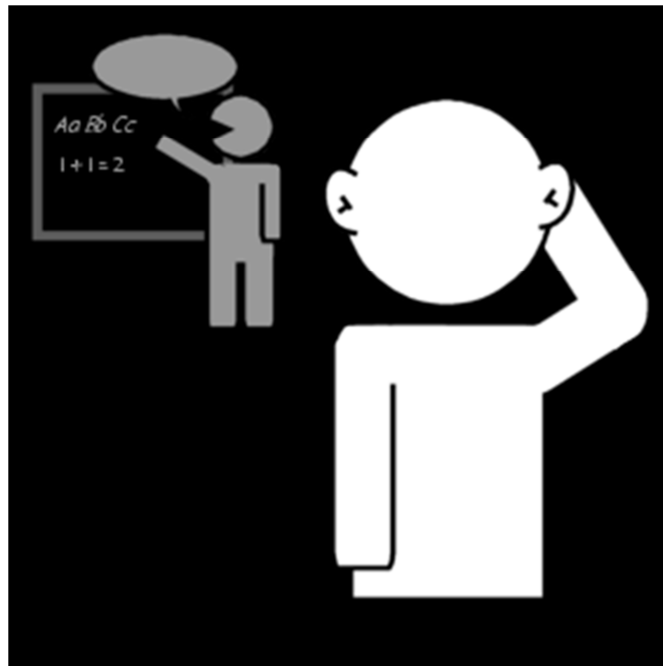


‘Even opletten!’

Aandacht van ESM leerlingen tijdens een instructie



Master Special Educational Needs (M SEN)
Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg

Student:	Sanne Wellen
Studentnummer:	2171580
Leerroute:	Gespecialiseerde leerkracht
Begeleiding:	Ernie Drissen
Datum:	juni 2012

INHOUDSOPGAVE

SAMENVATTING	4
INLEIDING	6
HOOFDSTUK 1: Aanleiding en probleemstelling	9
1.1 Probleemstelling	10
1.2 Onderzoeksvraag	10
1.3 Deelvragen	10
1.4 Gewenst situatie	11
1.5 Verwachting	11
HOOFDSTUK 2: Theoretische onderbouwing	12
2.1 ESM	12
2.2 Groepsinstructie	14
2.3 Aandacht	15
2.4 Samenhang tussen instructie, ESM en aandacht:	19
HOOFDSTUK 3: Onderzoeksmethodologie	21
3.1 Introductie	21
3.2 Beschrijving van de onderzoeksgroep	21
3.3 Onderzoeksstrategie	21
3.4 Opbouw van het onderzoek	22
3.5 Triangulatie	24
3.6 Ethiek	25
HOOFDSTUK 4: Data analyse en resultaten	26
4.1 Datapresentatie en data-analyse deelvraag 3	27
4.1.1 Datapresentatie deelvraag 3	27
4.1.2 Data-analyse deelvraag 3	32
4.2 Datapresentatie en data-analyse deelvraag 4	33
4.2.1 Datapresentatie deelvraag 4	33
4.2.2 Data-analyse deelvraag 4	35
4.3 Datapresentatie en data-analyse deelvraag 5	37
4.3.1 Datapresentatie deelvraag 5	37
4.3.2 Data-analyse deelvraag 5	40
HOOFDSTUK 5: Conclusie	41
5.1 Conclusie hoofdvraag	41
5.2 Aanbevelingen	46
5.2.1 Nederlands met Gebaren (NmG) <i>Aanbeveling op schoolniveau</i>	46
5.2.2 Activerende Directe Instructiemodel <i>Aanbeveling op schoolniveau</i>	46



5.2.3	Helder en begrijpelijk taalgebruik	<i>Aanbeveling op persoonlijk niveau</i>	46
5.2.2	Spanningsboog	<i>Aanbeveling op onderzoek niveau</i>	46
HOOFDSTUK 6: Evaluatie onderzoek			47
LITERATUURLIJST			50
BIJLAGE 1:	Activerende Directe Instructiemodel		52
BIJLAGE 2:	Kijkwijzer Activerende Directe Instructie		53
BIJLAGE 3:	Tijdssteekproefformulier		55
BIJLAGE 4:	Interview met ESM leerlingen		56
BIJLAGE 5:	Vragenlijst voor collega's		61

HET ENE OOR IN EN HET ANDERE DICHT

VOORDAT DE INFORMATIE WIL ONTSNAPPEN

Loesje

Postbus 1045
6801 BA Arnhem
www.loesje.nl



SAMENVATTING

Iedere dag geeft een leerkracht instructie. Het is een veelvoorkomende activiteit op de dagplanning en behoeft de nodige vaardigheden van een leerkracht. Op dit moment krijgen de leerkrachtvaardigheden die een rol spelen bij instructie erg de aandacht. De directie en inspectie bekijken of leerkrachten werken met instructiemodellen, omdat dit het leerrendement kan verhogen. Binnen onze instructie moeten we rekening houden met veel aspecten, zoals onderwijsbehoeften, ontwikkelingsbehoeften en dat allemaal binnen een klassensetting met een grote diversiteit aan leerlingen.

Instructie wordt veelal verbaal gegeven. Voor leerlingen die een linguïstisch (talige) leerstijl hebben is dit erg prettig. Maar hoe werkt dit voor leerlingen die 'niet-linguïstisch' zijn ingesteld zoals mijn doelgroep, ESM (Ernstige Spraak en Taalmoeilijkheden) leerlingen? Ondanks dat instructie hedendaags intensief visueel ondersteund wordt door de komst van het digibord, wat tegemoet komt aan de onderwijsbehoeftes van ESM leerlingen, blijven er nog vragen over. Hoe geef je meerdere keren per dag een effectieve instructie? Hoe kun je er als leerkracht voor zorgen dat ESM leerlingen hun aandacht richten en vasthouden tijdens de instructie? Kunnen ESM leerlingen eigenlijk wel hun aandacht richten? Past het "Activerende Directe Instructiemodel" (Leenders, Naafs, & van den Oord, 2005) wel binnen het onderwijs aan ESM leerlingen? Om antwoord te krijgen op deze vragen heb ik een onderzoeksvraag geformuleerd;

Hoe kan ik mijn groepsinstructie van het vakgebied woordenschatontwikkeling-taal zo vormgeven, dat de leerlingen met een ESM diagnose hun aandacht kunnen richten en vasthouden?

Na dit onderzoek is duidelijk geworden dat het richten en vasthouden van aandacht tijdens een groepsinstructie bij ESM leerlingen complex is. Leerlingen kunnen pas iets leren wanneer er aandacht is. Aandacht voor een instructie kan er pas zijn wanneer deze begrepen wordt door leerlingen en er aan de randvoorwaarden (bijv. structuur, regelmaat en orde) is voldaan.

Ook wordt in dit onderzoek bevestigd dat de instructie van een leerkracht veel invloed heeft op het leerrendement van de leerlingen. Een leerkracht bepaald niet alleen welke informatie hij geeft aan de leerlingen, maar ook de hoeveelheid en 'hoe'



hij deze informatie aanbied. Bij onderwijs aan ESM leerlingen moet een leerkracht weten welke mogelijkheden deze leerlingen hebben, zodat hij zijn instructie hier op effectief kan aanpassen.

Enkele belangrijke aanbevelingen aangaande het geven van instructie aan ESM-leerlingen:

- Zorg voor een gunstig pedagogisch klimaat en een georganiseerd klassenmanagement.
- Gebruik van helder en begrijpelijk taalgebruik. Dat wil zeggen; spreek in een rustig tempo, gebruik woorden die de leerlingen kennen, spreek in eenvoudige zinnen, weid niet uit, etc.
- Veel visuele ondersteuning. Hierbij zijn vooral directe ervaringen en concreet materiaal erg belangrijk. Maar ook het gebruik van afbeeldingen, filmpjes en verbale instructie schriftelijk vastleggen is erg belangrijk.
- Ondersteun de instructie met Nederlands met Gebaren (NmG).
- Zorg voor veel herhaling binnen je instructie, zodat leerstof beklijft. Hierbij moet de herhaling plaatsvinden via verschillende modaliteiten (visueel, auditief, motorisch, tactiel), zodat de leerlingen de leerstof in diverse contexten kunnen oproepen.
- Auditieve achtergrondruis is zeer hinderlijk voor ESM leerlingen. Als leerkracht moet je jezelf hier bewust van zijn en deze zoveel mogelijk weren.
- Het Activerende Directe Instructiemodel (Leenders, Naafs, & van den Oord, 2005) is ook toepasbaar binnen ESM onderwijs, maar moet wel kritische bekeken worden als leerkracht. Vooral de interactie binnen een instructie moet aansluiten bij de behoeften en mogelijkheden van de leerlingen.

INLEIDING

Ik ben Sanne Wellen en na een aantal jaren werkzaamheden te hebben gedaan buiten het onderwijs, werk ik sinds april 2010 in het onderwijs.

Ik ben werkzaam op een SO cluster 2 basisschool. Hierbij is een onderscheid gemaakt tussen slecht horend / doof (SHD) en ernstige taal- en spraakmoeilijkheden, later in dit onderzoek afgekort naar ESM.

Op dit moment ben ik voor het tweede schooljaar groepsleerkracht, op de afdeling ernstige taal- en spraakmoeilijkheden. Ik geef les aan groep 6, welke bestaat uit 13 ESM-leerlingen, 10 jongens en 3 meisjes, met een didactische leeftijd tussen de 30 en 40. De leeftijd van de leerlingen varieert van 9 tot 11 jaar oud.

De problematieken binnen de klas zijn divers, maar alle leerlingen hebben een indicatie voor spraak- en taalstoornissen. Daarnaast zijn er problematieken als gedragsproblemen, ASS, dyslexie, faalangst, ADHD en leerachterstanden. Veel leerlingen hebben een combinatie van problemen / stoornissen. Ook wel comorbiditeit genoemd.

De intelligentie van de klas is zeer divers. Het IQ van de leerlingen varieert tussen 75 en 110.

In september 2010 ben ik gestart met de opleiding Master SEN, omdat ik meer kennis wilde opdoen om speciale leerlingen goed onderwijs te kunnen geven. Omdat het aanbod van de opleiding breed is, wilde ik tijdens mijn meesterstuk vooral het accent leggen op de doelgroep waarmee ik nu werkzaam ben: ESM leerlingen. Ik wil me verdiepen in de gedragingen die typisch zijn voor ESM leerlingen en onderzoeken hoe je hier als leerkracht professioneel mee om kunt gaan, zodat de onderwijstijd zo effectief mogelijk wordt.

Vanuit dit startpunt, ESM leerlingen, heb ik gekeken naar mijn dagelijks situatie. Daarbij kreeg ik al snel de gedachten om me te richten op groepsinstructies. Met groepsinstructies heb je als groepsleerkracht meerdere malen per dag te maken. De grote taalperceptieproblematiek die zich bij ESM leerlingen uit tijdens de (groeps)instructie, is een extra uitdaging voor een leerkracht. Ook op schoolniveau zijn we bezig om de instructievaardigheden van de leerkracht verbeteren met behulp van het Activerende Directe Instructiemodel. Dit doel past ook binnen het kader van



opbrengstgericht werken. Wanneer er op een school op doelgerichte en systematische wijze wordt gewerkt aan het maximaliseren van leerling prestaties noemt men dit opbrengstgericht werken (Gelderblom, 2010). Wanneer scholen meer opbrengstgericht werken zijn de leerresultaten van leerlingen beter (Onderwijsinspectie, 2011)

Uit diverse onderzoeken is gebleken dat er geen enkele factor zo bepalend is voor het leren van leerlingen als de kwaliteiten van de leerkrachten (Gelderblom, 2010). Ook het model van Marzano (Bazalt, Fydes, HCO, & OnderwijsAdvies, 2012) bevestigt de invloed van de leerkracht op de leerresultaten van de leerlingen. Leerkrachtvaardigheden, in het bijzonder de didactische vaardigheden, vormen de kern van verbetering. De vaardigheden zijn onder te verdelen in elf didactische aanpakken die aantoonbaar effect hebben. Enkele voorbeelden van belang tijdens instructies; identificeren van overeenkomsten en verschillen, samenvatten en notities maken, inspanning bevestigen en erkenning geven, huiswerk en oefening, vragen stellen om voorkennis te activeren, leerstof georganiseerd aanbieden, vragen stellen en hypothese aanbieden.

Ook Gelderblom (2010) benoemt dat de opbrengsten van het onderwijs vooral worden bepaald door leerkrachten die hun leerlingen en de leerlijnen kennen en op grond daarvan hun onderwijs plannen.

Kortom instructievaardigheden van een leerkracht bepalen de effectiviteit van de instructie wat leidt tot een optimale prestatie en ontwikkeling van een leerling.

Voor mij persoonlijk betekent dat, dat ik als professionele leerkracht instructievaardigheden moet beheersen aansluitend op de behoefte van leerlingen.

Daarom wil ik graag onderzoek doen naar de ideale instructievorm bij ESM-leerlingen. Door onderzoek te doen naar ideale groepsinstructies, bij onder andere groepsleerkrachten op mijn huidige werkplek, hoop ik te bereiken dat ik handvatten krijg om een meer effectieve instructie te kunnen geven. En nog belangrijker, dat de leerstof bij leerlingen beter beklijft.



Buiten deze handvatten voor het geven van een groepsinstructie, vind ik het ook noodzakelijk om mijzelf theoretisch te verdiepen in ESM. Door deze verdieping hoop ik te bereiken dat ik ESM leerlingen beter begrijp en hierdoor het juiste onderwijs kan verzorgen, passend binnen de doelgroep.

Het onderzoek is relevant voor mezelf, omdat ik dagelijks te maken heb met de groepsinstructies en deze graag naar een hoger niveau wil brengen. Ook voor de leerlingen in mijn klas is dit onderzoek relevant, omdat zij kunnen profiteren van een instructie die beter past bij hun onderwijsbehoeftes. De onderzoeksresultaten wil ik ook delen met mijn collega's. Hiermee hoop ik dat zij geïnspireerd raken en de onderzoeksresultaten kritisch zullen vergelijken met hun eigen instructie. Wanneer zij mijn bevindingen en aanbevelingen zullen overnemen, is het ook mogelijk een doorgaande lijn te kunnen bewerkstelligen binnen onze school over hoe om te gaan met instructie aan ESM leerlingen.



HOOFDSTUK 1: Aanleiding en probleemstelling

In mijn huidige situatie ervaar ik een constante zoektocht naar de juiste instructie op het juiste moment, om nog beter aan te sluiten bij de behoeften van mijn leerlingen.

Ik merk dat de leerlingen in mijn klas moeite hebben om aandacht te richten en vast te houden tijdens de instructie. Ze dwalen af, kunnen geen adequaat antwoord geven op gestelde vragen, zijn snel afgeleid door externe prikkels, etc. Komt dit door het taalproductieprobleem of taalbegripprobleem van ESM leerlingen of sluiten mijn leerkrachtvaardigheden onvoldoende aan op de instructiebehoeften van ESM leerlingen? Gebruik ik als leerkracht wel de juiste instructiemiddelen en gebruik ik het juiste taalaanbod? Zorg ik dat de voorwaarden voor een effectieve instructie aanwezig zijn in mijn klas? Pas ik de hoeveelheid informatie voldoende aan of duurt mijn instructie te lang?

Doordat leerlingen geen gerichte aandacht hebben tijdens de instructie verlopen de fases 'begeleidt inoefenen' en 'zelfstandig werken' moeizaam. Ze hebben onvoldoende informatie geabsorbeerd om de taken te kunnen vervullen. In deze fases merk ik dat ik vaak moet terug pakken naar de instructie, wat ten koste gaat van het begeleid inoefenen en zelfstandige verwerking. Ook de kwaliteit van de verlengde instructie gaat achteruit, doordat de leerlingen niet toekomen aan de zelfstandige verwerkingen. Een grote valkuil hierbij is dat ik erg lang aan het woord ben, wat niet ten goede komt aan de gerichte aandacht van de leerlingen voor de instructie.

Zoals in de inleiding al benoemd, hebben de instructievaardigheden van leerkrachten grote invloed op het leerrendement van leerlingen. Persoonlijk ervaar ik dit ook tijdens mijn lessen en daarom past deze uitspraak ook binnen mijn visie op onderwijs. Ik vind het belangrijk dat leerkrachten met een kritische blik naar zichzelf kijken. Wanneer je als leerkracht problemen ervaart, moet je de vraag stellen 'Wat kan **ik** hier aan doen? Wat kan **ik** veranderen? Naar mijn idee leggen leraren vaak het probleem buiten zichzelf neer, zoals 'Dat kind kan niet opletten' of 'De methode voldoet niet'. Deze uitspraken getuigen van een onprofessionele houding. Leerkrachten zijn zich er dan niet van bewust welke invloed zij kunnen uitoefenen op leerlingen wat een laag leerrendement van de leerling tot gevolg heeft. Daarom wil ik me in dit onderzoek ook richten op de instructievaardigheden van de leerkrachten. Het is niet de leerling die het niet begrepen heeft, het is de leerkracht die een niet



passende instructie heeft gegeven en zich onvoldoende heeft aangepast aan de onderwijsbehoefte van de leerlingen.

