

Toets PGO

‘Ik wil aan het werk maar hoe?’

Een onderzoek naar mogelijkheden tot verbetering van de taakgerichtheid binnen het zelfstandig werken van enkele leerlingen in de bovenbouw van het basisonderwijs.

Student:	<i>Anne Prince</i>
Studentnummer:	<i>2134481</i>
Opleiding:	<i>Master Special Educational Needs (voltijd) aan het Fontys Opleidingcentrum Speciale Onderwijszorg te Tilburg</i>
Begeleiding:	<i>Astrid Westerbeek</i>
Studiejaar:	<i>2012-2013</i>

Toets POP

Naam student: *Anne Prince*

Studentnummer (7 cijfers): *2134481*

Lesplaats: *Tilburg*

Studiebegeleider: *Astrid Westerbeek*

Aantal woorden eigen tekst:

4950

In deze toets verwerkte centrale thema's mét representatieve verwerkingsopdracht*:

1. *Inclusie*
2. *Master SEN als professional*
3. *Systeemgericht denken*

Eventueel extra:

Verwerkte competenties (schrijf nummer van de competentie)**

1, 2, 3, 4, 5, 6 en 7

Verwerkte basisdimensies (schrijf nummer van de basisdimensie)***

A1, A2, A3

Totaaloverzicht van alle in toetsen verwerkte centrale thema's (schrijf nummer)

<i>1.1</i>	<i>1.2</i>	<i>2.1</i>	<i>2.2</i>						

Toets Casus

Naam student: Anne prince

Studentnummer (7 cijfers): 2134481

Lesplaats: Tilburg

Studiebegeleider: A. Westerbeek

Aantal woorden eigen tekst:	4297
------------------------------------	------

In deze toets verwerkte modules mét representatieve verwerkingsopdracht: afkorting module noteren

1.TAP1
2.SEO1
3. TAA4
4. TAA3

Verwerkt centraal thema * (schrijf nummer en naam thema)

-Systeemgericht denken
- Master SEN Professional

Feedback vanuit vorige toets (indien herkansing dan feedback vorige poging)

Positieve punten	
-------------------------	--

Aandachtspunten	
------------------------	--

Verwerkte competenties (schrijf nummer van de competentie)**

7

Verwerkte basisdimensies (schrijf nummer van de basisdimensie)***

B1, B2,3

Totaaloverzicht van alle in toetsen verwerkte modules (9 of meer) (schrijf nummer)

Tap1	Seo1	Taa4	Taa3						
------	------	------	------	--	--	--	--	--	--

Totaaloverzicht van alle in toetsen verwerkte centrale thema's (schrijf nummer)

1.1	1.2	2.1	2.2						
-----	-----	-----	-----	--	--	--	--	--	--

Toets Onderzoeksvoorstel

Naam student: Anne Prince

Studentnummer (7 cijfers): 2134481

Lesplaats: Tilburg

Studiebegeleider: Astrid Westerbeek

**Aantal woorden
eigen tekst:**

Onderzoeksvoorstel:

Onderwerp: Taakgericht gedrag vergroten

Titel: 'Ik wil aan het werk maar hoe?'

Een onderzoek naar mogelijkheden tot verbetering van de taakgerichtheid binnen het zelfstandig werken van leerlingen in de bovenbouw van het basisonderwijs

Feedback vanuit vorige toets (indien herkansing dan feedback vorige poging)

Positieve punten

'Ik werd meegezogen in een hardop denkende zoektocht'
'Je wisselt nieuwe kennis af praktische stappen en je bent oprecht bezig met je gevalsstudie.'
'Je attitude (ROH) is prima: betrokken, bescheiden en open minded. Met de triade zit het goed.'

Aandachtspunten

'Geen titel, geen paginanummering, beperkte literatuur, taalblunders en te uitgebreide bijlagen.'
'In de toekomst graag meer zelfregulering, metareflectie en ook meer literatuurstudie.'

Verwerkte competenties (schrijf nummer van de competentie)**

4,5,7

Verwerkte basisdimensies (schrijf nummer van de basisdimensie)***

A2, B1, B2.1, B2.2, B2.3

Totaaloverzicht van alle in toetsen verwerkte modules (9 of meer) (schrijf nummer)

Tap1	Seo1	Taa4	Taa3						
------	------	------	------	--	--	--	--	--	--

Totaaloverzicht van alle in toetsen verwerkte centrale thema's (schrijf nummer)

1.2	1.1	2.1	2.2						
-----	-----	-----	-----	--	--	--	--	--	--

Toets Artikel

Naam student: Anne Prince

Studentnummer (7 cijfers): 2134481

Lesplaats: Tilburg

Studiebegeleider: Astrid Westerbeek

Aantal woorden: eigen tekst	4146
--	------

In deze toets verwerkte modules mét representatieve verwerkingsopdracht: afkorting module noteren

1. SEO2
2. SEO3
3. TAP3

Eventueel extra:

Verwerkte centrale thema's *

- Denken in mogelijkheden
- MasterSEN als professional
- Systeemgericht denken
Eventueel extra:

Feedback vanuit vorige toets (indien herkansing dan feedback vorige poging)

Positieve punten	Duidelijke inhoudsopgave. De aanleiding van je onderzoek is duidelijk Je hebt al een goed aanzet gemaakt, voor je PGO een mooie start om samen met je CF en studiebegeleider het verder invulling aan te geven.
Aandachtspunten	Je geeft soms al duidelijke koppelingen naar de praktijk aan, dat mag je meer doen. Zorg er wel voor dat je geen losse stukjes schrijft maar dat alles met elkaar in verband wordt gebracht. Maak verbindingen.

Verwerkte competenties (schrijf nummer van de competentie)**

Competentie 1, 3 en 7

Verwerkte basisdimensies (schrijf nummer van de basisdimensie)***

B1 B2.1 B2.2 B2.3

Totaaloverzicht van alle in toetsen verwerkte modules (9 of meer) (schrijf nummer)

TAP1	TAA3	TAA4	SEO1						
------	------	------	------	--	--	--	--	--	--

Totaaloverzicht van alle in toetsen verwerkte centrale thema's (schrijf nummer)

Cen1,2	Cen 1,1	Cen 2,1	Cen2,2						
--------	------------	------------	--------	--	--	--	--	--	--

Toets PGO									
Naam student: Anne Prince									
Studentnummer (7 cijfers): 2134481									
Lesplaats: Tilburg									
Studiebegeleider: Astrid Westerbeek									
Aantal woorden: eigen tekst									
Titel onderzoek									
'Ik wil aan het werk maar hoe?' Een onderzoek naar mogelijkheden tot verbetering van de taakgerichtheid binnen het zelfstandig werken van enkele leerlingen in de bovenbouw van het basisonderwijs.									
Onderwerp onderzoek									
Werkhoudingsproblemen, taakgericht gedrag									
Feedback vanuit vorige toets (indien herkansing dan feedback vorige poging)									
Positieve punten		Duidelijke titel boven een interessant artikel met potentie. Triade is aanwezig. Je hebt de moduleopdrachten op representatieve wijze verwerkt. (artikel)							
Aandachtspunten		Zonder nummering en inhoudsopgave is het geheel wat moeilijker door te werken. Theoretische onderbouwing mag wat sterker. (artikel)							
Verwerkte competenties (schrijf nummer van de competentie)**									
2,3,4,5 en 7									
Verwerkte basisdimensies (schrijf nummer van de basisdimensie)***									
A1, A2, A3, B1, B2.1, B2.2, B2.3									
Totaaloverzicht van alle in toetsen verwerkte modules (9 of meer) (schrijf nummer)									
TAP1	TAA3	TAA4	SEO1	SEO2	SEO3	TAP3			
Totaaloverzicht van alle in toetsen verwerkte centrale thema's (schrijf nummer)									
Cen 2.1	Cen 2.2	Cen 1.1	Cen 1.2						

Inhoud

Samenvatting.....	9
1 Aanleiding, probleemstelling en onderzoeksvraag	10
1.1 Context, aanleiding en probleemstelling	10
1.2 Van doel naar onderzoeksvraag en deelvragen	11
2 Theoretisch kader	12
2.1 Taakgerichte leertijd.....	12
2.2 Zelfstandig werken	12
2.3 Werkhoudingsprobleem.....	13
2.4 Afstemmingsstrategie	14
2.5 Feedback	15
3 Onderzoeksmethodologie	16
3.1 Doel van onderzoek.....	16
3.2 Onderzoeksparadigma	16
3.3 Onderzoeksgroep	16
3.4 Onderzoeksstrategie	17
3.5 Dataverzameling en analyse.....	17
3.6 Keuze voor Afstemmingsstrategie	18
3.7 Kwaliteitseisen.....	21
3.7.1 Validiteit	21
3.7.2 Betrouwbaarheid.....	21
3.7.3 Ethiek.....	21
3.7.4 Triangulatie.....	22
4 Data-analyse en resultaten	23
4.1 Zelfstandig werken	23
4.2 Startsituaties per leerling	23
4.2.1 Leerling 1 R.	24
4.2.2 Leerling 2 G.....	24
4.2.3 Leerling 3 S.	24
4.2.4 Leerling 4. V.....	24
4.2.5 Leerling 5 J.	24
4.2.6 Leerling 6 T.	24
4.3 Interventie Afstemmingstrategie	25
4.4 Effect van interventie per leerling.....	26
4.4.1 Leerling 1 R.	26
4.4.2 Leerling 2 G.....	26
4.4.3 Leerling 3 S.	26

4.4.4 Leerling 4 V.	26
4.4.5 Leerling 5 J.	27
4.4.6 Leerling 6 T.	27
5 Conclusies en discussie.....	30
5.1 Conclusies en aanbevelingen	30
5.2 Discussie	31
6 Evaluatie en reflectie	33
Literatuurlijst	34
Bijlage 1 Tijd-steekproef formulier en toelichting	35
Bijlage 2 Schema beantwoording deelvragen	37
Bijlage 3 Tijdspad.....	38
Bijlage 4 Toepassing Afstemmingsstrategie	39
Bijlage 5 Ruwe data Tijd-steekproeven	43
Bijlage 6 Gelabelde interviews nulmeting leerkrachten - Zelfstandig werken	55
Bijlage 7 Gelabelde interviews nulmeting leerkrachten – Omschrijving leerlingen	57
Bijlage 8 Gelabelde interviews nulmeting leerlingen.....	59
Bijlage 9 Gelabelde voortgangsgesprekken leerlingen	61
Bijlage 10 Gelabelde voortgangsgesprekken leerkrachten	63
Bijlage 11 Gelabelde interviews eindmeting leerlingen.....	65
Bijlage 12 Gelabelde interviews eindmeting leerkrachten – Algemeen over Afstemmingsstrategie... ..	67
Bijlage 13 Gelabelde interviews eindmeting leerkrachten – Omschrijving leerlingen	69

Samenvatting

Dit praktijkgerichte onderzoek is een actieonderzoek en gaat over het vergroten van het taakgericht gedrag van zes leerlingen tijdens het zelfstandig werken in de bovenbouw van het basisonderwijs. In de praktijk werd geconstateerd dat niet alle leerlingen in de bovenbouw taakgericht aan het werk waren tijdens het zelfstandig werken. De nulmeting bestaat uit narratieve interviews en de Tijd-steekproef (Jeninga, 2008). Hieruit bleek dat leerkrachten veel begeleidingstijd staken in het probleem, maar niet het gewenste resultaat bereikte. De betreffende leerlingen baalde dat ze hun werk niet af kregen en volgens de Tijd-steekproef vertoonde de leerlingen te veel niet-taakgericht gedrag.

Binnen het onderzoek is met behulp van het theoretisch kader en aan de hand van een criterialijst een aanpak voor dit probleem geselecteerd. De Afstemmingsstrategie van Janssens (1996) is uiteindelijk gekozen als interventie op de huidige situatie. Deze werd vier weken ingezet door de groepsleerkrachten van de betreffende leerlingen. Aan het eind van de periode is nogmaals middels narratieve interviews en de Tijd-steekproef gemeten of de interventie effect heeft gehad.

Uiteindelijk blijkt dat de Afstemmingsstrategie een positieve invloed heeft op de taakgerichtheid van deze zes leerlingen. De meeste leerlingen en leerkrachten spreken over een positief resultaat en ook de Tijd-steekproef meet duidelijk vooruitgang in de taakgerichtheid van leerlingen.

1 Aanleiding, probleemstelling en onderzoeksvraag

In dit hoofdstuk wordt met een probleem uit de praktijk verantwoord waarom dit onderzoek uitgevoerd gaat worden en wat daarbij de onderzoeksvraag is. Om een helder totaalplaatje te schetsen wordt eerst de context gegeven waarin het onderzoek wordt uitgevoerd.

In dit onderzoek wordt mijn huidige leerwerkplek niet bij naam genoemd vanwege privacy redenen. In plaats daarvan is er voor gekozen om deze basisschool X te noemen in dit onderzoeksverslag. Dit is de basisschool waar dit onderzoek wordt uitgevoerd.

1.1 Context, aanleiding en probleemstelling

Basisschool X is een school met ongeveer 300 leerlingen en staat in het centrum van Tilburg.

De missie van Basisschool X luidt: *"Basisschool X: een goede basis voor ieder kind"*

Ze willen een school zijn waar de kinderen zich op een prettige manier optimaal kunnen ontwikkelen waarbij de school rekening houdt met verschillen tussen kinderen. Ook vinden ze het van belang dat er aandacht is voor de sociale omgang en de normen en waarden die daarmee samen gaan.

Uit de visie van Basisschool X blijkt dat ze het belangrijk vinden dat de zelfstandigheid en eigen verantwoordelijkheid van de leerlingen wordt vergroot. Dit start al in de kleuterklas door te werken met het keuzebord/themabord en mondt uit in de taakbrief waarmee gewerkt wordt vanaf groep 5. Door veel aandacht te geven aan zelfstandigheid en zelfverantwoordelijkheid van leerlingen binnen het leren, leren ze hen taken te overzien, verantwoordelijk te zijn over het eigen werk, samen te werken en ze leren om te gaan met regels in een klas.

Het onderzoek wordt uitgevoerd in de groepen 6, 7/8 en 8 van deze school en ook in samenwerking met de verwante groepsleerkrachten. Deze staan fulltime voor de klas en hebben ruim ervaring in het onderwijs.

Basisschool X is voor de opleiding Master SEN mijn leerwerkplek. Op deze leerwerkplek zijn genoeg mogelijkheden tot verdere professionele ontwikkeling op het gebied van onderwijszorg binnen en buiten de klassensituatie. Ook voor het uitvoeren van dit onderzoek is er voldoende draagvlak gevonden bij het team.

De aanleiding van dit onderzoek is de verlegenheidsituatie die ik aantrof op mijn huidige leerwerkplek als het gaat om de begeleiding van leerlingen binnen het zelfstandig werken. Toen ik dit probleem noemde op basisschool X, gaven verschillende leerkrachten aan deze situatie te herkennen in hun praktijk. Ze deelden hun ervaringen en noemden ook de huidige problemen betreffende dit onderwerp die ze tegen komen in hun klassensituatie. Zodoende ontstond er een onderwerp en probleemstelling met een breed draagvlak voor dit onderzoek. In overleg met de intern begeleider van basisschool X heb ik dit onderzoeksonderwerp concreter vormgegeven binnen de mogelijkheden van deze school.

Uit de visie blijkt dat de school veel waarde hecht aan het zelfstandig werken(zie hierboven beschreven). De huidige invulling van zelfstandig werken sluit niet aan bij elke leerling.

In dit onderzoek wordt er bekeken wat de mogelijkheden zijn om de taakgerichtheid bij deze leerlingen te vergroten. Op deze manier wordt duidelijk hoe een leerkracht zijn handelen af kan stemmen op die leerlingen waarbij taakgericht gedrag niet vanzelfsprekend is. Dit onderzoek zal in gaan op wat daar voor nodig is en waarom juist datgene. Kennis en vaardigheden betreffende dit onderwerp worden vergroot waardoor er in de toekomst beter kan worden ingespeeld op de onderwijsbehoefte van deze leerlingen. Leerkrachten die gebruik maken van de suggesties die gegeven worden in dit onderzoek ontwikkelen daarmee ook hun persoonlijke professionaliteit.

1.2 Van doel naar onderzoeksvraag en deelvragen

Enkele leerlingen in de bovenbouw van basisschool X vertonen tijdens het zelfstandig werken vaak niet-taakgericht gedrag. In dit onderzoek wordt bekeken hoe de taakgerichtheid tijdens het zelfstandig werken voor deze leerlingen positief te beïnvloeden is. Het onderzoek richt zich op wat daarbij ingezet kan worden en welke effect dit heeft. De volgende onderzoeksvraag is daarbij geformuleerd:

Op welke wijze kan de taakgerichtheid van zes leerlingen tijdens het zelfstandig werken in de bovenbouw van het basisonderwijs positief beïnvloed worden?

Deze vraag wordt beantwoordt met behulp van de onderstaande deelvragen:

- *Hoe wordt op dit moment gewerkt aan de taakgerichtheid binnen het zelfstandig werken?*
- *Welke interventie kan er verricht worden binnen mijn praktijk ten aanzien van het vergroten van de taakgerichtheid van zes leerlingen?*
- *Wat is het effect van betreffende interventie ten aanzien van het taakgericht gedrag van deze zes leerlingen?*
- *Welke aanbevelingen kunnen er geformuleerd worden ten aanzien van het vergroten van de taakgerichtheid van leerlingen in de bovenbouw?*

De kernbegrippen die aansluiten bij bovenstaande vragen en hiermee centraal staan tijdens dit onderzoek, zijn: taakgerichtheid, zelfstandig werken, de werkhouding van de leerlingen, motivatie, attributietheorie en feedback. Deze begrippen zullen uitgebreid behandeld worden in hoofdstuk twee van dit onderzoeksverslag en daarna ook herkenbaar aanwezig zijn in de andere hoofdstukken.

