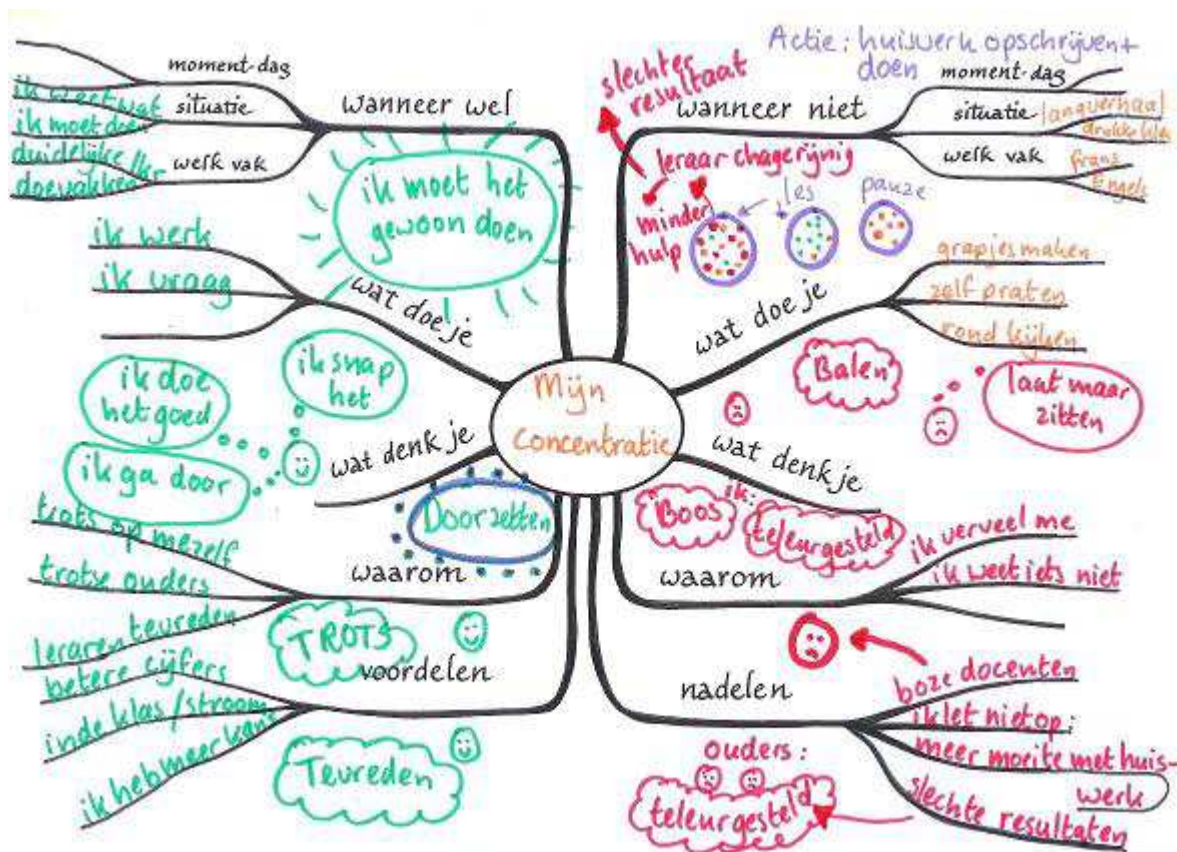


'Ik heb gewoon een beetje sturing nodig'

Afstudeeronderzoek over het verbeteren van de taakgerichtheid bij structuurbehoevende leerlingen



Een leerling geeft aan wat er gebeurt wanneer het wel en niet goed gaat met zijn concentratie. Voor mij een mooie eyeopener.

Naam: Anne Talboom

Opleiding: Master Special Educational Needs (M SEN)

Fontys opleidingscentrum speciale onderwijszorg

Tilburg

Leerroute: Gedrag (voltijd)

Studentnummer: 2124003

Begeleider: Ine van der Marck

Schooljaar: 2012-2013

Datum: juni 2013

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave	2
Samenvatting	4
Voorwoord	5
Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling	6
1.1 Verkenning van de praktijk (verlegenheidsituatie)	6
1.2 Onderzoeksvraag en deelvragen	8
Hoofdstuk 2 Theoretisch kader	9
2.1 Werkhouding en taakgerichtheid	9
2.2 Structuur	10
2.3 De begeleiding van leerlingen met een geringe taakgerichtheid	12
2.4 Roos van Leary	13
2.5 Zelfstandig werken	14
2.6 Tot slot	14
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie	15
3.1 Doel van het onderzoek	15
3.2 Onderzoeksparadigma	15
3.3 Onderzoeksstrategie	15
3.4 Onderzoeksgroep	15
3.5 Onderzoeksmethoden en instrumenten	16
3.5.1 Dataverzameling	16
3.5.2 Data-analyse	18
3.6 Validiteit, betrouwbaarheid en triangulatie	19
3.7 Ethiek	20
Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten	21
Hoofdstuk 5 Beantwoording van de onderzoeksvraag; conclusies en discussie	30
5.1 Conclusies	30
5.1.1 Beantwoorden deelvragen	30
5.1.2 Beantwoorden onderzoeksvraag	33
5.2 Discussiepunten en aanbevelingen	34
Hoofdstuk 6 Evaluatie en reflectie	35
6.1 Reflectie op het onderzoek	35
6.2 Reflectie op mijn persoonlijke ontwikkeling	36
Bronnenlijst	38

Bijlage 1 Behoeften van structuur behoevende leerlingen.....	40
Bijlage 2 Stappen van Kids' Skills	42
Bijlage 3 Interview intern coördinator leerlingenzorg	43
Bijlage 4 Vooronderzoek; de koppeling van Meichenbaum en Kids' Skills	45
Bijlage 5 De koppeling van Meichenbaum en Kids' Skills in de praktijk.....	49
Bijlage 6 Tijdsteekproef taakgerichtheid.....	55
Bijlage 7 Voortgangsgesprekken	58
Bijlage 8 Schema voortgangsgesprekken	60
Bijlage 9 Interview met leerkrachten	63
Bijlage 10 Interview met leerlingen	66
Bijlage 11 Tijdpad	69

Samenvatting

Het onderwerp dat in dit praktijkonderzoek centraal staat, is de taakgerichtheid van structuur behoevende leerlingen. Naar aanleiding van mijn eigen handelingsverlegenheid en de handelingsverlegenheid van verschillende collega's, heb ik een interventie ontwikkeld en toegepast. Op basis van eigen vooronderzoek is de keuze gevallen op een interventie die bestaat uit een combinatie van Kids' Skills en Meichenbaum. Door deze bestaande methodieken te combineren wordt tegemoet gekomen aan de behoeften van structuur behoevende leerlingen en aan de voorwaarden van basisschool X, mijn leerwerkplek. De interventie wordt begeleid tijdens de remedial teaching en uitgevoerd in de klas.

De leidraad van dit onderzoek is onderstaande onderzoeksvraag:

In hoeverre kan de taakgerichtheid tijdens het zelfstandig werken bij zes structuur behoevende leerlingen in de middenbouw van basisschool Christoffel verbeterd worden door gebruik te maken van een combinatie van Kids' Skills en Meichenbaum?

Verschillende begrippen zijn in het kader van dit onderzoek verhelderd, om zo een goed onderbouwd antwoord op de onderzoeksvraag te kunnen geven. Theorie rondom werkhouding & taakgerichtheid, structuur (behoevende leerlingen), de methodieken Kids' Skills en Meichenbaum, zelfstandig werken en de Roos van Leary zijn behandeld.

Het praktijkonderzoek betreft een actieonderzoek waarin een alternatieve handelingswijze wordt ontwikkeld en uitgetoetst. Die handelingswijze is een interventie, die aan het einde geëvalueerd wordt met alle betrokkenen. Gedurende vier weken is de interventie uitgevoerd bij zes leerlingen uit de middenbouw. Deze leerlingen zaten in drie verschillende klassen.

Er zijn gestructureerde observaties, voortgangsgesprekken en interviews met de leerlingen afgenomen om te kunnen beoordelen of de interventie een positief effect heeft op de taakgerichtheid. Na afloop van de interventie is deze geëvalueerd met de leerkrachten en leerlingen middels verschillende interviews. Om de invloed van de communicatiestijl van de leerkracht te beoordelen, hebben de leerkrachten de vragenlijst interpersoonlijk gedrag ingevuld.

Op basis van de resultaten van de onderzoeksinstrumenten, gekoppeld aan de literatuur, kan geconcludeerd worden dat de interventie een positief effect heeft gehad op de taakgerichtheid van de leerlingen. Pluspunten van de interventie zijn het eigenaarschap van de leerling, de houvast en duidelijkheid door de kaartjes van Meichenbaum, de betrokkenheid en het bewust worden van het eigen gedrag en de verwachtingen die op een positieve manier inzichtelijk worden gemaakt door de ladder. Verbeterpunten zijn het *vieren* van de behaalde vaardigheid en de mogelijkheden om deze interventie in zijn geheel in de klas uit te voeren.

De communicatiestijl van de leerkracht die wordt aangeraden op basis van dit onderzoek, is de samen-boven, helpende, stijl.

De aanbeveling die uit dit onderzoek volgt, is het vaker inzetten van deze interventie om de taakgerichtheid van structuur behoevende leerlingen te verbeteren.

Voorwoord

Het document dat voor u ligt, heb ik geschreven naar aanleiding van het praktijkgericht onderzoek in het kader van de Master SEN. In dit document wordt verslag gedaan van mijn onderzoek over het verbeteren van de taakgerichtheid van structuur behoevende leerlingen middels een interventie.

Dit onderzoeksverslag is opgebouwd uit zes hoofdstukken. In hoofdstuk één beschrijf ik met behulp van de verlegenheids situatie, hoe ik tot mijn onderzoeksvraag en deelvragen ben gekomen. Hoofdstuk twee bevat een theoretisch kader, waarin ik de begrippen binnen dit onderzoek afbaken met behulp van literatuur. In hoofdstuk drie beschrijf ik de onderzoeksmethodologie en onderzoeksinstrumenten die ik inzet om antwoord te vinden op mijn onderzoeksvraag. In hoofdstuk vier volgen de resultaten van de verzamelde data. Vervolgens wordt in hoofdstuk 5 antwoord gegeven op de deelvragen en onderzoeksvraag. Daaraan zijn aanbevelingen en discussiepunten toegevoegd.

Tot slot wordt in hoofdstuk 6 beschreven hoe het onderzoek heeft bijgedragen aan mijn persoonlijke ontwikkeling.

Ik wil mijn collega's en leerlingen die hebben deelgenomen aan het onderzoek bedanken voor de medewerking, tijd en het enthousiasme. Ook wil ik mijn 'critical friends', medestudenten en mijn begeleider bedanken voor de tips en de feedback op mijn onderzoek.

Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling

‘En dan kunnen jullie nu aan de slag.’ Vrijwel alle leerlingen pakken de benodigde spullen en beginnen te pennen. Behalve L., hij kijkt om zich heen, staart even naar buiten en pakt na een paar minuten zijn potlood. L. vertelt iets aan zijn groepje en kijkt even naar zijn blad. Na een halve minuut kijkt hij weer op, even naar de wc, daarna nog even zijn punt slijpen, zijn bekertje met water vullen... Eenmaal terug op zijn stoel steekt hij zijn vinger op, ‘wat moet ik doen?’. ‘Dat heb ik net uitgelegd L.’ Nou, nog een keer dan maar...

Bovenstaand voorbeeld is vast herkenbaar en geeft kort aan waar dit onderzoek over gaat. In dit hoofdstuk wordt beschreven wat de aanleiding is om onderzoek te doen naar de taakgerichtheid van structuur behoevende leerlingen. Het probleem wordt geformuleerd, mijn professionele rol wordt bekeken, de relevantie van het thema wordt aangehaald en mijn motivatie en verwachtingen worden beschreven. Hieruit volgen de onderzoeksvraag en deelvragen.

1.1 Verkenning van de praktijk (verlegenheidsituatie)

De context waarin mijn onderzoek zich afspeelt, is basisschool X.

Basisschool X heeft 18 groepen met elk 20 à 30 leerlingen. De school ligt in een wijk met verschillende milieus. De populatie van de school is dus gevarieerd. De school hecht waarde aan het onderwijs op maat, met behulp van handelingsgericht werken. Er wordt naar gestreefd alle leerlingen in de klas te kunnen helpen. De intern coördinatoren leerlingenzorg hebben de functie de leerkrachten te ondersteunen bij het begeleiden van de zorgleerlingen in de klas. Leerlingen met een rugzak of ontwikkelingsperspectief krijgen remedial teaching, dit is een deel van mijn functie. Daarnaast doe ik invalwerk in verschillende groepen van deze basisschool.

Aanleiding

De aanleiding tot dit onderzoek ontstond tijdens een studiedag op basisschool X. Deze ging over het begeleiden van structuur behoevende leerlingen, een speerpunt van de school.

In een video-opname kwamen leerlingen met een grote structuurbehoefte aan het woord. De leerlingen gaven aan dat werken lastig is. In de huidige situatie in de klas geeft de leerkracht vaak een korte instructie, waarna de leerlingen zelfstandig verder werken. Een leerling vertelde: *‘als ik tijdens de uitleg gemist heb wat ik moet doen, ga ik maar niets doen. Dan maar niet mijn werk af’*.

De taakgerichtheid van structuur behoevende leerlingen werd onderwerp van gesprek tijdens de studiedag. Hoe kan de deze verbeterd worden tijdens de zelfstandige verwerking, zodat er weinig leertijd verloren gaat? Ik vind het zelf ook lastig wanneer leerlingen in de klas niet vanzelf starten met de opdracht, andere dingen doen of hard lijken te werken en nooit klaar zijn. Het praktijkvoorbeeld aan het begin van dit hoofdstuk illustreert dit. Hoe kan ik ervoor zorgen dat deze leerlingen aan de slag gaan en blijven? Hoe kan ik hen de structuur bieden die ze nodig hebben? Dit is dus een onderwerp waarin ik op dit moment handelingsverlegen ben. Ik wil aansluiten bij de behoeften van deze leerlingen, door er meer kennis over te vergaren. Passend bij mij POP, *ervaring opdoen in het begeleiden van leerlingen met verschillende onderwijsbehoeften*, wil ik de leerlingen die veel behoefte hebben aan structuur, begeleiden bij de taakaanpak in de klas.

Mijzelf professionaliseren in het omgaan met leerlingen met speciale onderwijsbehoeften is de reden om de Master SEN te doen. Tijdens deze opleiding ben ik erachter gekomen dat ik niet de enige professional ben. Ook het kind is zijn eigen professional. Claasen e.a. (2009) beschrijft dit als het sociaal model. De leerling als eigenaar van het eigen probleem. Een aantal leerkrachten kwam tijdens de discussie over het verbeteren van taakgericht gedrag gelijk met een opsomming van interventies. Werkvermindering, afspreken binnen welke tijd het werk af moet zijn of het inzetten van de beertjes van Meichenbaum. Ik merk dat deze interventies vaak maar tijdelijk werken en soms zelfs helemaal niet.

Als leerkracht of remedial teacher kun je kiezen welke interventie je toepast, maar waarom doe je het niet in overleg met de leerling?

Tijdens de centrale thema's aan het begin van dit studiejaar maakte ik kennis met de oplossingsgerichte gespreksvoering. Voor mij is het een eyeopener om niet vanuit een probleem naar de leerling te kijken, maar juist vanuit mogelijkheden.

Vanuit de modules sociaal emotioneel werd mijn aandacht gevestigd op de methode Kids' Skills (Furman, 2006). Door het inzetten van deze methode kunnen kinderen op een constructieve en positieve manier problemen overwinnen door nieuwe vaardigheden te leren. Deze manier van werken spreekt mij aan en wil ik daarom uitproberen in dit onderzoek.

Uit eigen vooronderzoek is gebleken dat Kids' Skills geen middel bevat om gericht te oefenen met taakgericht werken. Dit terwijl structuur behoevende leerlingen de houvast van een middel juist nodig hebben. Met dit onderzoek wil ik bekijken of een koppeling van de denkwijze van Kids' Skills met als middel de beertjes van Meichenbaum, de taakgerichtheid van structuur behoevende leerlingen zal verbeteren. Daarnaast wil ik bekijken of de communicatiestijl van de leerkracht invloed heeft op de mate van de verbetering, aangezien drie verschillende leerkrachten dit onderzoek in de klas zullen uitvoeren.

Onderzoeksthema

Er zijn de afgelopen jaren veel onderzoeken gedaan naar de verbetering van de werkhouding van leerlingen. Meerdere methodieken en interventiemogelijkheden zijn ontwikkeld. Met dit onderzoek wordt bekeken of een combinatie van een bestaande interventie, de beertjes van Meichenbaum, met de oplossingsgerichte visie van Kids' Skills de taakgerichtheid zal verbeteren.

Verwachtingen.

Met dit onderzoek wil ik duidelijkheid krijgen over wat structuur behoevende leerlingen nodig hebben om langere tijd taakgericht te kunnen werken. Is een combinatie van Kids' Skills en de beertjes van Meichenbaum een juiste interventie?

Ik verwacht dat het betrekken van de leerlingen de motivatie verhoogt en dat de aansluiting op de onderwijsbehoeften verbetert. Daarnaast zullen de leerlingen doelgericht werken, omdat ze weten welk doel ze nastreven. Gebaseerd op bovenstaande punten verwacht ik dat de taakgerichtheid van de leerlingen verbetert door het toepassen van de interventie.

Met de resultaten van dit onderzoek hoop ik de leerkrachten van basisschool X en mezelf aanknopingspunten te bieden wat betreft de omgang met structuur behoevende leerlingen. Aan het einde van dit onderzoek wil ik weten of een combinatie van Kids' Skills en Meichenbaum werkt bij het verbeteren van taakgerichtheid bij structuur behoevende leerlingen. Daarnaast wil ik te weten komen hoe ik het beste kan aansluiten op de onderwijsbehoeften van deze leerlingen, in en buiten de klas.

1.2 Onderzoeksvraag en deelvragen

Om het in paragraaf 1.1 beschreven praktijkprobleem te kunnen onderzoeken, stel ik de volgende onderzoeksvraag:

In hoeverre kan de taakgerichtheid tijdens het zelfstandig werken bij zes structuur behoevende leerlingen in de middenbouw van basisschool X verbeterd worden door gebruik te maken van een combinatie van Kids' Skills en Meichenbaum?

Om een volledig antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvraag zijn onderstaande deelvragen geformuleerd:

1. Wat is het effect van de interventie van Kids' Skills in combinatie met Meichenbaum ten aanzien van het taakgericht gedrag van de leerlingen?
2. Wat is de invloed van de communicatiestijl van de leerkracht op het effect van de interventie?
3. Welke aanbevelingen kunnen worden gedaan naar aanleiding van de ervaringen van de betrokken leerkrachten en leerlingen?

Kernbegrippen in dit onderzoeksthema zijn: structuur(behoevende leerlingen), werkhouding en taakgerichtheid en de methodieken Kids' Skills en beertjes van Meichenbaum. Van belang is ook de communicatiestijl van de leerkracht. Interactie is namelijk essentieel bij de oplossingsgerichte methodiek Kids' Skills. Deze kernbegrippen worden in hoofdstuk 2 toegelicht.

Hoofdstuk 2 Theoretisch kader

In dit hoofdstuk wordt aandacht besteed aan de theoretische onderbouwing. De essentiële begrippen die in het onderzoek voorkomen, worden verhelderd. Tussen de verschillende begrippen worden verbanden gelegd en in elke paragraaf volgt een koppeling met de praktijk. Daarnaast wordt in dit hoofdstuk de keuze voor de combinatie van Kids' Skills en Meichenbaum aan de hand van theorie en eigen vooronderzoek verantwoord.

2.1 Werkhouding en taakgerichtheid

Alle leerlingen in dit onderzoek hebben moeite met het taakgericht werken tijdens de momenten dat ze zelfstandig moeten werken. In deze paragraaf wordt uitgelegd wat werkhouding en taakgerichtheid inhouden.

Werkhouding kan op allerlei manieren worden gedefinieerd.

Timmerman (2002) omschrijft werkhouding als een verzameling van gedragingen die een taakoplossing positief of negatief kunnen beïnvloeden. Deze gedragingen kunnen uiterlijk zichtbaar zijn of plaatsvinden in het denkgedrag. Wanneer de gedragingen negatief worden beïnvloed, spreken we van werkhoudingsproblemen.

Werkhoudingsproblemen zijn een belangrijke oorzaak van het minder goed functioneren van een kind op school (Baert, 2001 en Bruys, 2007). Zij noemen de taakbenadering als een onderdeel van werkhoudingsproblemen.

Koning (1990) beschrijft het begrip taakbenadering als taakaanpak. De taakaanpak heeft te maken met de taakgerichtheid, één van de vier aspecten van werkhouding. De overige aspecten zijn werkwijze, diepteconcentratie en motivatie. De taakaanpak bestaat uit vaardigheden en strategieën die door de leerling achter elkaar worden ingezet om de taak aan te pakken. Dit verloopt volgens een bepaalde structuur. Meer informatie over structuur is te vinden in [paragraaf 2.2](#)

Een leerling vertoont taakgericht gedrag als deze taken en opdrachten daadwerkelijk uitvoert (Van Luit & Meijer, 1995). Twee criteria zijn

- Het gedrag dat vertoond wordt, is relevant voor de uitvoering van de opdracht.
- Het leerdoel heeft de instemming van de leerkracht.

Wordt aan beide punten niet voldaan, dan is er geen sprake van taakgericht gedrag en dus een mindere mate van taakgerichtheid.

Te Braake & Meerwaldt (2000) beschrijven taakgerichtheid als het gedrag dat van het kind verwacht wordt tijdens de uitvoering van een taak. Jeninga (2008) voegt toe dat de mate van taakgerichtheid van de leerlingen ongeveer 70% van de tijd behoort te zijn.

Zoals Timmerman (2002) omschrijft, is werkhouding een verzameling van gedragingen die de taakoplossing beïnvloeden. Deze gedragingen komen terug bij de definities van taakgericht gedrag. Een leerling is namelijk taakgericht als deze gedragingen relevant zijn voor de uitvoering. Zo beïnvloedt de leerling een taakoplossing positief.

Een niet taakgerichte leerling, zal minder relevant gedrag vertonen en beïnvloedt dus ook een negatieve taakoplossing. De taakgerichtheid is de mate van het taakgerichte gedrag, dus de mate waarin die gedragingen de taakoplossing positief beïnvloeden.

Is er een geringe taakgerichtheid, dan zal de taakoplossing negatief worden beïnvloed. Veenman et al (2003) voegt daar aan toe dat uit onderzoek is gebleken dat de taakgerichte leertijd, de tijd waarin taakgericht gedrag wordt vertoond, van invloed is op de hoogte van de leerprestaties.

Werkhouding, taakgerichtheid, taakgericht gedrag en taakaanpak zijn begrippen die veelal door elkaar worden gebruikt. De verbanden tussen deze begrippen zijn in deze paragraaf uitgelegd. Dit onderzoek richt zich vooral op één onderdeel van de werkhoudingsproblemen; namelijk de taakgerichtheid oftewel taakgericht gedrag. Dit is gelijk de vaardigheid die de leerlingen in het kader van dit onderzoek zullen oefenen met behulp van Kids' Skills in combinatie met Meichenbaum.

2.2 Structuur

*Alle leerlingen hebben structuur nodig (Bruininks,1996),
de één echter meer dan de ander.(Autismesteunpunt,2012)*

Zoals in de vorige paragraaf werd beschreven, bestaat de taakaanpak uit een reeks van vaardigheden en strategieën achter elkaar. Dit verloopt volgens een bepaalde structuur.

Structuur is de manier waarop een samengesteld geheel is opgebouwd (De Boer, 2006).

Overall heerst een bepaalde structuur, een bepaalde wijze hoe iets in elkaar zit. Van het tanden poetsen tot het omkleden bij de gym. Structuur bestaat dus uit allerlei handelingen die je vaak vanzelf doet. Bij sommige kinderen gaat dat handelen echter niet vanzelf. De omgeving moet bij deze kinderen aangeven wat de verschillende handelingen zijn, waaruit een geheel is opgebouwd.

