6	2
No.			7	1
L.		4	3	1
E.	2		6	
D.			5	3
J.		1	7	
A.	1		7	
M.			8	
Ni.	1	2	5	
I.	2	1	5	

Groep 8
 Vak: werken aan de weektaak
 Rondes: 8
 Datum: 13-04-2017
 Tijd: 13.00-13.16 uur



	Niet-taakgericht gedrag		Taakgericht gedrag	
	Spreekt over niet-taakgebonden onderwerpen	Kijkt toe of droomt	Werkt aan de taak (schrijft, zoekt tekst op)	Hulp vragen of geven
P.	1		7	
Ra.			8	
Da.			8	
E.			8	
T.			8	
B.			8	
Di.		2	6	
N.			8	
Sa.			8	
L.		2	5	1
Ma.			8	
K.			8	
Re.			8	
C.		2	6	
Mi.			8	
A.			8	
Sh.	1		7	

Groep 8
 Vak: taal
 Rondes: 8
 Datum: 09-05-2017
 Tijd: 08.54-09.10 uur

	Niet-taakgericht gedrag		Taakgericht gedrag	
	Spreekt over niet-taakgebonden onderwerpen	Kijkt toe of droomt	Werkt aan de taak (schrijft, zoekt tekst op)	Hulp vragen of geven
P.			8	
Ra.	afwezig	afwezig	afwezig	afwezig
Da.			8	
E.			8	
T.			8	
B.		2	6	
Di.	1	1	6	
N.	1	1	6	
Sa.			6	2
L.			7	1
Ma.			8	
K.			8	
Re.			8	
C.			8	
Mi.		1	6	1
A.			8	
Sh.			8	

Tabellen met de gemiddeldes per leerling in procenten van taakgericht gedrag

Tussenmeting

Groep 7	Niet-taakgericht gedrag		Taakgericht gedrag	
	Spreekt over niet-taakgebonden onderwerpen	Kijkt toe of droomt	Werkt aan de taak (schrijft, zoekt tekst op)	Hulp vragen of geven
C.	15,6%	0%	62,5%	6,3%
No.	15,6%	0%	81,3%	3,1%
L.	12,4%	3,1%	68,6%	15,6%
E.	3,1%	3,1%	68,6%	15,6%
D.	0%	6,3%	78,1%	12,5%
J.*	0%	6,25%	68,8%	25%
A.	0%	3,1%	93,8%	3,1%
M.	9,4%	0%	84,4%	12,5%
Ni.	28,1%	12,5%	53,1%	6,3%
I.	15,6%	12,6%	59,4%	9,4%
Gemiddeldes van de groep	10%	4,7%	73,4%	10,3%

*Deze leerling is één keer niet aanwezig geweest tijdens een observatiemoment. Hierdoor wijken zijn gemiddeldes af van de anderen.

Groep 8	Niet-taakgericht gedrag		Taakgericht gedrag	
	Spreekt over niet-taakgebonden onderwerpen	Kijkt toe of droomt	Werkt aan de taak (schrijft, zoekt tekst op)	Hulp vragen of geven
P.	15,6%	9,4%	68,8%	6,3%
Ra.	25%	3,1%	59,4%	12,5%
Da.	18,8%	15,6%	62,5%	3,1%
E.	21,9%	21,9%	53,1%	0%
T.	28,1%	6,3%	62,5%	3,1%
B.	18,8%	18,8%	62,5%	6,3%
Di.	18,8%	3,1%	78,1%	0%
N.	37,5%	15,6%	46,9%	0%
Sa.	12,5%	12,5%	71,9%	3,1%
L.	34,4%	6,3%	53,1%	6,3%
Ma.	18,8%	3,1%	75%	3,1%
K.	6,3%	9,4%	84,4%	0%
Re.	15,6%	21,9%	59,4%	3,1%
C.	37,5%	0%	59,4%	3,1%
Mi.	15,6%	6,3%	78,1%	0%
A.	3,1%	3,1%	90,6%	3,1%
Sh.	12,5%	3,1%	75%	3,1%
Gemiddeldes van de groep	20%	9,6%	67,1%	3,3%

*Deze leerling is één keer niet aanwezig geweest tijdens een observatiemoment. Hierdoor wijken zijn gemiddeldes af van de anderen.

Eindmeting

Groep 7	Niet-taakgericht gedrag		Taakgericht gedrag	
	Spreekt over niet-taakgebonden onderwerpen	Kijkt toe of droomt	Werkt aan de taak (schrijft, zoekt tekst op)	Hulp vragen of geven
C.	18,8%	9,4%	62,5%	9,4%
No.	3,1%	9,4%	84,4%	3,1%
L.	12,1%	25%	46,9%	12,5%
E.	12,5%	3,1%	81,3%	3,1%
D.	9,4%	0%	65,6%	25%
J.	0%	3,1%	90,6%	6,3%
A.*	8,3%	0%	87,5%	8,3%
M.	3,1%	3,1%	90,6%	3,1%
Ni.	21,9%	12,5%	62,5%	3,1%
I.	25%	15,6%	56,3%	3,1
Gemiddeldes van de groep	11,4%	8,1%	72,8%	7,7%

*Deze leerling is één keer niet aanwezig geweest tijdens een observatiemoment. Hierdoor wijken zijn gemiddeldes af van de anderen.

Groep 8	Niet-taakgericht gedrag		Taakgericht gedrag	
	Spreekt over niet-taakgebonden onderwerpen	Kijkt toe of droomt	Werkt aan de taak (schrijft, zoekt tekst op)	Hulp vragen of geven
P.	6,3%	3,1%	90,6%	0%
Ra.*	12,5%	4,2%	79,2%	4,2%
Da.	0%	3,1%	87,5%	9,4%
E.	6,3%	0%	87,5%	6,3%
T.	6,3%	6,3%	78,1%	6,3%
B.	6,3%	21,9%	68,8%	3,1%
Di.	3,1%	15,6%	78,1%	3,1%
N.	9,4%	9,4%	78,1%	3,1%
Sa.	3,1%	0%	81,3%	15,6%
L.*	4,2%	12,5%	70,8%	12,5%
Ma.	0%	0%	87,5%	12,5%
K.	0%	0%	90,6%	9,4%
Re.	3,1%	6,3%	90,6%	0%
C.	12,5%	9,4%	78,1%	0%
Mi.	12,5%	9,4%	75%	3,1%
A.	0%	0%	100%	0%
Sh.*	6,3%	0%	93,8%	0%
Gemiddeldes van de groep	5,4%	6%	83,3%	5,2%

*Deze leerling is één keer of meerdere keren niet aanwezig geweest tijdens een observatiemoment. Hierdoor wijken zijn gemiddeldes af van de anderen.