2 Theoretisch kader

De kernbegrippen zullen in dit hoofdstuk worden toegelicht vanuit verschillende bronnen, hun onderlinge verbanden worden duidelijk weergegeven en ook wordt de betekenis hiervan binnen dit onderzoek uitgelegd. Daarnaast zullen ook verschillende aanpakken genoemd worden die als interventie kunnen dienen om de taakgerichtheid van leerlingen positief te beïnvloeden. Een van deze aanpakken, de Afstemmingsstrategie (Janssens, 1996), wordt uitgebreider beschreven, omdat deze uiteindelijk als interventie dient binnen dit praktijkgerichte onderzoek.

2.1 Taakgerichte leertijd

Dit onderzoek heeft als doel de taakgerichtheid van leerlingen positief te beïnvloeden. Het moet duidelijk zijn wat er precies met deze term wordt bedoeld, wil het meetbaar zijn. Na verschillende bronnen te hebben geraadpleegd is er voor gekozen om de volgende definitie van taakgerichte leertijd in dit onderzoek te hanteren:

Taakgerichte leertijd is de tijd die daadwerkelijk besteed wordt aan de opgedragen taak.

Förrer en Janssen (1996) en Veenman (1993) geven een vergelijkbare definitie van taakgerichte leertijd zoals hierboven staat vernoemd. Förrer en Janssen noemen het ook wel effectieve leertijd. Zij geven aan dat er een verband is tussen de tijd die werkelijk aan leren besteed wordt en de leerprestaties van de leerlingen. Ook Veenman (1993) noemt dit verband tussen het leerrendement en de tijd die besteed wordt aan leren. Dat dit verband bestaat is duidelijk maar hoe de verschillen ontstaan in taakgerichte leertijd per klas of leerling is iets wat meerdere oorzaken heeft. Een belangrijke rol daarin heeft de leerkracht, zo stellen Förrer en Janssen (1996) maar ook Veenman (1993).

Allen maken ook nog een onderscheid in taakgerichte leertijd en actieve leertijd. Bij deze laatste term bedoelen ze de tijd die een leerling taakgericht en zinvol besteed. Met zinvol wordt bedoeld dat een leerling betrokken is bij de leerstof, dat deze leerstof aansluit bij de leerling maar ook dat de doelen die een leerkracht wil bereiken terug komen in de activiteiten waarmee de leerling bezig is. Veenman (1993) geeft drie factoren die van grote invloed zijn op de actieve leertijd namelijk: de afstemming van de leertaak op het doel, de geschiktheid van de leertaak voor het niveau van de leerling en als laatste succeservaringen.

Tijdens het selecteren van een aanpak, die als interventie gaat dienen om de taakgerichtheid van leerlingen positief te beïnvloeden, zullen deze drie factoren ook worden meegenomen als criteria. Het feit dat de leerkracht een grote rol speelt bij het vergroten van de taakgerichte leertijd bij de leerling, speelt mee tijdens deze selectie. In hoofdstuk drie wordt de keuze voor de aanpak verantwoord.

2.2 Zelfstandig werken

Dit onderzoek spitst zich toe op taakgericht gedrag van leerlingen tijdens het zelfstandig werken. Om deze reden is het van belang om goed voor ogen te hebben hoe zelfstandig werken er op basisschool X uit ziet maar ook wat er over geschreven is. Er is gekozen om de volgende omschrijving van zelfstandig werken te hanteren in dit onderzoek:

Zelfstandig werken is een activiteit waarbij leerlingen aan het werk zijn zonder beroep te doen op de leerkracht en zonder zijn directe controle met als doel te leren een steeds grotere verantwoordelijkheid over het eigen werk te hebben.

Deze definitie is tot stand gekomen door samenkomen van de hieronder uitgebreider beschreven theorieën.

Förrer en Janssen (1996) omschrijven zelfstandig werken als een activiteit waarbij leerlingen aan het werk zijn zonder beroep te doen op de leerkracht en zonder haar directe controle. Ook geven ze aan dat er allerlei variaties zijn op de invulling van het zelfstandig werken op school maar dat dit allemaal zonder directe begeleiding van de leerkracht gebeurt. Wel is er samenwerking tussen de leerlingen mogelijk. Zelfstandigheid wordt door Simons en Zuylen (1995) in vier vormen onderscheiden: zelfstandig werken, zelfstandig samenwerken, zelfstandig leren en zelfverantwoordelijk leren. Zij laten daarmee zien dat zelfstandigheid van leerlingen verschillende niveaus heeft en dat het meer betekent dan om kunnen gaan met uitgestelde aandacht. Voor elk van deze vier niveaus geven Simons en Zuylen aan welke vaardigheden en houdingen van leerlingen verwacht worden maar ook hoe de rollen zijn verdeeld tussen leerkracht en leerling. Ze geven daarmee ook duidelijk weer dat er een opbouw zit in deze vier vormen en geven ook punten aan om op een steeds hoger niveau te komen.

In het basisonderwijs kom je nauwelijks zelfverantwoordelijk leren en zelfstandig leren tegen, zo ook niet bij basisschool X. Sturing vindt hier plaats vanuit de leerkracht en uitvoering door de leerlingen. Wel zijn ze hier al een stap verder, ze doen ook aan zelfstandig samenwerken. Hierbij worden er nog anderen vaardigheden en houdingen gevraagd van de leerling volgens de indeling van Simons en Zuylen (1995).

Veenman (1993) definieert zelfstandig werken op een vergelijkbare manier als Förrer en Janssen (1996), enkel gaat zij nog dieper in op hoe het vorm krijgt. Ze spreekt over een activiteitscyclus binnen het zelfstandig werken. Steeds komt deze cyclus terug wanneer leerlingen zelfstandig aan het werk zijn: starten, uitvoeren, controle, registratie, inleveren en opruimen. Deze cyclus heeft als doel om leerlingen steeds meer verantwoording te geven over hun eigen werk. Leerlingen leren hun tijd productief gebruiken. De leerkracht heeft een rol als begeleider. Het controleren van de taak en feedback geven zijn belangrijke stappen in deze cyclus van Veenman. Deze cyclus is een mogelijke interventie om taakgericht gedrag bij leerlingen positief te beïnvloeden. In hoofdstuk drie, waar de keuze voor de uiteindelijke interventie verantwoord wordt, zal deze aanpak nogmaals genoemd worden.

Stevens (1995) heeft het over een drietal begrippen: competentie, autonomie en relatie. Het begrip autonomie is volgens hem veel meer dan dat leerlingen leren omgaan met uitgestelde aandacht. Net als Simons en Zuylen (1995) en Veenman (1993) gaat het volgens hem in het onderwijs ook om het werken aan een toenemende zelfstandigheid van leerlingen waardoor de zelfverantwoordelijkheid in leren ook toeneemt.

Stevens heeft met anderen naar aanleiding van zijn theorie over de drie basisbehoeften competentie, autonomie en relatie, het Orthopedagogisch Project Afstemming (OPA) ontwikkeld voor de leerling met een slechte werkhouding. Het gaat daarbij om het afstemmen op de leerling door middel van het uitspreken van verwachtingen naar en door de leerling. Ook hoort hierbij het maken van afspraken met de leerling over de te bereiken doelen, in een bepaalde tijd, met een bepaalde hoeveelheid werk en met eventuele hulpmiddelen. Daarna wordt er feedback gegeven door de leerkracht op het proces en product van de leerling. De attributietheorie vormt hier een belangrijk element. Deze komt in deze aanpak naar voren doordat er nagestreefd wordt dat leerlingen de succeservaring aan zichzelf toe schrijven waardoor er een sterke bekrachtiging ontstaat (Boog et al, 2012). In de volgende paragraaf wordt het Orthopedagogisch Project Afstemming nogmaals genoemd. Dan wordt deze in verband gebracht met een andere theorie en krijgt deze zo een plek binnen dit onderzoek.

2.3 Werkhoudingsprobleem

Timmerman (2002) omschrijft werkhoudingsproblemen als gedrag dat zowel uiterlijk zichtbaar is maar zich ook kan uiten in denkgedrag. Ze omschrijft het als een verzameling van gedragingen, die een taakoplossing positief of negatief kunnen beïnvloeden. In het geval van negatieve invloed spreken we van werkhoudingsproblemen. Omdat het denkgedrag volgens Timmerman een grote rol speelt wat betreft werkhoudingsproblematiek, is er voor gekozen om ook in het onderzoek na te

gaan wat het denkgedrag van de leerling is tijdens het zelfstandig werken. Ook speelt deze factor mee tijdens de selectie van een mogelijke interventie die verantwoord wordt in hoofdstuk drie. Timmerman (2002) noemt de Zelfinstructiemethode om werkhoudingsproblemen verder te kunnen analyseren en aan te pakken. Ook dit is een mogelijke interventie om het taakgericht gedrag van leerlingen positief te beïnvloeden en wordt in hoofdstuk drie nogmaals genoemd. Het is een cognitieve methode, het kind leert bewust zijn handelingen te sturen. Het oplossen van een probleem gebeurt in vier fasen als het gaat om begeleiding van werkhoudingsproblemen: de fase van de probleemanalyse, de fase van de oplossingsstrategie, de fase van uitvoering en de fase van evaluatie van de taak. De theorie van Meichenbaum, waar de Zelfinstructiemethode voortvloeit, gaat uit van de voortdurende interactie van de leerling met de omgeving. Zo stelt Timmerman twee groepen als beïnvloedende factoren op de werkhouding van het kind; factoren in het kind zelf en factoren in de omgeving. Alle factoren hebben steeds met elkaar te maken, het is de interactie die een werkhoudingsprobleem uitlokt zo stelt Timmerman (2002). Wanneer het gaat om leerkrachtfactoren speelt de attributietheorie een rol. Ze heeft het daarbij over een persoongericht of situatiegericht taalgebruik richting een leerling. Ook Janssens (1996) heeft het in zijn Afstemmingsstrategie over de attributietheorie en de rol die de leerkracht daarin heeft om uiteindelijk de leerling ook meer verantwoordelijkheid te geven voor zijn eigen taken. Deze Afstemmingsstrategie is in de meeste opzichten hetzelfde als het eerder genoemde Orthopedagogisch Afstemming Project van Stevens. Janssen (1996) werkt deze theorie echter uit in een praktische aanpak voor de leerkracht. Om deze laatste reden is er voor gekozen om de Afstemmingsstrategie van Janssen te kiezen boven het Orthopedagogisch Afstemming Project als eventuele interventie om het taakgericht gedrag van leerlingen positief te beïnvloeden. In hoofdstuk drie is te lezen hoe de selectie van een aanpak, die dient als interventie dient in dit onderzoek, heeft plaats gevonden. Ook wordt hier verantwoord waarom de Afstemmingsstrategie van Janssens (1996) uiteindelijk gekozen is om in te zetten. In onderstaande paragraaf zal deze aanpak uitgebreid worden toegelicht.

2.4 Afstemmingsstrategie

Het idee van de Afstemmingsstrategie van Janssens (1996) is, dat de leerling zelf weer verantwoordelijk wordt voor zijn eigen werkhouding. Op die manier heeft de leerling niet steeds die sturing nodig van de leerkracht. Het gaat erom dat de leerling een positief perspectief ziet in de taak die hij gaat maken. Het denken en emoties van de leerling over de taak staan centraal in deze aanpak. Attributies, het geen waar het succes of falen aan toegeschreven wordt, hebben alles te maken met het ontwikkelen of afbreken van dat positieve perspectief. Er bestaan interne en externe attributies die op hun plaats stabiel of variabel kunnen zijn. Tabel 1 geeft een schematische weergave van vier verschillende attributies. Het type attributie dat een leerling maakt na een gemaakte taak, is bepalend voor de start van een volgende taak.

	Intern	Extern
Stabiel	Intern stabiel <i>'Ik ben knap'</i>	Extern stabiel <i>'Ik heb een rot klas'</i>
Variabel	Intern variabel <i>'Vandaag ben ik moe'</i>	Extern variabel <i>'Het was een herrie in de klas'</i>

Tabel 1 Vier typen attributies met voorbeelden (Janssens, 1996)

Een leerling is vanuit zichzelf succesgeoriënteerd en zal in eerste instantie zijn succes vaak toeschrijven aan een interne stabiele factor en wanneer deze leerling faalt zal hij dit toeschrijven aan een interne of externe variabele factor. Op deze manier blijft de leerling succesgeoriënteerd. Maar wanneer een leerling steeds vaker faalt in een opdracht kan hij deze attributies niet volhouden en zal hij mislukkinggeoriënteerd worden. Steeds zal deze leerling zijn falen gaan toeschrijven aan een interne factor en zijn eventueel succes aan een variabele factor. Deze attributies geven een leerling

een negatief perspectief in een volgende taak. Ook kan een mislukkinggeoriënteerde leerling externe stabiele attributies maken. Het gevoel van onmacht van de leerling gaat dan gepaard met boosheid of machteloosheid. De onmacht van een leerling die meer interne stabiele attributies maakt gaat samen met verdriet en wanhoop.

Natuurlijk wil je als leerkracht dat elke leerling succesgeoriënteerd is en blijft om zo onnodige werkhoudingsproblemen te voorkomen. De leerkracht zelf speelt in deze twee doelen een grote rol. Janssens geeft in zijn Afstemmingsstrategie middels een stappenplan (bijlage 5) aan hoe je als leerkracht invloed uit kunt oefenen op de attributies die de leerlingen maken. Het doel is dat de leerling weer succesgeoriënteerd wordt en zo een positief perspectief in een volgende taak krijgt. De positieve benadering door de leerkracht en de aanpassing van de taak zorgen er voor dat een leerling weer succeservaringen op doet. Voor de leerkracht is het ook belangrijk te weten welke attributies de leerling maakt om hier op in te kunnen spelen. Wat een sterk punt is van deze aanpak is dat het zorgt dat de leerling weer verantwoordelijkheid krijgt over zijn eigen werk. De wijze van feedback geven tijdens deze aanpak is van belang. In de paragraaf hieronder wordt dit uitgebreid besproken.

2.5 Feedback

De manier van het geven van feedback heeft invloed op het leerproces en de leermotivatie van de leerling. Het kan daarmee ook een manier zijn om invloed te hebben op de taakgerichtheid van leerlingen en is daarom interessant om te betrekken in dit onderzoek. In de volgende alinea wordt nagegaan hoe er het best feedback gegeven kan worden.

In tabel 2 zijn verschillende wijzen van feedback geven op een rijtje gezet. De theorie van Hattie en Timperley (2007) sluit hier prima op aan. Ook zij geven vier vergelijkbare manieren van feedback geven aan. Daarnaast geven zij een beschrijving waaraan effectieve feedback moet voldoen. Op deze wijze wordt er ingespeeld op het competentie gevoel van de leerling doordat er een positieve benaderingswijze in zit.

Vaak werkt het effectiever wanneer een leerling feedback krijgt op zijn inspanning en proces. Hierdoor wordt de bewustwording van het eigen leerproces gestimuleerd en worden leerlingen gemotiveerd om door te gaan (Druenen et al, 2012). De interactionele benadering, die tijdens het leren een rol speelt, wordt hiermee benadrukt (Jeninga, 2004).

Type feedback	Voorbeeld
Persoonsgericht	Jij kan dit goed
Inspanningsgericht	Jij hebt hard gewerkt
Procesgericht	Lees de eerste letter nog eens
Resultaatgericht	Dat is goed

Tabel 2 Vier wijze van feedback geven (Druenen et al, 2012)

Erikson (Kohnstamm, 2009) geeft ook het belang aan van goede feedback en het tonen van betrokkenheid naar een kind, zodat deze een positief maar realistisch zelfbeeld ontwikkelt. Hij geeft aan dat de omgeving daarin een belangrijke rol speelt.

Oosterheert (2011) onderscheidt zeven activiteiten die een rol spelen in het omgaan met gevoelens en emoties tijdens het leerproces. Deze activiteiten kunnen door de leerkracht ondersteund worden door hier complimenten over te maken richting de leerling.

Ook wordt er zo tegemoet gekomen aan de drie basisbehoeften van de leerling, competentie, autonomie en relatie (Stevens, 1995). Het is belangrijk dat deze alle drie voldoende ondersteund worden bij alle leerlingen door de leerkracht. Want een kind heeft behoefte aan succes. Op die manier wordt de motivatie om verder te gaan met een taak gestimuleerd en zal de taakgerichtheid vergroten.

3 Onderzoeksmethodologie

Nadat in hoofdstuk één en twee duidelijk is gemaakt wat het onderzoeksonderwerp inhoudt, wordt in dit hoofdstuk uitgelegd hoe het onderzoek wordt vormgegeven.

3.1 Doel van onderzoek

Het doel van het onderzoek is het verbeteren van het handelen van de leerkracht wat betreft de omgang met leerlingen met werkhoudingsproblemen in de bovenbouw van het basisonderwijs. In dit onderzoek wordt er bekeken welke aanpak hier voor ingezet kan worden. Verschillende aanpakken zijn nader bekeken waarvan uiteindelijk de Afstemmingsstrategie ingezet wordt als interventie om een hogere taakgerichtheid bij de leerlingen na te streven. De keuze hiervoor wordt verantwoord in paragraaf 3.6.

Binnen het onderzoek is het doel om bij enkele leerlingen, die als onderzoeksgroep deelnemen, hun taakgerichtheid tijdens het zelfstandig werken positief te beïnvloeden. Uiteindelijk wordt er gemeten of bij hen vaker taakgericht gedrag wordt waargenomen en wordt er nagegaan of hun denkgedrag hierbij veranderd is.