Deze kinderen hebben vanuit zichzelf namelijk onvoldoende rust en overzicht om tot leren te komen (Autismesteunpunt, 2012). Ze hebben structuur en een voorspelbare omgeving nodig om zich veilig te voelen en zich te kunnen ontplooiën.

Met structuur behoevende leerlingen worden leerlingen bedoeld, die het vermogen missen om uit zichzelf structuur aan te brengen (Timmerman,2002). Zij hebben behoefte aan structuur van buitenaf. De omgeving zal het kind moeten ondersteunen bij het denken en handelen. Leerlingen met Asperger, PDD-NOS, NLD of AD(H)D zijn enkele voorbeelden van structuur behoevende leerlingen. Ook leerlingen zonder een diagnose kunnen extra behoefte aan structuur hebben. In dit onderzoek vallen al deze leerlingen onder de noemer: structuur behoevende leerlingen. Om de taakgerichtheid te verbeteren zullen deze leerlingen baat hebben aan een interventie met een duidelijke, vaststaande structuur, zoals de beertjes van Meichenbaum (Timmerman, 2002). De vaste stappen achter elkaar zullen de leerling helpen het geheel van zelfstandig werken te verdelen in de losse stappen.

Structuur behoevende leerlingen hebben behoefte aan duidelijkheid en structuur. Weet de leerling wat er van hem wordt verwacht, dan zal de leerling gericht te werk gaan, omdat het weet waaraan het moet voldoen. Met behulp van de oplossingsgerichte methode Kids' Skills wordt de leerlingen duidelijk gemaakt welke vaardigheid ze gaan oefenen en hoe ze deze gaan oefenen.

'Ik heb gewoon een beetje sturing nodig'

Onderzoeksverslag

Anne Talboom

Het zal de leerlingen rust en houvast geven. Een visuele ondersteuning is een belangrijk onderdeel voor deze leerlingen. Deze ondersteuning kan gevonden worden in de beertjes van Meichenbaum (Timmerman, 2002), maar ook in het totemfiguur van Kids' Skills (Furman, 2006).

Van grootste belang is de leerkracht, die het onderwijs duidelijk en voorspelbaar maakt (Autismesteunpunt, 2012). Als leerkracht moet je voortdurend weten wat er in de groep omgaat. De interactie met leerlingen is essentieel. Het is belangrijk om gewenst gedrag te versterken, in plaats van ongewenst gedrag te bestraffen. Kinderen leren dan immers hoe ze zich behoren te gedragen (Van Eijkeren, 2008). Deze theorie komt voort uit de behavioristische denkwijze. Gedrag wordt gezien als iets wat aangeleerd kan worden. Modelleren, het voordoen van gewenst gedrag, is van belang. Leerlingen willen weten wat ze juist wel moeten doen, in plaats van wat ze fout doen. Ook bij het taakgericht werken is dit van belang. De methode Kids' Skills (Furman, 2006) gaat uit van wat goed gaat. Dit zal bijdragen aan het versterken van gewenst gedrag.

Structuur behoevende leerlingen hebben een bepaalde aanpak nodig. Onderstaande punten zijn daarbij van belang: (Autismesteunpunt, 2012):

- Veiligheid
- Een uitnodigende leeromgeving
- Positieve benadering

Deze punten komen deels overeen met drie aspecten die Bruininks (1996) benoemt. Het *affektieve aspect*, een gevoel van zekerheid en geborgenheid en het *cognitieve aspect*, het kennen en het leren in een geordende wereld, komen overeen met de veiligheid en de leeromgeving van het autismesteunpunt (2012). Het derde aspect is het *conatieve aspect*, het authentiek zijn van het kind. Dit heeft een relatie met het laatste punt van het autismesteunpunt (2012). Een positieve benadering is essentieel in het stimuleren van de eigenheid van een kind.

Uit bovenstaande informatie blijkt dat de leerkrachtvaardigheden een enorme invloed hebben op het functioneren van structuur behoevende leerlingen. Zo heerst op basisschool X in elke klas een basisstructuur. Deze bestaat uit onder andere de dagplanning op het bord en het hanteren van vaststaande regels en routines. De leerkracht creëert deze basisstructuur, zodat alle leerlingen weten waar ze aan toe zijn en wat ze kunnen verwachten. De drie aandachtspunten van het autismesteunpunt (2012) horen in elke klas terug te komen. Deze basisaanpak is echter niet voldoende voor alle leerlingen in de klas. Sommige leerlingen hebben meer structuur nodig.

De keuze voor de koppeling van Kids' Skills en Meichenbaum is voortgekomen uit het feit dat alle leerlingen in dit onderzoek structuur behoevend zijn. De behoeften van deze leerlingen zijn in [bijlage 1](#) samengevat. In [bijlage 4](#) wordt beschreven hoe vanuit de literatuur de keuze voor de koppeling van Kids' Skills en Meichenbaum onderbouwd kan worden.

2.3 De begeleiding van leerlingen met een geringe taakgerichtheid.

In de theorie zijn verschillende methodieken te vinden voor de begeleiding van leerlingen met werkhoudingsproblemen en een geringe taakgerichtheid. In dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van Kids' Skills (Furman,2006) in combinatie met Meichenbaum (Timmerman, 2002). In [bijlage 4](#) wordt schematisch onderbouwd waarom Kids' Skills in combinatie met Meichenbaum een juiste interventie voor structuur behoevende leerlingen is. Het feit dat alle leerlingen in dit onderzoek structuur behoevend zijn en de ervaringen en verwachtingen van basisschool X zijn meegenomen in de keuze van de interventie.

Kids'Skills

Furman(2006) beschrijft de oplossingsgerichte methode Kids'Skills om te werken aan 'problemen'. Furman beschrijft dat kinderen eigenlijk geen problemen hebben, maar bepaalde vaardigheden missen. Deze vaardigheden moeten nog aangeleerd worden. Kids'Skills gaat uit van 15 stappen. Deze zijn te vinden in [bijlage 2](#).

De leerkracht gaat in overleg met de leerling over de te leren vaardigheid. De vaardigheid wordt geoefend in de praktijk en bij het 'behalen' mag de leerling deze aan anderen aanleren. Het aanleren van taakgericht gedrag is de vaardigheid waar binnen dit onderzoek aan gewerkt wordt.

Deze methodiek is in het kader van dit onderzoek de denkwijze. Met behulp van deze denkwijze krijgt de leerling het gevoel van autonomie en competentie. De leerling zal intrinsiek gemotiveerd zijn, doordat deze zelf eigenaar van de te leren vaardigheid is. Deze punten vindt basisschool X van belang in een methodiek.

Een nadeel van deze methodiek is dat het geen middel bevat om specifiek de vaardigheid *taakgericht werken* aan te leren. De houvast van een middel dat in de klas gebruikt kan worden, is juist van belang voor structuur behoevende leerlingen. Een dergelijk middel is wel te vinden in de beertjes van Meichenbaum (Timmerman,2002).

De beertjes van Meichenbaum.

Deze methodiek is een zelfinstructiemethode, beschreven door Timmerman(2002). Jeninga(2008) noemt het een cognitieve gedragstherapie. Het is een cognitieve methode die het kind leert om zijn handelen bewust te sturen.

Samen met de leerkracht en later alleen, worden stappen doorgenomen bij het uitvoeren van een taak. Deze stappen zijn: (Timmerman,2002) (Jeninga,2008)

1. **Probleemanalyse: 'Wat moet ik doen?'**
2. **Zoeken naar een oplossingsstrategie: 'Hoe ga ik het doen?'** Timmerman(2002) voegt hieraan toe: 'Ik heb een plan.'
3. **Het uitvoeren van het vooropgestelde plan: 'Ik doe mijn werk'**
4. **Evaluatie: ik kijk mijn werk na. 'Wat vind ik ervan?'**

Deze stappen worden vaak gevisualiseerd met behulp van afbeeldingen, zoals de vier beertjes (Timmerman,2002)

Vooral het hebben van een stappenplan en de visualisatie zijn van belang voor de structuur behoevende leerlingen. De houvast en duidelijkheid die zij nodig hebben, wordt hiermee gewaarborgd. De beertjes van Meichenbaum worden als middel gebruikt om de vaardigheid die bij Kids' Skills wordt aangeleerd, te oefenen.

Hoe beide methodieken in de praktijk gekoppeld worden, is te vinden in [bijlage 5](#).

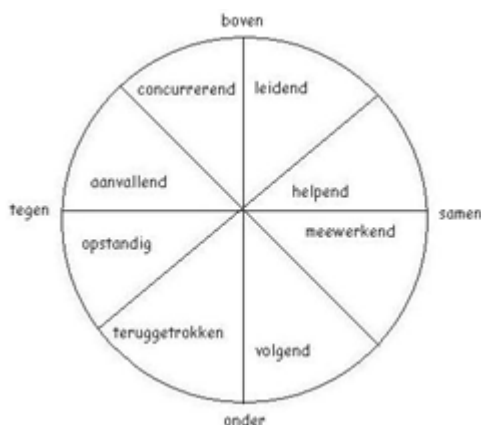
2.4 Roos van Leary

Essentieel binnen het onderwijs zijn de leerkrachtvaardigheden. In paragraaf 2.2 werden veiligheid, een uitnodigende leeromgeving en een positieve benadering als meest belangrijke punten voor de structuur behoevende leerlingen genoemd (autismesteunpunt, 2012). De manier waarop de leerkracht met de leerling communiceert, is van belang als wordt gekeken naar deze punten. Furman (2006) beschrijft dat positieve feedback van enorm belang is bij de methode Kids' Skills. Deze communicatiestijl zal de leerkracht moeten bezitten. Daarnaast beschrijft Furman (2006) het belang van samenwerken tussen leerkracht en leerling. Het kind zal zelf de vaardigheid moeten aanleren en is dus eigenaar van zijn eigen probleem (Claasen et al, 2009). Dit moet het kind ook zo voelen om de vaardigheden te kunnen ontwikkelen.

De Roos van Leary (Van der Wolf en van Beukering, 2009) is een manier om inzichtelijk te maken hoe patronen ontstaan bij interpersoonlijk gedrag. De voorkeur voor een bepaalde communicatiestijl van een leerkracht kan worden bekeken met dit model. Gedrag roept namelijk gedrag op (Jeninga, 2008). Met andere woorden: je eigen gedrag beïnvloedt het gedrag van de ander.

De Roos (Figuur 2.1) werkt met vier dimensies: boven & onder en tegen & samen. Boven & onder

heeft te maken met de mate waarin mensen invloed op elkaar uitoefenen. Tegen & samen betreft hoe persoonlijk of afstandelijk de betrokkenen met elkaar omgaan.



Figuur 2.1 Roos van Leary

- Bovengedrag: gericht op veel invloed uitoefenen
- Ondergedrag: niet gericht op invloed uitoefenen, volgbaar
- Samen-gedrag: gericht op acceptatie
- Tegen-gedrag: gericht op andere belangen dan acceptatie (meestal resultaat)

De leerkracht en leerling reageren voorspelbaar op elkaar; samen-gedrag roept samen-gedrag op. Tegen-gedrag roept tegen-gedrag op.

Daarentegen roept bovengedrag ondergedrag op en ondergedrag roept bovengedrag op. Wanneer een leerkracht de leidende rol neemt, zal de leerling gaan volgen. Wanneer de leerkracht volgt, zal de leerling de leiding nemen.

Als de informatie uit de Roos van Leary (Van der Wolf en van Beukering, 2009) in verband wordt gebracht met de communicatiestijl van Furman (2006), kan verwacht worden dat samen-gedrag van de leerkracht de beste reactie bij de leerling uitlokt. Dit samen-gedrag dient met een positieve insteek te zijn.

Inzicht in het gedrag dat de leerkracht bewust aanneemt in de klas, geeft informatie over het soort leerling-gedrag dat uitgelokt wordt. In dit onderzoek worden leerlingen van drie verschillende leerkrachten met elkaar vergeleken. Het gedrag van de leerkracht zou dus van invloed kunnen zijn op de ontwikkeling van de leerlingen.

2.5 Zelfstandig werken

Leerlingen moeten soms voor langere tijd zonder hulp van de leerkracht werken. Dit noemt Veenman et al (2003) zelfstandig werken. Förrer en Schouten (2009) voegen hieraan toe dat de leerkracht de leerlingen uitgestelde aandacht geeft en dat leerlingen vaak werken in groepen of elkaar hulp mogen vragen. Twee belangrijke doelen van het zelfstandig werken zijn het zelfstandig worden en verantwoordelijkheid dragen.

Om zelfstandig te kunnen werken, moet wederom een bepaalde structuur worden aangebracht. Wanneer de leerling de structuur mist en niet weet welke handelingen het uit moet voeren, zal deze niet kunnen starten met het uitvoeren van de taak, of halverwege vastlopen. De leerling zal dan gering taakgericht werken. De vaste structuur die leerlingen nodig hebben, zal in dit onderzoek worden gevisualiseerd middels de beertjes van Meichenbaum (Timmerman, 2002).

Er zijn twee manieren van het zelfstandig maken van leertaken. Als eerste de individuele verwerking, deze volgt na een instructie. De tweede manier is het zelfstandig werken. Hierbij maakt de leerling een taak, zonder een vooraf gekregen instructie. Een voorbeeld is het werken met een weektaak. In dit onderzoek omvat het begrip zelfstandig werken het alleen werken aan een schriftelijke opdracht. Dit kan zijn tijdens het zelfstandig werken of tijdens de individuele verwerking van leervakken.

Het zelfstandig werken vindt op basisschool X één keer per dag plaats aan de hand van een dagplanning. De individuele verwerking is een onderdeel van vrijwel elke les.

2.6 Tot slot

In dit hoofdstuk is aan de hand van de theorie over structuur (behoevende leerlingen), werkhouding & taakgerichtheid en zelfstandig werken onderbouwd waarom er is gekozen voor de koppeling van Kids' Skills (Furman, 2006) en Meichenbaum (Timmerman, 2002). Samengevat is gekozen voor Kids' Skills omdat deze methodiek de leerlingen intrinsiek motiveert en hen het gevoel van competentie en autonomie geeft. Daarnaast maakt Kids' Skills aan de leerlingen duidelijk wat er van hen wordt verwacht en waarom.

De keuze voor de combinatie met Meichenbaum is voortgekomen uit het feit dat deze methodiek een gevisualiseerd stappenplan heeft, dat gebruikt kan worden in de klas. De Roos van Leary is hieraan gekoppeld in het kader van het leerkrachtgedrag. De denkwijze van Kids' Skills vraagt namelijk een bepaalde interpersoonlijke stijl van de leerkracht.

In hoofdstuk 3 wordt uitgelegd hoe dit onderzoek vorm wordt gegeven.

'Ik heb gewoon een beetje sturing nodig'

Onderzoeksverslag

Anne Talboom

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

In dit hoofdstuk wordt de opzet van het onderzoek weergegeven. Het doel, het onderzoeksparadigma en de gekozen onderzoeksstrategie komen aan de orde. Deze punten zorgen ervoor dat er op een bepaalde manier naar de uitvoering van dit onderzoek wordt gekeken. Om antwoord te krijgen op de onderzoeksvraag en de deelvragen, wordt op verschillende manieren data verzameld. Deze methoden, de onderzoeksgroep, onderzoeksinstrumenten en data-analyse worden beschreven en de keuzes worden verantwoord. Tot slot komen validiteit, betrouwbaarheid, triangulatie en ethiek in het kader van dit onderzoek aan de orde.

3.1 Doel van het onderzoek

Het doel van het onderzoek, is onderzoeken hoe de taakgerichtheid bij structuur behoevende leerlingen verbeterd kan worden en welk leerkrachtgedrag daarbij van belang is. Professionele ontwikkeling speelt hierbij een rol. Ik wil mijn persoonlijke handelen verbeteren en nieuwe inzichten opdoen. Ook de deelnemende groepsleerkrachten willen werken aan de eigen ontwikkeling. Het doel in het onderzoek (Harinck, 2010), is de taakgerichtheid van de zes structuur behoevende leerlingen verbeteren.

3.2 Onderzoeksparadigma

Een paradigma is een manier van waaruit de werkelijkheid wordt geïnterpreteerd (De Lange et al. 2010). Interpreteren gebeurt in een onderzoek constant. Als paradigma past de kritisch-emancipatorische zienswijze binnen dit onderzoek. Het is een praktijkgericht onderzoek, er wordt gewerkt met mensen, waarbij ik van een huidige situatie naar een gewenste situatie wil. In dit onderzoek wordt op zoek gegaan naar vernieuwing, die werkbaar is in de context. Het onderzoek is gericht op de professionele ontwikkeling van mijzelf, maar ook van mijn collega's, aangezien zij ook meewerken aan de uitvoering van het onderzoek.

3.3 Onderzoeksstrategie

Dit onderzoek heeft als doel het verbeteren of vernieuwen van de eigen beroepspraktijk. Dat maakt het een actieonderzoek (De Lange et al. 2010). In dit onderzoek wordt een alternatieve handelingswijze ontwikkeld en uitgetoetst. De handelingswijze is een interventie in de klas, die aan het einde geëvalueerd wordt met alle betrokkenen. Met dit actieonderzoek wil ik de kwaliteit van mijn handelen verbeteren.

3.4 Onderzoeksgroep

Het onderzoek is een praktijkonderzoek op meso niveau, namelijk in de groepen 4, 5 en 6 van basisschool X. In het onderzoek staan zes leerlingen (N=6), twee uit elke groep, centraal. Deze leerlingen worden in de klas door de eigen groepsleerkrachten ondersteund. Ik zal ze buiten de klas begeleiden.

Vanwege de handelingsverlegenheid van de groepsleerkracht zijn alle geselecteerde leerlingen aangemeld bij het zorgteam. Het domein waarop deze leerlingen te groeperen zijn, is de behoefte aan structuur. Daarnaast ondervinden alle geselecteerde leerlingen problemen bij de taakaanpak. Wanneer ik met de leerlingen de interventie bespreek, komen de individuele onderwijsbehoeften aan bod. Het doel van de leerlingen is het verbeteren van de taakaanpak om de effectieve leertijd te vergroten. Dit doen ze door de interventie in de praktijk toe te passen.

De drie geselecteerde groepsleerkrachten van deze leerlingen hebben aangegeven mee te willen werken. Ze zijn allen enorm gemotiveerd om het beste uit de leerlingen te halen. Het doel van de leerkrachten is het verbeteren van de eigen professionele ontwikkeling. De rol van de groepsleerkrachten is het begeleiden en positief ondersteunen van de leerling in de klas.

3.5 Onderzoeksmethoden en instrumenten

Om betrouwbare data te verzamelen, maak ik gebruik van verschillende onderzoeksmethoden en instrumenten. Met deze data worden in hoofdstuk 5 de deelvragen beantwoord.

- Gestructureerde observatie
- Voortgangsgesprekken
- Vragenlijst
- Interview met de leerkrachten
- Interview met de leerlingen

Dit onderzoek levert zowel kwalitatieve als kwantitatieve gegevens op (De Lange et al. 2010). Er worden kwantitatieve gegevens verzameld door middel van een gestructureerde observatie en een vragenlijst. Met de voortgangsgesprekken en interviews worden kwalitatieve gegevens verzameld.

In de volgende paragrafen worden de onderzoeksinstrumenten nader uitgelegd. Vervolgens zal per onderzoeksinstrument worden aangegeven hoe de data geanalyseerd zal worden.

3.5.1 Dataverzameling

Gestructureerde observatie

Het taakgericht gedrag van de leerlingen wordt drie keer gemeten aan de hand van de tijdsteekproef (Jeninga, 2008). Op het tijdsteekproef-formulier wordt het taakgerichte en niet-taakgerichte gedrag elke 20 seconden omcirkeld. Er wordt een beginmeting (voor de interventie), een tussenmeting (na twee weken) en een eindmeting (na vier weken) afgenomen.

Jeninga (2008) geeft aan dat een tijdsteekproef uitermate geschikt is om het effect van een bepaalde aanpak op een objectieve wijze vast te kunnen stellen. Gedrag moet namelijk zo objectief mogelijk geobserveerd worden. Een vaststaande observatielijst, zoals de tijdsteekproef, draagt bij aan het objectief observeren. Bij de metingen neem ik de rol in van observator en participant.

Het doel van deze meting is vast stellen hoeveel tijd de leerling procentueel gezien taakgericht werkt. Zo kan worden bekeken of de interventie effect heeft op het taakgericht gedrag van de leerlingen (deelvraag 1).

Voortgangsgesprekken

De voortgangsgesprekken zijn de leidraad van de uitvoering van dit onderzoek.

Dit zijn semigestructureerde interviews (Harinck, 2010) met als doel: de onderwijsbehoeften van het kind in kaart brengen en er op aansluiten. Er vinden drie gesprekken per leerling plaats, direct na elke tijdsteekproef.

Tijdens elk voortgangsgesprek staan vier punten centraal:

1. Vragen naar het denkgedrag tijdens de geobserveerde taak
2. Het uitvoeren van de interventie volgens Kids' Skills (15 stappen) in combinatie met Meichenbaum.
3. De vraag: waar zit je nu op de ladder en hoe komt het dat je daar nu zit? (Schaalvraag (Cauffman & van Dijk, 2009)). Wat is er afgelopen tijd goed gegaan?
4. De vraag: waar op de ladder wil je de volgende keer staan? Hoe ga je de komende tijd je vaardigheid oefenen om op die tree van de ladder te komen?

Voor punt één is gekozen, omdat Timmerman (2002) aangeeft dat, naast de uiterlijke gedragingen, het denkgedrag van de leerling van belang is. De uiterlijke gedragingen van de leerling worden gemeten met de tijdsteekproef. Een onderdeel van de voortgangsgesprekken is het denkgedrag onderzoeken en bekijken welke invloed deze heeft op de taakgerichtheid. De interviews zullen altijd gelijk na de observatie plaatsvinden. Dit om de betrouwbaarheid te vergroten. De leerling zal zich zijn denkgedrag nog goed kunnen herinneren. In [bijlage 7](#) staan de vragen vermeld die hierbij worden gebruikt.

Hoe het tweede punt in de praktijk vorm krijgt, is te vinden in [bijlage 5](#).

Het derde en vierde punt betreffen een schaalvraag, middels een visuele ladder.

Deze keuze is gemaakt, zodat het voor de leerling op een oplossingsgerichte manier inzichtelijk wordt wat er al is bereikt en wat deze leerling nog wil bereiken.

De leerlingen geven zelf aan op welke tree van de ladder ze op het moment van het gesprek staan. Dit onderbouwen ze met argumenten; wat gaat er goed. Daarna bekijken ze welke tree ze de volgende keer willen bereiken en hoe ze dat gaan doen.

Met de informatie van de voortgangsgesprekken wordt het proces per leerling in beeld gebracht. Hiermee kunnen argumenten worden gegeven om de eventuele verbetering van taakgerichtheid te onderbouwen (deelvraag 1).

Vragenlijst Roos van Leary

De 'Roos van Leary' wordt gebruikt om het communicatiegedrag van de leerkracht te onderzoeken (deelvraag 2). Elke leerkracht geeft op zijn eigen manier les. Van der Wolf en Beukering (2009) vermelden dat de leerkracht en leerling door interpersoonlijk gedrag, wederzijds gedrag kunnen uitlokken. De manier van lesgeven kan dus van invloed zijn op het effect van de interventie. Na afloop van de interventieperiode vullen de betreffende leerkrachten zelf in hoe zij zich opstellen in de klas. De vragenlijst interpersoonlijk gedrag bevat 64 gedragingen.

De leerkrachten omcirkelen de gedragingen die bij hen passen. Deze vragenlijst leidt tot een score die grafisch kan worden weergegeven in een roos met acht gedragstypen.

Interview met de leerkrachten

Na afloop van de interventie wordt een semigestructureerd interview (Harinck, 2010) afgenomen bij de leerkrachten. Er worden negen open vragen gesteld die ingaan op de vorderingen van de leerlingen, het effect van de methodiek en het eigen leerkrachtgedrag. Dit interview heeft als belangrijkste doel het vaststellen van positieve punten en verbeterpunten; de evaluatie. Zo zullen uiteindelijk aanbevelingen vanuit de betrokkenen worden geformuleerd, waarmee deelvraag 3 kan worden beantwoord.