Wat moet **ik** doen om de aandacht van de leerlingen vast te houden tijdens de instructie?

1.1 Probleemstelling

Ik onderzoek de gerichte aandacht van ESM leerlingen tijdens een groepsinstructie, omdat ik wil weten hoe ik de aandacht van leerlingen kan richten en vasthouden. Op deze manier kunnen leerlingen tijdens de instructie beter de aandacht vast houden en beklijft de leerstof beter. Hierdoor kunnen zij de verwerking zelfstandig uitvoeren. Daarbij wil ik mezelf professionaliseren door een instructie aan te bieden die beter bij ESM-leerlingen aansluit.

1.2 Onderzoeksvraag

Hoe kan ik mijn groepsinstructie van het vakgebied woordenschatontwikkeling-taal zo vormgeven, dat de leerlingen met een ESM diagnose hun aandacht kunnen richten en vast houden?

1.3 Deelvragen

1. Welke factoren zijn belangrijk bij groepsinstructie; welke theoretische visies zijn er met betrekking tot groepsinstructie en wat is de samenhang met aandacht?
2. Welke kenmerken heeft een ESM - leerling en welke samenhang is er met het hebben van aandacht?
3. Hoe geef ik mijn groepsinstructie tijdens het vakgebied taal vorm en wat doe ik nu om leerlingen hun aandacht te laten richten en vast te laten houden?
4. Welke benadering en randvoorwaarden geven de leerlingen aan nodig te hebben om hun aandacht tijdens de groepsinstructie van de taal vast te houden?

5. Wat doen collega's om de aandacht van ESM-leerlingen te richten tijdens de groepsinstructie?

1.4 Gewenst situatie

In een gewenste situatie heeft 70% van de leerlingen zijn aandacht gericht tijdens de taalinstructie. Ze laten zien dat ze de instructie volgen en hebben een actieve houding tijdens de instructie. In de gewenste situatie weet ik wat een ESM leerling nodig heeft om zijn aandacht bij de instructie te houden.

1.5 Verwachting

Ik verwacht van dit onderzoek dat het mij handvatten geeft om beter passende instructie te geven aan leerlingen met een ESM-diagnose. Op die manier hoop ik met meer effectiviteit instructie te kunnen geven en daardoor een hoger leerrendement bij de leerlingen te behalen. Ik wil graag een aantal, vernieuwende, concrete aanbevelingen kunnen doen aan mijn collega's van cluster 2 onderwijs met betrekking tot het geven van taalinstructies.

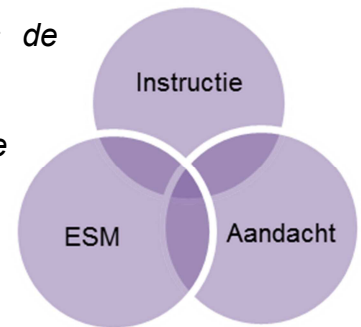
Er is geen eerder onderzoek geweest naar dit onderwerp. Dit maakt het voor mij persoonlijk extra interessant. Ik vind het prettig om een pionier te zijn en onbekend terrein te verkennen. Vanzelfsprekend is er voldoende literatuur te vinden over de deelonderwerpen, maar naar de samenhang tussen deze onderwerpen heb ik geen eerder onderzoek gevonden.



HOOFDSTUK 2: Theoretische onderbouwing

In dit hoofdstuk geef ik een theoretische onderbouwing aangaande dit onderzoek. Tevens beantwoord ik de eerste twee deelvragen.

1. *Welke factoren zijn belangrijk bij groepsinstructie; welke theoretische visies zijn er met betrekking tot groepsinstructie en wat is de samenhang met aandacht?*
2. *Welke kenmerken heeft een ESM - leerling en welke samenhang is er met het hebben van aandacht?*



2.1 ESM

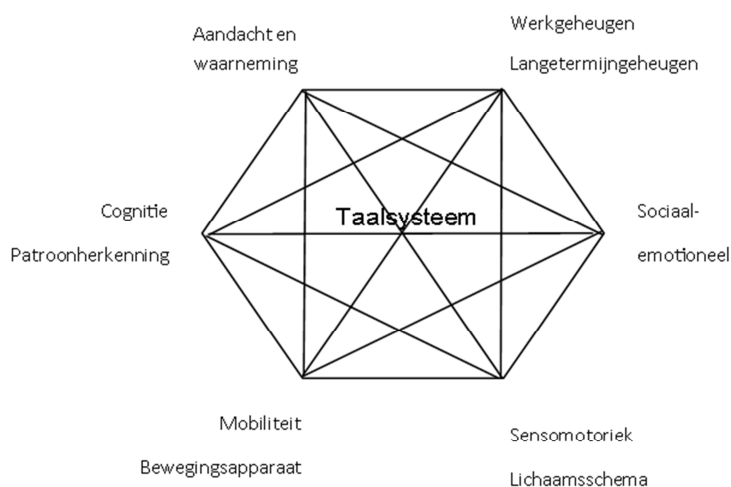
ESM is een afkorting voor Ernstige Spraak – en/of taal Moeilijkheden. Er is sprake van ESM wanneer de spraak- en/of taalontwikkeling een aanzienlijke achterstand laat zien ten opzichte van de overige ontwikkelingsgebieden en dit niet verklaard kan worden door gehoorproblemen, tweetaligheid, aantoonbare neurologische afwijkingen of afwijkende omgevingsinvloeden (Weerdenburg van, Bonder, & Slofstra-Bremer, 2009).

Kinderen met ESM hebben door hun spraak- en/of taalontwikkelingsproblemen onvoldoende communicatieve redzaamheid om te functioneren in de maatschappij. Kenmerken van ESM zijn:

- Beperkt vermogen om wederkerig te communiceren met opvoeders, leerkrachten, familie en vrienden.
Bijvoorbeeld: Geen rekening houden met beurtwisselingen, geen oogcontact maken.
- Een vertraagde verwerking van informatie en instructie.
Bijvoorbeeld: Hebben veel moeite een samengestelde instructie te begrijpen.
- Een beperkte manier van uitdrukken.
Bijvoorbeeld: Het kind is niet te volgen door een slechte verhaalopbouw, kan geen gevoelens verwoorden.
- Een beperkte metalinguïstische vermogen.
Bijvoorbeeld: Zwakke zinsopbouw, verkeerde vervoegingen, geen vermogen om te reflecteren op taal.
- Een achterblijvend of afwijkende conceptuele ontwikkeling. Hierdoor ontstaat ook een vertraging in de cognitieve ontwikkeling.
Bijvoorbeeld: Ziet de relatie tussen verschillende woorden niet. Kan geen betekenisverbindingen maken.

ESM leerlingen hebben naast hun spraak- en taalproblemen veelal ook andere problemen. Zowel gedragsproblemen, als didactische problemen komen vaak voor bij ESM leerlingen, welke beide te verklaren zijn vanuit de geringe taalproductie- en/of de taalreceptiestoornis (Weerdenburg van, Bonder, & Slofstra-Bremer, 2009).

ESM is zelden een geïsoleerd probleem. De verschillende ontwikkelingsgebieden; aandacht en waarneming, werkgeheugen en langtermijngeheugen, sociaal-emotioneel, sensomotoriek en lichaamsschema, mobiliteit en bewegingsapparaat, cognitie en patroonherkenning, beïnvloeden elkaar sterk. Er is een onderlinge wisselwerking. Het taalsysteem kan alleen optimaal tot ontplooiing komen, wanneer er in de overige gebieden geen belemmeringen zijn (Weerdenburg van, Bonder, & Slofstra-Bremer, 2009). Zie figuur 1 voor een schematische weergave.



Taal Centraal: een ontwikkelingsmodel naar Fröhlich en Haupt (2004)

Figuur 1

Van Drs. M. Weerdenburg verkregen informatie (mailcontact op 13 december 2011) blijkt dat uit recent internationaal onderzoek, steeds meer aanwijzingen komen dat een specifieke taalstoornis een neurologische basis heeft. De afwijkingen die deze kinderen vertonen lijken vooral betrekking te hebben op meer algemene cognitieve functies die minder goed functioneren. Cognitieve functies zijn hersenfuncties die nodig zijn om informatie te selecteren, al dan niet te verwerken en op te slaan. Van de cognitieve functies waarneming, aandacht- en geheugenfuncties en executieve functies is bekend dat ze invloed hebben op het leren van taal. Juist in deze functies doen zich vaker problemen voor bij kinderen met taalstoornissen. Dr. M. Weerdenburg bevestigt met deze informatie het ontwikkelingsmodel van Fröhlich en Haupt (zie figuur 1).

Het leren van nieuwe (leer)stof tijdens een instructie is dus mede afhankelijk van deze cognitieve processen en daarom is dit extra moeilijk voor kinderen met een taalstoornis.



2.2 Groepsinstructie

Tegenwoordig wordt er veel aandacht besteed aan het “Activerende Directe Instructiemodel” (Leenders, Naafs, & van den Oord, 2005). Het “Activerende Directe Instructiemodel” bestaat uit zeven fases (Bijlage 1) en is de verrijkte versie van het “Directe Instructiemodel”. Hierbij wordt er vanuit gegaan dat er eerst aan twee belangrijke voorwaarden wordt voldaan, positief pedagogisch klimaat en een optimaal klassenmanagement. Leenders (2005) benadrukt dat effectieve leerkrachten deze zeven fases doorlopen om tot leerprestaties te komen. Gekeken naar het model van Marzano (Bazalt, Fydes, HCO, & OnderwijsAdvies, 2012), zijn de factoren waar een leerkracht invloed op kan uitoefen, zichtbaar binnen het “Activerende Directe Instructiemodel”. Dit zou betekenen dat het Activerende Directe Instructiemodel een effectieve bijdrage levert aan de ontwikkeling van kinderen, wat past binnen het kader van opbrengstgericht werken.

Binnen onze school werken wij ook met dit instructiemodel en onze taalmethode hanteert eveneens dit model. Wanneer er gewerkt wordt met de doelgroep ESM-leerlingen ben ik van mening dat de fases kritische bekeken moeten worden. Het “Activerende Directe Instructiemodel” heeft drie belangrijke criteria; sociale interactie, modelgedrag en leerlingen activeren tot het nemen van eigen initiatieven. Het eerste criterium ‘sociale interactie’ loopt als een rode draad door de diverse fases. Tijdens interactie wordt een groot beroep gedaan op de taalvaardigheid van een leerling. ESM leerlingen hebben een receptie- en/of productiestoornis. Hierdoor zal de interactie met ESM leerlingen moeizamer verlopen en zal de leerkracht hier op moeten anticiperen. Ik ben daarom ook van mening dat een ESM leerkracht de mate van interactie moet laten aansluiten bij de behoeftes en mogelijkheden van de ESM leerling. In vergelijking met de theorie zal dit in praktijk betekenen dat er meer leerkracht gestuurde interactie is. Het modelgedrag van de leerkracht is hierbij belangrijk. Ten tweede is het nemen van initiatieven voor ESM leerlingen moeilijker. Het nemen van initiatieven doet een groot beroep op hogere cognitieve processen, zoals informatie selecteren, verwerken en opslaan. Deze processen zijn zwak bij ESM leerlingen (Weerdenburg van, Bonder, & Slofstra-Bremer, 2009). Daarnaast worden leerlingen aangesproken op hun denkniveau. Het denken wordt veelal talig

ondersteund en dit ontbreekt bij ESM leerlingen. Het leren nemen van initiatieven zal in kleine stapjes aangeboden moeten worden.

De leerlingen hebben baat bij het structureren van de leerstof, volgens een vaste volgorde van stappen. Ook Ruijsenaars (2001) geeft aan dat leerlingen bij een leerprobleem of leerstoornis gebaat zijn bij het afbakenen van de leerinhoud.

De laatste jaren is er veel veranderd op het gebied van instructie. Het 'nieuwe leren', dat vooral op het constructivisme is gebaseerd, heeft zijn entree gemaakt. Denk hierbij aan het samenwerkend leren en zelf ontdekkend leren. Bij deze instructievormen is het doel: het vergroten van de motivatie en de vaardigheid van leerlingen om het eigen leerproces te reguleren en daarmee ook de leerprestaties te verhogen (Hornstra, Veen van der, Peetsma, & Volman, 2011). Traditionele instructiemethoden daarentegen, zouden met name gericht zijn op kennisoverdracht en de motivatie van leerlingen minder stimuleren. De vraag is of 'het nieuwe leren' ook daadwerkelijk een hoger leerrendement heeft dan de traditionele instructie. Volgens Hornstra, Veen van der, Peetsma & Volman (2011) laat 'het nieuwe leren' niet altijd het gewenste resultaat zien.

Hierbij stel ik de vragen of het gewenste resultaat niet wordt behaald door het hanteren van een onjuiste instructievorm of doordat de instructievaardigheden van de leerkrachten niet voldoen?

2.3 Aandacht

Willeam James (1842-1910) geeft in zijn definitie van 'aandacht' aan dat iedereen weet wat 'aandacht' is, maar dat het bijzonder moeilijk te definiëren is. De betekenis hangt af van de context en is gerelateerd aan de ervaring van bewustzijn (Vandierendonck, 2006).

Aandacht omvat volgens een indeling van Posner (1975 uit Johnson & Proctor 2004), die baanbrekend onderzoek heeft gedaan naar aandacht, drie componenten:

- Verwerkingscapaciteit: Hierbij speelt het geheugen een belangrijke rol. (Later in deze paragraaf verder uitgediept).
- Selectiviteit: Het gericht zijn op wat dat moment van belang is.
- Alertheid: De mate waarin een organisme reageert op verandering in zijn of haar omgeving. In de volgende alinea is dit onderwerp verder uitgewerkt.

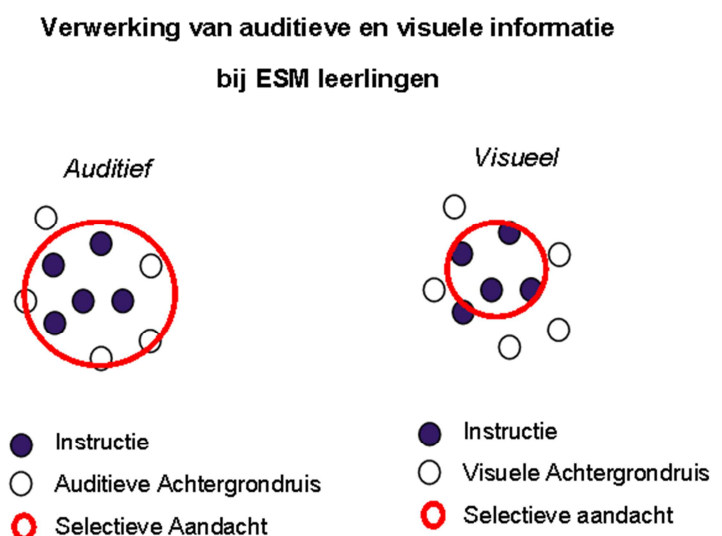


Tijdens het geven van een instructie is er een belangrijke samenhang met aandacht. Er is altijd een minimale hoeveelheid aan aandacht nodig voordat er geleerd kan worden (Vandierendonck, 2006). Van Weerdenburg (2009 p.20) benoemd expliciet dat ESM kinderen problemen hebben met het vasthouden van de aandacht voor wat verteld wordt, voornamelijk bij groepsinstructies.

Tijdens een instructie doe je een beroep op diverse varianten van aandacht (Manley, Roberston, Anderson, & Nimmo-Smith, 1999).

- Selectieve aandacht: In diverse theorieën (Vandierendonck, 2006; Johnson & Proctor, 2004) wordt selectieve aandacht verdeeld in auditieve selectieve aandacht en visuele selectieve aandacht. De leerling moet in staat zijn om tijdens de instructie de hoeveelheid informatie te sorteren en belangrijke elementen voor zijn taak onderscheiden. In theorie zijn bijna alle aspecten van de instructie belangrijk voor een leerling. Tijdens een instructie zal een leerling vooral weerstand moeten bieden aan afleiding in de brede zin van het woord.

ESM leerlingen hebben veel moeite om hun aandacht te focussen op auditief te verwerken informatie. Wanneer er twee auditieve kanalen door elkaar lopen, de leerkracht geeft instructie en een leerling praat, dan is de hoeveelheid auditieve informatie groter dan bij één auditief kanaal.



figuur 2

Het is voor een ESM leerling nog moeilijker om zijn/haar aandacht te focussen op auditieve informatie. Simea (2011) spreekt vanuit deze theorie ook over achtergrondgeluiden en de bewustwording bij de leerkracht daarvan. Deze hebben zeer veel invloed op de informatie die binnenkomt bij ESM leerlingen. Bij visuele informatie is een ESM leerling beter in staat om zijn/haar aandacht te focussen. Hierbij kan hij dus ook makkelijker 'ruis' uitsluiten. Zie figuur 2.