Zowel de leerkrachten als de leerlingen maken deel uit van de onderzoeksgroep. Beiden groepen verschaffen informatie die van belang is voor het onderzoek en het uiteindelijk beantwoorden van de onderzoeksvraag. In paragraaf 3.3 worden onder andere hun rollen uitgebreider beschreven. Dit onderzoek streeft met bovenstaande doelen na, inzicht te krijgen in het handelen van de leerkracht en het handelen en denkgedrag van de leerlingen omtrent een interventie die gepleegd wordt binnen het zelfstandig werken. Om deze reden is dit een kwalitatief onderzoek (de Lange et al, 2011). Dit heeft consequenties voor de onderzoeksmethodes en de data-analyse. Deze komen in paragraaf 3.5 uitgebreider ter sprake.

3.2 Onderzoeksparadigma

Dit onderzoek past in het kritisch-empirisch-paradigma omdat het gaat over de kritische benadering van de huidige situatie en de wens om daar verandering in aan te brengen (de Lange et al, 2011). Deze kritische benadering wordt nagestreefd door middel van het toepassen van onder andere narratieve interviews met de dominante groep (leerkrachten) en de niet-dominante groep (leerlingen) (de Lange et al, 2011, p. 59) om zo beide rollen binnen de huidige situatie en na interventie bloot te leggen.

3.3 Onderzoeksgroep

Aan het onderzoek werken drie leerkrachten mee, zes leerlingen uit de bovenbouw en de intern begeleider. De leerkrachten hebben zichzelf aangemeld om mee te doen aan dit onderzoek na een briefing. Ze hebben dus een bepaalde motivatie om er aan deel te nemen. De leerlingen, zes uit drie verschillende groepen, zijn geselecteerd door de betreffende leerkrachten op basis van door hen geobserveerd niet-taakgericht gedrag. De drie leerkrachten en de zes leerlingen samen vormen de onderzoeksgroep (zie tabel 3).

Onderzoeksgroep		
Groepsleerkracht groep 6	Groepsleerkracht groep 7/8	Groepsleerkracht groep 8
Leerling 1 R.	Leerling 3 S.	Leerling 5 J.
Leerling 2 G.	Leerling 4 V.	Leerling 6 T.

Tabel 3 Weergave van de onderzoeksgroep, groepsleerkracht en daaronder hun leerlingen vermeld.

De intern begeleider fungeert binnen dit onderzoek als critical friend (Ponte, 2012, p.43). Dit vanwege de wat meer afstandelijke rol ten opzichte van de onderzoekssituatie en haar kennis op het

gebied van begeleiding van leerlingen en eventuele aanpakken die hierbij ingezet kunnen worden. Ze verschaft daarbij de informatie die helpt een aanpak te selecteren. De leerkrachten voeren deze interventie uit, ze worden hierbij door mij begeleid maar ook maken zij deel uit van de te onderzoeken situatie. Zij zijn degenen die de betreffende leerlingen begeleiden bij het toepassen van deze aanpak. Van te voren, tussentijds en na afloop worden er interviews met de leerlingen en leerkrachten gehouden over hoe zij de aanpak ervaren, waar eventuele knelpunten zitten en waar wat bijgestuurd moet worden. Omdat de onderzoeksgroep deel uitmaakt van de te onderzoeken en de te veranderen situatie worden deze personen betrokken bij de planning, uitvoering en evaluatie van het onderzoek. Het tijdspad (bijlage 3) van het onderzoek is gedeeld met de drie groepsleerkrachten waardoor ze meer betrokken worden bij het onderzoeksproces.

3.4 Onderzoeksstrategie

Dit onderzoek is een actieonderzoek, het draait om het verbeteren van het professionele handelen van de leerkracht omdat deze zich verantwoordelijk weet voor de kwaliteit hiervan, voor de invloed die het kan hebben op leerlingen en collega's en voor het verbeteren van de praktijk waar mogelijk en wenselijk (Ponte, 2012). In dit onderzoek is dat terug te zien in het feit dat de leerkracht binnen zijn praktijk zijn handelen wil verbeteren om zo ook tegemoet te kunnen komen aan de onderwijsbehoeften van leerlingen met werkhoudingsproblemen. De belanghebbenden worden zoveel mogelijk betrokken bij het onderzoeksproces waardoor de onderzoeksresultaten meer betekenis zullen hebben voor deze betrokkenen. In de methoden van data verzamelen en analyseren, die in paragraaf 3.5 worden toegelicht, is deze betrokkenheid terug te zien. Gedurende het onderzoek wordt een andere handelingswijze uitgetoetst: dit geldt als een interventie op de bestaande situatie die aan het einde geëvalueerd wordt (de Lange et al, 2011).

3.5 Dataverzameling en analyse

Dit onderzoek begint met een literatuurstudie naar achterliggende theorieën en daarbij passende aanpakken die in te zetten zijn om de taakgerichtheid van enkele leerlingen te vergroten. In paragraaf 3.6 is te lezen hoe de keuze voor een aanpak tot stand is gekomen.

De nulmeting van de startsituatie wordt gedaan door het uitvoeren van observaties van leerlingen en het interviewen van leerlingen en leerkrachten.

De observaties van de leerlingen zijn gestructureerde observaties in de vorm van de Tijd-steekproef (Jeninga, 2008). Op deze manier wordt zo objectief mogelijk de taakgerichtheid van de leerlingen gemeten. Dit observatie-instrument geeft in percentages aan hoeveel van de geobserveerde tijd een leerling taakgericht aan het werk is. Daarnaast worden er percentages gegeven van verschillend niet-taakgericht gedrag wat de leerling vertoont. In bijlage 1 is nadere toelichting te vinden over deze Tijd-steekproef en het registratieformulier wat hierbij gebruikt wordt.

Er is gekozen voor individuele narratieve interviews zodat ieder kind dan zijn eigen verhaal kan doen. Op deze manier zullen zij zich meer betrokken voelen bij het onderzoek. Het narratieve interview is een belangrijke eerste stap tot voicing (de Lange et al, 2011).

Tijdens het houden van narratieve interviews met de leerlingen wordt hun denkgedrag tijdens het zelfstandig werken in kaart gebracht en hun rol binnen de te onderzoeken situatie verhelderd.

Hiermee past dit onderzoek goed in het kritisch-emancipatorische paradigma.

De interviews die gehouden worden met de leerkrachten zijn ook individueel omdat elke leerkracht in een andere klas dus in een andere onderzoekssituatie verkeert. Ook is er voor gekozen om de leerkracht zelf aan het woord te laten door het gebruik van narratieve interviews waarin thema's vanuit het theoretisch kader en de te beantwoorde deelvragen worden aangedragen. Deze manier van interviewen is gekozen omdat deelnemende leerkrachten allen vrij ervaren zijn. Ook zullen de leerkrachten zich zo meer betrokken voelen en kan er beter inzicht verkregen worden in de startsituatie. De rollen die de leerkrachten vervullen tijdens het zelfstandig werken worden zo

verhelderd. Tijdens dit narratieve interview wordt de leerkrachten ook gevraagd om een beschrijving te geven van de deelnemende leerlingen in hun klas om zo een nog completer beeld te schetsen van de startsituatie.

De leerkrachten gaan vier aaneengesloten weken de Afstemmingsstrategie inzetten bij betreffende leerlingen. Tijdens de interventieperiode worden er voortgangsgesprekken gehouden met zowel de leerlingen als de leerkrachten. Op deze manier wordt de voortgang van de interventie bewaakt en worden eventuele problemen die leerkrachten of leerlingen ondervinden opgelost. Ook deze data wordt kwalitatief geanalyseerd en als resultaat meegenomen in het beantwoorden van de onderzoeksvraag.

Als eindmeting wordt wederom gebruik gemaakt van dezelfde onderzoeksmethoden om de validiteit en betrouwbaarheid van het onderzoek te waarborgen. Op deze manier kan de verkregen data goed vergeleken worden met de resultaten van de nulmeting.

Alle interviews en observaties worden gefilmd waardoor deze altijd terug gekeken of nogmaals beluisterd kunnen worden.

Een overzicht waarin duidelijk wordt wat er concreet wordt ingezet om elke deelvraag te beantwoorden en wat dit oplevert, is te vinden in bijlage 2.

De verkregen data uit de interviews met zowel leerkrachten als leerlingen zal geanalyseerd worden aan de hand van de onderzoeksvragen. Deze vragen zullen de thema's zijn waarop de data wordt geordend in tabellen (zie bijlagen 7 t/m 14). Vanuit de tabellen kan de data ingebracht worden als resultaat in hoofdstuk vier. De data die verkregen is met de Tijd-steekproef wordt in grafieken geordend in hoofdstuk vier. Hier wordt ook een kwalitatieve analyse gemaakt tijdens vergelijking met de data die gewonnen wordt uit de interviews.

3.6 Keuze voor Afstemmingsstrategie

Om een verantwoorde keuze te kunnen maken voor een aanpak, is er gekozen om een criterialijst op te stellen. Deze lijst is opgesteld aan de hand van het theoretisch kader en in overleg met de intern begeleider. Drie mogelijke interventies zijn genoemd en toegelicht met onderliggende theorieën in het theoretisch kader en worden in tabel 4 weergegeven aan de hand van deze criterialijst.

Uiteindelijk is er gekozen voor de Afstemmingsstrategie van Harry Janssens (1996). Deze keuze is gebaseerd op het feit dat deze strategie heel duidelijk in probeert te spelen op de verantwoordelijkheid van de leerling voor zijn eigen werkhouding en dit doet op een positieve manier. Ik denk dat dit een goede manier is om leerlingen in de bovenbouw aan te spreken op hun verantwoordelijkheid voor hun werk en ze weer gemotiveerd te krijgen de taak af te ronden. Wat ook heeft meegespeeld in de keuze voor deze aanpak, is het feit dat ik graag iets zou willen inzetten wat nog niet eerder is ingezet bij deze leerlingen door deze leerkrachten.

Deze gekozen aanpak brengt niet zo zeer extra structuur maar zoekt de oplossing meer bij de succeservaring en motivatie bij de leerling. Dit vind ik een mooi uitgangspunt omdat er dan wordt gekeken naar wat wel goed gaat bij een leerling.

Nadat de nulmetingen zijn uitgevoerd, starten de leerkrachten met het toepassen van de Afstemmingsstrategie van Janssens (1996). Zowel de leerlingen als de leerkrachten zijn van te voren door mij geïnformeerd over de wijze waarop deze aanpak ingezet moet worden (bijlage 5). De leerkrachten voeren deze interventie vier weken uit bij de twee leerlingen in hun klas. Bij enkele taken per week wordt deze interventie ingezet waarbij per taak een formulier wordt ingevuld. Dit formulier heb ik zelf vormgegeven omdat er vanuit de Afstemmingstrategie niks wordt aangereikt en er toch redelijk wat opgeschreven dient te worden. Tijdens de interventieperiode worden er voortgangsgesprekken gehouden met de leerkrachten en de leerlingen om de wijze waarop de aanpak wordt ingezet te bewaken maar ook worden al eerste bevindingen over de aanpak geïnventariseerd. Wanneer de interventieperiode van vier weken voorbij is zullen de eindmetingen volgen zoals is toegelicht in paragraaf 3.5.

	Activiteitencyclus¹	Zelfinstructiemethode²	Afstemmingsstrategie³
Doelgroep	Leerlingen die moeite hebben met de opstart en verloop van het zelfstandig werken.	Leerlingen met die baat hebben bij structuur en duidelijkheid.	Leerlingen met werkhoudingsproblemen door negatieve benadering van de taak.
Concrete uitvoering	Een activiteitencyclus die doorlopen wordt door leerling en leerkracht. Hierin wordt aangegeven wat verwacht wordt tijdens het zelfstandig werken en de leerkracht moet op kritische momenten ingrijpen.	Er wordt een denkproces ontwikkeld bij de leerling waarin de leerkracht ondersteunt. Vier stappen worden verbaliseert en visualiseert voor de leerling in de vorm van beertjes en vragen die bij elke stap horen.	Het denken en emoties van de leerling staat centraal. Volgens een stappenplan werken de leerkracht en leerling aan het afronden van een taak waarin attributies een rol spelen.
Onderliggende theorie	Het programma richt zich op vijf zaken: taakgerichte leertijd, klassenmanagement, instructie, zelfstandig werken en schoolklimaat	Het is een cognitieve methode; het kind leert bewust zijn handelingen te sturen.	De attributietheorie staat centraal in deze aanpak.
Werken aan taakgerichtheid	Er wordt een steeds hoger niveau van zelfstandigheid verwacht van de leerling. De verantwoordelijkheid voor de taak komt steeds meer bij de leerling te liggen.	Door het steeds doorlopen van de vier stappen wordt een denkproces aangeleerd waardoor de leerling zich meer richt op de taak.	Welke gedachten spelen er dan door het hoofd die doen besluiten om niet aan het werk te gaan en hoe zijn deze om te zetten.
Verwachting leerling	- Zelfstandig doorlopen van de cyclus. - Verantwoording krijgt over eigen werk. - Zelf bepaalde registratie bijhouden.	- het overnemen van de vier stappen. - motivatie voor de taak, anders heeft dit geen effect.	Zijn denkgedrag ten aanzien van een taak goed kan en wil verwoorden.
Verwachting leerkracht	- Tijd voor de leerling en tijdig ingrijpen wanneer het mis gaat. - De leerling steeds minder begeleiden	De leerkracht staat model in deze aanpak. Zijn rol wordt steeds kleiner, de leerling leert het zelf doen.	De leerkracht stemt zijn instructie af op de leerling en zorgt er voor dat leerlingen succes ervaren.
Sterke punten	De aanpak is deels zelfstandig uit te voeren. De leerkracht wordt	De begeleider wordt effectief ingezet en het visualiseren en verbaliseren	Het geeft de leerling eigen verantwoordelijkheid over de taak.

¹ Activiteitencyclus uit Effectieve instructie en doelmatig klasmanagement – Veenman, Lem, Roelofs en Nijssen (1993)

² Zelfinstructiemethode van Meichenbaum uit Kinderen met aandachts- en werkhoudingsproblemen – Timmerman (2002)

³ Afstemmingsstrategie van Janssens uit Gedrags- en werkhoudingsproblemen en zorgverbreding (1996)

	betrokken als begeleider. Duidelijke structuur geboden.	van de denkstappen brengt verheldering.	Het gaat uit van een positieve benadering van de leerling.
Minder sterke punten	Er moet veel genoteerd worden. Feedback van leerkracht is essentieel.	Wanneer een kind niet gemotiveerd is, zal deze dat ook niet worden met deze methode.	De leerkracht heeft een grote rol.
Inzetbaar bij computer	Ligt aan de taak. Veel computerprogramma's geven ook al feedback op de opdracht.	Ja goed inzetbaar.	Ligt aan de taak. Veel computerprogramma's geven ook al feedback op de opdracht.
Inzetbaar zonder dat dit veel opvalt	Er zijn contactmomenten nodig maar deze hoeven niet op te vallen.	De visualisatie van de beertjes moet voor de leerling te zien zijn in de klas. De begeleiding zelf hoeft niet op te vallen.	Deze aanpak is prima inzetbaar voor enkele leerlingen in een klas. Het hoeft niet op te vallen.
Mogelijk inzetbaar voor heel de klas	Kan voor de gehele klas maar dat kan er moeilijker individuele feedback worden gegeven.	Kan goed toegepast worden met een gehele groep. Wel is dat de feedback minder toegespitst op de leerling.	Is mogelijk maar dan zal naar mijn idee het effect per leerling kleiner zijn.
Rol van de leerkracht	Begeleider, feedback geven op taken die leerling heeft volbracht.	Begeleider en hij staat model tijdens het maken van stappen in het denkproces.	Feedback geven, begeleiden van stappenplan, instructie afstemmen op de leerling.
Zelfstandig te gebruiken	Nee, feedback van leerkracht is essentieel. Wel bouwt de begeleiding af.	Nee niet meteen maar na in oefening wel.	Nee, de feedback van de leerkracht is essentieel omdat het om attributies gaat.

Tabel 4 De drie mogelijke interventies geanalyseerd a.d.h.v. de criterialijst

3.7 Kwaliteitseisen

Aangezien dit een praktijkgericht onderzoek betreft moeten de kwaliteitseisen worden meegenomen in de ontwikkelingsfase van het onderzoeksontwerp en gedurende alle verdere onderzoeksfases streng bewaakt worden (de Lange et al, 2011). Hieronder een toelichting bij elke kwaliteitseis die wordt nagestreefd in dit onderzoek.

3.7.1 Validiteit

Het onderzoek gaat over verandering aanbrengen in gedrag binnen een praktijksituatie. Hierdoor is de validiteit van het onderzoek gering aangezien interpretatie van data in dit onderzoek een grote rol speelt. De uitkomsten van dit praktijkgericht onderzoek zijn vrijwel niet te generaliseren. Wel kunnen deze uitkomsten interessant zijn voor anderen in een andere praktijksituatie of ze kunnen een basis vormen voor vervolgonderzoek (de Lange et al, 2011).

De interne validiteit, het feit of de onderzoekshandelingen corresponderen met de onderzoeksvraag (de Lange et al, 2011), wordt tijdens dit onderzoek zo goed mogelijk gewaarborgd door de onderzoeksvraag steeds in het vizier te houden. Bij alle keuzes die gemaakt worden binnen het onderzoek, die te maken hebben met de beantwoording van de onderzoeksvraag, wordt nagegaan of ze passend zijn bij de onderzoeksvraag en de manier van onderzoek doen. Op deze manier vindt er een voortdurende terugkoppeling plaats wat ook als reflectie gezien kan worden. Deze reflectie wordt aan het eind van mijn onderzoek nog breder getrokken. Er wordt dan op metacognitief niveau gereflecteerd op wat de betekenis is geweest van dit onderzoek voor de betrokkenen en de context waarin het plaatsvond op korte en lange termijn.