Interview met leerlingen

Ook bij de leerlingen wordt een semigestructureerd interview (Harinck, 2010) afgenomen. Er worden zes open vragen gesteld. De vragen betreffen de invloed van de interventie en de beleving van de leerling met betrekking tot de interventie. Dit interview heeft als doel evalueren. Uit de antwoorden van de leerlingen zullen aanbevelingen worden geformuleerd om deelvraag 3 te kunnen beantwoorden.

Alle meetmomenten zijn samengevat in een tijdpad. Dit tijdpad geeft aan wat er wanneer moet gebeuren, hoe dat moet gebeuren en wie de betrokkenen zijn. Ook het vooronderzoek is meegenomen in het tijdpad. In [bijlage 11](#) is deze te vinden.

3.5.2 Data-analyse

Gestructureerde observatie

De tijdsteekproef levert kwantitatieve gegevens op. De gedragingen per kind worden omgerekend in percentages taakgerichtheid en niet-taakgerichtheid tijdens zelfstandig werken. De percentages taakgerichtheid worden per leerling in een grafiek verwerkt. Daarnaast worden grafieken gemaakt van de gemiddelde taakgerichtheid van alle leerlingen en het gemiddelde van twee leerlingen uit dezelfde groep. Deze informatie is nodig om deelvragen 1 en 2 te kunnen beantwoorden.

De observaties worden gefilmd om deze ter controle objectief terug te kunnen kijken.

Voortgangsgesprekken

De voortgangsgesprekken bestaan uit vier punten. Deze punten zijn reeds beschreven bij de dataverzameling.

Voor punt 1, 3 en 4 zal per leerling de voortgang in kernwoorden weergegeven worden in een schema (figuur 3.1).

	Denkgedrag geobserveerde taak	Ladder 12 treden; waar zit je nu op de ladder?	Ladder 12 treden; waar op de ladder wil ik naar toe? Hoe?
Nulmeting			
Tussenmeting			
Eindmeting			

Figuur 3.1 Schema analyse voortgangsgesprekken

In verband met de vele kwalitatieve data die voorkomt uit deze voortgangsgesprekken is er voor gekozen om punt 2 niet mee te nemen in de data-analyse. Deze data is het minst relevant voor de beantwoording van de onderzoeksvraag en deelvragen. Dit is puur de werkwijze van de interventie, zoals deze wordt toegepast bij elke leerling. Deze werkwijze is te vinden in [bijlage 5](#).

Vragenlijst Roos van Leary

De ingevulde vragenlijst interpersoonlijk gedrag wordt per leerkracht omgezet in een score per gedragstype aan de hand van de sleutel. Dit is een vastgestelde procedure met een vastgestelde norm. De score per gedragstype wordt daarna per leerkracht grafisch weergegeven in de Roos van Leary.

Met de resultaten kan worden bekeken of er een relatie is tussen het effect van de interventie en de communicatiestijl van de betreffende leerkracht.

Interview met leerkrachten

Het interview met de leerkrachten wordt opgenomen. De antwoorden van de leerkrachten worden tijdens het bekijken van de opname beknopt beschreven per vraag. Daarna worden de antwoorden wat betreft de interventie in thema's verdeeld en gestructureerd weergegeven in een schoenendoosmodel (Harinck, 2010). De thema's zijn: positieve punten, verbeterpunten en discussiepunten. Een tweede model bevat een samenvatting van de mening van de leerkracht wat betreft de vorderingen per leerling. Beide modellen worden geverifieerd bij de betreffende personen, om te zorgen voor een kloppend beeld.

Interview met leerlingen

De antwoorden van de leerlingen zullen in kernwoorden worden weergegeven in een gestructureerd schema. De kernwoorden per vraag zullen worden gelabeld aan codes; positief, neutraal en negatief. Dit gebeurt per leerling. Aan het einde van het interview zal de lijst met antwoorden worden opgelezen aan de leerling, zodat deze kan aangeven of het op de juiste manier is verwoord. Ook deze interviews worden opgenomen om ze objectief terug te kunnen kijken.

3.6 Validiteit, betrouwbaarheid en triangulatie

Validiteit

De validiteit van een onderzoek is de mate waarin de meetinstrumenten meten wat je wilt weten (De Lange et al. 2010). Dit onderzoek is gering valide. Het blijft menselijk handelen en het zal altijd deels subjectief blijven. Om het onderzoek zo valide mogelijk te maken heb ik gekozen om altijd filmopnames te maken. Mocht ik er dan niet uitkomen, kan ik altijd om hulp vragen aan mijn critical friends en hen de filmbeelden voorleggen. Mijn critical friends zijn objectief, aangezien ze de leerlingen niet kennen. Daarnaast heb ik gekozen voor observaties aan de hand van een observatielijst in plaats van ongestructureerde observaties. Deze observatielijst is elke meting dezelfde.

De interviews zijn semigestructureerd. Er zijn vooraf opgestelde vragen, maar naargelang de antwoorden van de deelnemers kan ik vragen toevoegen of de volgorde veranderen. De vooraf opgestelde vragen, zullen bij elke leerkracht en leerling dezelfde zijn.

Daarnaast houd ik bij elke manier van data verzamelen het doel van verzamelen in mijn achterhoofd.

Betrouwbaarheid:

De betrouwbaarheid van dit onderzoek heeft te maken met de nauwkeurigheid van de meting. Hier is van belang dat kinderen zich elke dag anders kunnen gedragen. De betrouwbaarheid is dus niet altijd even groot. Om toch de betrouwbaarheid zo groot mogelijk te maken worden alle observaties en interviews gefilmd.

De gestructureerde observaties zijn steeds in de eigen klas. Elke meting wordt op hetzelfde tijdstip en bij het hetzelfde vak afgenomen. De invloed van tijdstip en soort taak zullen dan gering zijn.

Bij alle observaties en interviews worden dezelfde lijsten en vragen gebruikt.

De schriftelijke aantekeningen worden na afloop van elk interview gelezen door de betrokkene. Deze kan dan aangeven of het verslag goed geregistreerd is.

Triangulatie

Het gebruiken van verschillende soorten methoden van dataverzameling wordt triangulatie genoemd. De gebruikte informatiebronnen in dit onderzoek zijn: literatuuronderzoek, gestructureerde observaties, voortgangsgesprekken, een vragenlijst en interviews. Ik maak gebruik van verschillende gegevensbronnen, namelijk de deelnemende groepsleerkrachten en de leerlingen die aan het onderzoek deelnemen.

3.7 Ethiek

Praktijkgericht onderzoek wordt altijd gedaan met mensen. Daarom moet er rekening worden gehouden met de ethische aspecten. Een belangrijk ethisch aspect is dat er een klimaat van veiligheid moet heersen. Voor de leerlingen is dit in de klas het geval, vandaar dat dit onderzoek vooral in de klas plaatsvindt. Hoe opener en veiliger het klimaat, des te beter zal het proces verlopen, des te betrouwbaarder de uitslag (De Lange et al.2010).

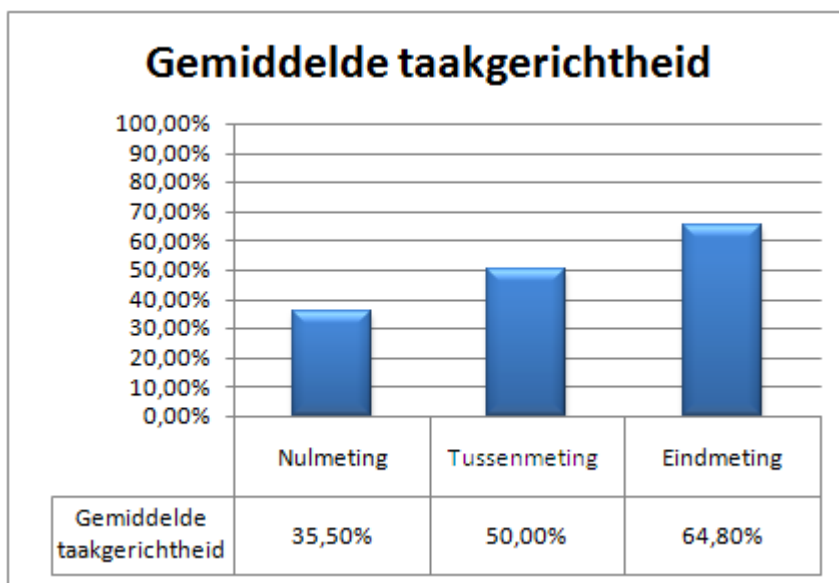
Een ander aspect van ethiek is privacy. De namen van betrokken leerlingen en leerkrachten zullen geanonimiseerd worden. Toestemming voor deelname wordt te allen tijde gevraagd aan betrokkenen. Zo worden de ouders van de leerlingen op de hoogte gesteld door de betreffende leerkracht. De ouders geven ook toestemming voor het maken van videobeelden. Zij tekenen hiervoor. De videobeelden zullen in de vertrouwde omgeving gedeeld worden en na afloop van het onderzoek worden verwijderd.

Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten

In dit hoofdstuk wordt de data gepresenteerd die door verschillende onderzoeksinstrumenten zijn verkregen. Per onderzoeksinstrument wordt kort de uitvoering besproken, waarna de resultaten van de data weergegeven worden. De vele kwalitatieve data worden gerubriceerd volgens het schoenendoosmodel (Harinck,2010) en schema's om de ongestructureerde gegevens te ordenen en structureren. De kwantitatieve data zijn verwerkt in grafieken en diagrammen.

Gestructureerde observatie

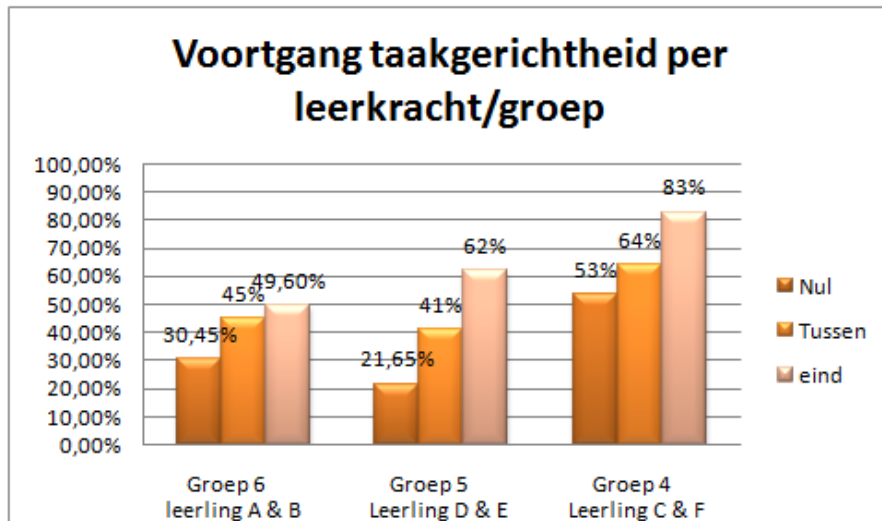
Om te kijken naar de vooruitgang van de leerlingen op het gebied van taakgericht werken is de tijdsteekproef gebruikt. Deze is drie keer afgenomen per leerling; de nul-, tussen- en eindmeting. Het aantal gedragingen per onderdeel van de tijdsteekproef is omgerekend naar procenten. Het gemiddelde percentage taakgericht gedrag is in onderstaande analyse af te lezen.



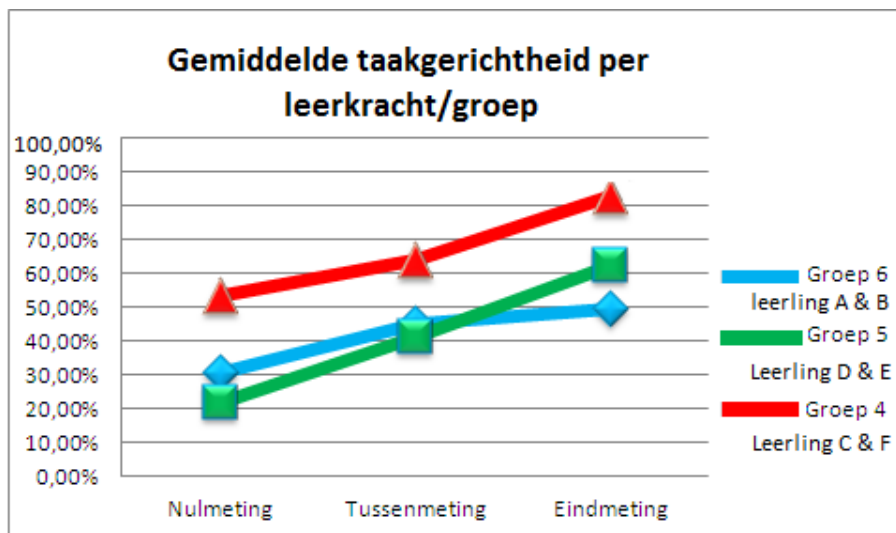
Figuur 4.1 Gemiddelde taakgerichtheid van de 6 leerlingen

Uit figuur 4.1 blijkt dat de taakgerichtheid van nul- naar eindmeting 29,3% is gestegen. Dat betekent dat de niet-taakgerichtheid met 29,3% is afgenomen.

In onderstaande figuren 4.2 en 4.3 is de gemiddelde taakgerichtheid van twee leerlingen uit dezelfde groep weergegeven. Deze leerlingen hebben dus dezelfde leerkracht.



Figuur 4.2 Gemiddelde taakgerichtheid per leerkracht/groep



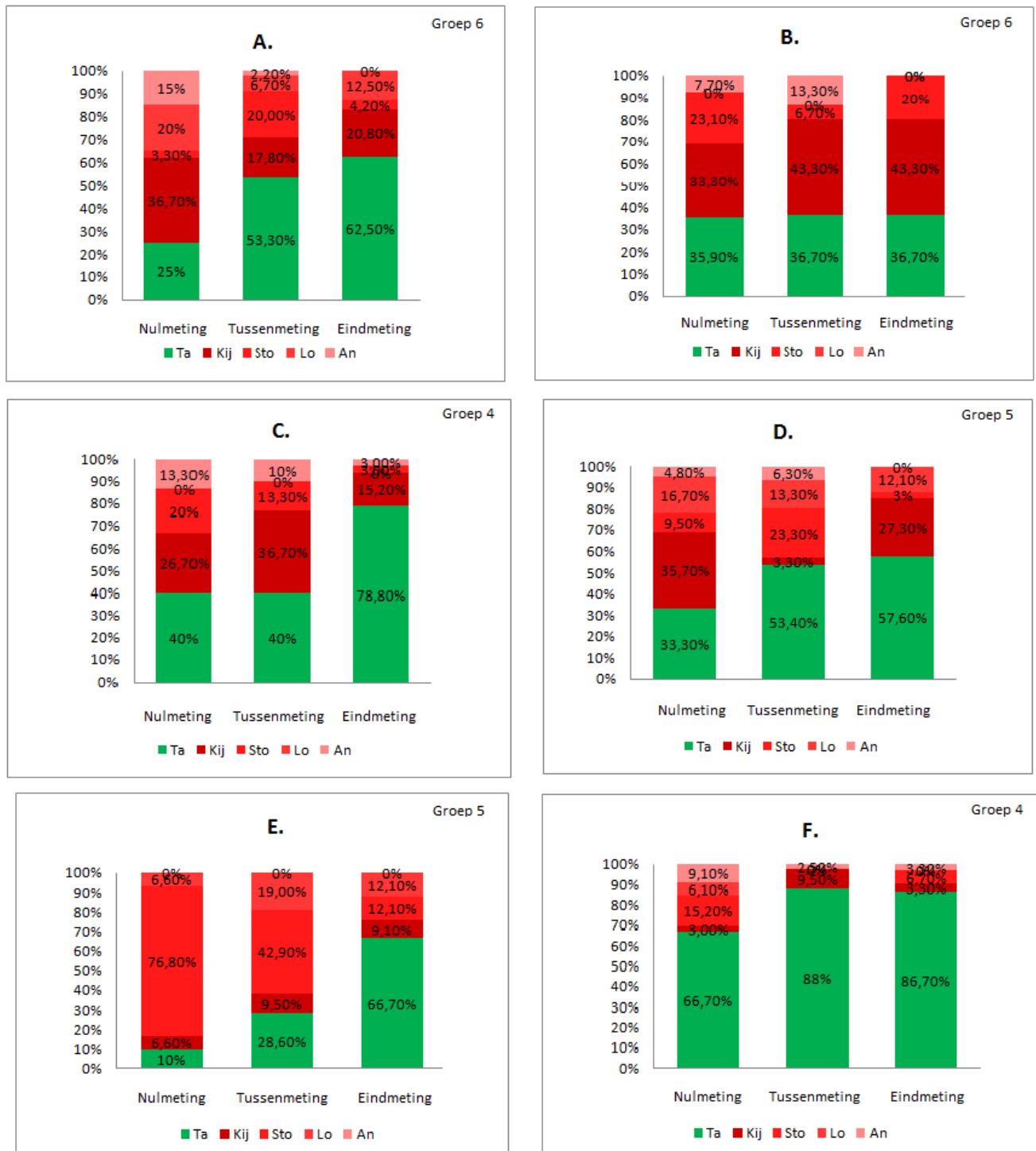
Figuur 4.3 Gemiddelde taakgerichtheid per leerkracht/groep

Uit de figuren is op te maken dat de leerlingen uit groep 5 het meeste zijn gestegen in het taakgericht gedrag. Zij zijn tussen de nul- en eindmeting gemiddeld 40,35% gestegen. De leerlingen uit groep 4 zijn gemiddeld 30% gestegen. De leerlingen uit groep 6 hebben de kleinste groei door gemaakt. Zij zijn gemiddeld 19,15% gestegen.

Figuur 4.4 laat zien hoe de individuele taakgerichtheid van de leerlingen is. Hierbij zijn alle observatiecategorien van de tijdsteekproef meegenomen. Groen zijn alle taakgerichte gedragingen. Rood zijn alle niet taakgerichte gedragingen. Het taakgericht gedrag tussen de nul- en eindmeting is bij alle leerlingen gestegen.

Legenda:

- Ta: Werkt taakgericht
- Kij: Kijkt afwezig rond of start voor zich uit
- Sto: Stoort andere leerlingen of praat met hen
- Lo: Loopt door de klas
- An: Is bezig met andere activiteiten



Figuur 4.4 Score taakgerichtheid en ander gedrag per leerling

'Ik heb gewoon een beetje sturing nodig'

Voortgangsgesprekken

Tijdens de voortgangsgesprekken zijn steeds 4 punten doorlopen.

1. Vragen naar het denkgedrag tijdens de geobserveerde taak
2. Het uitvoeren van de interventie volgens Kids' Skills (15 stappen) in combinatie met Meichenbaum.
3. De vraag: waar zit je nu op de ladder en hoe komt het dat je daar nu zit? (Schaalvraag (Cauffman & van Dijk, 2009)). Wat is er afgelopen tijd goed gegaan?
4. De vraag: waar op de ladder wil je de volgende keer staan? Hoe ga je de komende tijd je vaardigheid oefenen om op die tree van de ladder te komen?

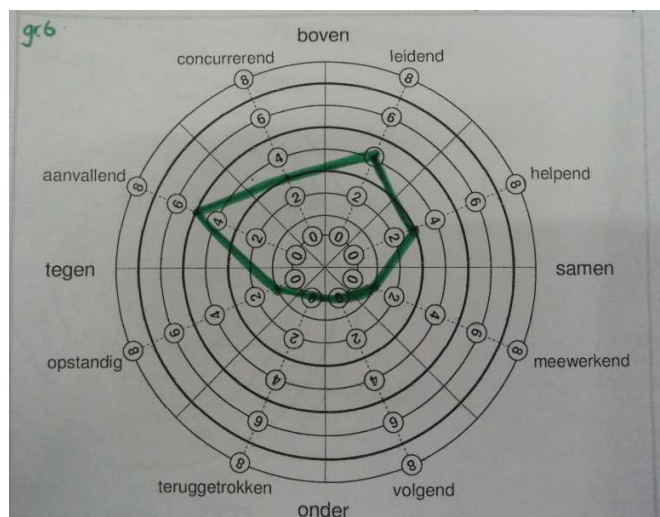
Van punten 1, 3 en 4 is in [bijlage 8](#) per leerling geordend weergegeven welke ontwikkeling ze hebben doorgemaakt.

In de schema's is te zien dat elke leerling omhoog is geklommen op de ladder. Daarnaast is bij vijf van de zes leerlingen een tendens te vinden in de soort opdrachten. Is de opdracht makkelijk, dan vinden de leerlingen de opdracht ook leuk. Andersom is op te merken dat leerling de opdracht minder leuk of niet leuk vinden, als hij moeilijk is. Eén leerling geeft aan dat opdrachten die makkelijk zijn en altijd hetzelfde zijn, juist niet leuk zijn.

De uitwerking van punt 2 is weergegeven in [bijlage 5](#).

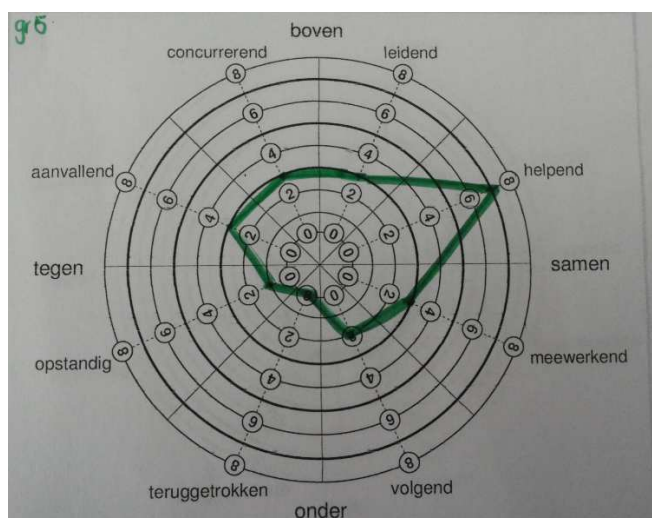
Vragenlijst Roos van Leary

Alle deelnemende leerkrachten hebben de vragenlijst interpersoonlijk gedrag ingevuld. De score van de vragenlijst wordt grafisch in beeld gebracht in de Roos van Leary (Van der Wolf en van Beukering, 2009). Onderstaande figuren 4.5 t/m 4.7 geven de scores van de drie leerkrachten weer.



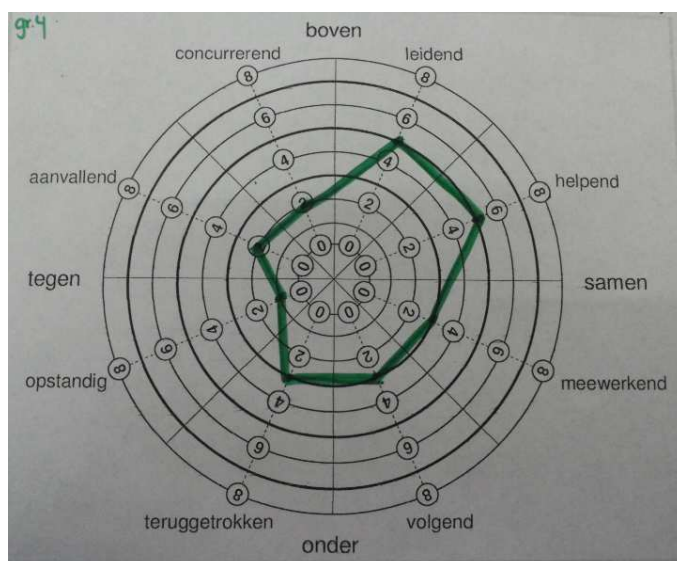
Figuur 4.5 Roos van Leary leerkracht groep 6

Figuur 4.5 geeft aan dat de leerkracht van groep 6 het hoogst scoort op tegen-boven. Dit houdt in dat deze leerkracht op een aanvallende manier gericht is op het nemen van de leiding.



Figuur 4.6 Roos van Leary leerkracht groep 5

De leerkracht van groep 5 scoort het hoogst op het gedragstype helpend van samen-boven. Deze leerkracht is gericht op acceptatie en samenwerken. Ook is deze leerkracht gericht op het nemen van leiding en het uitoefenen van invloed.



Figuur 4.7 Roos van Leary leerkracht groep 4

Figuur 4.7 geeft weer dat de leerkracht van groep 4 zowel boven-samen als samen-boven even hoog scoort. Deze leerkracht is gericht op het uitoefenen van invloed, de leiding nemen en gericht op acceptatie.