- Volgehouden aandacht: Vandierendonck (2006) noemt deze vorm van aandacht vigilantie. De leerling weet vooraf niet hoe lang de instructie duurt en zal alert moeten blijven voor een langere periode. Ook als deze niet prikkelend genoeg is. Hij moet deze aandacht volhouden om na de instructie de taak, het zelfstandig werken, uit te kunnen voeren.
- Verdeelde aandacht: De leerling zal tijdens de instructie zijn aandacht moeten kunnen verdelen. Wanneer hij een verbale instructie krijgt en tevens naar een afbeelding moet kijken, zal hij zijn aandacht moeten verdelen over twee taken (gericht luisteren en gericht kijken).
- Aandachtscontrole/ switching; Ook deze variant komt aan bod tijdens een instructie. Wanneer een leerling gevraagd wordt om een antwoord op een verbale vraag te noteren, dan is hier sprake van aandachtscontrole. De aandacht moet eerst gericht zijn op het gericht luisteren, daarna op de notatie.

Aandacht en geheugen zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. In veel theorieën (Vandierendonck, 2006; Johnson & Proctor, 2004) worden deze termen samen gebruikt. Het pijplijnmodel van Atkinson en Shiffrin (1971 uit Vandierendonck, 2006) is hierbij een belangrijke model. Wanneer er sprake is van een zwakke aandacht en/of zwak korte termijn geheugen, zoals bij een ESM leerling, zal er weinig informatie worden opgeslagen in het lange termijn geheugen. Hierdoor verloopt de ontplooiing van het taalsysteem niet optimaal. Om het bovenstaande inzichtelijk te maken heb ik het schema van Atkinson en Shiffrin (1971 uit Vandierendonck, 2006) ingevuld voor een ESM leerling. In figuur 3 is een schematische weergave van het pijplijnmodel voor een ESM leerling.



Figuur 3: Pijpmodel ingevuld voor een ESM leerling.

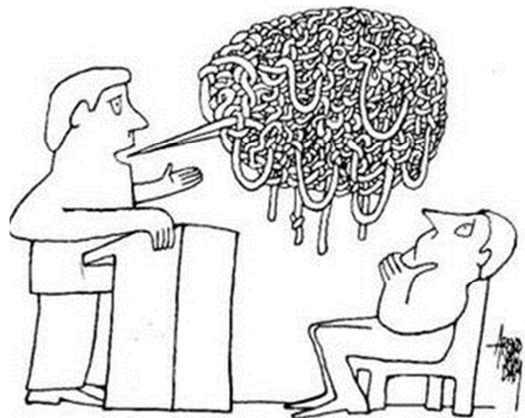
In dit model is de invloed van aandacht/waarneming en werkgeheugen/langetermijngeheugen op het taalsysteem duidelijk zichtbaar. Van den Dungen & Verboog (1991) benoemen dat de werking van het korte termijn geheugen en het lange termijn geheugen bepalend zijn of een kind begrip heeft. Zoals in het schema weergegeven, hebben kinderen met een zwak auditief geheugen moeite om zinnen in zijn geheel te onthouden. Maar ook een zwak lang-termijn geheugen kan voor onbegrip zorgen bij een ESM leerling. In een instructie moeten verbanden worden gelegd met eerder opgedane kennis. ESM leerlingen weten vaak niet meer wat er aan het begin van een instructie is verteld. Het kan zelfs zijn dat de gehele instructie al vergeten is, op het moment dat hij moet worden uitgevoerd. ESM leerlingen met een receptiestoornis worden daarom ook vaak bestempeld als slechte luisteraar: door hun korte aandachtsspan, weinig gerichte aandacht en hun zwakke auditieve geheugen (van den Dungen & Verboog, 1991).

2.4 Samenhang tussen instructie, ESM en aandacht:

Gekeken naar de kenmerken van een ESM leerling (zie paragraaf 2.1) spelen deze allen een rol tijdens het geven van een instructie. Drie van de vijf kenmerken komen specifiek aan bod:

- Een vertraagde verwerking van informatie en instructie.
- Een beperkte manier van uitdrukken.
- Een achterblijvend of afwijkende conceptuele ontwikkeling. Hierdoor ontstaat ook een vertraging in de cognitieve ontwikkeling.

Uit de bovengenoemde opsomming is op te maken dat een verbale instructie een groot beroep doet op de kenmerken van ESM. Volgens van Weerdenburg (2009) hebben kinderen vaak moeite met samengestelde instructies, abstracte taal, relatieve begrippen, tijdsbegrippen en figuurlijke taal. Ook hebben ze moeite met een hoog tempo in de verbale



boodschap en het verwerken van informatie over zaken die niet in het 'hier en nu' spelen. Dit heeft te maken met het zwakke werkgeheugen en het daarmee samenhangende vermogen om nieuwe informatie te koppelen aan bekende informatie. Gekeken naar figuur 3, bepaalt de leerkracht de invoer van informatie. Een ESM leerkracht moet daarom extra aandacht besteden aan zijn instructie. De instructie moet toegankelijk en begrijpelijk zijn. Ook moet de leerkracht rustig spreken, aandacht hebben voor een goede signaal-ruisverhouding, communicatie en instructie intensief visualiseren, communicatie en mondelinge informatie zoveel mogelijk schriftelijk vastleggen waardoor het niet vluchtig is (Simea, 2011). Van Weerdenburg (2009) voegt hier nog enkele items aan toe: volgens haar is het belangrijk om gebruik te maken van Nederlands met Gebaren (NmG). Door het gebruik van ondersteunende gebaren kan een boodschap beter en sneller begrepen worden. Ook voor kinderen met taalproductieproblemen (spreken), kan NmG het zetje in de rug zijn, waardoor ze durven te communiceren met taal. Een belangrijke voorwaarde hierbij is dat de leerkracht een goede beheersing heeft van NmG, zodat een rijk taalaanbod gesteund kan worden door gebaren. Ook benadrukt van Weerdenburg het veelvuldig herhalen van oefenstof. Dit is nodig om de stof te laten

beklijven. Hierbij moet de herhaling plaatsvinden via verschillende modaliteiten (visueel, auditief, motorisch, tactiel), zodat ze de leerstof in diverse contexten kunnen oproepen.

Gekeken naar figuur 2 en 3, zijn de bovengenoemde aandachtspunten tijdens een instructie ook te verklaren. Simea (2011) benoemt de juiste signaal-ruis verhouding, welke verklaarbaar is vanuit de beperkte auditieve selectieve aandacht. Van Weerdenburg (2009) benoemt het rustige spreektempo. Op deze manier kom je tegemoet aan de beperkte capaciteit van het korte termijn geheugen. Daarbij is het belangrijk alleen de boodschap over te brengen, zonder veel uit te weiden. ESM leerlingen zijn niet in staat om met behulp van selectieve aandacht de belangrijkste elementen te selecteren. Door in begrijpelijke taal te spreken, kan een leerling een beroep doen op het lange termijn geheugen. Hierdoor wordt de transfer tussen het korte termijn geheugen en het lange termijn geheugen mogelijk.

HOOFDSTUK 3: Onderzoeksmethodologie

3.1 Introductie

De theorie over instructie, aandacht en ESM leerlingen is in hoofdstuk twee beschreven. Met deze theoretische kennis wordt het onderzoek voortgezet. Het onderzoek heeft als doel om instructievormen te zoeken, waarbij ESM leerlingen hun aandacht zo goed mogelijk kunnen richten. Achtereenvolgens komen de onderzoeksgroep, opbouw en onderzoeksmethode en het verzamelen van gegevens aan bod.

3.2 Beschrijving van de onderzoeksgroep

Mijn praktijkgericht onderzoek wordt onder mijn leiding uitgevoerd. Het onderzoek vindt plaats in groep 6 waar ik groepsleerkracht van ben. De onderzoeksgroep bestaat uit 10 jongens en 3 meisjes. Voor mijn onderzoek ga ik een groepje van 5 leerlingen willekeurig selecteren die mijn klas vertegenwoordigden. Ik kies hiervoor, omdat ik niet van alle leerlingen de aandacht in kaart kan brengen. Verder zijn er nog 30 leerlingen uit andere groepen betrokken bij mijn onderzoek, zij zijn willekeurig geselecteerd. Zij zullen de mondelinge vragenlijst beantwoorden met betrekking tot welke benadering en randvoorwaarden zij nodig hebben om aandacht te richten op een taalinstructie. Daarbij zijn mijn collega's binnen de stichting, met hun bijbehorende groepen ook een onderzoeksgroep. Zij zullen doormiddel van een vragenlijst, hun visie en gedachten uiten over aandacht richten tijdens taalinstructies.

3.3 Onderzoeksstrategie

Ik wil graag praktijkgericht onderzoek doen, omdat ik mijn eigen handelen wil verbeteren. Belangrijke elementen binnen een onderzoek in eigen praktijk zijn (Kallenberg, Koster, Onstenk & Scheepsma, 2011):

- Praktijkvraag
- De leraar is zelf de onderzoeker
- Vertalen naar specifieke context
- Kritische doordenken
- Verbeteren van eigen handelen

Het onderzoek doe ik op een systematische en planmatige manier, zodat het onderzoek betrouwbaar is.

Ik kies voor een ontwerpgericht onderzoek. Kallenberg (2011) beschrijft dat ontwerpgericht onderzoeken een directe bijdrage moet leveren aan het oplossen van het probleem in de praktijk. Het doel hierbij is de praktijk te veranderen. Omdat mijn onderzoek gericht is op een bepaalde aanpak voor het aandachtsprobleem tijdens groepsinstructie, is dit een passende vorm van onderzoek.

3.4 Opbouw van het onderzoek

Mijn onderzoek bestaat uit drie delen.

- Als eerste zal ik mijn eigen taalinstructie in kaart brengen, dit heeft betrekking op deelvraag 3. Om een helder beeld te krijgen van de huidige situatie ga ik observeren. Dit doe ik omdat het een goede manier is om met behulp van je eigen zintuigen informatie te verzamelen over het gedrag van leerlingen en over je professioneel handelen als leerkracht. (Kallenberg et al., 2011) Omdat ik zelf deel uit maak van mijn deelvraag, ga ik ook mezelf observeren met behulp van video-opnamen. Deze filmbeelden ga ik samen met de intern begeleider observeren en analyseren. Eerst ga ik vier taallessen observeren en vaststellen of ik gebruik maak van de eerste drie fases van het “Activerende Directe Instructiemodel”. Hiervoor gebruik ik een kijkwijzer voor het “Activerende Directe Instructiemodel” (bijlage 2).

Daarna observeer ik de aandachtspanne in mijn klas, door middel van een tijdssteekproef (bijlage 3). Hierbij kies ik willekeurig vijf leerlingen: vier jongens en één meisje uit mijn klas en observeer hun aandacht. Zij hebben allen een ESM diagnose. Tevens heeft één van deze leerlingen een diagnose binnen het autistisch spectrum. Bij deze tijdssteekproef wil ik ook observeren welk leerkrachtgedrag de aandacht vasthoudt en welk leerkrachtgedrag zorgt voor minder en of onvoldoende aandacht. Ik ben me er van bewust dat ik minimaal tien keer een taalles moet observeren om een betrouwbaar beeld te krijgen. De tijd laat mij dit echter niet toe. Dus zal ik mijn resultaten baseren op drie geobserveerde taallessen. Op deze manier probeer ik betrouwbaar onderzoek te doen.

- Het tweede deel heeft betrekking op deelvraag 4. Hierbij wil ik de bekijken welke benadering en randvoorwaarden ESM leerlingen nodig hebben om hun aandacht te kunnen richten en vasthouden. Ik kies ervoor om een interview af te nemen bij 30 leerlingen. Zij zitten in de groepen 5, 6, 7 en 8. Zij kunnen zelf het beste aangeven, hoe zij hun aandacht vast kunnen houden tijdens taalinstructies. Leerlingen kijken vanuit een ander perspectief naar de taalinstructie, dan wij dat als professional doen. Zij ontvangen de instructie, ik geef de instructie. Het is belangrijk om deze 'kijk' mee te nemen in een onderzoek. Het interview is gestructureerd. Ik ga met de respondenten (de leerlingen) een vastgelegde vragenlijst doorwerken. De objectiviteit van dit onderzoek is groot, waardoor ik de informatie goed met elkaar kan vergelijken. Ik kies voor een interview, omdat dit onderzoeksmiddel zeer geschikt is wanneer leerlingen je respondenten zijn (Kallenberg, Koster, Onstenk, & Scheepsa, 2011). Ik wil er zeker van zijn dat leerlingen de vragen begrijpen. De vragenlijst bestaat uit rangschikkingsvragen. Dit zijn vragen waar respondenten aan kunnen geven wat ze belangrijk vinden en wat niet (Kallenberg, Koster, Onstenk, & Scheepsa, 2011). De vragenlijst wordt ondersteund met pictogrammen (bijlage 4). Hierdoor is de taal niet vluchtig en kunnen ze de taal beter begrijpen (Weerdenburg van, Bonder, & Slofstra-Bremer, 2009). Leerlingen zullen de pictogrammen gaan rangschikken, op basis van wat zij een prettige vorm van instructie vinden. Daarbij zullen ze andere pictogrammen rangschikken naar vormen die zorgen voor afleiding. Om te beoordelen of de vragen geschikt zijn voor ESM leerlingen neem ik de vragenlijst voorafgaand af bij vijf leerlingen.
- In het derde deel ga ik mijn collega's binnen de stichting een vragenlijst voorleggen (bijlage 5). Middels deze vragenlijst wil ik antwoord krijgen op mijn vijfde deelvraag; Wat doen collega's om de aandacht vast te houden van leerlingen? Ik kies voor een vragenlijst, omdat ik informatie van veel respondenten objectief kan vergelijken. De vragenlijst bestaat uit schaalvragen (Kallenberg, Koster, Onstenk, & Scheepsa, 2011). Hiermee kunnen de respondenten aangeven of ze bepaalde aandacht-items binnen hun klas toepassen. Volgens de literatuur zouden deze items kunnen zorgen voor gerichte aandacht (Leenders, Naafs, & van den Oord, 2005; Veenman,

Lem, Roelofs, & Nijssen, 1999; Weerdenburg van, Bonder & Slofstra-Bremer, 2009; Simea, 2011). De vragenlijst sluit ik af met één meerkeuzenvraag. Hierbij kunnen de respondenten een afweging maken welke aandachts-items zij het belangrijkste vinden binnen ESM onderwijs. Om te controleren of de vragenlijst duidelijk en valide is, bekijken mijn critical friends en intern begeleider mijn vragenlijst.

In de onderstaande tabel een overzicht van de onderzoeksmethode.

Deelvraag	Onderzoeksmethode	Data-analyse
1	Literatuurstudie	Relevante literatuur m.b.t. onderzoek.
2	Literatuurstudie	Relevante literatuur m.b.t. onderzoek
3	Observatie m.b.v. Kijkwijzer Tijdsteeekproef	Verzamellijst observatie verwerkt in grafieken.
4	Interview	Verzamellijst interview verwerkt in grafieken.
5	Enquête / Vragenlijst	Verzamellijst vragenlijst verwerkt in grafieken.

3.5 Triangulatie

In mijn praktijkonderzoek ga ik gebruik maken van triangulatie om de betrouwbaarheid en validiteit van mijn onderzoek te vergroten. Triangulatie betekent dat de onderzoeksvraag op minstens drie manieren wordt benaderd. Hierdoor ontstaat een reëler en objectiever beeld van de situatie (Kallenberg et al., 2011).

Ik pas triangulatie toe door middel van het bevragen van diverse respondenten: leerlingen, directe collega's en collega's in hetzelfde werkveld op een andere basisschool. Ook gebruik ik diverse onderzoekstechnieken, zoals observaties, vragenlijsten en literatuurstudies. Als laatste gebruik ik Critical Friends voor een objectieve kijk op mijn onderzoek. Zij zullen onderdelen van mijn onderzoek kritisch bekijken en feedback geven op mijn gevonden (theoretische) resultaten. Tevens zal een collega het onderzoek lezen als 'tweede lezer'. Ook hij zal zijn oordeel bespreken met mij. Op deze manier probeer ik betrouwbaar onderzoek te doen.

3.6 Ethiek

Ik probeer zorgvuldig en ethisch juist om te gaan met mijn doelgroep, werkplek en mezelf. Ik vraag toestemming voor observaties en vragenlijsten aan betrokkenen en gebruik fictieve namen in mijn verslag. Tevens ga ik zorgvuldig om met de verwerking van de onderzoeksresultaten door deze te bespreken met mijn begeleider en critical friends. Hierin zal ik volledig en daar waar nodig selectief te werk gaan.

HOOFDSTUK 4: Data analyse en resultaten

In dit hoofdstuk wordt beschreven welke data ik verkregen heb uit mijn onderzoek. Als dataverzameling tot nieuwe inzichten en nieuwe data heeft geleid, dan zal dit ook in dit hoofdstuk worden vermeld. Tevens analyseer ik de resultaten en bevindingen en zal ik aangeven wat mijns inziens bijdraagt aan de beantwoording van de onderzoeksvraag en de deelvragen.

Ik presenteer eerst overzichtelijk de cijfers, uitkomsten van interviews, observaties, vragenlijsten en de kijkwijzer.

Deelvraag 3: Uitkomsten geobserveerde taallessen in mijn eigen onderwijspraktijk.

Deelvraag 4: Vragenlijst voor leerlingen naar instructiebehoeften.

Deelvraag 5: Vragenlijst voor collega's naar instructiebehoeften ESM leerlingen.

Na de presentatie van iedere deelvraag geef ik de analyse weer op de gepresenteerde data.