3.7.2 Betrouwbaarheid

De betrouwbaarheid van dit onderzoek wordt gewaarborgd doordat de Afstemmingsstrategie een aantal weken zal worden toegepast bij verschillende leerlingen in verschillende groepen door de groepsleerkrachten in de bovenbouw. Met deze verschillende bronnen kunnen er redelijk betrouwbare conclusies worden getrokken welke niet generaliseerbaar zijn maar mogelijk wel bruikbaar voor anderen in vergelijkbare praktijksituaties of vervolgonderzoek.

De Tijd-steekproef die ingezet wordt tijdens dit onderzoek, is betrouwbaar te noemen omdat deze volgens een vaste procedure wordt afgenomen (zie bijlage 1). De data die hiermee verkregen wordt is kwantitatief waardoor de nul- en eindmeting die zijn gedaan goed te vergelijken zijn. Tijdens de afnamen van alle Tijd-steekproeven is er ook gefilmd waardoor ook de kwalitatieve analyse van de verkregen data betrouwbaarder is. De interviews daarentegen zijn wat minder betrouwbaar vanwege het feit dat deze geen vaste procedure hebben en op vele manieren te beïnvloeden zijn vanwege het menselijke denken en handelen wat onvoorspelbaar is. De variant waar in dit onderzoek voor gekozen is, het narratieve interview, is nauwelijks gestructureerd waardoor deze moeilijker te analyseren is en daardoor betrouwbaarheid verliest. Dit gegeven wordt aangepakt door de interviews en de analyse daarvan constant op een zelfde wijze aan te pakken met daarbij de onderzoeksvraag en het theoretisch kader als leidraad.

3.7.3 Ethiek

Er wordt rekening gehouden met de privacy van de deelnemende personen en school. Zo is er eerst toestemming gevraagd aan de leerkrachten en aan de ouders van de leerlingen (middels een brief) om te filmen of geluidsopnames te maken.

Ik wil tijdens de interviews geen invloeden van andere betrokkenen en kies daarom voor individuele interviews. Ik moet tijdens mijn gehele onderzoek zorgen voor een veilig klimaat, hierdoor zullen de deelnemers zich meer betrokken, gewaardeerd, gerespecteerd en eerlijk behandeld voelen. Ik sta open voor kritische opvattingen en hecht belang aan een heldere communicatie (de Lange et al,

2011). Steeds wil ik als onderzoeker de touwtjes in handen hebben en mijn keuzes binnen het onderzoek kunnen verantwoorden.

3.7.4 Triangulatie

De nauwkeurigheid en betrouwbaarheid van dit onderzoek worden zo goed mogelijk gewaarborgd door het gebruik van verschillende theorieën om kernbegrippen te verduidelijken maar ook door het gebruik van verschillende onderzoeksmethoden. Er worden meerdere malen interviews bij leerlingen afgenomen en observaties gehouden van hen. Daarnaast worden er meerdere malen interviews bij de drie leerkrachten afgenomen. Deze verschillende manieren van dataverzameling en de verschillende bronnen die daarbij gebruikt worden, zorgen voor triangulatie.

4 Data-analyse en resultaten

In dit hoofdstuk wordt de data gepresenteerd die zijn verkregen met de onderzoeksmethoden die beschreven zijn in hoofdstuk 3.

4.1 Zelfstandig werken

In tabel 5 staat weergegeven wat de groepsleerkrachten vinden dat zelfstandig werken inhoudt en hoe dat vorm krijgt in hun klassensituatie. Deze informatie is op inhoud geselecteerd met de deelvragen als richtlijn. De gelabelde narratieve interviews, waaruit deze informatie komt, staan in bijlage 6.

	Leerkracht groep 6	Leerkracht groep 7/8	Leerkracht groep 8
Wat is zelfstandig werken?	<i>“Zelfstandig, zonder hulp van de leerkracht, een aantal verwerkingstaken maken.”</i>	<i>“Kinderen kunnen aan de hand van de taakbrief waarop allerlei taken staan, zelf bepalen aan welke taak ze gaan werken, op welk moment.”</i> Ook het bijhouden van de tijd en het tijdig om hulp vragen hoort hierbij.	<i>“Kinderen wordt de verantwoording gegeven om zelf werk te plannen en te zorgen dat het ook in orde is en op tijd af.”</i> <i>“Er worden taken verwerkt die ze echt zelfstandig kunnen doen.”</i>
Begeleiding	De leerlingen mogen haar vragen stellen. Ze helpt enkelen bij het inplannen en controleert hen daarop.	Hij geeft ze nu wat meer verantwoordelijkheid en ze hier ook op afreken wanneer het niet in orde is. Maar enkele keren vragen stellen op vaste momenten in de week. Geeft hulp bij inplannen van de taken.	Er wordt door deze leerkracht begeleiding gegeven aan leerlingen waar bij het zelfstandig werken niet lukt. <i>“Er is geen schoolbrede aanpak die we altijd inzetten, het is gewoon wat werkt, ’n beetje uitproberen.”</i>

Tabel 5 Uitspraken over zelfstandig werken door leerkrachten uit de bovenbouw basisschool X

In de tabel is te zien dat er over het algemeen een dezelfde definitie wordt gehanteerd voor zelfstandig werken. De leerlingen dienen zelf een aantal verwerkingsopdrachten te maken. Er worden daarbij vaardigheden genoemd als plannen, letten op werkverzorging, nakijken en om hulp vragen. Alle drie de leerkrachten begeleiden de leerlingen met het inplannen van de taken maar volgens de leerkracht in groep 8 is hier geen schoolbrede aanpak voor. Wat opvalt is dat de leerkracht van groep 7/8 de leerlingen beperkt in de mogelijkheid tot vragen stellen terwijl de leerkracht in groep 6 dit juist niet doet maar leerlingen zelfs controleert tijdens het werken.

4.2 Startsituaties per leerling

In deze paragraaf worden de data gepresenteerd van de nulmeting. Dit zijn de interviews met de betreffende groepsleerkracht (bijlage 7), de interviews met de leerlingen zelf (bijlage 8) en de kwantitatieve data die verkregen is uit de observaties d.m.v. de Tijd-steekproeven (bijlage 5). Eerst worden de relevante data uit de interviews kort en bondig weergegeven per leerling. Deze interviews zijn op inhoud geanalyseerd met daarbij de deelvragen en de onderzoeksvraag als leidraad. De

resultaten van de Tijd-steekproeven (figuur 1) volgen als laatste waaruit korte conclusies worden getrokken op dataniveau.

4.2.1 Leerling 1 R.

Uit het interview met de groepsleerkracht kwam naar voren dat R. chaotisch van aard is, moeilijk overzicht bewaard en geen controle over zijn eigen werk uitvoert. De leerling zelf geeft aan dat hij het prettig vindt dat de leerkracht hem helpt wanneer hij vastloopt in een taak. Hij geeft zelf aan moeite te hebben met rekenen en zich concentreren.

4.2.2 Leerling 2 G.

De leerkracht geeft aan dat G. een rustige leerling is die soms lijkt weg te dromen. Hij wil zich wel focussen maar is snel weer afgeleid. De leerling zelf heeft het veel over de negatieve consequenties wanneer hij zijn taken niet afkrijgt. Hij geeft aan zelfstandig werken leuk te vinden omdat hij dan alleen mag werken.

4.2.3 Leerling 3 S.

De leerkracht geeft aan dat S. gericht is op het zo snel mogelijk af maken van het werk en vergeet daarbij de nauwkeurigheid. Volgens de leerkracht zou S. meer uit zijn werk kunnen halen dan nu het geval is. De leerling geeft in het interview aan dat zelfstandig werken voor hem inhoudt dat hij werkjes netjes moet maken waarbij hij op de werkverzorging let en het niet snel klaar moet willen hebben. Hij geeft aan goed te weten wat hij moet doen maar toch lukt dit hem niet.

4.2.4 Leerling 4. V.

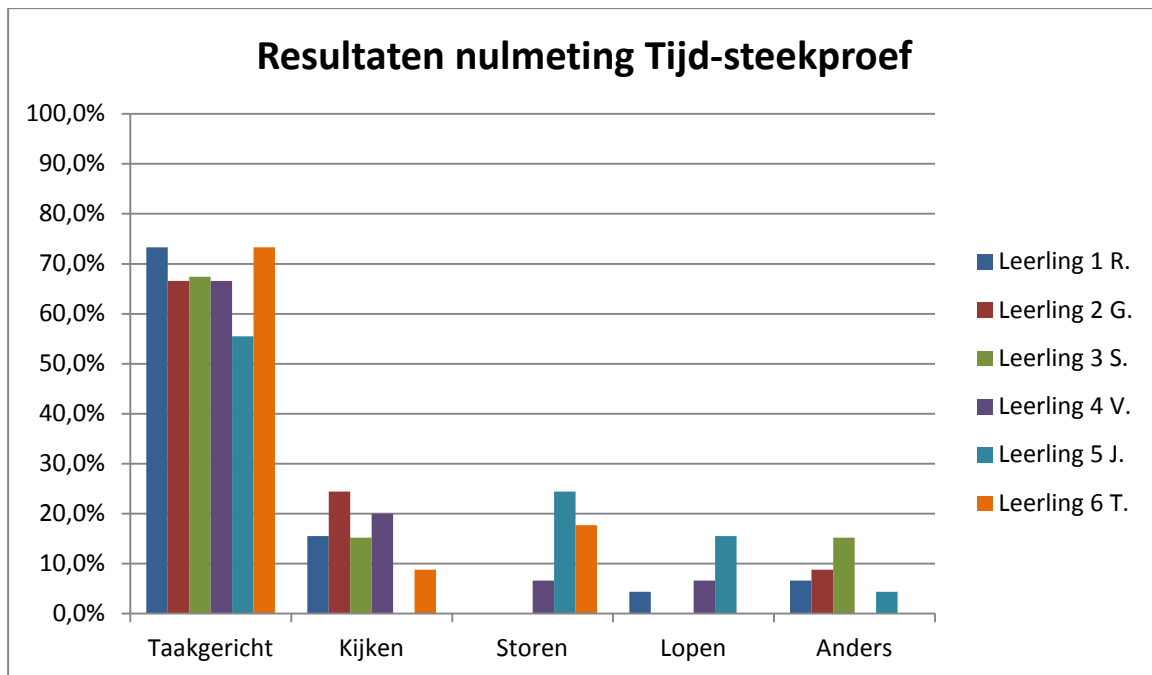
De groepsleerkracht geeft aan dat er wordt weinig vanuit deze jongen zelf gedaan wordt en dat dit door speelt tot in de kleinste dingen. De leerkracht geeft aan dat deze leerling aan het begin van het schooljaar moeite heeft met tijdsplanning maar dat er verbetering in zit. De leerling geeft aan dat hij tijdens het zelfstandig werken de klok in de gaten moet houden en rustig gaat werken aan de taak. Hij geeft aan dat hij soms te lang werkt aan een taak.

4.2.5 Leerling 5 J.

Volgens de groepsleerkracht heeft deze leerling een korte concentratieboog en vertoont hij vluchtgedrag. Ook vertelde de leerkracht dat deze leerling het moeilijk vindt om aan een taak te beginnen. De schuld van het feit dat hij niet aan het werk is wordt bij anderen gezocht. Zelf geeft de leerling aan dat hij het nog wel moeilijk vindt om zich te concentreren. Hij vindt het wel leuk om te doen omdat hij dan alleen aan het werk is.

4.2.6 Leerling 6 T.

De groepsleerkracht geeft aan dat deze leerling vluchtgedrag laat zien en een laag concentratievermogen heeft. Hij is veel met zijn burens bezig. De leerling geeft aan dat hij alleen werken niet fijn vindt omdat hij dan snel afgeleid is en daarom liever samenwerkt.



Figuur 1 Resultaten van de Tijd-steekproeven van alle leerlingen als nulmeting

Leerling 1 scoort op taakgericht gedrag zelfs iets boven het landelijk aanvaardbaar gemiddelde. Dit komt niet overeen met de data uit de interviews. Verder valt op dat de leerling redelijk scoort op categorie kijken. Dit kan corresponderen met het feit dat, wat hij zelf aangeeft, soms een beetje droomt.

Leerling 2 scoort net onder het landelijk aanvaardbaar gemiddelde en daarnaast laat de grafiek zien dat hij vrij hoog scoort op de categorie kijken. Dit kan in verband worden gebracht met het feit dat deze leerling snel is afgeleid in de klas. Deze leerling stoort geen andere leerlingen zo is af te lezen. Dit kan corresponderen met het feit dat hij aangaf in interviews graag alleen te werken.

Leerling 3 scoort ook onder het landelijk aanvaardbaar gemiddelde scoort wat betreft taakgerichtheid. Daarnaast valt op dat hij geregeld om zich heen kijkt en nog meer ander niet taakgericht gedrag vertoont. Ook hij stoort geen anderen.

Leerling 4 heeft ook een score onder het landelijk aanvaardbaar gemiddelde betreft taakgericht gedrag. Het andere gedrag wat deze leerling liet zien tijdens de observatie is kijken, storen en lopen. Dit lijkt de leerling in het interview niet te beseffen.

Leerling 5 scoort als enige ver onder het landelijk aanvaardbaar gemiddelde en hoog in de categorieën storen en lopen. Dat komt overeen met het feit dat deze leerling het moeilijk vindt om aan een taak te beginnen en met het feit dat hij volgens de leerkracht vluchtgedrag vertoont zo uit interviews naar voren kwam.

Leerling 6 scoort net boven het landelijk aanvaardbaar gemiddelde. Deze data komt niet overeen met wat de leerkracht als beeld schetst. Waar wel een eventueel verband bestaat is het feit dat deze leerling anderen stoort volgens de Tijd-steekproef en zelf aangeeft graag samen te werken.

4.3 Interventie Afstemmingstrategie

De Afstemmingsstrategie is in elke klas vier weken ingezet door de groepsleerkrachten. Deze waren allen vrij enthousiast en erg meewerkend toen de aanpak werd toegelicht.

De leerkrachten hebben steeds voordat de leerlingen aan een taak begonnen het formulier deels ingevuld met de leerling(bijlage 4). Hierna maakten de leerlingen hun taak en letten daarbij de eerder genoteerde afspraken. Wanneer de leerling klaar was met de taak spraken de leerling en de leerkracht elkaar weer. Toen ging het over de attributies die de leerling maakte. De leerkracht speelde daarop in door ook een attributie te maken en de leerling positief te benaderen. Halverwege

de interventie periode zijn er voortgangsgesprekken gehouden met zowel de drie groepsleerkrachten als de zes leerlingen. Hieruit zijn over het algemeen vrij positieve bevindingen gekomen over de aanpak vanuit zowel de leerkrachten als de leerlingen. Hier en daar zijn er wat zaken bijgesteld zoals het op de juiste manier invullen van het formulier. De interventie is hierna nog twee weken voortgezet waarna de eindmetingen volgde. Helaas is wegens tijdgebrek het niet mogelijk geweest om de interventie langer dan vier weken in te zetten. Wel is deze interventie vrij intensief geweest aangezien de leerkrachten dit elke dag toepassen bij desbetreffende leerlingen. Hierdoor is de periode lang genoeg om een eventueel verschil te meten in het taakgericht gedrag van de leerlingen tijdens het zelfstandig werken. De leerkrachten waren positief te spreken over de interventie. Ze vonden het na twee weken vrij kort om effect te zien maar na vier weken was dit zeker aan te geven door hen. De in volgende paragraaf wordt dit effect uitgebreid behandeld.

4.4 Effect van interventie per leerling

In deze paragraaf wordt de data gepresenteerd van de eindmeting. Dit zijn de interviews met de betreffende groepsleerkracht (bijlage 10, 12 en 13), de interviews met de leerlingen zelf (bijlage 9 en 11) en de kwantitatieve data die verkregen is uit de observaties d.m.v. de Tijd-steekproeven (bijlage 5). Eerst worden de relevante data uit de interviews kort en bondig weergegeven per leerling. Deze interviews zijn geanalyseerd op inhoud met de deelvragen en de hoofdvraag als leidraad. Als laatste volgen de resultaten van de Tijd-steekproeven (figuur 2) waaruit korte conclusies worden getrokken op dataniveau.

4.4.1 Leerling 1 R.

De leerkracht geeft aan dat vooruitgang zichtbaar is bij deze leerling. Hij heeft meer werk af en is meer gefocust op zijn werk, laat vaker taakgericht gedrag zien. De leerling zelf geeft aan dat hij meer vertrouwen in zichzelf heeft gekregen en denkt eerder dat hij een taak wel aan kan. Ook gaf deze leerling aan zich beter te kunnen concentreren wanneer hij iets op kon schrijven want dan was het uit zijn hoofd.

4.4.2 Leerling 2 G.

De leerkracht geeft aan dat bij deze leerling vooruitgang zichtbaar is. Hij heeft zijn werk sneller af omdat hij meer geconcentreerd aan het werk is. De leerling vindt het fijn feedback te krijgen van de leerkracht. Door dingen op te schrijven hoeft hij het niet te onthouden hierdoor kan hij zich beter concentreren.

4.4.3 Leerling 3 S.

De leerkracht ziet wel een kleine verbetering in de werkhouding maar deze is niet optimaal te noemen. Er is veel tijd ingestoken maar helaas is het resultaat er niet naar. De leerling zelf geeft aan ook geen verschil te merken tijdens het maken van zijn taken omdat hij zelf gewoon slordig is en het formulier vergeet. Hij vindt het vervelend dat hij het formulier helemaal moet invullen en daar tijd mee verliest.

