

HET GROEPSGERICHT BEVORDEREN VAN DE TAAKGERICHTHEID

‘ZO DOEN WE DAT, ZO LUKT HET’



Praktijk Gericht Onderzoek
Albert Wijen
2209117
Master SEN, Fontys OSO.

Onderzoekbegeleidster: Anja van Schijndel
Kelpen-Oler, juli 2014.

Bron afbeelding: www.kaartje2go.nl via www.google.com

INHOUDSOPGAVE

SAMENVATTING	4-8
1 AANLEIDING EN PROBLEEMSTELLING	5
1.1 inleiding	5
1.2 aanleiding	5
1.3 huidige situatie, context	5
1.4 doelstelling	6
1.5 onderzoeksvraag	7
2 THEORETISCH KADER	8
2.1 aandacht en concentratie	8
2.2 concentratiemoeilijkheden en concentratiestoornissen	9
2.2.1 omgevingsfactoren	9
2.2.2 kindfactoren	9
2.3 executieve functies	9
2.3.1 stimulering van executieve functies	10
2.4 structuur	11
2.4.1 klassenmanagement en combinatiegroepen	11
2.4.2 interactie en positief bekrachtigen	12
2.4.3 instructie en verwerking	12
2.5 vertaling naar interventies	13
3 ONDERZOEKSMETHODOLOGIE, DATA-ANALYSE EN RESULTATEN	
3.1 inleiding	14
3.2 onderzoeksvorm en opbouw van het onderzoek	14
3.3 onderzoeksgroep	14
3.4 validiteit dataverzameling	14
3.5 betrouwbaarheid	16
3.6 triangulatie	16
3.7 ethiek	16
3.8 deelvragen, interventies, data- verzameling en analyse	17
3.8.1 deelvraag 1: opstartfase	17
3.8.2 deelvraag 2: instructiefase	21
3.8.3 deelvraag 3: werkfase	29
4 CONCLUSIES, AANBEVELINGEN EN OVERWEGINGEN	37
4.1 beantwoording hoofdvraag	37
4.1.1 deelvraag 1	37
4.1.2 deelvraag 2	37
4.1.3 deelvraag 3	37
4.2 delen onderzoeksgegevens	41
4.3 kritische overdenkingen, vervolgstappen	41
5 REFLECTIES	43
6 LITERATUUR	45

BIJLAGEN	1 invulling schoolregel: 'zorg dat iedereen kan opletten'	47
	2 executieve functies	51
	3 stappenplannen zelfstandig (ver)werken	53
	4 steekproefformulieren	54
	5 groepsbeeld instructie volgen	58
	6 groepsbeeld werkfase	63
	7 individuele analyse taakgerichtheid	70
	8 ouderbrief	92

SAMENVATTING

Dit actie-onderzoek gaat over een groepsgerichte benadering van kinderen die moeite hebben om hun aandacht te richten tijdens de instructie- en werkfase. Het betreft vaardigheden die geleerd en versterkt kunnen worden door externe sturing en aanmoediging door volwassenen. Zij brengen structuur aan in situaties waardoor kinderen deze beter kunnen begrijpen en hanteren.

Ik ben op zoek gegaan naar aanpassingen vanuit mijn leerkrachtgedrag, waardoor kinderen worden aangezet tot het laten zien van meer taakgericht gedrag.

Dit is gedaan door in het klassenmanagement de omgeving/situatie te structureren, aan te passen, zodat het kind overzicht, duidelijkheid en voorspelbaarheid krijgt ten aanzien van het gedrag dat verwacht wordt: 'zo doen we dat'.

In de interactie helpt een vriendelijke, duidelijke manier van leiding geven, door een goede basiscommunicatie te hanteren. Het benoemen en bekrachtigen (complimenteren) van gewenst gedrag is een belangrijk onderdeel. Ook hierbij zeg je: 'zo doen we dat, zo lukt het.' Tijdens de instructie zorgt het directe instructiemodel voor structuur en voorspelbaarheid. Alertheidssignalen zorgen ervoor dat kinderen op een natuurlijke wijze weer snel bij de les betrokken kunnen worden. Extra prikkeling, uitdaging door meer activerende werkvormen en samenwerkingsvormen zorgt voor een grotere betrokkenheid bij de kinderen. Ten aanzien van de werkfase heeft externe controle en sturing gezorgd voor een hogere taakgerichtheid. Een vervolgstap is het zoeken naar een manier om de kinderen medeverantwoordelijk te maken, zodat ze een goede werkhouding internaliseren.

In dit actie-onderzoek is gebruik gemaakt van videobeelden, waardoor bevorderende (helpende) en beperkende (afremmende) factoren te herkennen zijn ten aanzien van de taakgerichtheid. De interventies spelen hierop in door deze te versterken of af te zwakken. Zonder dat het apart gemeten is, blijkt dat het complimenteren van gewenst gedrag van grote meerwaarde is. Het is zichtbaar dat ook kinderen die in de nabijheid zitten van het gecompimenteerde kind het gewenste gedrag gaan vertonen.

1 AANLEIDING EN PROBLEEMSTELLING

1.1 INLEIDING

In dit hoofdstuk geef ik aan wat voor mij de aanleiding en het doel van het onderzoek is, in de context van mijn praktijksituatie. Vanuit deze context leg ik een verband naar mijn hoofdvraag en deelvragen.

1.2 AANLEIDING

In de dagelijkse praktijk, op de school waar ik werkzaam ben, ervaar ik dat ik veel energie moet steken in het reageren op, het afremmen en (bij)sturen van kinderen die, in mijn ogen, onvoldoende taakgericht gedrag vertonen. In mijn combinatieklas 5/6 zitten kinderen die moeilijk hun aandacht kunnen richten. Ik neem daarbij het volgende waar:

kinderen reageren verbaal en non-verbaal op elkaar, waarbij ze elkaar via kletsen, roepen, en beweeglijk gedrag afleiden en kunnen versterken. Ze belemmeren anderen en zichzelf, wellicht onbewust, in het volgen van de instructie en/of het taakgericht werken.

Daarnaast zijn er kinderen die snel afdwalen met hun gedachten, dromerig overkomen en vaak opnieuw bij het lesgebeuren betrokken moeten worden.

Wat ik graag zou willen zien is taakgericht gedrag. Tijdens de instructie heeft dit, volgens mij, betrekking op: meeluisteren, actief meedoen en meedenken. Tijdens de verwerking van de stof wil ik het volgende zien: gericht kijken wat men moet doen en bedenken hoe dit gedaan kan worden, aan de slag gaan en blijven, anderen op de afgesproken wijze proberen te helpen en kritisch terugkijken op het eigen werk.

1.3 HUIDIGE SITUATIE, CONTEXT

De visie van de school waar ik werk en waar dit onderzoek wordt uitgevoerd is samengevat als: 'samen met plezier aan het werk'. 'Samen' staat voor afstemming tussen de leerkracht en de kinderen en samenwerking tussen de kinderen onderling. 'Plezier' staat voor ontspanning naast taakgericht 'werken'; een inspanning leveren om een verwachte opbrengst te halen.

Instructielessen worden veelal gegeven volgens het directe instructiemodel (Veenman, 2001; Ebbens & Ettekoven, 2013). De instructie vindt plaats op drie niveaus: de plusgroep (die geen of beperkt instructie ontvangt), de basisgroep en de verlengde instructiegroep. Op de school zitten tachtig kinderen, verdeeld over vier combinatiegroepen. De lesmethodes waarmee gewerkt wordt, zijn mede uitgezocht op hun toepasbaarheid in een combinatiegroep, zodat kinderen gemakkelijk zelfstandig kunnen starten, als de andere groep instructie krijgt.

Uit gesprekken met collega's maak ik op dat de complexiteit van het lesgeven in een combinatiegroep (instructie geven en de verwerking begeleiden) een rol speelt bij de taakgerichtheid van de kinderen. Er wordt een beroep gedaan op de zelfstandigheid van de

kinderen, maar niet elk kind is even ver in zijn ontwikkeling. Daarbij moeten ze ondersteund worden.

Mijn collega's en ik zijn geneigd om tijdens de instructie aan groep A, ook de andere groep te volgen en sturende opmerkingen te plaatsen richting kinderen uit groep B, om storend gedrag te verminderen en taakgericht gedrag te bevorderen. De instructiefase wordt onderbroken. We (h)erkennen dat dit niet altijd even positief gebeurt. Tijdens rekenlessen ervaren we dat het lastig is om de kinderen die zelfstandig werken te begeleiden, omdat de instructiefase bij rekenen uitgebreider is dan bij andere lessen.

De kinderen in mijn combinatiegroep hebben, buiten het onderzoek, in november 2013 invulling gegeven aan de nieuwe schoolregel: 'zorg dat iedereen goed kan opletten!' Hierdoor zijn ze bekend met de gedragsverwachting. Ook zij vinden dat er sprake is van een ideale situatie als ze: luisteren, meekijken, meedenken en meedoen.

In januari 2014 hebben de kinderen, als startpunt van het onderzoek, een vragenlijst ingevuld, waardoor ik een indicatie krijg wanneer en waarom ze het moeilijk of gemakkelijk vinden om de instructie te volgen (bijlage 1).

De kinderen geven aan dat dit lastig is als de instructie saai is, lang duurt en/of als moeilijk wordt ervaren. Ze pleiten voor meer actieve werkvormen zoals bij wereldoriëntatie.

Ten aanzien van de werkfase vinden ze het lastig om zich te concentreren, omdat het onvoldoende stil is door de instructie aan de andere groep en door rumoer in hun eigen groep. Ik ben ervoor verantwoordelijk dat de kinderen taakgericht (kunnen) werken. Op de eerste plaats door te zorgen dat kinderen de instructie en/of verwerking niet verstoren, maar ook door kinderen te enthousiasmeren voor de les.

1.4 DOELSTELLING

Ik wil onderzoeken en ervaren welke leerkrachtinterventies, gericht op de hele groep, een bijdrage leveren om de taakgerichtheid van de kinderen te verhogen.

1.5 ONDERZOEKSVRAAG

HOOFDVRAAG:

Hoe kan ik ervoor zorgen dat kinderen in een combinatiegroep 5/6 taakgericht en actief meedoen tijdens de rekenles?

Een rekenles is opgedeeld in drie fases. Een opstartfase waarin iedereen zijn spullen pakt en de leerkracht vertelt hoe er gestart wordt. Een instructiefase voor één groep, terwijl de andere groep zelfstandig aan de slag gaat (werkfase). Halverwege de les wisselt de instructiegroep en worden de rollen omgedraaid. De interventies spelen in op het bevorderen van de taakgerichtheid in alle drie de fases.

DEELVRAGEN:

- 1) Welke leerkrachtinterventies in de opstartfase, zorgen ervoor dat de kinderen taakgericht hun spullen klaarleggen, zodat de les rustig en vlot kan starten?**
- 2) Welke leerkrachtinterventies zorgen ervoor dat de kinderen taakgericht en actief de rekeninstructie volgen?**
- 3) Welke leerkrachtinterventies zorgen ervoor dat de kinderen taakgericht werken tijdens de werkfase van de rekenles?**

2 THEORETISCH KADER

Dit onderzoek richt zich op een groepsgebwijze benadering van kinderen die moeite hebben met hun taakgerichtheid binnen een combinatiegroep. Ik beschrijf het belang van aandacht en concentratie en factoren die hierop van invloed zijn. Aansluitend beschrijf ik manieren waarop je de taakgerichtheid kunt versterken in een benadering die voor de hele groep toepasbaar is.

2.1 AANDACHT EN CONCENTRATIE

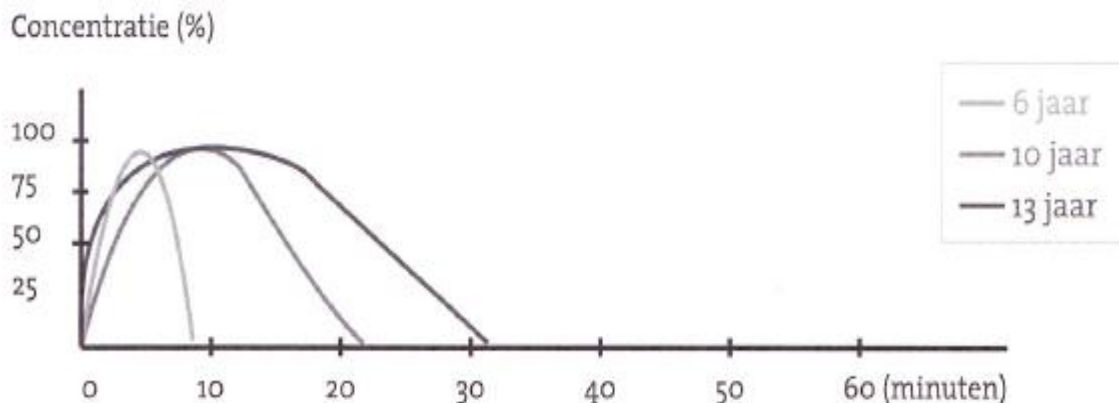
Om een taak te volbrengen is aandacht, concentratie nodig (Algra & Dolfisma-Troost, 2008; Dawson & Guare, 2010 & 2012).

Algra en Dolfisma-Troost (2008) en Timmerman (2003) benoemen drie soorten aandacht die van belang zijn voor het volbrengen van een taak:

- gerichte aandacht: de aandacht richten op een instructie of taak, ondanks afleidende prikkels uit de omgeving.
- volgehouden aandacht: de aandacht voor langere tijd volhouden en het werk afmaken.
- verdeelde aandacht: de aandacht verdelen over meerdere aspecten tegelijk en deze verbinden.

Algra en Dolfisma-Troost (2008) beschrijven ook de samenhang tussen rust, aandacht en concentratie. Rust is een basisvoorwaarde om te leren: rust in het lokaal, in de groep, bij de leerkracht en in het kind zelf. Vanuit rust kun je ergens aandacht aan schenken.

Concentratie is het gericht bundelen van aandacht. Andere prikkels worden buitengesloten. Een korte concentratieboog, beweeglijkheid en impulsiviteit horen echter bij de kindertijd (Verhulst, 2008). Het concentratievermogen groeit met de jaren en is zichtbaar gemaakt in het volgende schema (Algra & Dolfisma-Troost, 2008, p.33).



Jonge kinderen kunnen zich nog niet zo lang concentreren. De aandacht voor kortere of langere tijd verliezen kan bovendien door allerlei factoren gebeuren.

2.2 CONCENTRATIEMOEILIKHEDEN EN CONCENTRATIESTOORNISSEN

Er zijn vele factoren die de aandacht, taakgericht gedrag van kinderen op school beïnvloeden. Timmerman (2003) onderscheidt concentratiemoeilijkheden en concentratiestoornissen. Als oorzakelijke en/of beïnvloedende factor is een onderscheid te maken in omgevingsfactoren en kindfactoren.

2.2.1 OMGEVINGSFACTOREN

Concentratiemoeilijkheden kunnen ontstaan, of versterkt worden door omgevingsfactoren waardoor kinderen een taak niet kunnen volbrengen. Van Lieshout (2009) geeft aan dat bij deze kinderen de drukte, in gedrag en/of in hun 'hoofd', eerder een reactie is op de opvoedingssituatie/omgeving (een tekort aan structuur en leiding) in combinatie met de vele impulsen uit de omgeving. Ze raken overprikkeld en hebben moeite met hun gedragsbeheersing.

Op school kan dit te maken hebben met een rommelig klassenmanagement, een niet afgestemde interactie tussen het kind en de leerkracht, een niet afgestemde instructie, en de aard van werkvormen en/of taken. Jeninga (2011) verwijst hiervoor naar een 'vragenlijst omgevingsfactoren concentratie' van Bakker-Beens, waarmee kritisch de klassensituatie kan worden bekeken.

2.2.2 KINDFACTOREN

Concentratiemoeilijkheden kunnen worden veroorzaakt door (tijdelijke) problemen die kind gerelateerd zijn: emotionele gebeurtenissen, lichamelijke oorzaken (ziekte, vermoeidheid), gebrek aan motivatie, faalangst of een verminderde interesse.

Daarnaast beïnvloeden persoonskenmerken de mate van concentratie: de mate van impulsiviteit (doen zonder denken), de mate van analytisch of globaal werken, de mate van afhankelijkheid/zelfstandigheid, het werkritme en de zelfcontrole (Algra & Dolfsma-Troost, 2008).

Er is sprake van een concentratiestoornis; AD(H)D (attention deficit (hyperactivity) disorder) als er voldaan wordt aan de criteria volgens de DSM-IV-TR (Van Lieshout, 2009).

De basis van AD(H)D is neurologisch, als gevolg van een blijvende verminderde hersenfunctie in de frontale hersenkwab, door een slecht werkend dopaminesysteem, dat zorgt voor snelle hersenverbindingen. Door deze verminderde hersenfunctie ontwikkelen de executieve functies, die bijdragen aan het verrichten van doelgericht gedrag, zich vertraagt (Dawson & Guare, 2012).

2.3 EXECUTIEVE FUNCTIES

Executieve functies is een verzamelnaam van vaardigheden die het gedrag sturen en remmen. Executieve functies ontwikkelen zich, in stijgende lijn, tot aan het eind van de

adolescentiefase (Dawson & Guare, 2012). Volwassenen stimuleren en sturen deze ontwikkeling door het aanbrengen van structuur in denken en gedrag (Van Lieshout, 2009). Dawson en Guare (2010) beschrijven, elf executieve functies, die ze onderverdelen in denkvaardigheden en doe-vaardigheden (bijlage 2).

EF denken (cognitie) Doelen kiezen en realiseren.	EF doen (gedrag) Gedrag sturen of aanpassen.
Werkgeheugen Planning/prioritering Organisatie Timemanagement Metacognitie	Respons-inhibitie Emotieregulatie Volgehouden aandacht Taakinitiatie Flexibiliteit Doelgericht doorzettingsvermogen

Voor het volbrengen van een taak worden meerdere functies, die elkaar beïnvloeden, aangesproken. Respons-inhibitie (gedragsremming) is een voorwaarde om te plannen, te organiseren en doelgericht gedrag te vertonen.

Ook zonder aan de criteria van AD(H)D te voldoen, kunnen kinderen zwakke executieve functies hebben. Kinderen kunnen gewoon een vertraagde ontwikkeling doormaken.

2.3.1 STIMULERING VAN EXECUTIEVE FUNCTIES

De ontwikkeling van executieve functies gaat van buiten naar binnen. Dawson en Guare (2010, 2012) beschrijven de principes waardoor executieve functies versterkt kunnen worden, die gebaseerd zijn op het bieden van externe sturing. Het kind wordt ondersteund door aanpassingen in de omgeving: omstandigheden buiten het kind worden veranderd om de negatieve gevolgen op het gedrag te verminderen.

Van Lieshout (2009) stelt dat het stimuleren van executieve functies toegepast kan worden in de dagelijkse lessituatie, waardoor er meer kinderen van profiteren. Ook Dawson en Guare (2012) beschrijven dit. Zij geven aan dat het niet alleen gaat om aanpassingen in de fysieke (inrichting) of sociale omgeving (plaats in de klas) als onderdeel van het klassenmanagement, maar ook om de wijze waarop de leerkracht contact heeft met het kind (de wijze waarop gedragsinstructies, aanmoedigingen, verbale en visuele geheugensteuntjes, hints en/of complimenten voor gewenst gedrag gegeven worden). Aanpassingen in de taak (deelopdrachten, werkvormen) kunnen ervoor zorgen dat kinderen de aandacht langer kunnen richten.

Voor kinderen die moeite hebben om hun aandacht erbij te houden kan een actieve, uitdagende instructie ertoe bijdragen dat ze hun aandacht beter kunnen richten (Van Lieshout, 2009; Ebbens & Etteken, 2013). Hun hersenfunctie wordt geactiveerd.

Veel gebruikte hulpmiddelen in de externe sturing zijn: duidelijke en consequent gehanteerde afspraken en verbale aanwijzingen ondersteund met stappenplannen en/of checklijsten, waarop kinderen kunnen zien wat ze moeten doen en hoe ze dat moeten doen.

Hierop kan gericht gereflecteerd worden. Ondersteund door complimenten en succeservaringen kunnen kinderen het gewenste gedrag gaan internaliseren.

Samengevat betekent dit dat volwassenen de functie van de frontale hersenen overnemen: door externe sturing brengen ze structuur aan in het denken en handelen van het kind (Van Lieshout, 2009) waardoor ze hun aandacht beter leren richten.

2.4 STRUCTUUR

Bruininks (2002) spreekt van een structuurverlenende aanpak. Zij beschrijft structureren als het verhelderen van de structuur van een situatie, om het kind te helpen in het begrijpen en hanteren van die situatie. De structuur biedt de kinderen houvast: zo doen we het, zo lukt het! Een leerkracht heeft drie instrumenten om deze structuur aan te reiken: klassenmanagement, interactie en instructie.

2.4.1 KLASSENMANAGEMENT EN COMBINATIEGROEPEN

Duidelijk, voorspelbaar klassenmanagement leidt tot een georganiseerde groep en kan probleemgedrag voorkomen (Van der Wolf & Van Beukering, 2011). Dawson en Guare (2010) beschrijven het als een gestructureerde planning en organisatie. Marzano (2010) splitst klassenmanagement op in regels en routines, waarbij regels algemene verwachtingen en normen zijn die horen bij een situatie. Routines geven verwachtingen weer ten aanzien van specifieke gedragingen (opruimen: doen we zo).

Het lesgeven in combinatiegroepen is hectisch en gebaseerd op een effectief klassenmanagement (Faber, Van der Horst & Visscher, 2013). De leerkracht verdeelt zijn aandacht tussen de twee groepen. Zijn aandacht is vooral gericht op de groep die instructie krijgt. Hij kan op dat moment geen ondersteuning bieden aan kinderen die moeilijkheden ervaren met het zelfstandig werk. Zij moeten om kunnen gaan met uitgestelde aandacht en weten hoe ze zelfstandig of met behulp van een medeleerling problemen kunnen oplossen. Kinderen vinden dit vervelend, terwijl de instructie aan de andere groep hen stoort (Derriks & Roede, 2009).

Bruininks (2002) beschrijft klassenmanagement als een structuurverlenend klimaat. Het heeft betrekking op de inrichting van de omgeving, de organisatie van de activiteiten, het dagritme. De inrichting gaat uit van een praktische opstelling en looproutes. Kinderen met problemen in de taakgerichtheid zijn gebaat met een overzichtelijke, rust uitstralende omgeving, waarbij ze geen onnodige energie verspelen aan het reageren op te veel prikkels uit de omgeving, inclusief afleidbaar gedrag van andere kinderen (Algra & Dolfma-Troost, 2008). Een structuurverlenend klimaat heeft daarom ook betrekking de sociale structuur: de wijze waarom men met elkaar omgaat, als onderdeel van het pedagogisch handelen, dat tot stand komt in de interactie.

2.4.2 INTERACTIE EN POSITIEF BEKRACHTIGEN

Kinderen hebben behoefte aan duidelijke, positieve, begrijpelijke regels met aanmoedigende consequenties bij gewenst gedrag en negatieve consequenties bij ongewenst gedrag. Deze regels geven rust, orde en veiligheid (Algra & Dolfsma-Troost, 2008).

Van den Heijkant en Van der Wegen (2000) stellen dat bij kinderen met gedragsproblemen vaak niet-ondersteunende interactiepatronen voorkomen. Zij hanteren het model van basiscommunicatie dat gericht is op 'vriendelijk leiding geven'. Het initiatief van de leerkracht moet goed te volgen zijn en de leerkracht moet de kinderen goed volgen. Na het ontvangen en bevestigen van het contactinitiatief volgt de uitwisselingsfase: instemmend benoemen. Er wordt taal gegeven aan wat je waarneemt, doet, denkt en/of voelt bij het eigen handelen en dat van de ander ('ik zie ...'). De leerkracht kan, op een vriendelijke manier, gewenst gedrag benoemen. Dit gebeurt vaak in 'doe-zinnen' ('ga maar even ...'). Na het benoemen van gewenst gedrag moet er afgewacht te worden of het gewenste gedrag ook vertoond wordt, waarna een positieve bekrachtiging kan volgen.

Positief bekrachtigen, complimenteren, is het stimuleren van gewenst gedrag. De Groot (2004) noemt bekrachtiging zeer effectief bij het oplossen van problemen en het ontplooiën van iemands mogelijkheden. Snelle feedback, in de vorm van een compliment is een krachtige sociale beloning (Jeninga, 2011).

Indien het kind na deze interventie geen gewenst gedrag laat zien moet er adequaat, consequent gereageerd worden op het ongewenste gedrag (Van der Wolf & Van Beukering, 2011).

Ebbens en Ettekoven (2013) verwijzen naar het tienstappenplan van Bennet dat kinderen een keuzemogelijkheid biedt om gewenst gedrag te laten zien. Kinderen krijgen geen extreme keuzes (luisteren of eruit), maar keuzes waarbij de consequenties helder en aanvaardbaar blijven, waardoor er geen conflict ontstaat tussen de leerkracht en het kind.

2.4.3 INSTRUCTIE EN VERWERKING

Op de onderzoeksschool wordt tijdens de rekenlessen het directe instructiemodel toegepast. Directe instructie betekent dat de leerkracht gericht instructie geeft om de leeractiviteiten van de leerling te ondersteunen en in een gewenste richting te structureren. Directe instructie brengt door een vaste opbouw structuur aan die herkenbaar is voor kinderen: voorkennis activeren, doel benoemen, presentatie en modellen, controle op begrip, begeleide inoefening, zelfstandig werken en evaluatie. Het is vooral geschikt voor het aanleren van strategieën (Veenman, 2001).

Kinderen die moeite hebben om hun aandacht te richten, hebben ook behoefte aan een actieve instructie, waardoor hun hersenactiviteit wordt verhoogd (Van Lieshout, 2009; Dawson & Guare, 2012). Als je gemotiveerd bent om iets te horen, zien of ontdekken, is het gemakkelijker om je aandacht te richten (Algra & Dolfsma-Troost, 2008). Het is aan de leerkracht om hier creatief op in te spelen.

Samenwerkend leren is, volgens Ebbens en Ettekoven (2013), een tweede stap in meer activerend leren en zorgt ervoor dat de kinderen informatie bewerken, beargumenteren,

herformuleren of toepassen. De leerkracht moet de samenwerkingssituatie zo structureren dat effectief leren voor iedere leerling mogelijk wordt. Anders voert het 'gezelligheidsmotief' de boventoon.

Met betrekking tot de verwerking ontvangen kinderen gedrags- en taakinstructies. Timmerman (2003) beschrijft de zelfinstructiemethode volgens de 'beertjesmethode van Meichenbaum'. Op de onderzoekschool wordt hiernaar verwezen, aangevuld met een stappenplan; 'hoe verder?' (bijlage 3). Deze cognitieve gedragstherapeutische interventie ordent het denkproces en moet impulsief gedrag voorkomen: eerst denken, dan doen. Door het 'stop-denk-doe-principe', voor en tijdens het werken, toe te passen leren kinderen te reflecteren op de inhoud, kwaliteit en het proces van hun werk. Kinderen met impulsief gedrag moet geleerd worden om hier structuur in aan te brengen (van Lieshout, 2009). Cognitieve gedragstherapie is niet bewezen effectief voor kinderen met ADHD (Verhulst, 2008), maar wel voor kinderen met geringe kenmerken van ADHD (Fischer, 2007).

2.5 VERTALING NAAR INTERVENTIES IN DE KLAS

Door aanpassingen in mijn leerkrachtgedrag op het gebied van klassenmanagement, interactie en instructie wil ik structuur aanbrengen in het gedrag en denken van de kinderen, zodat ze de opstart-, instructie- en werkfase eenvoudiger kunnen hanteren. Het is een benadering naar de hele groep om afleidende beïnvloedende factoren ten aanzien van de taakgerichtheid terug te dringen. Daarnaast wil ik hen door meer activerend lesgeven intensiever betrekken bij de instructiefase.

Uitgangspunt zijn de videobeelden van diverse lessituaties, waardoor ik bevorderende en belemmerende factoren kan herkennen.

3 ONDERZOEKSMETHODOLOGIE, DATA-ANALYSE EN RESULTATEN

3.1 INLEIDING

Dit onderzoek is vormgegeven als een actieonderzoek. Vanwege het cyclisch karakter van actieonderzoek beschrijf ik zowel de methodologie als de onderzoeksresultaten in dit hoofdstuk.

3.2 ONDERZOEKSVORM EN OPBOUW VAN HET ONDERZOEK

Met dit onderzoek wil ik, door het inzetten van interventies op groepsniveau, de taakgerichtheid van de kinderen vergroten. Mijn onderzoek richt zich op mijn handelen als leerkracht in een specifieke situatie en is gericht op het systematisch verbeteren van dit handelen. Deze beschrijving past bij de beschrijving van een actieonderzoek door Ponte (2002). Het startpunt van het onderzoek zijn de verzamelde gegevens van de beginsituatie. Op basis van de literatuur voer ik verbeteracties uit, die nieuwe gegevens opleveren en leiden tot reflectie op mijn handelen, waarbij ik op basis van de theorie en in dialoog met de kinderen en mijn collega's kom tot een cyclus van verbeteracties. Omdat het onderzoek inspeelt op drie fases van de les ben ik, om het overzichtelijk te houden, eind januari 2014 gestart met interventies in de opstartfase. In maart en april heb ik me gericht op de instructiefase. Pas gedurende het onderzoek is besloten om ook de verwerkingsfase mee te nemen. Hier ben ik in mei en juni mee bezig geweest.

3.3 ONDERZOEKSGROEP

Ik voer het onderzoek uit in mijn eigen combinatiegroep: groep 5 (12 kinderen) en groep 6 (7 kinderen). Het onderzoek vindt plaats tijdens de rekenlessen, omdat tijdens deze lessen gedurende langere tijd gerichte en volgehouden aandacht gevraagd wordt. Daarnaast moeten de kinderen, voor elke opgave van het takenwerk, zelfstandig de juiste strategie bepalen. Ik geef dan instructie aan de andere groep. Dit vraagt zelfstandigheid en initiatief van de kinderen in de taakaanpak.

Het onderzoek is gestart in januari 2014. In het onderzoek heb ik mij enkel gericht op de kinderen van groep 5, omdat zij volgens de beginmetingen en mijn ervaringen in de eerste helft van het schooljaar aantoonbaar moeite hadden met het als groep volgen van de instructie en/of de taakgerichtheid tijdens de verwerking. Door dit onderzoek, alleen op groep 5 te richten heb ik het proces voor mijzelf overzichtelijk kunnen houden, omdat ik zelf planner, uitvoerende, observator en data-analist ben.

De kinderen zijn in dit onderzoek geanonimiseerd door hen een nummer te geven: 501: groep 5, kind nummer 01. Het kind met nummer 505 rekt op groep 6 niveau en is niet opgenomen in het overzicht van groep 5.

3.4 VALIDITEIT DATAVERZAMELING

De validiteit van een onderzoeksinstrument geeft aan of het instrument echt meet wat je

wilt of denkt te meten (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011). Om data te verzamelen maak ik gebruik van participerende, indirecte observaties, via videobeelden vanaf een vast standpunt. Ik kan het proces opnieuw bekijken, waarbij ik systematisch gedrag registreer middels tijdsteekformulieren (bijlage 4). De tijdsteekformulieren zijn gericht op concreet, waarneembaar gedrag, ten aanzien van de taakgerichtheid van de kinderen.

Video-opnames registreren gebeurtenissen en interacties die mogelijk belangrijke gegevens opleveren voor het onderzoek. In het logboek noteer ik belemmerende en/of bevorderende factoren, die ik herken met betrekking tot mijn pedagogisch handelen, het klassenmanagement en de instructie, in relatie tot het leerlinggedrag. Het herkennen van patronen biedt mogelijkheden om de interventies aan te passen.

Na elke videometing hebben de kinderen een vragenformulier ingevuld, waarop ze konden aangeven: in welke mate het gelukt is om taakgericht te blijven en waardoor komt dit? Op de eerste vraag hebben de kinderen zichzelf hoge scores gegeven, waardoor ik geen vergelijking heb kunnen maken tussen een begin- en eindmeting. Bij het afsluiten van de interventies is daarom een individueel semigestructureerd interview gehouden, gericht op het taakgericht volgen van de instructie (bijlage 5) en de werkfase (bijlage 6), waarbij de kinderen per interventie hun bevindingen/ervaringen hebben aangegeven. De opmerkingen van de kinderen op de vraag 'waardoor komt dit?' zijn meegenomen in het logboek en met de uitkomsten uit het semigestructureerd interview verwerkt in de individuele data-analyse van de taakgerichtheid (bijlage 7). Deze analyse geeft individuele beperkende en bevorderende factoren weer. Alle methoden van data-verzameling, van waaruit ik conclusies heb getrokken, worden zo gekoppeld en verantwoord.

	Instrument	Dataverzameling	Data-analyse
Bronnen	Videobeelden	Tijdsteekformulier	% taakgerichtheid
	Logboek	Beperkende en bevorderende factoren verzamelen ten aanzien van het leerkrachthandelen: -Klassenmanagement -Interactie -Instructie	Patronen herkennen waaruit verbeteracties gehaald kunnen worden.
Onderzoeksmethoden	Observaties tijdens het lesgebeuren.	Noteren in het logboek. →	Beperkende en bevorderende factoren verzamelen en meenemen voor verbeteracties.
	Vragenformulieren kinderen	Eigen mening, ervaring van de kinderen verzamelen. →	
	Afsluitend kind-interview	→	Ervaren effect van de interventies meenemen in de conclusie.

3.5 BETROUWBAARHEID

De Lange et al. (2011) beschrijft dat met betrouwbaarheid wordt bedoeld dat bij herhaling van het onderzoek dezelfde onderzoeksresultaten gevonden worden. Het onderzoek speelt zich steeds in dezelfde setting af. De interventies worden steeds door mij uitgevoerd, waardoor er sprake is van enige mate van consistentie. Door de kleinschaligheid en de gerichtheid van mijn interventies op deze specifieke groep kunnen de resultaten niet als algemeen geldend worden gezien. De tijdsteekformulieren om de video-opnames te analyseren zijn eenduidig en worden naar concreet waarneembaar gedrag ingevuld, maar zijn afhankelijk van mijn interpretatie. Deze video-opnames en bijbehorende tijdsteekformulieren worden, steekproefsgewijs, door mijn duo-partner gecheckt.

3.6 TRIANGULATIE

Door verschillende bronnen te gebruiken draag ik zorg voor triangulatie. Voor het meten van de doelmatigheid van de interventies gebruik ik meerdere meetinstrumenten: video-observaties met tijdmeting, tijdsteekformulieren, vragenformulieren, semigestructureerd interview en een logboek.

3.7 ETHIEK

Ethiek draait om professioneel, respectvol, integer, zorgvuldig handelen waarbij gemaakte keuzes verantwoord worden. Praktijkgericht onderzoek vraagt om transparantie naar de betrokkenen (De Lang et al., 2011). Dit onderzoek richt zich op een relevant, veel voorkomend thema in de beroepspraktijk.

De interventies vinden plaats in mijn eigen groep. De kinderen zijn actieve deelnemers en zijn ingelicht over de bedoeling van het onderzoek. Ze worden vooraf niet ingelicht over de specifieke interventies, omdat het de bedoeling is dat deze meer taakgericht gedrag uitlokken. Ik maak in de dataverzameling en -analyse gebruik van videobeelden. Dit vraagt bijzondere aandacht voor het ethische aspect (De Lang et al., 2011). De kinderen worden ingelicht over de video-opnames. De kleine camera staat onopvallend op een vaste plaats in de klas. De kinderen weten niet wanneer de camera opnames maakt. Dit zal de onderzoekssituatie niet beïnvloeden. De kinderen krijgen de beelden niet klassikaal te zien. De beelden worden digitaal opgeslagen 'achter een wachtwoord'. Na afloop van het onderzoek worden de beelden gewist. De ouders zijn geïnformeerd tijdens de jaarlijkse informatieavond. Tevens zijn ze schriftelijk ingelicht en om toestemming gevraagd (bijlage 8), wat betreft de te maken videobeelden.