Interview met de leerkrachten

Het interview met de leerkrachten heeft als hoofddoel het opstellen van plus- en verbeterpunten ten aanzien van het werken met Kids' Skills en Meichenbaum.

Figuur 4.8 geeft de antwoorden van de leerkrachten gestructureerd weer in een zogenaamd schoenendoosmodel (Harinck, 2010). Per antwoord staat tussen haakjes door hoeveel leerkrachten dit antwoord gegeven is. Een volledige samenvatting van het interview is te vinden in [bijlage 9](#).

Pluspunten:

Beertjes van Meichenbaum:

- De stappen van Meichenbaum worden verwoord door de leerling (2)
- De beertjes/kaartjes veranderen of worden aangepast als het kind daar aan toe is (2)
- De beertjes van Meichenbaum is een methodiek die makkelijk inzetbaar is in de klas (2)
- De vaste stappen van de beertjes van Meichenbaum zijn heel duidelijk voor de leerling
- De kaartjes op de tafel voor elk kind zijn een reminder voor het kind, maar ook voor de leerkracht.

Kids' Skills

- De oplossingsgerichte, positieve insteek van Kids' Skills zorgt voor betrokkenheid van de leerlingen (2)
- De gesprekjes (stappen) zorgen ervoor dat de kinderen zich meer bewust worden van het eigen gedrag (2)

Ladder (schaalvraag)

- De ladder maakt het leerproces voor de kinderen op een leuke manier inzichtelijk
- De ladder zorgt ervoor dat er positief naar verbeterpunten wordt gekeken, doordat er wordt gekeken naar wat wel lukt.

Combinatie

- De combinatie van de beertjes van Meichenbaum en Kids' skills is een hele fijne (3)
- Doordat de leerlingen er actief mee bezig zijn, gaan ze sneller terug aan het werk, als ze afgeleid waren. Ook is één blik van de leerkracht genoeg om weer te gaan werken.

Verschillen tussen leerlingen

- Er wordt rekening gehouden met de verschillen tussen kinderen (2)

Overig

- De beertjes waren echt iets van de leerling zelf. (2)
- De kinderen waren gemotiveerd.
- De kinderen vonden het fijn aandacht en hulp te krijgen, ze wilden zelf echt werken aan de vaardigheid.

Verbeterpunten:

- De methodiek heeft meer tijd nodig om het de leerlingen helemaal eigen te laten maken. (2)
- Aan de kaartjes op de tafel werd gefriemeld, is hier een oplossing voor?
- Meer naar ouders communiceren wat betreft werkwijze en ontwikkeling van de leerling

Discussiepunten:

- Met een volle klas, ontbreekt het je gewoon aan tijd. Nu was het fijn dat jij de leerlingen mee nam en gesprekken deed. Zelf had ik hier geen tijd voor gehad. Een stagiaire in de klas zou zorgen voor meer ruimte. (2)
- Als je het in de klas toepast en er eigenlijk te weinig tijd voor hebt, zal het ten koste gaan van het succes, omdat het niet op de juiste manier zal gaan.

Overige opmerkingen:

- Het is nog steeds nodig om de leerlingen aan hun totemfiguur te herinneren, ze zullen het nog niet vanzelf doen. Ze zijn wel bereid om hun gedrag dan te veranderen. (3)
- Het is heel belangrijk dat deze methodiek per leerling toegepast wordt. (2)
- Een vraag die bij mij heeft gewerkt is: 'hoe lang denk je nodig te hebben om dit af te hebben'
- De leerlingen werden geholpen door het even laten lezen of verwoorden van de stappen.
- Een goede leerkracht moet er steeds aan denken dat ze de beertjes erbij pakken. Dit is nog geen automatisme bij mij. Door het meer te doen, zal het vanzelf gaan. Dus vaker toepassen.

Figuur 4.8 Interview met leerkrachten; weergave bevindingen interventie

Het tweede doel van het interview is het bekijken van de vorderingen per leerling volgens de leerkracht. Onderstaand figuur 4.9 geeft per leerkracht de bevindingen weer.

Vorderingen per leerling

Leerkracht groep 6:

Voor leerling A. was het een extra duw in de rug. Hij werkte al beter en groeit nu verder doordat er aandacht aan wordt besteed.

Leerling B. gaat op en af. De taakgerichtheid en het gebruik van de kaartjes in de klas is wisselend. De stof is waarschijnlijk te moeilijk voor deze leerling.

Leerkracht groep 5:

Leerling D en E zijn niet duidelijk meer taakgericht geworden. Ze zijn zich wel meer bewust geworden van het eigen gedrag. Door er actief mee bezig te zijn, gaan ze na een afleiding sneller terug aan het werk.

Leerkracht groep 4:

Leerling F had de kaarten in de klas nodig om er aan herinnerd te worden goed te werken. De aandacht hielp hem.

Leerling C. heeft meer tijd nodig. Terugval na de vakantie. Voor de vakantie ging het beter.

Figuur 4.9 Interview met leerkrachten; vorderingen leerlingen

Interview met de leerlingen

De analyse van het interview met alle deelnemende leerlingen geeft antwoord op de vraag hoe zij het werken met Kids' Skills in combinatie met Meichenbaum hebben ervaren.

In het interview zijn woorden en zinsdelen gelabeld aan de codes + (positief), +/- (neutraal) en – (negatief).

Figuur 4.10 toont de vragen met codering en bijbehorende kernwoorden per leerling.

In [bijlage 10](#) zijn de complete uitwerkingen van de interviews te vinden.

	A.	B.	C.	D.	E.	F.
Een aantal keer heb je met mij een gesprek gehad. Wat vond je van de gesprekjes die we voerden?	Je leert harder werken.	Er kunnen dingen veranderd worden als je dat verteld.	Als ik geen gesprekjes had gehad, had ik geen kop-telefoon gehad	Dan hoefde ik niet in de klas te werken.	Wat gaat goed en wat niet.	Ladder invullen was leuk.
Samen hebben we kaartjes met <i>naam totemfiguur</i> gemaakt om aan jouw doel te werken. Wat vond je van de kaartjes die je in de klas gebruikte?	Ik werk nu beter. Het ziet er leuk uit.	Grappige foto's. Tekst helpt mij om beter te werken.	Als ik er naar kijk, kan ik beter werken.	De eerste was niet leuk, die ik nu heb wel.	Beter leren werken.	Tekst fijn, plaatjes saai. Nieuwe is goed.

We hebben elke keer gekeken waar op de ladder jij staat. Wat vond je van de ladder?	Ik ging omhoog	Ik ging in de klas ook omhoog, niet alleen op de ladder.	Dan kon ik zien hoe goed het ging	Ik ging steeds hoger op de ladder, tot mijn feestje.	Ik ging harder vooruit dan ik gedacht had.	Ik zag zelf wanneer mijn feestje was en wat ik nog moest doen.
Wij hebben gesprekjes gehad, we hebben kaartjes gemaakt voor in de klas en jij hebt de ladder beklommen. Wat vond jij het fijnste om met aandacht aan je taak te leren werken? Waarom?	De kaartjes en de gesprekjes. Je leert harder te werken.	Kaartjes en gesprekjes. Als iets niet goed is, kan het veranderd worden.	De kaartjes en gesprekjes. Om dingen te veranderen	De gesprekjes. Dan hoefde ik niet in de klas te werken	De kaart in de klas. Deze helpt je herinneren dat je met aandacht aan de taak moet werken.	Het kaartje. Dan word je minder afgeleid.
Zou je andere leerlingen het aanraden om ook op deze manier met mij te werken? Waarom wel of niet?	Minder kletsen en beter leren werken	Werk op tijd af hebben	Veel kinderen doen het al goed	Minder afgeleid	Rustiger leren werken	Ze werken al goed
Zou je nog een keer met mij willen werken op deze manier?	Nu kan ik al beter werken, niet nodig.	Ik kan nog wel wat leren, want ik wil nog hoger op de ladder.	De meneer in de klas vindt dat ik beter moet luisteren en werken.	Gesprekjes zijn leuk, dan hoef ik niet in de klas te werken.	Het gaat goed in de klas.	Nu gaat het al heel goed met werken.

Figuur 4.10 Schema interview met leerlingen

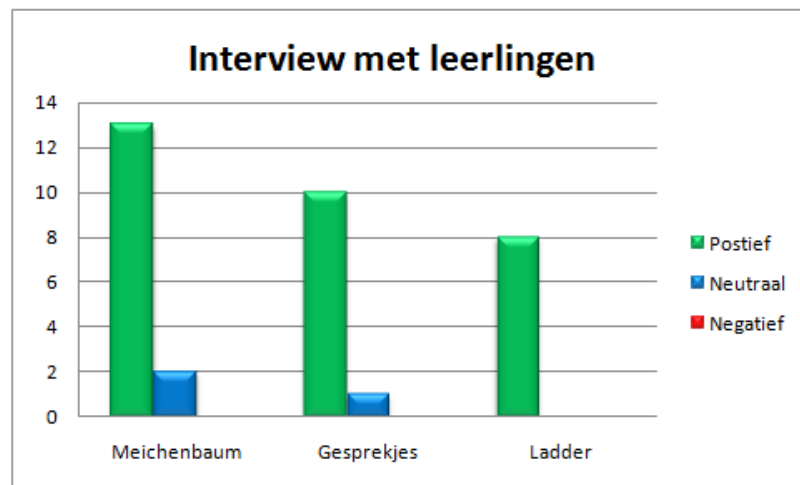
Alle leerlingen geven aan dat de gesprekken en de ladder (schaalvraag) fijn waren om met aandacht aan de taak te leren werken. Bij de ladder benoemen ze allemaal dat het leuk is dat ze vooruit gaan en dat kunnen zien. Vier van de zes leerlingen zijn positief over het gebruik van de beertjes van Meichenbaum (kaartjes met zelfgekozen naam en totemfiguur). Twee leerlingen zijn daar neutraal in.

Als voornaamste hulpmiddel noemen drie leerlingen een combinatie van de gesprekjes en de beertjes van Meichenbaum. Twee leerlingen geven aan dat ze het kaartje het fijnst vonden. Eén leerling geeft aan dat de gesprekken het fijnst waren. Geen enkele leerling geeft aan dat de ladder het fijnst was om met aandacht aan de taak te leren werken.

Op de vraag of ze het andere leerlingen aan zouden raden om op dezelfde manier met mij te werken, reageerden twee leerlingen positief. Drie leerlingen zijn neutraal. Ze zien dat alle leerlingen in de klas al goed werken. Mocht er een leerling zijn, die niet goed werkt, dan zouden ze het wel aanraden. Eén leerling is negatief. Iedereen in de klas werkt goed. Ze hebben de interventie niet nodig.

De helft van de leerlingen geeft aan dat ze nog wel een keer met mij zouden willen werken. Twee leerlingen willen nog meer leren en hoger op de ladder, één leerling vond het vooral leuk. De andere drie vinden dat ze goed werken op dit moment, dus dat het niet nodig is om nog met mij te werken.

Figuur 4.11 geeft grafisch weer hoe vaak de leerlingen positief, neutraal of negatief hebben gereageerd op het gebruik van Meichenbaum, de gesprekjes en de ladder. Het gaat hier om de antwoorden bij alle zes de vragen.



Figuur 4.11 Grafiek interview met leerlingen

Uit de grafiek is af te lezen dat de beertjes van Meichenbaum de meeste keren (positief) genoemd wordt. Daarna volgen de gesprekjes en tot slot de ladder. Opvallend is dat de beertjes van Meichenbaum tegelijkertijd ook de meeste neutrale reacties heeft. Wederom gevolgd door de gesprekjes. De ladder heeft geen neutrale opmerkingen. Geen enkel hulpmiddel heeft een negatieve reactie van de leerlingen gehad.

Hoofdstuk 5 Beantwoording van de onderzoeksvraag; conclusies en discussie

In dit hoofdstuk worden de gegevens van de data-analyse geïnterpreteerd. De deelvragen worden beantwoord door de verzamelde data met elkaar en met relevante theorie in verband te brengen.

Citaten uit de originele data worden gebruikt om de bevindingen te onderbouwen.

Naar aanleiding van de antwoorden op de deelvragen wordt er antwoord gegeven op de onderzoeksvraag. Tot slot worden aanbevelingen gedaan en worden de discussiepunten van het onderzoek kort weergegeven.

5.1 Conclusies

5.1.1 Beantwoorden deelvragen

Wat is het effect van de interventie van Kids' Skills in combinatie met Meichenbaum ten aanzien van het taakgericht gedrag van de leerlingen?

Gemiddeld genomen is de taakgerichtheid 29,3% gestegen, van 35,5% naar 63,8%. Hieruit kan worden afgeleid dat de interventie een positief effect heeft op de taakgerichtheid van de leerlingen. Er is echter sprake van een aanvaardbaar gemiddelde taakgerichte leertijd als leerlingen ongeveer 70% van de tijd taakgericht werken (Jeninga, 2008). Deze score hebben twee leerlingen behaald. Van de overige vier leerlingen hebben drie leerlingen een aanzienlijke groei laten zien. Eén leerling heeft een groei van 1% laten zien. Hieruit kan ik concluderen dat op basis van deze data het effect van de interventie positief is bij het merendeel van de leerlingen.

Ook de leerkrachten hebben hun bevindingen uitgesproken over de vooruitgang wat betreft de taakgerichtheid van de leerlingen.

De leerkrachten gaven aan dat twee leerlingen duidelijk gegroeid zijn in het laten zien van taakgericht gedrag. Opvallend zijn de scores van de laatste toetsen. Deze zijn bij beide leerlingen gestegen ten opzichte van de eerder afgenomen toetsen. Het taakgericht gedrag lijkt zijn vruchten af te werpen bij deze leerlingen.

Bij drie leerlingen merken de leerkrachten kleine veranderingen. Deze verandering is niet zozeer in de taakgerichtheid in de klas te zien, maar vooral in het gedrag algemeen. Door actief met het eigen gedrag bezig te zijn, zijn ze zich meer bewust geworden van hun eigen gedrag. Daarnaast zijn ze gemotiveerd om goed te werken. Dit is een doel wat ik wilde bereiken door gebruik te maken van Kids' Skills (Furman, 2006). Door de leerling actief te betrekken bij het eigen proces, krijgt de leerling het gevoel van autonomie en competentie. De leerling zal intrinsiek gemotiveerd zijn, doordat het zelf eigenaar is van de te leren vaardigheid.

Eén leerling is constant gebleven. Bij hem is de taakgerichtheid tijdens de observaties nagenoeg hetzelfde gebleven. Ook de leerkracht zag geen verandering. In de voortgangsgesprekken met deze leerling, kwam de moeilijkheid van de taak vaak terug. De leerling vond de taken heel moeilijk. De leerkracht van de groep gaf aan te merken dat de stof van het leerjaar te lastig is voor deze leerling. Dit zou een reden kunnen zijn voor de geringe vooruitgang.

Samengevat heeft de interventie bij twee leerlingen een positief effect. Zij kunnen zelfstandig aan de slag en blijven taakgericht werken.

Bij drie leerlingen is er een positief effect wat betreft het zich bewust zijn van het eigen gedrag en er actief aan willen werken. Zij hebben de ondersteuning van de leerkracht nog nodig om optimaal taakgericht te werken.

Bij één leerling is geen effect gemeten.

Door bovenstaande informatie kan ik concluderen dat de inzet van de interventie gemiddeld genomen een positief effect heeft op het verbeteren van de taakgerichtheid.

Wat is de invloed van de communicatiestijl van de leerkracht op het effect van de interventie?

Uit de grafiek gemiddelde taakgerichtheid per leerkracht/groep (figuren 4.2 en 4.3) is op te maken dat de leerlingen uit groep 5 gemiddeld de grootste groei hebben doorgemaakt. Deze groei is 40,35%. De leerkracht van deze leerlingen ziet de groei ook, vooral in het bewust bezig zijn met het eigen gedrag. Op de Roos van Leary scoort deze leerkracht opvallend hoog op het gedragstype helpend (figuur 4.6). Dit is de samen-boven stijl (Van der Wolf en van Beukering, 2009).

Dat de leerkracht van groep 5 vooral samen-gedrag laat zien, is terug te zien in de resultaten van de taakgerichtheid van de leerlingen. Dit sluit aan bij de theorie van Furman (2006) en Van der Wolf en van Beukering (2009) over het belang van samenwerking tussen leerkracht en leerling en dus samen-gedrag van de leerkracht.

Ook de leerlingen geven in het interview aan dat ze blij zijn met de hulp van de leerkracht. Vooral de positieve insteek van de leerkracht, het opsteken van de duim als het goed gaat, benoemen zij. Deze positieve insteek benoemt Furman (2006) als essentieel voor het slagen van de methodiek Kids' Skills.

De leerlingen uit groep 4 hebben een iets kleinere, maar gemiddeld nog steeds grote groei (30%) doorgemaakt (figuren 4.2 en 4.3). De leerkracht van deze leerlingen scoort in de Roos van Leary hoog op de gedragstypen leidend en helpend (figuur 4.7). Dit zijn de samen-boven en boven-samen stijl. Deze leerkracht is gericht op het uitoefenen van invloed, de leiding nemen en gericht op acceptatie. Op basis van de interpersoonlijke communicatiestijl van de leerkracht, kan de hoge boven-samen stijl worden genoemd als reden voor de kleinere groei van de leerlingen van groep 4 dan groep 5. De leerkracht zal de leerlingen meer los moeten laten en minder moeten leiden om de leerling eigenaar te laten zijn van de eigen vaardigheid (Furman, 2006).

De leerlingen uit groep 6 hebben de kleinste groei doorgemaakt. Zij zijn gemiddeld 19,15% gestegen (figuren 4.2 en 4.3). De leerkracht van deze groep scoort bij de Roos van Leary het hoogst op het gedragstype aanvallend, de tegen-boven stijl (figuur 4.5).

Van der Wolf en van Beukering (2009) geven aan dat tegen-gedrag van de leerkracht, tegen-gedrag van de leerling op roept. Dit kan een factor zijn in het feit dat de leerlingen van deze leerkracht de kleinste groei hebben doorgemaakt. Eén van de leerlingen gaf in het interview aan dat je het goed doet, als de leerkracht niet veel zegt. De positieve insteek die Kids' Skills verlangt van de leerkracht is hierin niet te herkennen. Het tegen-gedrag en de weinig positieve insteek kunnen redenen zijn van de geringe groei in taakgerichtheid van deze leerlingen.

Uit bovenstaande informatie kan geconcludeerd worden dat de communicatiestijl invloed heeft op het effect van deze interventie. De samen-bovenstijl is op basis van dit onderzoek de meest effectieve communicatiestijl. Een kritische kanttekening hierbij is dat het altijd een onderzoek met mensen blijft. Elke leerling reageert anders op het gedrag van de leerkracht, daarnaast heeft ook elke leerling andere onderwijsbehoeften. Het is aan de leerkracht de taak om daarin een juiste interpersoonlijke communicatiestijl te vinden.

Welke aanbevelingen kunnen worden gedaan naar aanleiding van de ervaringen van de betrokken leerkrachten en leerlingen?

Positieve punten van de interventie

Eigenaarschap

Alle leerkrachten ervaren de combinatie van de beertjes van Meichenbaum en Kids' Skills als een fijne werkwijze (figuur 4.8). Drie van de zes leerlingen zijn het daar mee eens. Zij benoemen het kunnen veranderen van dingen die niet goed zijn aan de kaartjes met totemfiguren als een voordeel van de gesprekken. Zij voelen dus het eigenaarschap, waardoor ze intrinsiek gemotiveerd zijn (Furman, 2006). Twee leerkrachten gaven dit ook aan: *'de kaartjes met totemfiguren waren echt iets van het kind zelf'*.

Houvast en duidelijkheid door de kaartjes

Vijf leerlingen benoemen de kaartjes als een effectief onderdeel van de interventie. Dit is in relatie met de theorie van het autistesteenpunt (2012). Een visueel stappenplan, zoals de kaartjes van de leerlingen, zorgt voor de houvast en duidelijkheid die structuur behoevende leerlingen nodig hebben. Deze structuur en duidelijkheid erkennen twee van de drie leerkrachten.

Betrokkenheid

Twee leerkrachten noemen de oplossingsgerichte, positieve insteek van Kids' Skills als belangrijke factor voor de betrokkenheid van de leerling. *'Het laat de leerlingen meer bewust worden van het eigen gedrag.'*

Dit herken ik terug in de gesprekken met de leerlingen, waarin ze vaak terugkomen op wat ze wel en niet goed vinden aan het eigen gedrag. Vooral tijdens het toepassen van de ladder reflecteren de leerlingen op het eigen gedrag.

Verwachtingen zijn op een positieve manier duidelijk door de ladder

De leerlingen noemen de ladder fijn, omdat ze daarin vooruitgang zagen. Een punt dat aansluit bij de theorie van het autistesteenpunt (2012). Deze geeft namelijk aan het duidelijk maken van wat er verwacht wordt, van belang is bij structuur behoevende leerlingen.

Daarnaast zorgt de ladder dat er op een positieve manier naar verbeterpunten wordt gekeken, geven twee leerkrachten aan. Dit sluit aan bij de theorie van Furman (2006), die aangeeft dat het uitgaan van wat goed gaat van belang is bij het versterken van gewenst gedrag.

Uit bovenstaande positieve punten is te concluderen dat inspelen op de individuele behoeften van het kind van belang is bij het toepassen van de interventie.

Negatieve punten

Vieren

Het vieren van de vaardigheid en het beschrijven van de voordelen als het kind de vaardigheid bezit zijn punten, die volgens de theorie (Furman, 2006) essentieel zijn bij het motiveren van de leerlingen. In de praktijk is gebleken dat dit niet in de mate is, zoals de theorie dit beschrijft. Geen enkele leerkracht benoemt deze punten wat betreft aanbevelingen omtrent de interventie. Ook ik merk de invloed van deze stappen van Kids' Skills niet. Het vieren was iets dat moest en niet spontaan gebeurde. De leerlingen vergaten zelfs hoe ze de behaalde vaardigheid wilden vieren.

Mogelijkheden tot uitvoeren in de klas.

De manier zoals de interventie in dit onderzoek is toegepast, is efficiënt gebleken. Gesprekken met mij, als remedial teacher en de uitvoering in de klas. Dit vonden elke leerkracht en leerling fijn. Met het oog op de toekomst, is er echter steeds minder kans op remedial teaching. De interventie zal volledig door de leerkracht zelf moeten worden toegepast. De leerkrachten zien echter geen mogelijkheden om de interventie, zoals uitgevoerd in dit onderzoek, zelf uit te voeren. Ze geven aan dat de factor tijd de belangrijkste reden is. Daarnaast denken twee leerkrachten dat de kwaliteit van de interventie minder zal zijn, doordat er minder tijd is en doordat de leerkracht zich op dit moment nog niet bekwaam vindt in het toepassen van de werkwijze van deze interventie.

5.1.2 Beantwoorden onderzoeksvraag

In hoeverre kan de taakgerichtheid tijdens het zelfstandig werken bij zes structuur behoevende leerlingen in de middenbouw van basisschool X verbeterd worden door gebruik te maken van een combinatie van Kids' Skills en Meichenbaum?

De deelvragen hebben de hoofdvraag al voor een groot gedeelte beantwoord. Door het toepassen van de interventie is gemiddeld genomen de taakgerichtheid toegenomen. De leerlingen laten meer positieve gedragingen en minder negatieve gedragingen zien tijdens het afnemen van de tijdsteekproeven. De leerkrachten erkennen een positief effect van de interventie bij vijf van de zes leerlingen. Uit deze kwantitatieve en kwalitatieve gegevens kan de conclusie getrokken worden dat de interventie heeft geleid tot een verbetering van de taakgerichtheid. Als kritische kanttekening moet wel worden aangegeven dat de gemiddelde taakgerichtheid bij vier van de zes leerlingen nog niet op een aanvaardbaar gemiddelde van 70% is (Jeninga, 2008).

De vraag is nu in welke mate welk onderdeel van de interventie (Kids' Skills, beertjes van Meichenbaum of de ladder) invloed heeft gehad op het verbeteren van de taakgerichtheid. Alle onderdelen worden positief genoemd door zowel leerkrachten en leerlingen. Dit onderken ik, want elk onderdeel heeft zijn eigen, op theorie en praktijk gebaseerde, pluspunten. De gesprekken in de remedial teaching en de uitvoering in de klas is een goede combinatie gebleken. Op deze manier is de taakgerichtheid van de leerlingen te verbeteren. Zelf denk ik dat de interventie nog meer invloed heeft als de leerkracht deze helemaal zelf uitvoert. De leerkracht weet dan precies waar de leerling staat en kan op die punten direct positieve feedback geven. Zo kan de leerkracht de leerling optimaal ondersteunen.