4.4.4 Leerling 4 V.

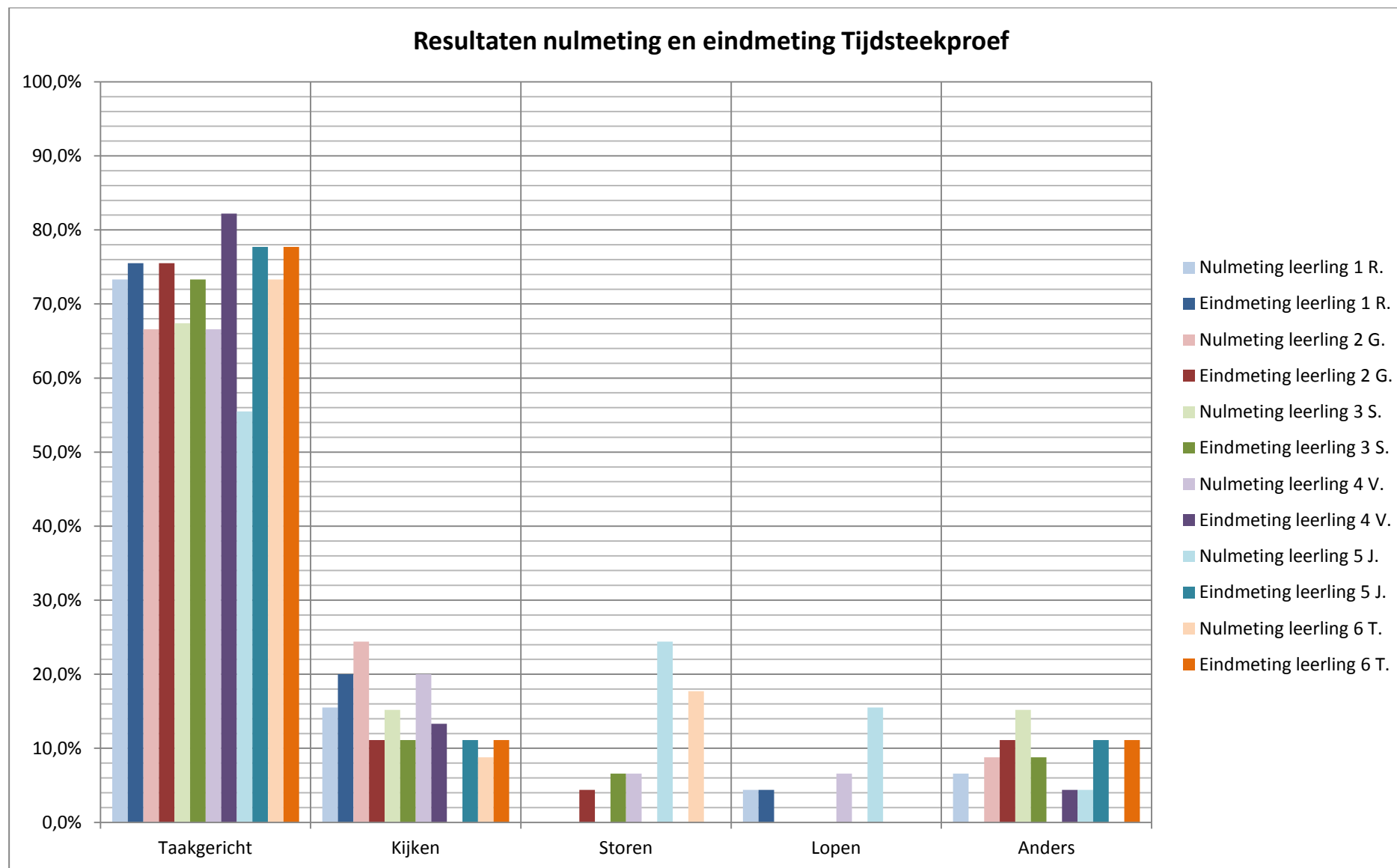
Volgens de leerkracht is er veel tijd gestoken in deze aanpak bij deze leerling maar is het resultaat bijna niet te zien. Volgens hem vult de leerling het formulier in en blijft het daarbij. De leerling zelf heeft het idee dat hij met het formulier beter kan kijken wat hij moet doen in welke tijd. De leerling geeft ook aan dat hij meer geconcentreerd aan het werk is.

4.4.5 Leerling 5 J.

De leerkracht merkt op dat de leerling langer en serieuzer met zijn taak bezig is en dat ook de tijd efficiënter wordt ingezet. Ze ziet echt opbrengst van deze aanpak bij deze leerling. De leerling geeft aan dat hij het fijn vindt om bij een moeilijke taak met het formulier te werken. Verder merkte hij niet zoveel verschil vertelde hij.

4.4.6 Leerling 6 T.

De leerkracht ziet vooruitgang maar ze moet zelf alles aandragen bij deze leerling. Wel merkte ze op dat T. geconcentreerder met zijn taak bezig was. De leerling zelf geeft aan dat hij zijn werk wel eens sneller af had omdat hij dat dan ook echt sneller af wilde hebben.



Figuur 2 Resultaten nulmeting en eindmeting van Tijd-steekproef van alle leerlingen

Leerling 1 scoort in de eindmeting hoger op taakgericht gedrag dan tijdens de nulmeting het geval was. Hij komt boven het landelijk aanvaardbaar gemiddelde uit. Dit komt overeen met de wat de leerkracht en leerlingen beiden zeggen in het interview. Wat opvalt is dat er meer gescoord is op categorie 'kijken' en helemaal niks meer op categorie 'anders'.

Leerling 2 scoort ook hoger op taakgericht gedrag. Hij scoort zelfs boven het landelijk aanvaardbaar gemiddelde. Wat ook opvallend is, is het feit dat hij de helft minder scoort op categorie kijken, wat ook wel overeenkomt met de opmerkingen van de leerkracht.

Leerling 3 laat ook een stijging van taakgericht gedrag zien tijdens de observatie. Deze stijging komt niet overeen met de bevindingen van leerkracht en leerling. Het taakgericht gedrag is namelijk vaker waargenomen, het komt zelfs boven het landelijk aanvaardbaar gemiddelde uit. Dit was niet te verwachten tijdens de interventie periode aangezien zowel leerkracht als leerling zelf niet het idee hadden dat deze aanpak werkte.

Leerling 4 laat ook een opvallende uitkomst zien wanneer deze vergeleken wordt met de interviews met leerkracht en leerling zelf. Het is erg opvallend dat het taakgericht gedrag is veel vaker waargenomen is dan bij de nulmeting. Het komt ver uit boven het landelijk aanvaardbaar gemiddelde. Daarnaast is ook het andere niet-taakgericht gedrag bijna allemaal minder waargenomen.

Leerling 5 laat een stijging zien in taakgericht gedrag. Ook deze leerling scoort boven het landelijk aanvaardbaar gemiddelde. Wat ook erg opvalt is dat deze leerling niet meer scoort in categorie lopen en ook niet meer categorie storen. Wel scoort hij hoger op kijken. Er is grote overeenkomst te zien in wat de leerkracht vertelt en wat de Tijd-steekproef laat zien. Dit staat in contrast met hoe de leerling zelf naar deze interventie kijkt.

Leerling 6 laat een kleine stijging zien in het taakgericht gedrag, wat overeenkomstig is met de bevindingen van zowel de leerkracht als de leerling. Wat opvalt is dat de leerling tijdens de nulmeting nog behoorlijk wat storend gedrag liet zien en dat dit bij de eindmeting niet meer waargenomen is. Wel is ander niet-taakgericht gedrag waargenomen.

De Afstemmingsstrategie heeft bij alle leerlingen volgens de Tijd-steekproef een stijging laten zien in het taakgericht gedrag. Soms komt dit wel over een met de beelden die de leerling en leerkracht schetsen maar soms ook geheel niet. Wat interessant is, is dat enkele leerlingen meer scoren op kijken dan dat ze voorheen lieten zien terwijl het taakgericht gedrag toegenomen is.

5 Conclusies en discussie

In dit hoofdstuk worden de conclusies getrokken. Deze zijn tot stand gekomen door een link te leggen tussen de verzamelde data, de context en het theoretisch kader. De deelvragen worden daarbij als leidraad genomen. Hierna volgt een kritische benadering van het gehele onderzoek en wat dit betekend voor de conclusies.

5.1 Conclusies en aanbevelingen

Uit de interviews met de drie leerkrachten blijkt dat er in de bovenbouw van basisschool X een gezamenlijk idee bestaat over de invulling van zelfstandig werken. Hun definities komen dicht in de buurt komt van wat Förrer en Janssen (1996) en Veenman (1993) hier over zeggen. Omdat er nu nog geen algemene aanpak bestaat, voor het begeleiden van leerlingen met werkhoudingsproblemen volgens de leerkrachten, zou het goed zijn om hier gezamenlijk naar te kijken en het handelen op elkaar af te stemmen. Zo zou volgens Timmerman (2002) het denkgedrag meer in kaart moet worden gebracht van de leerling om daarna een afgestemde begeleiding te kunnen geven. Daarbij is de manier van feedback geven ook van essentieel belang volgens Hattie en Timperley (2007). Dit zou mee kunnen worden genomen in het vervolg tijdens de begeleiding van leerlingen met werkhoudingsproblemen.

De aanpak die gekozen is om als interventie te gebruiken is de Afstemmingsstrategie van Janssens (1996). Uiteindelijk is gekozen voor deze aanpak omdat deze heel duidelijk vanuit een andere invalshoek de taakgerichtheid positief probeert te beïnvloeden bij leerlingen dan tot nu toe werd gedaan. De aanpak gaat niet zo zeer uit van structuur aanbrengen zoals veel andere aanpakken dat doen, maar van de positieve benadering van de leerling en het bewust omgaan met attributies om zo succeservaringen op te doen. Deze benadering was even wennen voor de leerkracht en voor de leerlingen maar wierp uiteindelijk wel zijn vruchten af. Het was goed om te zien dat de leerlingen ook positief inzicht kregen in hun taak en zich weer meer verantwoordelijk voelen om hun taken af te ronden. De rol van de leerkracht in deze aanpak is niet iemand die voordoet hoe de leerling zijn taak moet aanpakken, maar meer een coach die de leerling helpt een positief perspectief in zijn taak te krijgen door feedback te geven. De verschillende manieren van feedback geven die genoemd worden door Hattie en Timperley (2007) kan als toevoeging beschouwd worden op de Afstemmingsstrategie om deze nog effectiever te maken. Zelf vind ik de Afstemmingsstrategie mooi aansluiten bij het denken in mogelijkheden van de leerling. De leerkrachten waren uiteindelijk ook positief over de Afstemmingsstrategie; ze hebben nu meer handelingsperspectieven om leerlingen met werkhoudingsproblemen te begeleiden.

Het effect wat gemeten is na inzet van de Afstemmingsstrategie van Janssens is positief te noemen. De drie leerkrachten gaven aan dat ze kleine dan wel grote verschillen opmerkten in de werkhouding van leerlingen. De leerlingen zijn bewuster met tijdsplanning bezig. Het vooraf met de leerling doornemen van de taak waarna een tijdsindicatie wordt bepaald, wordt zowel door de leerkrachten als door de leerlingen als iets positiefs gezien. De afspraak die ze maken met de leerkracht versterkt het gevoel van verantwoordelijk zijn over hun eigen werk. Als negatieve feedback noemen leerkrachten en leerlingen dat deze aanpak tijdrovend is vanwege het formulier wat ingevuld dient te worden en steeds de feedback die door leerkrachten gegeven moet worden. Wel vinden ze beiden dat het resultaat van de aanpak hier tegenop weegt want veel leerlingen geven aan door te willen gaan met deze aanpak. De leerkrachten geven aan positief te zijn over de aanpak maar deze aanpak zal niet werken bij elk werkhoudingsprobleem. Tijdens dit onderzoek bleek dat enkele leerlingen volgens de leerkrachten echt structuur nodig in hun denkproces tijdens het zelfstandig werken om tot werken te komen. Wat een oplossing zou kunnen zijn, is dat deze aanpak naast een structuur biedende aanpak in gezet kan worden. Deze dienen dan wel op elkaar afgestemd te worden. Tijdens de interviews wordt er door de leerkrachten niet veel gesproken over de attributies die tijdens deze aanpak veel gemaakt moeten worden. In het vervolg dient hier wel degelijk aandacht

aan besteed te worden omdat dit het uitgangspunt is van de Afstemmingsstrategie om leerlingen verantwoordelijkheid te geven over hun werk.

Wanneer er gekeken wordt naar de effecten van de interventie die gemeten zijn met de Tijd-steekproef (Jeninga, 2008) zijn deze alle positief. Ze komen allemaal boven het landelijk aanvaardbaar gemiddelde uit. Dit in tegenstelling tot hoe de leerkrachten of leerlingen soms zelf te spreken waren over deze aanpak. Vooral bij de leerlingen waarbij ook hun denkgedrag ten opzichte van de taak positief te noemen is, is de interventie geslaagd. De Afstemmingsstrategie (Janssens, 1996) ging namelijk uit van het kweken van een positief perspectief van leerlingen richting de te maken taak. Dit is in redelijk wat gevallen gelukt. Een leerling heeft zelf dit inzicht niet verkregen maar daarvan kan de leerkracht wel beamen dat er zeker groot positief effect op te merken valt. Het niet-taakgerichte gedrag wat ook gemeten is d.m.v. de Tijd-steekproef is in veel gevallen afgenomen. Enkel de categorie 'kijken' is daar een uitzondering op. Verschillende leerlingen scoorde hoger op deze categorie dan in de nulmeting het geval was. Dit kan verklaard worden door het feit dat er geen duidelijkheid bestaat wat het denkgedrag is van de leerling tijdens het kijken en de Tijd-steekproef hier verder geen inzicht in geeft. Dit wordt nog verder besproken in paragraaf 5.2.

Kort samengevat kan gesteld worden dat de Afstemmingsstrategie een positief effect heeft op de taakgerichtheid van zes leerlingen in de bovenbouw van het basisonderwijs. Dit effect is te wijden aan het feit dat er een verantwoorde keuze is gemaakt om deze strategie in te zetten als interventie op de eerdere situatie. Ook kan de andere benaderingswijze, minder structuur biedende aanpak, in de Afstemmingsstrategie genoemd worden als oorzaak van het positieve effect dat het bereikt heeft. Doordat de aanpak meer gericht was op een positieve benadering van de taak door de leerling te bewerkstelligen, is het ook de leerling die zich gemotiveerd gaat inzetten om de taak af te ronden en niet enkel de leerkracht.

Ik ben me tijdens dit onderzoek meer bewust geworden van welke rol je als leerkracht moet hebben wanneer het gaat om begeleiden van leerlingen met werkhoudingsproblemen. Structuur is daarbij belangrijk maar wil dat effect hebben moet de leerling wel gemotiveerd zijn om een taak uit te voeren.

5.2 Discussie

Ondanks de positieve resultaten die naar voren komen in dit onderzoek zijn er ook kritische kanttekeningen te plaatsen bij de opzet van dit onderzoek die hun effect hebben op de waarde van conclusies die worden getrokken.

Het eerste punt ter discussie is het feit dat de interventie slechts vier weken heeft geduurd waardoor het gemeten effect van de Afstemmingsstrategie mogelijk klein is. Vanwege tijdsgebrek is het niet mogelijk geweest om deze interventie periode te verlengen. De factor tijd speelt ook mee in het feit dat het theoretisch kader eventueel uitgebreider had kunnen zijn. Er zijn in alle waarschijnlijkheid verschillende bronnen, die eventueel wel van belang zouden zijn, niet mee genomen in het theoretisch kader omdat hier door tijdsgebrek niet dieper op in te gaan was.

De onderzoeksmethoden die gebruikt zijn om data te verzamelen hebben ook hun zwakke kanten die belicht moeten worden. Het narratieve interview is minder valide en betrouwbaar omdat deze manier van interviewen geen vaste vragen heeft maar de persoon in kwestie zelf zijn verhaal mag doen. Er wordt wel richting gegeven aan het onderwerp door de interviewer maar dit is minimaal en afhankelijk van het verhaal van de persoon die geïnterviewd wordt.

De Tijd-steekproef meet taakgericht gedrag en niet-taakgericht gedrag middels een gestructureerd observatieformulier. Op dit formulier is enkel aan te kruisen welk gedrag van de leerling je ziet waarbij te kiezen is tussen vijf categorieën. Dit onderzoeksinstrument geeft verder geen inzicht in wat de leerling denkt bij wat hij doet. Zo is er geregeld aangekruist dat een leerling niet-taakgerichte gedrag 'kijken' vertoonde. Volgens de Tijd-steekproef valt dit onder het niet-taakgerichte gedrag. Leerlingen gaven in de interviews aan, toen er gevraagd werd naar hun denkgedrag tijdens het zelfstandig werken, dat ze ook wel eens naar buiten zitten te kijken en

ondertussen een som aan het uitrekenen zijn. Wanneer dit het geval zou zijn, past deze vorm van kijken beter bij het taakgericht gedrag. Dit gegeven kan van invloed zijn op de getrokken conclusies omdat hier geen onderscheid in gemaakt wordt. Er zou dan misschien wel vaker taakgericht gedrag getoond worden terwijl deze onderzoeksmethode dat niet meet. Daarmee is deze methode niet geheel valide te noemen maar wel betrouwbaar.

De uitvoering van de Afstemmingsstrategie is ook nog een punt ter discussie. Dit gebeurde namelijk door de groepsleerkrachten van betreffende leerlingen. Zelf had ik weinig zicht op hoe de Afstemmingsstrategie daadwerkelijk uitgevoerd werd. Door beperkte aanwezigheid op deze school was het niet mogelijk deze aanpak zelf toe te passen bij de leerlingen. Natuurlijk is er wel zoveel mogelijk op toegezien dat de aanpak juist werd toegepast, maar doordat er geen zicht geweest is op het daadwerkelijk uitvoeren van de aanpak bestaat er de mogelijkheid dat dit niet is gebeurd. Dit zou de betrouwbaarheid van de resultaten en daarmee conclusies kunnen verminderen.

Deze bovenstaande gegevens moet worden meegenomen wanneer er gekeken wordt naar de verkregen resultaten en wat deze betekenen voor het trekken van de conclusies.