Collega's betrek ik als critical friend bij het onderzoek, waardoor er plaats is voor triangulatie en verbreding van het onderzoek. De resultaten worden aan het team (teambespreking) en aan de ouders (individueel: oudergesprek einde schooljaar) gepresenteerd.

3.8 DEELVRAGEN, INTERVENTIES, DATA- VERZAMELING EN ANALYSE

De hoofdvraag is uitgesplitst in drie deelvragen die betrekking hebben op drie momenten van de rekenles. Per deelvraag zal ik de beginsituatie en het gewenste gedrag beschrijven. Hierna omschrijf ik bijzonderheden ten aanzien van de dataverzameling, de interventie en de data-analyse. Per interventie zijn minimaal twee metingen met videobeelden uitgevoerd, waarvan een gemiddelde score is berekend, om minder afhankelijk te zijn van 'de vorm van de dag' van de kinderen en/of mijzelf, of de inhoud van de les (gemakkelijk, moeilijk, interessant). Opvallende patronen uit de videobeelden en observaties tijdens de les, zijn verzameld in het logboek en weergegeven in het 'groepsbeeld instructie volgen en werkfase en de individuele analyse van de taakgerichtheid' (bijlage 5, 6 en 7). Dit is het uitgangspunt voor de volgende interventie. Werkzame aspecten uit de voorgaande interventie blijf ik inzetten.

3.8.1 DEELVRAAG 1: OPSTARTFASE

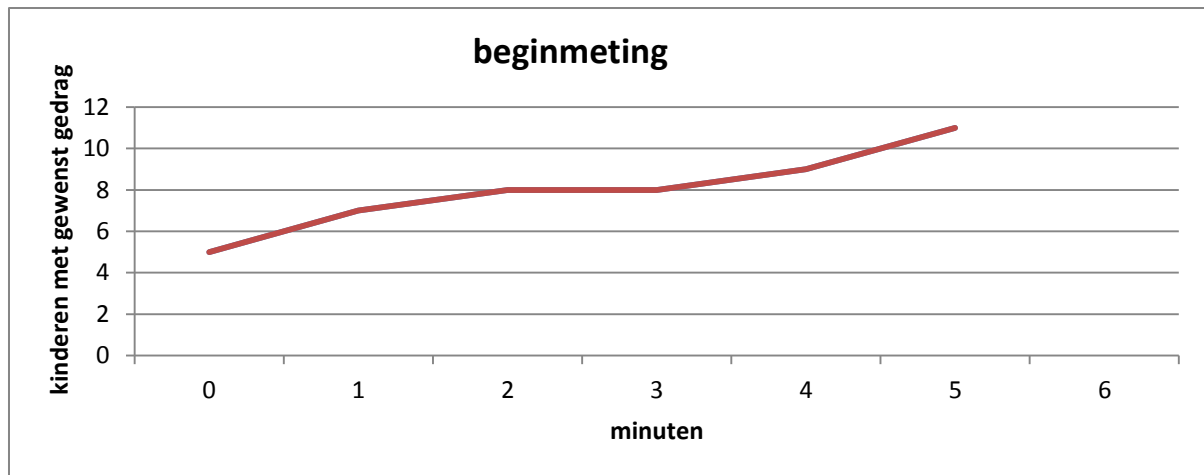
WELKE LEERKRACHTINTERVENTIES IN DE OPSTARTFASE, ZORGEN ERVOOR DAT DE KINDEREN TAAKGERICHT HUN SPULLEN KLAARLEGGEN, ZODAT DE LES RUSTIG EN VLOT KAN STARTEN?

Deelvraag 1 heeft als doel om een rustige, geordende start voorafgaande aan het instructiemoment te bewerkstelligen.

Beginsituatie: de opstartfase zorgt geregeld voor onrust. Ik vertel wat er moet gebeuren (spullen pakken, boek en schrift op de juiste bladzijde openen). Ik leg de benodigde spullen klaar en zorg ervoor dat de ondersteunende programma's op het digibord te gebruiken zijn. Niet iedereen pakt even vlot zijn spullen, waardoor ik kinderen individueel aanstuur. Het door mij gewenste gedrag is dat iedereen vlot en rustig zijn spullen geordend klaarlegt, waardoor er een minder lange wachttijd ontstaat en er minder individuele aansporingen nodig zijn.

Dataverzameling:

Elke interventie wordt gedurende één week toegepast. Na die week vinden er twee meetmoment plaats, waarbij de tijdsduur van de opstartfase met videobeelden wordt vastgelegd (horizontale as in de grafiek). Elke minuut wordt het aantal kinderen geteld die taakgericht de opdracht uitvoeren (verticale as in de grafiek). De bevorderende en belemmerende factoren worden genoteerd in het logboek. Na analyse van deze gegevens bepaal ik wat de volgende interventie is.



Op de videobeelden is zichtbaar dat de kinderen hun aandacht op de leerkracht richten als ik een duidelijk 'groot signaal' gebruik. Op de onderzoeksschool gebeurt dat door het 'opsteken van de hand (visueel), het teruggtellen van 5 tot 0 (auditief). Als dit onvoldoende werkt maak ik gebruik van een 'fluit'-geluid.

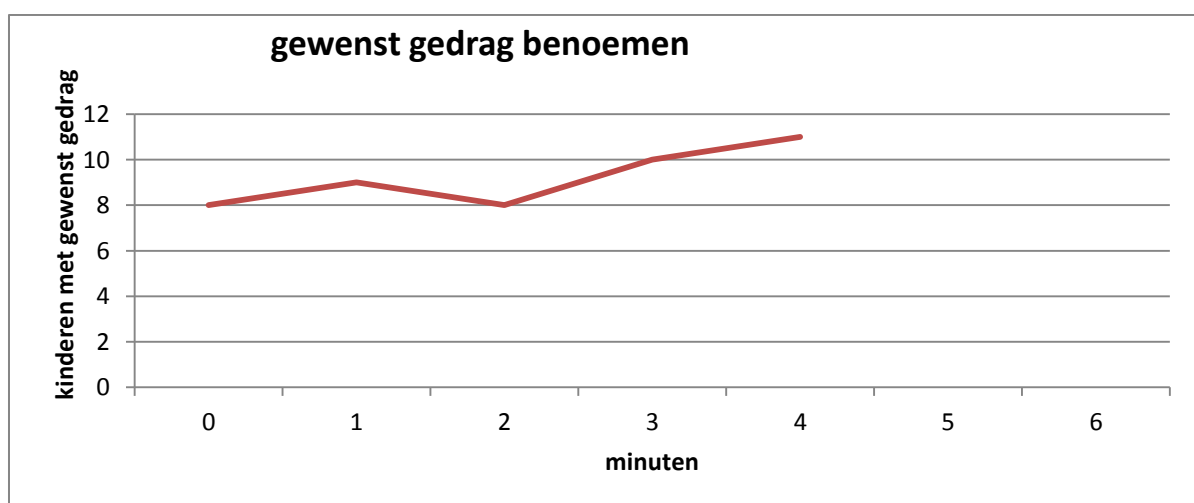
Bij de beginmeting heb ik alleen benoemd dat de kinderen hun rekenspullen moeten pakken. Dit leidt tot een opstarttijd van 5 minuten, waarbij 7 kinderen individueel moeten worden aangespoord en één kind nog niet gereed is als ik met de les begin.

In de eerste interventie ga ik daarom bekijken of mijn basiscommunicatie wel voldoende duidelijk is.

INTERVENTIE 1A:

Zorgt het benoemen van gewenst gedrag, ten aanzien van het klaarleggen van de benodigde spullen, ervoor dat de les vlot kan starten?

Ik vraag de aandacht van de kinderen via een 'groot signaal', benoem wat er gedaan moet worden, welke spullen ze nodig hebben en geef een startsein om deze spullen klaar te leggen.

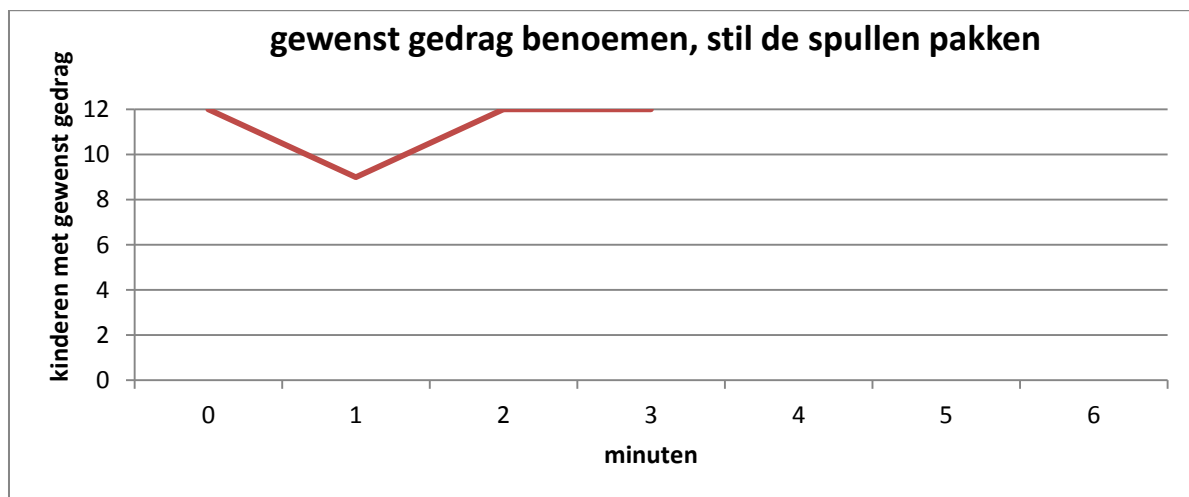


Vier kinderen starten niet met het pakken van hun spullen. Zij worden nogmaals aangemoedigd. Vijf kinderen, die wel direct gestart zijn met het pakken van de spullen gaan kletsen, waardoor hun startproces stagneert. Zij ontvangen individuele aansturing om hun spullen klaar te leggen. Ik ben op dat moment, voor de andere kinderen, niet volgbaar vanwege het rumoer. Ik moet ervoor zorgen dat mijn basiscommunicatie voor iedereen volgbaar is.

INTERVENTIE 1B:

Zorgt het in stilte klaarleggen van de benodigde spullen, ervoor dat de les vlot kan starten?

Mijn veronderstelling is dat als de kinderen stil de spullen pakken, ze dit taakgerichter doen omdat er minder afleiding is, waarbij ze bovendien mijn aanmoedigende en complimenterende opmerkingen kunnen volgen.



Alle kinderen starten met het in stilte pakken van hun spullen. Na één minuut worden drie kinderen herinnerd aan de afspraak. Ik heb de mogelijkheid om aanwijzingen te geven, kinderen te complimenteren en te starten met inleidende woorden.

De opstarttijd is teruggebracht tot drie minuten, waarbij alle kinderen klaar zijn met het pakken van hun spullen. Mijn aansturende opmerkingen richten zich voornamelijk op kinderen die bepaalde spullen vergeten te pakken en/of op ongeordende wijze neerleggen. Ik wil voorkomen dat ze in de instructiefase moeten zoeken naar hun spullen.

INTERVENTIE 1C

Zorgt een checklist met foto ervoor dat de kinderen taakgericht hun spullen neerleggen en ordenen, zodat de les vlot en soepel kan beginnen.

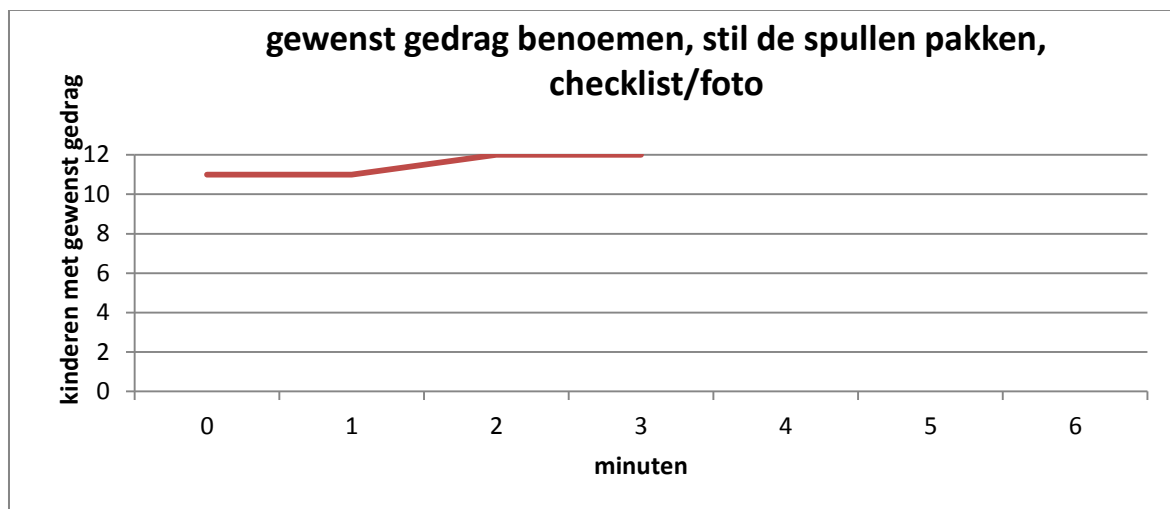
Op het digibord vertoon ik een checklist (Dawson & Guare, 2012) met foto van de benodigde spullen, zodat de kinderen zelf kunnen controleren of ze alles hebben gepakt en waarop ze kunnen zien hoe alles geordend neergelegd kan worden.

rekenen

1. Etui
2. Boek
3. Schrift
4. Kladblok
5. Liniaal



(soms werkboek)



Bij het vertonen van de foto zie ik dat elf kinderen letten op wat er te zien is. Alle kinderen leggen binnen drie minuten hun spullen, op dezelfde manier als te zien op de foto, op hun tafel. Drie kinderen praten er nog tussendoor. Hen geef ik aanwijzingen door hun naam te noemen en te wijzen naar de foto. Twee kinderen complimenteer ik met de snelheid waarmee ze gereed zijn. De kinderen geven zelf aan dat ze het prettig vinden dat ze minder lang hoeven te wachten. De foto zorgt ervoor dat ik het gewenste gedrag niet steeds hoeft te benoemen.

De opstartfase is tot een routine gemaakt en verloopt soepel.

3.8.2 DEELVRAAG 2: INSTRUCTIEFASE

WELKE LEERKRACHTINTERVENTIES ZORGEN ERVOOR DAT DE KINDEREN TAAKGERICHT EN ACTIEF DE REKENINSTRUCTIE VOLGEN?

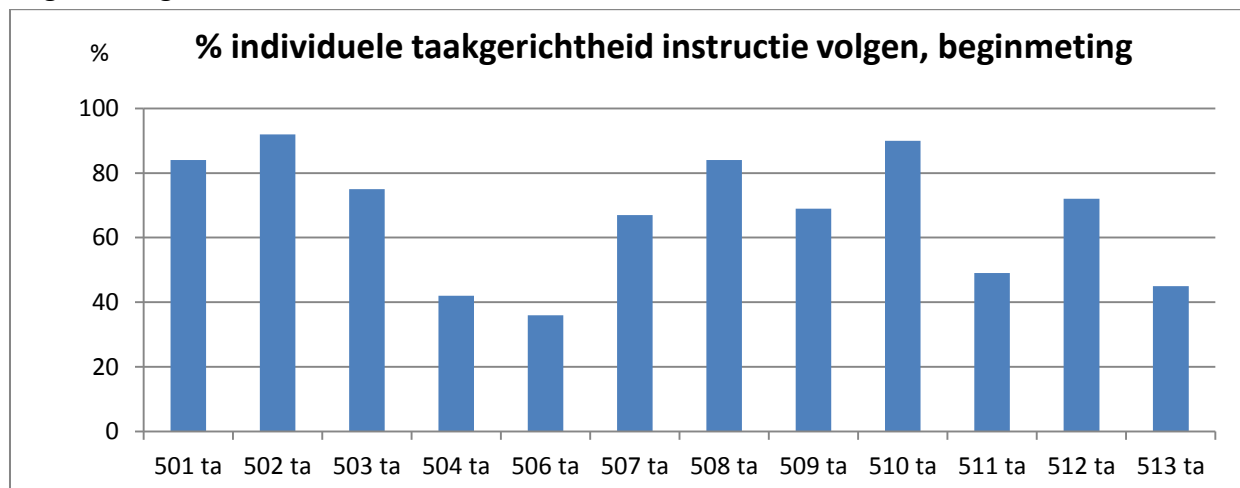
Hoe kan ik ervoor zorgen dat kinderen, die moeilijk hun aandacht kunnen richten, toch de instructie volgen? Ten aanzien van deze deelvraag heb ik drie interventies uitgevoerd, die gebaseerd zijn op het stellen van duidelijke verwachtingen en tegenmoet komen aan de behoeften van kinderen die hun aandacht moeilijk kunnen richten en/of volhouden. Bij de interventiebeschrijving verwijs ik hiernaar.

Dataverzameling:

Om data te verzamelen heb ik videobeelden systematisch bekeken en geanalyseerd met behulp van een tijdsteekformulier, waarbij de taakgerichtheid vergeleken kan worden met de vorige meting. De bevorderende en belemmerende factoren zijn genoteerd in het logboek en worden meegenomen bij het bepalen van de volgende interventie. Werkzame onderdelen uit de vorige interventie blijf ik toepassen.

Na elke videometing hebben de kinderen een vragenformulier ingevuld, waarop ze konden aangeven in welke mate het gelukt is om de instructie te volgen en waardoor dat komt. De opmerkingen zijn verzameld in het logboek. Deze opmerkingen zijn beperkt gebleven tot algemeenheden (moeilijk, anderen leiden mij af), waarbij geen verbinding is gelegd met de toegepaste interventies. Daarom heb ik bij het afsluiten van de interventies, gericht op het taakgericht volgen van de instructie, een individueel semigestructureerd interview gehouden. De kinderen hebben per interventie hun bevindingen/ervaringen aangegeven. Individueel hebben ze teruggekeken op de interventies, waarbij ik een 'niet-wetende-houding' heb aangenomen, om de antwoorden niet te beïnvloeden (Teekens, 2011). Het vragen- en interviewformulier, gericht op de instructiefase zijn, samen met de groepsanalyse te vinden in bijlage 5. De individuele uitwerking staat in bijlage 7.

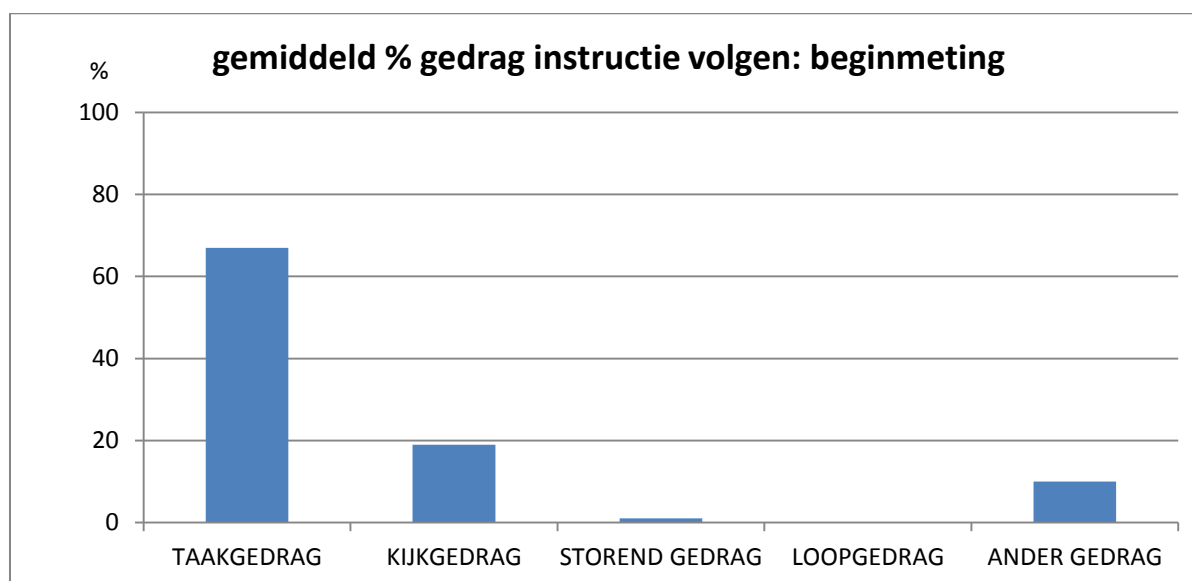
Beginmeting:



In de tabel staan in de horizontale as de 'kindnummers'. Per kind (nummer) is het percentage (verticale as) in taakgerichtheid weergegeven. Het aantal keer dat er tijdens de instructie taakgericht gedrag zichtbaar was, is omgezet naar een percentage. De volgende categorieën zijn gescoord:

Ta:	werkt taakgericht: volgt actief de instructie: = richt de aandacht op de instructie > kijkt mee naar het bord / in het boek = doet zichtbaar mee met vragenronde: reageert op een vraag. = doet mee met doe-opdrachten (doe-woorden: schrijf ..., kijk ..., pak ..., zoek ..., overleg ..., ...)
Kij:	kijkt afwezig rond of staart voor zich uit.
Sto:	stoort andere leerlingen in woord en/of gebaar of leidt hen af.
Lo:	loopt door de klas.
An:	is bezig met andere activiteiten, niet storend voor medeleerlingen (spelen, rommelen, tekenen).

De beginmeting laat zien dat vier kinderen moeite hebben met het richten en vasthouden van hun aandacht tijdens de instructie: 504, 506, 511 en 513. Zij scoren minder dan 50 % in taakgerichtheid. Twee kinderen (507 en 509) scoren minder dan 70 %.



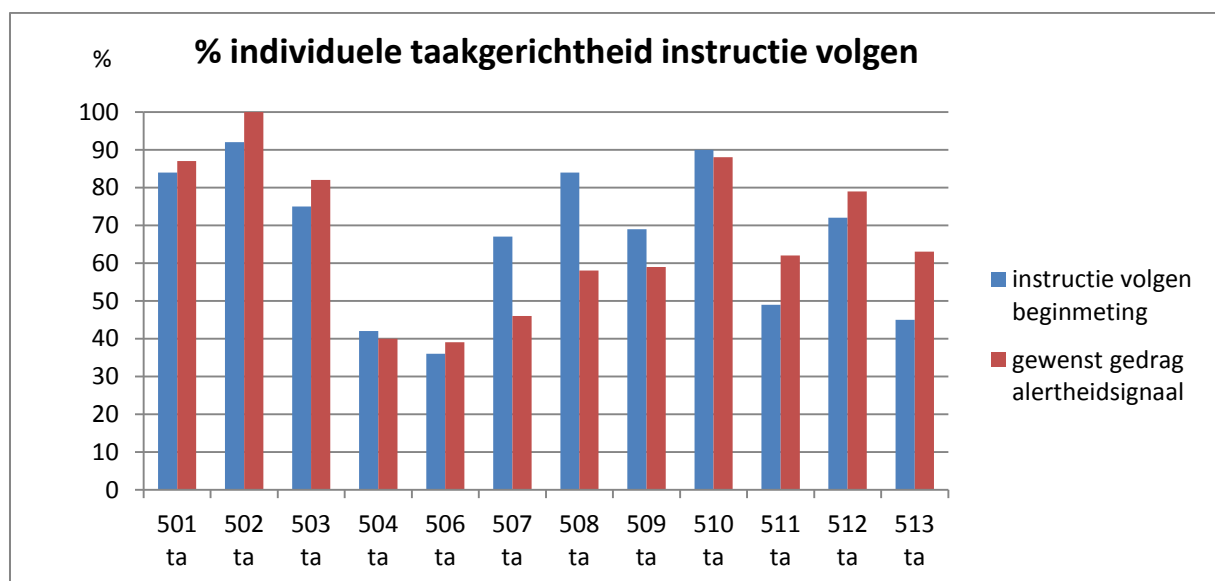
De tabel 'gemiddeld percentage gedrag' laat het taak- en overige gescoorde gedrag (horizontale as) zien. In de verticale as staat het percentage. Storend gedrag is nauwelijks zichtbaar: 1%. De kinderen met een lagere score in taakgerichtheid laten vooral kijkgedrag zien: 19%. Hun gezichtsveld is op andere dingen gericht dan waar de instructie plaatsvindt. De mate waarin ze de instructie opnemen is moeilijk te bepalen. Daarnaast is voornamelijk ander gedrag te zien: 10%. Het zijn kinderen die tekenen, rommelen of spelen met materialen.

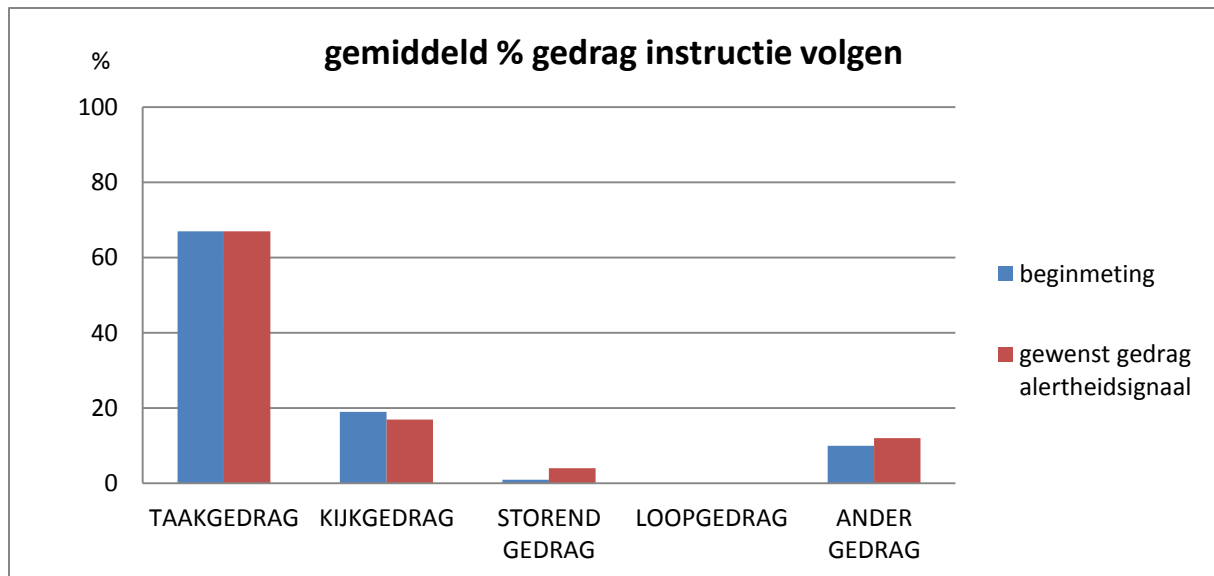
Mogelijk zet het vriendelijk benoemen van gewenst gedrag aan tot een grotere taakgerichtheid.

INTERVENTIE 2A

Zorgt het benoemen en bekrachtigen van gewenst gedrag ervoor dat de kinderen taakgericht en actief meedoen met de instructie?

Het is belangrijk dat de kinderen weten wat er van hen verwacht wordt (Ebbens & Ettekoven, 2013) en dat ze weten hoe dit eruit ziet (Dawson & Guare, 2012). Dit is besproken bij de invulling van de schoolregel: 'zorg dat iedereen goed kan opletten'. In deze interventie wil ik via het preventief benoemen en bekrachtigen van gewenst gedrag ('Ga eerst even zitten, kijk naar het bord') de kinderen aanzetten tot het vaker laten zien van dit gedrag. Het gewenste gedrag wordt curatief benoemd als een kind dit gedrag nog niet laat zien. Daarnaast lok ik gewenst gedrag uit door alertheidssignalen (verbaal/non-verbaal) te geven: noemen van een naam, 'knipje' met de vinger, laten horen van een 'fluit-geluid' (mijn manier) en het bewuster geven van willekeurige beurten. In video-opnames van de beginmetingen is namelijk te zien dat ik de neiging heb om de beurt te geven aan kinderen die hun vinger opsteken.





Het preventief benoemen van gewenst gedrag, gecombineerd met het bewuster geven van willekeurige beurten (alertheidssignaal) leidt bij zeven van de twaalf kinderen tot een stijging in het taakgericht en actief volgen van de instructie. De gemiddelde score, in de taakgerichtheid tijdens de instructie, laat geen groei zien ten opzichte van de beginmeting (blijft 67 %).

Naar vier kinderen toe wordt herhaaldelijk individueel gewenst gedrag benoemd (506, 507, 511, 513). 511 en 513 laten een duidelijke groei in taakgerichtheid zien (meer dan 10%). Bij 506 is er weinig groei. 507 laat, ondanks de aanmoedigingen een daling in taakgerichtheid zien. Eén video-observatie heeft dit negatief beïnvloed. Ze vertoont aanhoudend storend gedrag in combinatie met 506, op momenten dat ik notities op het bord maak.

Bij 508 en 509 is een daling in taakgerichtheid te zien, veroorzaakt doordat de rekenleerstof al bekend is. Dit bevestigen ze in het afsluitende interview. Twaalf kinderen geven in het afsluitende interview aan dat het benoemen van gewenst gedrag hen iets oplevert: 'dan weet ik wat ik moet doen', 'dan let ik weer even op'. Het positieve effect van deze interventie is vooralsnog tijdelijk van aard, omdat het naar bepaalde kinderen vaak herhaald moet worden.

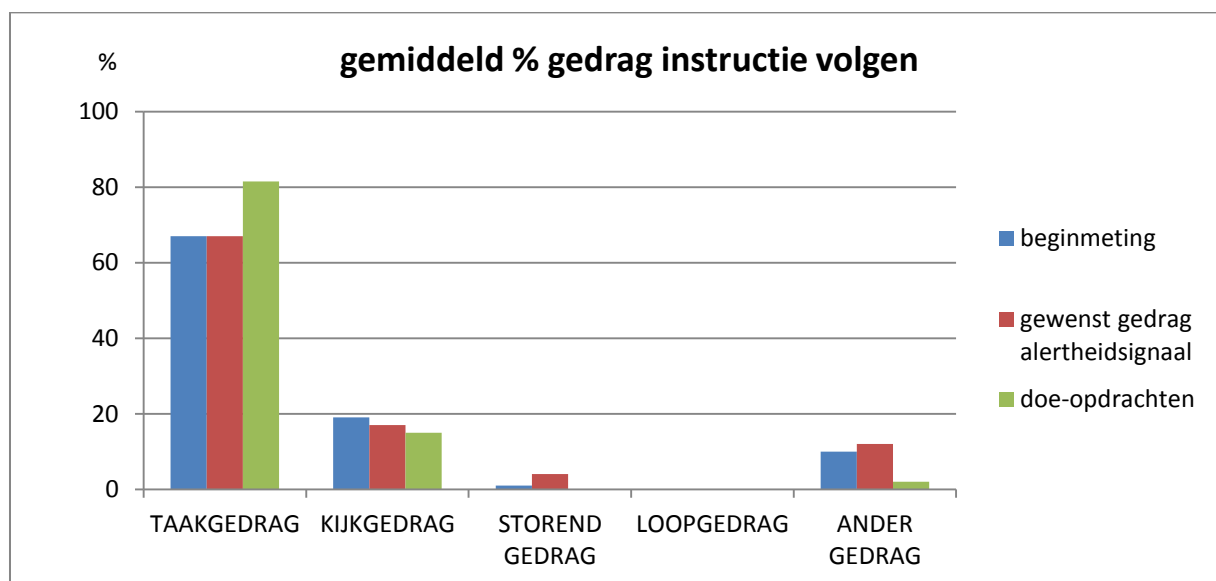
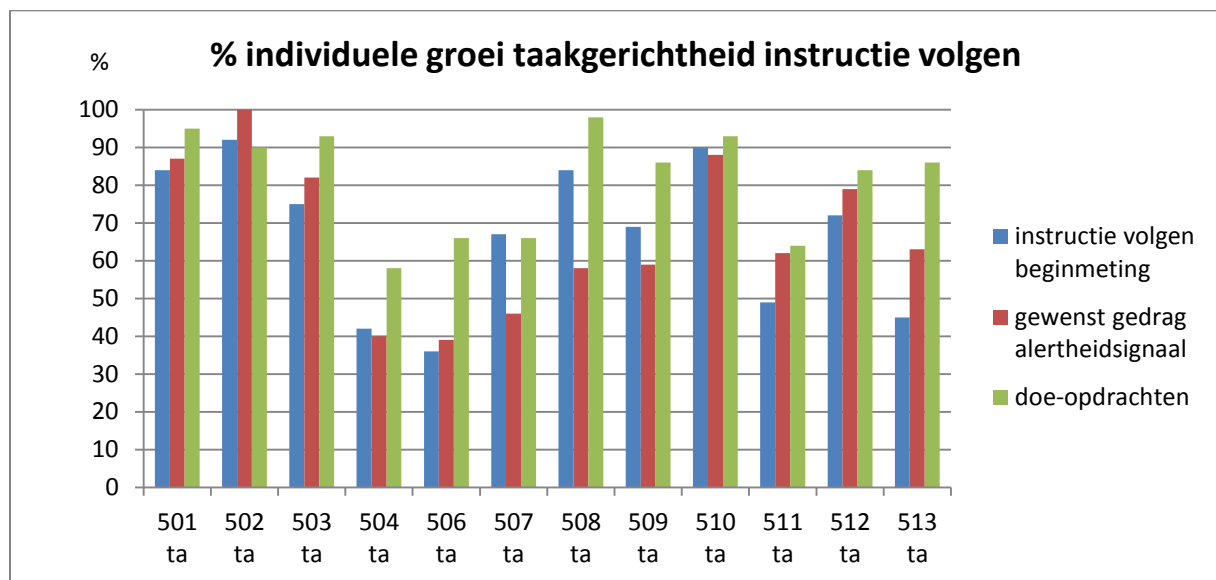
Het bewust gebruiken van willekeurige beurten werkt als alertheidssignaal. Kinderen die nog niet hebben nagedacht zie ik 'wakker' schrikken. Het zorgt voor meer alertheid, ook bij andere kinderen in de groep.

Op de videobeelden is zichtbaar dat de activiteiten van de kinderen beperkt blijven tot kijken en luisteren. Ik ben veel aan het woord, waarbij ik de oplossingsstrategie visueel maak op het bord. Ook ga ik nog uitgebreid in op kinderen waarnaar ik herhaaldelijk gewenst gedrag benoem. Kinderen die moeite hebben om hun aandacht te (blijven) richten hebben volgens Ebbens en Etteken (2013) behoefte aan een meer activerende instructie. Het prikkelt hun alertheid (Dawson & Guare, 2012). Door het inplannen van meer doe-opdrachten wil ik de passiviteit doorbreken en zorgen dat de kinderen actiever de instructie volgen.

Interventie 2B

Zorgt het geven van doe-opdrachten ervoor dat de kinderen taakgericht en actief meedoen met de instructie?

Vanaf groep vijf wordt er, in de basisinstructie, steeds minder uitgegaan van concreet handelend rekenen. De opgaves worden abstracter. De context van de voorbeeldopgave presenter ik op het digibord. De oplossingsstrategie teken en/of schrijf ik, in schema's of modellen (geld, getallenlijn), stap voor stap op het bord. In plaats van dat de kinderen alleen kijken, luisteren en vragen beantwoorden, gaan ze meer meeschrijven met wat er op het bord verschijnt. Ze worden uitgedaagd om na te denken over de volgende stap en dit te noteren. Als de opgave is opgelost, verwoordt iemand de genoteerde strategie.



De gemiddelde score in de taakgerichtheid is met 14 % gegroeid ten opzichte van de vorige interventie. Mogelijk komt dit doordat de taakgerichtheid bij doe-opdrachten duidelijker

zichtbaar is (Ebbens & Ettekoven, 2013). Er is vrijwel geen ander gedrag waarneembaar: de kinderen voeren de opdracht uit. Ze zijn zichtbaar actiever bezig met de lesstof. Ze schrijven mee, volgen de stappen door te luisteren en te schrijven en reageren op tussentijdse vragen over de volgende stap. Hun aandacht wordt meer in de richting van het bord getrokken. Het verwoorden van de strategie zorgt ervoor dat ze er nogmaals over nadenken.