Van belang bij het verbeteren van de taakgerichtheid is de communicatiestijl van de leerkracht. Deze is van invloed op de grootte van het effect van de interventie. De samen-boven, helpende, stijl is een stijl die de leerkracht moet bezitten.

5.2 Discussiepunten en aanbevelingen

Gezien het effect van de toegepaste interventie op de taakgerichtheid van de zes leerlingen is de aanbeveling vanuit dit onderzoek om de interventie vaker in te zetten op basisschool X.

Daarbij moet wel worden aangegeven dat de bewijsvoering onvolledig genoeg is om wetenschappelijk aan te tonen dat deze vorm van de interventie werkt.

Om het effect van de interventie specifieker aan te kunnen tonen zou er een vervolgonderzoek moeten plaatsvinden waarin meerdere leerlingen met de interventie aan de slag gaan. Dit onderzoek heeft zich gericht op leerlingen in de middenbouw. Of de interventie bij hogere en lagere groepen ook invloed op de taakgerichtheid zou hebben, kan dan onderzocht worden.

Dit onderzoek toont aan dat de interventie effect heeft, maar er kan niet met zekerheid worden gezegd welk deel van de interventie daar het grootste aandeel in heeft. Dit kan ook mee worden genomen in een eventueel vervolgonderzoek. Bijvoorbeeld een onderzoek naar het toepassen van de interventie zonder ladder of het toepassen zonder de stappen van Kids' Skills.

Ook het effect op de lange termijn is onderbelicht gebleven in dit onderzoek. Timmerman (2002) geeft namelijk aan dat de begeleiding regelmatig herhaald moet worden, omdat het geleerde vaak vlug vergeten wordt en het de leerlingen vaak niet lukt het geleerde in nieuwe situaties toe te passen. Zouden de leerlingen na een aantal weken na afloop van de interventie nog steeds hetzelfde percentage taakgerichtheid laten zien?

Daarnaast is dit onderzoek gericht op leerlingen in de klas, die werden begeleid buiten de klas. Met het oog op passend onderwijs is de hulp buiten de klas steeds minder. Een interessant vervolgonderzoek zou zich kunnen richten op het effect van de interventie in de klas. Zeker met het oog op de benodigde tijd die de leerkrachten in de klas op dit moment niet hebben.

Een andere reden waarom dit onderzoek misschien beter in de klas kan worden uitgevoerd is de betrokkenheid van de leerkracht. De leerkracht zit dan midden in het proces van de leerling en zal op de juiste momenten kunnen inspelen op de behoeften van de leerling. Deze directe feedback draagt volgens mij bij aan een nog grotere verbetering van de taakgerichtheid.

Mijn aanbeveling is het inzetten van de interventie zoals ik deze ontworpen heb. Als het mogelijk is, kan de interventie buiten de klas worden begeleid. Leerkrachten die de interventie zelf in de klas willen toepassen, zullen aanpassingen moeten doen om tegemoet te komen aan de hoeveelheid tijd die ze hebben. Daarnaast zouden ze meer informatie over de werkwijze moeten krijgen om de kwaliteit te waarborgen.

Hoofdstuk 6 Evaluatie en reflectie

In dit hoofdstuk geef ik mijn reflectie op het onderzoek(proces) en de persoonlijke ontwikkeling die ik heb doorgemaakt.

6.1 Reflectie op het onderzoek

In hoofdstuk 5 zijn discussiepunten benoemd ten aanzien van de resultaten van het onderzoek. In deze paragraaf wordt gereflecteerd op het doen van onderzoek en of de keuzes die ik heb gemaakt, de juiste waren.

Dit onderzoek heeft plaatsgevonden aan de hand van de onderzoeksvraag. Om antwoord op deze vraag te krijgen zijn de fasen van onderzoek cyclisch doorlopen.

De interventie in het kader van dit onderzoek is vier weken toegepast. Dit was eigenlijk te kort. Dit merkte ik vooral bij het laatste voortgangsgesprek, waarbij sommige leerlingen nog langer door wilden oefenen met de vaardigheid. De interventie is bij hen voortgezet, maar buiten beschouwing van het onderzoek gelaten.

De keuze voor de voortgangsgesprekken heb ik als positief ervaren.

Tussen de verschillende gesprekken zat steeds twee weken. Ik merkte tijdens de gesprekken dat dit een te lange tijd was. De leerlingen waren dingen vergeten en moesten soms terug gemotiveerd worden. Ik had vooraf verwacht dat de leerkrachten hieraan meer aandacht in de klas zou besteden. Als dat gebeurd zou zijn, zou elke twee weken een gesprek misschien wel voldoende zijn geweest. Daarnaast was de tijd per voortgangsgesprek, 30 minuten per leerling, vaak te kort. Tijdens één voortgangsgesprek werd veel besproken. Vooral tijdens het gesprek van de nulmeting waarin de kaartjes ontworpen moesten worden. Doordat de tijd gering was, sloeg ik dingen over. Vragen die bij de eerste leerlingen niet tot het beoogde resultaat leidden, stelde ik niet meer aan de volgende leerlingen. Ook moesten kinderen veel onthouden voor in de klas. Dit kan voor de kinderen te complex zijn geworden.

Het terugkoppelen aan de leerkracht van wat besproken is tijdens de voortgangsgesprekken kostte enorm veel tijd. De vorderingen gaf ik schematisch per leerling weer in een document. Ook gaf ik aan wat de leerling van de leerkracht verwachtte de komende weken. Ik merkte op dat twee van de drie leerkrachten er echter nooit naar hebben gekeken en er dus niets mee deden. Deze tijd had ik beter aan andere onderdelen van het onderzoek kunnen besteden.

Het gebruik van de Roos van Leary als onderzoeksinstrument kan ter discussie worden gesteld. Dit is een algemene vragenlijst over de interactie tussen leerkracht en leerling. Het was achteraf misschien niet het meest betrouwbare en valide instrument om antwoord te geven op de deelvraag of de stijl van de leerkracht invloed heeft op het effect. Een meer betrouwbaar instrument zou een vragenlijst zijn die zowel leerkracht als leerling invullen, zodat de stijl van de leerkracht van twee kanten wordt belicht.

De tijdsteekproeven en interviews met leerkrachten en leerlingen waren goede instrumenten in het kader van dit onderzoek. Deze instrumenten hebben de beoogde data verzameld zoals ik had verwacht.

'Ik heb gewoon een beetje sturing nodig'

Onderzoeksverslag
Anne Talboom

6.2 Reflectie op mijn persoonlijke ontwikkeling

In mijn POP benoem ik ervaring opdoen in het begeleiden van leerlingen met verschillende onderwijsbehoeften als ontwikkelpunt voor dit jaar. Tijdens het doen van dit onderzoek ben ik hier actief mee aan de slag gegaan. Ik ben erachter gekomen wat de onderwijsbehoeften van structuur behoevende leerlingen zijn en hoe ik daaraan tegemoet kan komen. Tijdens het doen van dit onderzoek heb ik mezelf constant ontwikkeld en verder geprofessionaliseerd om in te kunnen spelen op de diversiteit. Binnen competentie 7 heb ik dus een groei doorgeemaakt. Daarnaast heb ik verschillende theorieën kritisch bekeken en vergeleken, waarna ik deze heb gekoppeld aan de interventie en heb toegepast in de praktijk. Ik heb onderzoekend gehandeld en heb de kennis kritisch toegepast. Dit heeft te maken met basisdimensies B1 en B2. Daarnaast heeft dit te maken met een tweede doel uit mijn POP: *Ik wil dit schooljaar leren waar ik kennis (theorie) kan vinden en hoe ik deze toe kan passen in de praktijk.*

Het spiraalmodel van Korthagen en Vaslos (2002) in van der Wolf en van Beukering (2009), heb ik tijdens het proces van onderzoek doen, doorlopen. Mijn problematische situatie was het veel te groot maken van onderzoek. Ik wilde te veel in de korte tijd. Wat ik graag wilde bereiken, was het afleveren van een hele goede toets. Hier beperkte ik mezelf juist, omdat ik geen keuzes maakte en alles wat enigszins bij het onderzoek paste, toevoegde. Het was dan ook vaak chaos in mijn hoofd. Mijn kwaliteit is dat ik nauwkeurig en precies werk. Zo zal ik geen enkele punt van de criteria van deze toets vergeten. Mijn valkuil daarbij is perfectionisme. Het vasthouden aan eigen methodes en oplossingen. Het kunnen aanpassen van het onderzoek is een grote uitdaging. Midden in mijn valkuil wilde ik koste wat het kost vasthouden aan mijn eigen werk. Afbakenen was dus niet aan de orde. Gelukkig hebben mijn critical friends mij in een vroeg stadium van het onderzoek gewaarschuwd voor het te groot maken van het onderzoek. Mijn uitdaging heb ik aangegrepen. Eerst met behulp van mijn critical friends die vragen stelden als: *'wat is het doel van dit onderdeel van het onderzoek'*, *'waarom wil je dat meenemen in je onderzoek'* en *'is het noodzakelijk dat het meeneemt?'*. Na enkele weken lukte het om mezelf bovenstaande vragen te stellen.

Deze ontwikkeling heeft ervoor gezorgd dat dit juist een nog meer doordacht onderzoek is. Mijn doel, het afleveren van een goed onderzoek, is hierdoor versterkt, want *less is more*.

Tijdens het schrijven van mijn onderzoeksverslag ben ik veranderd van mening over mijn eigen schrijfstijl. Doordat mijn schrijfstijl tijdens voorgaande toetsen goed was, snapte ik er niets van dat mijn onderzoeksbegeleider hier feedback op had. Ook hier heb ik mijn valkuil perfectionisme (het vasthouden aan eigen gewoonten) omgezet in de uitdaging en ben ik in gesprek gegaan met mijn onderzoeksbegeleider om mijn schrijfstijl aan te passen. Door enorm te worstelen met het feit dat ik geen *populaire taal* mag gebruiken, ben ik me bewust geworden van mijn eigen schrijfstijl.

Voor een toets als een artikel is mijn schrijfstijl gewoon goed, maar voor deze toets moest ik juist zakelijk schrijven. Elk woord dat ik had geschreven, las ik kritisch na. Is dit populair of zakelijk taalgebruik en zijn de synoniemen van dit woord misschien beter op zijn plaats?

Zoals ik al vermeldde heb ik geworsteld met het afbakenen van het onderzoek, het klein maken. Ook in het schrijven komt deze valkuil terug. Ik zeg vaak een aantal keer hetzelfde, met ander woorden. Dit heb ik mezelf afgeleerd. Door het verslag steeds opnieuw door te lezen, ben ik ook steeds meer dingen gaan schrappen. Mijn onderzoeksbegeleider leerde mij *'to the point'* te komen, door te vragen *'wat wil je nu eigenlijk zeggen?'*.

'Ik heb gewoon een beetje sturing nodig'

Onderzoeksverslag
Anne Talboom

Mijn critical friends hebben mij geholpen bij het vermijden van populair taalgebruik. Dit deden ze door het markeren van populaire woorden in mijn onderzoeksverslag. Naarmate de tijd vorderde, markeerden ze steeds minder. Door kritisch naar mijn eigen handelen te kijken, ben ik gekomen tot een persoonlijke groei in de bewustwording van mijn eigen schrijfstijl.

Door het toepassen van een oplossingsgerichte interventie tijdens dit onderzoek, is mijn eigen visie op onderwijs veranderd. Door het zien van de voordelen van oplossingsgericht werken met leerlingen, ben ik van mening dat dit veel meer moet worden toegepast in het onderwijs. Eigenlijk niet alleen in het onderwijs maar altijd. Een mens eigenaar maken van zijn eigen probleem en zelf invloed laten hebben op de oplossing, is een mooi doel. Het is een positieve instelling, die anders naar kinderen en mensen doet kijken. Blick op de toekomst en niet naar het verleden. Daarmee wil ik diep vanbinnen het beste uit het kind halen.

Bronnenlijst

Literatuur

- Baert, K. (2001). *Superleerkrachten gevraagd! : de onderwijskundige aanpak van werkhoudingsproblemen*. Leuven/ Leusden: Acco
- Boer, W. de (2006). *Koenen woordenboek Nederlands*. Utrecht: VBK Media
- Bruininks, A. (1996). *Ze doen het niet expres: een structuurverlenende aanpak bij aandachtsstoornissen en hyperactiviteit*. Utrecht: SWB
- Bruys, M. (2007). *Werkhoudingsproblemen inclusief intensieve concentratietraining*. Baarn: HB Uitgevers.
- Claasen, W., Bruïne, E. de, Schuman, H., Siemons, H. & Veldhoven, B., van (2009). *Inclusief Bekwaam. Generiek competentieprofiel inclusief onderwijs*. LEOZ deelproject 4. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Cauffman, L. en van Dijk, D.J. (2009). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Amsterdam: Boom onderwijs
- Eijkeren, M. van. (2008). *Pedagogisch didactisch begeleiden*. Baarn: HBuitgevers.
- Förerr M. & Schouten, E. (2009). *Klassenmanagement in de basisschool*. Amersfoort: CBS.
- Furman, B. (2006). *Kids' Skills. Op speelse wijze vaardigheden ontwikkelen bij kinderen*. Soest: Uitgeverij Nelissen
- Harinck, F. (2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Apeldoorn: Garant
- Janssens, H. et al. (2001). *Gedrags- en werkhoudingsproblemen & zorgverbreding*. Eindhoven: Son opleidingen.
- Jeninga, J. (2008). *Professioneel omgaan met gedragsproblemen, praktijkboek voor het primair onderwijs*. Baarn: HBuitgevers
- Koning, L. (1990). In het onderwijs zijn concentratieproblemen eigenlijk werkhoudingsproblemen. *Caleidoscoop*, 2(3), 12-21
- Lange, R. de, Schuman, H. & Montesano Montessori, N. (2010). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Apeldoorn: Garant.
- Santermans, B. (2004). *Werkhouding, een zorg voor het ganse team*. In B. Santermans, Verslagboek - Derde Vlaamse Impulsdag Zorgverbreding "Hoever gaat onze zorg". Mechelen: Garant.
- Timmerman, K. (2002). *Kinderen met aandachts- en werkhoudingsproblemen*. Leuven: Acco.
- Veenman, S. Lem, P. Roelofs, E. & Nijssen, F. (2003). *Effectieve instructie en doelmatig klasmanagement*. Lisse: Swets & Zeitlinger
- Wolf, K. van der & Beukering, T. van (2009). *Gedragsproblemen in scholen. Het denken en handelen van leraren*. Leuven/Den Haag: Acco.

Overige bronnen

Autismesteunpunt. (09-10-2012). *Studiedag structuur behoevende leerlingen*.

Braake, L. te & Meerwaldt, P. (2000). *Werkhoudingsproblemen*. Verkregen op 22 november 2012, via:
<http://www.marant.nl/frappant.php?q=196>

Bijlage 1 Behoeften van structuur behoevende leerlingen.

Structuur behoevende leerlingen hebben behoefte aan structuur in het leven. Dit kunnen ze zelf moeilijk aanbrengen. Voor de omgeving is het van belang dat juist zij deze structuur aanbrengen. In het kader van dit onderzoek wordt bekeken hoe de structuur in een dergelijke methodiek aangebracht kan worden. Van belang is hoe de structuur aangebracht kan worden in taken (taakaanpak), materiaal(gebruik), de leeromgeving en tijdens de instructie.

Het autismesteunpunt (2012) heeft beschreven wat leerlingen die behoefte hebben aan structuur, nodig hebben.

Ze hebben begeleiding nodig bij:

- Het aanbrengen van een samenhang
- Het verwerken van veel auditieve informatie
- Het ordenen van informatie/materialen
- Plannen en organiseren

Wat vinden structuur behoevende leerlingen moeilijk op school?

- Verbale instructie/groepsinstructie
- Werkhouding/zelfstandig werken
- Samenwerken
- Plannen/organiseren
- Overgangssituaties
- Vrije situaties, sociale situaties en speciale activiteiten op school

Hoe breng je structuur in de begeleiding tijdens het zelfstandig werken aan?

- Kies een taak uit en bepaal de tijd die er voor nodig is en bepaal of een klokje daarbij nodig is
- Bedenk welke woorden je de taak kort, eenvoudig (duidelijk ingericht) en ondubbelzinnig aan kan bieden
- Laat het kind de taak herhalen en als blijkt dat het kind het niet begrepen heeft, geeft dan in duidelijkere bewoording aan wat de bedoeling is
- Geef direct feedback als de tijd verstreken is

Om structuur te brengen in materiaal(gebruik) moet je (Bruininks,1996):

- De materialen relateren aan de interesses van de leerling
- De materialen toetsen op natuurlijkheid, stevigheid, moeilijkheid, concreetheid en aantrekkelijkheid
- Het materiaal eventueel markeren met kleuren
- Variëren in het aanbieden van materialen
- Uitleggen waar het materiaal voor bedoeld is

Belangrijke punten die overeenkomen tussen Bruininks (1996) en het autisme steunpunt (2012), wat betreft de leeromgeving, zijn:

- Er wordt orde geschapen
- Verwachtingen worden duidelijk gemaakt
- De zin en de betekenis van dingen of situaties worden zichtbaar gemaakt
- Situaties en gebeurtenissen worden voorspelbaar gemaakt
- Wat er gebeurt, wat men ziet en wat men hoort wordt overzichtelijk gemaakt
- Voorspelbaarheid
- Overzichtelijke omgeving
- Doseren van afleidende prikkels

Ook wat betreft de instructie komen Bruininks (1996) en het autisme steunpunt (2012) overeen wat betreft de volgende punten. Een goede instructie voor structuur behoevende leerlingen is een instructie:

- Die verlengd is, waarbij de leerkracht voordoet en hardop denkt
- Waarbij het nut en het waarom besproken wordt
- Waarbij de sterke visuele kant benut wordt, ter compensatie van zwakke auditieve kant
- Die kort en bondig is, waarna het kind zelfstandig aan de slag kan
- Die wordt gegeven in een rustig tempo
- Waarbij uitweidingen vermeden worden
- Die concreet en expliciet is
- Die doe-uitspraken bevat
- Die enkelvoudige opdrachten bevat

Een kind met een grote behoefte aan structuur kan slechts korte, duidelijk ingerichte taken aan. Bij eenzelfde opdracht is het nodig om steeds dezelfde strategie te gebruiken. Variaties daarin of laten zien dat de oplossing op meerdere manieren te vinden is, leidt tot chaos. (Bruininks, 1996).

Criterialijst: wat hebben structuur behoevende leerlingen nodig (in een methodiek)

- | | |
|---|--|
| • Directe feedback | • Voorspelbaar maken van gebeurtenissen en situaties |
| • Samenhang | • Omgeving overzichtelijk maken/houden |
| • Een eenvoudige, ondubbelzinnige uitleg | • Doseren van afleidende prikkels |
| • Het mondeling laten herhalen van de taak (die de leerling moet gaan doen) | • Het visueel maken van auditieve informatie |
| • Materiaal dat gerelateerd is aan de interesses van de leerling | • Kort en bondig |
| • Orde in de leeromgeving, dus ook in een methodiek | • Concreet en expliciet |
| • Duidelijk maken van verwachtingen | • Doe-uitspraken |
| • De zin en betekenis van dingen zichtbaar maken (het nut en waarom) | • De tijd aangeven die de leerling voor de taak heeft (eventueel met klokje) |

Bijlage 2 Stappen van Kids' Skills

- 1. Het probleem vertalen in vaardigheden.**
Nagaan welke vaardigheden het kind moet leren om het probleem te overwinnen.
- 2. Het eens worden over de vaardigheid die geleerd moet worden.**
Het probleem met het kind bespreken en het eens worden over de vaardigheid die het gaat leren.
- 3. De voordelen van de vaardigheid onderzoeken.**
Het kind meer bewust maken van de voordelen die het heeft om iets te kunnen.
- 4. De vaardigheid een naam geven.**
Laat het kind de vaardigheid een naam geven.
- 5. Een totemfiguur kiezen**
Laat het kind een dier of een andere figuur kiezen die helpt bij het leren van de vaardigheid.
- 6. Supporters werven.**
Laat het kind een aantal mensen vragen om supporter te worden.
- 7. Meer zelfvertrouwen geven.**
Laat het kind meer vertrouwen krijgen zodat het de vaardigheid kan leren.
- 8. Plannen maken om het te vieren.**
Maak samen met het kind vooraf een plan hoe je gaat vieren wanneer het kind de vaardigheid beheerst.
- 9. De vaardigheid omschrijven.**
Laat het kind zelf vertellen en voordoen hoe het zich zal gedragen wanneer het de vaardigheid beheerst.
- 10. Naar buiten treden.**
Laat mensen weten welke vaardigheid het kind aan het leren is
- 11. De vaardigheid oefenen.**
Spreek samen met het kind af hoe het de vaardigheid gaat oefenen.
- 12. Geheugensteuntjes bedenken.**
Laat het kind zelf vertellen hoe het wil dat anderen reageren wanneer het zijn vaardigheid vergeet.
- 13. Vieren dat het gelukt is.**
Wanneer het kind de vaardigheid beheerst, is het tijd om dat te vieren en het kind de kans te geven iedereen te bedanken die daarbij geholpen heeft.
- 14. De vaardigheid aan anderen doorgeven.**
Stimuleer het kind om een ander kind de nieuwe vaardigheid te leren.
- 15. Op naar de volgende vaardigheid.**
Kom tot overeenstemming met het kind over de volgende vaardigheid die het gaat leren

Bijlage 3 Interview intern coördinator leerlingenzorg

Samenvatting:

1a: Wat zijn de uitgangspunten van de school?

De school wil als het ware een Tijmen 'afleveren'. Tijmen is een leerling die is bedacht door de school en 'verteld' hoe hij op groep 8 niveau de school verlaat en wat hij heeft geleerd/meegemaakt.

Hij is niet alleen gegroeid op cognitief gebied, maar ook onder andere op sociaal-emotioneel gebied etc. Onder andere: zichzelf verwoorden en voor zichzelf opkomen.

Speerpunten van de school:

Samenwerken leren → coöperatief werken

Zorg op maat → 1-zorgroute

1b: Wat is daarbij van belang voor een te kiezen methodiek?

De methodiek moet aansturen op zelfsturend gedrag. Structuur moeten ze zelf leren aanbrengen. Een leerling moet niet leerkrachtafhankelijk worden.

De leerling moet zichzelf leren vertrouwen. Zelfvertrouwen: niet afhankelijk van de leerkracht zijn. Een leerling die zichzelf succes laat beleven, groeit enorm. (Autonomie, competentie). Het zou fijn zijn als de methodiek hierin tegemoet komt.

De methodiek is goed als er ook plaats is voor zelfcontrole (Tijmen kan ook evalueren/reflecteren) Consequentie: wat heb ik gedaan, waarom en hoe?

2a. Alle leerlingen in mijn onderzoek hebben behoefte aan structuur. Wat vindt de school van belang bij de te kiezen methodiek, wat betreft de structuur behoefte? Welke punten zijn belangrijk?

2b. Wat vindt u zelf belangrijk?

De school wil een basisstructuur in elke klas (o.a. rust tijdens het werken, dagritme op het bord). De ene leerkracht is er verder mee dan de ander. (competentie van de leerkracht). Als de basisstructuur niet genoeg is, komt er zorg op maat. Extra structuur voor een enkele leerling. Door o.a. prikkels weg te nemen (koptelefoons en kastje op tafel (komt nog)). Deze aanpassingen zijn voor de echte uitzonderingen, die te weinig hebben aan de basisstructuur.

3. Welke methodieken wat betreft taakgericht gedrag zij al eens (of meerdere keren) gebruikt?

Beertjes aanpak, op maat gemaakt: Wat bij het kind past, extra stappen ertussen (visueel) bijvoorbeeld. Deze aanpak is bekend bij de meeste leerkrachten.

Aanpakkaarten en TOM (stop, doe, denk) zijn ook gebruikt, maar veel minder.