6 Evaluatie en reflectie

Ik wilde in mijn handelen beter tegemoet komen aan leerlingen met een werkhoudingsprobleem. Dit is uitgemond in een onderzoek waarin ik op zoek ben gegaan welke aanpak daarbij in te zetten is en hoe daarbij het handelen van de leerkracht er uit ziet. De Afstemmingsstrategie van Janssens (1996) is ingezet door drie leerkrachten. Mijn rol is het begeleiden van deze leerkrachten en leerlingen tijdens de interventieperiode. Daarnaast heb ik onderzoeksmethoden toegepast om uiteindelijk te kunnen concluderen dat deze interventie positief effect heeft op de taakgerichtheid van leerlingen in de bovenbouw.

Tijdens 'de weg die ik bewandeld heb' tijdens het opstellen en uitvoeren van dit onderzoek, ben ik gegroeid in mijn onderzoeksvaardigheden. Ik heb meer kennis ontwikkeld over verschillende mogelijkheden voor het opzetten van een onderzoek en hoe de praktijk daar in mee speelt. Daarbij heb ik ervaren dat het belangrijk is om te zorgen voor goede communicatie tussen de onderzoeker en de deelnemers. Het kiezen van de juiste onderzoeksmethoden was voor mij een hele opgave. In overleg met critical friends en mijn onderzoeksbegeleider heb ik een juiste keuzes gemaakt en deze goed weten te onderbouwen.

Daarnaast ben ik me ook bewuster geworden van het belang van praktijkgericht onderzoek voor het verbeteren van mijn handelen en daarmee het verbeteren van de praktijk. Ik ben het doen van onderzoek erg interessant gaan vinden door de kennis die ik op doe op en de vaardigheden die ik daarbij heb ontwikkeld. Zo vind ik het een uitdaging om een gedegen onderzoek uit te denken en te onderbouwen vanuit de theorie. Daarnaast heb ik tijdens dit onderzoek veel geleerd over werkhoudingsproblemen en hoe daar op in te spelen is door de leerkracht. Het doen van onderzoek draagt bij aan mijn professionele identiteitsontwikkeling. Ik voel me verantwoordelijk voor mijn eigen gedrag en het verbeteren hiervan zodat uiteindelijk de kwaliteit van onderwijs verhoogd wordt. Uit allerlei onderzoeken is gebleken dat de leerkracht er toe doet en dus is het van belang dat naast je hier bewust van te zijn, er ook iets mee gedaan wordt zoals het doen van praktijkgericht onderzoek. Zelf denk ik graag dingen eerst uit voordat ik actie onderneem dit kan soms in mijn nadeel werken, maar tijdens het doen van onderzoek merkte ik dat ik mijn keuzes goed kon onderbouwen en hierdoor weinig verrassingen tegen kwam tijdens de daadwerkelijke uitvoering van mijn onderzoek. Daarnaast ben ik iemand die zich sterk bij de praktijk betrokken voelt en daar het beste uit wil halen. Tijdens het doen van onderzoek in de praktijk wilde ik graag veel meer zaken aanpakken dan mogelijk was in het korte tijdsbestek. Ik heb geleerd om zaken los van elkaar te zien en stap voor stap te komen naar verbetering van de praktijk.

Aan mijn onderzoek hebben drie leerkrachten meegewerkt en zes leerlingen. Ik heb hen tijdig geïnformeerd over het onderzoek en het tijdsbestek waarin dit moest plaatsvinden daarna heb ik geregeld contact gezocht met de leerkrachten over de voortgang. Ik denk dat het onderzoek ook een positief effect heeft op hun handelen in de praktijk. Zoals enkele zelf al aangeven, zouden ze de Afstemmingsstrategie in de toekomst in vergelijkbare situaties eventueel nogmaals toepassen. De leerlingen hebben kort gewerkt met de Afstemmingsstrategie en zijn hier bijna allemaal positief over te spreken. Ik hoop dat deze korte interventie ook in de nabije toekomst nog positief effect zal hebben op hun werkhouding.

Wanneer ik kijk naar eventuele verbeterpunten van mijn eigen handelen binnen dit onderzoek dan is het maken van een goede en haalbare tijdsplanning een belangrijk punt. Doordat ik graag lang nadenk voordat ik op actie over ga, blijft er nog maar weinig tijd over om deze actie uit te voeren waardoor tijdsgebrek ontstaat.

Het doen van onderzoek met daarbij de kritische houding, houdt me alert binnen mijn vakgebied en ook draagt het bij aan de ontwikkeling van mij als persoon. Het gevoel om als onderzoekende leerkracht bij te dragen aan verbetering in de praktijk geeft een verrijking aan het uitoefenen van dit beroep. Ik kijk met een voldaan gevoel terug op dit onderzoek en met een kritisch onderzoekende houding naar mijn toekomstige onderwijspraktijk.

Literatuurlijst

- Boog G., J. D. (2012). *Leren kun je observeren*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Druenen, M. van, Gijsel, M., Scheltinga, F., Verhoeven, L. (2012). Leesproblemen en dyslexie in het basisonderwijs. Handreiking voor aankomende leerkrachten. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Förrer M., J. A. (1996). *Verder met klassenmanagement*. Amersfoort: CPS.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Janssens. (1996). *Gedrags- en werkhoudingsproblemen en zorgverbreding*. Eindhoven: Son Opleidingen.
- Jeninga, J. (2008). *Professioneel omgaan met gedragsproblemen*. Baarn: HB uitgevers.
- Kohnstamm, R. (2009). *Kleine ontwikkelingspsychologie*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Lange de R., S. H. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Apeldoorn: Garant.
- Oosterheert, I. (2011). *Leren over leren*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers bv
- Simons P.R.J., Z. J. (1995). *De didactiek van leren leren*. Tilburg: MesoConsult.
- Stevens, L. (1995). *Afstemming tussen leraar en leerling in taaksituaties*. Hoevelaken: CPS.
- Timmerman, K. (2002). *Kinderen met aandachts- en werkhoudingsproblemen*. Leuven: Acco.
- Veenman S., L. P. (1993). *Effectieve instructie en doelmatig klasmanagement*. Amsterdam/Lisse: Swets en Zeitlinger.

Bijlage 1 Tijd-steekproef formulier en toelichting

Tijdsteekproef				
Observer:		Categorie	Aantal	Procenten
Naam leerling:				
Groep:				
Datum observatie:				
Ta				
Kij				
Sto				
Lo				
An				
Totaal				100%
Min	Na 20 sec.	Na 40 sec.	Na 60 sec.	Opmerkingen
1	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
2	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
3	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
4	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
5	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
6	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
7	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
8	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
9	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
10	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
11	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
12	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
13	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
14	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
15	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
16	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
17	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
18	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
19	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
20	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	

Toelichting Tijdsteekproef:

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

De volgende categorieën kunnen gescoord worden:

Ta: werkt taakgericht

Kij: kijkt afwezig rond of start voor zich uit

Sto: stoort andere leerlingen of praat met hen

Lo: loopt door de klas

An: is bezig met andere activiteiten

Procedure

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

Verwerking

Werkwijze omrekening en verwerking gegevens.

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

Interpretatie

De interpretatie kan antwoord geven op de volgende vragen:

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

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

Opmerking:

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

(Jeninga, 2008)

Bijlage 2 Schema beantwoording deelvragen

Schema beantwoording deelvragen

Deelvragen	Te beantwoorden door..	Resultaat
Hoe wordt op dit moment gewerkt aan de taakgerichtheid binnen het zelfstandig werken?	- Observaties van leerlingen tijdens het zelfstandig werken. - Interviews met leerlingen. - Interviews met leerkrachten.	- Samenvatting van observaties per leerling. - Samenvatting van interviews per leerling. - Samenvatting van interviews leerkrachten.
Welke interventie kan er verricht worden binnen mijn praktijk ten aanzien van het vergroten van de taakgerichtheid?	- Literatuurstudie naar verschillende methoden ten aanzien van het vergroten van de taakgerichtheid. - Gesprek met intern begeleider over geselecteerde methoden.	- Vergelijking van de verschillende methoden. - Criterialijst voor het selecteren van een methode - Een geselecteerd methode
Wat is het effect van betreffende interventie ten aanzien van het taakgericht gedrag van de leerlingen?	- Observaties van leerlingen tijdens het zelfstandig werken na 4 weken interventie. - Interview met leerlingen na 4 weken interventie. - Interview met leerkrachten na 4 weken interventie.	- Samenvatting van observaties per leerling. - Samenvatting van interviews per leerling. - Samenvatting van interviews leerkrachten.
Welke aanbevelingen kunnen er geformuleerd worden ten aanzien van het vergroten van de taakgerichtheid van leerlingen in de bovenbouw?	Conclusies trekken uit de verzamelde data.	Aanbevelingen die gegeven kunnen worden wat betreft het vergroten van de taakgerichtheid van leerlingen.

Bijlage 3 Tijdspad

Tijdspad

Week	Wat		
6	Onderzoeksvoorstel schrijven.		
7	Onderzoeksvoorstel schrijven.		
8	- Onderzoeksvoorstel schrijven . - Observaties opzetten. - Interviews opzetten.		
9	- Onderzoeksvoorstel schrijven en INLEVEREN. - Observaties opzetten. - Interviews opzetten. - Interview intern begeleider over welke methode in te zetten, criteria?		
10	- Observaties opzetten. - Interviews opzetten. - Methode selecteren n.a.v. criteria uit interview intern begeleider en vergelijkingsschema. - Uitleg leerkrachten en leerlingen inzet methode.		
11	- Uitleg leerkrachten en leerlingen inzet methode. - Observaties van leerlingen. - Interviews met lln. en leerkrachten.		
12	Interventie week 1. (leerkrachten plannen zelf 4 weken)		
13	Interventie week 2. (leerkrachten plannen zelf 4 weken)		
14	Interventie week 3. (leerkrachten plannen zelf 4 weken)		
15	Interventie week 4 . (leerkrachten plannen zelf 4 weken)		
16	Interventie week 5. (leerkrachten plannen zelf 4 weken)		
17	- Interventie week 6. (leerkrachten plannen zelf 4 weken) - Observaties van leerlingen. - Interviews met lln. en leerkrachten.		
18	Meivakantie → verwerken data.		
19	Meivakantie → verwerken data.		
20	Schrijven onderzoek.		
21	Schrijven onderzoek.		
22	Schrijven onderzoek.		
23	Schrijven onderzoek en INLEVEREN.		

Bijlage 4 Toepassing Afstemmingsstrategie

Het stappenplan van de Afstemmingsstrategie

Vorbereidingsfase

Stap 1 Bepalen van de beginsituatie.

Dit wordt door Anne gedaan d.m.v. observatie a.d.h.v. een tijdsteekproef en een gesprek met de leerling over haar/zijn denkgedrag.

Stap 2 Taakkeuze

De leerkracht kiest een taak die past bij het niveau van de leerling. Indien het een taak is die aan de hele klas wordt gegeven maar misschien voor deze leerling moeilijk kan zijn, wordt hier tijdens het opstellen van de beoordelingscriteria (stap 4 en 6) rekening mee gehouden.

Stap 3 Formuleren van de uitspraken

De leerkracht gaat bij deze stap nadenken over hoe hij/zij de leerling met responsieve uitspraken kan helpen wanneer deze vastloopt tijdens het maken van de taak. Het is van belang dat de leerling zelf mee blijft denken over alle betrekkingaspecten van de taak (de taak zelf, het doel, voorkennis, oplossingsmanier, verwacht resultaat, benodigde tijd).

Stap 4 Inschatting beoordelingscriteria

Op basis van de kennis van de leerkracht over de leerling en over de moeilijkheidsgraad van de opdracht, stelt de leerkracht vast wanneer hij bij deze leerling tevreden is. Hij denkt na over de betrekkingaspecten (zie vorige stap) en wat hij daarbij kan verwachten van deze leerling.

Instructiefase

Stap 5 Instructie

Na de klassikale instructie controleert de leerkracht op een responsieve manier de leerling ten aanzien van de betrekkingaspecten. Wanneer er iets gemist wordt, vult de leerkracht dit aan.

Stap 6 Afspraken over de beoordelingscriteria

Dit is een belangrijke fase. De leerkracht vraagt nu de leerling zelf een inschatting te maken over zijn te behalen prestatie (oplossingsmanier, tijd en resultaat). Wanneer de leerling iets noemt zal de leerkracht dit vergelijken met zijn eigen verwachtingen. Er zullen verschillende situaties kunnen ontstaan:

- Wanneer een leerling een tijd of resultaat noemt dat hij/zij met gemak kan halen, kan de leerkracht zijn/haar inschatting noemen. De schatting van de leerling wordt genoteerd. Bij stap 10 wordt hier op terug gekomen. Op deze manier krijgt een leerling een taak voor zich die hij/zij met succes zal afronden.
- Wanneer een leerling een tijd of resultaat noemt dat hij/zij absoluut niet kan halen en deze schatting ook veel hoger is dan die van de leerkracht, zegt de leerkracht dat deze schatting te hoog is en geeft aan wat zijn/haar schatting en of de leerling zijn/haar schatting nog wil bijstellen. Beide schattingen worden genoteerd. Bij stap 10 wordt hier op terug gekeken.
- Zegt de leerling niets, dan meldt de leerkracht wat zijn/haar schatting is en of de leerling het hier mee eens is. Ook wordt hier op terug gekeken bij stap 10.

Werkfase

Stap 7 Wel of niet werken

De leerling gaat zelfstandig aan het werk, de leerkracht controleert regelmatig even en geeft eventueel complimenten. Wanneer dit niet het geval is zal de leerkracht stap 5 en 6 samen met de leerling over moeten doen zodat de leerling succesgeoriënteerd blijft.

Beoordelingsfase

Stap 8 Beoordeling van de taak

De leerkracht gaat samen met de leerling de taak beoordelen a.d.h.v. de gemaakt afspraken.

Stap 9 Verklaring door de leerling

De leerkracht vraagt aan de leerling welke verklaring hij/zij kan geven voor het succes of falen. Gewenste verklaring: bij succes moet de leerling een interne en stabiele attributie maken en bij falen een variabele attributie. Valt het resultaat erg tegen dan kan de leerkracht eerst zijn eigen attributie maken (stap 10).

Stap 10 Verklaring door de leerkracht

Op basis van eigen mening en wat de leerling bij stap 9 heeft verwoord, maakt de leerkracht zijn/haar attributie.

- Heeft de leerling voldaan aan de afspraken, dan zal de leerkracht een attributie maken naar inspanning of bekwaamheid (intern).
- Heeft de leerling geen succes gehaald dan zal de leerkracht een attributie maken naar inspanning (intern variabel) of naar moeilijkheidsgraad (extern variabel).
- Heeft de leerling wel aan de opdracht voldaan maar met zeer veel gemak, dan kan de leerkracht wel aangeven dat hij/zij tevreden is maar zal tevens vragen of de leerling bij een volgende taak misschien tot een nog beter resultaat kan komen.

Naam: _____	Week: _____
Omschrijving taak 1: _____	
Stap 6 (zie stappenplan)	
Verwachting leerling: Tijd: _____ Wat: _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____	Verwachting leerkracht: Tijd: _____ Wat: _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____
	
Stap 7 (zie stappenplan)	
Eventuele opmerkingen tijdens het werken aan de taak 1: _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____	

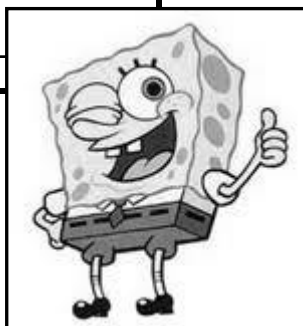
Stap 8 en 9 (zie stappenplan)

Beoordeling taak 1 a.d.h.v. gemaakte afspraken:

Stap 10 (zie stappenplan)

Verklaring leerling:

Verklaring leerkracht:



Bijlage 5 Ruwe data Tijd-steekproeven

Bijlage 17

nulmeting

Tijdsteekproef-formulier

observator: <i>Anne Prince</i> naam leerling: <i>R.</i> groep: <i>6</i> datum observatie: <i>25-3-13</i>		categorie	aantal	procenten
		Ta	33	73,3
		Kij	7	15,5
		Sto	0	0
		Lo	2	4,4
		An	3	6,6
		Totaal		100%

min.	Na 20 sec.	Na 40 sec.	Na 60 sec.	opmerkingen
1	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
2	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
3	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
4	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
5	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
6	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
7	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
8	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
9	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
10	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
11	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
12	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
13	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
14	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
15	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
16	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
17	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
18	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
19	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
20	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	

interactie
leerkracht

Tijdsteeekproef-formulier

observator: Anne Prince

naam leerling: R.

groep: 6

datum observatie: 22-04-'13

categorie

aantal

procenten

Ta

34

75,5

Kij

9

20

Sto

0

0

Lo

2

4,4

An

0

0

Totaal

45

100%

min.	Na 20 sec.					Na 40 sec.					Na 60 sec.					opmerkingen
1	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	
2	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	
3	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	
4	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	
5	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	
6	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	
7	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	
8	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	
9	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	
10	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	
11	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	
12	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	
13	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	
14	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	
15	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	
16	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	
17	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	
18	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	
19	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	
20	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	

Tijdsteeekproef-formulier

observator: Anne Prince

naam leerling: G.