In het afsluitende interview geven acht kinderen aan dat doe-opdrachten hen iets oplevert: 'Ik snap het beter, ik denk er over na'. Het niet alleen moeten luisteren en kijken wordt door één van deze acht kinderen genoemd.

Drie kinderen zeggen dat het hen niets oplevert. Ze begrijpen de sommen al.

506 heeft 'geen zin om mee te schrijven' met de rekenstrategie. Na het herhaald benoemen van gewenst gedrag voert ze dit wel uit, maar bij controle blijkt dat ze dit onnauwkeurig doet, waardoor ze de oplossingsmanier ook niet kan verwoorden.

Het verwoorden van de strategie lukt bij een vijftal kinderen moeizaam (501, 503, 506, 507 en 513). Deze kinderen nemen trouw het bordschema over, maar nemen erna een afwachtende houding aan.

Mogelijk kunnen samenwerkingsopdrachten ertoe leiden dat alle kinderen actiever meedoen met de instructie. Ebbens en Ettekoven (2013) noemen het een tweede stap in meer activerend lesgeven, waarbij het denken meer zichtbaar wordt.

Interventie 2C

Zorgen samenwerkingsopdrachten ervoor dat de kinderen taakgericht en actief de instructie volgen?

De samenwerkingsopdrachten zijn een klein onderdeel van de instructie, waarbij de kinderen in tweetallen aan het denken worden gezet. Ik heb gekozen voor de samenwerkingsvorm: denken-delen-uitwisselen (Ebbens & Ettekoven, 2013), omdat de kinderen via deze vorm, snel en kort, de strategie aan elkaar uitleggen en elkaar kunnen helpen met het verwoorden en begrijpen van de strategie.

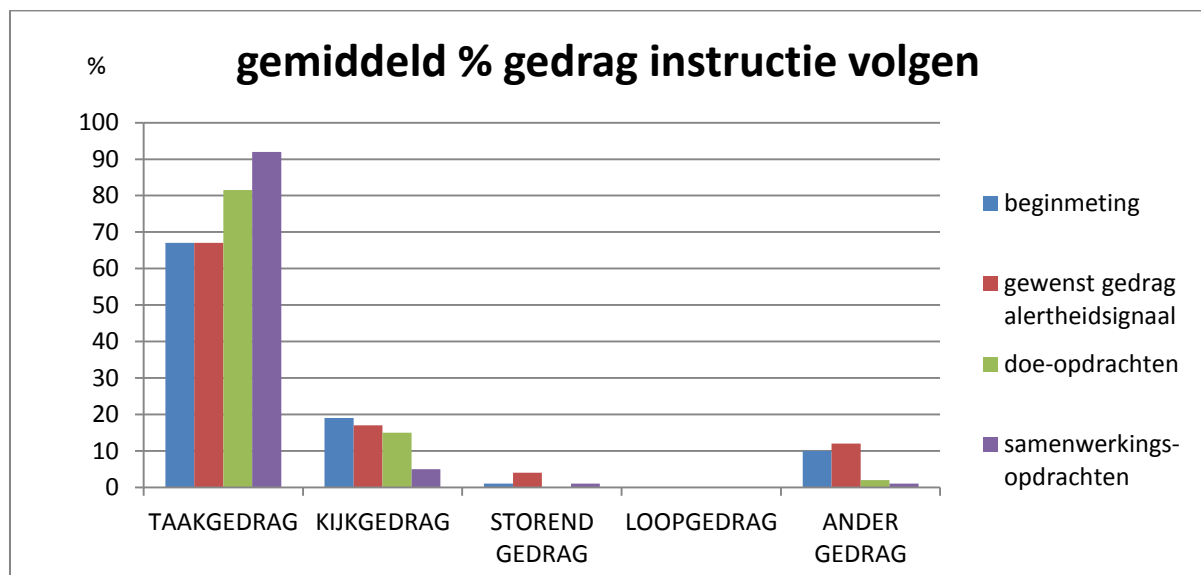
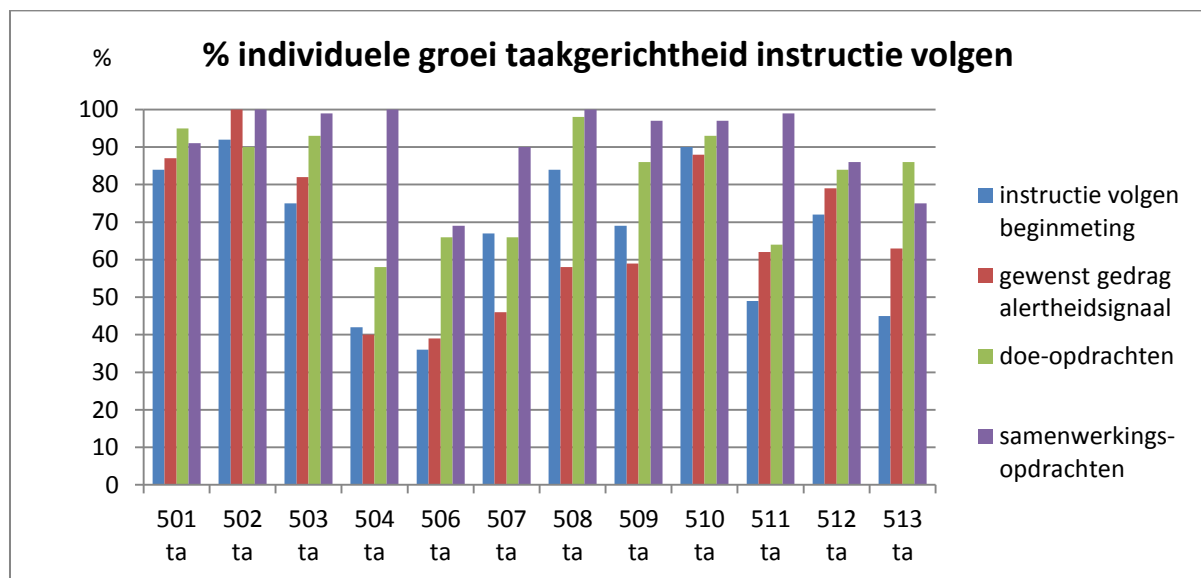


Stappenplan: 'denken-delen-uitwisselen', vormgegeven door Albert Wijen.

Het is een gestructureerde samenwerkingsvorm, waarbij de sterke rekenaar het initiatief neemt en zorgt dat de zwakkere rekenaar nog eens instructie krijgt. Door de beurtwissel komen beide kinderen aan de beurt, waarbij de sterke rekenaar kan ondersteunen.

Bij het uitwisselen naar de hele groep maak ik gebruik van willekeurige beurten. De strategie van één duo wordt door één kind verwoord en gevisualiseerd op het bord. De samenwerkingspartner mag ondersteunen. Er volgt een inventarisatie van de oplossingsstrategieën van de andere duo's.

Deze samenwerkingsvorm stimuleert het hardop bewerken van kennis (Ebbens & Ettekoen, 2013). De kinderen krijgen meer beurten waardoor hun denken zichtbaar wordt.



De gemiddelde score in de taakgerichtheid is met 10 % gegroeid ten opzichte van de vorige interventie. Het kijk- en ander gedrag is minder dan 5 %.

Bij twee van de twaalf kinderen is een achteruitgang te zien: 501 en 513. In het afsluitende interview worden mijn vermoedens, waar dit mee te maken heeft bevestigd. Bij 501 heeft dit te maken met onzekerheid, ten aanzien van het verwoorden van de oplossingsmanier aan een ander, waardoor ze afwacht. 513 vindt het moeilijk om de rekenstrategie te verwoorden. Dit geldt ook voor 506 (+3 %). Beiden verliezen snel de aandacht tijdens de basisinstructie, omdat ze rekenen moeilijk vinden. Bij de samenwerkingsopdrachten voert bij hen het gezelligheidsmotief de boventoon.

Tien kinderen laten meer taakgerichtheid zien, waarbij 504, 507 en 511 positief opvallen. 504 is heel afwachtend, maar moet door de rol die ze krijgt zelf ook initiatief nemen: '502 helpt mij goed, ik kan het vragen'. 507 en 511 hebben moeite om hun aandacht te richten, maar dat is met deze interventie goed gelukt. Ze vinden de samenwerkingsvorm vooral 'leuk' en voeren de opdracht volgens de afgesproken stappen uit. Evenals negen andere kinderen geven ze aan dat ze nog eens 'nadenken over de oplossingsmanier'.

Veel kinderen hebben moeten wennen aan de samenwerkingsvorm: denken-delen-uitwisselen. Dit vraagt om een langere inoefentijd.

EERSTE CONCLUSIE

Alle kinderen hebben een hogere score, in de taakgerichtheid tijdens de instructie, dan de beginmeting. De meeste groei is zichtbaar sinds er meer doe- en samenwerkingsopdrachten zijn toegepast.

3.8.3 DEELVRAAG 3: WERKFASE

WELKE LEERKRACHTINTERVENTIES ZORGEN ERVOOR DAT DE KINDEREN TAAKGERICHT WERKEN TIJDENS DE WERKFASE VAN DE REKENLES?

Deze deelvraag richt zich op het vergroten van de taakgerichtheid tijdens de verwerking van de instructie en het werken aan zelfstandige rekentaken.

Dataverzameling:

De wijze van data-verzameling vindt op dezelfde manier plaats als bij deelvraag 2: analyse van videobeelden met behulp van een (aangepast) tijdstekformulier waarbij de volgende aspecten gescoord zijn:

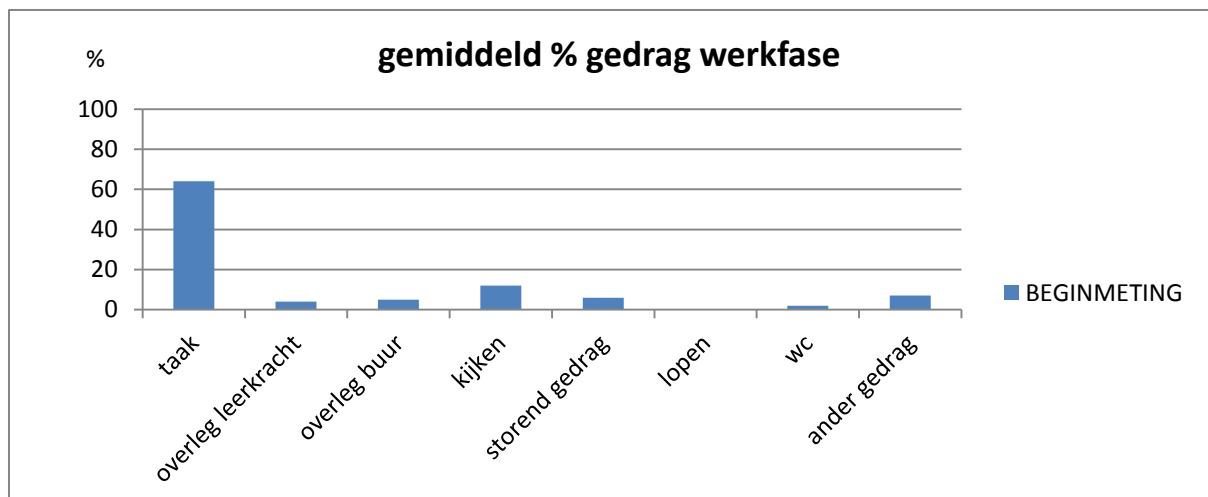
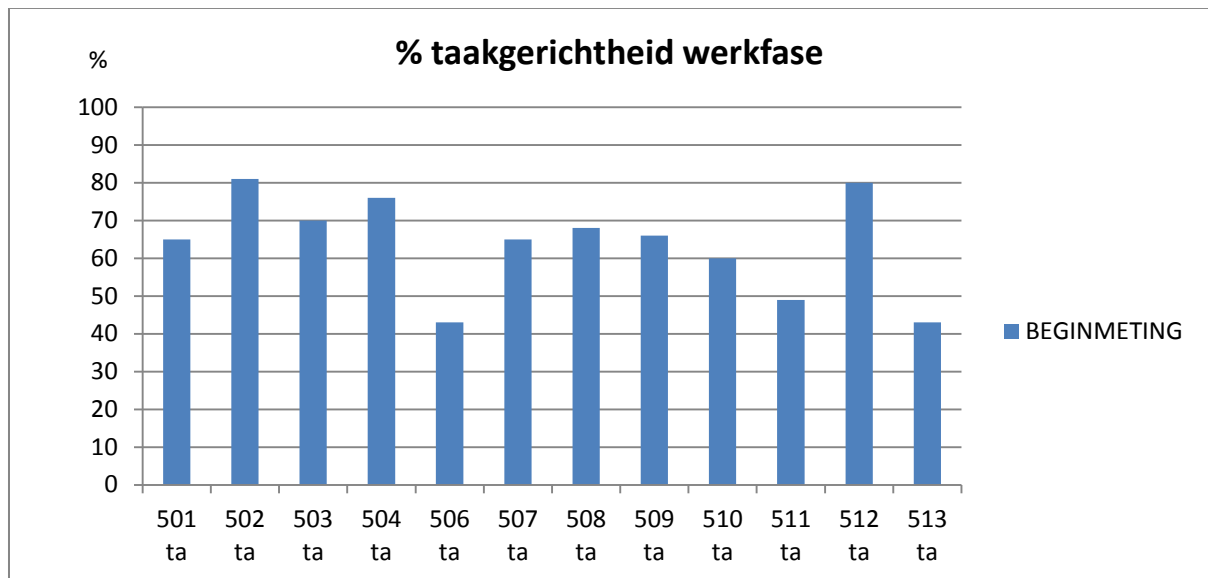
Ta:	werkt taakgericht.
Ov:	overlegt met medeleerling over de taak.
Lkr:	overlegt met de leerkracht.
Kij:	kijkt afwezig rond of start voor zich uit.
Sto:	stoort andere leerlingen in woord en/of gebaar of leidt hen af.
Lo:	loopt door de klas.
An:	is bezig met andere activiteiten, niet storend voor medeleerlingen (spelen, rommelen, tekenen).

Bij interventie 3A en 3B hebben de kinderen een vragenformulier ingevuld waarop ze hebben aangegeven in welke mate ze taakgericht gewerkt hebben en waardoor dat komt. Als redenen noemen de kinderen vaak dezelfde soort factoren: het was moeilijk, anderen leidden mij af. Mogelijk willen ze voldoen aan mijn verwachting.

Na elke interventie neem ik een individueel semigestructureerd interview af, waarbij de kinderen hun bevindingen/ervaringen kunnen aangeven ten aanzien van de interventie. Samen met opvallende belemmerende en bevorderende factoren uit de observaties worden deze aspecten meegenomen bij het bepalen van de volgende interventie. Werkzame onderdelen uit de vorige interventie blijf ik toepassen. In bijlage 6 is alle data geanalyseerd op groepsniveau. De individuele uitwerking staat in bijlage 7.

Beginsituatie en beginmeting:

Het onderzoek heeft plaatsgevonden in de tweede helft van het schooljaar. In de eerste helft heb ik specifiek aandacht besteed aan manier van zelfstandig (ver)werken, gebaseerd op de zelfinstructiemethode van Meichenbaum (Timmerman, 2003). Dit stappenplan moet de impulsieve reactie afremmen en hen een leidraad bieden als kinderen niet begrijpen hoe ze een opdracht moeten uitvoeren. De kinderen kunnen goed verwoorden wat de inhoud van de stappen is en wat ze moeten doen als ze het niet meer begrijpen. Voor de werkfase staat vijftig minuten gepland. Vijf minuten meer dan Algra en Dolfsema-Troost (2008) aangeven als norm voor de taakgerichtheid voor tienjarigen.



Ik constateer op video-opnames (februari/maart 2014) dat kinderen tijdens de werkfase elkaar verbaal (vrolijk praten) en non-verbaal (oogcontact, gebaren/signalen) van het werk houden. Anderen reageren daar weer op. Het niet-taakgerichte gedrag wordt versterkt. Dit is zichtbaar op momenten dat ik mij richt op de andere groep. 506, 511 en 513 scoren minder dan 50 % in taakgerichtheid.

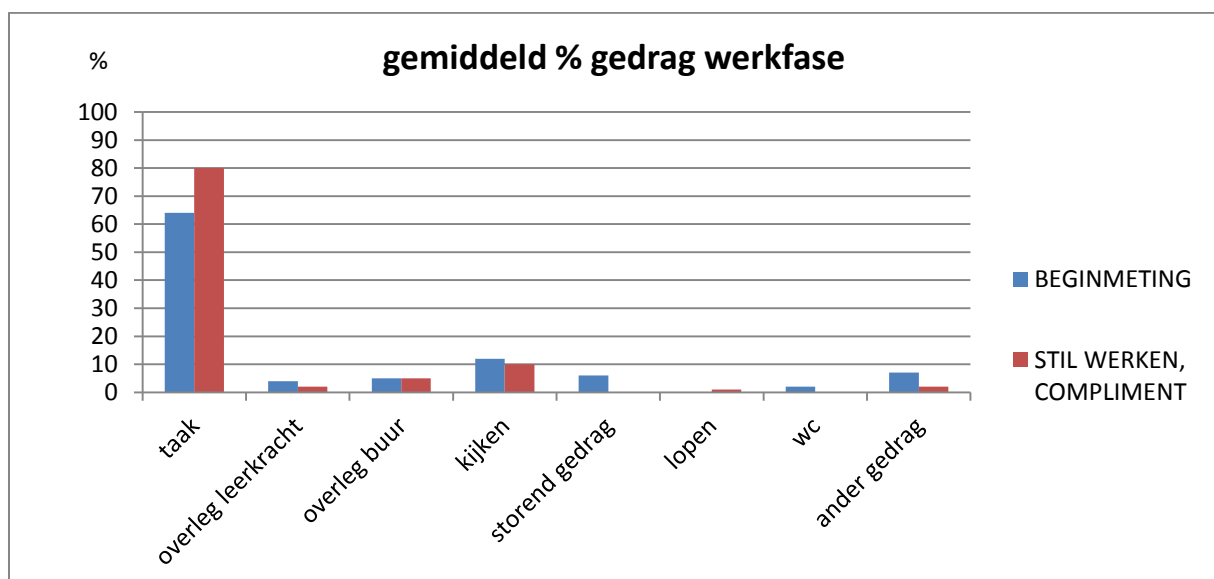
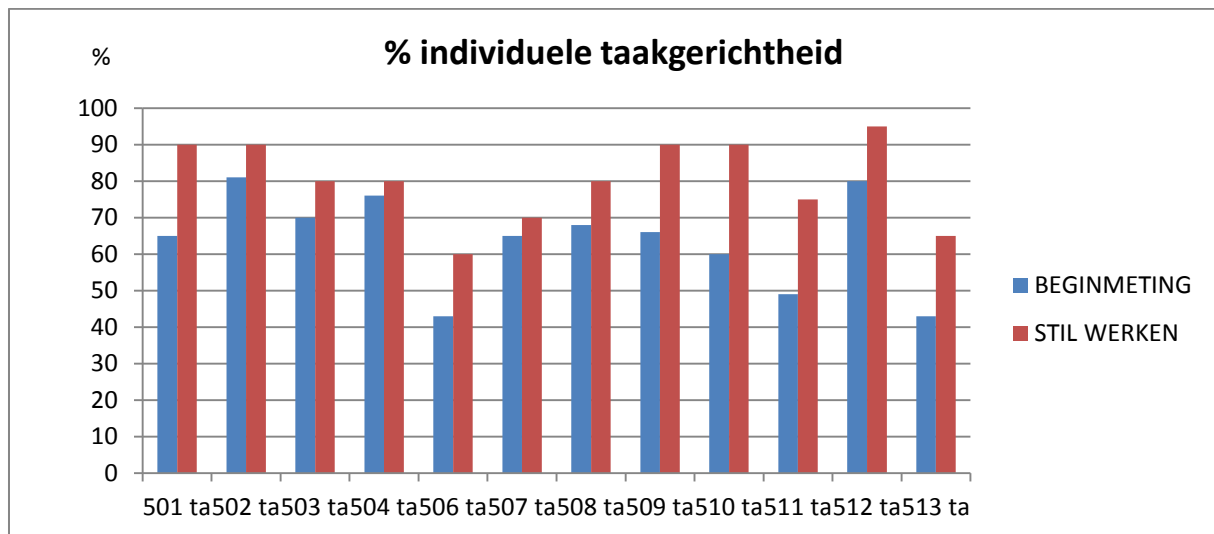
Bij de invulling van de schoolregel: 'zorg dat iedereen kan opletten' geven de kinderen aan dat taakgericht werken lukt als ze rustig kunnen werken. Daar speelt de eerste interventie op in.

INTERVENTIE 3A

Zorgt een vaste tijd waarin stil zelfstandig gewerkt wordt en gerichte complimenten voor taakgericht gedrag gegeven worden, ervoor dat de kinderen taakgericht werken?

Tijdens deze interventie starten de kinderen, gedurende tien minuten, zonder overleg met hun werk. Hiervoor is een rood stoplicht geïntroduceerd. Ik begeleid deze fase door af te wachten, te observeren en gedoseerd complimenten uit te delen aan kinderen die

taakgericht gedrag laten zien. Na 5 minuten start ik met de verlengde instructie voor de 'verlengde instructiegroep' en voor kinderen die zich hiervoor melden.



In de tien minuten stille werktijd is de taakgerichtheid met 16 % gestegen. Alle kinderen laten groei zien. Storend en ander gedrag is bijna geheel afgenomen. Kinderen met lage scores in de begingmeting laten nu grote groei zien (506, 511 en 513). Een verklaring hiervoor is dat ik door deze interventie veel controle/toezicht en sturing (aanmoediging en complimenten) toepas. Alle kinderen geven in de vragenlijsten aan dat ze, door de rust en door het maken van gemakkelijke sommen (de uitleg is net gegeven), beter kunnen werken. De kinderen hebben ervaren dat hun taakgericht toeneemt als ze stil, voor zichzelf werken. Ze hebben ervaren dat het werkt. Kunnen ze deze taakgerichtheid ook laten zien als ik uitleg geef aan de andere groep?

INTERVENTIE 3B

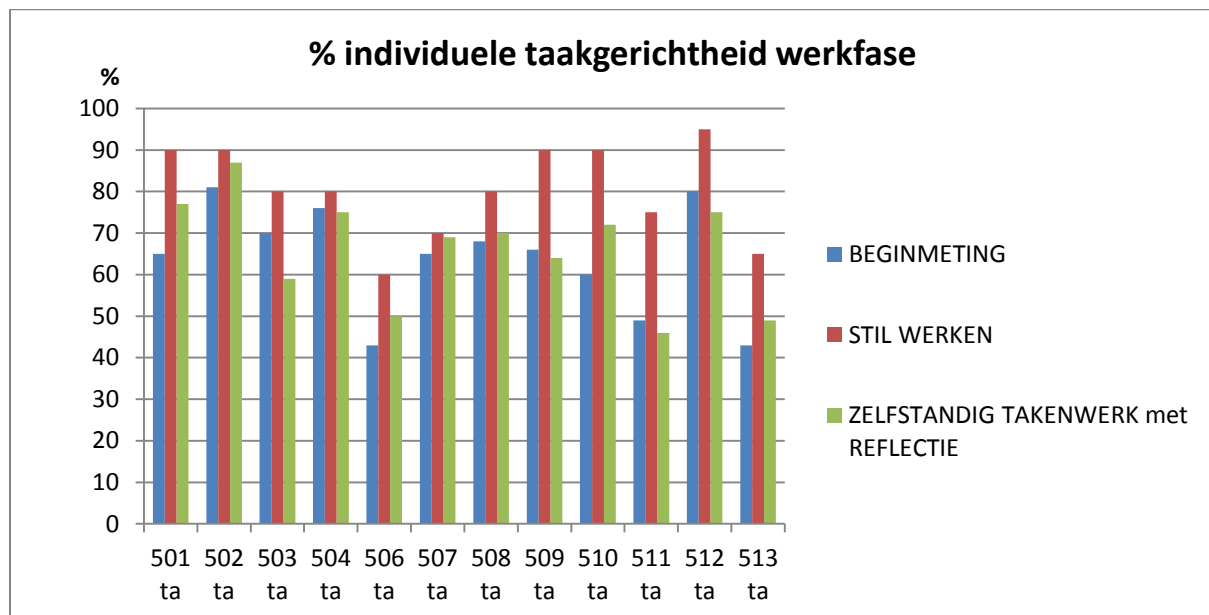
Zorgt het opdelen van het werk in deeltaken en een reflectie op de werkhouding ervoor dat de kinderen taakgericht werken?

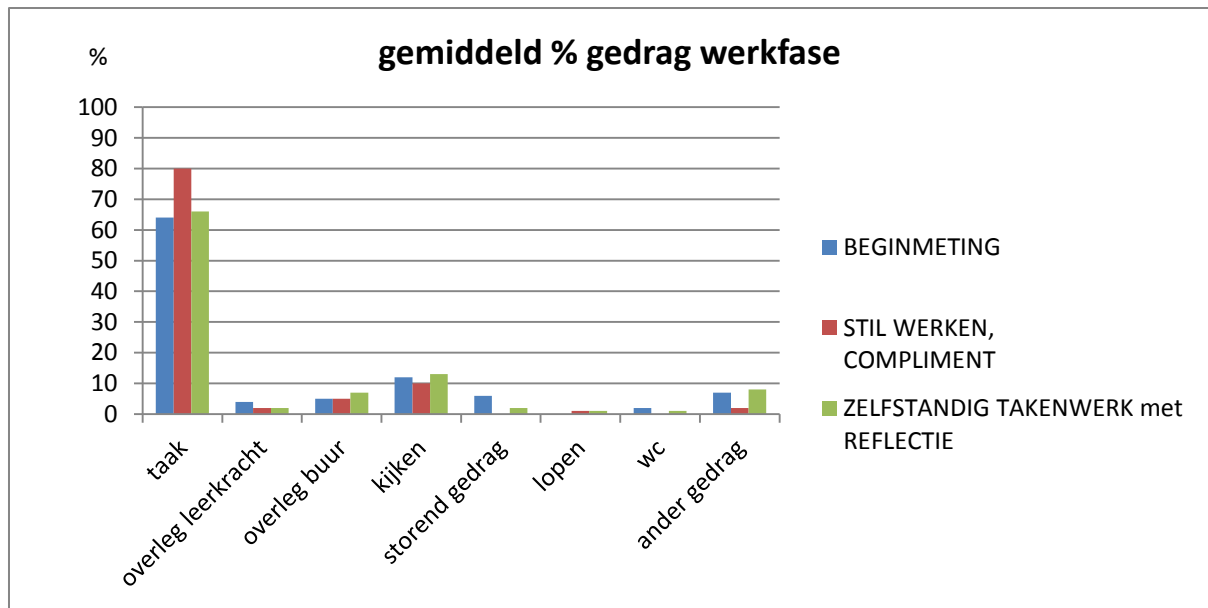
De les splits ik op in twee fases: de opgaves die bij de 'les' horen, waaraan de kindeen onder mijn begeleiding starten en het zelfstandige takenwerk. Na het maken van de sommen van de les kijken ze hun werk zelf na. Dit is een breekpunt in de werktijd. Vervolgens starten ze met het takenwerk (deel twee van de les), dat bestaat uit sommen waarover ze al eerder instructie hebben ontvangen. Als ik instructie ga geven aan de andere groep herhaal ik de gedragsverwachting en het stappenplan 'hoe verder?' dat de route aangeeft als je niet verder kunt met een som.

De kinderen vullen na 10 minuten (stille werktijd) en op het einde van de les een reflectieformulier in om te reflecteren op hun eigen taakaanpak en waardoor het wel/niet naar tevredenheid gelukt is. Kunnen ze de taakgerichtheid, zichtbaar tijdens de stille werktijd ook laten zien als ze aan de weektaak werken? Dit sluit aan bij het oplossingsgerichte gedachtengoed: 'Als iets lukt, doe er meer van' (Cauffman & van Dijk, 2011; Furman, 2011).

Dataverzameling:

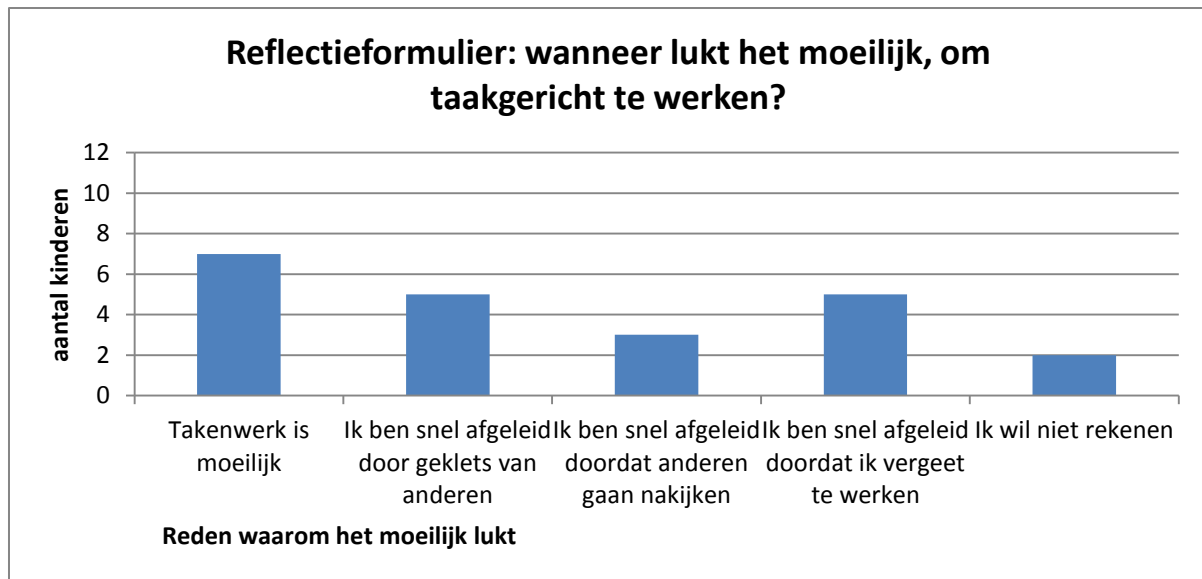
Naast het reflectieformulier noteer ik belemmerende en bevorderende zaken uit de lessen en viedobeelden in het logboek. De videobeelden worden met het tijdsteekformulier geanalyseerd.





Als de kinderen zonder toezicht aan het takenwerk beginnen laten ze een terugval in taakgerichtheid zien. Op de videobeelden is dit zichtbaar vanaf het moment dat de eerste kinderen de sommen van de les af hebben en overstappen naar het takenwerk. Ze kijken de gemaakte sommen zelf na en gaan werken in een ander deel van het boek. Kinderen die nog niet zo ver zijn (506, 507, 511 en 513) worden hierdoor afgeleid en pakken de draad moeilijk weer op. Ze laten weer meer kijk- en ander gedrag zien. Doordat ik instructie geef aan groep 6 valt mij de verminderde taakgerichtheid nauwelijks op. Op hun reflectieformulieren (waarbij de kinderen meerdere redenen kunnen opgeven) geven acht kinderen aan dat ze afgeleid worden door anderen. Zeven kinderen geven aan dat het moeizaam lukt als ze de sommen moeilijk vinden. Ze maken beperkt (7%) gebruik van hulp van hun burens volgens het stappenplan; 'hoe verder'. Ze geven ook aan dat ze zelf 'vergeten te werken'.





Tussendoor complimenteer ik individueel taakgericht gedrag, waardoor ook anderen kinderen zich bewust worden van hun verminderde taakgerichtheid. Dit gebeurt incidenteel aangezien mijn prioriteit bij de instructie aan de andere groep ligt.

Het lijkt erop dat, door een verminderd toezicht, de kinderen moeilijker bij hun taak kunnen blijven en dat ze behoefte hebben aan controle (herinnering) op de werkafspraken (Van Lieshout, 2009).

Een extern alertheidssignaal kan dienen als bewustwordingssignaal (Dawson & Guare, 2012) om weer aan het werk te gaan, als kinderen onbewust afgeleid zijn.

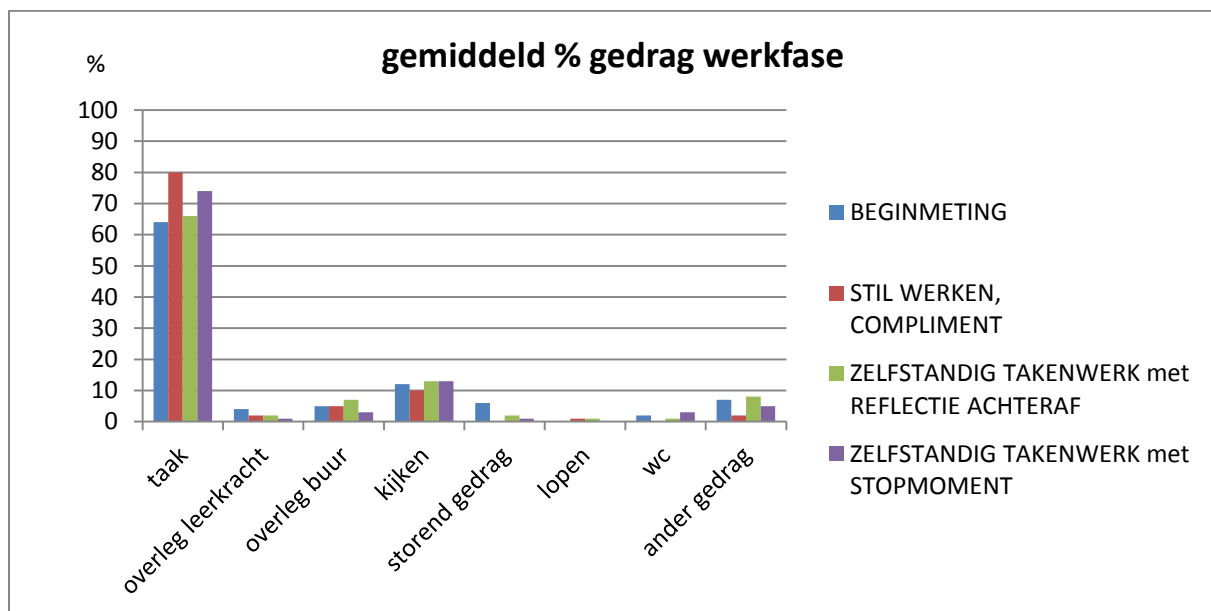
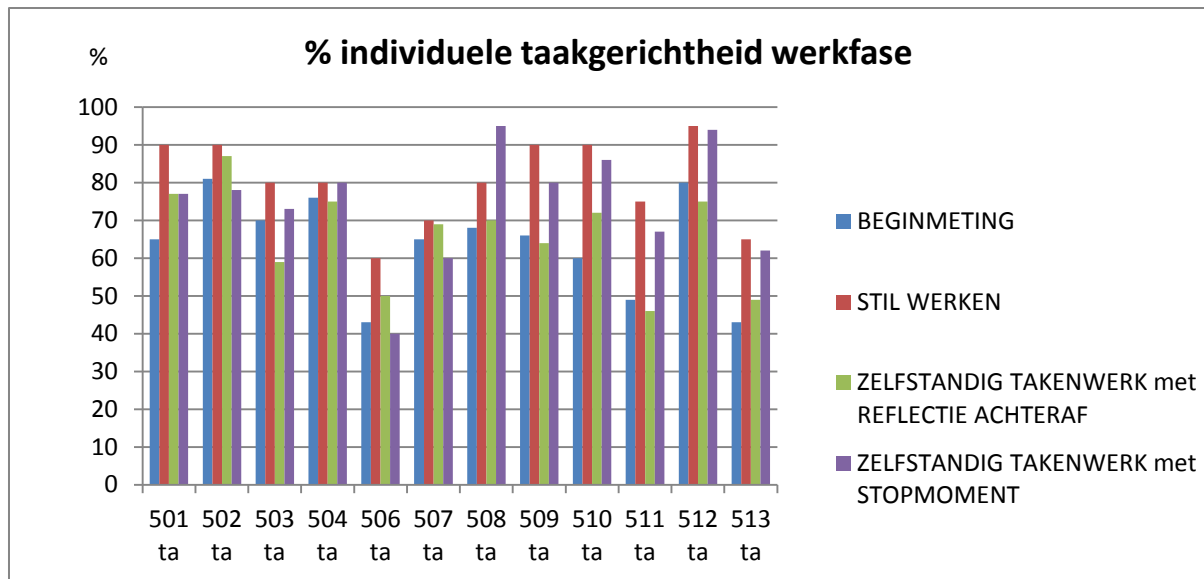
INTERVENTIE 3C

Zorgt het opdelen van het werk in deeltaken en een alertheidssignaal ervoor dat de kinderen taakgericht werken?