4. Hoe bevielen deze methodieken? (Wat waren de plus-/minpunten van deze methodieken?)

Beertjesaanpak:

Pluspunten: Het is makkelijk inzetbaar voor de leerkracht. Het is visueel, dit vindt M. persoonlijk heel belangrijk.

Minpunten: Instructie is nodig. Het juist/vaak gebruiken moet worden getraind, daarvoor is een leerkracht nodig.

Aanpakkaarten:

Minpunt: niet aantrekkelijk voor de leerlingen (onbekend = onbemind)

Stop – doe – denk:

Minpunt: Het is een methode die eerst in de RT moet worden aangeleerd, hier is geen tijd/geld voor.

5. Wat willen de leerkrachten, wat betreft de methodiek? Wat zijn hun eisen en wat zouden ze fijn vinden?

De methodiek moet makkelijk inzetbaar zijn en weinig voorbereiding kosten

De methodiek moet zichtbaar zijn in de klas. Daarmee bedoelt M. dat je kunt zien dat het werkt en dat het iets visueels is.

De methodiek moet visueel (voor het kind) zijn. Bijvoorbeeld iets wat op tafel ligt/geplakt is.

De methodiek mag niet teveel tijd tijdens andere vakken kosten. Het moet geïntegreerd worden.

Er moet ook een basisstructuur in de klas heersen.

Belangrijk: Het kind moet intrinsiek gemotiveerd of enthousiast zijn/gemaakt worden. Dus geen beloningssysteem (extrinsieke motivatie).

Het gevoel van: *ik kan het nu* (competentie) vindt M. heel belangrijk

Criterialijst, gecontroleerd door de intern begeleider:

- De methodiek moet aansturen op zelfsturend gedrag, een leerling mag niet leerkrachtafhankelijk worden.
- De methodiek moet tegemoet komen aan de autonomie/competentie van de leerling. Het moet het kind zelfvertrouwen geven: Ik kan het en ik kan het zelf!
- De methodiek moet plaats bieden voor zelfcontrole (evaluatie/reflectie). Wat heb ik gedaan, waarom en hoe?
- De methodiek moet makkelijk inzetbaar zijn en weinig voorbereiding kosten
- De methodiek moet zichtbaar/visueel (voor het kind) zijn. Bijvoorbeeld iets wat op tafel ligt/geplakt is
- De methodiek mag niet teveel tijd tijdens andere vakken kosten. Het moet geïntegreerd kunnen worden.
- De methodiek moet het kind intrinsiek kunnen motiveren of enthousiast kunnen maken.

Bijlage 4 Vooronderzoek; de koppeling van Meichenbaum en Kids' Skills

In het vooronderzoek is de keuze gemaakt om Kids' Skills en Meichenbaum te koppelen als toe te passen interventie. Deze keuze is gebaseerd op onderstaand schema. Hoe dit in de praktijk wordt uitgevoerd, is te vinden in [bijlage 5](#).

Om weloverwogen een methodiek te kiezen, heb ik in eerste instantie drie methodieken onderzocht en vergeleken met een aantal criteria. De eerste criteriapunten behandelen de onderwijsbehoeften van structuur behoevende leerlingen. Deze zijn opgesteld vanuit de theorie over de (onderwijs)behoeften van structuur behoevende leerlingen. Deze lijst is terug te vinden in [bijlage 1](#). De tweede lijst met criteriapunten komt voort uit een interview met de intern coördinator leerlingenzorg van de school. Een uitwerking van dit interview is te vinden in [bijlage 3](#).

De vergelijking van de drie methodieken is hieronder in figuur 7.1 schematisch weergegeven.

Positief: criteria die duidelijk naar voor komen in de methodiek

Neutraal: criteria die niet expliciet naar voor komen in de methodiek, maar wel onbewust aan bod komen.

Negatief: criteria die niet naar voor komen in de methodiek

	1. Korte beschrijving van de werkwijze	2. Relatie met structuur behoevende leerlingen (16 criteriapunten)	3. Relatie met de criteria uit mijn praktijk (van de ICL?) (7 criteriapunten)
Beertjes van Meichenbaum Volgens Timmerman (2002)	Zelfinstructiemethode, waarbij het kind leert om zijn handelen bewust te sturen. Dit gebeurt middels een stappenplan. Onderstaande fasen worden gevolgd bij het uitvoeren van een taak: 1. Probleemanalyse: 'Wat moet ik doen?' 2. Zoeken naar een oplossingsstrategie: 'Hoe ga ik dat doen?' 3. Het uitvoeren van het vooropgestelde plan: 'Ik doe mijn werk.' 4. Evaluatie: 'Ik kijk na: wat vind ik ervan?' De stappen worden gevisualiseerd door 4 beertjes.	<i>Positief (9)</i> • Samenhang • Een eenvoudige, ondubbelzinnige uitleg • Orde in de methodiek • Voorspelbaar maken van gebeurtenissen en situaties • Omgeving overzichtelijk maken/houden • Het visueel maken van auditieve informatie • Kort en bondig • Concreet en expliciet • Doe-uitspraken <i>Neutraal (3)</i> • Directe feedback • Het mondeling laten herhalen van de taak (die de leerling moet gaan doen) • Duidelijk maken van verwachtingen <i>Negatief (4)</i> • De tijd aangeven die de leerling voor de taak heeft (eventueel met	<i>Positief (5)</i> • De methodiek stuurt aan op zelfsturend gedrag, een leerling mag niet leerkrachtafhankelijk worden. • De methodiek moet plaats bieden voor zelfcontrole (evaluatie/reflectie). Wat heb ik gedaan, waarom en hoe? • De methodiek moet makkelijk inzetbaar zijn en weinig voorbereiding kosten • De methodiek moet zichtbaar/visueel (voor het kind) zijn. Bijvoorbeeld iets wat op tafel ligt/geplakt is • De methodiek mag niet teveel tijd tijdens andere vakken kosten. Het moet geïntegreerd kunnen worden. <i>Neutraal (1)</i> • De methodiek komt tegemoet aan de autonomie en competentie van de leerling. Het geeft het kind zelfvertrouwen geven: Ik kan het en ik kan het zelf!

'Ik heb gewoon een beetje sturing nodig'

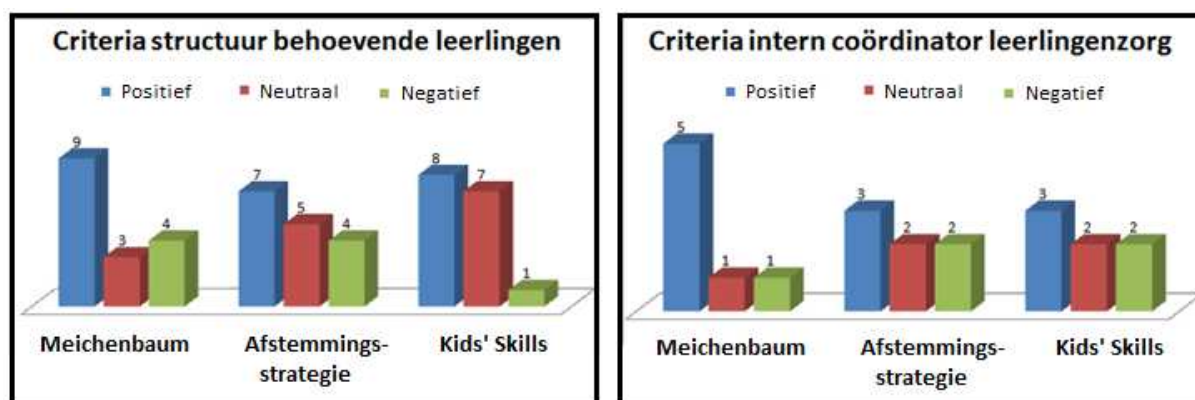
Onderzoeksverslag

Anne Talboom

		klokje) • Materiaal dat gerelateerd is aan de interesses van de leerling • Doserend van afleidende prikkels • De zin en betekenis van dingen zichtbaar maken (het nut en waarom)	<i>Negatief(1)</i> • De methodiek moet het kind intrinsiek kunnen motiveren of enthousiast kunnen maken.
Afstemmings-strategie Volgens Janssens (2001) en Te Braake&Meerwaldt(2000)	Deze methodiek maakt gebruik van een stappenplan waarin de leerkracht en leerling tot een afstemming komen. Er wordt gezorgd dat de verantwoordelijkheid voor de werkhouding, bij de leerling komt te liggen. Vier fasen van het stappenplan: 1. Voorbereidingsfase (leerkracht). 2. Instructiefase (leerkracht in gesprek met de leerling). Afspraken maken over de te behalen prestatie. Welk resultaat en/of tijdspad kiest de leerling? (Doel) 3. Werkfase (leerling, met eventuele interventie van de leerkracht). Zelfstandig werken 4. Beoordelingsfase (leerkracht en leerling). Wat is de verklaring voor succes of falen? Succes moet worden toegeschreven aan inspanningen en falen aan externe factoren.	<i>Positief (7)</i> • Samenhang • Orde in de methodiek • De tijd aangeven die de leerling voor de taak heeft (eventueel met klokje) • Voorspelbaar maken van gebeurtenissen en situaties • Omgeving overzichtelijk maken/houden • Kort en bondig • Duidelijk maken van verwachtingen <i>Neutraal (5)</i> • Directe feedback • Een eenvoudige, ondubbelzinnige uitleg • Het mondeling laten herhalen van de taak (die de leerling moet gaan doen) • Doe-uitspraken • Concreet en expliciet <i>Negatief (4)</i> • Het visueel maken van auditieve informatie • Materiaal dat gerelateerd is aan de interesses van de leerling • Doserend van afleidende prikkels • De zin en betekenis van dingen zichtbaar maken (het nut en waarom)	<i>Positief (3)</i> • De methodiek moet tegemoet komen aan de autonomie en competentie van de leerling. Het moet het kind zelfvertrouwen geven: Ik kan het en ik kan het zelf! • De methodiek mag niet teveel tijd tijdens andere vakken kosten. Het moet geïntegreerd kunnen worden. • De methodiek moet plaats bieden voor zelfcontrole (evaluatie/reflectie). Wat heb ik gedaan, waarom en hoe? <i>Neutraal (2)</i> • De methodiek moet het kind intrinsiek kunnen motiveren of enthousiast kunnen maken. • De methodiek moet aansturen op zelfsturend gedrag, een leerling mag niet leerkrachtafhankelijk worden. <i>Negatief(2)</i> • De methodiek moet makkelijk inzetbaar zijn en weinig voorbereiding kosten • De methodiek moet zichtbaar/visueel (voor het kind) zijn. Bijvoorbeeld iets wat op tafel ligt/geplakt is
Kids'Skills Volgens Furman (2006)	Een oplossingsgerichte methode om te werken aan te leren vaardigheden. De denkwijze is dat leerlingen geen	<i>Positief (8)</i> • Samenhang • Orde in de methodiek • Voorspelbaar maken van gebeurtenissen en situaties	<i>Positief (3)</i> • De methodiek moet tegemoet komen aan de autonomie en competentie van de leerling. Het moet het kind

	problemen hebben, maar vaardigheden die nog ontwikkeld moeten worden. Het aanleren van vaardigheden gebeurt volgens een 15-stappenplan. (zie bijlage 2). Bij stap 1 wordt met het kind een vaardigheid afgesproken waar het kind aan gaat werken. De volgende stappen worden gebruikt om het kind te helpen beter te worden in de vaardigheid en daarbij te motiveren. Positieve benadering/feedback is van belang. Deze methode nodigt het kind uit om actief mee te denken en werken aan het opbouwen van vaardigheden en het zoeken van oplossingen. De oplossing komt uit het kind zelf.	• Omgeving overzichtelijk maken/houden • Kort en bondig • Duidelijk maken van verwachtingen • Het visueel maken van auditieve informatie • Materiaal dat gerelateerd is aan de interesses van de leerling <i>Neutraal (7)</i> • Directe feedback • Een eenvoudige, ondubbelzinnige uitleg • Het mondeling laten herhalen van de taak (die de leerling moet gaan doen) • Doe-uitspraken • De tijd aangeven die de leerling voor de taak heeft (eventueel met klokje) • Concreet en expliciet • De zin en betekenis van dingen zichtbaar maken (het nut en waarom) <i>Negatief (1)</i> • Doserend van afleidende prikkels	zelfvertrouwen geven: Ik kan het en ik kan het zelf! • De methodiek moet het kind intrinsiek kunnen motiveren of enthousiast kunnen maken. • De methodiek moet zichtbaar/visueel (voor het kind) zijn. Bijvoorbeeld iets wat op tafel ligt/geplakt is <i>Neutraal (2)</i> • De methodiek moet aansturen op zelfsturend gedrag, een leerling mag niet leerkrachtafhankelijk worden. • De methodiek mag niet teveel tijd tijdens andere vakken kosten. Het moet geïntegreerd kunnen worden. <i>Negatief(2)</i> • De methodiek moet plaats bieden voor zelfcontrole (evaluatie/reflectie). Wat heb ik gedaan, waarom en hoe? • De methodiek moet makkelijk inzetbaar zijn en weinig voorbereiding kosten
--	---	---	---

Figuur 7.1 Schema vergelijking drie methodieken aan de hand van criteria



Figuur 7.2 vergelijking drie methodieken in staafdiagram

Uit figuren 7.1 en 7.2 blijkt dat de methodieken dicht bij elkaar liggen. De methodiek van Meichenbaum springt eruit wat betreft het positief reageren op beide criterialijsten. Daarna volgt Kids' Skills en tot slot de afstemmingsstrategie. Wat betreft de criterialijst van structuur behoevende leerlingen, heeft Kids' Skills de minste negatieve criteria. Als daarop af zou worden gegaan, zou

'Ik heb gewoon een beetje sturing nodig'

Kids'Skills de juiste methodiek zijn. Aan de andere kant is ook de criterialijst van mijn praktijk van belang. Daar zou de voorkeur uitgaan naar de beertjes van Meichenbaum.

De methodiek van Meichenbaum heeft een duidelijke structuur. Het is kort en bondig en bevat duidelijke en concrete doe-uitspraken. Het stuurt aan op zelfsturend gedrag, waardoor de leerling niet afhankelijk van de leerkracht wordt. Voor de leerkrachten zal het weinig voorbereiding en tijd kosten. Daarnaast bevat het een evaluatie (zelfcontrole). Het is een visuele methode die bij allerlei vakken kan worden toegepast. Wat vooral mist, is het intrinsiek motiveren van het kind. Het kind zal deze interventie voorgeschoteld krijgen, zonder daar zelf intrinsiek gemotiveerd voor te zijn. Dit punt vindt basisschool X juist heel belangrijk. Daarom is gekozen om de methodiek van Meichenbaum te koppelen aan de methodiek van Kids' Skills. Het oplossingsgerichte visie van Kids' Skills wordt gevolgd. Meichenbaum wordt daarbinnen gebruikt als middel.

Kids'Skills zorgt ervoor dat het kind zelf de eigenaar is van de te leren vaardigheid. Het kind zal zelf een oplossing zoeken. Dit zorgt voor een gevoel van autonomie en competentie. *'Ik kan het én ik kan het zelf!'* De positieve aandacht en feedback die de leerling zal krijgen en de verwachtingen die de leerkracht die de uit zal spreken, zullen er voor zorgen dat het kind gemotiveerd en enthousiast wordt. Een nadeel van Kids'Skills is dat de methodiek geen vaste structuur/stappenplan heeft voor de leerling. Het bevat geen middel, waardoor het kind taakgericht zal leren werken. Ook vraagt de methode Kids'Skills veel van de leerkracht. Het zal niet makkelijk inzetbaar zijn en het kost meer tijd dan de andere beschreven methodieken. Vooral omdat er geen vast stappenplan voor het verbeteren van de taakgerichtheid is.

Bijlage 5 De koppeling van Meichenbaum en Kids' Skills in de praktijk

Werkwijze

Om deze methodieken te koppelen is een andere werkwijze nodig, dan dat de methodieken op zichzelf beschrijven. De stappen van Kids' Skills zullen als leidraad worden genomen. Wat wordt aangepast, is de werkwijze bij een aantal stappen. Ook zullen een aantal stappen worden overgeslagen of een andere invulling krijgen. De belangrijkste verandering bevindt zich in de stappen 4 en 5 van Kids' Skills (een naam kiezen voor de te leren vaardigheid en een totemfiguur kiezen). De beertjes van Meichenbaum wordt tijdens deze stappen geïntroduceerd. Ik zal sturen naar het gebruik van de methodiek van Meichenbaum, door te vertellen dat andere leerlingen dit heel fijn vinden. Het kind mag zelf plaatjes kiezen die passen bij de vier stappen van Meichenbaum. Ook mag het kind deze plaatjes (vaardigheid) een naam geven. De beertjes van Meichenbaum wordt dus een middel om de vaardigheid te oefenen. Een middel van het kind zelf.

De leerling heeft zo een vaste structuur en duidelijkheid in het middel. Doordat er oplossingsgericht wordt gewerkt, zal het kind gemotiveerd en geënthousiasmeerd worden. Het kind zal zich autonoom en competent voelen en denken dat het dit helemaal zelf bedacht heeft. Door het constant uitspreken van positieve verwachtingen en het geven van directe feedback zal het kind succes ervaren en denken: *ik kan het en ik kan het zelf, want ik heb het zelf bedacht*.

In onderstaand figuur 7.3 is schematisch weergegeven de interventie in de praktijk worden uitgevoerd.

Voortgangsgesprek nulmeting (punt 2)

Stappen volgens Kids' Skills	Stappen op basis van Kids' Skills zoals deze worden uitgevoerd tijdens de interventie. (Gekoppeld aan Meichenbaum).
1. Het probleem vertalen in vaardigheden. Nagaan welke vaardigheden het kind moet leren om het probleem te overwinnen. 2. Het eens worden over de vaardigheid die geleerd moet worden. Het probleem met het kind bespreken en het eens worden over de vaardigheid die het gaat leren.	De juf/meneer en ik denken dat jij beter kunt leren als jij met aandacht aan je taken kunt werken. Wat denk jij daarvan? Zou het dan beter gaan? Bij afwijzen: welke vaardigheid zou je dan willen leren?
3. De voordelen van de vaardigheid onderzoeken. Het kind meer bewust maken van de voordelen die het heeft om iets te kunnen.	Stel nou dat je die vaardigheid zou hebben (met aandacht/geconcentreerd werken), wat zouden daar de voordelen van zijn. Wat zou daar fijn aan zijn? <i>Wondervraag: stel dat er vanavond bij jou thuis een tovenaars zou komen, die kan met zijn toverstokje toveren dat alle nare dingen waar je last van hebt, over zouden zijn (relateren aan met aandacht kunnen werken aan opdrachten) er dan morgenvroeg anders zijn en wat zou jij anders doen?</i>

4. De vaardigheid een naam geven. Laat het kind de vaardigheid een naam geven. 5. Een totemfiguur kiezen Laat het kind een dier of een andere figuur kiezen die helpt bij het leren van de vaardigheid.	Heb jij een voorstel of een plan om aan deze vaardigheid te werken? Zo nee, dan heb ik een hulpmiddel. Iets wat jou zou kunnen helpen. (Sturen naar de <i>beertjes van Meichenbaum</i>. Dit moet wel uit het kind zelf komen. Refereer aan wat het kind zegt) De leerling kiest een naam voor zijn 'beertjes' en zoekt een totemfiguur (meerdere totemfiguren). De beertjes worden als voorbeeld getoond. Punten uit het voorgaande gesprek over het denkgedrag van de leerlingen worden in overleg met de leerling toegevoegd als tekst onder de beertjes. (Individuele onderwijsbehoeften). Het format wordt gelijk op de computer ingevuld (met naam, plaatjes en tekst). Hierbij is de leerling actief betrokken. (Hij maakt het als het ware zelf).
6. Supporters werven. Laat het kind een aantal mensen vragen om supporter te worden.	Natuurlijk kan je dit niet allemaal alleen, er zijn genoeg mensen die jou zouden willen helpen. Wie zou je graag willen om jou te helpen? En waarom deze personen? Hoe gaan we het vragen of ze willen helpen?
7. Meer zelfvertrouwen geven. Laat het kind meer vertrouwen krijgen zodat het de vaardigheid kan leren.	(Hoge) Verwachtingen uitspreken naar het kind. Dit gebeurt constant tijdens dit gesprek en later ook in de klas. <i>Wees specifiek in je redenen waardoor je denkt dat het kind de vaardigheid kan bereiken</i>
8. Plannen maken om het te vieren. Maak samen met het kind vooraf een plan hoe je gaat vieren wanneer het kind de vaardigheid beheerst.	Als het nu allemaal gaat lukken en jij leert jouw vaardigheid. Hoe gaan we dan vieren dat het is gelukt? <i>Maak samen het kind vooraf een plan hoe je het gaat vieren wanneer het kind de vaardigheid beheerst.</i>
9. De vaardigheid omschrijven. Laat het kind zelf vertellen en voordoen hoe het zich zal gedragen wanneer het de vaardigheid beheerst.	Hoe zal jij je gedragen als je de vaardigheid beheerst? Laat eens zien hoe je dan werkt? (Demonstreren van het werken met de <i>beertjes van Meichenbaum</i>). Wanneer en hoe gebruik jij dan de kaartjes in de klas? Dit kan worden gedemonstreerd met behulp van een werkblad dat de leerling moet maken.
10. Naar buiten treden. Laat mensen weten welke vaardigheid het kind aan het leren is	In de klas bij leerkracht
11. De vaardigheid oefenen. Spreek samen met het kind af hoe het de vaardigheid gaat oefenen.	Uitvoering in de klas bij leerkracht
12. Geheugensteuntjes bedenken. Laat het kind zelf vertellen hoe het wil dat anderen reageren wanneer het zijn vaardigheid vergeet.	/

13. Vieren dat het gelukt is. Wanneer het kind de vaardigheid beheerst, is het tijd om dat te vieren en het kind de kans te geven iedereen te bedanken die daarbij geholpen heeft.	Ik denk dat het hiermee helemaal gaat lukken! Jij gaat <i>naam totemfiguur</i> helemaal behalen. Ik zie het al! Natuurlijk heb je lang de tijd om te oefenen. Als je me ziet mag je af en toe laten weten hoe het gaat en binnenkort zal ik nog een keer komen kijken in de klas of het lukt met <i>naam totemfiguur</i> ! De kaartjes gaan jou helpen! En ook je supporters zullen dat doen. Ik denk dat het dus helemaal goed komt! En dan ben ik benieuwd naar jouw feestje. Ik heb er zin in, jij ook al?
14. De vaardigheid aan anderen doorgeven. Stimuleer het kind om een ander kind de nieuwe vaardigheid te leren. 15. Op naar de volgende vaardigheid. Kom tot overeenstemming met het kind over de volgende vaardigheid die het gaat leren.	/

Voortgangsgesprek tussenmeting (punt 2)

Stappen volgens Kids' Skills	Stappen op basis van Kids' Skills zoals deze worden uitgevoerd tijdens de interventie. (Gekoppeld aan Meichenbaum).
/	Gebruik je <i>naam totemfiguur</i> in de klas? Wanneer? Hoe gebruik je <i>naam totemfiguur</i> in de klas? Kan je uitleggen of voordoen (met behulp van werkblad) wat je doet? Wat vind je van <i>naam totemfiguur</i> ? Waarom vind je dat? Is je <i>naam totemfiguur</i> goed zo? Of zou je het de volgende keer graag anders willen en wat zou je dan anders willen? Je gebruikt <i>naam totemfiguur</i> . Zijn er nog dingen die jou helpen de taak beter te maken? Zo ja, welke? Zijn er nog andere dingen die ik zou moeten weten?
1. Het probleem vertalen in vaardigheden. Nagaan welke vaardigheden het kind moet leren om het probleem te overwinnen. 2. Het eens worden over de vaardigheid die geleerd moet worden. Het probleem met het kind bespreken en het eens worden over de vaardigheid die het gaat leren.	/
3. De voordelen van de vaardigheid onderzoeken. Het kind meer bewust maken van de voordelen die het heeft om iets te kunnen.	Je benoemde de vorige keer voordelen als je de vaardigheid zou beheersen. Heb je al voordelen ontdekt?