groep: 6

datum observatie: 25-03-13

observator: Anne Prince					categorie					aantal					procenten					
naam leerling: G.																				
groep: 6.																				
datum observatie: 25-03-13																				
					Ta					30					66,6%					
					Kij					11					24,4%					
					Sto					0					0					
					Lo					0					0					
					An					4					8,8%					
					Totaal					45					100%					
min.	Na 20 sec.					Na 40 sec.					Na 60 sec.					opmerkingen				
1	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An					
2	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An					
3	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An					
4	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An					
5	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An					
6	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An					
7	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An					
8	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An					
9	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An					
10	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An					
11	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An					
12	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An					
13	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An					
14	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An					
15	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An					
16	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An					
17	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An					
18	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An					
19	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An					
20	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An					

eindmeting

Tijdsteeekproef-formulier

observator: Anne Prince

naam leerling: G

groep: 6

datum observatie: 22-04-'13

observator: Anne Prince					categorie	aantal	procenten									
naam leerling: G																
groep: 6																
datum observatie: 22-04-13																
Ta								34	75,5							
Kij								5	11,1							
Sto								2	4,4							
Lo								0	0							
An					5	11,1										
Totaal					45	100%										
min.	Na 20 sec.				Na 40 sec.				Na 60 sec.				opmerkingen			
1	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	
2	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	
3	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	
4	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	
5	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	
6	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	
7	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	
8	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	
9	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	
10	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	
11	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	
12	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	
13	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	
14	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	
15	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	
16	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	
17	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	
18	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	
19	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	
20	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	

Tijdstekproef-formulier

observator: <i>Anne Prince</i> naam leerling: <i>S.</i> groep: <i>7/8</i> datum observatie: <i>25-3-13</i>		categorie	aantal	procenten
		Ta	<i>31</i>	<i>67,4%</i>
		Kij	<i>7</i>	<i>15,2%</i>
		Sto	<i>0</i>	<i>0</i>
		Lo	<i>0</i>	<i>0</i>
		An	<i>7</i>	<i>15,2%</i>
		Totaal	<i>45</i>	<i>100%</i>

min.	Na 20 sec.	Na 40 sec.	Na 60 sec.	opmerkingen
1	<i>Ta</i> Kij Sto Lo An	<i>Ta</i> Kij Sto Lo An	Ta <i>Kij</i> Sto Lo An	
2	<i>Ta</i> Kij Sto Lo An	<i>Ta</i> Kij Sto Lo An	Ta <i>Kij</i> Sto Lo An	
3	Ta <i>Kij</i> Sto Lo An	<i>Ta</i> Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo <i>An</i>	
4	Ta Kij Sto Lo <i>An</i>	Ta Kij Sto Lo <i>An</i>	<i>Ta</i> Kij Sto Lo An	
5	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	<i>interactie n leerkracht</i>
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	<i>Ta</i> Kij Sto Lo An	<i>Ta</i> Kij Sto Lo An	<i>Ta</i> Kij Sto Lo An	
9	<i>Ta</i> Kij Sto Lo An	<i>Ta</i> Kij Sto Lo An	<i>Ta</i> Kij Sto Lo An	
10	Ta <i>Kij</i> Sto Lo An	<i>Ta</i> Kij Sto Lo An	<i>Ta</i> Kij Sto Lo An	
11	<i>Ta</i> Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo <i>An</i>	<i>Ta</i> Kij Sto Lo An	
12	<i>Ta</i> Kij Sto Lo An	<i>Ta</i> Kij Sto Lo An	<i>Ta</i> Kij Sto Lo An	
13	<i>Ta</i> Kij Sto Lo An	<i>Ta</i> Kij Sto Lo An	<i>Ta</i> Kij Sto Lo An	
14	Ta Kij Sto Lo <i>An</i>	Ta Kij Sto Lo <i>An</i>	<i>Ta</i> Kij Sto Lo An	
15	<i>Ta</i> Kij Sto Lo An	<i>Ta</i> Kij Sto Lo An	<i>Ta</i> Kij Sto Lo An	
16	<i>Ta</i> Kij Sto Lo An	Ta <i>Kij</i> Sto Lo An	Ta <i>Kij</i> Sto Lo An	
17	<i>Ta</i> Kij Sto Lo An	<i>Ta</i> Kij Sto Lo An	<i>Ta</i> Kij Sto Lo An	
18	Ta Kij Sto Lo <i>An</i>	Ta <i>Kij</i> Sto Lo An	<i>Ta</i> 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	

Tijdsteeekproef-formulier

observator: Anne Prince

naam leerling: S.

groep: 7/8

datum observatie: 22-04-'13

observator: Anne Prince		categorie		aantal		procenten	
naam leerling: S.							
groep: 7/8							
datum observatie: 22-04-'13							
		Ta		33		73,3	
		Kij		5		11,1	
		Sto		3		6,6	
		Lo		0		0	
		An		4		8,8	
		Totaal		45		100%	
min.	Na 20 sec.	Na 40 sec.		Na 60 sec.		opmerkingen	
1	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An		Ta Kij Sto Lo An			
2	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An		Ta Kij Sto Lo An			
3	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An		Ta Kij Sto Lo An			
4	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An		Ta Kij Sto Lo An			
5	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An		Ta Kij Sto Lo An			
6	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An		Ta Kij Sto Lo An			
7	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An		Ta Kij Sto Lo An			
8	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An		Ta Kij Sto Lo An			
9	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An		Ta Kij Sto Lo An			
10	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An		Ta Kij Sto Lo An			
11	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An		Ta Kij Sto Lo An			
12	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An		Ta Kij Sto Lo An			
13	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An		Ta Kij Sto Lo An			
14	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An		Ta Kij Sto Lo An			
15	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An		Ta Kij Sto Lo An			
16	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An		Ta Kij Sto Lo An			
17	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An		Ta Kij Sto Lo An			
18	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An		Ta Kij Sto Lo An			
19	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An		Ta Kij Sto Lo An			
20	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An		Ta Kij Sto Lo An			

nulmeting

Tijdstekproef-formulier

observator: <u>Anne Prince</u> naam leerling: <u>V.</u> groep: <u>7/8</u> datum observatie: <u>25-13-'13</u>		categorie	aantal	procenten
		Ta	<u>30</u>	<u>66,6 %</u>
		Kij	<u>9</u>	<u>20 %</u>
		Sto	<u>3</u>	<u>6,6 %</u>
		Lo	<u>3</u>	<u>6,6 %</u>
		An	<u>0</u>	<u>0</u>
		Totaal	<u>45</u>	<u>100%</u>

min.	Na 20 sec.	Na 40 sec.	Na 60 sec.	opmerkingen
1	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> <u>Kij</u> Sto Lo An	
2	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	
3	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	
4	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	<u>interactie met de leerkracht</u>
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	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	
8	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	
9	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	
10	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	
11	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	
12	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto <u>Lo</u> An	
13	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	
14	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Ta Kij <u>Sto</u> Lo An	Ta Kij <u>Sto</u> Lo An	
15	Ta Kij <u>Sto</u> Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	
16	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	
17	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto <u>Lo</u> An	Ta Kij Sto <u>Lo</u> An	
18	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> 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	

Tijdsteeekproef-formulier

observator: <i>Anne Prince</i> naam leerling: <i>V</i> groep: <i>7/8</i> datum observatie: <i>22-04-13</i>		categorie	aantal	procenten
		Ta	<i>37</i>	<i>82,2</i>
		Kij	<i>6</i>	<i>13,3</i>
		Sto	<i>0</i>	<i>0</i>
		Lo	<i>0</i>	<i>0</i>
		An	<i>2</i>	<i>4,4</i>
		Totaal	<i>45</i>	<i>100%</i>

min.	Na 20 sec.	Na 40 sec.	Na 60 sec.	opmerkingen
1	<i>(Ta)</i> Kij Sto Lo An	<i>(Ta)</i> Kij Sto Lo An	<i>(Ta)</i> Kij Sto Lo An	
2	<i>(Ta)</i> Kij Sto Lo An	<i>(Ta)</i> Kij Sto Lo An	<i>(Ta)</i> Kij Sto Lo An	
3	<i>(Ta)</i> Kij Sto Lo An	<i>(Ta)</i> Kij Sto Lo An	<i>(Ta)</i> Kij Sto Lo An	
4	<i>(Ta)</i> Kij Sto Lo An	<i>(Ta)</i> Kij Sto Lo An	Ta <i>(Kij)</i> Sto Lo An	
5	Ta <i>(Kij)</i> Sto Lo An	<i>(Ta)</i> Kij Sto Lo An	<i>(Ta)</i> Kij Sto Lo An	
6	<i>(Ta)</i> Kij Sto Lo An	<i>(Ta)</i> Kij Sto Lo An	Ta <i>(Kij)</i> Sto Lo An	
7	<i>(Ta)</i> Kij Sto Lo An	<i>(Ta)</i> Kij Sto Lo An	<i>(Ta)</i> Kij Sto Lo An	
8	<i>(Ta)</i> Kij Sto Lo An	<i>(Ta)</i> Kij Sto Lo An	Ta <i>(Kij)</i> Sto Lo An	
9	Ta <i>(Kij)</i> Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo <i>(An)</i>	<i>(Ta)</i> Kij Sto Lo An	
10	<i>(Ta)</i> Kij Sto Lo An	<i>(Ta)</i> Kij Sto Lo An	<i>(Ta)</i> Kij Sto Lo An	
11	Ta <i>(Kij)</i> Sto Lo An	<i>(Ta)</i> Kij Sto Lo An	<i>(Ta)</i> Kij Sto Lo An	
12	<i>(Ta)</i> Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo <i>(An)</i>	<i>(Ta)</i> Kij Sto Lo An	
13	<i>(Ta)</i> Kij Sto Lo An	<i>(Ta)</i> Kij Sto Lo An	<i>(Ta)</i> Kij Sto Lo An	
14	<i>(Ta)</i> Kij Sto Lo An	<i>(Ta)</i> Kij Sto Lo An	<i>(Ta)</i> Kij Sto Lo An	
15	<i>(Ta)</i> Kij Sto Lo An	<i>(Ta)</i> Kij Sto Lo An	<i>(Ta)</i> 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	

Tijdsteeekproef-formulier

observator: Anne Prince

naam leerling: J.

groep: 8

datum observatie: 25-3-'13

observator: Anne Prince	categorie	aantal	procenten
naam leerling: J.			
groep: 8			
datum observatie: 25-3-'13			
	Ta	25	55,5
	Kij	0	0
	Sto	11	24,4
	Lo	7	15,5
	An	2	4,4
	Totaal	45	100%

min.	Na 20 sec.	Na 40 sec.	Na 60 sec.	opmerkingen
1	Ta Kij Sto <u>Lo</u> An	Ta Kij Sto <u>Lo</u> An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	
2	Ta Kij <u>Sto</u> Lo An	Ta Kij <u>Sto</u> Lo An	Ta Kij <u>Sto</u> Lo An	
3	Ta Kij <u>Sto</u> Lo An	Ta Kij <u>Sto</u> Lo An	Ta Kij <u>Sto</u> Lo An	
4	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	interactieve leerkracht
5	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
6	Ta Kij Sto <u>Lo</u> An	Ta Kij Sto <u>Lo</u> An	Ta Kij Sto <u>Lo</u> An	
7	Ta Kij Sto <u>Lo</u> An	Ta Kij Sto <u>Lo</u> An	Ta Kij <u>Sto</u> Lo An	
8	Ta Kij <u>Sto</u> Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	
9	Ta Kij <u>Sto</u> Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	
10	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Ta Kij <u>Sto</u> Lo An	
11	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	
12	Ta Kij <u>Sto</u> Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	
13	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	
14	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	
15	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	
16	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	
17	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> 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	

Tijdssteekproef-formulier

observator: <i>Anne Prince</i> naam leerling: <i>J.</i> groep: <i>8.</i> datum observatie: <i>22-04-'13</i>		categorie	aantal	procenten
		Ta	<i>35</i>	<i>77,7</i>
		Kij	<i>5</i>	<i>11,1</i>
		Sto	<i>0</i>	<i>0</i>
		Lo	<i>0</i>	<i>0</i>
		An	<i>5</i>	<i>11,1</i>
		Totaal		100%
min.	Na 20 sec.	Na 40 sec.	Na 60 sec.	opmerkingen
1	<i>(Ta)</i> Kij Sto Lo An	<i>(Ta)</i> Kij Sto Lo An	<i>(Ta)</i> Kij Sto Lo An	
2	Ta <i>(Kij)</i> Sto Lo An	<i>(Ta)</i> Kij Sto Lo An	<i>(Ta)</i> Kij Sto Lo An	
3	<i>(Ta)</i> Kij Sto Lo An	Ta <i>(Kij)</i> Sto Lo An	<i>(Ta)</i> Kij Sto Lo An	
4	<i>(Ta)</i> Kij Sto Lo An	<i>(Ta)</i> Kij Sto Lo An	<i>(Ta)</i> Kij Sto Lo An	
5	<i>(Ta)</i> Kij Sto Lo An	<i>(Ta)</i> Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo <i>(An)</i>	
6	Ta Kij Sto Lo <i>(An)</i>	<i>(Ta)</i> Kij Sto Lo An	<i>(Ta)</i> Kij Sto Lo An	
7	<i>(Ta)</i> Kij Sto Lo An	<i>(Ta)</i> Kij Sto Lo An	<i>(Ta)</i> Kij Sto Lo An	
8	<i>(Ta)</i> Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo <i>(An)</i>	<i>(Ta)</i> Kij Sto Lo An	
9	<i>(Ta)</i> Kij Sto Lo An	<i>(Ta)</i> Kij Sto Lo An	<i>(Ta)</i> Kij Sto Lo An	
10	<i>(Ta)</i> Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo <i>(An)</i>	<i>(Ta)</i> Kij Sto Lo An	
11	<i>(Ta)</i> Kij Sto Lo An	<i>(Ta)</i> Kij Sto Lo An	Ta <i>(Kij)</i> Sto Lo An	
12	<i>(Ta)</i> Kij Sto Lo An	<i>(Ta)</i> Kij Sto Lo An	<i>(Ta)</i> Kij Sto Lo An	
13	<i>(Ta)</i> Kij Sto Lo An	<i>(Ta)</i> Kij Sto Lo An	<i>(Ta)</i> Kij Sto Lo An	
14	<i>(Ta)</i> Kij Sto Lo An	<i>(Ta)</i> Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo <i>(An)</i>	
15	Ta <i>(Kij)</i> Sto Lo An	Ta <i>(Kij)</i> Sto Lo An	<i>(Ta)</i> 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	

Tijdsteekproef-formulier

observator: Anne Prince

naam leerling: T.

groep: 8

datum observatie: 25-3-'13

		categorie	aantal	procenten
		Ta	33	73,3
		Kij	4	8,8
		Sto	8	17,7
		Lo	0	0
		An	0	0
		Totaal	45	100%
min.	Na 20 sec.	Na 40 sec.	Na 60 sec.	opmerkingen
1	Ta Kij <u>Sto</u> Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	
2	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	
3	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	
4	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Ta Kij <u>Sto</u> Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	
5	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	
6	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Ta Kij <u>Sto</u> Lo An	
7	Ta Kij <u>Sto</u> Lo An	Ta Kij <u>Sto</u> Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	
8	Ta Kij <u>Sto</u> Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	
9	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	
10	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	
11	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	
12	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	
13	Ta Kij <u>Sto</u> Lo An	Ta Kij <u>Sto</u> Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	
14	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	
15	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> 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	

Tijdsteckproef-formulier

observator: Anne Prince

naam leerling: T.

groep: 8

datum observatie: 22-04-'13

observerator: Anne Prince						categoric					aantal					procenten	
naam leerling: T.																	
groep: 8																	
datum observatie: 22-04-'13																	
						Ta					35					77,7	
						Kij					5					11,1	
						Sto					0					0	
						Lo					0					0	
						An					5					11,1	
						Totaal					45					100%	
min.	Na 20 sec.					Na 40 sec.					Na 60 sec.					opmerkingen	
1	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An		
2	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An		
3	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An		
4	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An		
5	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An		
6	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An		
7	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An		
8	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An		
9	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An		
10	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An		
11	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An		
12	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An		
13	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An		
14	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An		
15	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An		
16	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An		
17	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An		
18	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An		
19	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An		
20	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An		

Bijlage 6 Gelabelde interviews nulmeting leerkrachten - Zelfstandig werken

Nulmeting - interview leerkracht groep 6 gelabeld	
Beeldvorming zelfstandig werken in de klas	
Leerkracht gr. 6	<i>'Zelfstandig werken is zelfstandig zonder hulp van de leerkracht een aantal verwerkingstaken maken. Daarbij is het de bedoeling dat ze zelf kunnen inschatten of zelf kunnen plannen zodat ze aan het eind van de week op tijd klaar zijn met hun taken.'</i> <i>'Het is niet zo dat ze helemaal geen hulp krijgen maar ze moeten het grotendeels zelf doen. Als ze echt vast lopen mogen ze een vraag stellen maar in principe zijn de opdrachten zo, dat ze deze zelf moeten kunnen.'</i> <i>'Kinderen leren op deze manier plannen en om te gaan met uitgestelde aandacht.'</i> <i>'Als iets niet goed lukt, is het de verantwoording van de leerlingen om dat te komen melden of vragen.'</i>
Algemene ervaring met het zelfstandig werken	
Leerkracht gr. 6	<i>'Dat is per groep verschillend, voor deze groep gaat 't heel moeizaam. Hierdoor moet ik vaak ander de kinderen aan omdat ze iets niet af hebben. Het fijne aan zelfstandig werken vind ik dat leerlingen die op tijd hun werk af hebben, die kunnen daarna verrijkingsopdrachten en verdiegingsopdrachten doen.'</i> <i>'Ook heb je je handen vrij om hier en daar wat extra uitleg te geven.'</i>
Extra begeleiding aan leerlingen?	
Leerkracht gr. 6	<i>'Ja, ik heb een stuk of 7, 8 leerlingen waarbij ik de taakbrief inplan van te voren om ze structuur te geven omdat ze dit zelf nog niet kunnen.'</i> <i>'Ook telkens aan het einde van het zelfstandig werken, kijk ik bij enkele kinderen wat ze hebben gedaan in die tijd.'</i> <i>'Ook tijdens het werken heb ik contact met de leerling of dat ze op schema liggen en hoe het gaat.'</i>
Wat wordt er van een leerling verwacht tijdens het zelfstandig werken?	
Leerkracht gr. 6	<i>'Plannen en de vaardigheden voor het vak wat ze dan gaan doen. Zich kunnen concentreren. Je werk netjes kunnen verzorgen en kunnen corrigeren. Inschatten wanneer ze hulp moeten vragen en dat ook op tijd vragen.'</i>
Wat wordt er van een leerkracht verwacht tijdens het zelfstandig werken?	
Leerkracht gr. 6	<i>'Je moet kunnen organiseren en ook zo dat elke leerling op zijn eigen niveau en eigen manier kan leren. Je moet in de gaten hebben welke kinderen extra aandacht nodig hebben en deze op eigen niveau stof kunnen aanbieden.'</i> <i>'Je moet het overzicht bewaren.'</i> <i>'Kinderen motiveren.'</i>