Deze interventie is gebaseerd op cognitieve gedragstherapie en sluit aan bij de zelfinstructiemethode van 'Meichenbaum' (Timmerman, 2003). Zelfregulerende externe automatische signalen kunnen kinderen eraan herinneren dat ze hun taak afmaken (Dawson & Guare, 2012).

Tijdens de instructie aan groep zes gaat elke vijf minuten automatisch een signaal af (STOP): niet taakgericht gedrag wordt afgeremd. Ik stel de vraag of ze wel/niet met hun werk bezig zijn (DENK). Dit noteren ze met een smiley op het reflectieformulier. Ik vraag hoe ze vervolgens verder gaan (DOE).

Naast de analyse met het tijdsteekformulier tel ik, aan de hand van de videobeelden, hoe vaak kinderen die niet aan het werk zijn op het moment van het signaal, erna wel aan het werk gaan.



Het gemiddelde percentage taakgerichtheid is met 8 % gegroeid ten opzicht van de vorige interventie. Met 74% is dit meer dan de 70 % waarnaar Bakker-Beens verwijst als een aanvaardbaar gemiddelde (Jeninga, 2011). Zes kinderen laten in de laatste interventie een groei van meer dan 10% zien.

Het stopmoment zelf draagt nauwelijks bij aan een verandering van het gedrag op dat moment. Van de 96 individuele metingen (acht meetmomenten bij twaalf kinderen) is er in 86 % van de gevallen al sprake van taakgericht gedrag dat wordt voortgezet. Het overleg met de burens is gedaald, terwijl ze elkaar mogen ondersteunen als het moeilijk is. Het kijkgedrag is op hetzelfde peil, terwijl het 'ander gedrag' gedaald is.

Op de meetmomenten is gedurende één week in 8 van de 96 gevallen sprake van kinderen die niet-taakgericht gedrag omzetten in taakgericht gedrag, terwijl 2 keer een kind taakgericht gedrag juist omzet in niet-taakgericht gedrag. Ze worden onderbroken in hun werk.

Het signaal brengt onrust in de groep: de instructie aan groep 6 wordt onderbroken en kinderen zoeken naar het formulier waarop ze bijhouden of ze aan het werk waren. Deze interventie heb ik daarom slechts één week toegepast. In het afsluitende interview geven de kinderen unaniem aan dat het signaal hen helpt om bij de taak te blijven: 'het is een wekker'. Drie kinderen geven ook aan dat het signaal hen stoort.

Het onderzoek stopt na deze interventie omdat het schooljaar ten einde loopt. De kinderen laten een groei in taakgerichtheid zien op momenten dat er duidelijke verwachtingen en externe sturing, controle toegepast wordt.

4 CONCLUSIES, AANBEVELINGEN EN OVERWEGINGEN

In dit hoofdstuk beschrijf ik de conclusies ten aanzien van de hoofdvraag en de deelvragen. Ik leg een link naar de theorie en beschrijf het belang voor mijn professionele context. Tevens beschrijf ik tekortkomingen in het onderzoek en mogelijkheden tot vervolgstappen.

4.1 BEANTWOORDING HOOFDVRAAG

HOE KAN IK ERVOOR ZORGEN DAT KINDEREN IN EEN COMBINATIEGROEP TAAKGERICHT EN ACTIEF MEEDOEN TIJDENS DE REKENLES?

Aspecten die ik in de theorie heb benoemd blijken inderdaad een positief effect te hebben op de taakgerichtheid. Door aanpassingen in de omgeving en mijn leerkrachtgedrag, op het gebied van klassenmanagement, interactie en instructie, heb ik via externe sturing, voor de hele groep, structuur aangebracht in lessituaties die de taakgerichtheid te verhogen en afleidbare zaken terug dringen.

Daarnaast prikkelen meer doe- en samenwerkingsopdrachten tijdens de instructie de taakgerichtheid.

De hoofdvraag is opgedeeld in drie deelvragen. De deelconclusies ondersteunen de verklaring ten aanzien van de hoofdvraag.

4.1.1 DEELVRAAG 1

WELKE LEERKRACHTINTERVENTIES IN DE OPSTARTFASE, ZORGEN ERVOOR DAT DE KINDEREN TAAKGERICHT HUN SPULLEN KLAARLEGGEN, ZODAT DE LES RUSTIG EN VLOT KAN STARTEN?

De kinderen geven in het afsluitende interview aan dat ze de opstartfase plezierig vinden verlopen, omdat ze minder lang hoeven te wachten. Voor de kinderen is belangrijk dat ze weten; wat ze moeten doen en hoe ze dat moeten doen. Het 'wat' is bewerkstelligd door een duidelijke basiscommunicatie te hanteren. Het 'hoe' omvat twee aspecten. Eerst is de afspraak ingevoerd dat de kinderen stil de spullen pakken. Dit zorgt ervoor dat ze elkaar niet van de opdracht afhouden en dat ik kinderen kan aansturen, aanmoedigen en complimenteren: een vriendelijke vorm van leiding geven.

De vervolgstap is gericht op het 'hoe'. Het gebruik van een checklist, ondersteund met een foto, werkt helpend. Hierdoor hoef ik niet steeds te benoemen wat ze moeten pakken en hoe ze de spullen geordend kunnen neerleggen. Tevens heb ik de mogelijkheid om kinderen te complimenteren.

Uiteindelijk is het gebruik van deze checklist/foto afgebouwd. De kinderen hebben de foto 'in hun hoofd' zitten. Tegenwoordig coachen de kinderen elkaar op dingen die ze nog vergeten.

Mijn collega uit groep 7/8 hanteerde mijn checklist al als een 'handvol dingen' die je steeds nodig hebt. Mijn collega uit groep 3/4 heeft deze interventie overgenomen, omdat zij tegen hetzelfde probleem aanliep. Een doorgaande lijn wordt zichtbaar.

CONCLUSIE OPSTARTFASE

Het in stilte, gestructureerd pakken van alle spullen, ondersteund met een checklist/foto, leidt tot een vlot en soepel verlopende opstartfase.

AANBEVELING

- Maak van de opstartfase een routine en ondersteun deze in het begin.

4.1.2 DEELVRAAG 2**WELKE LEERKRACHTINTERVENTIES ZORGEN ERVOOR DAT DE KINDEREN TAAKGERICHT EN ACTIEF DE REKENINSTRUCTIE VOLGEN?**

Ten aanzien van deze deelvraag zijn drie interventies uitgevoerd, die uitmonden in drie aparte deelconclusies.

DEELCONCLUSIE

Het benoemen en bekrachtigen van gewenst gedrag in combinatie met het geven van alertheids- en bekrachtigingssignalen draagt bij aan het taakgericht volgen van de instructie, maar leidt niet tot het consequent volgen van de instructie.

Door invulling te geven aan de schoolregel 'zorg dat iedereen kan opletten', weten de kinderen wat er van hen verwacht wordt en hoe dat eruit ziet.

In de eerste interventie heb ik onderzocht of mijn basiscommunicatie voldoende effectief is.

Het benoemen van gewenst gedrag ervaar ik als een vriendelijke manier van leiding geven.

Kinderen laten het gewenste gedrag vlot zien, als je het gewoon vraagt. Als een kind bekrachtigd wordt, zie ik dat ook andere kinderen dit gedrag gaan overnemen en gemakkelijker volgen.

In de beginfase van deze interventie besteedde ik te uitgebreid aandacht aan het herhaaldelijk benoemen van gewenst gedrag naar een viertal kinderen. De les wordt opgehouden. Andere kinderen zich gaan vervelen. Vandaar dat ik tijdens de instructie steeds meer verbale en non-verbale (knikje, duim omhoog) alertheidssignalen ben gaan gebruiken. Dit zet kinderen ook aan tot het laten zien van taakgericht gedrag. Zichtbaar is dat kinderen 'wakker schrikken' als ik bewust willekeurige beurten hanteer.

Deze interventie heeft er toe geleid dat ik weer bewust ben gaan letten op de basiscommunicatie. Doordat ik ook in andere groepen opnames heb gemaakt (andere opdracht), heb ik het belang en de bijzonderheden van een goede basiscommunicatie gemakkelijk kunnen delen met collega's.

In de tweede interventie ben ik op zoek gegaan naar actievere werkvormen binnen het directe instructiemodel.

DEELCONCLUSIE

Het toepassen van meer doe-opdrachten zorgt ervoor dat kinderen zichtbaar taakgericht de instructie volgen.

De scores van de tijdsteekformulieren laten een duidelijke groei in taakgerichtheid te zien. Het taakgedrag wordt meer zichtbaar. De doe-opdrachten zorgen ervoor dat de kinderen actiever gericht zijn op de instructie. Ze zetten de denkstappen op het papier en worden uitgedaagd om de volgende stap te verwoorden. In de begeleide inoefening kunnen ze terugkijken naar het voorbeeld in hun schrift. In het afsluitende interview geven de kinderen aan dat het hen hierdoor gemakkelijker lukte om de strategie te begrijpen en later toe te passen.

De kinderen kunnen zich echter gemakkelijk verschuilen en slechts braaf het bordschema overnemen. Daarom ben ik meer samenwerkingsopdrachten gaan integreren in de directe instructie, zodat alle kinderen gestimuleerd worden om de oplossingsstrategie te verwoorden.

DEELCONCLUSIE

Samenwerkingsvormen met een duidelijke taakverdeling zorgen voor meer taakgerichtheid en een intensievere bewerking van de lesstof.

De duidelijke taakverdeling en de structuur van denken-delen-uitwisselen, zorgt ervoor dat ze de strategie nog eens doorlopen en erover nadenken voordat ze deze uitwisselen. Door de beurtwissel kan niemand afwachten. Dat maakt het intensiever. Kinderen die afwachten worden door de samenwerkingspartner gestimuleerd om hun bijdrage te leveren.

De kinderen hebben erg moeten wennen aan de werkvorm. Nu ze er eenmaal aan gewend zijn is ze snel in te zetten. Ook bij andere vakken. De kinderen vinden de samenwerkingsvorm leuk en geven aan dat ze nog eens nadenken over de strategie. Het plezierigheidsmotief prikkelt hun alertheid (Dawson & Guare, 2012).

De deelconclusies monden uit in:

AANBEVELINGEN INSTRUCTIE VOLGEN

- Benoem en complimenteer gewenst gedrag,
- Gebruik alertheids- en bekrachtigingssignalen,
- Geef doe-opdrachten die kinderen activeren tijdens de instructie.
- Gebruik samenwerkingsopdrachten om het denken van alle kinderen zichtbaar te maken.

4.1.3 DEELVRAAG 3

WELKE LEERKRACHTINTERVENTIES ZORGEN ERVOOR DAT DE KINDEREN TAAKGERICHT WERKEN TIJDENS DE WERKFASE VAN DE REKENLES?

Ten aanzien van deze deelvraag zijn drie interventies uitgevoerd.

Het onderzoek heeft plaatsgevonden in een combinatieklas, waardoor ik de werkfase slechts van afstand kan volgen. De kinderen zijn daardoor deels zelf verantwoordelijk voor hun taakgerichtheid. De videobeelden brengen bevorderende en belemmerende factoren in beeld, die mij tijdens de les niet opvallen, omdat ik instructie geef aan de andere groep. In het onderzoek heb ik geprobeerd om de kinderen te richten op hun eigen werkgedrag door structuur aan te bieden (zo doen we dat) en hen hiervan bewust te maken door hen te laten reflecteren op hun taakgerichtheid en beïnvloedende factoren.

Vanuit de videobeelden is de eerste interventie ontstaan: tien minuten stille werktijd, omdat er veel kijk-, ander en storend gedrag zichtbaar was. De kinderen werken door de 'stille werktijd' taakgericht. Ze vinden het prettig als het rustig is. Waarschijnlijk helpt de controle die uitgaat van mijn toezicht en begeleiding ook. Ik blijf bij de groep en ga nog niet aan de slag met de verlengde instructie. Hierdoor kan ik kinderen complimenteren, waardoor andere kinderen ook meer aangezet worden tot taakgericht gedrag.

DEELCONCLUSIE

Begeleide stille werktijd, waarbij complimenten gegeven worden voor taakgericht gedrag, zorgt ervoor dat kinderen taakgericht werken.

In de tweede interventie heb ik getracht of ze deze taakgerichtheid kunnen doortrekken tijdens de zelfstandige verwerking, vanuit het oplossingsgerichte gedachtengoed: 'find out what works and do more of it' (Furman, 2011). Via reflectieformulieren hebben de kinderen, halverwege en op het eind van de les, teruggekeken naar hun taakgerichtheid en waardoor dit komt. De taakgerichtheid vermindert bij alle kinderen. Ander gedrag neemt toe. Mogelijk omdat ik instructie geef aan de andere groep, waardoor er verminderd toezicht is en ik slechts incidenteel feedback kan geven. Mogelijk raken sommige kinderen vermoeid.

DEELCONCLUSIE

Achteraf reflecteren op de taakgerichtheid zorgt niet voor een verbeterde taakgerichtheid tijdens de werkfase.

Om de kinderen toch bewust te maken van hun taakgerichtheid, heb ik elke 5 minuten een signaal laten afgaan, waarna de kinderen invullen of ze op dat moment aan het werk zijn. Het alertheidssignaal is een externe vervanger voor het toezicht dat de leerkracht niet kan toepassen tijdens de instructie aan de andere groep. De kinderen laten een verhoogde taakgerichtheid zien, maar dit wordt niet gescoord op de 'meetmomenten'. Mogelijk zijn de kinderen door de voortdurende aandacht op hun taakgerichtheid taakgerichter.

Het signaal leidt echter ook tot onrust en is daardoor niet geschikt.

DEELCONCLUSIE

Een automatisch alertheidssignaal zorgt niet direct voor een verbeterde taakgerichtheid tijdens de werkfase.

Het onderzoek is gebaseerd op een groepsgerichte benadering om de taakgerichtheid in de werkfase te vergroten. In vergelijking met de beginmeting is de klassikale taakgerichtheid gegroeid met een gemiddelde van 10%, waarbij ik wil aantekenen dat dit steekproefmetingen zijn en ik het waargenomen gedrag interpreteer.

Individueel zijn er grote verschillen die te maken hebben met persoonlijke factoren die de scores op de meetmomenten bepalen: de ervaren moeilijkheid van de opgaven, afleidend gedrag van anderen, de 'vorm van de dag' en speciale omstandigheden zoals toiletbezoek.

CONCLUSIE WERKFASE

Externe controle leidt tot meer taakgerichtheid, maar de kinderen hebben deze taakgerichtheid nog niet geïnternaliseerd.

AANBEVELINGEN VERWERKING

- Heb duidelijke verwachtingen ten aanzien van de taakgerichtheid.
- Hanteer duidelijke afspraken (geluidsniveau, hulp vragen).
- Volg de werkfase en complimenteer taakgericht gedrag.

4.2 DELEN ONDERZOEKSGEGEVENS

Een aantal zaken zijn al gedeeld en overgenomen op school: routines in de opstartfase, het effect van en voorwaarden om te komen tot een goede basiscommunicatie. De bevindingen met betrekking tot de instructie en werkfase moeten nog worden gedeeld. Dit is doorgeschoven naar volgend schooljaar, vanwege allerlei andere prioriteiten op het eind van het schooljaar.

4.3 KRITISCHE OVERDENKINGEN, VERVOLGSTAPPEN

Het onderzoek naar het bevorderen van de taakgerichtheid in een combinatieklas, kan nog verder uitgediept worden.

Doe- en samenwerkingsopdrachten werken motiverend. Het is nu zaak om het scala aan inzetbare werkvormen uit te breiden en systematischer in te zetten, zodat er meer activerend wordt lesgegeven.

Het samenwerkend leren, elkaar uitleg geven als het moeilijk is, zie ik in de werkfase te weinig terug. Sommige kinderen hebben behoefte aan meer ondersteuning, die de leerkracht tijdens de instructie aan de andere groep niet kan geven. Het stappenplan 'hoe verder' kan meer centraal gesteld worden in plaats van 'stil werken'.

Ten aanzien van de werkfase moet, naar mijn mening, een overstap gemaakt worden van externe controle naar een aanpak waarbij kinderen medeverantwoordelijk gemaakt worden. Met de IB-er heb ik mogelijkheden op een rij gezet. Een invalshoek is om te starten met

weektaakformulieren, waarop de kinderen bijhouden hoe ver ze zijn, wat de kwaliteit van het gemaakte werk is en waarvoor ze extra instructie willen. Op deze formulieren kan ik kinderen structureler (positieve) feedback op de taakaanpak geven.

Voor een tweetal kinderen is de groepsgerichte aanpak wel helpend, maar niet voldoende. Volgend schooljaar starten we met oplossingsgerichte gesprekken over persoonlijke doelen. Kinderen kunnen zelf aangeven waar ze moeite mee hebben en waaraan ze willen werken. Deze individuele insteek is een vervolg op de groepsgewijze basisaanpak.

5 REFLECTIES

5.1 BESCHRIJVENDE REFLECTIE

Het idee voor dit onderzoek is ontstaan toen ik in aanraking kwam met de term executieve functies. Het belang ervan voor het schoolse leren en de moeite die kinderen ermee kunnen hebben intrigeerde mij. Vanuit het theoretisch kader heb ik het onderzoeksvoorstel uitgewerkt, waarbij ik eerst teveel uitging van de medische invalshoek. Gaandeweg gaf de theorie en het overleg met critical friends en de onderzoeksbegeleidster, mij meer inzicht en invalshoeken, waardoor ik zaken (vaak) heb aangescherpt. De vraagstelling draaide uiteindelijk om een groepsgewijze manier om de taakgerichtheid van kinderen in een combinatiegroep te bevorderen. Door mijn leerkrachthandelen aan te passen kan ik de kinderen hierbij ondersteunen. Wat betreft de interventies kreeg ik nieuwe aanknopingspunten uit de gevolgde modules. In het tweede deel van het schooljaar heb ik het onderzoek uitgevoerd. Een aantal onderdelen van interventies paste ik echter al voorzichtig toe. Het was lastig om een pas op de plaats te maken. Ik heb me laten verleiden om me te richten op de taakgerichtheid in de hele rekenles. Achteraf heb ik het idee dat het twee onderzoeken ineen zijn, waardoor het een erg intensief proces is geworden.

5.2 TECHNISCHE REFLECTIE

Vanuit de theorie heb ik een opzet voor de interventies gemaakt. Doordat ik voor het eerst gericht onderzoek deed kwam ik gaandeweg het proces zaken tegen die niet naar verwachting verliepen en daardoor aangepast moesten worden. Het was lastig om overzicht te houden over alle interventies, naast de hectiek van een combinatiegroep. Gedurende het hele onderzoek heb ik over de opzet, de interventies, dataverzameling en –analyse, overlegd met collega's, critical friends en de onderzoeksbegeleiders (Anja en John). Zodoende heb ik gewerkt aan mijn competentie in het samenwerken met collega's, ouders en externe deskundigen tijdens de workshop: 'omgaan met ADHD in de klas'. Door het onderzoek heb ik intensief gewerkt aan mijn pedagogische, didactische en organisatorische competenties. Ook aan mijn interpersoonlijke competentie ten aanzien van de omgang met de kinderen is gewerkt door goed te observeren: kijken en luisteren naar de kinderen. Dit is gedaan door het analyseren en interpreteren van videobeelden en door gebruik te maken van vragenlijsten en interviews.

5.3 BIOGRAFISCHE REFLECTIE

De videobeelden hebben mij veel geleerd over mijn eigen leerkrachtgedrag ten aanzien van het klassenmanagement, de interactie en de instructie. Ik word me bewust van mijn eigen leerkrachtgedrag en het effect ervan op de groep. Door deze bewustwording kan ik zaken met een eenvoudige aanpassing in de omgeving, het klassenmanagement, de interactie en/of de instructie positief beïnvloeden, zonder kinderen er negatief op aan te spreken. Ik zie op de beelden zaken die mij in de les ontgaan zijn. Vanuit ethisch oogpunt heb ik de beelden niet gebruikt om kinderen te wijzen op een gebrekkige taakgerichtheid. Dit heb ik

vooraf niet afgesproken. Vanuit deze kernwaarde probeer ik kinderen op een positieve manier verder te helpen.

5.4 META REFLECTIE

De theoretische verdieping heeft mij nieuwe inzichten aangeboden. Het is lastig om te sorteren wat werkelijk van belang is. De video-opnames zijn heel waardevol gebleken. Ze maken beperkende en bevorderende factoren zichtbaar, waarop verbeteracties kunnen aansluiten. Naast mijn eigen reflecties op de videobeelden heb ik tijdens dit onderzoek intensief contact gehad met mijn duo-partner. Het ging over de praktische invulling van het onderzoek. Zij dacht mee over de theoretische invalshoeken, de interventies en de analyse van de gegevens. Haar ervaringen van de andere school waar ze werkt heeft ze gedeeld: reflectie op de taakaanpak en de manier waarop de verlengde instructie geregeld is. Mijn collega's uit groep 3/4 en 7/8 hebben meegedacht met onderdelen (vormgeven van routines die zorgen voor een soepel verloop) en hebben kennis genomen van interventies waarmee ik bezig was. De meerwaarde van de doe-opdrachten en de samenwerkingsvormen moeten nog gedeeld worden in het team. Het overleg met hen, de IB-er en mijn critical friends hebben mij geattendeerd op nieuwe invalshoeken, die ik vanuit de theorie verantwoord kan koppelen of weerleggen. Hierin is mijn groei zichtbaar.

5.5 KRITISCHE REFLECTIE

Het onderzoek is een kleinschalig onderzoek en heeft zich afgespeeld in een specifieke beperkte setting, uitgevoerd door mijzelf in mijn eigen klas. De resultaten zijn niet zonder meer overdraagbaar naar andere situaties. Binnen de school zijn ze deels overdraagbaar. De rekenaanpak in de groepen is door het onderzoek nadrukkelijk besproken.

De uitgevoerde interventies vanuit aanpassingen in het klassenmanagement, de interactie en de instructie maken het mogelijk dat kinderen met gedrags- en/of leerproblemen in de groep opgevangen kunnen worden; passend onderwijs. Op deze zaken kan de leerkracht invloed uitoefenen. Dit vraagt van de leerkracht dat hij kritisch kan en durft te kijken naar zijn eigen handelen en leert herkennen waar verbetermogelijkheden liggen. Overleg met collega's en deskundigen kan leiden tot nieuwe invalshoeken en onderlinge afstemming: Samen weet je meer dan alleen.

LITERATUURLIJST

- Algra, H., & Dolfsma-Troost, I. (2008). *Kinderen en ... rust, aandacht en concentratie*. Amersfoort: Kwintessens.
- Bruininks, A. (2002). *Ze doen het niet expres*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Cauffman, L., & Dijk van, D. (2011). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Dawson, P., & Guare, R. (2010). *Slim maar, help kinderen hun talenten benutten door hun executieve functies te versterken*. Amsterdam: Hogrefe.
- Dawson, P., & Guare, R. (2012). *Executieve functies bij kinderen en adolescenten, een praktische gids voor diagnostiek en interventie*. Amsterdam: Hogrefe.
- Derriks, M., & Roede, E. (2009). *Verscheidenheid en uniformiteit, 'niet consequent' handelen van leerkrachten*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Ebbens, S., & Ettekoven, S. (2013). *Effectief leren, basisboek*. Noordhoff uitgevers: Groningen/Houten.
- Faber, M., Horst van der, S., & Visscher, A. (2013). *Handvatten voor effectief onderwijs in kleine scholen*. Enschede: Universiteit Twente, vakgroep onderwijskunde.
- Fischer, E. (2007). *multidisciplinaire richtlijn ADHD, samenvatting*. Opgeroepen op mei 14, 2013, van Trimbos instituut:
<http://www.ggzrichtlijnen.nl/uploaded/docs/ADHDbijkindenjeugd/AF0734%20MDR%20ADHD%20incl%20omslag.pdf>
- Furman, B. (2011). *Kids' Skills, op speelse wijze vaardigheden ontwikkelen bij kinderen*. Amsterdam: Boom/Nelissen.
- Groot, K. d. (2004). Bekrachten, bekrachten en nog eens bekrachten. Back to basics: positieve bekrachtiging. *Gedragstherapie*, 61-66.
- Heijkant van den, C., & Wegen van der, R. (2000). *De klas in beeld. Video Interactie Begeleiding in School*. Heeswijk-Dinther: Esstede.
- Jeninga, J. (2011). *Professioneel omgaan met gedragsproblemen*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Lange de, R., Schuman, H., & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor de reflectieve professionals*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Lieshout, T. v. (2009). *pedagogische adviezen voor speciale kinderen*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Marzano. (2010). *Wat werkt: pedagogisch handelen & klassenmanagement*. Vlissingen: Bazalt.
- Ponte, P. (2002). *Onderwijs van eigen makelij, procesboek actieonderzoek in scholen en opleidingen*. Soest: Uitgeverij Nelissen.
- Stevens, L. (1997). *Overdenken en doen, een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs*. Den Haag: Procesmanagement primair onderwijs.
- Teekens, I. (2011). *De kunst van het communiceren: Inleiding*. Antwerpen: Garant.

- Timmerman, K. (2003). *Kinderen met aandachts- en werkhoudingsproblemen*. Leuven / Leusden: Acco.
- Veenman, S. (2001). *Directe instructie, paper ten behoeve van de cursus Instructievaardigheden*. Nijmegen: Sectie onderwijs en educatie, Katholieke Universiteit.
- Verhulst, F. (2008). *Leerboek kinder- en jeugdpsychiatrie*. Assen: Van Gorcum.
- Wolf van der, K., & Beukering van, T. (2011). *Gedragsproblemen in scholen*. Leuven/Den Haag: Acco.

BIJLAGE 1

INVULLING KINDEREN VAN DE SCHOOLREGEL:

'ZORG DAT IEDEREEN KAN OPLETTE!'

In november 2013 zijn de schoolregels vernieuwd en hebben de kinderen, door te brainstormen, invulling gegeven aan de schoolregel: 'zorg dat iedereen kan opletten!'.

Als aanvulling in verband met dit onderzoek hebben de kinderen in januari 2014 een vragenlijst (volgende bladzijde) ingevuld waarop ze aan hebben gegeven wanneer ze het moeilijk of gemakkelijk vinden om de uitleg te volgen en hoe dat komt.

Vervolgens hebben de kinderen, uitgaande van de schoolregel en de antwoorden op de vragenlijst, in groepjes van 4 personen op een oplossingsgerichte manier, gebaseerd op de zevenstappendans (Cauffman & van Dijk, 2011), benoemd hoe taakgericht gedrag er volgens hen uit ziet (verwachting), wat het hen oplevert (nut), hoever ze ermee zijn (differentiatie) en wat hen kan helpen (belemmerende en bevorderende factoren).

WAT WORDT ER VAN JE VERWACHT TIJDENS DE UITLEG, DE VERWERKING EN HET ZELFSTANDIG WERK? Hoe ziet dat eruit?

De suggesties van 18 kinderen zijn gegroepeerd, waarna ze ieder twee aspecten heeft gekozen die voor hen het belangrijkste zijn:

In volgorde van belangrijkheid

- Opletten, kijken naar het bord, luisteren.
- Er niet doorheen kletsen/roepen/zingen.
- Wacht op je beurt, vinger opsteken als je iets wilt zeggen, niet hardop denken.
- Let op je eigen werk, laat elkaar aan het werk, blijf van elkaars spullen af.
- Niemand afleiden, niet grappig willen zijn.
- Niet spelen onder de les, niet rommelen.
- Blijven zitten.
- Liniaalstem gebruiken als je je buur iets wil vragen.

Bovenstaande antwoorden geven aan dat de kinderen helder voor ogen hebben op welke manier ze de instructie, vanuit zichzelf gezien, het beste kunnen volgen en welke factoren belemmerend werken: Laat anderen aan het werk. Dit is gemakkelijker gezegd dan gedaan. De afspraak/verwachting is helder. Van mij wordt verwacht dat ik leiding geef en consequent, duidelijk reageer: ZO DOEN WE DAT!

VRAGENFORMULIER INSTRUCTIE VOLGEN: BEGINMETING

Op de vragenlijst hebben alle kinderen (groep vijf en zes) vragen beantwoord waarbij ze aangeven wanneer ze het moeilijk of juist gemakkelijk vinden om de instructie te volgen.

VRAGENLIJST BEGINSITUATIE INSTRUCTIE VOLGEN

Beginmeting instructie volgen gr 5 / 6 leerlingnummer: datum:

Bij welke les(sen) vind je het **gemakkelijk** om mee te doen met de uitleg
(meedoen/meedenken)?

.....

.....

Hoe goed lukt het dan om mee te doen met de uitleg? 1 – 2 – 3 – 4 – 5

Waardoor komt dit?

.....

.....

Bij welk les(sen) vind je het **moeilijk** om mee te doen met de **uitleg** (meedoen/meedenken)?

.....

.....

Hoe goed lukt het dan om mee te doen met de uitleg? 1 – 2 – 3 – 4 – 5

Waardoor komt dit?

.....

.....

Wat kan helpen, zodat het beter lukt? Wat kan de meester / juf anders doen?

Wensenlijst:

.....

.....

De scores, die de kinderen zichzelf geven voor het volgen van de instructie komen, naar mijn interpretatie, onvoldoende overeen met de waardes die gescoord worden door het analyseren van de videobeelden via het tijdsteekformulier. Ze zijn daarom niet bruikbaar om te vergelijken met een eindmeting.

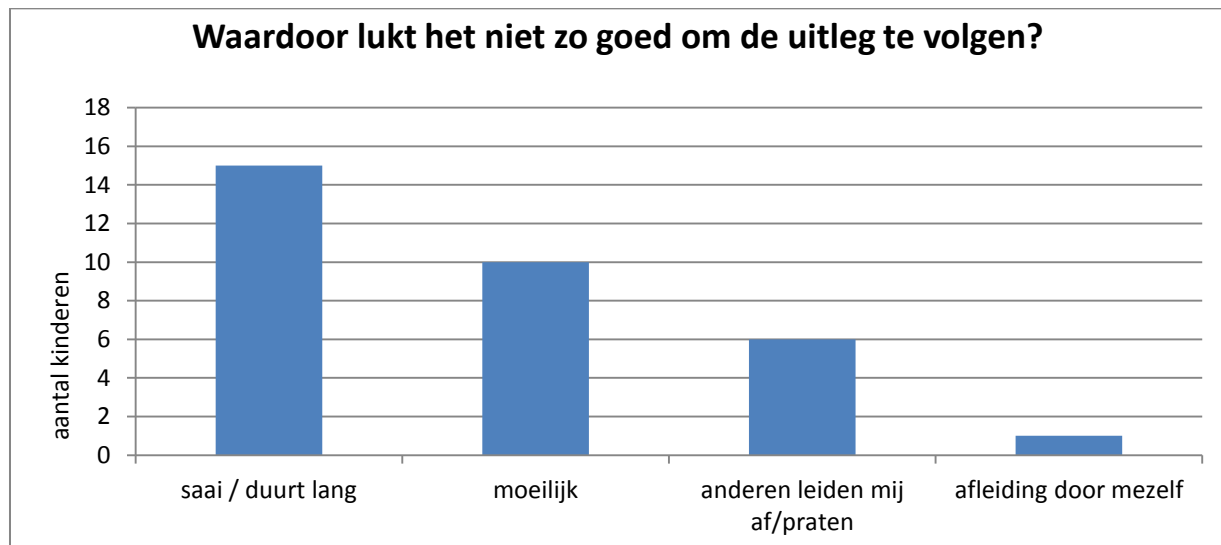
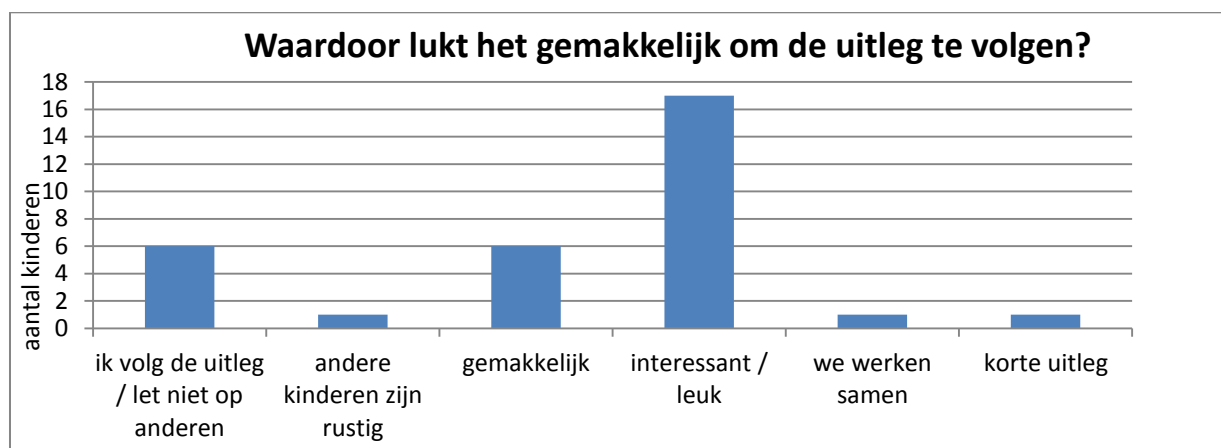
De antwoorden die de kinderen op de vervolgvragen geven, geven mij inzicht in de wijze waarop en wanneer de kinderen het moeilijk of juist gemakkelijk vinden om de instructie te volgen.

Bij welke lessen vind je het gemakkelijk of moeilijk om de uitleg te volgen?

De kinderen noteren de namen van meerdere vakken. Het aantal keer dat een vak is genoemd, is in onderstaand overzicht geplaatst.

Gemakkelijk										Vak	Moeilijk									
										Rekenen										
										Begrijpend lezen										
										Technisch lezen										
										Taal										
										Spelling										
										Schrijven										
										Wereldoriëntatie										
										Verkeer										
										Tekenen										
										handvaardigheid										

Tevens hebben de kinderen opgeschreven waardoor dat komt. Ze mochten maximaal twee dingen opschrijven. Dit leidt tot het onderstaande overzicht.