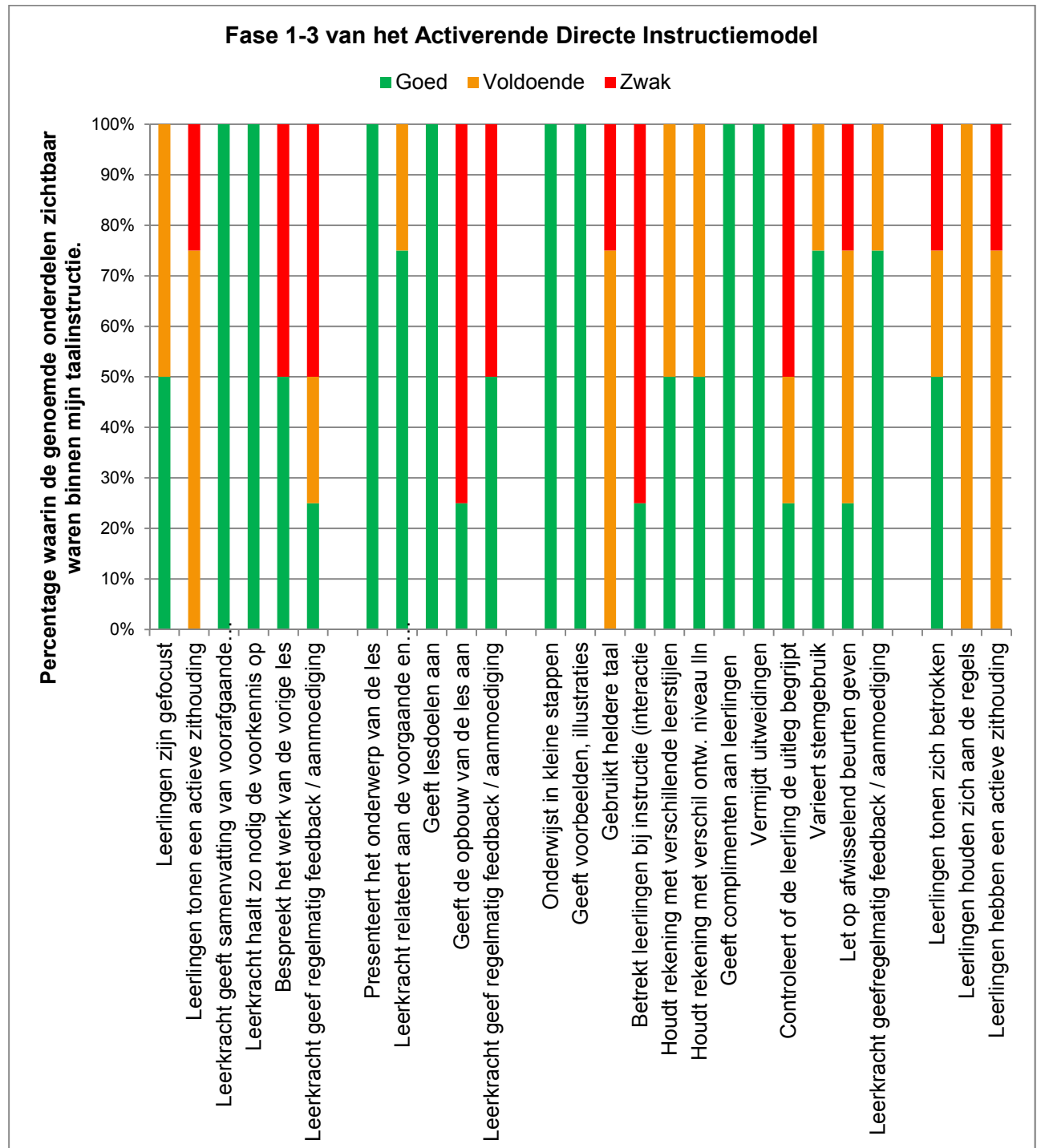
4.1 Datapresentatie en data-analyse deelvraag 3

4.1.1 Datapresentatie deelvraag 3

Hoe geef ik mijn groepsinstructie tijdens het vakgebied taal vorm en wat doe ik nu om leerlingen hun aandacht te laten richten en vast te laten houden?

-Hanteer ik het “Activerende Directe Instructiemodel” binnen mijn instructie?

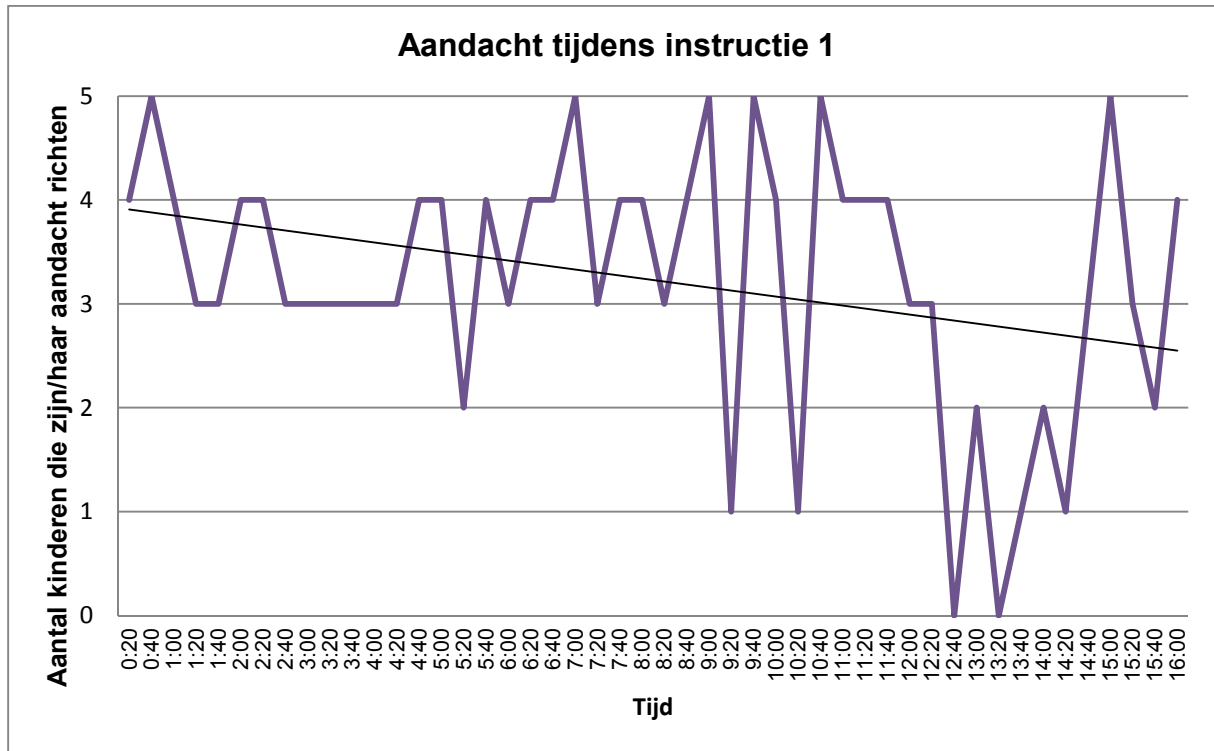
Gegevens gebaseerd op 4 ingevulde kijkwijzers “Activerende Directe Instructiemodel” (zie bijlage 2).



Hoe geef ik mijn groepsinstructie tijdens het vakgebied taal vorm en wat doe ik nu om leerlingen hun aandacht te laten richten en vast te laten houden?

- Hoeveel leerlingen richten hun aandacht tijdens de instructie?
- Welke gebeurtenissen hebben invloed op de mate van aandacht?

Gegevens gebaseerd op 1 ingevulde tijdssteekproefformulier (zie bijlage 3).



Gebeurtenissen die invloed hebben op de mate van aandacht tijdens instructie 1:

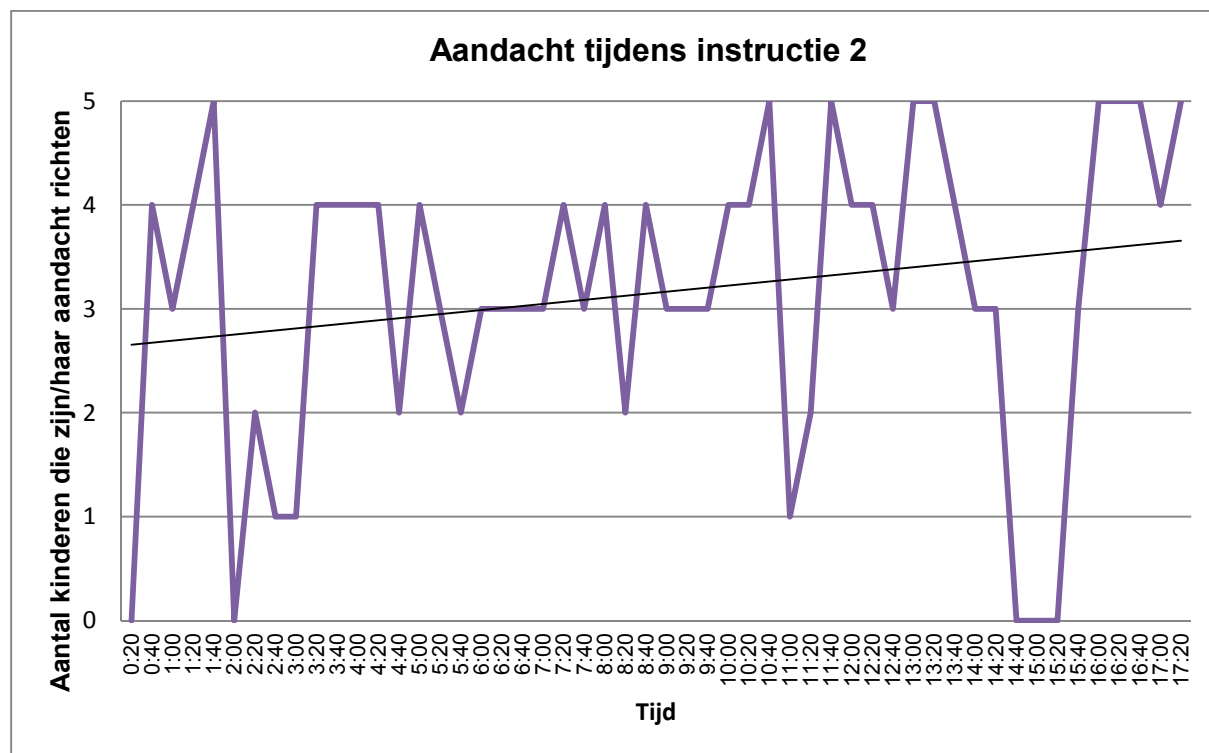
Achter het tijdstip staat aangeven of het een positieve (+) of een negatieve (-) invloed had op de aandacht.

- 5:20 - Een leerling vertelt een persoonlijke gebeurtenis.
- 10:20 - Een leerling vertelt een persoonlijke gebeurtenis.
- 12:40 - De leerkracht geeft instructie over een uitdrukking.
- 13:20 - Er komt een leerling de klas binnen.
- 15:00 + De leerkracht pakt nieuw instructiemateriaal, de woordplaten.
- 16:00 + De leerkracht geeft instructie om de werkboeken te pakken.

Hoe geef ik mijn groepsinstructie tijdens het vakgebied taal vorm en wat doe ik nu om leerlingen hun aandacht te laten richten en vast te laten houden?

- Hoeveel leerlingen richten hun aandacht tijdens de instructie?
- Welke gebeurtenissen hebben invloed op de mate van aandacht?

Gegevens gebaseerd op 1 ingevulde tijdssteekproefformulier (zie bijlage 3).



Gebeurtenissen die invloed hebben op de mate van aandacht tijdens instructie 2:

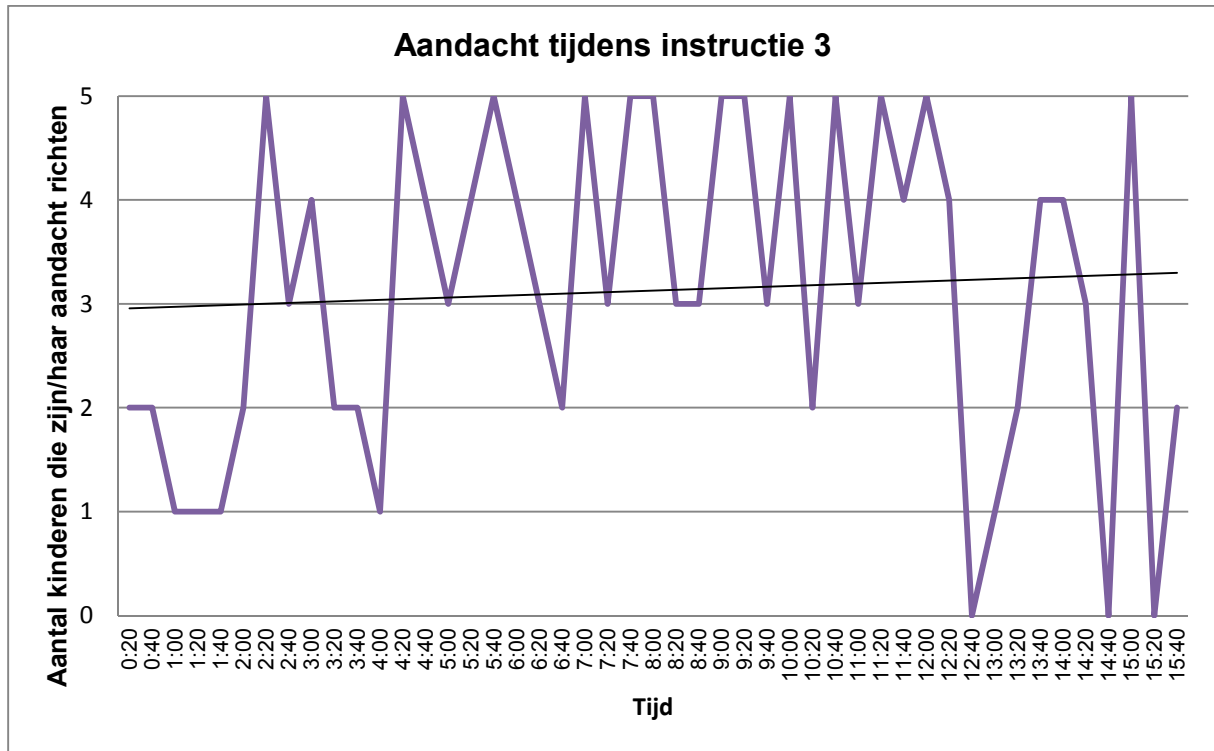
Achter het tijdstip staat aangeven of het een positieve (+) of een negatieve (-) invloed had op de aandacht.

- 0:20 - Terugblik op vorige les
- 4:00 + Start instructie met nieuwe lesstof
- 10:40 + Leerkracht legt het woord 'stank' uit met de vingers op haar neus.
- 11:00 - Leerlingen zijn afgeleid door een ander leerling, door een grapje.
- 11:40 + Leerkracht laat concreet materiaal zien, een vuilniszak.
- 13:00 + Leerkracht modelleert hoe je een vuilniszak dicht maakt.
- 14:40 - Leerkracht geeft een opdracht, deze is niet duidelijk.
- 16:00 + Leerkracht start een filmpje op het digitaal schoolbord.

Hoe geef ik mijn groepsinstructie tijdens het vakgebied taal vorm en wat doe ik nu om leerlingen hun aandacht te laten richten en vast te laten houden?

- Hoeveel leerlingen richten hun aandacht tijdens de instructie?
- Welke gebeurtenissen hebben invloed op de mate van aandacht?

Gegevens gebaseerd op 1 ingevulde tijdssteekproefformulier (zie bijlage 3).



Gebeurtenissen die invloed hebben op de mate van aandacht tijdens instructie 3:

Achter het tijdstip staat aangeven of het een positieve (+) of een negatieve (-) invloed had op de aandacht.

- 0:00 - Terugblik op vorige les.
- 2:20 + Leerkracht laat een plaatje zien, wat de leerlingen grappig vinden.
- 4:20 + Start instructie met nieuwe lesstof.
- 7:00 + Leerkracht laat een plaatje zien, wat de leerlingen grappig vinden.
- 9:00 + Leerkracht laat concreet materiaal zien, een schroevendraaier.
- 12:00 + Leerkracht laat concreet materiaal zien, een speelgoedauto.
- 13:00 - Leerkracht zoekt iets op, je hoort geroesemoes.
- 14:40 - Een collega komt de klas ingelopen.
- 15:40 + De leerkracht geeft instructie om de werkboeken te pakken.

Samen met de ib-er heb ik één film bekeken en is zij aanwezig geweest bij één taalles.

Uit onze observaties en analyses is gebleken dat ik tijdens mijn instructie op de volgende manieren rekening houdt met de ESM problematiek binnen de klas:

- Rustig spreektempo.
- Instructietaal ondersteunen met gebaren.
- Tijd geven aan leerlingen om hun antwoord te formuleren.
- Zinnen herhalen.
- Rekening houden met de diverse leerstijlen van leerlingen.
- Denk hierbij aan actieve werkvormen of waar kan visualiseren.