4. De vaardigheid een naam geven. Laat het kind de vaardigheid een naam geven. 5. Een totemfiguur kiezen Laat het kind een dier of een andere figuur kiezen die helpt bij het leren van de vaardigheid. 6. Supporters werven. Laat het kind een aantal mensen vragen om supporter te worden.	/
7. Meer zelfvertrouwen geven. Laat het kind meer vertrouwen krijgen zodat het de vaardigheid kan leren.	Tussendoor: uitspreken verwachtingen en vertrouwen. Het gaat zeker lukken om dat feestje over een paar weken te vieren. Ik kom dan nog een keer kijken namelijk.
8. Plannen maken om het te vieren. Maak samen met het kind vooraf een plan hoe je gaat vieren wanneer het kind de vaardigheid beheerst. 9. De vaardigheid omschrijven. Laat het kind zelf vertellen en voordoen hoe het zich zal gedragen wanneer het de vaardigheid beheerst. 10. Naar buiten treden. Laat mensen weten welke vaardigheid het kind aan het leren is	/
11. De vaardigheid oefenen. Spreek samen met het kind af hoe het de vaardigheid gaat oefenen.	Laat eens zien hoe jij in de klas jouw <i>naam totemfiguur</i> gebruikt? (Door het maken van een werkblad, waarbij de leerlingen de beertjes van Meichenbaum toepassen).
12. Geheugensteuntjes bedenken. Laat het kind zelf vertellen hoe het wil dat anderen reageren wanneer het zijn vaardigheid vergeet.	Soms zal het goed gaan en soms niet. Je zult niet altijd denken aan <i>naam totemfiguur</i> . Hoe kunnen jouw supporters je eraan herinneren als je <i>naam totemfiguur</i> even vergeet?
13. Vieren dat het gelukt is. Wanneer het kind de vaardigheid beheerst, is het tijd om dat te vieren en het kind de kans te geven iedereen te bedanken die daarbij geholpen heeft.	Aan de hand van de ladder: Hoe gingen we het vieren als <i>naam totemfiguur</i> beheerst is? Waar sta jij dan op de ladder? Wat moet je nog doen om dat te behalen? Hoe ga je dat doen?
14. De vaardigheid aan anderen doorgeven. Stimuleer het kind om een ander kind de nieuwe vaardigheid te leren. 15. Op naar de volgende vaardigheid. Kom tot overeenstemming met het kind over de volgende vaardigheid die het gaat leren.	/

Voortgangsgesprek eindmeting (stap 2)

Stappen volgens Kids' Skills	Stappen op basis van Kids' Skills zoals deze worden uitgevoerd tijdens de interventie. (Gekoppeld aan Meichenbaum).
/	Gebruik je <i>naam totemfiguur</i> in de klas? Wanneer? Hoe gebruik je <i>naam totemfiguur</i> in de klas? Kan je uitleggen of voordoen (met behulp van werkblad) wat je doet? Wat vind je van <i>naam totemfiguur</i>? Waarom vind je dat? Is je <i>naam totemfiguur</i> goed zo? Of zou je het de volgende keer graag anders willen en wat zou je dan anders willen? Je gebruikt <i>naam totemfiguur</i>. Zijn er nog dingen die jou helpen de taak beter te maken? Zo ja, welke? Zijn er nog andere dingen die ik zou moeten weten?
1. Het probleem vertalen in vaardigheden. Nagaan welke vaardigheden het kind moet leren om het probleem te overwinnen. 2. Het eens worden over de vaardigheid die geleerd moet worden. Het probleem met het kind bespreken en het eens worden over de vaardigheid die het gaat leren.	/
3. De voordelen van de vaardigheid onderzoeken. Het kind meer bewust maken van de voordelen die het heeft om iets te kunnen.	Je benoemde de vorige keer voordelen als je de vaardigheid zou beheersen. Zijn alle voordelen al uitgekomen?
4. De vaardigheid een naam geven. Laat het kind de vaardigheid een naam geven. 5. Een totemfiguur kiezen Laat het kind een dier of een andere figuur kiezen die helpt bij het leren van de vaardigheid. 6. Supporters werven. Laat het kind een aantal mensen vragen om supporter te worden.	/
7. Meer zelfvertrouwen geven. Laat het kind meer vertrouwen krijgen zodat het de vaardigheid kan leren.	Tussendoor: uitspreken verwachtingen en vertrouwen. Het gaat zeker lukken om dat feestje op korte termijn te vieren. Ik kom dan nog een keer kijken namelijk. (Mocht het al tijd zijn voor het feestje, dan daaraan refereren).

8. Plannen maken om het te vieren. Maak samen met het kind vooraf een plan hoe je gaat vieren wanneer het kind de vaardigheid beheerst. 9. De vaardigheid omschrijven. Laat het kind zelf vertellen en voordoen hoe het zich zal gedragen wanneer het de vaardigheid beheerst. 10. Naar buiten treden. Laat mensen weten welke vaardigheid het kind aan het leren is 11. De vaardigheid oefenen. Spreek samen met het kind af hoe het de vaardigheid gaat oefenen. 12. Geheugensteuntjes bedenken. Laat het kind zelf vertellen hoe het wil dat anderen reageren wanneer het zijn vaardigheid vergeet.	/
13. Vieren dat het gelukt is. Wanneer het kind de vaardigheid beheerst, is het tijd om dat te vieren en het kind de kans te geven iedereen te bedanken die daarbij geholpen heeft.	Aan de hand van de ladder: Kunnen we het feestje vieren? Gaat alles zoals het moet gaan? Zo ja, dan samen naar de groepsleerkracht en vragen of deze het ermee eens is. De leerling verantwoord zijn vaardigheden aan de leerkracht en geeft daarbij argumenten voor het vieren van het feestje. Mocht de leerkracht instemmen, dan gaan we vieren en bedankt de leerling alle supporters.
14. De vaardigheid aan anderen doorgeven. Stimuleer het kind om een ander kind de nieuwe vaardigheid te leren.	Bespreken met de leerling hoe we nu verder gaan. Wil je nog hoger op de ladder of moet je nog hoger? Wat gaan we doen om op dit niveau te blijven? Eventuele aanpassingen van de totemfiguur volgen. Aan de leerlingen wordt gevraagd of er nog andere leerlingen zijn die hij nu kan helpen met de vaardigheid die hij geleerd heeft. Hoe gaat de leerling de andere leerlingen helpen?
15. Op naar de volgende vaardigheid. Kom tot overeenstemming met het kind over de volgende vaardigheid die het gaat leren.	/ (In het kader van dit onderzoek overbodig)

Figuur 7.3 Schema's toegepaste interventie

Bijlage 6 Tijdsteekproef taakgerichtheid

Schema observatiemomenten/interviews met leerlingen

	Datum nul- meting	Datum tussen- meting	Datum eind- meting	Dag	Tijdstip observatie	Tijdstip nabespreken	Groep/ Leerling	Soort les tijdens observatie
1	18-3	8-4	22-4	Maandag	14.30 – 14.50	14.50 – 15.20	6B A.	Project ZW
2	19-3	9-4	23-4	Dinsdag	09.00 – 09.20	09.20 – 09.50	6B B.	Verwerking taal
3	19-3	9-4	23-4	Dinsdag	10.40 – 11.00	11.00 – 11.30	4B C.	Opdracht Schrijven
4	19-3	9-4	23-4	Dinsdag	13.35 – 13- 55	13-55 – 14.25	5B D.	Verwerking taal
5	19-3	9-4	23-4	Dinsdag	14.40 – 15.00	15.00 – 15.30	5B E.	Planbord ZW
6	20-3	10-4	24-4	Woensdag	08.50 – 09.10	09.10 – 09.40	4B F.	Verwerking estafette
7	20-3	10-4	24-4	Woensdag	09.50 – 10.10	10.10 – 10.40		
8	20-3	10-4	24-4	Woensdag	10.45 -11.05	11.05 – 11.35		
9	20-3	10-4	24-4	Woensdag	11.40 – 12.00	12.00 – 12.30		

18 maart 15.45 bespreking gekozen methodiek met betreffende leerkrachten

Observatie naar de taakgerichtheid aan de hand van een observatielijst.

Gedrag observeren is niet gemakkelijk. Probleemgedrag moet zo objectief mogelijk geobserveerd worden, nauwkeurig te analyseren zijn op de oorzaken en juist te interpreteren zijn. Een vaststaande observatielijst draagt hier aan bij. Hieronder volgt de observatielijst, een tijdsteekproef. Daaronder volgt de toelichting van dit observatie-instrument, beide volgens Jeninga (2008).

Tijdsteeekproef-formulier					
Observator: Naam leerling: Groep: Datum observatie:		Categorie	Aantal	Procenten	
Min	Na 20 sec.	Na 40 sec.	Na 60 sec.	Opmerkingen	
1	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An		
2	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An		
3	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An		
4	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An		
5	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An		
6	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An		
7	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An		
8	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An		
9	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An		
10	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An		
11	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An		
12	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An		
13	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An		
14	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An		
15	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An		
16	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An		
17	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An		
18	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An		
19	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An		
20	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An		

Toelichting:

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

De volgende categorieën kunnen gescoord worden:

- Ta:** werkt taakgericht
- Kij:** kijkt afwezig rond of start voor zich uit
- Sto:** stoort andere leerlingen of praat met hen
- Lo:** loopt door de klas
- An:** is bezig met andere activiteiten

Procedure

- a. Wanneer de leraar opdracht heeft gegeven aan het werk te gaan, of individuele hulp aan de leerling heeft beëindigd, begint de observatie. De stopwatch wordt ingeduid (of maak gebruik van de tijdteller van de camera bij een video-opname). De observator wacht tot de teller 20 seconden na de hele minuut aangeeft.
- b. Hij stelt vast wat de leerling die seconde doet.
- c. Hij zet een cirkel om de categorie die het beste het gedrag van de leerling op de twintigste seconde aangeeft: Ta, Kij, Sto, Lo of An.
- d. Hij wacht tot de teller 40 seconden na de hele minuut aangeeft en herhaalt stap b en c.
- e. Idem bij 60 seconden.
- f. De observator herhaalt deze procedure zo lang als de periode duurt waarin de zelfstandige verwerking verwacht wordt.
- g. Er wordt geen taakgedrag gescoord wanneer leerling en leraar overleg hebben.

Verwerking

Werkwijze omrekening en verwerking gegevens.

- a. De observator bepaalt het totaal aantal gemaakte observaties per categorie.
- b. Hij bepaalt het totaal aantal gemaakte observaties.
- c. Hij deelt het aantal van elke categorie door het aantal en vermenigvuldigt dit met 100.

Interpretatie

De interpretatie kan antwoord geven op de volgende vragen:

1. Gedurende hoeveel procent van de tijd, bedoeld voor de zelfstandige verwerking van de leerstof, was de leerling taakgericht?
2. Nam de taakgerichtheid van de leerling toe (in vergelijking met vorige steekproef)?
3. Welke vormen van niet-taakgericht gedrag vertoont de leerlingen wel/ niet?

Over het algemeen geldt dat leerlingen die ongeveer 70% van de tijd taakgericht werken (landelijk gezien) een aanvaardbaar gemiddelde halen.

Opmerking:

Dit observatie formulier is uitermate geschikt om het effect van een bepaalde aanpak te meten.

‘Ik heb gewoon een beetje sturing nodig’

Onderzoeksverslag
Anne Talboom

Bijlage 7 Voortgangsgesprekken

De voortgangsgesprekken met de leerlingen vonden plaats aan de hand van 4 vaste stappen. Punt 1,3 en 4 worden in deze bijlage toegelicht. Punt 2 is te vinden in [bijlage 5](#).

1. Vragen naar het denkgedrag tijdens de geobserveerde taak
2. Het uitvoeren van de interventie volgens Kids' Skills (15 stappen) in combinatie met Meichenbaum.
3. De vraag: waar zit je nu op de ladder en hoe komt het dat je daar nu zit? (Schaalvraag (Cauffman & van Dijk, 2009)). Wat is er afgelopen tijd goed gegaan?
4. De vraag: waar op de ladder wil je de volgende keer staan? Hoe ga je de komende tijd je vaardigheid oefenen om op die tree van de ladder te komen?

Punt 1 vraagt naar het denkgedrag van de leerling om zo de onderwijsbehoeften van de leerling vast te kunnen stellen.

Voor het niet zichtbare gedrag kunnen we ons behelpen met het bevragen van het gedrag. Hiermee wordt bedoeld dat we aan het kind vragen hoe het deze taak heeft uitgevoerd, welke denkstappen het heeft gezet, hoe het kwam dat het hier niet meer kon, enzovoort.

Vragen naar denkgedrag geeft ons dus meer informatie dan enkel observeren van het zichtbare gedrag. (Timmerman, 2002)

Denkgedrag geobserveerde taak

1. Wat vond je van de taak die je moest maken?
2. Kon je meteen aan de slag met de taak na de instructie van de juf/meneer?
3. Wist je wat je moest doen? Kun je dat aan mij vertellen? Hoe heb je dat gedaan?
4. Wat vond je moeilijk? Waarom vond je dat moeilijk?
5. Wat vond je makkelijk? Waarom vond je dat makkelijk?
6. Wat vond je leuk om te doen? Waarom vond je dat leuk?
7. Wat vond je niet leuk om te doen? Waarom vond je dat niet leuk om te doen?
8. Kreeg je hulp van iemand in jouw groepje of de juf? Wat vond je van de hulp die jij kreeg?
9. Wat vind je nu goed gaan?
10. Wat zou je de volgende keer anders willen?
11. Wat kan jou helpen om de taak beter te maken?

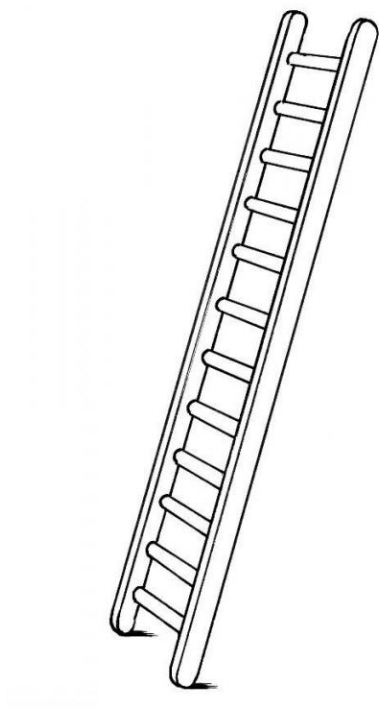
Taakaanpak algemeen (alleen tijdens nulmeting)

1. Kan jij prettig en rustig werken in de klas?
2. Waarom vind je dat?
3. Wat zou je anders willen zien?
4. Wat vind jij van de juffrouw/meneer in de klas en waarom vind jij dat?
5. Wat gaat er goed in de klas?
6. Wat zou er anders moeten gaan?
7. Wat vind je van jouw werkhouding in de klas?
8. Wat vind je daar goed aan?
9. Wat vind je daar minder goed aan?

Punten 3 en 4 worden gevisualiseerd met de ladder (schaalvraag)

De schaalvraag is gericht op het aanreiken van een meer gedifferentieerde zienswijze (Cauffman & van Dijk, 2009). De leerling schaalt zelf de situatie 1, waarbij de onderste tree van de ladder het nulpunt is en de bovenste tree het hoogst haalbare. De schaalvraag geeft de leerling de kans om na te denken over wat er al goed gaat en wat hij nodig zal hebben om een klein stapje vooruit te kunnen maken. Deze vraag is niet bedoeld om te gebruiken als normatieve standaard, het is een subjectieve manier om zaken van en met het kind te registreren.

Ladder:



Punt 3:

De leerling geeft aan waar op de ladder hij vindt dat hij staat. Hoe komt de leerling daar? Welke vaardigheden gaan al goed?

Punt 4:

De leerling geeft aan waar op de ladder hij naar toe wil in de tijd tot de volgende meting. Hoe gaat de leerling zorgen dat hij op de betreffende tree komt. Welke concrete dingen gaat de leerling uitvoeren in de klas? (Relateren aan de stap *vieren* van Kids' Skills, is het bijna tijd voor je feestje?)

Bijlage 8 Schema voortgangsgesprekken

In deze bijlage zijn schematisch de vorderingen tijdens het onderzoek per leerling weergegeven.

Tijdens de voortgangsgesprekken zijn steeds 4 punten doorlopen.

1. Vragen naar het denkgedrag tijdens de geobserveerde taak
2. Het uitvoeren van de interventie volgens Kids' Skills (15 stappen) in combinatie met Meichenbaum.
3. De vraag: waar zit je nu op de ladder en hoe komt het dat je daar nu zit? (Schaalvraag (Cauffman & van Dijk, 2009)). Wat is er afgelopen tijd goed gegaan?
4. De vraag: waar op de ladder wil je de volgende keer staan? Hoe ga je de komende tijd je vaardigheid oefenen om op die tree van de ladder te komen?

Van de punten 1, 3 en 4 is in onderstaande figuren 7.4 t/m 7.9 per leerling geordend weergegeven wat de voortgang is.

Punt 2, de interventie volgens Kids' Skills in combinatie met Meichenbaum, is weergegeven in [bijlage 5](#).

Leerling A.

	Denkgedrag geobserveerde taak	Ladder 12 treden; waar zit je nu op de ladder?	Ladder 12 treden; waar op de ladder wil ik naar toe? Hoe?
Nul-meting	Opdracht was leuk, makkelijk. Geklets in de klas was lastig. Wilde op computer, mocht niet.	Tree 3 De juf legt goed uit, ik snap het.	Tree 6 Koptelefoon opzetten bij drukte. Minder kletsen, minder lachen. Met totemfiguur werken.
Tussen-meting	Opdracht was leuk, makkelijk. Meer rode stoplicht, rustig Koptelefoon vergeten.	Tree 6 Klets minder. Heb meer werk af. Soms totemfiguur gebruiken.	Tree 10 Nog minder kletsen. Vinger opsteken bij vraag (i.p.v. naar de juf lopen). Koptelefoon altijd opzetten. Minder rond kijken.
Eind-meting	Opdracht leuk en makkelijk. Wilde op computer Rustig in de klas, koptelefoon niet nodig.	Tree 10 Op stoel blijven zitten. Koptelefoon gebruiken. Minder rond kijken. Meer werk af.	Tree 12 Langer op stoel blijven zitten. Minder rond kijken.

Figuur 7.4 Schema voortgangsgesprekken leerling A.

Leerling B.

	Denkgedrag geobserveerde taak	Ladder 12 treden; waar zit je nu op de ladder?	Ladder 12 treden; waar op de ladder wil ik naar toe? Hoe?
Nul-meting	Opdracht was moeilijk en niet leuk. Lang wachten op de juf voor hulp.	Tree 2. Nog niet zoveel. Bij handvaardigheid werk ik goed.	Tree 12 Mijn maatje om hulp vragen als de juf geen tijd heeft. Koptelefoon gebruiken.

'Ik heb gewoon een beetje sturing nodig'

Onderzoeksverslag
Anne Talboom

Tussen-meting	Snapte opdracht 1 niet. Lang wachten op de juf. Veel rondkijken. Daarna hard gewerkt.	Tree 9. Soms maatje om hulp vragen. Koptelefoon gebruiken.	Tree 12 Opdracht nog een keer lezen. Volgende opdracht alvast maken i.p.v. wachten.
Eind-meting	3 v/d 4 opdr. waren moeilijk. Hulp van maatje. 1 meisje bleef praten, zo kon hij niet werken.	Tree 10 Soms opdracht nog een keer lezen. Soms opdracht overslaan.	Tree 12 Minder reageren als iemand praat. Koptelefoon dan opzetten, 'stil' zeggen, tafel draaien of het tegen de juf zeggen.

Figuur 7.5 Schema voortgangsgesprekken leerling B.

Leerling C.

	Denkgedrag geobserveerde taak	Ladder 12 treden; waar zit je nu op de ladder?	Ladder 12 treden; waar op de ladder wil ik naar toe? Hoe?
Nul-meting	Luisteren, daarna schrijven. Makkelijke, leuke opdracht. Afgeleid door vogels, natuur.	Tree 3 Samenwerken met mijn maatje. De leerkracht helpt me goed.	Tree 8 Minder snel afgeleid worden. Totemfiguur gaan gebruiken.
Tussen-meting	Moeilijke opdracht, niet leuk. Deed de opdracht fout. De leerkracht hielp Vogels buiten fluiten	Tree 6 Spelling/Taal is vaak af. Toch nog snel afgeleid. Totemfiguur gebruiken.	Tree 12 Koptelefoon gebruiken. Minder naar anderen luisteren, als hij aan het werk is.
Eind-meting	Leuke opdracht. Schrijven is moeilijk. Een jongen praatte tegen hem. Hulp van leerkracht was fijn.	Tree 11 Werk harder. Als ik niet klets, gaat het goed.	Tree 12 Goed blijven luisteren naar de opdracht, zodat ik weet wat ik moet doen. Koptelefoon opzetten bij afleiden.

Figuur 7.6 Schema voortgangsgesprekken leerling C.

Leerling D.

	Denkgedrag geobserveerde taak	Ladder 12 treden; waar zit je nu op de ladder?	Ladder 12 treden; waar op de ladder wil ik naar toe? Hoe?
Nul-meting	Gelijk aan het werk Geel/groen potlood: steeds mis. Opdracht was moeilijk, niet leuk. Tangle toy niet gepakt.	Tree 3 Nog niet zoveel.	Tree 10 Tangle toy vasthouden bij luisteren. Goed luisteren naar wat ik moet doen.
Tussen-meting	Opdracht leuk, niet moeilijk. De juf hielp even aan het begin. Maatje hielp halverwege.	Tree 10 Tangle toy vasthouden. Doorgaan met werken.	Tree 12 Minder kletsen. Goed opletten bij de uitleg. Totemfiguur helpt herinneren.
Eind-meting	1 en 3 waren makkelijke opdrachten. 2 en 4 moeilijk. Veel aan maatje gevraagd.	Tree 12 Minder kletsen. Goed opletten. Naar totemfiguur kijken. Tangle toy gebruiken.	Tree 100 Ik ga zo door.

Figuur 7.7 Schema voortgangsgesprekken leerling D.

'Ik heb gewoon een beetje sturing nodig'

Leerling E.

	Denkgedrag geobserveerde taak	Ladder 12 treden; waar zit je nu op de ladder?	Ladder 12 treden; waar op de ladder wil ik naar toe? Hoe?
Nul- meting	Opdracht niet gesnapt. Groepje praatte hard. Hij ging mee praten. Werk nu niet af.	Tree 2 Goed en stil werken 's ochtends.	Tree 5 Ook 's middags goed werken. Aan mijn maatje vragen wat ik moet doen als ik het niet weet.
Tussen- meting	Moeilijke opdracht. Rumoerig in de klas, niet concentreren. Maatje om hulp gevraagd.	Tree 5 Door totemfiguur beter gaan werken. Anderen praten: negeren.	Tree 7 Doorgaan met totemfiguur. 's Middags minder lopen en minder praten. Eerst werk af, dan leuke dingen.
Eind- meting	Twee opdrachten. Gelijk aan de slag, zonder uitleg. 1 opdracht lastig en niet leuk, andere makkelijk en leuk. Het ging goed.	Tree 9 's Middags minder praten en lopen in de klas.	Tree 12 Nieuw totemfiguur met duim als geheugensteun voor goed werken.

Figuur 7.8 Schema voortgangsgesprekken leerling E.**Leerling F.**

	Denkgedrag geobserveerde taak	Ladder 12 treden; waar zit je nu op de ladder?	Ladder 12 treden; waar op de ladder wil ik naar toe? Hoe?
Nul- meting	Pakte gelijk de spullen die de leerkracht aangaf. Eerst luisteren, dan uitleg lezen. Leuke, niet moeilijke opdracht.	Tree 6 Luisteren. Spullen pakken.	Tree 12 Minder snel afgeleid zijn. Aan mijn werk denken.
Tussen- meting	Opdracht niet leuk, steeds hetzelfde. Kon gelijk aan de slag na instructie. Leerkracht hielp met stappen van totemfiguur, niet meer nodig.	Tree 11 Beter gaan werken. Minder snel afgeleid.	Tree 12 Minder rond kijken door de klas. Zonder hulp van de leerkracht de stappen nemen van het totemfiguur.
Eind- meting	Leuke opdracht, makkelijk, hetzelfde als anders. Gelijk aan de slag. Hulp van zijn maatje gehad bij 2 vragen.	Tree 12 Minder rond kijken. Totemfiguur zelf gebruiken.	Op tree 12 blijven staan Nieuw totemfiguur gebruiken. Verder gaan zoals het nu gaat.