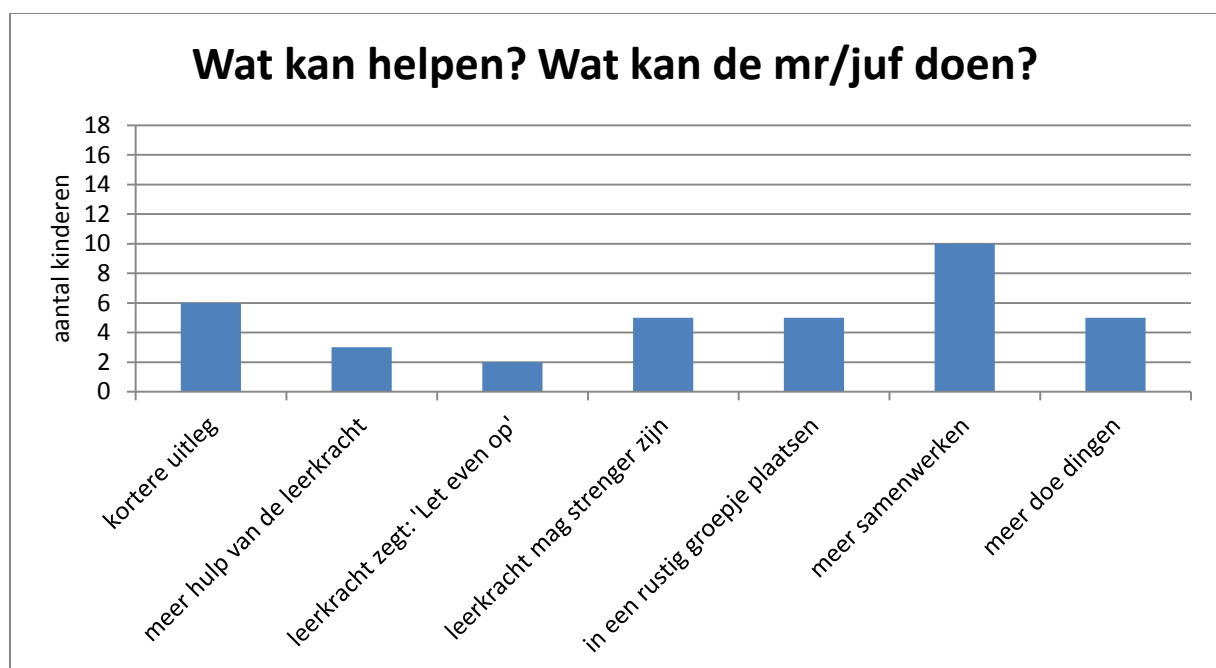


Bij wereldoriëntatie vinden de kinderen het volgen van de uitleg het gemakkelijkst. Als reden geven ze aan dat ze het interessant en leuk vinden (de proefjes, verhalen en filmpjes). Bij spelling vinden ze de introductie leuk. We spelen een spelletje waarbij de kinderen aangeven of de woorden die op het bord verschijnen goed of fout zijn gespeld. Bij tekenen vinden ze het mooi om te zien hoe de tekening op het bord ontstaat. Degenen die de instructie van rekenen gemakkelijk volgen geven aan dat ze rekenen gemakkelijk vinden.

De kinderen die moeilijk de instructie kunnen volgen tijdens wereldoriëntatie geven aan dat ze dit vak moeilijk vinden. Schrijven vinden de kinderen saai, omdat de instructie hen te lang duurt: kijken naar het ontstaan van de lettervormen en luisteren naar alle andere aandachtspunten, terwijl ze willen beginnen. Kinderen die de instructie van rekenen moeilijk kunnen volgen geven aan dat ze rekenen moeilijk vinden. Ze vinden dat de instructie te lang duurt, omdat zij ook verlengde instructie krijgen. De opmerkingen; 'moeilijk en duurt lang' worden ook genoemd ten aanzien van begrijpend lezen.

Conclusie: als het interessant is, volgen ze de instructie gemakkelijker. De uitleg moet niet te lang duren. Afleidend gedrag van anderen moet beperkt blijven.

Wat kan nog meer helpen volgens de kinderen?



Naast het belang van een korte instructie en willen de kinderen actiever zijn tijdens de instructie. Verder moet de leerkracht de leiding nemen, waarbij hij zorgt voor voldoende rust in de groep. Daarbij horen ook alertheidssignalen naar diegenen die afgeleid zijn. Drie kinderen ontvangen graag meer hulp van de leerkracht.

BIJLAGE 2

EXECUTIEVE FUNCTIES (Dawson & Guare, 2010).

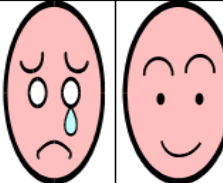
	Executieve Functie	beschrijving	Voorbeeld
1	Respons-inhibitie	Het vermogen om na te denken voor je iets doet, de neiging weerstaan om meteen iets te zeggen of te doen, geeft het kind de mogelijkheid om een oordeel te vormen over een situatie en de invloed daarvan op zijn/haar gedrag.	Omgaan met uitgestelde aandacht, impulsreactie op de ander beheersen.
2	Werkgeheugen	De vaardigheid om informatie in het geheugen te houden bij het uitvoeren van taken. Eerder geleerde vaardigheden of ervaringen toepassen in een actuele of toekomstige situatie.	Aanwijzingen onthouden en opvolgen. Onthouden wat verschillende leraren van het kind verwachten.
3	Emotieregulatie Zelfregulatie	Het vermogen om emoties te reguleren en doelen te realiseren, taken te voltooien of gedrag te controleren.	Van een teleurstelling herstellen. Spanning beheersen. Woorden gebruiken i.p.v. je vuisten.
4	Volgehouden aandacht	Aandacht blijven schenken aan een situatie of taak, ondanks afleiding, vermoeidheid of verveling.	Een karwei in een bepaalde tijd volbrengen (eerst met, erna zonder toezicht).
5	Taakinitiatie	Op tijd en efficiënt beginnen aan een taak.	Meteen beginnen met een taak, nadat de opdracht is gegeven. Huiswerk niet uitstellen.
6	Planning/prioritering	Een plan maken om een doel te bereiken of een taak te voltooien. Beslissingen nemen t.a.v. hoofd- en bijzaken.	Een plan bedenken: hoe pak ik dit aan, hoe los ik een conflict op?
7	Organisatie	Systematisch omgaan met materialen en informatie (sorteren / bundelen / verbinden).	Materialen op de eigen werkplaats ordenen om overzichtelijk te werken. Speelgoed opruimen. Sporttas inpakken.
8	Timemanagement	Inschatten hoeveel tijd je nodig hebt, hoe je de tijd verdeelt en een deadline moet halen. Besef hebben dat tijd belangrijk is.	Korte taak voltooien binnen een tijdslimiet. Een schema opstellen om een deadline te halen.
9	Doelgericht gedrag	Een doel formuleren en realiseren, zonder afgeleid of afgeschrikt te worden door tegenstrijdige belangen.	Doorwerken tot de pauze. Geld verdienen en sparen om iets speciaals te kopen.
10	Flexibiliteit	De vaardigheid om plannen te herzien als zich belemmeringen of tegenslagen voordoen, zich nieuwe informatie aandiend of er fouten gemaakt worden: aanpassing aan veranderde omstandigheden.	Aanpassen aan een verandering in plannen. Een alternatief kiezen of accepteren.

11	Metacognitie	Het vermogen om een stapje terug te doen om jezelf en de situatie te overzien, om te bekijken hoe je een probleem aanpakt. Zelfmonitoring en zelfevaluatie.	Gedrag veranderen als reactie op feedback. Eigen prestaties evalueren en verbeteren.
----	--------------	---	--

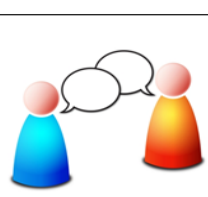
De executieve functies staan in volgorde waarin de verschillende vaardigheden zich openbaren en ontwikkelen. Afhankelijk van de leeftijd zullen er hogere eisen gesteld worden aan de vaardigheden. Bij de voorbeelden staan vaardigheden op meerdere niveaus: basisschoolkind en tiener.

BIJLAGE 3

STAPPENPLANNEN ZELFSTANDIG (VER)WERKEN

		
1		WAT ? & HOE ?
2		KIES plan
3		DOE
4		goed fout (STOP-DENK-DOE)

Stappenplan 'Meichenbaum (Timmerman 2003), aangepast door Albert Wijen.

1		wat? & hoe? -	lees het nog eens goed !!!	
			vraag het aan je buur	
			 stem	
			kaartje ? ga verder met ...	

Stappenplan: 'hoe verder', 'Meichenbaum' verder uitgewerkt door Albert Wijen.

BIJLAGE 4: STEEKPROEFFORMULIEREN

TIJDSTEEKPROEFFORMULIER INSTRUCTIE VOLGEN en TOELICHTING

Steekproef-formulier		INSTRUCTIE VOLGEN:		
Observator: A. Wijen		Categorie	Aantal	Procenten
Nummer leerling:				
Groep:		Taak		
Datum observatie:				
		Kijken		
Tijdstip:		Storend		
		Lopen		
Vak: rekenen		Andere act.		
		Totaal		100%
	Na opdr.			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	

Gebaseerd op het model van Bakker-Beens (Jeninga, 2011).

Toelichting:

Bij het nemen van deze steekproef scoort de observator – gedurende de instructiefase – elke 20 seconden het gedrag van het kind. Na afloop is het percentage te berekenen dat de leerling taakgericht de instructie volgde.

Ten aanzien van het originele tijdsteekformulier, dat gebruikt wordt om de taakgerichtheid van het zelfstandig (ver)werken in beeld te brengen, zijn de volgende aanpassingen gedaan:

Het onderdeel 'werkt taakgericht' houdt verband met het volgen van de instructie. De aandacht is op de leerkracht, een medeleerling of op de uitvoering van een opdracht gericht.

De volgende categorieën kunnen gescoord worden:

- Ta: werkt taakgericht: volgt actief de instructie:
= richt de aandacht op de instructie > kijkt mee naar het bord / in het boek
= doet zichtbaar mee met vragenronde: reageert op een vraag.
= doet mee met doe-opdrachten (doe-woorden: schrijf ..., kijk ..., pak ..., zoek ..., overleg ..., ...)
- Kij: kijkt afwezig rond of staart voor zich uit.
- Sto: stoort andere leerlingen in woord en/of gebaar of leidt hen af.
- Lo: loopt door de klas.
- An: is bezig met andere activiteiten, niet storend voor medeleerlingen (spelen, rommelen, tekenen).

Procedure

- Wanneer de leraar start met de instructie begint de observatie.
- Hij stelt vast wat de leerling aansluitend aan de opdracht doet.
- Hij zet een cirkel om de categorie die het beste het gedrag van het kind op de 20e seconde aangeeft: Ta, Kij, Sto, Lo of An.
- Hij wacht tot de teller 40 seconden na de hele minuut aangeeft en herhaalt stap b en c.
- Idem bij 60 seconden.
- De observator herhaalt deze procedure zo lang als de instructiefase duurt.

Verwerking

Werkwijze omrekening en verwerking gegevens.

- De observator bepaalt het totaal aantal gemaakte observaties per categorie.
- Hij bepaalt het totaal aantal gemaakte observaties.
- 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:

- Gedurende hoeveel procent van de instructie was het kind betrokken?
- Nam de betrokkenheid van het kind toe (in vergelijking met vorige steekproef)?

TIJDSTEEKPROEFFORMULIER TAAKGERICHT WERKEN en TOELICHTING

Datum: Groep: 5

minuut																					
nr	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	opmerking
510																					
507																					
509																					
511																					
503																					
501																					
508																					
504																					
512																					
502																					
513																					
506																					

Per minuut wordt elk groepje volgens een vaste volgorde tien seconden bekeken. Wat doen ze dan?

Groepje 1: 0-10 sec.

Groepje 2: 15-25 sec.

Groepje 3: 30-40 sec.

Groepje 4: 45-55 sec.

Z = ziek/afwezig

T = taakgericht

Ov = overleg over een som

lkr = overleg met leerkracht

kij = kijkt afwezig rond

sto = storend / of praat met andere kinderen

wc = wc

lo = lopen in het lokaal

and = ander gedrag

Toelichting:

Bij het afnemen van deze tijdsteekproef scoort de observator – gedurende de verwerkingsfase/ uitvoerfase – om de minuut wat de leerling doet. De observator bekijkt het gedrag gedurende 10 seconden en bepaalt . 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.

Ov: overlegt met medeleerling over de taak.

Lkr: overlegt met de leerkracht.

Kij: kijkt afwezig rond of start voor zich uit.

Sto: stoort andere leerlingen in woord en/of gebaar of leidt hen af.

Lo: loopt door de klas.

An: is bezig met andere activiteiten, niet storend voor medeleerlingen (spelen, rommelen, tekenen).

Procedure

- a. Wanneer de leraar opdracht heeft gegeven aan het werk te gaan begint de observatie. De stopwatch wordt ingedrukt (of maak gebruik van de tijdteller van de camera bij een video-opname). De observator wacht tot de teller de tijd voor het te observeren groepje aangeeft.
- b. Hij stelt vast wat de leerling gedurende 10 seconden doet.
- c. Hij zet de afkorting in het hokje die het beste het gedrag van de leerling aangeeft: Ta, Ov, Lkr, Kij, Sto, wc, Lo of An.
- d. Hij wacht één minuut en herhaalt stap b en c.
- e. De observator herhaalt deze procedure zo lang als de periode duurt waarin de zelfstandige verwerking verwacht wordt.

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: Gebaseerd op het model van Bakker-Beens (Jeninga, 2011), aangepast DOOR Albert Wijnen met 'Ov en Lkr'.

BIJLAGE 5

GROEPSBEELD INSTRUCTIE VOLGEN: DATA VERZAMELING, ANALYSE

VRAGENFORMULIER, TAAKGERICHTHEID UITLEG VOLGEN

Gekoppeld aan elke videometing, op het eind van de interventie, hebben de kinderen een vragenformulier ingevuld om te reflecteren op de mate waarin ze de instructie hebben gevolgd en waardoor het komt dat ze die score invullen.

Vragenformulier

Interventie 2A, 2B en 2C.

Hoe goed lukt het om mee te doen met de uitleg? 1 – 2 – 3 – 4 – 5

Waardoor komt dit?

ANALYSE OPMERKINGEN VRAGENFORMULIER

Gedurende het hele onderzoek hebben de kinderen steeds dezelfde soort antwoorden gegeven. Mogelijk komt dat omdat kinderen hun antwoord hardop verwoorden als ze het opschrijven. Ze hebben niet verwezen naar de toegepaste interventies. In onderstaande tabel staan de meest voorkomende redenen waardoor het gemakkelijk en waardoor het moeilijk lukt om de instructie te volgen.

Waardoor komt dit?

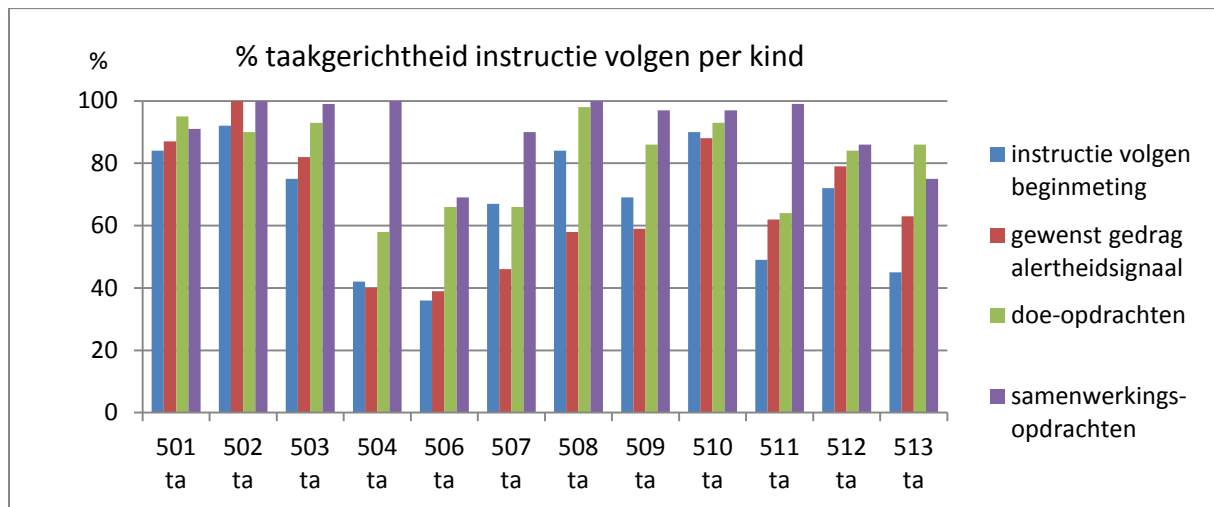
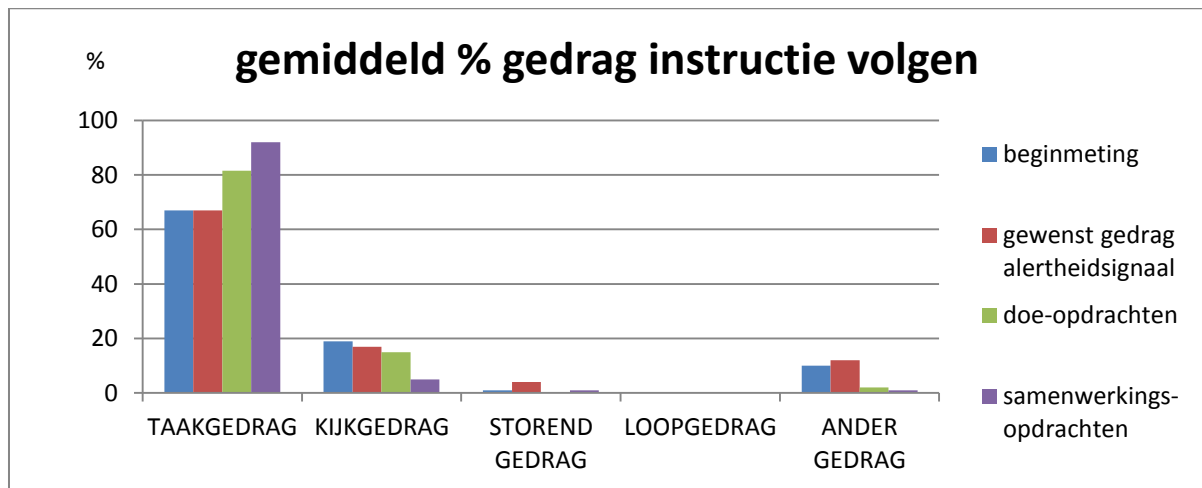
Het lukt gemakkelijk	Het lukt moeilijk
5x Ik wil het weten.	5x Ik ben (soms) snel afgeleid.
4x Ik vind het interessant, leuk.	5x Ik vind het (soms) moeilijk.
3x Ik snap het al, het is gemakkelijk.	2x Het duurt (soms) (voor mij) te lang.

Om toch een beeld te krijgen wat hun mening is ten aanzien van de interventies, heb ik, na afloop van alle interventies, gericht op het taakgericht volgen van de instructie, een semigestructureerd interview gehouden. De kinderen hebben individueel aangegeven, of ze de uitgevoerde interventies als waardevol hebben ervaren.

GROEPSBEELD GROEI TAAKGERICHTHEID INSTRUCTIE VOLGEN: VIDEOBEELDEN

In onderstaand totaaloverzicht van de taakgerichtheid, volgens de tijdsteekformulieren, is de groei in de taakgerichtheid per interventie af te lezen. In de toelichting van het tijdsteekformulier van Bakker-Beens (Jeninga, 2011) staat ten aanzien van de verwerkingsfase vermeld dat: 'Over het algemeen geldt dat leerlingen die ongeveer 70% van de tijd taakgericht werken (landelijk gezien) een aanvaardbaar gemiddelde halen.' Naar mijn mening mag, ten aanzien van de instructie, een hoger percentage verwacht worden, omdat de leerkracht direct interactie heeft met de groep en gebruik kan maken van alertheidssignalen en aandachtstrekkers.

Onderstaande scores zijn een gemiddelde van de scores die verzameld zijn na het analyseren van individuele tijdsteekformulieren.



In de videobeelden zijn individuele factoren te herkennen die inspelen op de taakgerichtheid. Deze zijn omschreven in bijlage 7 en geven een verklaring voor de individuele scores.

In het afsluitende semigestructureerd interview hebben de kinderen hun bevindingen over de interventie kunnen delen. Ze geven aan of de interventie hen geholpen heeft (ja/nee) en wat de meerwaarde ervan is geweest. Per interventie is dit hierna uitgewerkt.

Vragenformulier

SEMIGESTRUCTUREERD INTERVIEW INSTRUCTIE VOLGEN per interventie	
datum: 23-4-2014	groep: 5 rekenen leerlingnummer:
Hoe goed lukt het om mee te doen met de uitleg? Waardoor komt dit? (open vraag)	
A) Helpt het als de meester precies zegt wat je moet doen? Wat levert het jou op?	JA / NEE
B1) Helpt het jou om de uitleg te volgen, als je bij som 2 de oplossingsmanier in je eigen schrift moet schrijven?	JA / NEE
B2) Let je op deze oplossingsmanier als je zelf moet werken bij som 3? Wat levert het jou op?	JA / NEE
C) Helpt het jou als je met iemand anders moet/mag overleggen over de som? Wat levert het jou op?	JA / NEE

ANTWOORDEN SEMIGESTRUCTUREERD INTERVIEW IN RELATIE MET DE VIDEOANALYSE EN HET LOGBOEK:

Per interventie omschrijf ik de bevindingen van de kinderen en mijn interpretatie vanuit het logboek en de videometingen.

HELPT HET ALS DE MEESTER / JUF PRECIJS ZEGT WAT JE MOET DOEN (GEWENST GEDRAG BENOEMEN)?

Wat levert het jou op?

12 x ja, 9 x Dan weet ik wat ik moet doen / ben ik niet meer afgeleid / ik weet waar we zijn.
3 x Dan let ik weer even op.
0 x nee

Het benoemen van gewenst gedrag zorgt ervoor dat de kinderen weten wat ze moeten doen. De kinderen vinden het niet vervelend. Ik moet afwachten tot ze het gewenst gedrag laten zien, waarna ik hen kan complimenteren. Door de nadruk op het preventief en curatief benoemen van gewenst gedrag vertraagt de les, waardoor anderen juist weer afhaken (saai). Individuele factoren zijn hierop van invloed. Deze zijn omschreven in de individuele analyse van de taakgerichtheid (bijlage 7)

HELPT HET JOU OM DE UITLEG TE VOLGEN, ALS JE BIJ SOM 2 DE OPLOSSINGSMANIER IN JE EIGEN SCHRIFT MOET SCHRIJVEN?

Wat levert het jou op?

- | | | |
|----------|-----|--|
| 8 x ja | 5 x | Dan onthoud ik het gemakkelijker, ik snap het beter. |
| | 1 x | Ik denk na over dingen die ik opschrijf. |
| | 1 x | Anders moet je alleen luisteren. |
| | 1 x | Dan hoef ik het alleen op te schrijven en weet ik dat het goed is. |
| 3 x soms | 3 x | Ik vind het al gemakkelijk. Dat ligt aan de som. |
| 1 x nee | 1 x | Ik heb er geen zin in, ik probeer alles te onthouden. Dat lukt niet waardoor ik boos word. |

De kinderen die weinig moeite hebben met rekenen vinden het saai als ze standaard mee moeten doen met de instructie. Tijdens dit onderzoek heb ik hen bewust mee laten doen met de basisinstructie. Zij vormden vaak een duo met een minder sterke rekenaar en zijn uitgedaagd om te oefenen in het duidelijk uitleggen van de oplossingsmanier.

Ze geven aan dat het hen 'soms' iets opgeleverd heeft. Kind 506 ervaart weerzin ten opzichte van rekenen (bijlage 7). Acht kinderen geven aan dat het hen gemakkelijker maakt om de instructie te volgen en te begrijpen. Op de videobeelden is door de actie die de kinderen moeten ondernemen zichtbaar of ze wel of niet meedoen. Kinderen die nog afwachten worden aangestuurd door het gewenste gedrag te benoemen. De kinderen hoeven niet alleen te luisteren en te kijken. Door te handelen en er vragen over te krijgen zijn ze op meerdere gebieden met de leerstof bezig.

HELPT HET JOU ALS JE MET IEMAND ANDERS MOET/MAG OVERLEGGEN OVER DE SOM?

Wat levert het op? Enkele kinderen gaven meer redenen waarom het voor hen iets oplevert.

- | | | |
|----------|-----|--|
| 9 x ja | 9 x | Dan denk ik er nog eens over na. |
| | 4 x | Het is leuk. |
| 2 x soms | 2 x | Soms is samenwerken moeilijk. |
| 1 x nee | 1 x | Naar elkaar luisteren is moeilijk, we willen iets anders zeggen. |

Negen kinderen geven aan dat samen overleggen over de toe te passen strategie hen iets oplevert. Ze denken nog eens na over de som en hoe ze de strategie kunnen verwoorden of schrijven/tekenen om het aan de ander uit te leggen. Op de videobeelden is te zien dat de kinderen op de afgesproken wijze aan de slag gaan. Deze werkwijze is gedurende vier weken geoefend. De kinderen is eerst geleerd hoe ze de rollen kunnen verdelen (nummer één legt uit aan nummer twee, bij de volgende opgave legt nummer twee uit aan nummer één), waarbij de sterke rekenaar nummer één krijgt toegewezen. De manier hoe je iets aan een ander uitlegt is vervolgens voorgedaan. De kinderen hebben de neiging om dit alleen met woorden te doen. Het gebruik van het kladblaadje waarop je kunt tekenen en schrijven is gestimuleerd.

Twee kinderen (510 en 508) geven aan dat het hen 'soms' iets oplevert. Dit heeft te maken met een samenwerkingspartner die niet altijd taakgericht meewerkt. Het plezierigheidsmotief overheerst. Het betreft twee kinderen (506 en 513) die ik vervolgens heb geclusterd en waarbij ik voornamelijk als toehoorder sturing heb gegeven aan de samenwerkingsvorm; 'denken-delen-uitwisselen'.

Eén van deze kinderen (506) geeft aan dat de samenwerkingsvorm haar niet geholpen heeft. Zij vindt de samenwerkingspartner, die het initiatief nam, te overheersend, waardoor ze niet meer is gestopt met de samenwerking. Bij komend voordeel van de gebruikte samenwerkingsvorm is dat de kinderen hebben geoefend hoe ze moeilijkheden kunnen uitleggen. Dit kunnen ze gebruiken als de buurman een vraag heeft over een som tijdens het zelfstandige takenwerk.

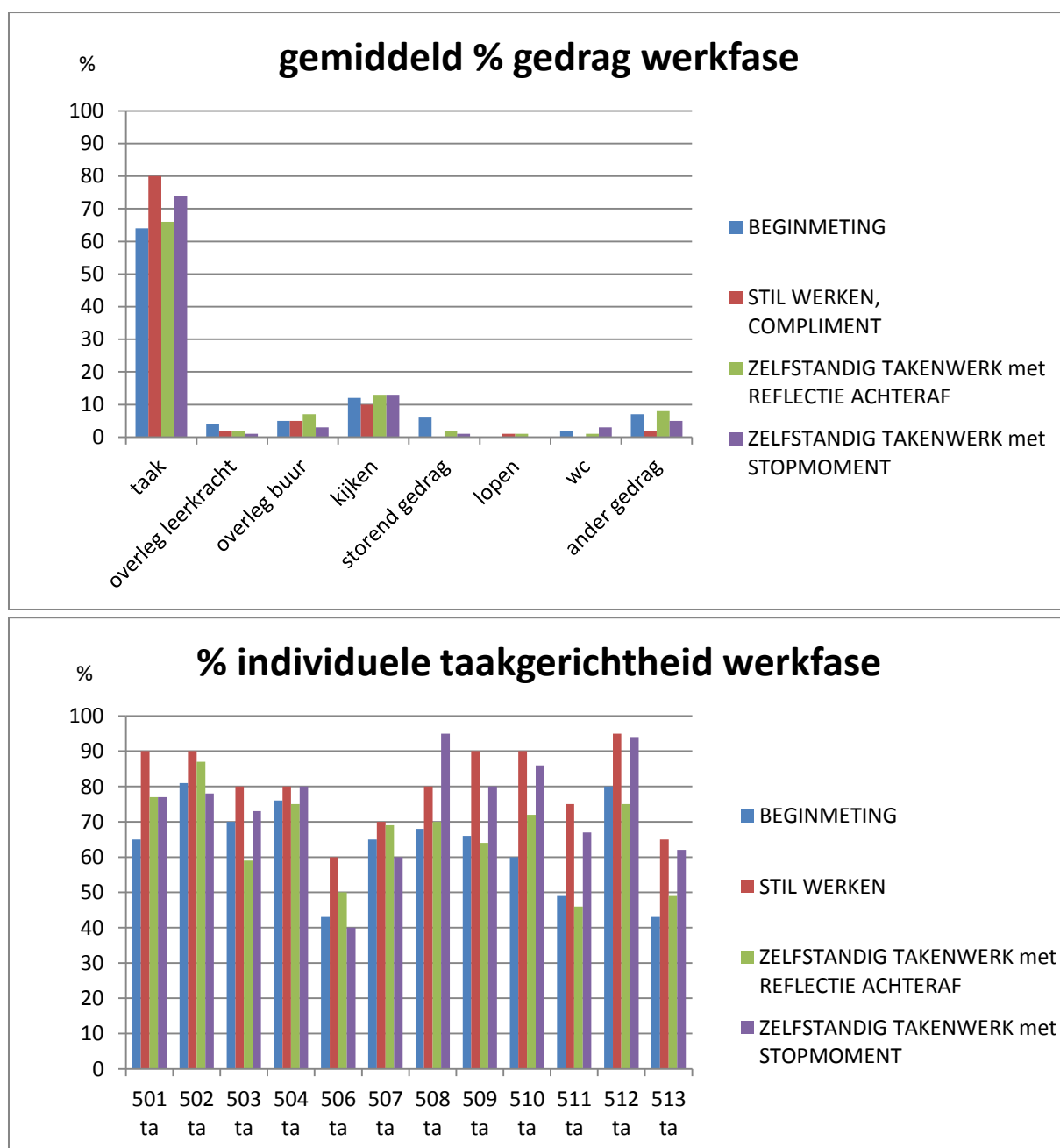
BIJLAGE 6

GROEPSBEELD WERKFASE: DATAVERZAMELING, ANALYSE

In dit deel beschrijf ik de groei in taakgerichtheid in de werkfase per interventie volgens de videobeelden en de bijzonderheden die de kinderen aan hebben gegeven in de vragenformulieren en het interview.

GROEI TAAKGERICHTHEID: WERKFASE

In de toelichting van het tijdstekformulier van Bakker-Beens (Jeninga, 2011) staat ten aanzien van de verwerkingsfase vermeld dat: 'Over het algemeen geldt dat leerlingen die ongeveer 70% van de tijd taakgericht werken (landelijk gezien) een aanvaardbaar gemiddelde halen.'



De groei in taakgerichtheid licht ik per interventie toe, waarbij ik gebruik maak van

vragenformulieren waarop de kinderen reflecteren op hun taakgerichtheid, de analyse van de videobeelden, het logboek en het afsluitende interview.

Op het eind van elke interventie, gelijktijdig met de video-opnames, heb ik via een vragenformulier feedback van de kinderen gevraagd ten aanzien van hun taakgerichtheid tijdens de werkfase en waardoor ze tot een bepaalde score komen. Hierdoor krijg ik bevorderende en belemmerende factoren in beeld. De kinderen geven zich zelf hoge scores, terwijl de analyse van de videobeelden een minder positief beeld laat zien, met uitzondering van interventie 3A, waarbij de grote taakgerichtheid ook zichtbaar is op de videobeelden. Deze scores zijn daarom moeilijk met elkaar te vergelijken.

Via het interview heb ik bij het afsluiten van de interventie de kinderen individueel de vraag gesteld of de interventie hen heeft geholpen en waarom.

GROEPSBEELD BEGINSITUATIE

In de beginfase is de gemiddelde taakgerichtheid van de groep 64 %. Daarnaast is er 12 % kijkgedrag, 6 % storend gedrag en 7 % ander gedrag waarbij de kinderen bezig zijn met andere dingen, maar andere kinderen er niet mee storen. In de tabel van het individuele % in de taakgerichtheid is zichtbaar dat er grote individuele verschillen zijn. Drie kinderen scoren meer dan 70 %.

INTERVENTIE 3A:

ZORGT EEN VASTE TIJD WAARIN STIL ZELFSTANDIG (VER)WERKT WORDT EN GERICHTE COMPLIMENTEN VOOR TAAKGERICHT GEDRAG GEGEVEN WORDEN, ERVOOR DAT DE KINDEREN TAAKGERICHT WERKEN?

Vragenformulier taakgerichtheid werkfase

VRAGENFORMULIER WERKFASE, REKENEN GR 5 / 6		NR:	DATUM:-..... 2014
Hoe goed lukte het om 10 minuten zelf te werken?		1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Waardoor komt dit?			

Interview

INTERVENTIE 3A	
Heeft de eerste 10 minuten stille werktijd jou geholpen om taakgericht te werken?	
Ja / nee	Waardoor komt dit?

VRAGENLIJSTENEN EN SEMIGESTRUCTUREERD INTERVIEW

De scores en de opmerkingen op de vragenformulieren geven eenzelfde beeld als de antwoorden tijdens het interview:

Antwoorden van de kinderen:

- 12x ja 10x Het is stil, ik kan me gemakkelijker concentreren, anderen kletsen/vragen niet(s).
1x Het is gemakkelijk (uitleg is net gegeven).
1x Dan probeer ik het echt, ben ik niet afgeleid.

GROEPSBEELD

Het gemiddelde % dat de groep groeit in de taakgerichtheid door stil, zelfstandig te werken is 16 %. Hiervoor heb ik een tijd van 10 minuten gekozen. Indien ze de neiging hebben om te overleggen met de burens dan is dit verboden. Ze worden uitgedaagd om eerst zelf een oplossing te zoeken, waarbij ze kunnen terugdenken aan de instructie die net gegeven is en waarvan ze aantekeningen hebben gemaakt in hun schrift. Omdat ik het proces zelf volg en geen ronde loop langs de kinderen van de andere groep kan ik gewenst gedrag complimenteren of kinderen aanmoedigen om te beginnen.

Ze hebben ervaren dat ze goed kunnen werken, doordat het stil is, ze elkaar niet van het werk houden, zelf bij hun werk blijven. Anderen mogen hen niet storen of vragen stellen. Eén kind geeft aan dat deze werktijd aansluit op de instructie, waardoor ze weet hoe ze de som kan oplossen. Het kind dat het echt probeert geeft aan dat anderen het goede voorbeeld geven, waardoor zij dan ook echt aan de slag gaat.

INTERVENTIE 3B

ZORGT HET OPDELEN VAN HET WERK IN DEELTAKEN EN EEN REFLECTIE OP DE WERKHOUDEING ERVOOR DAT DE KINDEREN TAAKGERICHT WERKEN?

Kunnen ze de taakgerichtheid die ze tijdens de stille werktijd laten zien voortzetten als ze zelfstandig aan de weektaak werken? Op een reflectieformulier, dat ik naar de kinderen de naam vragenformulier heb gegeven, reflecteren de kinderen op hun taakgerichtheid.

REFLECTIEFORMULIER

De kinderen geven op het reflectieformulier de volgende redenen voor bevorderende en/of beperkende factoren ten aanzien van hun taakgerichtheid:

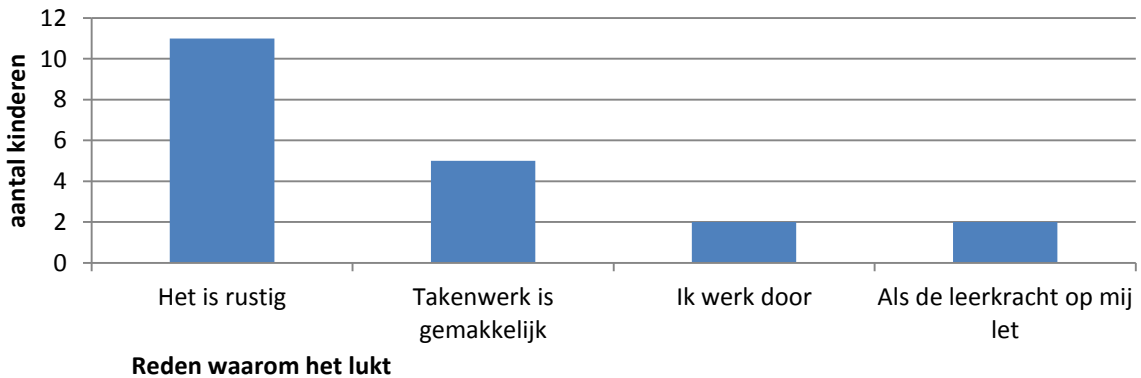
Reflectieformulier

VRAGENFORMULIER WERKFASE, REKENEN GR 5 / 6		NR: DATUM:-..... 2014
Hoe goed lukte het om 10 minuten zelf te werken?	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Waardoor komt dit?		
Hoe goed lukte het om erna te blijven werken?	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Waardoor komt dit?		