Uit onze observaties en analyses is gebleken dat ik tijdens mijn instructie op de volgende manieren probeer de aandacht van de leerlingen vast te houden:

- Tempo zo hoog mogelijk houden tijdens de les. Door zo min mogelijk uit te weiden en op het juiste moment over te stappen naar de volgende fases van de instructie probeer ik de aandacht van de leerlingen vast te houden.
- Interactieve werkvormen gebruiken. Denk hierbij aan werkvormen waarbij leerlingen, veelal in spelvorm, zelf actief zijn.
- Visualiseren daar waar mogelijk. Denk hierbij aan een digitaal schoolbord waarop je filmpjes en foto's kunt laten zien, concreet materiaal, etc.
- Verrassingsaspect inbrengen. Door het verrassingseffect wek je de aandacht bij leerlingen en wordt hun nieuwsgierigheid geprikkeld.
- Modelleren. Wanneer ik een voorbeeld geef en een leerling deze laat nadoen, ontstaat er betrokkenheid. Dit item wordt vaak gecombineerd met een interactieve werkvorm en visualiseren. Bijvoorbeeld; Ik laat zien hoe een vuilniszak wordt dichtgemaakt.

4.1.2 Data-analyse deelvraag 3

Hoe geef ik mijn groepsinstructie tijdens het vakgebied taal vorm en wat doe ik nu om leerlingen hun aandacht te laten richten en vast te laten houden?

Gekeken naar de eerste drie fases van het “Directe Activerende Instructiemodel”, is te zien dat een aantal onderdelen zeer positief verloopt: het lesdoel aangeven, onderwijs in kleine stapjes, concreet materiaal meenemen, complimenteren en geen uitweidingen. Andere onderdelen worden bestempeld als zwak. Dit zijn de onderdelen: helder taalgebruik, interactie, actieve zithouding van de leerlingen en het zich aan de regels houden.

Bij de drie instructiemomenten waar de aandacht is gemeten bij 5 leerlingen, is een zeer grillig patroon te zien. De aandacht wisselt zeer sterk in 20 minuten, zowel van aandacht naar geen aandacht als van geen aandacht naar aandacht. Als je de lineaire weergave bekijkt is hier geen regelmaat in te vinden.

Kijkend naar de momenten waarop de aandacht sterk verandert, is te zien dat er een aantal aspecten zijn die een positief effect hebben op aandacht en een aantal aspecten die een negatief effect hebben op aandacht.

Positief effect:

- De leerkracht wisselt van instructiemateriaal.
- De leerkracht gebruikt concreet materiaal.
- De leerkracht laat een filmpje zien.
- De leerkracht geeft instructie iets te doen. (B.v. werkboeken te pakken)
- De leerkracht geeft instructie over nieuwe lesstof.
- De leerkracht gebruik voorbeelden, die de leerlingen als humor ervaren.
- De leerkracht modelleert.

Negatief zijn:

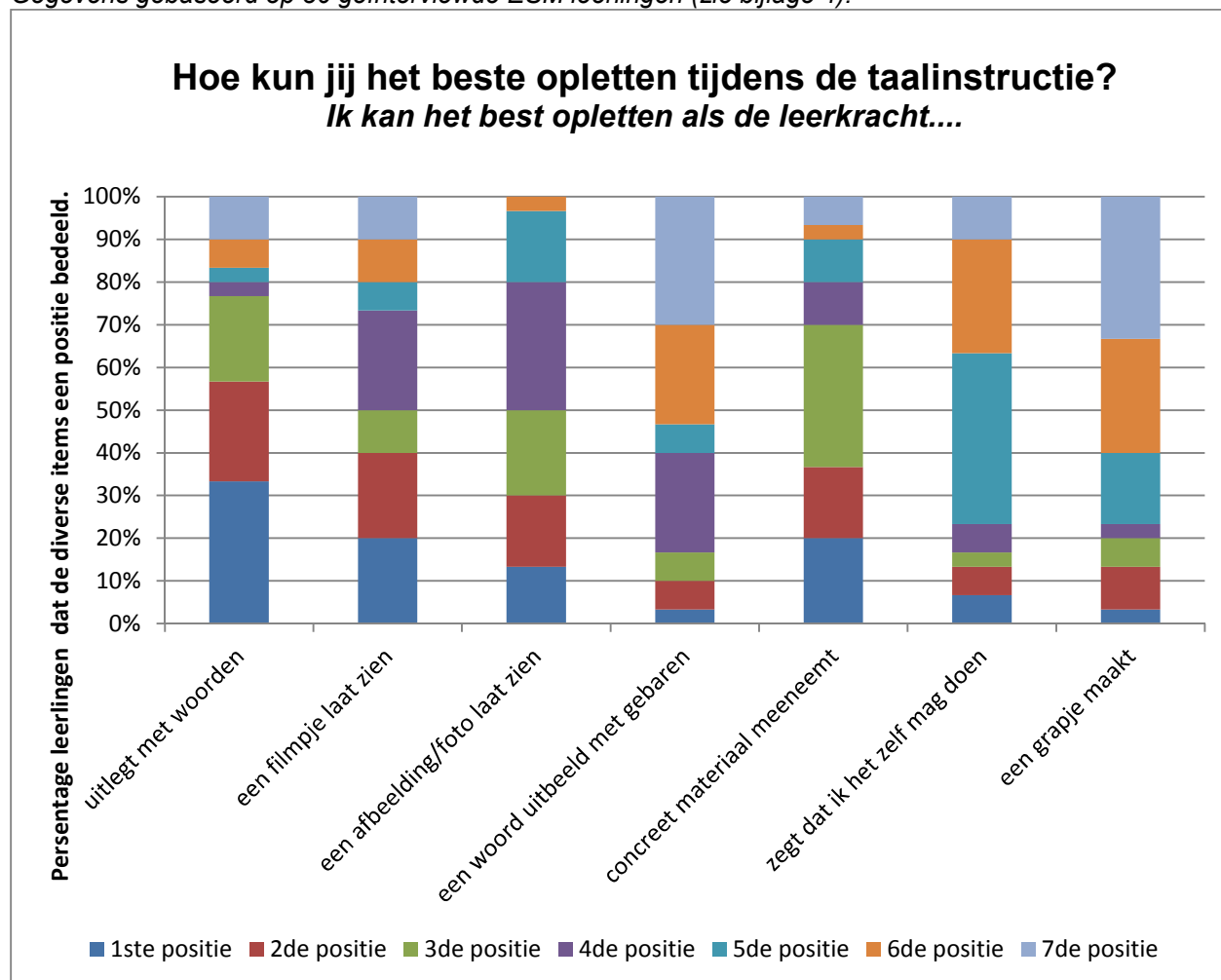
- De leerkracht blik terug op de les, de lesstof wordt herhaald.
- De leerkracht geeft leerlingen een spreekbeurt.
- Er is visuele afleiding. B.v. iemand loopt de klas binnen.
- Er is auditieve afleiding. B.v. leerlingen praten tegen elkaar.
- Leerkracht geeft geen eenduidige instructie.

4.2 Datapresentatie en data-analyse deelvraag 4

4.2.1 Datapresentatie deelvraag 4

Welke benadering en randvoorwaarden geven de leerlingen aan nodig te hebben om hun aandacht tijdens de groepsinstructie van de taalles vast te houden?

Gegevens gebaseerd op 30 geïnterviewde ESM leerlingen (zie bijlage 4).



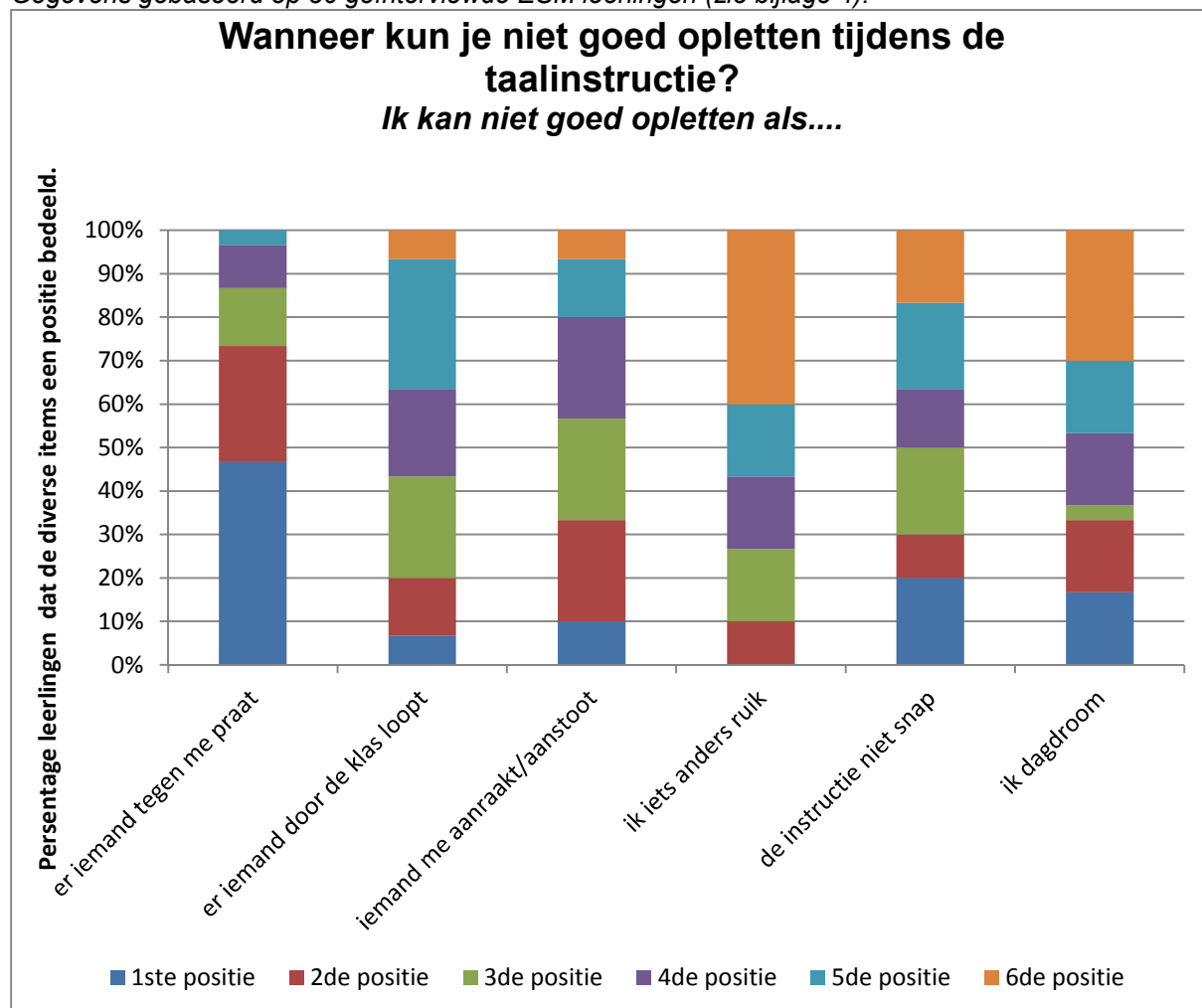
Grafiek 1

Toelichting:

In het interview is aan ESM leerlingen gevraagd om zeven pictogrammen (zie bijlage 4) te rangschikken. Wanneer ESM leerlingen deze pictogram als prettigst ervaren, is dit positie 1. De pictogram die leerlingen als minst prettig ervaren is positie 7. Items die een hoge score hebben bij positie 1, 2 en 3 worden door ESM leerlingen als prettig ervaren.

Welke benadering en randvoorwaarden geven de leerlingen aan nodig te hebben om hun aandacht tijdens de groepsinstructie van de taal vast te houden?

Gegevens gebaseerd op 30 geïnterviewde ESM leerlingen (zie bijlage 4).



Grafiek 2

Toelichting:

In het interview is aan ESM leerlingen gevraagd om zes pictogrammen (zie bijlage 4) te rangschikken. Wanneer ESM leerlingen deze pictogram als “minst goed opletten” ervaren, is dit positie 1. De pictogram die leerlingen als “makkelijkst goed opletten” ervaren is positie 6. Items die een hoge score hebben bij positie 1, 2 en 3 worden door ESM leerlingen als ‘afleiding’ ervaren.

4.2.2 Data-analyse deelvraag 4

Welke benadering en randvoorwaarden geven de leerlingen aan nodig te hebben om hun aandacht tijdens de groepsinstructie van de taalles vast te houden?

Om een analyse te kunnen maken van grafiek 1 heb ik ervoor gekozen om te kijken hoeveel procent van de leerlingen het genoemde item als eerste, tweede en derde positioneert. Als je deze posities bij elkaar optelt, hebben de leerlingen aangegeven op de volgende manier het beste te kunnen opletten tijdens de taal instructie:

1. Uitleg met woorden
2. Concreet materiaal meenemen
3. Een filmpje laat zien
3. Een afbeelding/foto laat zien
4. Een grapje maken
5. Een woord uitbeelden met gebaren
5. Zegt dat ik het zelf mag doen

Gekeken naar de eerdere resultaten bij deelvraag 3 en het kenmerk van een ESM leerling, zijn de bovengenoemde resultaten opmerkelijk te noemen. Het item 'uitleggen met woorden' wordt door de leerlingen als hoogste gepositioneerd, echter in de theorie (Weerdenburg van, Bonder, & Slofstra-Bremer, 2009) wordt weergegeven dat ESM leerlingen veel moeite hebben met gesproken taal. Een werkvorm waarbij leerlingen het zelf mogen ervaren, is belangrijk voor ESM leerlingen evenals het gebruik van gebaren door de leerkracht. (Weerdenburg van, Bonder, & Slofstra-Bremer, 2009). Deze scoort echter zeer laag. Zoals weergegeven bij de data-analyse van deelvraag 3, zijn ook de verschillen zichtbaar met mijn observaties en de bovenstaande grafiek. Wanneer er veel gesproken werd, was de aandachtsspanne laag, wanneer er concreet materiaal aanwezig was, een foto/filmpje te zien was, of leerlingen mochten het zelf ervaren, steeg de aandacht.

Naar mijn idee moeten de gegeven resultaten voorzichtig worden geïnterpreteerd. Dit komt onder andere doordat leerlingen de meest bekende/voorkomende manier hoog positioneren. Een leerling zal het item 'uitleggen met woorden' hoog positioneren, als zijn/haar leerkracht dit veel toepast tijdens zijn/haar lessen. Tevens is de vraag of alle leerlingen bekend zijn met de genoemde items en ze daarom ook juist kunnen positioneren.

Om een analyse te maken van grafiek 2 heb ik ervoor gekozen om te kijken hoeveel procent van de leerlingen het genoemde item als eerste, tweede en derde positioneert. Als je deze posities bij elkaar optelt, hebben de leerlingen aangegeven op de volgende manier het minst goed kunnen opletten:

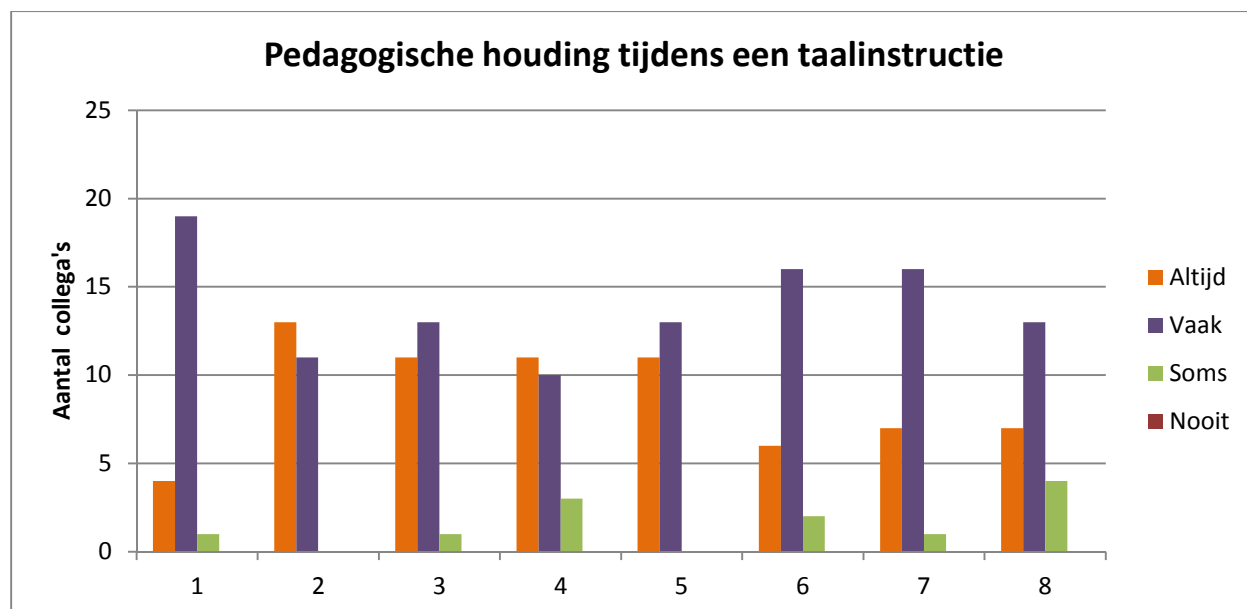
1. Er iemand tegen me praat
2. Iemand me aanraakt/aanstoot
3. Ik de instructie niet snap
4. Er iemand door de klas loopt
5. Ik dagdroom
6. Ik iets anders ruik

Leerlingen geven aan het minst goed te kunnen opletten als iemand tegen ze praat.