Figuur 7.9 Schema voortgangsgesprekken leerling F.

Bijlage 9 Interview met leerkrachten

De leerkrachten worden gevraagd naar de positieve - en verbeterpunten van de methodiek. Het is een semigestructureerd interview. Een samenvatting van de antwoorden van de leerkrachten op de vragen van dit interview is hieronder te vinden.

Interview met leerkrachten

Leerkracht groep 4

13-5-2013

Wat vind je van de vooruitgang van de leerlingen in de klas?

F.: goed. De beertjes had hij even nodig. Een voorbeeld is een toets van afgelopen week, hij werkt goed (positief taakgericht) en dat wordt beloond met een goed punt. Het krijgen van aandacht vond hij fijn en heeft hem geholpen.

C. heeft meer tijd nodig. Hij heeft een terugval na de vakantie. Zo had hij bij de toets extra tijd nodig. Hij heeft blijvend structuur nodig. Voor de vakantie ging het iets beter, nu moet hij weer even wennen.

Wat vind je van de methodiek zoals we hem nu hebben uitgevoerd? Pluspunten en verbeterpunten?

Pluspunt: De stappen van Meichenbaum en dat deze stappen verwoord worden door de leerling

Pluspunt: de verschillen tussen de kinderen. Hier wordt rekening mee gehouden. (dit komt juist door de combinatie van Kids' Skills en Meichenbaum).

Aandachtspunt: Kids' Skills moet echt per leerling toegepast worden. Elk kind zijn eigen stappen.

Individualisatie heeft de aandacht nodig!

Wat heb jij gedaan om dit tot een succes te brengen?

Wat bewust en wat onbewust?

Bij elke instructie/verwerking was ik tijdens mijn rondje aan het begin bij hen. Ik ging erbij zitten en liet ze de stappen verwoorden. Soms gebruikte ik: 'wat kan jij in die tijd afhebben'.

Heb je iets aan je gebruikelijke leerkrachtgedrag moeten veranderen?

Zo ja, wat dan?

Niet echt, Meichenbaum was al bekend. Het extra bij de leerling gaan zitten gaat vanzelf.

In de instructiegroep zitten de zorgleerlingen. Daar zitten vaak ook leerlingen met een structuur behoefte. Ook dit gaat vanzelf en gaat goed.

Hoe ging jij om met de tips van onze eerste bijeenkomst?

De tips die ik kreeg, zoals positief zijn, doe je eigenlijk je hele leven als leerkracht.

Wat als je zelf alles moest doen? (Kids' Skills). Hoe zou je er dan over denken?

Meichenbaum is makkelijk inzetbaar. Dit gebeurt ook al op school. Gesprekken met kinderen doe je eigenlijk ook al. Vooral observeren is heel belangrijk. Als de noodzaak er is, dan zou deze leerkracht er gebruik van maken (en tijd voor maken).

Hoe reageerden de leerlingen in de klas, op de extra ondersteuning?

De kinderen reageerden niet echt. Ze gingen door met zoals ze eerst waren. Er is niet opgevallen.

Was de leerling gemotiveerd? Ja beide

Gebruikte de leerling het zelf of moest je het stimuleren? Allebei. En als ik moest stimuleren liet ik het ze even voorlezen en verwoorden (en ze konden beginnen).

Wat vind je van de vooruitgang van de leerlingen in de klas?

De kinderen zijn zich meer bewust geworden van hun eigen gedrag. Ze zijn er actief mee bezig geweest en gaan nu sneller terug aan het werk, als ze even afgeleid zijn. Echt taakgerichter zijn ze niet geworden. Doordat ze er zelf aan willen werken en er zo actief mee bezig zijn, hebben ze aan 1 blik of woord van de leerkracht genoeg om weer aan het werk te gaan.

Wat vind je van de methodiek zoals we hem nu hebben uitgevoerd? Pluspunten en verbeterpunten?

Pluspunt: de positieve insteek van Kids' Skills. Dit doet de kinderen goed

Pluspunt: de kinderen kwamen elke keer gemotiveerd terug van de gesprekjes. Ik denk dat het komt omdat ze zelf een aandeel hebben in het geheel

Pluspunt: het aantal kaartjes dat verminderd werd, als het beter ging.

Pluspunt: kaartjes op de tafel voor elk kind. Voor het kind is dat een reminder, maar ook voor de leerkracht.

Verbeterpunt: aan de kaartjes op de tafel werd gefriemeld, maar of daar iets aan te doen is?

Verbeterpunt: meer naar ouders communiceren wat betreft werkwijze en ontwikkeling van de leerling

Wat heb jij gedaan om dit tot een succes te brengen?

Wat bewust en wat onbewust?

De leerling eraan herinnert, wanneer dit nodig was.

Verder ging ik door zoals ik altijd lesgeef. Het positieve bijvoorbeeld, zit in me en deed ik al.

Heb je iets aan je gebruikelijke leerkrachtgedrag moeten veranderen?

Zo ja, wat dan?

Nee

Hoe ging jij om met de tips van onze eerste bijeenkomst?

De informatie van de bijeenkomst was al bekend. Wel fijn om even de werkwijze van het onderzoek te weten.

Wat als je zelf alles moest doen? (Kids' Skills). Hoe zou je er dan over denken?

Met een volle klas, ontbreekt het je gewoon aan tijd. Een stagiaire in de klas zou zorgen voor meer ruimte. Dan kan het wel.

Hoe reageerden de leerlingen in de klas, op de extra ondersteuning?

Positief. Ze zagen verbeterpunten voor zichzelf. Ze vonden het prettig dat ze aandacht kregen en hulp kregen met het verbeteren van hun taakgerichtheid

Was de leerling gemotiveerd? Ja beide

Gebruikte de leerling het zelf of moest je het stimuleren? De leerkracht moest het stimuleren, door even naar het plaatje te wijzen of het mondeling te vertellen. Om het helemaal eigen te maken (als vanzelf) is een langere tijd dan 5 weken nodig.

Wat vind je van de vooruitgang van de leerlingen in de klas?

Eén van de leerlingen heeft eerder met de beertjes gewerkt. Voor hem was het een extra duwtje. Hij werkte al beter dan aan het begin van het jaar en kreeg nu die duw om er verder in te groeien.

De tweede leerling gaat op en af. De stof is waarschijnlijk te moeilijk. Dan gaat hij dromen of niets doen. Deze methodiek heeft bij hem minder geholpen.

Wat vind je van de methodiek zoals we hem nu hebben uitgevoerd? Pluspunten en verbeterpunten?

Pluspunt: de gesprekken, waardoor de leerlingen bewust worden van hun eigen gedrag.

Pluspunt: de koppeling van Meichenbaum (vast stappenplan) met Kids' Skills

Pluspunt: De oplossingsgerichte, positieve visie. Het samen vieren o.a.

Pluspunt: De trap maakte het voor de leerlingen inzichtelijk

Pluspunt: De beertjes die niet gewoon de beertjes waren, maar echt iets van de leerling zelf. Ook de tekst erop verschilde per leerling.

Verbeterpunten: een goede leerkracht moet er steeds aan denken dat ze de beertjes erbij pakken.

Dit is nog geen automatisme dat ik als leerkracht dat zeg. Door het meer te doen, zal ik er meer aan denken en het vanzelf gaan doen.

Wat heb jij gedaan om dit tot een succes te brengen?**Wat bewust en wat onbewust?**

Niet zo heel veel → ik vroeg de leerlingen te denken aan Gibby/Lioco. Dit deed ik eigenlijk al, maar dan zonder de namen van hun totemfiguren.

Heb je iets aan je gebruikelijke leerkrachtgedrag moeten veranderen?**Zo ja, wat dan?**

Ik ben meer gaan benoemen naar de naam die het kind aan het beertje heeft gegeven. Zoals: 'pak je LIOCO of pak je Gibby erbij.

Bij de leerlingen gaan zitten, het stap voor stap met ze verwoorden. Dit deed ze al.

Hoe ging jij om met de tips van onze eerste bijeenkomst?

De informatie was wel bekend.

Wat als je zelf alles moest doen? (Kids' Skills). Hoe zou je er dan over denken?

Sommige klassen kun je wel even aan het werk zetten en zo'n gesprek uitvoeren. Dan heb je nog maar korte tijd en volgens mij gaat het ten koste van het succes, als de gesprekken niet op een goede manier gaan. Met stagiaires is er meer ruimte, maar dan is het nog steeds moeilijk.

Hoe reageerden de leerlingen in de klas, op de extra ondersteuning?

De kinderen kwamen terug met een smile. Ze voelden zich speciaal en geholpen en dat mag.

Was de leerling gemotiveerd? De ene leerling meer dan de andere. Hun karakter is op dat gebied ook heel verschillend.

Gebruikte de leerling het zelf of moest je het stimuleren? Ik moest het gedurende de weken aangeven. Vooral als de leerlingen bij mij, Anne een gesprekje hadden gehad, ging het goed. Maar later zwakte het wat af. Zeker na het weekend of na de vakantie.

Bijlage 10 Interview met leerlingen

Het interview met de leerlingen, als evaluatie, had als doel: verbeterpunten/positieve punten van de methodiek beschrijven (evaluatie). Onderstaande vragen zijn gesteld. De antwoorden van de zes leerlingen zijn onder elke vraag weergegeven.

1. Een aantal keer heb je met mij een gesprek gehad. Wat vond je van de gesprekjes die we voerden?

Leuk, want dan hoefde ik niet in de klas te werken.

Heel handig, je leert dan harder werken.

Fijn, want als er iets niet goed gaat, kan je dat vertellen en kan het veranderd worden.

Heel fijn. Als ik geen gesprekjes had gehad, had ik geen koptelefoon gehad.

Gezellig, konden we even fijn kletsen over wat er goed gaat en niet goed gaat

Wel leuk, want dan konden we de ladder invullen. Ik was elke keer benieuwd of ik omhoog was gegaan.

2. Samen hebben we kaartjes gemaakt om aan jouw doel te werken. Wat vond je van de kaartjes die je in de klas gebruikte?

Het ziet er leuk uit, met de voetballers. Het helpt me om beter te werken als ik naar de kaartjes kijk.

Leuk, want het zijn grappige foto's. Er staan ook goede dingen op die mij helpen.

Goed. Als ik er naar kijk, kan ik beter werken.

De eerste kaartjes waren niet zo leuk, toen lachten de andere kinderen me uit. De kaart die ik nu heb is fijner. De banaan steekt zijn duim op en dan denk ik: 'ik moet goed werken, dan krijg ik nog een duim van de juf misschien'.

De kaart was heel fijn. Ik leerde er beter mee werken. Dat ik nu 1 plaatje heb ik handig. Dan kijk ik er naar en denk ik: 'Oja, ik moet goed werken'.

De tekst op de kaarten was handig. De plaatjes waren snel saai. Nu heb ik 1 plaatje en dat vind ik wel genoeg. De stappen ken ik toch al.

3. We hebben elke keer gekeken waar op de ladder jij staat. Wat vond je van de ladder?

Leuk. Ik ging omhoog

Grappig, het was net echt of ik steeds omhoog ging. Ook in de klas.

Leuk, want ik ging heel hard vooruit. Zelfs harder dan ik gedacht had.

Goed. Dan kon ik zien hoe goed het ging

Fijn. Ik ging steeds hoger op de ladder, tot mijn feestje.

Heel leuk, want dan kon ik zelf zien wanneer mijn feestje was en wat ik nog moest doen.

4. Wij hebben gesprekjes gehad, we hebben kaartjes gemaakt voor in de klas en jij hebt de ladder beklommen. Wat vond jij het fijnste om met aandacht aan je taak te leren werken? Waarom?

De gesprekjes, dan hoefde ik niet in de klas te werken

De kaartjes zijn heel handig. Ook de gesprekjes met jou af en toe. Je leert dan harder werken. En door een snoepje te krijgen (vieren) ga ik gelijk hard werken. Dus de ander misschien ook

De kaartjes, maar ook de gesprekjes. Er over praten is handig. Als je iets niet goed vindt, kan het veranderd aan je Gibby worden.

'Ik heb gewoon een beetje sturing nodig'

De kaartjes zijn wel handig, zoals Daffy Duck bij mij. De gesprekjes zijn nodig voor dingen zoals bij mij de koptelefoon. Anders had ik die niet gehad.

Het kaartje zorgt ervoor dat je minder afgeleid wordt. Als je dan iets hoort, kijk je niet meer gelijk. Ik dacht in ieder geval dan aan het kaartje en keek niet.

De kaart in de klas. Zo kan de ander vast goed werken. Het helpt je eraan herinneren dat je met aandacht aan de taak moet werken.

5. Zou je andere leerlingen het aanraden om ook op deze manier met mij te werken? Waarom wel of niet?

Nee, ze werken al goed. Als ze niet goed zouden werken, zou ik ze de kaartjes geven. Dan help je die leerling.

Ja, drukke kinderen moeten wel rustiger leren werken. Ze zullen zelf dan minder lawaai maken (en dan kan ik ook beter werken)

Iedereen werkt al goed in de klas. Sommige moeten wat minder snel afgeleid worden.

Heel veel kinderen doen het al heel goed. Ik zou het twee kinderen uit de klas aanraden. De meneer wordt heel vaak boos op hen.

Ja, dan kan je hen ook helpen om beter in het werk (bijvoorbeeld rekenen of spelling) te worden. Als ze iets zoals mijn kaartje gebruiken, kunnen ze het werk beter af hebben en oefenen ze meer.

Eén leerling in de klas, zou dat wel fijn vinden denk ik. Hij krijgt dan wat meer af en hij leert beter werken. Minder kletsen, kan hij dan ook leren. En dan kan hij ook een snoepje krijgen, als hij dat wil.

6. Zou je nog een keer met mij willen werken op deze manier?

Nee. Nu kan ik al beter werken, dus het is niet echt nodig.

Ja. Ik vind de gesprekjes leuk, want dan hoef ik niet in de klas te zijn (dat is saai).

Nee. Nu gaat het al heel goed met werken. Maar ik vond het wel heel leuk en heb veel geleerd.

Ja. Ik kan nog wel wat leren, want ik wil nog hoger op de ladder.

Ja. De meneer in de klas vindt dat ik nog beter moet luisteren en harder moet werken

Nee hoor, het gaat goed in de klas.

7. Hoe vond je dat de leerkracht in de klas jou geholpen heeft met het werken aan naam totemfiguur?

Groep 4:

Hij heeft wel geholpen, wel goed. Hij zegt: doorwerken, niet drukken met de pen en niet teveel afgeleid worden tegen mij. Dan denk ik daar aan.

Goed. De meneer komt dan naast mij zitten en dan zeg ik de stappen van pokémon. Daarnet was hij heel trots op mij, hij zei perfect.

Groep 5:

Goed, ze ging soms bij me zitten, maar dat is nu niet meer nodig. Ik kan de stappen alleen. Als het goed gaat steekt ze haar duim op of zegt ze: goed zo! Dan wil ik dat ze nog meer trots is en blijf ik hard werken.

Goed, de juf zei aan het begin vaak: denk aan Spongebob. Soms kijkt ze nog even naar mij, als ik een beetje afgeleid ben, dan ga ik gelijk weer aan het werk. Als ik dan goed werk, krijg ik een duim.

Groep 6:

Goed, de juf zei vaak: denk je aan je Gibby. Dan pakte ik deze en werkte ik er mee. Soms hoorde de hele klas het, dat is niet fijn.

Goed, als ik mijn vinger op steek, helpt de juf mij. Als de juf niet veel zegt, dan doe je het goed en ze zegt steeds minder.

Bijlage 11 Tijdpad

In het schema hieronder geef ik aan wat ik wanneer ga doen. Vooral in de voorbereiding loopt alles door elkaar, vandaar dat ik ervoor heb gekozen om bij het 'wanneer' overkoepelende weken te kiezen bij de verschillende opdrachten.

OZO = onderzoeksbijeenkomst.

Wanneer	Wat	Hoe	Wie, betrokkenen	Uitgevoerd
Weken 38 t/m 46	Oriëntatie op onderzoeksonderwerp	Navragen 'problemen' in de praktijkschool, eigen problemen in de praktijk herkennen.	Ik (Team BS X)	20 september(OZO) 9 oktober(OZO) Oktober/ November
Weken 41 t/m 48	Beschrijven probleemstelling		Ik Overleg met critical friends Docent OZO	11 oktober 15 november(OZO) 21 november 28 november
Weken 41 t/m 48	Opstellen voorlopige onderzoeksvraag		Ik Overleg met critical friends Docent OZO	11 oktober 15 november(OZO) 21 november 28 november 20 december 21 december(OZO)
Weken 46 t/m 51	Literatuuronderzoek om onderwerp af te bakenen en onderzoeksopzet op te kunnen stellen	Literatuur zoeken, lezen, analyseren en er verbanden tussen leggen.	Ik	15 november(OZO) 22 november 29 november 23 december
Weken 46 t/m 51	Bepalen deelvragen	A.d.h.v. literatuuronderzoek en doel van mijn onderzoek, de deelvragen opstellen om tot een antwoord te komen.	Ik Overleg met critical friends, Overleg met studie-begeleider. Docent OZO	11 oktober 15 november(OZO) 21(OZO)/22 november 28/29 november 20 december 21 december(OZO)
Week 48/49/50/51/52	Bepalen onderzoeksmethoden	A.d.h.v. de informatie uit de onderzoeksbijeenkomst.	Ik Docent OZO Overleg met critical friends	20 december 21 december(OZO) 23 december

Week 51/52/1	Opstellen onderzoeks-voorstel	Beschrijven aanleiding, probleemstelling, huidige en gewenste situatie. Literatuuronderzoek, kernbegrippen uitwerken, kritisch bekijken literatuur. Beschrijven van doel, onderzoeksstrategie, -methoden, -groep, -en instrumenten. Beschrijven triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid.		23 december 31 december 2 januari 3 januari 4 januari 5 januari 6 januari 7 januari 8 januari
Week 1: 6 januari	Opsturen onderzoeks-voorstel naar critical friends		Ik	8 januari
Week 2: 7 januari - 11 januari	Aanpassen onderzoek a.d.h.v. feedback critical friends		Ik	9 januari 10 januari 11 januari
Week 2: 11 januari, voor 17.00	Opsturen onderzoeks-voorstel		Ik	11 januari, helaas door een technisch mankement aan mijn laptop niet gelukt
Week 4: Uiterlijk 25 januari	Feedback onderzoeks--voorstel ontvangen		Docent Ik	Door bovenstaande geen feedback gehad
Week 4	Feedback critical friends ontvangen	Critical friends bekijken mijn onderzoek heel kritisch.	Ik Critical friends	Week 4
Week 5/6	Onderzoeksvoorstel opnieuw doorlezen en bekijken	Eventueel dingen aanpassen. Doel: wat kan ik al uitvoeren in de praktijk i.v.m. korte tijdsbestek?	Ik Overleg met critical friends en studie-begeleider	8 februari 9 februari 14 februari 15 februari 16 februari
Week 7/8/9	Literatuuronderzoek naar verschillende methodieken (deelvraag 1)	Relatie leggen met structuur behoevende leerlingen (criterialijst).	Ik Overleg met studie-begeleider	21 februari 22 februari 23 februari

Week 9 Uiterlijk 1 maart	Onderzoeks- voorstel opsturen		Ik	26 februari
Week 10, 4 maart gepland	Interview met ICL BS. X en verwerken	Deelvraag 1, criterialijst.	Ik ICL BS. X	26 februari
Week 11, uiterlijk 15 maart	Feedback onderzoeks- voorstel ontvangen		Ik Docent	13 maart
Week 11	Vergelijken van verschillende methodieken	Met behulp van criterialijst (uit interview) en theorie.	Ik	26 februari 27 februari 6 maart 13 maart 17 maart
Week 11/12	Feedback onderzoeks- voorstel verwerken	Bekijken van de feedback, eventueel aanpassen voordat er verder in de praktijk wordt onderzocht.	Ik	13 maart 14 maart 15 maart 20 maart 27 maart
Week 12	Uitleg over gekozen methodiek en leerkrachtgedrag (interventies) aan betreffende leerkrachten		Ik Betreffende leerkrachten	18 maart
Week 12	Individueel gesprek met betreffende leerlingen	Uitleg over de betreffende methodiek en aanpak.	Ik Betreffende leerlingen	18/19/20 maart
Week 12	Observatie 1, beginmeting	Observatie in de klas filmen. Invullen taakgerichtheid a.d.h.v. invullijst. Kort gesprek (interview) met leerlingen over de aanpak (vaste vragenlijst).	Ik Betreffende leerlingen	18/19/20 maart

Week 13 t/m 17	Uitvoeren interventie in de klassen	Wekelijkse korte gesprekken met leerlingen. Hoe gaat het? Wat gaat nu goed? Wat kan beter? Wekelijkse korte gesprekken met leerkrachten, hoe loopt het? Ondersteuning nodig?	Ik Betreffende leerkrachten en leerlingen	25/26 maart 2 april 8/9/10 april 15/16 april 22/23/24 april
Week 15	Observatie 2, tussenmeting	Observatie in de klas filmen. Invullen taakgerichtheid a.d.h.v. invullijst. Kort gesprek (interview) met leerlingen over de aanpak (vaste vragenlijst).	Ik Betreffende leerlingen	8/9/10 april
Week 17 (einde van de week)	Observatie 3, Eindmeting	Observatie in de klas filmen. Invullen taakgerichtheid a.d.h.v. invullijst. Kort gesprek (interview) met leerlingen over de aanpak (vaste vragenlijst).	Ik Betreffende leerlingen	22/23/24 april
Week 17 (einde van de week)	Evaluatie met betreffende leerlingen	Interview a.d.h.v. vragenlijst. Belangrijkste vragen: wat vonden de leerlingen van de aanpak. Wat hebben ze ervaren.	Ik Betreffende leerlingen	22/23/24 april
Week 17/20	Enquête (competentie- profiel) leerkrachten afnemen.	De leerkrachten krijgen het competentieprofiel, dit vullen ze afzonderlijk van elkaar in. Dit vindt plaats vóór de evaluatie (interview).	Ik Betreffende leerkrachten.	25 april
Week 17/20	Evaluatie met betreffende leerkrachten (interview)	Interview a.d.h.v. vragenlijst. Belangrijkste vragen: wat vonden de leerkrachten van de aanpak. Wat hebben ze ervaren. Voegt het iets toe? Is de taakgerichtheid verbetert? Hoe ging het in de klas etc.	Ik Betreffende leerkrachten	13 mei

Week 18/19	Verwerken en analyseren data deelvraag 2 (taakgerichtheid)	Verwerken in Excel (grafieken/tabellen) Antwoord op deelvraag 2 beschrijven.	Ik Overleg met critical friends	21 maart (nulm) 23 maart (nulm) 27 maart (nulm.) 11 april (tussenm.) 12 april (tussenm.) 14 april (tussenm.) 25 april (eindm.) 27 april (eindm.) 1/2/3/4 mei
Week 18/19	Verwerken en analyseren data deelvraag 3 (competentie-profiel)	Verwerken in Excel (grafieken/tabellen). Antwoord op deelvraag 3 beschrijven voor in HFD 4. Relateren aan de uitslag van deelvraag 2 voor conclusie.	Ik Overleg met critical friends	4 mei 9 mei 12 mei 14 mei 15 mei 16 mei 17 mei
Week 20	Verwerken en analyseren data deelvraag 4 (ervaringen van betrokkenen)	Verwerken in een verslag. Antwoord op deelvraag 4 beschrijven. Verbeterpunten en aanbevelingen formuleren.	Ik Overleg met critical friends	14 mei 15 mei 16 mei 21 mei 22 mei
Week 21/22/23	Deelvragen en onderzoeksvraag beantwoorden. Opstellen toets PGO	A.d.h.v. alle verzamelde data.	Ik Overleg met critical friends	20 mei 21 mei 22 mei 23 mei 24 mei 25 mei 27 mei
Week 21	Inleveren conceptversie PGO	Bij onderzoeksbegeleider en critical friends	Ik Onderzoeks-begeleider & Critical friends	24 mei
Week 21/22/23	Aanpassen aan de hand van feedback	Van studiebegeleider en critical friends	Ik in overleg met critical friends	2 juni 3 juni 5 juni 6 juni
Week 23, uiterlijk 7 juni	Inleveren toets PGO		Ik	7 juni