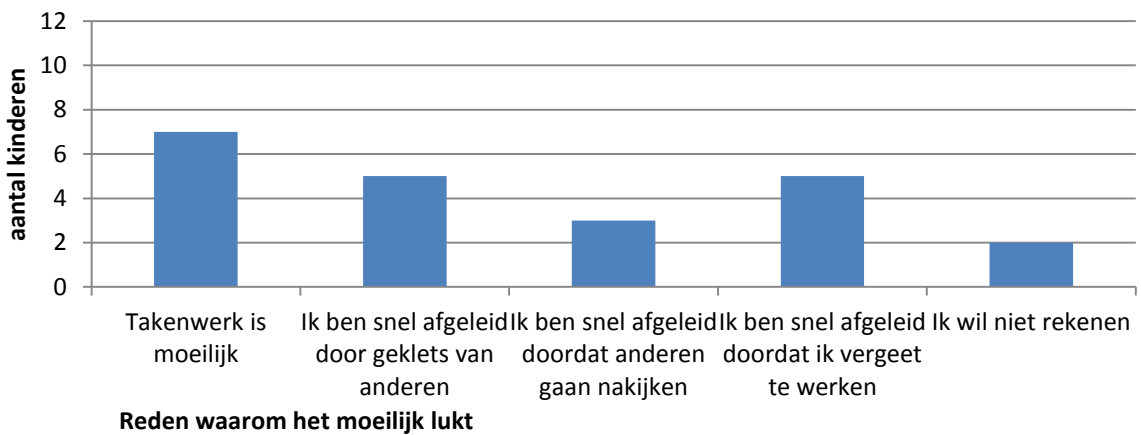
Antwoorden reflectieformulier:

De kinderen konden meerdere redenen aanvoeren.

Reflectieformulier: wanneer lukt het goed, om taakgericht te werken?



Reflectieformulier: wanneer lukt het moeilijk, om taakgericht te werken?



Het lukt voornamelijk goed als het rustig is. Toch is het juist de bedoeling dat de kinderen de mogelijkheid hebben om elkaar te helpen. Als de kinderen eenmaal 'contact' met elkaar hebben vergeten ze terug te keren naar hun eigen opdracht. Bovendien is op de videobeelden zichtbaar dat andere kinderen in het groepje ook afgeleid worden. Ook zij keren moeilijk terug naar hun eigen werk. Eén kind vindt dat ik hem meer moet controleren en bijsturen.

Als het rekenwerk moeilijker is vinden de kinderen het ook moeilijker om zich op het eigen werk te concentreren. Het snel afgeleid zijn schrijven ze vijf keer toe aan geklets van anderen en drie keer aan loopgedrag (nakijkboekje pakken) van anderen. In vijf gevallen geven ze aan dat het (ook) aan hun eigen afleidbaarheid ligt.

INTERVIEW

De kinderen geven tijdens het interview aan dat het reflectieformulier hen wel heeft geholpen om meer taakgericht aan het werk te blijven.

Interview

Heeft het vragen-/terugkijkformulier jou geholpen om meer takenwerk af te krijgen? ja / nee
Waardoor komt dit?

Antwoorden van de kinderen:

ja 7 x Dan denk je de keer erna dat je harder moet werken als je weinig af hebt gekregen.
 2 x Dan weet ik of ik heb doorgewerkt.

beetje 1 x Ik vind het vervelend als ik een laag cijfer moet invullen.
 De volgende keer dacht ik er niet meer aan.

nee 2 x De volgende keer dacht ik er niet meer aan.

Negen kinderen zeggen dat het reflectieformulier hen iets heeft opgeleverd, omdat ze zich bewust worden van hun eigen werkgedrag. Een kind sluit zich hierbij aan, maar geeft ook aan dat ze er de volgende dag niet meer aan dacht. Zij kiest voor een 'beetje'. Twee kinderen geven duidelijk aan dat ze er de volgende dag niet meer aan dachten als ze eenmaal zelfstandig aan het werk gingen. De analyse van de videobeelden met tijdsteekformulier bevestigen deze gedachte.

GROEPSBEELD

Het gemiddelde percentage taakgerichtheid vermindert met 14 % tot 66 %.

De kinderen geven zich zelf terecht hoge scores tijdens 'de stille werktijd'. Ook erna (tijdens het takenwerk) geven ze zich zelf hoge scores terwijl de analyse van de tijdsteekformulieren een minder positief beeld laat zien (het percentage taakgericht werkgedrag laat geen stijging zien ten opzicht van de beginsituatie).

De kinderen blijven het prettig vinden dat ze de eerste tien minuten stil moeten werken. Erna blijven zes kinderen onder de 70% norm taakgerichtheid. Vijf kinderen scoren een lager percentage taakgerichtheid dan de beginmeting, waarbij ik wil aantekenen dat het steekproeven zijn gedurende vijftientwintig minuten werktijd. Er is een lichte stijging in gedrag zichtbaar met betrekking tot 'overleg met de burens' (+ 2 % tot 7 %). Dit wordt ondersteund en is vooraf gestimuleerd door te wijzen op het stappenplan: 'Wat moet ik doen als ik niet verder kan?'. Op de videobeelden is zichtbaar dat ze elkaar helpen (overleg burens), maar het percentage 'kijkgedrag' neemt toe tot 13 %. Dit is naar mijn mening, uit te leggen als: vermoeidheid ('ik heb al hard gewerkt'), maar ook als een teken dat ze de sommen moeilijk vinden. Ook 'ander gedrag' neemt toe tot 8 % (1 % meer dan de beginmeting). Het individuele gedrag dat in plaats van taakgericht gedrag zichtbaar is, is via de tijdsteekformulieren gemeten en beschreven in de individuele analyse (bijlage 7).

Het lukt hen zelf, in deze korte interventieperiode van vier weken, nog onvoldoende om vanuit zichzelf aan het werk te blijven. Als Tijdens de instructie aan de andere groep kan ik de kinderen niet steeds aanmoedigen en bijsturen.

INTERVENTIE 3C

ZORGT HET OPDELEN VAN HET WERK IN DELTAKEN EN EEN ALERTHEIDSIGNAAL ERVOOR DAT DE KINDEREN TAAKGERICHT WERKEN?

De kinderen krijgen tijdens het zelfstandige takenwerk om de vijf minuten een 'weksignaal' te horen (stopwatch mobiele telefoon), waarna ze op een reflectieformulier invullen of ze wel of niet aan het werk waren. Ik stel aansluitend de vraag: 'Hoe ga je verder?'

REFLECTIEFORMULIER EN ANALYSE VIDEOBEELDEN

Reflectieformulier

TAKENWERK

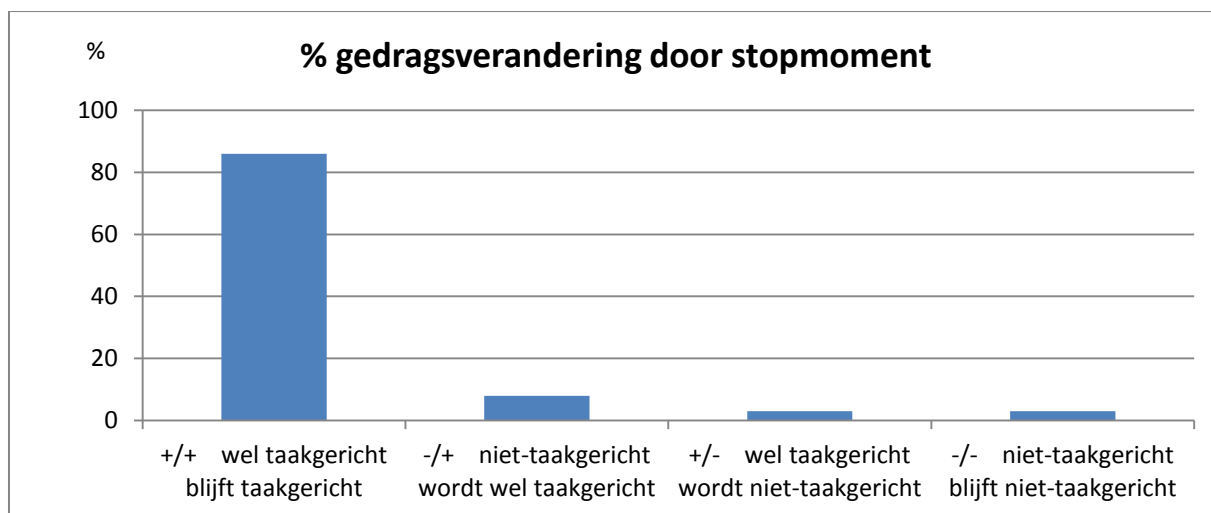
Was je aan het werk op het stopmoment?

--	--	--	--	--



Op het reflectieformulier geven vier kinderen aan dat ze op enige momenten moeite hebben om taakgericht te werken. Precieze cijfers ontbreken doordat het verschil tussen een lachende smiley en een verdrietige soms moeilijk te onderscheiden is.

De analyse van de videobeelden gedurende twee lessen geeft het volgende overzicht, waarbij ik gekeken heb naar het gedrag net voor het signaal en het gedrag direct na het invullen van het reflectieformulier.



Op de meetmomenten is in 83% van de gevallen sprake van taakgericht gedrag dat voortgezet wordt. In 8 % van de gevallen wordt niet-taakgericht gedrag omgezet in taakgericht gedrag. Dit beoog ik met deze interventie. In 3 % van de gevallen gaat taakgericht gedrag over in niet-taakgericht gedrag. In 3 % van de gevallen blijft niet-taakgericht gedrag zich voortzetten.

INTERVIEW

Interview

Heeft het stopmoment jou geholpen om meer rekenwerk af te krijgen?
 Waardoor komt dit?

ja / nee



ja

6 Dan schrik je wakker en ga je weer aan het werk.

1 Dan zie ik wat ik in 5 minuten heb gemaakt.

- | | |
|------|---|
| soms | 3 - Dan schrik je wakker en ga je weer aan het werk.
- Als ik aan het werk was werd ik gestoord door het piepje en het zoeken naar en het invullen van het formulier. |
| nee | 2 Als ik aan het werk was werd ik gestoord door het piepje en het zoeken naar en het invullen van het formulier.
1x Als ik niet werkte had ik ook geen zin om te beginnen. |

Zeven kinderen geven aan dat het stopmoment hen geholpen heeft om taakgericht te blijven werken. Twee kinderen (506 en 510) geven aan dat ze gestoord werden door het 'weksignaal' op momenten dat ze net lekker bezig waren. 506 geeft aan dat ze niet aan het rekenwerk begint als ze er geen zin in heeft ('want dan lukt het toch niet').

Drie kinderen zitten in dubio. Het stopsignaal helpt hen wel, maar ze worden er ook door gestoord.

GROEPSBEELD

De meetmomenten zijn een steekproef, waarbij elke vijf minuten het getoonde gedrag gescoord wordt. Tussen twee meetmomenten is volgens de analyse met het tijdsteekformulier vooral kijkgedrag (12%) zichtbaar. Op de meetmomenten zelf is kijkgedrag precies één keer gescoord. Ander gedrag (5%) en overleg met de burens (3%) is verminderd. De interventie heb ik slechts één week ingezet. Het signaal brengt ook onrust in de groep.

Het gemiddelde % taakgericht gedrag in de werkfase is gegroeid tot 74%. Het stopmoment helpt de kinderen om terug te keren naar de taak. Ik vermoed dat het signaal ook preventief zorgt voor meer taakgerichtheid. De kinderen worden zich bewuster van wat er van hen verwacht wordt. Mogelijk ook als gevolg van de externe controle die uitgaat van het stopsignaal.

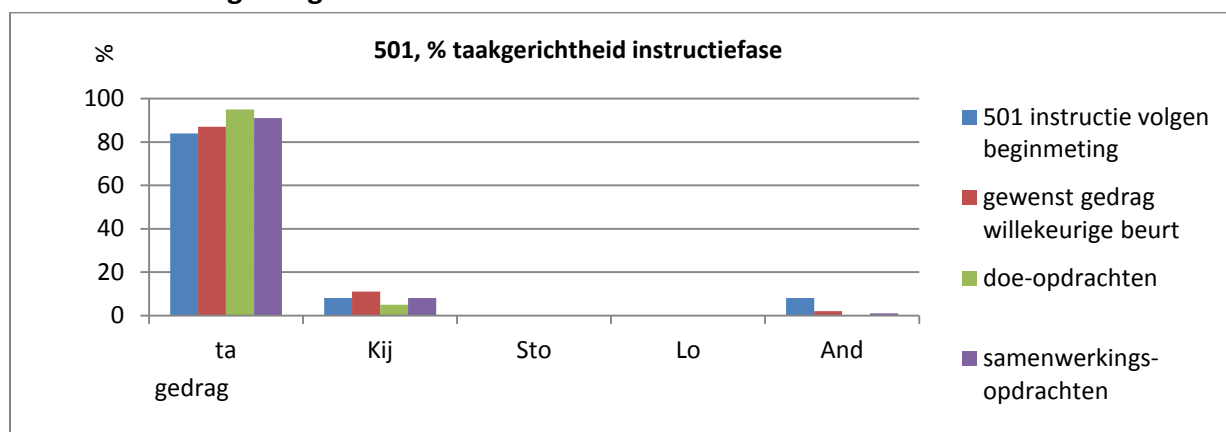
BIJLAGE 7

INDIVIDUELE ANALYSE TAAKGERICHTHEID INSTRUCTIE VOLGEN & WERKFASE

Deze individuele analyse en toelichting op de groei van de taakgerichtheid tijdens de instructie en de werkfase (verwerking van de instructie en het zelfstandige takenwerk) is gebaseerd op de analyse van de video-opnames, het logboek en het afsluitende interview met de kinderen.

Individuele bijzonderheden met betrekking tot het volgen van de instructie en de taakgerichtheid tijdens de verwerking en het zelfstandig werken aan het takenwerk is onder de grafieken beschreven. Ten aanzien van deze individuele bijzonderheden heb ik getracht deze zo objectief mogelijk te beschrijven. Ik ben me zeer bewust van mogelijke 'selffulfilling prophecy's' in mijn beeldvorming van de kinderen. Op deze gegevens zijn de analyses van de interventies, beschreven in hoofdstuk drie, gebaseerd.

501 Ontwikkeling taakgerichtheid

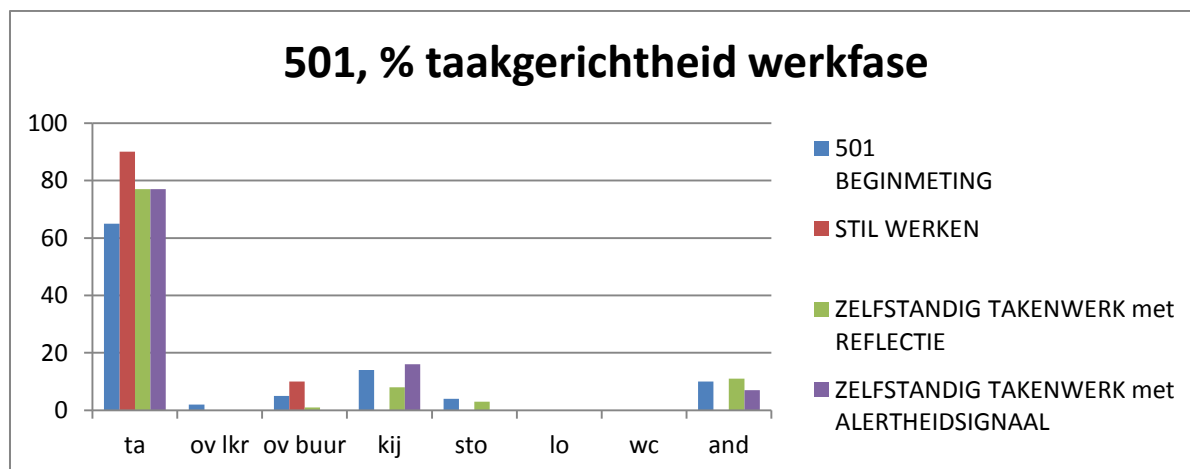


Afsluitend interview instructie volgen, 501.		
VRAAG	WAARDERING	WAARDOOR KOMT DAT?
Hoe goed lukt het om mee te doen met de rekeninstructie?	6	'Ik vind rekenen soms moeilijk.'
Helpt het als de meester/juf precies zegt wat je moet doen? (gewenst gedrag benoemen)	ja	'Dan weet ik wat ik moet doen.'
Helpt het als je bij (instructie)som 2 de oplossingsmanier in je eigen schrift noteert en dit gebruikt om er na zelf aan de slag te gaan met de opgave?	ja	'Dan hoef ik het alleen op te schrijven en weet ik dat het goed is.'
Helpt het als je met iemand anders moet/mag overleggen over de som?	ja	'Dan denk ik er nog eens over na.'

Kind nummer 501 scoort voor cito rekenen: D (verlengde instructie voor nieuwe sommen, tussendoor controle taakaanpak).

Ze is onzeker. Ze doet erg haar best om de uitleg te volgen, maar haar denken is niet zichtbaar. Het noteren van de oplossingsmanier doet ze braaf, maar ze vindt het moeilijk om de oplossingsstrategie na te vertellen. Ze durft vaak niet aan sommen te beginnen en/of kijkt bij de buur hoe deze eraan begint. Hierbij worden soms antwoorden overgenomen. Samenwerken vindt ze moeilijk. Ze werkt samen met een sterke rekenaar die het initiatief

neemt. Ze is nog onzeker in het verwoorden van de oplossingsmanier aan de ander. Op de videobeelden is te zien dat ze lang afwacht voordat ze het initiatief neemt. Bij navraag geeft ze aan 'het niet te weten'. Door geregeld samen te werken en daarbij om de beurt te starten met het verwoorden van de oplossingsmanier is haar eigen inbreng en initiatief vergroot.

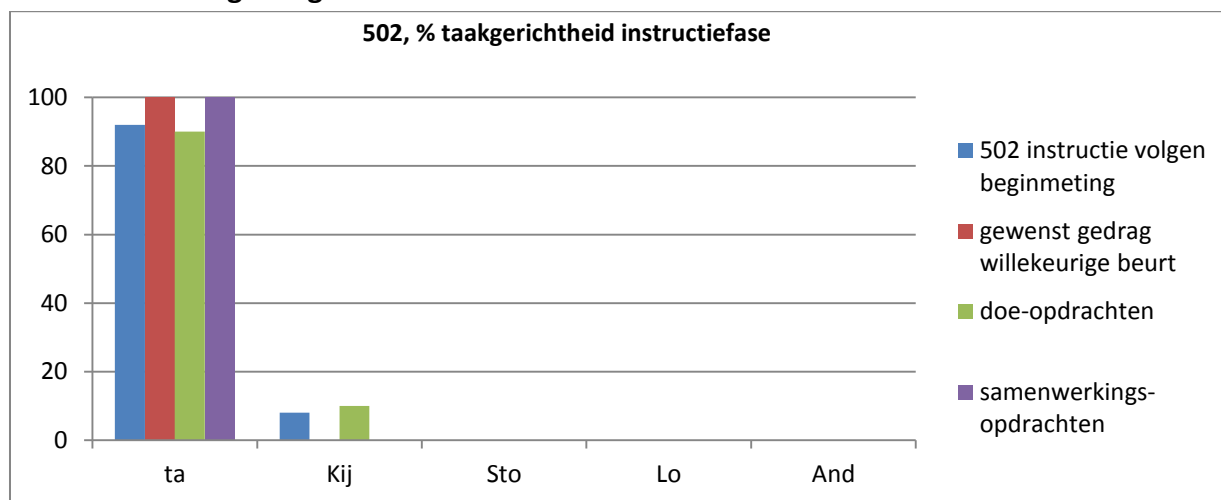


Afsluitend interview werkfase, 501.		
VRAAG	WAARDERING	WAARDOOR KOMT DAT?
Hoe goed lukt het om taakgericht te werken	4	'Ik speel soms als het moeilijk is en vergeet dan om te werken'.
Heeft de eerste 10 minuten stille werktijd jou geholpen om taakgericht te werken?	ja	'Het is gemakkelijk, de uitleg is net geweest. Het is stil '
Heeft het reflectie-/terugkijkformulier jou geholpen om meer takenwerk af te krijgen?	nee	'Dat vergat ik als ik weer moest werken.'
Heeft het stopmoment jou geholpen om meer rekenwerk af te krijgen?	ja	'Dan zijn er 5 minuten voorbij en dan zie ik hoeveel ik gemaakt heb'.

501 heeft een afwachterende houding in de startfase. Als ze de opgave gemakkelijk vindt, werkt ze vlot door ('ik werk gewoon door'). Bij moeilijkere opgaves is ze onzeker over de taakaanpak, waardoor ze stopt met werken. Ze laat kijkgedrag en ander gedrag zien (volgen van de anderen, spelen met pen, prutsen met gum en dergelijke, tekenen op het kladblaadje). Ze legt het vraagtekenkaartje niet neer en gaat niet verder met sommen die ze wel begrijpt. Ze heeft behoefte aan vertrouwen en een leerkracht die haar ondersteunt/bevestigt bij het (zelf) bepalen van de strategie.

Bij het stil, onder toezicht en met coaching van de leerkracht werken, laat ze geen kijk en/of ander gedrag zien. Bij verminder toezicht neemt dit weer toe. Op het reflectieformulier en in het afsluitende interview geeft ze aan dat ze rekenen op die momenten moeilijk vindt en dat ze 'er geen zin in heeft'. Op de meetmomenten met het stopsignaal laat ze in 8 van de 8 gevallen taakgericht gedrag zien dat ze ook voortzet. Ze vraagt incidenteel hulp bij de burens. Ze legt het vraagtekenkaartje niet neer. Ze blijft meestal broeden op de som die ze moeilijk vindt en gaat niet verder met een som die ze wel zelfstandig kan maken. Ze laat dan ander gedrag en kijkgedrag zien. Positief is de afname van storend gedrag naar anderen toe.

502 Ontwikkeling taakgerichtheid

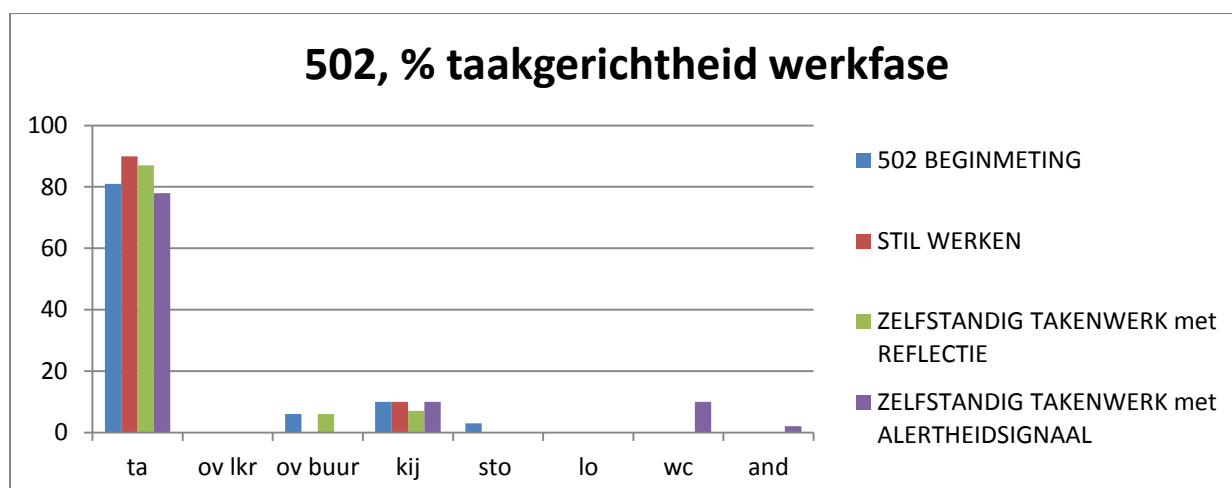


Afsluitend interview instructie volgen, 502.		
VRAAG	WAARDERING	WAARDOOR KOMT DAT?
Hoe goed lukt het om mee te doen met de rekeninstructie?	9	'Ik vind rekenen gemakkelijk en interessant.'
Helpt het als de meester/juf precies zegt wat je moet doen? (gewenst gedrag benoemen)	ja	'Dan doe ik mee.'
Helpt het als je bij (instructie)som 2 de oplossingsmanier in je eigen schrift noteert en dit gebruikt om erna zelf aan de slag te gaan met de opgave?	soms	'Ik vind het gemakkelijk.'
Helpt het als je met iemand anders moet/mag overleggen over de som?	ja	'Overleggen is leuk.'

Kind nummer 502 scoort voor cito rekenen: A+

Hij mag zelf al beginnen met de sommen, maar hij volgt automatisch de uitleg. Hij heeft een traag (werk)tempo. Middels het benoemen van gewenst gedrag wordt hij alert gehouden als we beginnen. Tijdens de instructie is dit niet meer nodig. De instructie vindt hij soms saai omdat hij het al begrijpt.

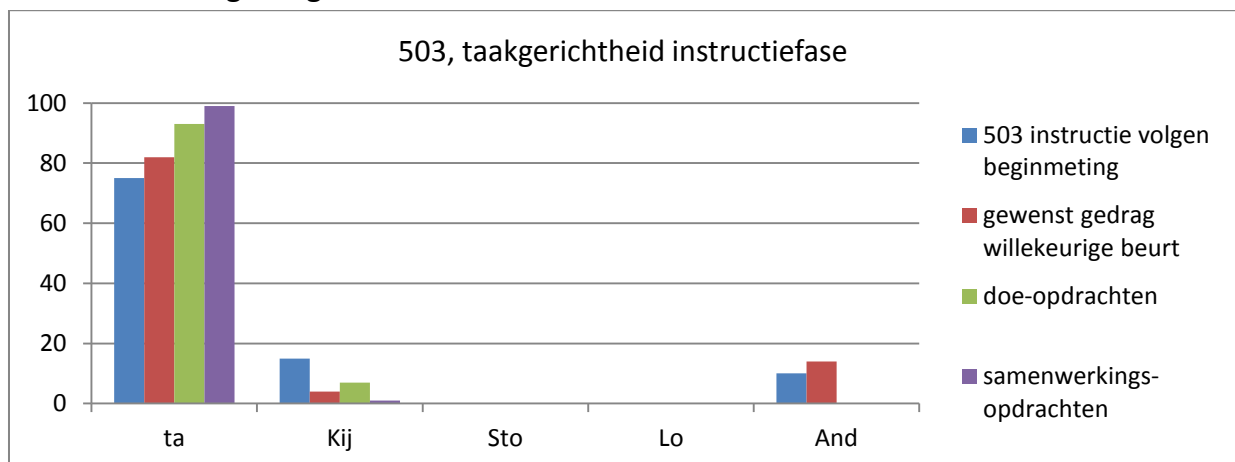
Bij de samenwerkingsopdrachten laat hij een grote betrokkenheid zien. 'Ik vind het leuk om de som uit te leggen aan een ander', zegt hij zelf.



Afsluitend interview werkfase, 502.		
VRAAG	WAARDERING	WAARDOOR KOMT DAT?
Hoe goed lukt het om taakgericht te werken	7	'Soms volg ik de uitleg bij groep 6'.
Heeft de eerste 10 minuten stille werktijd jou geholpen om taakgericht te werken?	ja	'Het is stil, dan kan ik me beter concentreren'.
Heeft het reflectie-/terugkijkformulier jou geholpen om meer takenwerk af te krijgen?	Ja	'Dan denk je de keer erna dat je wat harder moet werken'. 'De meester zei het nog eens'.
Heeft het stopmoment jou geholpen om meer rekenwerk af te krijgen?	Soms	'Dan schrik je wakker. Dan ben je aan het werk en dan moet je wat opschrijven'.

502 is doorgaans bezig met zijn eigen werk. Bij de verwerking heeft hij even een startsignaal nodig. Vanwege zijn hoge cito score bij rekenen verwacht ik een hoger tempo. Hij maakt veel gebruik van hoofdrekenen. Het rekenen met behulp van een kladblaadje kan ervoor zorgen dat hij vlotter kan werken. Zijn denken wordt zichtbaar, ook voor hem zelf. Bij niet taakgericht gedrag kijkt hij rond ('ik denk na', geeft hij zelf aan). Hij legt geregeld iets aan zijn burens uit. Hij vindt het prettig als hij rustig kan werken. Op de meetmomenten met het stopsignaal laat hij in 8 van de 8 gevallen taakgericht gedrag zien dat hij ook voortzet. De daling in taakgerichtheid in de laatste interventie wordt negatief beïnvloed door een langdurig wc bezoek tijdens één meting.

503 Ontwikkeling taakgerichtheid

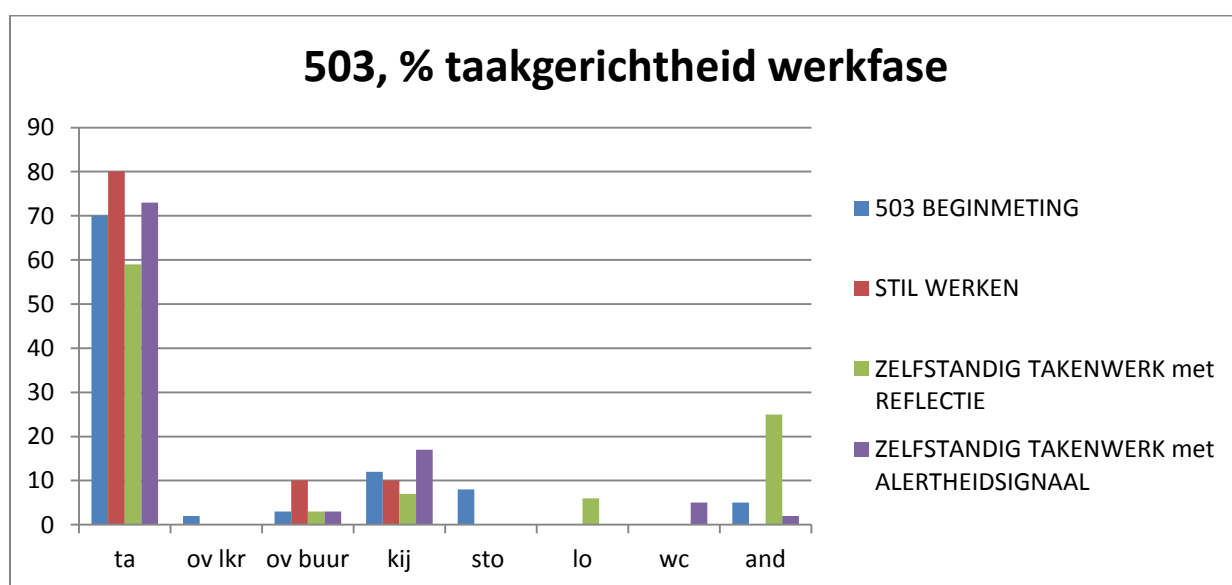


Afsluitend interview instructie volgen, 503.		
VRAAG	WAARDERING	WAARDOOR KOMT DAT?
Hoe goed lukt het om mee te doen met de rekeninstructie?	6	'Soms let ik op andere dingen en soms vind ik het moeilijk.'
Helpt het als de meester/juf precies zegt wat je moet doen? (gewenst gedrag benoemen)	ja	'Dan ben ik niet meer afgeleid.'
Helpt het als je bij (instructie)som 2 de oplossingsmanier in je eigen schrift noteert en dit gebruikt om erna zelf aan de slag te gaan met de opgave?	ja	'Dan volg ik het echt.'
Helpt het als je met iemand anders moet/mag overleggen over de som?	ja	'Je denkt na hoe je het moet doen.'

Kind nummer 503 scoort voor cito rekenen: E (verlengde instructie voor nieuwe sommen, tussendoor controle taakaanpak).

Ze is gemakkelijk afleidbaar door haar omgeving en kan vanuit zichzelf opgaan in andere bezigheden dan het taakgericht volgen van de instructie. Toch is ze in de verwerking zeer taakbewust. In het afsluitende interview geeft ze aan dat ze het benoemen van gewenst gedrag prettig vindt, want ze heeft het niet in de gaten als ze afgeleid is. Ze is zich wel bewust van haar afleidbaarheid.

Door het noteren van de oplossingsmanier is ze ook handelend bezig met de som en de oplossingsmanier. Ze maakt er gebruik van als ze zelfstandig aan de slag gaat. Bij de samenwerkingsopdrachten vindt ze het soms moeilijk om de oplossingsstrategie te verwoorden, maar ze doet haar best en denkt er dus over na.

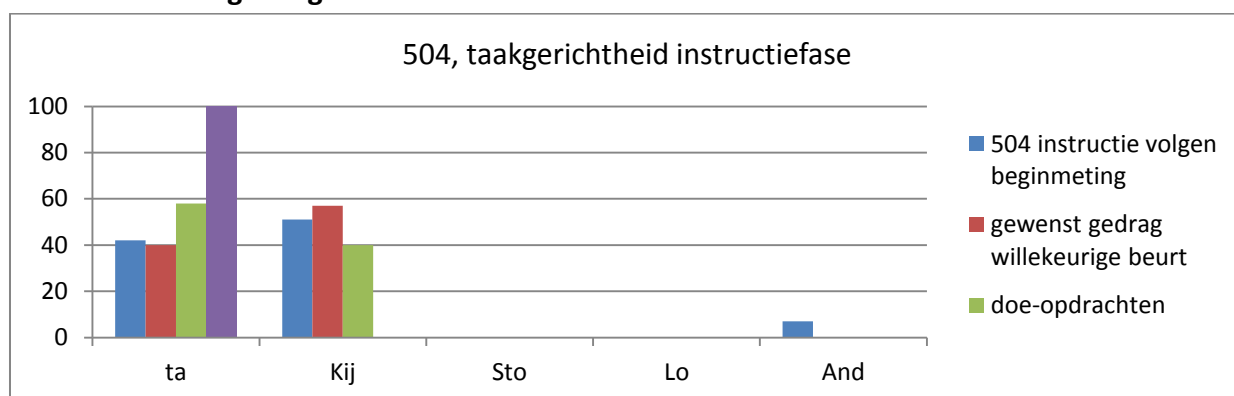


Afsluitend interview werkfase, 503.		
VRAAG	WAARDERING	WAARDOOR KOMT DAT?
Hoe goed lukt het om taakgericht te werken	7	'Ik klets soms en dan werk ik niet'.
Heeft de eerste 10 minuten stille werktijd jou geholpen om taakgericht te werken?	ja	'Het is stil, dan kan ik me beter concentreren/nadenken'.
Heeft het reflectie-/terugkijkformulier jou geholpen om meer takenwerk af te krijgen?	ja	'Als ik weinig heb afgekregen, denk ik volgende keer: ik moet beter doorwerken'.
Heeft het stopmoment jou geholpen om meer rekenwerk af te krijgen?	ja	'Soms droom ik en dan schrik ik wakker. O, ja ik moet rekenen.'

503 heeft een heel wisselende werkhouding. Bij het maken van voor haar gemakkelijke sommen werkt ze taakgericht en snel. Bij moeilijkere opgaves is meer kijkgedrag zichtbaar: ze moet zelf bepalen hoe ze de opdracht aanpakt. Ze maakt gebruik van 'trail and error': kijkt onvoldoende nauwkeurig naar wat ze moet doen en bedenkt in onvoldoende mate hoe ze dat moet doen. Zwakke resultaten verberg ze voor mij (verbeteren door het nakijkboekje

over te schrijven. Ze vraagt geen hulp van de leerkracht (vraagtekenkaartje). Na een bewustwordingsgesprek is ze vaker haar vraagtekenkaartje gaan neerleggen. Ander gedrag en storend gedrag zijn zichtbaar in het tweede deel van de werkfase. Ze heeft dan al enkele sommen af, kijkt tussendoor haar sommen na en vindt het vervolgens moeilijk om over te stappen naar de rest van het werk. In de laatste interventie groeit haar taakgerichtheid. Ze zegt zelf dat ze doordat ze weet dat het signaal gaat klinken bij haar werk blijft. Er gaat een preventieve werking van uit. Tijdens de momenten dat het signaal af ging was ze twee maal met andere dingen bezig. Na het signaal ging ze weer verder met haar werk. Ze wordt zich bewust van wat er van haar verwacht wordt.