4.3 Datapresentatie en data-analyse deelvraag 5

4.3.1 Datapresentatie deelvraag 5

Gegevens gebaseerd op 24 ingevulde vragenlijsten. Er zijn 60 enquêtes verstuurd over twee verschillende ESM-scholen.



1: Ben ik opgewekt.

2: Ben ik betrokken bij de leerlingen.

3: Heb ik een actieve luisterhouding.

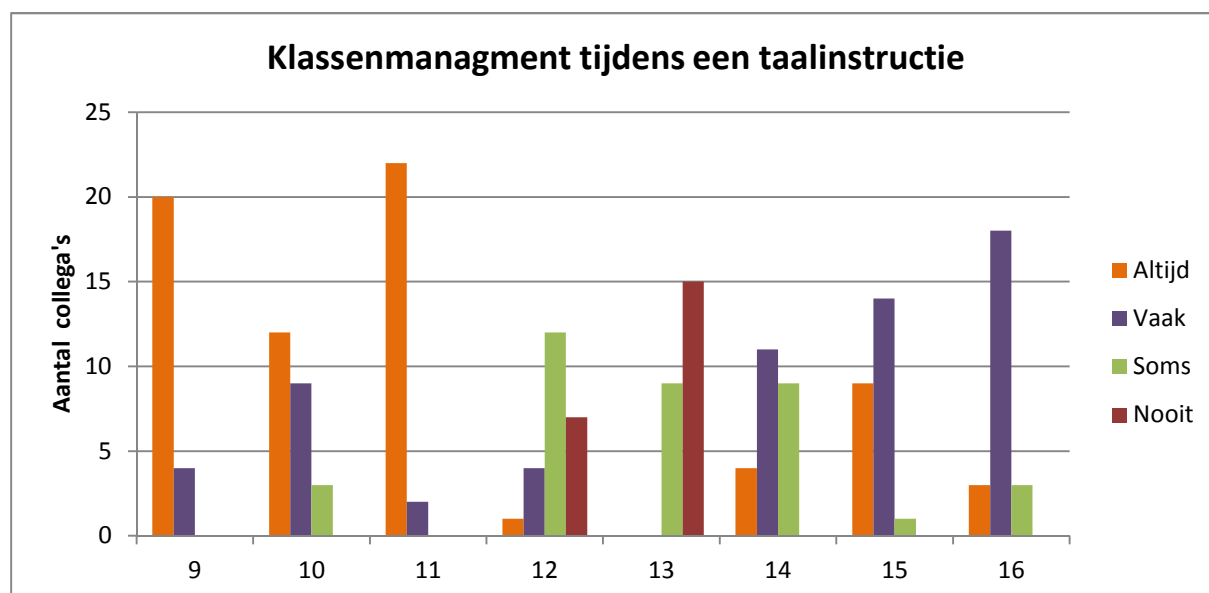
4: Kijk ik ieder leerling regelmatig aan.

5: Geef ik de leerlingen complimenten.

6: Formuleer ik een feedback of evaluatie positief.

7: Zijn de algemene klassenregels duidelijk voor de leerlingen.

8: Handhaaf ik de klassenregels in de klas consequent.



9: Zorg ik dat alle leerlingen mij kunnen zien.

10: Geef ik instructie op een vaste plek in de klas.

11: Weten de leerlingen waar ze moeten zitten.

12: Mogen de leerlingen spullen op hun tafel hebben liggen.

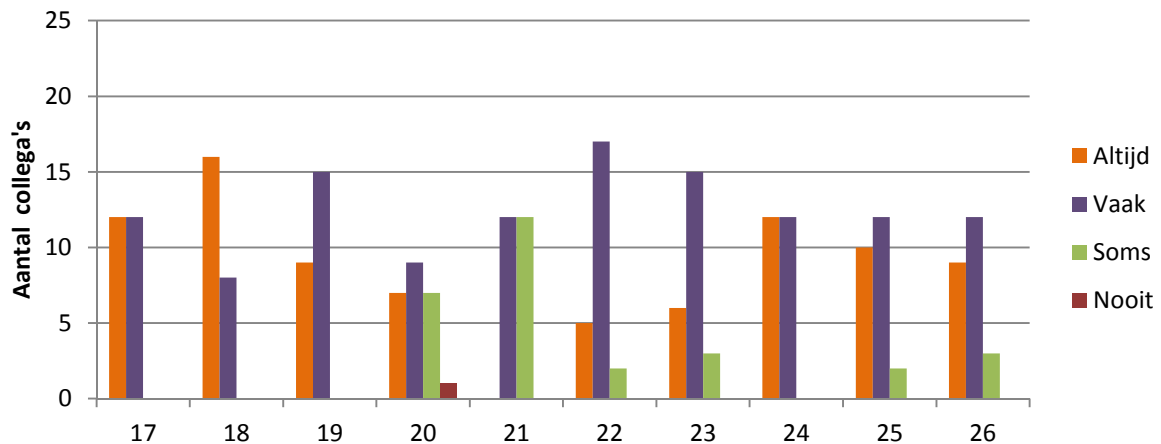
13: Mogen de leerlingen naar de wc.

14: Ben ik me bewust van achtergrondgeluiden.

15: Zorg ik dat ik alle instructiematerialen bij de hand heb.

16: Voorkom ik onderbrekingen.

Stemgebruik, interactie en vragenstellen tijdens een taalinstructie



17: Praat ik rustig.

18: Praat ik op het juiste volume, zodanig dat de leerlingen die de instructie krijgen mij kunnen verstaan.

19: Gebruik ik begrijpelijk taalgebruik.

20: Gebruik ik diverse stemvariaties.

21: Maak ik een grapje.

22: Stel ik vragen, waardoor alle leerlingen actief moeten meedenken.

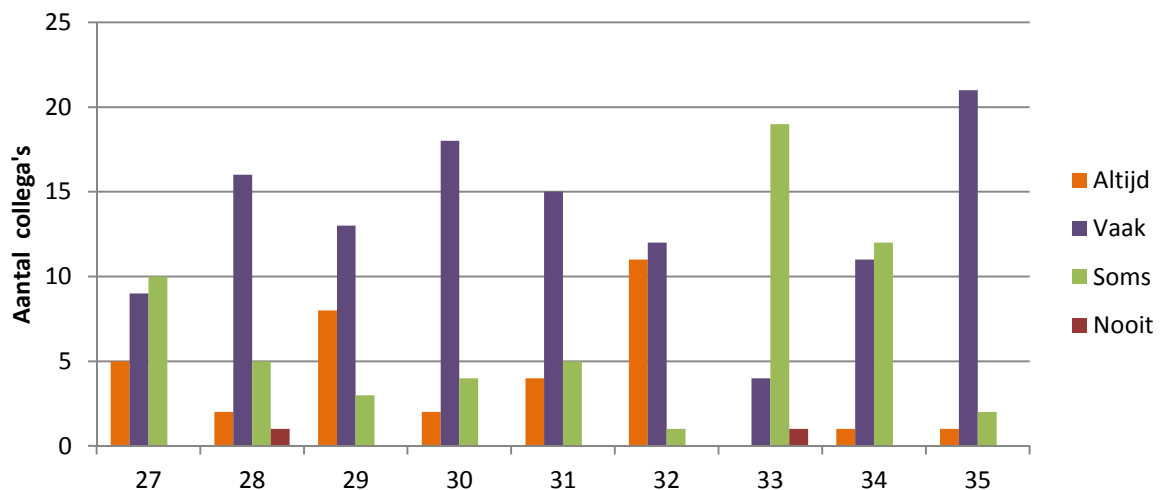
23: Formuleer ik een vraag en geef daarna een beurt.

24: Geef ik leerlingen afwisselend beurten.

25: Geef ik leerlingen voldoende bedenktijd om hun antwoord te formuleren.

26: Geef ik direct feedback op een antwoord.

Klassenmanagment tijdens een taalinstructie



27: Stop ik de instructie wanneer ik merk dat er onvoldoende aandacht is bij de leerlingen.

28: Is mijn verloop van de instructie volgens een vast ritme.

29: Zorg ik dat de instructie niet langer duurt dan 20 min.

30: Geef ik alleen de noodzakelijke instructie.

31: Vermijd ik uitweidingen

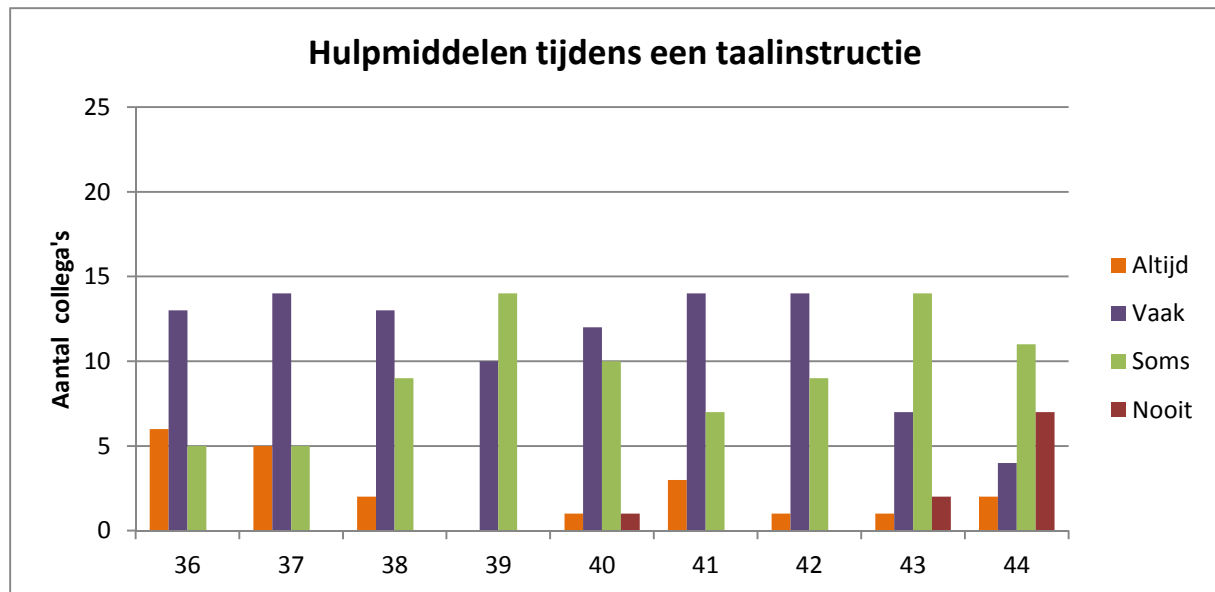
32: Start ik pas als alle leerlingen betrokken zijn.

33: Gebruik ik een verrassende opening.

34: Formuleer ik vragen die een beroep doen op eigen ervaringen van leerlingen.

35: Gebruik ik voorbeelden die verwijzen naar de beleveniswereld van de leerlingen.





36: Differentieer ik op ontwikkelingsniveau.

37: Leg ik mondelinge informatie zoveel mogelijk schriftelijk vast, zoals schrijven op het bord.

38: gebruik ik een variatie aan instructievormen.

39: Gebruik ik een variatie aan leermiddelen binnen één les.

40: Gebruik ik concreet materiaal.

41: Gebruik ik afbeeldingen en foto's.

42: Gebruik ik pictogrammen.

43: Gebruik ik films.

44: Gebruik ik gebaren.

De items die volgens de collega's het meest essentieel zijn tijdens een taal instructie, om de aandacht te laten richten en vast te houden bij ESM leerlingen:

De onderstaande items kregen meer dan 4 stemmen.

1: Ik gebruik begrijpelijk taalgebruik.

2: Ik geef leerlingen voldoende bedenktijd om hun antwoorden te formuleren.

3: Ik gebruik concreet materiaal

4: Ik zorg dat alle leerlingen mij kunnen zien.

4: Ik gebruik voorbeelden die verwijzen naar de beleavingswereld van de leerlingen.

5: Ik praat rustig.

5: Ik differentieer op ontwikkelingsniveau.

6: Ik ben betrokken bij de leerlingen.

6: Ik stel vragen, waardoor alle leerlingen actief moeten meedenken.

4.3.2 Data-analyse deelvraag 5

Wat doen collega's om de aandacht van ESM-leerlingen te richten tijdens de groepsinstructie?

Doordat de vragenlijst een soort checklist is geworden, is het belangrijk om de resultaten voorzichtig te interpreteren. Collega's kunnen wenselijke antwoorden hebben ingevuld in plaats van de dagelijkse praktijk.

Om een analyse te maken van de grafieken heb ik er voor gekozen om te kijken hoe vaak collega's de genoemde items toepassen binnen hun taalinstructie. De vragenlijst is overwegend positief ingevuld. Te zien is dat gemiddeld 80% van de leerkrachten de items waarmee mogelijk aandacht wordt opgewekt tijdens de taalinstructie, scoort met 'vaak' en 'altijd'. Dit is van toepassing op de diverse categorieën: pedagogisch klimaat, klassenmanagement, vragenstellen en hulpmiddelen. Hierbij is wel te zien dat bij de categorie "hulpmiddelen" meer verdeeldheid is dan bij de categorie "pedagogisch klimaat". Item 44: "ik gebruik gebaren", wordt door 25% van de leerkrachten gescoord op 'vaak' en 'altijd'. In de theorie wordt het belang van het gebruik van Nederlands met Gebaren (NmG) benadrukt (zie paragraaf 2.4).

De items die door collega's zijn gepositioneerd zijn allemaal als 'belangrijk' te bestempelen en zijn afkomstig uit de diverse categorieën. De bovenstaande items hebben vooral betrekking op het aanpassen op het taalvermogen van de leerlingen. Denk hierbij aan 'begrijpelijk taalgebruik', 'voldoende bedenktijd om hun antwoord te formuleren' en 'praat rustig'. Ook het visualiseren komt hierbij aanbod. Denk hierbij aan 'ik gebruik concreet materiaal' en 'verwijzen naar de belevingswereld van de leerlingen'. Dit is in overeenstemming met de theorie (zie paragraaf 2.4).

HOOFDSTUK 5: Conclusie

In dit hoofdstuk geef ik antwoord op mijn hoofdvraag. Na de beantwoording van de hoofdvraag zal ik enkele aanbevelingen geven.

5.1 Conclusie hoofdvraag

*Hoe kan ik mijn **groepsinstructie** van het vakgebied woordenschatontwikkeling-taal zo vormgeven , dat de leerlingen met een **ESM** diagnose hun **aandacht** kunnen richten en deze vast kunnen houden?*

Gekeken naar de analyse op deelvraag 3 is de conclusie dat mijn groepsinstructie nog niet aan alle voorwaarden voldoet om van een effectieve instructie te spreken. Het pedagogische klimaat is nog niet optimaal. Dit is vooral op te maken uit de zwakke houding ten aanzien van de regels en de matige actieve houding. Denk hierbij aan leerlingen die voor hun beurt spreken, met hun hoofd op tafel liggen, etc. In de theorie (Leenders, Naafs, & van den Oord, 2005) wordt aangegeven dat dit een voorwaarde is om optimaal te kunnen leren. Zoals eerder in het theoretisch kader benoemd, komen gedragsproblemen geregeld in combinatie met ESM voor. Zo ook in mijn klassensituatie. Deze gedragsproblemen hebben een negatieve invloed op het pedagogisch klimaat. Het helder taalgebruik wordt binnen mijn instructie bestempeld als zwak. Dit is zorgelijk te noemen wanneer er instructie gegeven wordt aan ESM leerlingen.

Daarnaast is te concluderen dat veel visualiserende en activerende hulpmiddelen, welke ik toepas binnen mijn instructie, een positief effect hebben op de aandacht van de leerlingen, hetgeen in overeenstemming is met de theorie. Volgens van Weerdenburg (2009) is het visueel ondersteunen essentieel bij ESM kinderen, wanneer je de inhoud van talige informatie wil overbrengen en het wil laten beklijven. Tevens omschrijft zij het belang van herhalen. In mijn analyse komt naar voren dat dit een negatief effect heeft op de aandacht. Dit is tegenstrijdig. Van Weerdenburg (2009) voegt hier wel aan toe dat herhalingen via verschillende modaliteiten aangeboden moet worden (zie paragraaf 2.4). Dit was tijdens de observatie niet het geval. Als laatste vind ik het opvallend dat de aandacht verzwakt wanneer een leerling een spreekbeurt krijgt, welke een onderdeel is van de interactie. Interactie

wordt als een belangrijk onderdeel gezien van het Activerende Directe Instructiemodel (Leenders, Naafs, & van den Oord, 2005). Door de zwakke taalproductie van leerlingen die hoorbaar is tijdens een spreekbeurt, is het voor andere leerlingen nog moeilijker om hun aandacht te richten op datgene wat belangrijk is. Doordat ze het niet begrijpen, kunnen ze geen aandacht richten en zal hun aandacht afzakken (zie figuur 2).

Leerlingen geven aan dat ze het beste worden benaderd tijdens de taal instructie wanneer de leerkracht:

- 1: met woorden uitlegt
- 2: concreet materiaal meeneemt
- 3: een film of foto laat zien

Zoals benoemd in paragraaf 4.2.2 zijn deze resultaten opmerkelijk te noemen.

Leerlingen ervaren dat ze het meest afgeleid worden tijdens een instructie wanneer andere leerlingen tegen ze praten. Dit is in overeenstemming met de theorie (zie paragraaf 2.3 en figuur 2).

Collega's gebruiken overwegend veel items genoemd in de vragenlijst, om de aandacht van ESM leerlingen vast te houden. Dit is zeer positief te noemen. Nederlands met Gebaren zou onder de aandacht moeten komen, zodat deze meer wordt toegepast. De belangrijkste items om aandacht vast te houden volgens mijn collega's, zoals visualiseren, begrijpelijke taalgebruik en bedenktijd geven voor het geven van een antwoord, passen ook binnen de theorie (zie paragraaf 2.4)

Zoals omschreven in de inleiding van hoofdstuk 2 zijn instructievaardigheden, welke passen binnen het kader van opbrengstgericht werken, erg belangrijk om leerprestaties te kunnen optimaliseren binnen het onderwijs (Bazalt, Fydes, HCO, & OnderwijsAdvies, 2012). Ook in dit onderzoek komt naar voren dat een leerkracht didactisch onderlegd moet zijn en kennis moet hebben van zijn doelgroep om een effectieve instructie te kunnen geven. Wanneer ESM leerlingen onderwijs volgen in het regulier onderwijs, zoals gewenst is bij passend onderwijs, zal er een beroep worden gedaan op de instructievaardigheden van de leerkracht. De leerkracht zal gerichte aanpassingen moeten doen, zodat een ESM leerling zijn aandacht kan richten en informatie kan opslaan.

Gekeken naar de hoofdvraag wil ik hieronder uiteenzetten hoe ik mijn groepsinstructie kan vormgeven, zodat ESM leerlingen beter hun aandacht kunnen richten tijdens de woordenschat-instructie.

Eerst benoem ik de aspecten die voorafgaand aan dit onderzoek **aanwezig** waren tijdens mijn instructie en die van belang zijn voor ESM leerlingen (zie paragraaf 4.1.2).

- De eerste drie fases van het Activerende Directe Instructiemodel zijn zichtbaar tijdens mijn instructie. Deze fases zijn belangrijk, en bewezen effectief, voor de instructie van nieuwe leerstof (Leenders, Naafs, & van den Oord, 2005).
- Binnen mijn taal instructie gebruik ik visuele ondersteuning. Dit doe ik door middel van concreet materiaal, foto- en filmmateriaal en schriftelijke notatie op het bord, waardoor taal niet vluchtig wordt. In de theorie (Weerdenburg van, Bonder, & Slofstra-Bremer, 2009; Simea, 2009; Van den Dungen & Verboog, 1991) worden deze aspecten benoemd om een instructie begrijpelijk te maken voor ESM leerlingen. Van Weerdenburg (2009) legt hierbij nog extra accent op het gebruik van concreet materiaal, waarbij meer modaliteiten (visueel, auditief, motorisch, tactiel) aan bod komen dan bij een plaatje. Zowel de leerlingen (zie paragraaf 4.2.2) als mijn collega's (zie paragraaf 4.3.2) gaven aan in de vragenlijst dat zij het gebruik van concreet materiaal als zeer belangrijk ervaren.
- Binnen mijn instructie gebruik ik, daar waar mogelijk, interactieve werkvormen. Op deze manier worden er meer kanalen gebruikt om informatie te laten bekijken. In dit geval wordt met het kanaal, motorisch bedoeld. Van Weerdenburg (2009) geeft aan dat woorden in diverse contexten aangeboden moeten worden, waarbij diverse kanalen worden aangesproken.
- Verbaal uitleggen van woorden. Leerlingen hebben aangegeven bij hun vragenlijst dat ze het als prettig ervaren als de leerkracht de woorden uitlegt met woorden (zie paragraaf 4.2.2). Zoals eerder weergegeven is dit tegenstrijdig met de theorie. Tijdens mijn instructie gebruik ik deze vorm van instructie geven. Echter wordt deze, daar waar mogelijk, visueel ondersteund.
- Tijdens mijn taal instructie spreek ik rustig. ESM leerlingen hebben veel problemen met informatieverwerking (zie paragraaf 2.1) Door rustig te spreken

hebben ESM leerlingen meer de tijd om de informatie te verwerken. Je belast het sensorisch geheugen en het zwakke korte termijn geheugen minder, waardoor leerlingen beter in staat zijn informatie op te nemen en te verwerken (zie paragraaf 2.4).

Naar aanleiding van de uitkomsten van mijn onderzoek zijn er ook punten van **verbetering** binnen mijn woordenschat-instructie, waardoor leerlingen beter hun aandacht kunnen richten op de instructie.

- Optimaliseren van het pedagogisch klimaat. Zoals benoemd in paragraaf 4.1.2 is mijn pedagogisch klimaat zwak. Omdat dit één van de voorwaarden is voor het geven van een effectieve instructie (Leenders, Naafs, & van den Oord, 2005), zal ik meer aandacht moeten besteden aan gewenst gedrag binnen een klassensituatie.
- Verbeteren van mijn begrijpelijk taalgebruik. Ook deze werd in paragraaf 4.1.2 bestempeld als zwak, maar is zeer belangrijk tijdens het geven van instructie aan ESM leerlingen. Ik wil mijn begrijpelijk taalgebruik verbeteren door filmopnames te maken in de klassensituatie en deze te analyseren.
- Nederlands met Gebaren (NmG) toepassen binnen mijn instructie. Zoals in 2.4 beschreven wordt is het gebruik van NmG erg belangrijk binnen ESM onderwijs. Dit kan het taalbegrip bij leerlingen verhogen, waardoor er ook meer aandacht is voor de instructie.
- Veelvuldig herhalen via verschillende modaliteiten (visueel, auditief, motorisch, tactiel) binnen mijn instructie (Weerdenburg van, Bonder, & Slofstra-Bremer, 2009). Op dit moment herhaal ik veel binnen mijn instructie. Dit is echter niet in diverse vormen en contexten waardoor de aandacht verzwakt (Zie paragraaf 4.1.2). Ik zal dus creatief moeten zijn en de aangeboden woorden herhaald aanbieden via diverse vormen en contexten.
- Mijn woordenschatinstructie kan verbeteren door gebruik te maken van directe ervaringen. Bijvoorbeeld bij het thema circus, door het bezoeken van een circus. Op deze manier kunnen ESM leerlingen begrippen een plaats geven (Weerdenburg van, Bonder, & Slofstra-Bremer, 2009). Het is voor ESM leerlingen dan ook belangrijk om deze directe ervaring ook tijdens het aanbieden van de nieuwe woorden te doen. Dit is effectiever dan het na afloop doen.

- Het bewuster worden van auditieve achtergrondruis. Auditieve achtergrond ruis heeft veel invloed op het de mate van aandacht voor de instructie (Zie figuur 3). Doordat de selectieve aandacht van ESM leerlingen bij auditieve informatie zwak is, mede door een zwak taalbegrip, is achtergrondruis zeer hinderlijk. Door deze ruis zoveel mogelijk te beperken is het voor ESM leerlingen gemakkelijker om meer aandacht te hebben voor de instructie.

Bovengenoemde verbeterpunten hebben allen betrekking op mijn leerkrachtvaardigheden. Ik ben van mening dat ik deze niet allen tegelijkertijd kan invoeren. Daarom stel ik prioriteiten en ga ik eerst aan de slag met het verbeteren van het pedagogisch klimaat, omdat dit een voorwaarde is. Dit laat ik samen gaan met het aspect 'achtergrondruis'. Om dit te realiseren wil ik beginnen met het opstellen van regels voor een actieve luisterhouding en gedrag tijdens een instructie.

5.2 Aanbevelingen

Naar aanleiding van mijn conclusie wil ik een aantal aanbevelingen doen voor de praktijk en eventueel verder onderzoek. Kritisch gekeken kan ik de bovengenoemde punten ter verbetering van mijn persoonlijk instructie ook aanbevelen aan het team. Waarschijnlijk hebben zij allen baat bij de verbeterpunten. Enkele wil ik hieronder toch expliciet benoemen.

5.2.1 Nederlands met Gebaren (NmG)

Aanbeveling op schoolniveau

Binnen onze school wordt NmG vrijwel niet toegepast. Om de instructie effectiever te maken is het belangrijk om NmG toe te passen. Dit betekent dat onderwijzend personeel moet worden geschoold om NmG toe te kunnen passen.

5.2.2 “Activerende Directe Instructiemodel”

Aanbeveling op schoolniveau

Wij werken op school met het Activerende Directe Instructiemodel. Ik vind dat er op schoolniveau kritisch moet worden gekeken naar de diverse onderdelen van het Activerende Directe Instructiemodel. Op welke onderdelen moeten wij accent leggen en welke onderdelen moeten wij aanpassen, zodat deze beter aansluit bij onze doelgroep; ESM leerlingen. Zie paragraaf 2.4.3 voor mijn persoonlijk bevindingen en overwegingen.

5.2.3 Helder en begrijpelijk taalgebruik

Aanbeveling op persoonlijk niveau

Omdat ik mijn persoonlijke resultaat op het gebruik van helder en begrijpelijk taalgebruik zorgwekkend vind zou ik graag dit onderdeel binnen mijn leerkrachtvaardigheden verder willen ontwikkelen. Dit ga ik doen door geregeld filmopnames te maken en deze te analyseren. Op deze manier kan ik mijn taalgebruik meer helder en begrijpelijk maken voor leerlingen.

5.2.2 Spanningsboog

Aanbeveling op onderzoek niveau

In mijn onderzoek is niet onderzocht hoelang de spanningsboog van ESM leerlingen is tijdens instructie. Hoe lang mag je van een ESM leerling verwachten dat hij zich kan richten op de instructie? Moet de instructie na een bepaalde tijd stoppen om deze effectief te houden? Om hier betrouwbare uitspraken over te doen, is verder onderzoek nodig.

HOOFDSTUK 6: Evaluatie onderzoek

Om de Master special Education Needs te behalen, sluit je de opleiding af met een afstudeeronderzoek. In dit onderzoek laat je als professional zien dat je een betrouwbaar onderzoek kan uitvoeren binnen je onderwijssituatie. Je werkt hierbij vanuit de samenleving en houdt je rekening met jezelf als persoon, de theorie en de onderwijspraktijk.

Mijn verwachtingen zijn in dit onderzoek uitgekomen. Ik heb daadwerkelijk handvatten gekregen, die mogelijk tot meer aandacht van mijn leerlingen tijdens mijn instructie leiden. Vóór het onderzoek was ik ervan overtuigd dat de leerkracht veel invloed had op de instructie met betrekking tot het leerrendement bij de leerling. Dit is in het onderzoek bevestigd. Voor het onderzoek was ik echter onwetend over de behoeften die ESM leerlingen hebben om gerichte aandacht op te brengen voor de instructie. Ik zal in de toekomst de uitkomsten van mijn onderzoek moeten toepassen om te kijken of deze daadwerkelijk in de praktijk tot een effectievere instructie met meer betrokkenheid leiden. Ik zal na de volledige afronding van dit onderzoek, de resultaten presenteren aan mijn collega's. Resultaten waar ik zelf trots op ben, en welke ik wil presenteren aan het team, zijn de bewustwording van achtergrondruis (zie paragraaf 2.3) en de aanbevelingen genoemd in paragraaf 5.2.

Met behulp van het reflectiemodel van Korthagen (Korthagen), reflecteer ik nu op het onderzoek.

Fase 1: Wat wilde ik bereiken?

Tijdens het uitvoeren van het onderzoek wilde ik een valide en betrouwbaar onderzoek uitvoeren en vastleggen, conform Master Special Education Needs. Belangrijk bij het onderzoek vond ik de theoretische verdieping in ESM leerlingen en mijn visie op onderwijs. Met dit onderzoek wilde ik bereiken dat ik meer handvatten krijg om een effectieve instructie te geven aan ESM leerlingen.

Fase 2: Terugblikken op handelen?

Als persoon vind ik het ontwikkelen van leerkrachtvaardigheden erg belangrijk. Als leerkracht bepaal je voor een belangrijk deel het leerrendement van leerlingen. Dit betekent dat wanneer je niet tevreden bent over een situatie in je klas, op welk gebied dan ook, je zeker ook met de vinger naar jezelf moet wijzen. Mijn onderzoek past in zijn geheel binnen dit thema. Het is niet het kind dat de instructie niet snapt, het is de leerkracht die geen passende instructie geeft.

Als persoon heb ik het onderzoek als zeer waardevol ervaren. Ik heb geleerd om een betrouwbaar onderzoek op te stellen, uit te voeren, te analyseren en hier de juiste conclusies aan te verbinden. Hierbij heb ik laten zien, dat ik als professional een kritische houding heb ten aanzien van de theorie, praktijk en mezelf. Erg interessant vond ik de theoretisch verdieping in ESM leerlingen en de term 'aandacht'. Vooral door het leggen van verbanden tussen beide termen werd ik enthousiast en nieuwsgierig. Ik ben er dan ook achter gekomen dat mijn kwaliteiten liggen bij het analyseren van informatie en hier de samenhang in benoemen. Dit kwam ook terug in de gesprekken met mijn critical friends. Tevens is dit ook mijn valkuil. Ik leg telkens verbanden tussen de diverse onderwerpen en daardoor zie ik weer ingangen die mogelijk ook te maken hebben met mijn onderzoek. Hierdoor heb ik problemen ervaren met het afbakenen van het onderzoek. Over 'aandacht' is veel literatuur te vinden die erg samenhangt met 'geheugen'. Dit laatste vond ik ook zeer interessant en had dit willen uitdiepen, echter dit paste niet binnen het onderzoek. Het kost mij veel moeite om alleen het essentiële te vermelden in het onderzoek. Dit zorgde voor een gevoel van onzekerheid. Had ik wel alles vermeld wat belangrijk was? Was ik te oppervlakkig? Of weidde ik teveel uit? Het uitwerken van hoofdstuk 2 heb ik daarom als het lastigst ervaren.

Het proces van het onderzoek is goed verlopen. Ik ben op tijd begonnen en heb een planning gemaakt waar ik me aan heb gehouden. Hierdoor had ik voldoende tijd om het onderzoek te schrijven. In het proces ben ik enkel gestagneerd met het schrijven van hoofdstuk 2, het theoretisch kader. Dit was in eerste instantie erg onsamenhangend en moeilijk leesbaar. De term aandacht werd erg diepgaand en medisch uitgediept. Ik vond het erg moeilijk om enkel de essentie uit de diverse theorieën te benoemen die belangrijk zijn voor mijn onderzoek. Ook werden er veel benamingen gebruikt, voor wat in mijn ogen het zelfde betekende. Dit was bij zowel het Activerende Directe Instructiemodel als bij aandacht richten/vasthouden,



selectieve aandacht/ aandacht focussen. Dit zorgde voor verwarring. Daarentegen had ik snel helder wat ik wilde onderzoeken en welke onderzoeksmethodes ik ging toepassen binnen het onderzoek. Hierdoor kon ik snel aan de slag.

Erg belangrijk in de voortgang van mijn onderzoek waren de gesprekken met mijn critical friends. Zij hebben telkens positief kritisch gekeken naar mijn uitgewerkte stukken. Dit heeft geleid tot een beter uitgewerkt en betrouwbaar onderzoek.

Positief heb ik ook de betrokkenheid van mijn collega's ervaren. Doordat zij betrokken waren bij het onderzoek, hebben zij veel interesse getoond in mijn onderzoek. Hierdoor voelde het alsof het onderzoek werd gedragen door de school.

Fase 3: Bewustwording van essentiële aspecten

Gekeken naar fase 2 zijn een aantal belangrijke aspecten waarneembaar;

- Het bedenken, uitvoeren, analyseren van een onderzoek zijn mijn krachten. Ook een conclusies trekken is geen probleem. Echter ik ervaar het schriftelijk en correct vastleggen van de onderzoeksgegevens wel als probleem. Ik vind het moeilijk om mijn onderzoek kernachtig te noteren in correcte zinnen.
- Hoofdstuk drie en vier, verliepen om bovengenoemde reden prima. Dit zijn de meest concrete hoofdstukken uit het onderzoek. Kijkend naar de theoretische kant van het onderzoek, bijvoorbeeld hoofdstuk twee, vind ik het moeilijk om het thema af te bakenen en te komen tot de kern.

Dit betekent voor mij dat ik in de toekomst mijn kracht kan inzetten bij het bedenken, opzetten en uitvoeren van onderzoeken volgens een tijdspad en dat ik extra begeleiding moet vragen bij het vastleggen van informatie.

Fase 4: Formuleren van handelingsalternatieven

Voor de volgende keer neem ik me voor om met evenveel enthousiasme een onderzoek te bedenken en uit te voeren. Een alternatief om een onderzoek beter op papier te krijgen en het theoretische kader beter af te bakenen, is dit geregeld met critical friends te bespreken. Ook kan ik extra tijd inplannen voor het schrijven van het onderzoek. Hetzelfde geldt voor het schrijven van een theoretisch kader.