504 Ontwikkeling taakgerichtheid

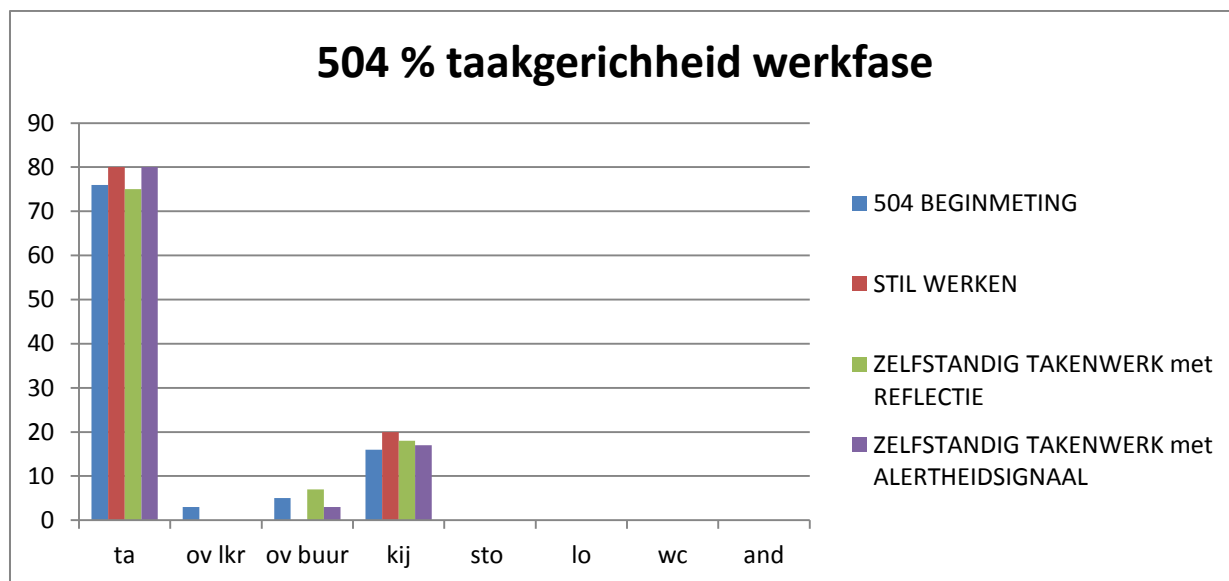


Afsluitend interview instructie volgen, 504.		
VRAAG	WAARDERING	WAARDOOR KOMT DAT?
Hoe goed lukt het om mee te doen met de rekeninstructie?	Waardering 8	'Ik wil veel weten over rekenen.'
Helpt het als de meester/juf precies zegt wat je moet doen? (gewenst gedrag benoemen)	ja	'Dan weet ik waar we zijn en wat ik moet doen.'
Helpt het als je bij (instructie)som 2 de oplossingsmanier in je eigen schrift noteert en dit gebruikt om erna zelf aan de slag te gaan met de opgave?	ja	'Dan onthoud je het gemakkelijker.'
Helpt het als je met iemand anders moet/mag overleggen over de som?	ja	'De ander legt het nog eens goed uit: wat ik eerst moet doen en wat erna.'

Kind nummer 504 is leergierig: Ze is afkomstig uit Polen en sinds anderhalf jaar in Nederland. Voor rekenen M5 heeft ze een A-score gehaald, waarbij de opdracht is voorgelezen. Ze volgt de uitleg en wordt tussendoor gecontroleerd op haar taakaanpak).

Ze heeft nog spreekangst in de klassituatie. Haar lage scores op de taakgerichtheid hebben te maken met de onduidelijkheid of ze de instructie echt volgt (meedenkt) of rondkijkt (staren). Beide scores hoog en zijn mijn interpretatie van het gedrag. Ze heeft meer denktijd nodig. Ze zegt zelf dat ze nog nadenkt in het Pools. Niet alle begrippen zijn haar even snel duidelijk. Als ik individueel met haar werk twijfelt ze over haar taakaanpak. Dit remt haar tempo. Ze heeft bevestiging nodig. Een duidelijke groei in taakgerichtheid is te zien bij de samenwerkingsopdrachten, waarbij ze een afwachtende houding heeft, maar aandachtig

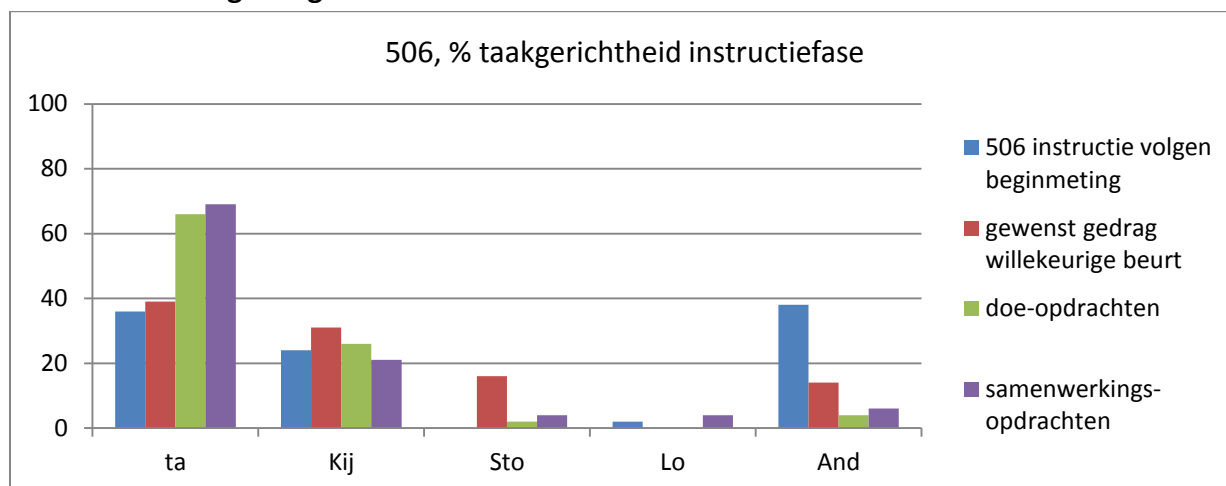
luistert. Als ze zelf aan de beurt is toont ze initiatief in het verwoorden en verklaren van de strategie. Door het overleg wordt zichtbaar dat ze echt betrokken is bij het uitleggen aan elkaar, daar waar dit op vorige meetmomenten vaak onduidelijk bleef (kijkgedrag). Ze zegt zelf dat de uitleg van de ander ervoor zorgt dat ze het beter begrijpt.



Afsluitend interview werkfase, 504.		
VRAAG	WAARDERING	WAARDOOR KOMT DAT?
Hoe goed lukt het om taakgericht te werken	7	'Soms is het gemakkelijk, soms is het moeilijk.'
Heeft de eerste 10 minuten stille werktijd jou geholpen om taakgericht te werken?	ja	'Dan kletsen anderen niet.'
Heeft het reflectie-/terugkijkformulier jou geholpen om meer takenwerk af te krijgen?	ja	'Dan weet ik dat ik door moet werken.'
Heeft het stopmoment jou geholpen om meer rekenwerk af te krijgen?	ja	'Dan weet ik dat ik door moet werken.'

504 twijfelt over de taakaanpak en is daardoor afwachtend (kijkgedrag). Gemakkelijke sommen maakt ze voldoende vlot. Bij voor haar moeilijkere opgaves probeert ze het eerst zelf, kijkt vervolgens mee bij de burens (kijkgedrag) om uiteindelijk hulp te vragen bij een van de burens. Ze vindt het prettig als ze niet gestoord wordt (stil/rustig). De grafiek laat ze een evenwichtige taakgerichtheid in de werkfase zien. De tijdens het stil werken coaching en het alertheidssignaal laten een kleine groei zien. Ze glundert als ze complimenten over haar werk krijgt. Deze bevestiging vergroot haar vertrouwen. Op de meetmomenten met het stopsignaal laat ze in 8 van de 8 gevallen taakgericht gedrag zien dat ze ook voortzet.

506 Ontwikkeling taakgerichtheid

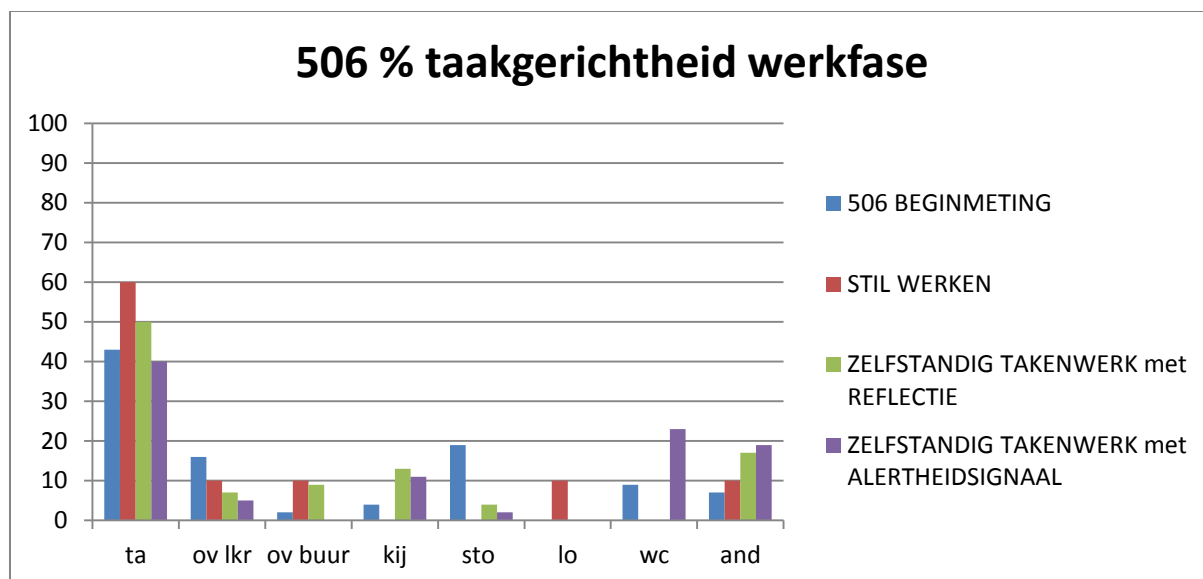


Afsluitend interview instructie volgen, 506.		
VRAAG	WAARDERING	WAARDOOR KOMT DAT?
Hoe goed lukt het om mee te doen met de rekeninstructie?	2	'Ik kan me niet goed concentreren. Ik vind rekenen moeilijk, Soms duurt het te lang.'
Helpt het als de meester/juf precies zegt wat je moet doen? (gewenst gedrag benoemen)	ja	'Dan let ik weer even op.'
Helpt het als je bij (instructie)som 2 de oplossingsmanier in je eigen schrift noteert en dit gebruikt om erna zelf aan de slag te gaan met de opgave?	nee	'Ik heb er geen zin in om het op te schrijven. Ik probeer alles te onthouden. Dat lukt niet waardoor ik boos wordt.'
Helpt het als je met iemand anders moet/mag overleggen over de som?	ja	'Naar elkaar luisteren is moeilijk, we willen vaak iets anders zeggen.'

Kind nummer 506 scoort voor cito rekenen: E (IQ = 124). (verlengde instructie voor alle sommen, tussendoor controle taakaanpak, taakreductie in hoeveelheid en moeilijkheid). Ze heeft, sinds december 2013, een diagnose ADHD. Ze gebruikt geen medicatie. Ze heeft moeite met de automatisering, maar geeft snel op als we dit gericht oefenen (computerprogramma). In de verlengde instructie kan ze, indien ze haar aandacht richt, de strategie verwoorden. Ze ervaart weerstand en frustratie ten opzichte van rekenen (zwakke emotieregulatie).

Ze uit zich zelden luid storend voor andere kinderen in de klas. Ze reageert vlug op zaken in haar omgeving die haar aandacht trekken. Ze kan non-verbaal (signaal, aantikken) reageren op iemand waarmee ze oogcontact heeft of die dicht bij haar zit. Ze volgt dan de instructie niet. Dit is te zien in de scores (sto & and) in de beginmeting en bij het benoemen van gewenst gedrag. Bij het aanbieden van doe-opdrachten en samenwerkingsopdrachten is beduidend minder storend en ander gedrag te zien en een grotere taakgerichtheid. Ze hoeft dan niet alleen te luisteren, maar moet ook iets fysieks doen. Dit is zichtbaar. Ze heeft veel aansporing nodig ten aanzien van de doe-opdrachten en het samenwerken lukt maar moeizaam. De aangeboden taakrollen bij het samenwerken bieden duidelijkheid, maar ze kan het niet altijd opbrengen om samen taakgericht te blijven werken. Het gezelligheidsmotief en het opzien tegen de rekenmoeilijkheid (ik doe het niet) voert de

boventoon. Bij deze werkvorm is ze uiteindelijk gaan samenwerken met 513. Beiden krijgen verlengde instructie onder mijn leiding tijdens de samenwerkingsvorm, om hen beter bij de taak te houden.

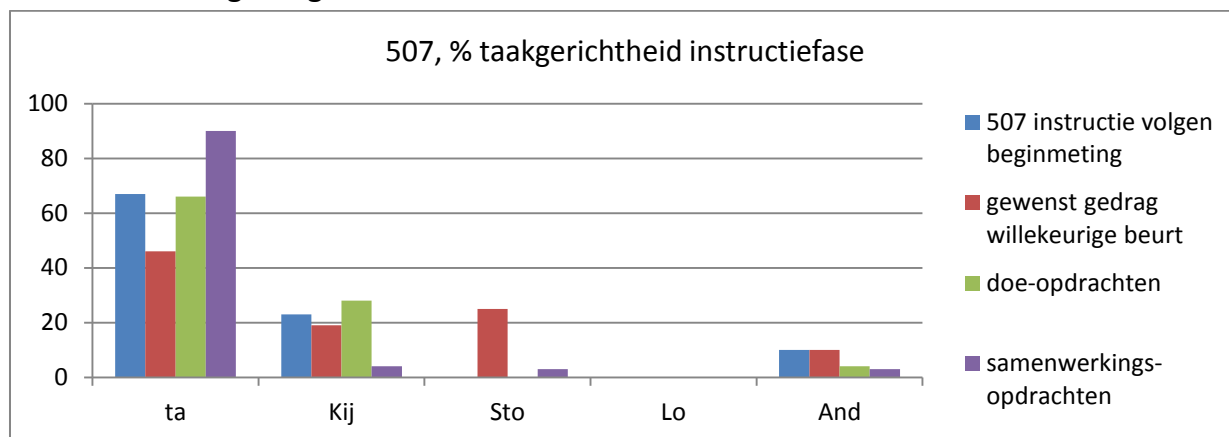


Afsluitend interview werkfase, 506.		
VRAAG	WAARDERING	WAARDOOR KOMT DAT?
Hoe goed lukt het om taakgericht te werken	3	'Ik heb er af en toe geen zin in, het is moeilijk.'
Heeft de eerste 10 minuten stille werktijd jou geholpen om taakgericht te werken?	ja	'Het is rustig, dan kan ik me beter concentreren.'
Heeft het reflectie-/terugkijkformulier jou geholpen om meer takenwerk af te krijgen?	nee	'De volgende dag dacht ik er niet aan.'
Heeft het stopmoment jou geholpen om meer rekenwerk af te krijgen?	nee	'Dan was ik net goed aan het werk, dan ging het piepje af en was mijn concentratie weg. Als ik niet werkte eerderde ik mij op het piepje en had ik geen zin om te beginnen.'

506 laat een zeer wisselende werkhouding zien, waarbij haar weerstand en frustratie ten opzichte van rekenen een grote rol spelen. In de eerste 10 minuten stille werktijd begint ze zelf aan het bijwerkboek (eenvoudigere sommen, dezelfde strategie met toelichting). Ze krijgt (relatief veel) begeleiding van de leerkracht (overleg leerkracht) om ervoor te zorgen dat ze een goede start maakt. Ze krijgt eenvoudigere verwerkingsopdrachten (bijwerkboek methode wereld in getallen, 2013). Na een goede start (stil werken) houdt ze de aandacht niet lang bij het werk en laat bij alle metingen ander gedrag zien. Daarnaast is afwisselend zichtbaar: Ze zegt zelf: 'ik heb er geen zin in'. Na de instructie werkt ze aan het bijwerkboek dat onderdeel is van de instructiesommen. Hieraan werkt ze onvoldoende kritisch (vult soms zomaar iets in). Na het bijwerkboek komt ze niet meer aan rekenen toe: kijkgedrag, wc bezoek, storend gedrag, en ander gedrag. Ze heeft behoefte aan een rustige werkplek tijdens rekenen. Ze heeft individuele sturing en aanmoediging (complimenten) nodig,

waarbij ze deelopdrachten krijgt per les (vandaag maak je ook som 1 van het takenwerk). Als dit niet af is maakt ze het in haar eigen tijd, waarbij ze binnen 5 minuten klaar is. Het alertheidssignaal zet haar in één van de acht meetmomenten aan tot taakgerichtheid. Eén keer kwam ze net terug van de w.c., waarna ze wel begon met rekenen. Op drie meetmomenten was ze niet aan het werk en startte ze er ook niet mee. In het interview geeft ze aan dat 'als ze er geen zin in heeft, het toch niet lukt'.

507 Ontwikkeling taakgerichtheid



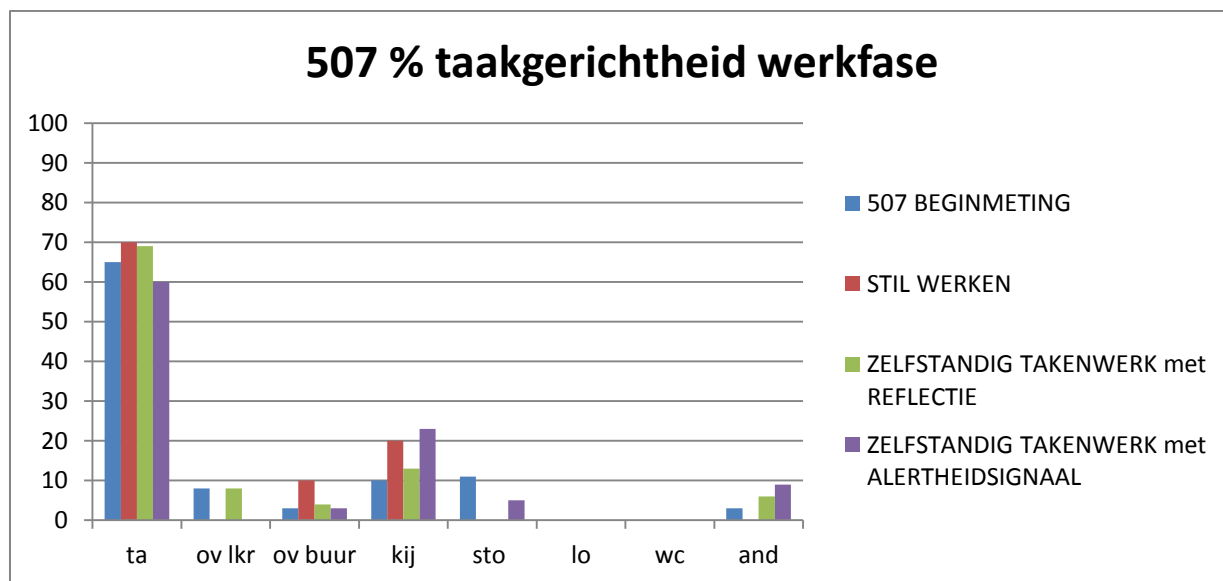
Afsluitend interview instructie volgen, 507.		
VRAAG	WAARDERING	WAARDOOR KOMT DAT?
Hoe goed lukt het om mee te doen met de rekeninstructie?	6	'Ik wil het begrijpen. Ik ben snel afgeleid. Ik vind het soms moeilijk.'
Helpt het als de meester/juf precies zegt wat je moet doen? (gewenst gedrag benoemen)	ja	'Dan weet ik weer wat ik moet doen, dan let ik weer even op.'
Helpt het als je bij (instructie)som 2 de oplossingsmanier in je eigen schrift noteert en dit gebruikt om er na zelf aan de slag te gaan met de opgave?	ja	'Dan snap ik het beter. Dan kan ik spieken bij het voorbeeldsometje.'
Helpt het als je met iemand anders moet/mag overleggen over de som?	ja	'Als ik het niet snap, snapt de ander het wel'.

Kind nummer 507 scoort voor cito rekenen: D (verlengde instructie voor nieuwe sommen, tussendoor controle taakaanpak).

Ze is snel afgeleid: ze reageert direct op zaken in haar omgeving die haar aandacht trekken, maar is zich bewust van het belang van het goed volgen van de instructie. Ze doet haar best om toch taakgericht aan het werk te blijven. Als ze een alertheidssignaal krijgt werkt dit kortdurend. Het direct benoemen van gewenst gedrag heeft langer effect, maar is niet zichtbaar geworden in de meetmomenten. Tijdens één meetmoment (benoemen gewenst gedrag) vertoonde ze consequent storend gedrag in combinatie met 506. Door het maken van notities op het bord stond ik met de rug naar de groep. De twee kinderen gaven steeds signalen naar elkaar. Ze stopten onmiddellijk als ik me weer omdraaide. Dit verklaart de sterke daling in de score.

Met betrekking tot het tonen van gewenst gedrag en het (uiteindelijk) uitvoeren van doe-opdrachten heeft vaak een herhaling/herinnering/alertheidsignaal nodig. Ze stapt

enthousiast in de samenwerkingsopdrachten, maar vindt samenwerken nog moeilijk. De aangeboden taakrollen bij het samenwerken bieden duidelijkheid. Daarnaast geeft ze aan dat ze rekenen moeilijk vindt, waardoor ze het moeilijk kan uitleggen aan de ander. Ze vindt het prettig dat de ander het nog eens kan uitleggen.

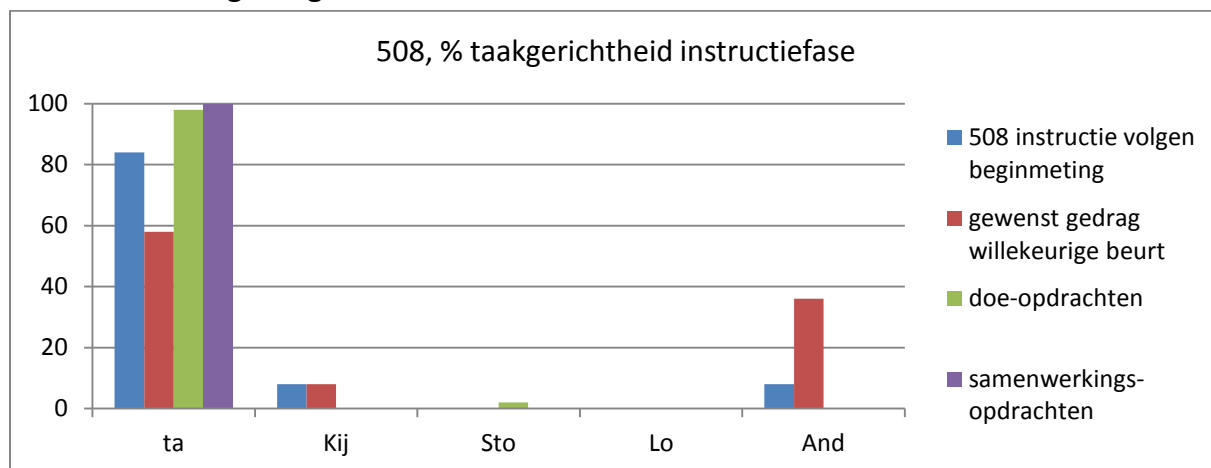


Afsluitend interview werkfase, 507.		
VRAAG	WAARDERING	WAARDOOR KOMT DAT?
Hoe goed lukt het om taakgericht te werken	6	'Soms lukt het of juist niet, dat ligt aan kinderen om me heen die grappige dingen vertellen. Dan stop ik met werken en ga dan meedoen. Ik vind het soms moeilijk.'
Heeft de eerste 10 minuten stille werktijd jou geholpen om taakgericht te werken?	ja	'Dan wordt je niet snel afgeleid. Het is stil.
Heeft het reflectie-/terugkijkformulier jou geholpen om meer takenwerk af te krijgen?	ja	'Dan denk je na over hoe het gegaan is en denk je: ik moet meer werken.
Heeft het stopmoment jou geholpen om meer rekenwerk af te krijgen?	Ja	'dan schrik je wakker en dan kun je er iets aan doen.'

507 start steeds op de goede manier aan de zelfstandige verwerking. De uitleg heeft net plaatsgevonden. Bij gemakkelijke sommen en een rustige werksfeer, lukt het haar goed om aan de opgaves te werken. Bij moeilijkere sommen twijfelt ze over de taakaanpak. Ze twijfelt en vertoont kijkgedrag (kijkt bij de burens (vraagt zelden om hulp) wat zij doen). Ze onderbreekt daardoor haar werk. Als ze eenmaal afgeleid is, vindt ze het moeilijk om de opdracht weer op te pakken. Zolang ik toezicht houdt op de werkfase en aanmoedigen geef laat ze nauwelijks (in de metingen geen) storend en/of ander gedrag zien. Als ze uit zichzelf taakgericht moet blijven werken is dit lastiger en wisselt het per dag. Op de reflectieformulieren geeft ze aan dat ze de sommen geregeld moeilijk vindt. Ze zoekt steun bij de burens, maar dit helpt haar onvoldoende. Na hulp van mij werkt ze taakgerichter door.

Toch houdt ze dit niet langdurig vol. De metingen van de laatste twee interventies (zelfstandig werk met reflectie en zelfstandig takenwerk met alertheidssignaal) laten zien dat er weer meer sprake is van kijk-, ander en storend gedrag. Op de meetmomenten met het stopsignaal laat ze in 7 van de 8 gevallen taakgericht gedrag zien dat ze ook voortzet. Eén keer zette ze niet-taakgericht gedrag om in taakgericht gedrag. Toch laat ze tijdens de laatste interventie met het stopsignaal veel kijk- en ander gedrag zien.

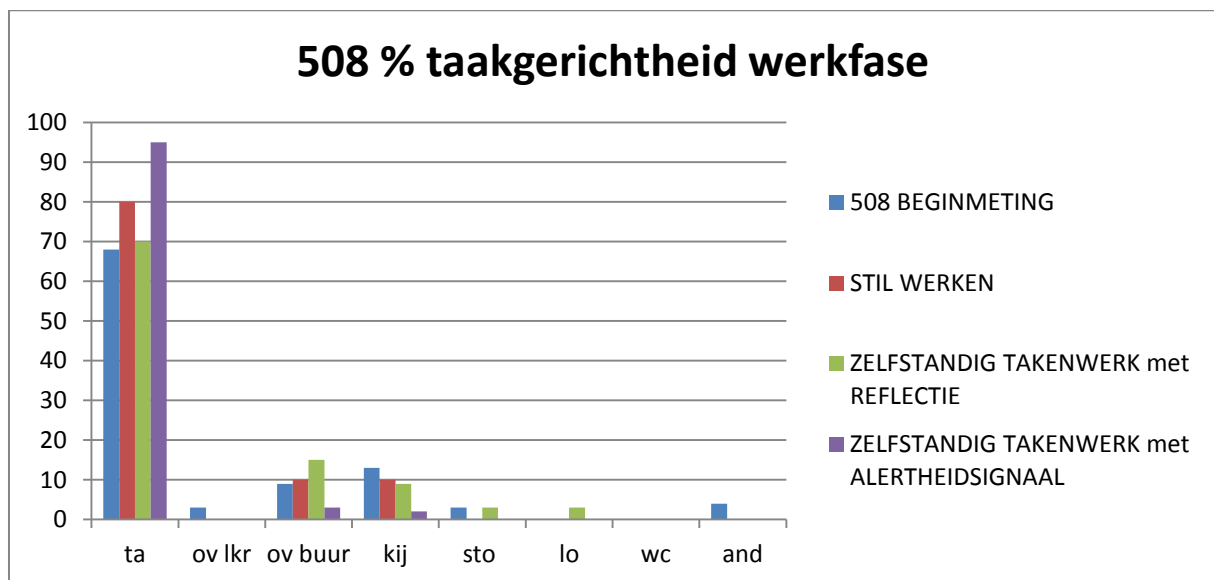
508 Ontwikkeling taakgerichtheid



Afsluitend interview instructie volgen, 508.		
VRAAG	WAARDERING	WAARDOOR KOMT DAT?
Hoe goed lukt het om mee te doen met de rekeninstructie?	8	'Ik ben nieuwsgierig. Soms is het saai, omdat ik het al snap.'
Helpt het als de meester/juf precies zegt wat je moet doen? (gewenst gedrag benoemen)	ja	'Dan weet ik waar we zijn.'
Helpt het als je bij (instructie)som 2 de oplossingsmanier in je eigen schrift noteert en dit gebruikt om erna zelf aan de slag te gaan met de opgave?	soms	'Het is soms te gemakkelijk.'
Helpt het als je met iemand anders moet/mag overleggen over de som?	ja	'Ik kan overleggen en uitleggen. Ik denk na hoe ik het vertel. Samenwerken is niet saai.'

Kind nummer 508 scoort voor cito rekenen: A+.

Ze doet alleen met nieuwe onderdelen van de instructie mee. Tijdens de instructie van sommen die ze als gemakkelijk ervaart, wordt zichtbaar dat ze zich verveelt. Dit was het geval bij de tweede meting met betrekking tot het benomen van gewenst gedrag, waardoor de lagere score is te verklaren. Tijdens de samenwerkingsopdrachten heb ik haar consequent bij de instructie betrokken. Zo kon zij oefenen in het uitleggen van sommen aan anderen.

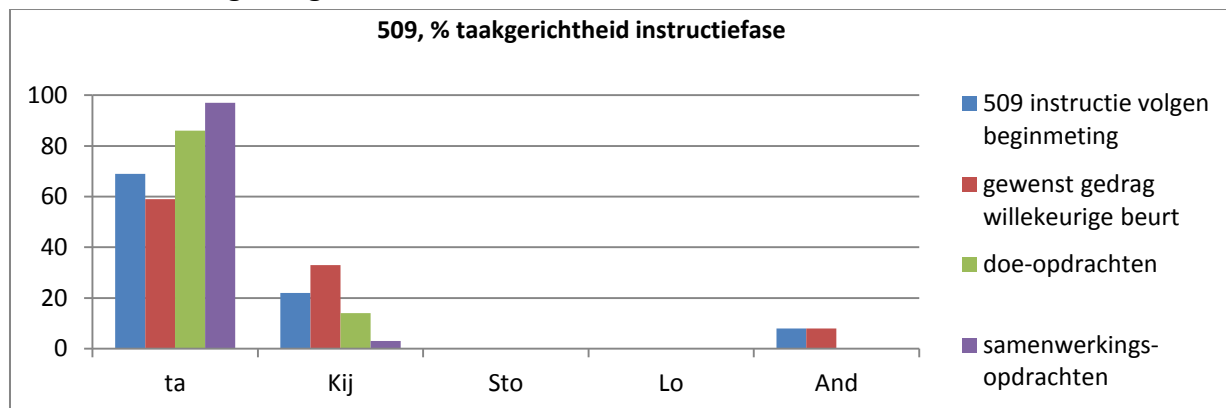


Afsluitend interview werkfase, 508.		
VRAAG	WAARDERING	WAARDOOR KOMT DAT?
Hoe goed lukt het om taakgericht te werken?	9	'Soms doe ik wat minder, dan reken ik niet echt. Ik vergeet soms te rekenen'. Soms moet ik langer nadenken: pluswerk. Dat vind ik soms vervelend: moeilijk.
Heeft de eerste 10 minuten stille werktijd jou geholpen om taakgericht te werken?	ja	'Dan vragen anderen niets. Het is stil'.
Heeft het reflectie-/terugkijkformulier jou geholpen om meer takenwerk af te krijgen?	beetje	'Ik vind het vervelend als het niet gelukt is om moeilijke sommen te maken en dan een lager cijfer in te vullen. Soms denk ik er de volgende dag aan.'
Heeft het stopmoment jou geholpen om meer rekenwerk af te krijgen?	soms	'Dan schrik ik wakker. Het invullen leidde soms af.'

In de toetsresultaten laat ze zien dat ze rekenen gemakkelijk vindt. In de werkfase heeft ze mer tijd nodig dan verwacht om de sommen (ook de gemakkelijke) af te krijgen. De sommen uit het 'pluswerk' vindt ze moeilijk. Ze kan langdurig blijven kijken/staren naar haar boek, waarbij ze ogenschijnlijk doelloos gedrag vertoont: haar pen steeds in uit haar mond schuift. Ze is zich hier zelf niet van bewust. Dit houdt haar van haar werk af, zonder dat ze dat zelf in de gaten heeft. Ze zegt zelf dat ze dan nadenkt. Ze rekent veel uit het hoofd, wat mogelijk extra tijd kost. Het rekenen met behulp van een kladblaadje kan ervoor zorgen dat ze vlotter kan werken. Haar denken wordt zichtbaar, ook voor haarzelf. Tijdens de verwerking is op de videobeelden zichtbaar dat ze oog heeft voor wat er rondom haar gebeurt. Ze is hulpvaardig naar burens toe, maar vindt het moeilijk om erna zelf de draad weer op te pakken. In de meting van de laatste interventie is een grote groei zichtbaar. Dit komt echter niet alleen door het alertheidssignaal, maar ook door een individueel gesprek naar aanleiding van de geringe hoeveelheid 'pluswerk' (andere uitdagende, verdiepende taken als vervanging van bekende basisstof bij spelling en taal) dat ze af krijgt. In het afsluitende interview geeft ze aan dat dit gesprek, het eerder mogen starten met het takenwerk (meer delen van de

instructie worden overgeslagen) en het alertheidssignaal ('Ik kijk steeds hoeveel sommen ik gemaakt heb sinds de vorige keer') haar geholpen hebben om taakgerichter te werken.

509 Ontwikkeling taakgerichtheid

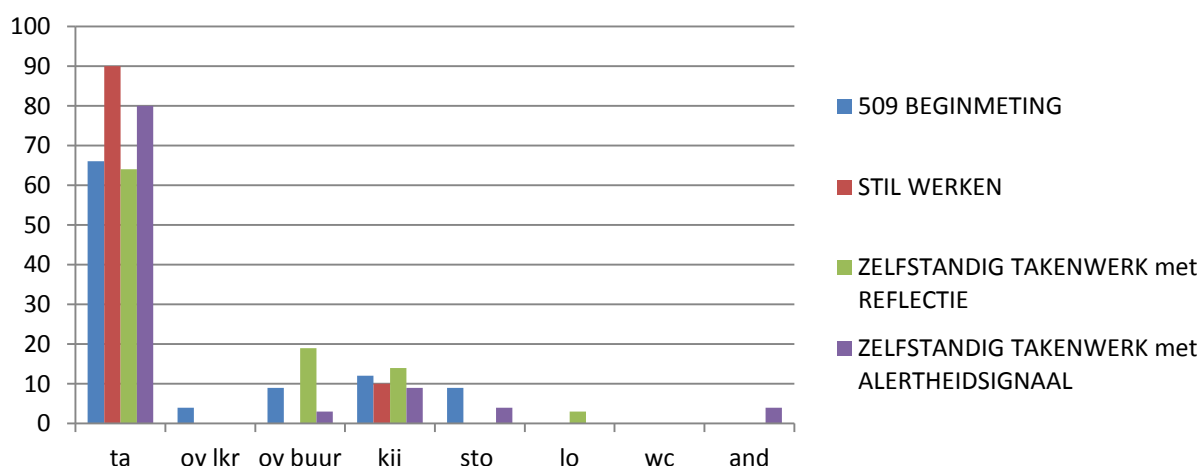


Afsluitend interview instructie volgen, 509.		
VRAAG	WAARDERING	WAARDOOR KOMT DAT?
Hoe goed lukt het om mee te doen met de rekeninstructie?	9	'Ik luister en wil het snappen.'
Helpt het als de meester/juf precies zegt wat je moet doen? (gewenst gedrag benoemen)	ja	'Dan weet ik wat ik moet doen.'
Helpt het als je bij (instructie)som 2 de oplossingsmanier in je eigen schrift noteert en dit gebruikt om erna zelf aan de slag te gaan met de opgave?	ja	'Dan is het gemakkelijker om te onthouden.'
Helpt het als je met iemand anders moet/mag overleggen over de som?	ja	'Je bedenkt hoe je het uitlegt.'