Kortom: Ik ben erg trots op het resultaat dat hier ligt. Het heeft veel energie gekost, maar dat was het waard!

LITERATUURLIJST

- Bazalt**, Fydes, F., HCO, & OnderwijsAdvies. (2012). *Wat werkt op scholen R.J. Marzano*. Opgeroepen op maart 4, 2012, van www.watwerktopschool.nl
- Gelderblom**, G. (2010). Waarom zijn opbrengstgerichte scholen succesvol? *Basisschool Management*, 4-7.
- Hornstra**, L., Veen van der, I., Peetsma, T., & Volman, M. (2011). *De relatie tussen vernieuwende instructievormen en de ontwikkeling van motivatie en prestaties van leerlingen in het basisonderwijs*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Jenninga**, J. (2009). *Professioneel omgaan met gedragsproblemen*. Baarn: Hbuitgevers.
- Johnson**, A., & Proctor, R. W. (2004). *Attention Theory and Practice*. London: Sage Publication.
- Kallenberg**, T., Koster, B., Onstenk, J., & Scheepsa, W. (2011). *Ontwikkeling door onderzoek*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Korthagen**. (sd). *Korthagen*. Opgeroepen op April 6, 2012, van www.korthagen.nl
- Leenders**, Y., Naafs, F., & van den Oord, I. (2005). *Effectieve instructie*. Woerden: Leading.
- Manley**, T., Roberston, I., Anderson, V., & Nimmo-Smith, I. (1999). *TEA-ch Test of Everyday Attention for Children*. Harcourt: Test Publishers.
- Onderwijsinspectie**. (2011). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2009/2010*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Raad**, P. (sd). *Spoe*. Opgeroepen op december 3, 2011, van Spoe: http://www.spoe.nl/media/attachments/opbrengstgericht_werken_datamuur_en_groepsplan-po_raad.pdf
- Ruijsenaars**, A. (2001). *Leerproblemen en leerstoornissen*. Rotterdam: Lemniscaat B.V. .
- Simea**. (2011). *Intern document: Procesbeschrijving en kwaliteitsindicatoren voor het onderwijs aan leerlingen met ESM*. Utrecht: Simea.
- Van den Dungen**, L., & Verboog, M. (1991). *Kinderen met taalontwikkelingsstoornissen*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

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

Vandierendonck, A. (2006). *Aandacht en geheugen*. Gent: Academia Press .

Veenman, S., Lem, P., Roelofs, E., & Nijssen, F. (1999). *Effectieve instructie en doelmatig klassenmanagement*. Steenwijk: Gorter B.V.

Weerdenburg van, M., Bonder, F., & Slofstra-Bremer, C. (2009). *Veelzeggend Speciaal onderwijs aan kinderen met ernstige spraak- en/of taalmoeilijkheden*. Leuven: Acco.

BIJLAGE 1: Activerende Directe Instructiemodel

(Leenders, Naafs, & van den Oord, 2005)

Fase 1: Terugblik

In deze fase wordt er terug gekeken naar de vorige les en de voorkennis opgehaald over het onderwerp dat wordt behandeld.

Fase 2: Oriëntatie

In deze fase komen het 'wat' en 'waarom' van de les aan de orde. Wat wordt er geleerd en waarom is het belangrijk om te leren?

Fase 3: Uitleg

In deze fase wordt de te leren stof in heldere taal uitgelegd in kleine stapjes. Het is belangrijk om veel voorbeelden en concreet materiaal te gebruiken. Doe de vaardigheid hardop denkend voor en ga na of de leerlingen de stof begrijpen. Het is essentieel om voldoende tijd te besteden aan nieuwe leerstof.

Fase 4: Begeleid inoefenen

Leerlingen gaan in deze fase onder begeleiding van de leerkracht de aangeboden lesstof in korte en duidelijke opdrachten inoefenen. Hierdoor laat je leerlingen kennis maken met de nieuwe stof, het zelfvertrouwen wordt versterkt en denkfouten worden direct gecorrigeerd.

Fase 5: Zelfstandige verwerking

Leerlingen gaan in deze fase zelfstandig werken zonder begeleiding van een leerkracht. In deze fase zijn de leerlingen bezig om de lesstof te gaan beheersen en zelf te kunnen toepassen.

Fase 6: Evaluatie

Met deze fase wordt de les afgesloten. Hierbij kan een reflectie op het leerproces belangrijk zijn. Ook kun je nagaan of de leerlingen de lesstof daadwerkelijk beheersen.

Fase 7: Terug- en vooruitblik

In deze fase blik je terug op de geleerde stof die op deze manier beter blijft beklijven. Ook wordt er vooruit gekeken naar stof die nog gaat komen.

Fase 1-7: Feedback

Tijdens alle fases is het belangrijk om leerlingen direct informatie te geven over hun werk en gedrag. Dit kan in de vorm van complimenten of bekritisering zijn. Het is belangrijk om veel procesfeedback en aanmoediging te geven.

BIJLAGE 2: Kijkwijzer Activerende Directe Instructie

(Leenders, Naafs, & van den Oord, 2005)

Observatiemodel voor Activerende Directe Instructie. Hier zijn enkel de eerste drie fases weergegeven, omdat deze belangrijk zijn voor mijn onderzoek.

Fase 1. Terugblik:

+ +/- -

1.1	Leerlingen zijn gefocust			
1.2	Leerlingen tonen een actieve zithouding			
1.3	Leerkracht geeft samenvatting van voorafgaande stof			
1.4	Leerkracht haalt zo nodig de voorkennis op			
1.6	Bespreekt het werk van de vorige les			
1.7	Leerkracht geef vaak en regelmatig feedback / aanmoediging			

Fase 2. Oriëntatie

+ +/- -

2.1	Presenteert het onderwerp van de les.			
2.2	Leerkracht relateert aan de voorgaande en komende les.			
2.3	Geeft lesdoelen aan			
2.4	Geeft de opbouw van de les aan			
2.5	Leerkracht geef vaak en regelmatig feedback / aanmoediging			

Fase 3: Uitleg (leerkracht gedrag)

+ +/- -

3.1	Onderwijst in kleine stappen			
3.2	Geeft voorbeelden, illustraties			
3.3	Gebruikt heldere taal			
3.4	Betrekt leerlingen bij instructie (interactie)			
3.5	Houdt rekening met verschillende leerstijlen			
3.6	Houdt rekening met verschil tussen ontwikkelingsniveau kinderen			
3.7	Geeft complimenten aan leerlingen			
3.8	Vermijdt uitweidingen			
3.9	Controleert of de leerling de uitleg begrijpt			



3.10	Varieert stemgebruik			
3.11	Let op afwisselend beurten geven			
3.12	Leerkracht geef vaak en regelmatig feedback / aanmoediging			

Fase 3. Uitleg (leerling-gedrag)

+ +/- -

3.12	Leerlingen tonen zich betrokken			
3.13	Leerlingen houden zich aan de regels			
3.14	Leerlingen hebben een actieve zithouding			

BIJLAGE 3: Tijdssteekproefformulier

Bron: D. Bakker-Beens, e.a., *Voor gedrag een 8*. Nijmegen: Berkhout, 1995
Uit (Jenninga, 2009)

	Observator:	Categorie:	Aantal:	Procenten
	Naam Leerling:	Aandacht gericht		
	Groep:	Kijkt afwezig of is met andere dingen bezig.		
	Datum:	Stoort andere leerlingen of praat met hen		
		Loopt door de klas		
		Anders		
		Totaal		100%
Min	Na 20 sec.	Na 40 sec.	Na 60 sec.	opmerkingen
1	Aa Kij Sto Lo An	Aa Kij Sto Lo An	Aa Kij Sto Lo An	
2	Aa Kij Sto Lo An	Aa Kij Sto Lo An	Aa Kij Sto Lo An	
3	Aa Kij Sto Lo An	Aa Kij Sto Lo An	Aa Kij Sto Lo An	
4	Aa Kij Sto Lo An	Aa Kij Sto Lo An	Aa Kij Sto Lo An	
5	Aa Kij Sto Lo An	Aa Kij Sto Lo An	Aa Kij Sto Lo An	
6	Aa Kij Sto Lo An	Aa Kij Sto Lo An	Aa Kij Sto Lo An	
7	Aa Kij Sto Lo An	Aa Kij Sto Lo An	Aa Kij Sto Lo An	
8	Aa Kij Sto Lo An	Aa Kij Sto Lo An	Aa Kij Sto Lo An	
9	Aa Kij Sto Lo An	Aa Kij Sto Lo An	Aa Kij Sto Lo An	
10	Aa Kij Sto Lo An	Aa Kij Sto Lo An	Aa Kij Sto Lo An	
11	Aa Kij Sto Lo An	Aa Kij Sto Lo An	Aa Kij Sto Lo An	
12	Aa Kij Sto Lo An	Aa Kij Sto Lo An	Aa Kij Sto Lo An	
13	Aa Kij Sto Lo An	Aa Kij Sto Lo An	Aa Kij Sto Lo An	
14	Aa Kij Sto Lo An	Aa Kij Sto Lo An	Aa Kij Sto Lo An	
15	Aa Kij Sto Lo An	Aa Kij Sto Lo An	Aa Kij Sto Lo An	
16	Aa Kij Sto Lo An	Aa Kij Sto Lo An	Aa Kij Sto Lo An	
17	Aa Kij Sto Lo An	Aa Kij Sto Lo An	Aa Kij Sto Lo An	
18	Aa Kij Sto Lo An	Aa Kij Sto Lo An	Aa Kij Sto Lo An	
19	Aa Kij Sto Lo An	Aa Kij Sto Lo An	Aa Kij Sto Lo An	
20	Aa Kij Sto Lo An	Aa Kij Sto Lo An	Aa Kij Sto Lo An	



BIJLAGE 4: Interview met ESM leerlingen

De onderstaande pictogrammen werden gebruikt om deelvraag 4 te onderzoeken. Leerlingen hebben doormiddel van een interview de picto's moeten rangschikken.

Instructie door leerkracht:

Zo dadelijk mag je een paar vragen beantwoorden. Deze vragen gaan over een taal instructie. (laat picto instructie zien).

1. Als de juf/meester je een nieuwe woord wil uitleggen. Hoe kan jij het beste opletten tijdens de instructie? Dit is jouw mening dus alle antwoorden zijn goed.

	Nr:
Als de juf /meester het woord uitlegt met woorden	
Als de juf/meester een filmpje laat zien van het woorden.	
Als de juf/meester een afbeelding of foto laat zien van het woord	
Als de juf/meester met gebaren het woord uitbeeld.	
Als de juf/meester een voorbeeld mee neemt in de klas.	
Als je zelf iets mag doen.	
Als de juf/meester een grapje maakt.	

Leg de picto's, op volgorde neer. Bovenaan de picto waarop je het beste kunt opletten en onderaan de picto waar je het minst goed kan opletten.

2. Nu heb ik weer 6 picto;s. Hierop zie je dingen waardoor je niet goed kan opletten.

	Nr:
Iemand praat tegen je. (geluid,oren)	
Iemand loopt door de klas. (zien,ogen)	
Iemand raakt je aan. (voelen)	
Door iets wat je ruikt.	
Je vindt het moeilijk wat de juf uitlegt.	
Je denkt aan iets anders (dagdromen)	

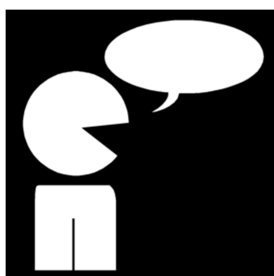
Leg de picto's, op volgorde neer. Bovenaan de picto waarop je het meest snel bent afgeleid en onderaan de picto waarop je het minst snel bent afgeleid.



Ondersteunende pictogrammen bij vraag 1:



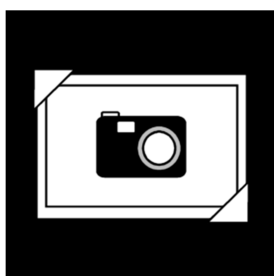
Opletten bij instructie



Uitleggen met woorden



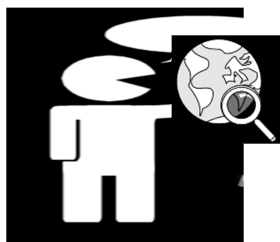
Een filmpje bekijken



Een foto of een plaatje bekijken



Door gebaren van je juf of meester



Door een voorbeeld

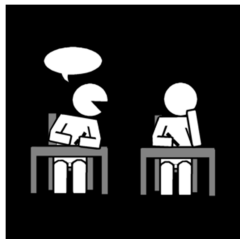


De juf/meester maakt een grapje.



Je mag het zelf doen

Ondersteunende pictogrammen bij vraag 2



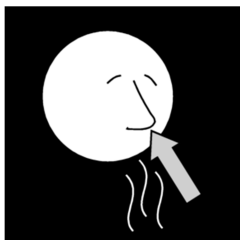
Iemand die tegen je praat



Iemand die loopt door de klas



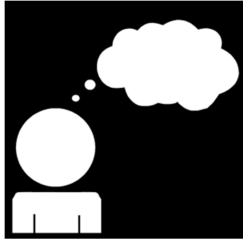
Iemand raakt je aan.



Door iets wat je ruikt.



Je vindt het moeilijk.



Je denkt aan iets anders

BIJLAGE 5: Vragenlijst voor collega's

Vragenlijst Aandacht tijdens groepsinstructie

Tijdens mijn taalinstructie.....

		Altijd	Vaak	Soms	Nooit
1.	Ben ik opgewekt.				
2.	Ben ik betrokken bij de leerlingen.				
3.	Heb ik een actieve luisterhouding.				
4.	Kijk ik iedere leerlingen regelmatig aan.				
5.	Geef ik de leerlingen complimenten				
6.	Formuleer ik een feedback of evaluatie positief.				
7.	Zijn de algemene klassenregels duidelijk voor de leerlingen.				
8.	Handhaaf ik de klassenregels in de klas consequent.				

Tijdens mijn taalinstructie.....

		Altijd	Vaak	Soms	Nooit
9.	Zorg ik dat alle leerlingen mij kunnen zien.				
10.	Geef ik instructie op een vaste plek in de klas.				
11.	Weten de leerlingen waar ze moeten zitten.				
12.	Mogen de leerlingen spullen op hun tafel hebben liggen.				
13.	Mogen de leerlingen naar de wc.				
14.	Ben ik me bewust van achtergrondgeluiden.				
15.	Zorg ik dat ik alle instructiematerialen bij de hand heb.				
16.	Voorkom ik onderbrekingen.				

Tijdens mijn taalinstructie.....

		Altijd	Vaak	Soms	Nooit
17.	Praat ik rustig.				
18.	Praat ik op het juiste volume, zodanig dat de leerlingen die instructie krijgen mij kunnen verstaan.				
19.	Gebruik ik begrijpelijk taalgebruik.				
20.	Gebruik ik diverse stemvariaties.				
21.	Maak ik een grapje.				
22.	Stel ik vragen, waardoor alle leerlingen actief moeten meedenken.				
23.	Formuleer ik een vraag en geef daarna een beurt.				
24.	Geef ik leerlingen afwisselend beurten.				
25.	Geef ik leerlingen voldoende bedenktijd om hun antwoorden te formuleren.				
26.	Geef ik direct feedback op een antwoord.				

Tijdens mijn taal instructie.....

		Altijd	Vaak	Soms	Nooit
27.	Stop ik de instructie wanneer ik merk dat er onvoldoende aandacht is bij de leerlingen.				
28.	Is mijn verloop van de instructie volgens een vast ritme.				
29.	Zorg ik dat de instructie niet langer duurt dan 20 minuten.				
30.	Geef ik alleen de noodzakelijke instructie.				
31.	Vermijd ik uitweidingen				
32.	Start ik pas als alle leerlingen betrokken zijn.				
33.	Gebruik ik een verrassende opening.				
34.	Formuleer ik vragen en opdrachten die een beroep doen op eigen ervaringen van leerlingen				
35.	Gebruik ik voorbeelden die verwijzen naar de belevingswereld van de leerlingen.				
36.	Differentieer ik op ontwikkelingsniveau.				
37.	Leg ik mondelinge informatie zoveel mogelijk schriftelijk vast, zoals schrijven op het bord.				
38.	Gebruik ik een variatie aan instructievormen. (b.v. presenteren, demonstreren, modeleren, etc.)				
39.	Gebruik ik een variatie aan leermiddelen binnen één les.				
40.	Gebruik ik concreet materiaal.				
41.	Gebruik ik afbeeldingen en foto's.				
42.	Gebruik ik pictogrammen.				
43.	Gebruik ik films.				
44.	Gebruik ik gebaren.				

Bovengenoemde voorwaarden kunnen zorgen voor gerichte en/of volgehouden aandacht tijdens uw taal instructie.

Welke 5 items zijn volgens u het meest essentieel tijdens een instructie, binnen ESM onderwijs?

Noteer de nummers van de items in de onderstaande vakjes.

Nr.	Nr.	Nr.	Nr.	Nr.

Dit is het einde van de vragenlijst. Hartelijk dank voor uw medewerking.

Met vriendelijke groet, Sanne Wellen

Heeft u nog opmerkingen of vragen naar aanleiding van deze vragenlijst, dan kunt u deze hieronder noteren