Kind nummer 509 scoort voor cito rekenen: A.

Ze mag zelf beginnen met de sommen, maar ze volgt liever de uitleg. Ze vindt zelf dat ze dit nodig heeft, ondanks een A-score voor rekenen. Ze vertrouwt er niet op dat ze het zelf kan. Tijdens de instructie (en verwerking) heeft ze momenten dat ze wegdroomt/rondkijkt. Het benoemen van gewenst gedrag en willekeurige beurten hebben haar geholpen om bij de uitleg te blijven. In de score komt dat bij gewenst gedrag niet tot uitdrukking. In de tweede meting was de instructiemoeilijkheid te gemakkelijk waardoor ze afhaakte en andere dingen ging doen. Bij de doe- en samenwerkingsopdrachten laat ze een hoge taakgerichtheid zien.

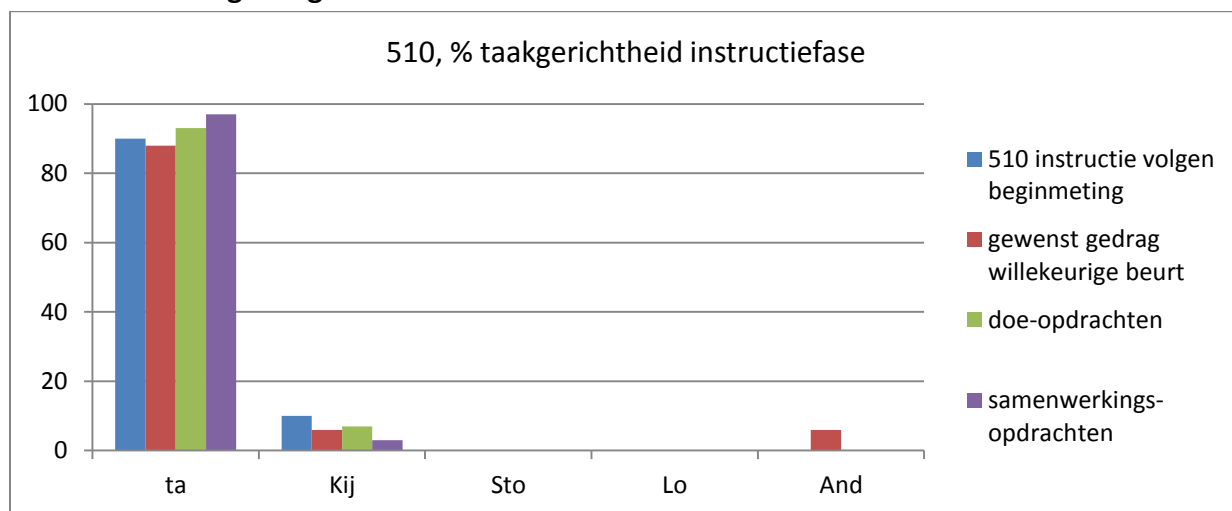
509, % taakgerichtheid werkfase



Afsluitend interview werkfase, 509.		
VRAAG	WAARDERING	WAARDOOR KOMT DAT?
Hoe goed lukt het om taakgericht te werken	8	'Als anderen praten, zeg ik hoe op en negeer ik hen. Over moeilijke sommen (pluswerk) moet ik langer nadenken.
Heeft de eerste 10 minuten stille werktijd jou geholpen om taakgericht te werken?	ja	'Dan doen die anderen het ook. Het is stil.
Heeft het reflectie-/terugkijkformulier jou geholpen om meer takenwerk af te krijgen?	ja	'Dan kon terugdenken aan hoe ik het deed.'
Heeft het stopmoment jou geholpen om meer rekenwerk af te krijgen?	ja	'dan wist ik, als ik minder sommen had gemaakt, dat ik de volgende 5 minuten harder moest doorwerken.

Voor kind 509 zijn de opgaves niet te moeilijk (cito A). Ze twijfelt over de oplossingsmanier ('ik vind het rekenwerk soms moeilijk'), wat resulteert in kijkgedrag/'dagdromen': wat doet de ander? Dit belemmert haar taakgerichtheid. Als ze stil aan het werk gaat is ze meer op haar taak gericht. Het kijkgedrag blijft vrijwel gelijk. Bij gemakkelijke sommen werkt ze voldoende vlot door. Bij moeilijkere sommen heeft ze meer moeite om taakgericht aan de opgaves te werken. Ze rekent veel uit haar hoofd uit. Het gebruik van een kladblaadje kan het denken zichtbaar maken en zorgen voor meer taakgerichtheid. Ze wordt ook door burens gevraagd om sommen uit te leggen. Bij de interventie; 'zelfstandig takenwerk met reflectie' vermindert dat haar eigen taakgerichtheid. Ze vindt het moeilijk om erna weer zelf aan het werk te gaan. In het afsluitende interview geeft ze aan dat het alertheidssignaal haar eraan herinnert dat ze moet zorgen dat ze de sommen af krijgt. In zeven van de acht gevallen zette ze taakgericht gedrag voort. Eén keer zorgde het stopmoment juist voor afleiding terwijl ze goed aan het werk was. Toch laat ze tijdens de laatste interventie storend en ander gedrag zien als reactie op het gedrag van kind nummer 507. Ze vindt het nog moeilijk om zelfstandig te kiezen: dit ga ik doen.

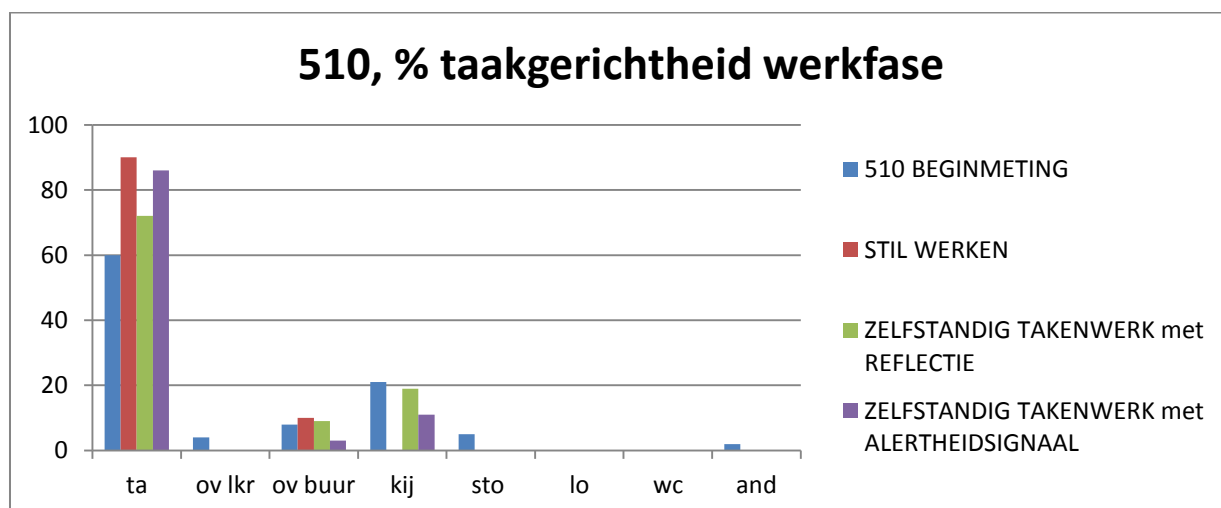
510 Ontwikkeling taakgerichtheid



Afsluitend interview instructie volgen, 510.		
VRAAG	WAARDERING	WAARDOOR KOMT DAT?
Hoe goed lukt het om mee te doen met de rekeninstructie?	8	'Ik wil graag meedoen. Ik heb veel aan de uitleg anders lukt het niet.'
Helpt het als de meester/juf precies zegt wat je moet doen? (gewenst gedrag benoemen)	ja	'Dan weet ik waar we zijn en wat we moeten doen.'
Helpt het als je bij (instructie)som 2 de oplossingsmanier in je eigen schrift noteert en dit gebruikt om er na zelf aan de slag te gaan met de opgave?	ja	'Ik snap het beter.'
Helpt het als je met iemand anders moet/mag overleggen over de som?	ja	'Je begint het beter te begrijpen en het is leuk.'

Kind nummer 510 scoort voor cito rekenen: B (tussendoor controle taakaanpak).

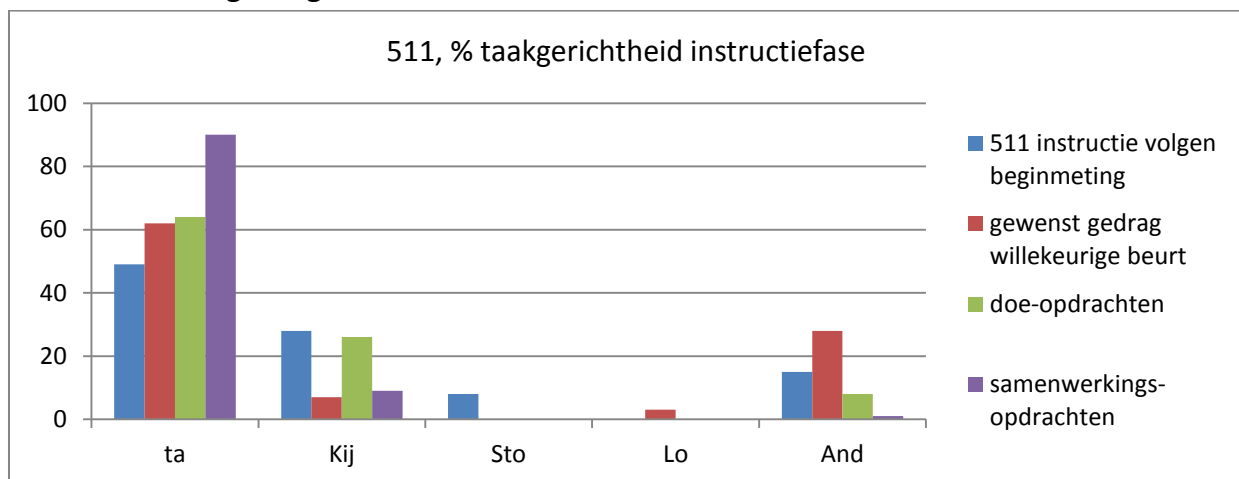
Hij volgt trouw de uitleg en zegt zelf dat hij denkt dat het rekenwerk anders niet lukt. Er wordt weinig individueel gewenst gedrag naar hem benoemd. Dit is niet nodig. Bij de doe-opdrachten en de samenwerkingsopdrachten is een lichte groei te zien, waarbij vermeld moet worden dat de scores al erg hoog waren. Hij heeft voldoende denktijd nodig.



Afsluitend interview werkfase, 510.		
VRAAG	WAARDERING	WAARDOOR KOMT DAT?
Hoe goed lukt het om taakgericht te werken	8	'Ik wil goed doorwerken. Anderen vragen om hulp of leiden mij af.'
Heeft de eerste 10 minuten stille werktijd jou geholpen om taakgericht te werken?	ja	'Het is rustig. Ik kan dan beter nadenken.'
Heeft het reflectie-/terugkijkformulier jou geholpen om meer takenwerk af te krijgen?	ja	'Dan weet ik dat ik dat ik de volgende dag door moet werken.'
Heeft het stopmoment jou geholpen om meer rekenwerk af te krijgen?	nee	'Dan was ik aan het werk en werd ik afgeleid. Dan ben ik kwijt hoe de som uitgerekend moet worden.'

Tijdens de eerste tien minuten van de werkfase werkt hij zeer taakgericht. Hij geeft aan dat het stil is en dat de uitleg net gegeven is). In de werkfase valt op dat hij vaak voor zich uit kijkt. Het is niet duidelijk of hij 'dagdroomt' of dat hij nadenkt. Hij zegt zelf dat hij nadenkt over moeilijke sommen. Hij maakt nauwelijks gebruik van zijn kladblaadje, waardoor hij alles moet onthouden. Als er overleg plaatsvindt in zijn groepje of als er iets gezelligs gebeurt, vindt hij het moeilijk om erna weer met zijn werk verder te gaan. Hij kan blijven hangen en heeft een alertheidssignaal nodig: 'de meester mag dat tegen mij zeggen'. Op de meetmomenten met het stopsignaal laat hij in 8 van de 8 gevallen taakgericht gedrag zien dat hij ook voortzet. Storend en ander gedrag zijn niet meer zichtbaar.

511 Ontwikkeling taakgerichtheid



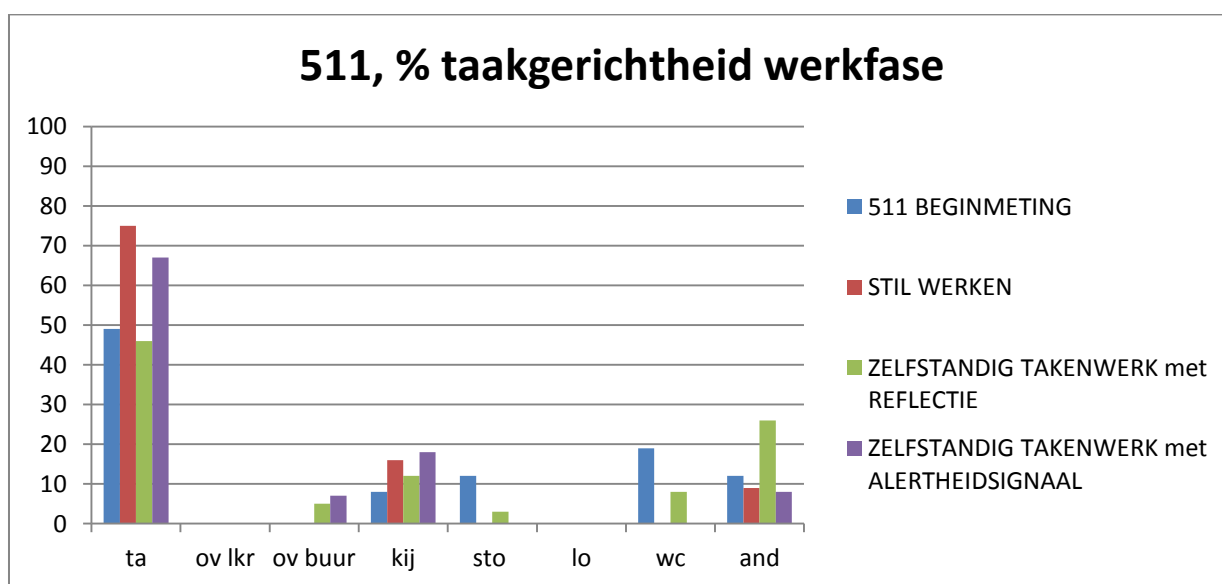
Afsluitend interview instructie volgen, 511.		
VRAAG	WAARDERING	WAARDOOR KOMT DAT?
Hoe goed lukt het om mee te doen met de rekeninstructie?	3	'Ik ben snel afgeleid.'
Helpt het als de meester/juf precies zegt wat je moet doen? (gewenst gedrag benoemen)	ja	'Dan let ik weer even op.'
Helpt het als je bij (instructie)som 2 de oplossingsmanier in je eigen schrift noteert en dit gebruikt om erna zelf aan de slag te gaan met de opgave?	ja	'Anders moet je alleen luisteren.'

Helpt het als je met iemand anders moet/mag overleggen over de som?	ja	'Je denkt na over hoe je het moet vertellen.'
---	----	---

Kind nummer 511 scoort voor cito rekenen: C.

Hij is bijzonder snel afgeleid en onderkent dit. Het benoemen van gewenst gedrag helpt, maar hij is ook weer snel afgeleid (zie ander gedrag: rood) waardoor de boodschap herhaald moet worden. Tijdens doe-opdrachten is hij, na een aansporing, bezig met de opdracht. Als deze besproken wordt voor de groep is hij vlug afgeleid.

Bij de samenwerkingsopdrachten liet hij gedurende twee metingen een hoge taakgerichtheid zien. Dit is niet altijd zo, maar de mate van ander gedrag is beduidend afgenomen. Waarschijnlijk helpt het dat hij een samenwerkingspartner heeft die op de juiste manier te werk gaat. Hij wordt meegetrokken door het voorbeeldgedrag van de ander.

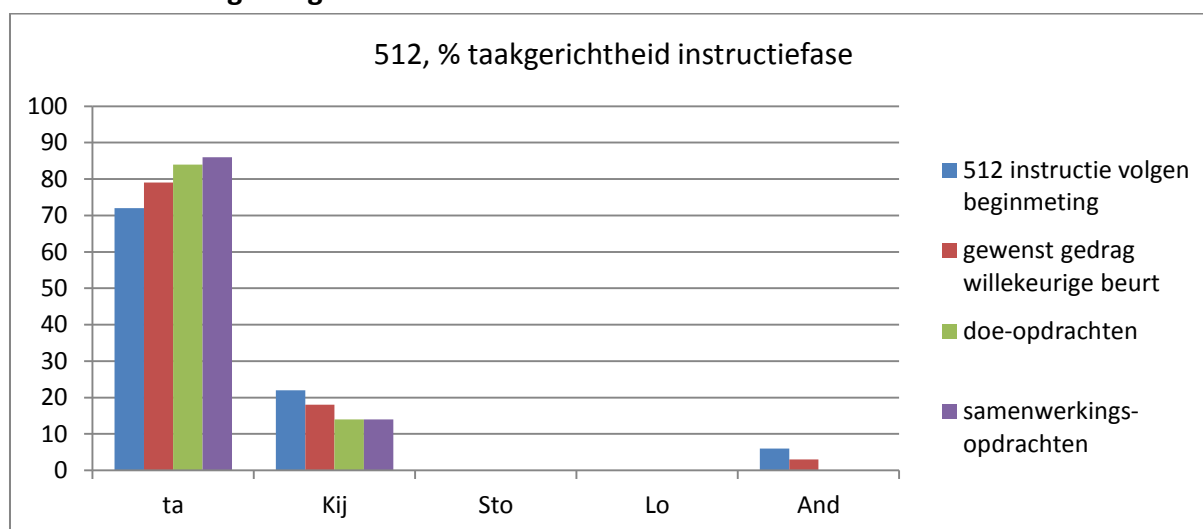


Afsluitend interview werkfase, 511.		
VRAAG	WAARDERING	WAARDOOR KOMT DAT?
Hoe goed lukt het om taakgericht te werken	7	'soms ben ik afgeleid en vergeet ik te werken.'
Heeft de eerste 10 minuten stille werktijd jou geholpen om taakgericht te werken?	ja	'Dan is het stil en mag ik niet praten met anderen. Dan probeer ik het echt.'
Heeft het reflectie-/terugkijkformulier jou geholpen om meer takenwerk af te krijgen?	ja	'Dan weet ik dat ik de volgende keer sneller moet werken.'
Heeft het stopmoment jou geholpen om meer rekenwerk af te krijgen?	Ja	'Dan schrik ik wakker, kijk ik hoever ik ben en ga ik verder met het werk.'

Bij de verwerking vindt hij het moeilijk om te starten met het werk en de aandacht te blijven richten. Op de werkmomenten waarbij hij niet mag overleggen (10 minuten stil werken), de leerkracht een toeziend oog op de groep houdt en kinderen die goed werkgedrag laten zien complimenten ontvangen, laat hij meer taakgerichtheid zien. 'De meester let op mij', zegt hijzelf. Op de momenten dat hij zelfstandig aan het werk moet blijven, laat hij ander gedrag zien: spelen (met het potlood spelen, tekenen, bladeren in het nakijkboekje) en storend

gedrag: anderen afleiden (kletsen, lachen, signalen geven, gebaren/bewegingen maken) zien. Het storende gedrag is in vergelijking met de beginmetingen duidelijk verminderd. Hij zegt zelf: 'Ik kan me niet goed concentreren. Ik wil doorwerken maar het lukt niet altijd'. Vaak neemt hij een moment om naar de w.c. te gaan (loopt achter mij om de klas uit). Over het alertheidssignaal zegt hij: 'Hierdoor weet ik dat ik aan de slag moet gaan'. Op de meetmomenten/videobeelden is zichtbaar dat hij steeds aan het werk is, als het signaal klinkt. Direct na het signaal en het invullen van het reflectieformulier werkt hij ook door. Tussendoor is het kijk- en ander gedrag zichtbaar, maar hierin blijft hij niet hangen. 'Ik weet dat de wekker weer afgaat', grapt hij. Tevens is zichtbaar dat hij glundert bij een compliment/tip ten aanzien van zijn taakaanpak: 'Goed zo, dat moet je vaker doen'.

512 Ontwikkeling taakgerichtheid



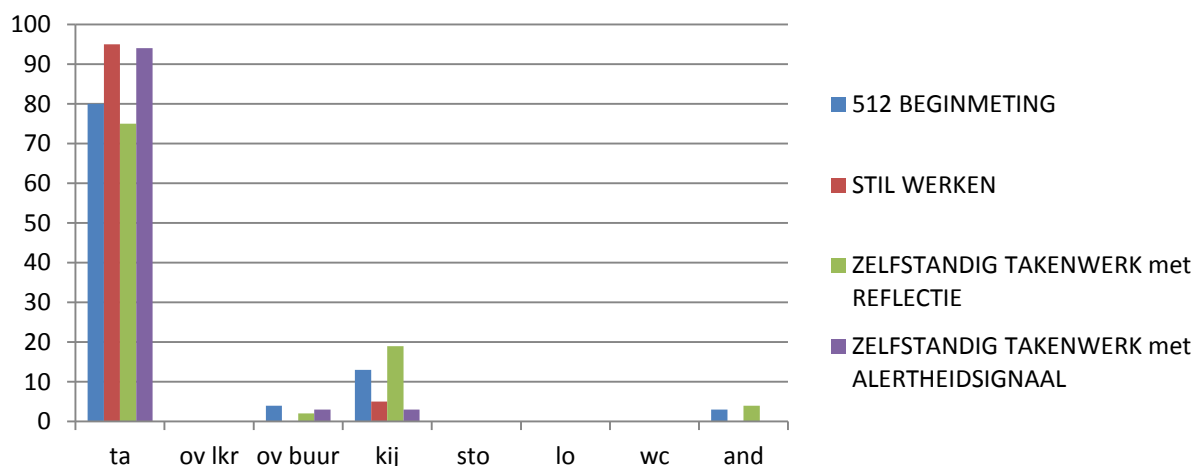
Afsluitend interview instructie volgen, 512.		
VRAAG	WAARDERING	WAARDOOR KOMT DAT?
Hoe goed lukt het om mee te doen met de rekeninstructie?	8	'Ik laat me niet afleiden.'

Helpt het als de meester/juf precies zegt wat je moet doen? (gewenst gedrag benoemen)	ja	'Dan weet ik wat ik moet doen.'
Helpt het als je bij (instructie)som 2 de oplossingsmanier in je eigen schrift noteert en dit gebruikt om erna zelf aan de slag te gaan met de opgave?	ja	'Dan kan ik som drie beter maken.'
Helpt het als je met iemand anders moet/mag overleggen over de som?	ja	'Als ik het alleen moet doen, moet ik langer nadenken.'

Kind nummer 512 scoort voor cito rekenen: C (tussendoor controle taakaanpak).

Hij is een stille leerling die trouw de instructie volgt. Tijdens de instructie zijn momenten van dromerig rondkijken te zien. Een willekeurige beurt houdt hem erbij. Ook bij doe- en samenwerkingsopdrachten laat hij een lichte groei zien. Hij heeft meestal even tijd nodig, voordat hij initiatief neemt.

512, % taakgerichtheid werkfase

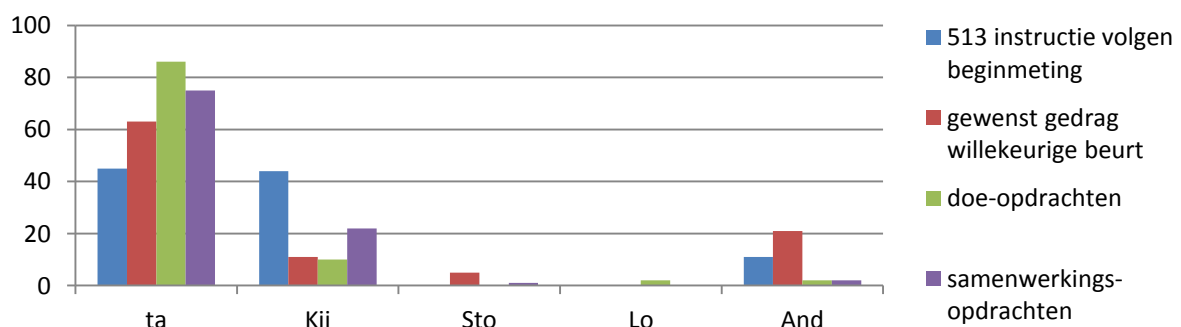


Afsluitend interview werkfase. 512		
VRAAG	WAARDERING	WAARDOOR KOMT DAT?
Hoe goed lukt het om taakgericht te werken	8	'Ik wil het goed en snel maken.'
Heeft de eerste 10 minuten stille werktijd jou geholpen om taakgericht te werken?	ja	'Het was stil. Anderen vroegen mij niets.'
Heeft het reflectie-/terugkijkformulier jou geholpen om meer takenwerk af te krijgen?	ja	'Als ik minder gemaakt had, dacht ik moet beter doorwerken.'
Heeft het stopmoment jou geholpen om meer rekenwerk af te krijgen?	soms	'Ik was aan het werk en moest daardoor stoppen (invullen formulier). Als ik niet werkte wist ik dat ik door moet werken'

512 start elke verwerkingsfase heel taakgericht. In het tweede deel van de werktijd laat hij meer kijkgedrag zien. Hij zegt zelf dat dit te maken heeft met moeilijkere sommen. Hij vindt het prettig als het stil/rustig is. Incidenteel gaat hij meedoen met lollige dingen die anderen ondernemen: ander gedrag (non-verbaal reageren op elkaar). Hij heeft een sterke eigen verantwoordelijkheid voor zijn eigen werk en blijft bij zijn eigen werk, waarbij hij ook hulpvaardig is naar zijn burens toe. Op de meetmomenten met het stopsignaal laat hij in 8 van de 8 gevallen taakgericht gedrag zien dat hij ook voortzet.

513 Ontwikkeling taakgerichtheid

513, % taakgerichtheid instructiefase

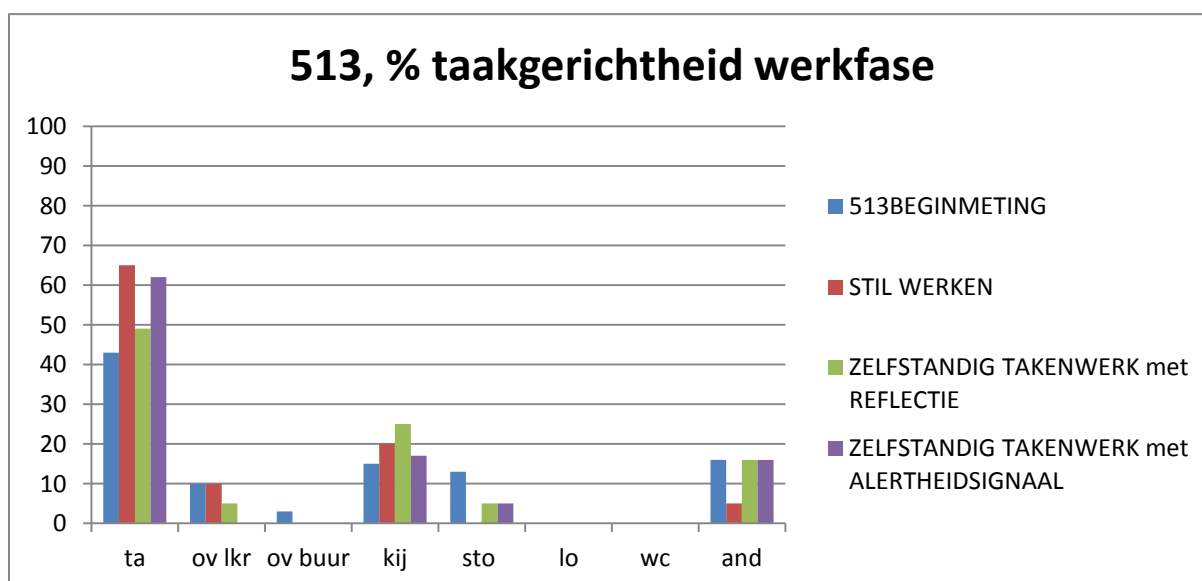


Afsluitend interview instructie volgen, 513.		
VRAAG	WAARDERING	WAARDOOR KOMT DAT?
Hoe goed lukt het om mee te doen met de rekeninstructie?	5	'Soms ben ik snel afgeleid.'

Helpt het als de meester/juf precies zegt wat je moet doen? (gewenst gedrag benoemen)	ja	'Anders vergeet ik wat ik moet doen.'
Helpt het als je bij (instructie)som 2 de oplossingsmanier in je eigen schrift noteert en dit gebruikt om er na zelf aan de slag te gaan met de opgave?	ja	'Ik denk na over de dingen die ik opschrijf.'
Helpt het als je met iemand anders moet/mag overleggen over de som?	ja	'Je moet nadenken en het is leuk.'

Kind nummer 513 scoort voor cito rekenen: C (verlengde instructie voor nieuwe sommen, tussendoor controle taakaanpak).

Hij is snel afgeleid, maar zoekt niet persé contact met anderen tijdens de instructie. Naast momenten dat hij actief betrokken is bij de instructie kent hij momenten dat hij wegdroomt/rondkijkt. Zijn denken is niet zichtbaar. Als hij een onverwachte beurt krijgt, moet hij vaak eerst nog even nadenken (begint er dan pas mee?). Het benoemen van gewenst gedrag en willekeurige beurten hebben hem meer taakgerichter met de instructie mee laten doen en heeft ervoor gezorgd dat hij stopte met het vertonen van ander gedrag (video-opname 1 benoemen gewenst gedrag). Doe-opdrachten zorgen ervoor dat hij geen gelegenheid heeft om andere zaken te ondernemen. Hij moet vaker aangezet worden tot het starten met deze opdrachten. Tijdens samenwerkingsopdrachten vindt hij het moeilijk om af te stemmen op de ander en met de opdracht bezig te blijven. Het gezelligheidsmotief voert de boventoon. De rollenkaarten helpen om bij de taak te blijven. Hij vindt het ook moeilijk om de strategie te verwoorden. Hij heeft even tijd nodig om de instructie 'op te slaan'. Bij de samenwerkingsopdrachten is hij uiteindelijk gaan samenwerken met 513. Ze werken onder mijn leiding samen. Dan lukt het om de strategie te verwoorden.



Afsluitend interview werkfase. 513		
VRAAG	WAARDERING	WAARDOOR KOMT DAT?
Hoe goed lukt het om taakgericht te werken	4	'Ik ben snel afgeleid.'
Heeft de eerste 10 minuten stille werktijd jou geholpen om taakgericht te werken?	ja	'Dan is het rustig en ben ik minder afgeleid.'
Heeft het reflectie-/terugkijkformulier jou geholpen om meer takenwerk af te krijgen?	ja	'Dan weet ik of ik heb doorgewerkt.'
Heeft het stopmoment jou geholpen om meer rekenwerk af te krijgen?	ja	'Dan dacht ik er weer aan om aan mijn werk te gaan.'

Kind 513 heeft tijdens de instructie moeite om zijn aandacht te richten en mee te doen/denken. In de instructiefase wordt hij gericht gestuurd, aangemoedigd door mij. Tijdens de verwerkingsfase wordt er een groter beroep gedaan op zijn zelfstandigheid. Hij vindt het moeilijk om direct te starten (eerste tien minuten stil werken) met de opdracht. Hij laat dan veel kijkgedrag zien. Taakgericht werken lukt beter, als het rustig is in de klas (meting stil werken) en als hij complimenten krijgt ('ik zie dat 513 al begonnen is, goed zo'). Als ik instructie geef aan de andere groep vindt hij het moeilijk om taakgericht te blijven werken (zelfstandig takenwerk). Hij laat veel niet-taakgericht gedrag zien: kijken, ander gedrag (spelen/rommelen met spullen) en storend gedrag. Hij heeft vanaf de interventie; 'stil werken', een andere, rustige werkplek gekregen. Vanaf dat moment is het storend gedrag naar andere kinderen toe verminderd. Door individuele hulp, tijdens de loopronde, kan en gaat hij weer verder met werken, maar dit is van korte duur. Het alertheidssignaal werkt tijdens de videometingen 2x positief voor hem. Eén keer werkt het juist negatief. Hij was aan het werk, maar door het signaal stopt hij ermee, vult het reflectieformulier in en vergeet om verder te werken (volgt wat anderen doen en vraagt wat zij hebben ingevuld). Hij vindt zelf dat hij goed doorwerkt, maar komt onvoldoende toe aan het takenwerk. Als hij het werk in zijn eigen tijd af moet maken, lukt dat snel.

BIJLAGE 8 OUDERBRIEF

Aan de ouders van de kinderen uit groep 5 en 6,

logo school,, 19-01-2014

Beste ouders,

In september 2013 heb ik aangekondigd dat ik dit schooljaar een praktijkgericht onderzoek zal uitvoeren, als onderdeel van mijn Master Sen opleiding. In dit schrijven geef ik u meer informatie over het onderzoek en attendeer ik u op het gebruik van video-opnames als meetinstrument.

Het onderzoek richt zich op de mate waarin de kinderen het gemakkelijk of moeilijk vinden om taakgericht de instructie te (blijven) volgen en/of taakgericht te werken. Zogenaamde 'executieve' vaardigheden hebben hier invloed op. Het gaat met name om: impulsiviteit onder controle houden/gerichte aandacht, volgehouden aandacht, emotieregulatie, taakinitiatie en het werkgeheugen (voor een omschrijving: zie bladzijde 2).

Deze vaardigheden blijven zich ontwikkelen tot de volwassenheid en kunnen in de begeleiding, door ouders en/of leerkrachten, gestimuleerd worden.

Binnen het onderzoek ga ik de kinderen stimuleren om deze vaardigheden, bewuster en vaker in te zetten. De komende periode zullen ik met de kinderen stapsgewijs acties ondernemen, bijvoorbeeld: Hoe kunnen we ervoor zorgen dat we snel samen kunnen starten (wachttijd is saai)?

Om het effect van de acties te meten zal ik video-opnames maken. Ik kan dan terugkijken en bepalen in welke mate de actie zinvol is. Door deze opnames kan ik ook reflecteren op mijn eigen leerkrachtgedrag en daarin aanpassingen maken.

In de schoolgids staat vermeld dat de school 'opnames kan maken voor intern gebruik'. **In het kader van het onderzoek wil ik u hier nogmaals op attenderen. Indien u bezwaar heeft dan kunt u dit bij mij aangeven.** Ook bij vragen over het onderzoek kunt u telefonisch contact met mij opnemen: (niet op woensdag) of per mail: a.wijen@_____.

Met vriendelijke groeten:

Albert Wijen,

Leerkracht groep 5 en 6.

Executieve vaardigheden en hun betekenis.

Executieve vaardigheid	Betekenis	Belang tijdens de instructie
Respons-inhibitie	Je eerste reactie uitstellen, je niet laten afleiden.	Je aandacht kunnen richten.
Volgehouden aandacht	Aandacht kunnen blijven schenken aan een taak, ondanks afleiding, vermoeidheid of verveling.	Je aandacht kunnen blijven richten.
Emotieregulatie	Het vermogen om emoties te reguleren, je gedrag te controleren.	Niet direct negatieve gedachten hebben bij een les: dat kan ik niet, dit is moeilijk, waarna er minder gemotiveerd gewerkt wordt.
Taakinitiatie	Meteen beginnen met een taak, nadat de opdracht is gegeven.	Meedoen/meedenken met opdrachten die als onderdeel van de instructie gegeven worden.
Werkgeheugen	De vaardigheid om informatie in het geheugen te houden bij het uitvoeren van taken.	Dit vergemakkelijkt het volgen van de instructie: eerder geleerde vaardigheden of ervaringen toepassen in een nieuwe situatie.