Nulmeting - interview leerkracht groep 7/8 gelabeld	
Beeldvorming zelfstandig werken in de klas	
Leerkracht gr. 7/8	<i>'Kinderen kunnen a.d.h.v. de taakbrief waarop allerlei taken staan kunnen ze zelf bepalen aan welke taak ze gaan werken, op welk moment. Daarmee moeten ze wel een aantal dingen goed in acht houden, afspraken maken met een eventueel maatje, en de tijd in de gaten houden. Het is ook zelf het werk nakijken en als je iets niet goed kunt, om daar dan iets mee te doen, om te zorgen dan je het wel goed snapt. 'Uitleg vragen aan de leerkracht of een klasgenootje.'</i>
Algemene ervaring met het zelfstandig werken	
Leerkracht gr. 7/8	<i>'Mijn ervaring is dat er best veel kinderen zijn die daar goed mee kunnen werken.'</i> <i>'Het zijn vaak wel de dezelfde kinderen die de zelfde dingen verkeerd doen tijdens het werken. En daar moet je maar achteraan blijven zitten en een</i>

	<i>bepaalde houding bij proberen te kweken.' 'Nu geef ik ze wat meer verantwoordelijkheid en reken ze daar ook op af wanneer het niet in orde is.' 'Ik geef aan wat ze moeten gaan doen, de leerlingen bekijken de taakbrief voor de hele week en stellen eventuele vragen. Dan gaan ze aan de slag en mogen 3 dagen daarna pas weer vragen stellen. Zo leren ze serieus met hun werk om te gaan en het goed te bekijken.' 'Ook leren ze zo om aan andere taken te werken.'</i>
Extra begeleiding aan leerlingen?	
Leerkracht gr. 7/8	<i>'Helpen met het plannen van de taken deed ik aan het begin van het schooljaar. Dit doen we samen en maken een afspraak ter controle.' 'Ook evalueer ik de taakbrief, we kijken dan waar het eventueel niet goed is gegaan en hoe dat de volgende keer voorkomen kan worden.'</i>
Wat wordt er van een leerling verwacht tijdens het zelfstandig werken?	
Leerkracht gr. 7/8	<i>'Leren keuzes maken, overleggen en afspraken maken met een eventueel maatje. Ze leren plannen van de taken en ze leren deze taken ook te corrigeren.'</i>
Wat wordt er van een leerkracht verwacht tijdens het zelfstandig werken?	
Leerkracht gr. 7/8	<i>'Observeren en een goed beeld hebben hoe ver iedereen is met de taakbrief.' 'Je moet goed kunnen registreren.' 'Je moet zorgen dat iedereen rustig kan werken.' 'Je moet ook weten welke kinderen je extra hulp moet geven.' 'Verder moet je je zaakjes voor elkaar hebben, organiseren.'</i>

Nulmeting - Interview leerkracht groep 8 gelabeld	
Beeldvorming zelfstandig werken in de klas	
Leerkracht gr. 8	<i>'Er worden taken verwerkt die ze echt zelfstandig kunnen doen.' 'Ook zijn er taken die ze in twee- of drietallen moeten doen.' 'Hier op school gebruiken we de taakbrief.' 'Kinderen wordt de verantwoording gegeven om zelf werk te plannen en te zorgen dat het ook in orde is en op tijd af.'</i>
Algemene ervaring met het zelfstandig werken	
Leerkracht gr. 8	<i>'Kinderen vinden het heel fijn om te doen. Het idee dat ze zelf mogen plannen en niet steeds maar achter hun voddens wordt gezeten door mij. Dat denk ik tenminste.'</i>
Extra begeleiding aan leerlingen?	
Leerkracht gr. 8	<i>'Afhankelijk van waarop het vast loopt.' 'Bij kinderen die te snel werken, die moeten zich melden steeds wanneer ze een taak af hebben.' 'Kinderen waarbij het plannen niet lukt die komen aan het begin van de dag naar mij en vragen, juf wat zal ik plannen?' 'Er is geen schoolbrede aanpak die we altijd in zetten, het is gewoon wat werkt, 'n beetje uitproberen.'</i>
Wat wordt er van een leerling verwacht tijdens het zelfstandig werken?	
Leerkracht gr. 8	<i>'Er wordt verwacht dat ze zelfstandig kunnen plannen.' 'Aan de regels houden, bijvoorbeeld stil zijn tijdens het werken.' 'Hun werk in orde inleveren, zelf nagekeken.' 'Wanneer het niet goed is gemaakt, moeten ze dat melden.' 'Het is echt verwerking, er zitten wel eisen aan, het moet niet worden afgeraffeld.'</i>
Wat wordt er van een leerkracht verwacht tijdens het zelfstandig werken?	
Leerkracht gr. 8	<i>'Dat hij er zich soms niet te veel mee bemoeit maar dat is soms heel lastig.' 'We willen het ook nóg meer zelfstandig maken, bijvoorbeeld dat ze maar één keer per week de tijd krijgen om vragen te stellen over het werk.' 'Het gemaakte werk nakijken.'</i>

Bijlage 7 Gelabelde interviews nulmeting leerkrachten – Omschrijving leerlingen

Nulmeting – Omschrijving leerlingen door leerkracht 6	
Omschrijving leerling 1 R.	
Leerkracht gr. 6	<i>R. 'Ik heb het idee dat R. moeite heeft met het overzien van de hoeveelheid werk.' 'R. heeft erg veel moeite met rekenen en zal dat als het enigszins kan tot het laatste uitstellen.' 'Wat ik van moeder weet is dat hij thuis slecht slaapt omdat hij zich druk maakt over zijn taakbrief die hij nog moet afmaken.' 'Hij voert ook geen controle uit over zijn eigen werk. Hij is chaotisch van aard.'</i>
Omschrijving leerling 2 G.	
Leerkracht gr. 6	<i>G. 'Rustigere uitstraling, misschien wel iets te rustig, hij lijkt vaak weg te dromen. En als je dan zegt, ga je weer aan het werk?, dan gaat hij weer aan het werk. Hij kan zich wel focussen maar is ook weer snel afgeleid, dat is bij veel taken het geval.' 'Een flinke onvoldoende vindt hij wel vervelend maar zegt ook snel, daar ben ik gewoon niet zo goed in.' 'Hij komt wel op tijd om hulp vragen.' 'Hij is gevoelig voor extra aandacht.'</i>

Nulmeting – Omschrijving van leerlingen door leerkracht groep 7/8	
Omschrijving leerling 3 S.	
Leerkracht gr. 7/8	<i>S. 'Heel vlug, een veel te hoog tempo. Hij is gericht op het zo snel mogelijk afmaken van het werk en let daarbij niet op nauwkeurigheid. Hij vindt het belangrijk om snel zijn werk af te hebben dan dat hij er iets van leert. Dit blijkt uit slordig werk en het werk dat niet wordt nagekeken.' 'S. kan veel meer uit zijn werk halen dan dat hij laat zien.'</i>
Omschrijving leerling 4 V.	
Leerkracht gr. 7/8	<i>V. 'Een ontzettend goeie jongen, net als S. overigens maar alles moet afgedwongen worden, zowel thuis als op school als bij de logopedie. Hij doet geen dingen uit zich zelf.' 'Het is heel hardnekkig, latje is een puinhoop, dan moet je echt zeggen dat deze worden gecontroleerd en wanneer het niet goed is dan doe je het na schooltijd.' 'Hij schrijft niet met vulpen omdat hij steeds geen nieuwe vullingen mee neemt.'</i> <i>'De werkverzorging niet belangrijk vinden, daar lijkt het op, of het vergeten. Je moet steeds een taak op verschillende punten terug geven aan hem ter verbetering.'</i> 'Hij had veel moeite met tijdsplanning aan het begin van het jaar.'

Nulmeting – Omschrijving leerlingen door leerkracht groep 8	
Omschrijving leerling 5 J.	
Leerkracht gr. 8	<i>J. 'Hij heeft een hele korte concentratieboog en hij vertoont heel veel vluchtgedrag. En dit is bij veel vakken het geval.' 'Hij baalt enorm wanneer hij het werk op 'n andere tijd als nog moet afmaken.' 'Hij vindt het heel moeilijk om te beginnen. Pas wanneer er directe aansturing is, gaat hij aan het werk.'</i> 'Hij kletst heel veel met anderen en houdt deze zo van het werk, dat doet hij heel veel.' 'Hij werkt 10 minuten hooguit een kwartier en dan heeft hij een Herriestopper (koptelefoon) op.' 'Hij legt de schuld waarom hij niet aan het werk is bij anderen.' 'Hij is ook erg onzeker over zichzelf, faalangst zou hij misschien ook wel last van hebben.'
Omschrijving leerling 6 T.	

Leerkracht gr. 8	<i>T. 'Ja, die vind ik ook op een bepaalde manier vluchtig. Ook vind ik dat hij een klein concentratievermogen heeft. Hij is veel met zijn burens bezig. Maar dit is niet alleen bij zelfstandig werken zo maar bij alles. Zijn werkhouding vind ik zeer minimaal. Zijn houding komt vrij laks over, als het maar gezellig is. Hij houdt ook anderen van het werk.</i>
------------------	--

Bijlage 8 Gelabelde interviews nulmeting leerlingen

Nulmeting – Interviews met leerlingen
Leerling 1 R.
Zelfstandig werken in de klas
<i>'Zelfstandig werken is dat je zelfstandig moet werken, daar staat de naam ook eigenlijk voor en ik vind het dan wel moeilijk'</i>
<i>'Je moet dan rekenen en heel stil werken en soms mag je dan ook overleggen.'</i>
<i>'Soms helpt de juf wel, als ze ziet dat ik blijf vasthangen, dan legt ze het uit.'</i>
Bevindingen over zelfstandig werken leerling
<i>'Het concentreren en het rekenen, daar heb ik moeite mee.'</i>
<i>'Soms dan ben ik een beetje aan het dromen en gaat de tijd wel door.'</i>
Leerling 2 G.
Zelfstandig werken in de klas
<i>'Dan heb je allemaal werkjes van de hele week en die moet je dan halen en maken en als je die dan niet afkrijgt ja dan moet je nablijven.'</i> <i>'En als je niet netjes werkt of niet nagekeken of geen naam erop dan moet je het opnieuw doen ook na school en dan ja.'</i>
<i>'Soms helpt de juf me als ik iets moeilijk vind, rekenen bijvoorbeeld, als ik dat niet snap.'</i>
<i>'Ik plan de taken zelf en dan moet ik het aan de juf laten zien en die zegt dan of het goed is of niet. En dan kan ik beginnen of de juf zegt wat ik dan op moet schrijven.'</i>
Bevindingen over zelfstandig werken leerling
<i>'Deze keer heb ik zelfstandig werken niet afgekregen.'</i> <i>'Vaak heb ik het wel af.'</i>
<i>'Soms ben ik afgeleid maar soms werk ik ook te langzaam.'</i> <i>'En ik zit dichtbij de computer dus dan ben ik wel afgeleid door de kinderen die dan die spelletjes zitten te doen.'</i>
<i>'Ik vind het heel leuk want ik hou wel van 'n beetje zelf werken en die opdrachten vind ik best wel leuk.'</i>
Leerling 3 S.
Zelfstandig werken in de klas
<i>'Op de taakbrief staan allemaal werkjes zoals rekenen en op de computer werken en dan moet je alles netjes maken, op de werkverzorging letten en niet denken ik wil het snel snel klaar hebben.'</i> <i>'En als je dan drie keer iets niet goed hebt dan moet je nablijven.'</i>
<i>'Je moet rustig werken en je concentreren niet met anderen oogcontact zoeken.'</i> <i>'Ik ben dan wel eens afgeleid. Die anderen hoor ik dan praten.'</i>
<i>'Ik werk hard door om de taken af te krijgen en kijk goed welke taak ik het best eerst kan doen en welke pas op t laatst.'</i>
Bevindingen over zelfstandig werken leerling
<i>'Ik vind het niet makkelijk om te concentreren op mijn werk.'</i> <i>'Van mezelf ben ik heel druk en dan probeer ik wel rustig te werken maar dat is erg moeilijk.'</i> <i>'Het zou fijn zijn als het nóg rustiger is in de klas.'</i>
Leerling 4 V.
Zelfstandig werken in de klas
<i>'Dan moet je goed de klok in de gaten houden en rustig gaan werken aan de taak.'</i> <i>'Je moet dan rekenen maken, spelling, taal en aan de computer.'</i>
<i>'De meneer helpt me door vragen te beantwoorden en hij zegt dat ik op de tijd moet letten.'</i> <i>'Het plannen doe ik veel zelf maar dan zeg ik wel tegen de meneer wat ik als eerst ga doen.'</i>
Bevindingen over zelfstandig werken leerling
<i>'Soms krijg ik m'n taken wel of maar soms ook niet want dan heb ik te lang gewerkt aan één ding.'</i>

<i>'Ik ben wel eens afgeleid of denk gewoon te lang over één som. Daar kan ik weinig aan doen.'</i> <i>'Ik vind het wel leuk want dan kan je ook een beetje je concentratie trainen.'</i>
Leerling 5 J.
Zelfstandig werken in de klas
<i>'Zelfstandig werken is dat je een blad hebt met allerlei opdrachten en soms kan mag 't samen maar meestal moet je die opdrachten alleen af krijgen.'</i> <i>'Het gaat wel goed maar ik merk wel dat ik snel wordt afgeleid wanneer ik achter de computer zit.'</i>
Bevindingen over zelfstandig werken leerling
<i>'Ik vind het wel leuk om te doen want dan vind het wel fijn om zo zelf alles alleen af te krijgen.'</i> <i>'Bij zelfstandig werken kan je meteen door met een ander onderwerp, dat je naar een ander vak gaat. Zo zit ik niet steeds in hetzelfde.'</i> <i>'Als de juffrouw weg is uit de klas, dan kan ik me minder goed concentreren en dat is dan niet fijn.'</i> <i>'Ik zou het wel fijn vinden als de juffrouw een beetje plant voor mij want ik vind het moeilijk om te plannen wat ik allemaal ga doen en zo.'</i>
Leerling 6 T.
Zelfstandig werken in de klas
<i>'Je krijgt een brief en daar staan allemaal opdrachten op. Die moet je dan zelfstandig maken en soms met en maatje. Daar krijg je dan een week de tijd voor en dan moet je alles inleveren. Wanneer je dan alles af hebt mag je iets voor jezelf gaan doen.'</i>
Bevindingen over zelfstandig werken leerling
<i>'Soms is het fijn om aan de weektaak te werken en soms ook niet.'</i> <i>'Wanneer er taken zijn die je samen mag doen, dan vind ik het wel leuk, maar alleen werken vind ik niet zo fijn.'</i> <i>'Wanneer ik in mijn eentje werk ben ik vrij snel afgeleid.'</i> <i>'Meestal heb ik er wel zin in om af te maken maar soms is het moeilijk zoals taal.'</i>

Bijlage 9 Gelabelde voortgangsgesprekken leerlingen

Voortgang - Voortgangsgesprekken met leerlingen gelabeld
Leerling 1 R.
Geen data vanwege ziek zijn van deze leerling tijdens het houden van voortgangsgesprekken.
Leerling 2 G.
Verloop van en bevindingen over ingezette aanpak: Afstemmingsstrategie
<i>'Afgelopen week ging ik met de juf samen kijken en dat ging heel goed en dat vond ik ook heel fijn. Dan weet ik wat ik moet gaan doen.'</i>
<i>'Ik moet zeggen wat ik ga doen en dan kijkt de juf of dat goed is of niet. En dan moet ik ook de tijd zeggen, hoeveel minuten ik daarover doe.'</i>
<i>'Ik vind het fijner met dit formulier nu. Ik ben sneller klaar en ik concentreer me al beter.'</i>
<i>'Ik hoef nu niet meer alles in m'n hoofd te hebben, t staat gewoon daarop (formulier).'</i>
Leerling 3 S.
Verloop van en bevindingen over ingezette aanpak: Afstemmingsstrategie
<i>'Ik moest op een papiertje (formulier)opschrijven wat de verwachting van mij was hoelang ik over een taak zou doen en hoe ik daar aan moet werken.' 'Dat vond ik niet leuk maar ook niet vervelend om te doen.'</i>
<i>'Het is nog wel even wennen vind ik want je moet goed nadenken en dingen opschrijven.'</i>
<i>'Ik ervaar zelf niet echt een verschil dan hoe ik eerst aan de taken werkte.'</i>
<i>'Ik vind het niet altijd zo fijn want dan ben ik net bezig met mijn taak en dan moet ik ook nog dat formulier invullen. Die vul ik dan wel snel in anders zijn er weer 5 of 10 minuten werktijd af.'</i>
<i>'Het is niet zo fijn om zo veel te schrijven want dat moet wel netjes maar het is eigenlijk dan wel een goede oefening voor mij.'</i>
Leerling 4 V.
Verloop van en bevindingen over ingezette aanpak: Afstemmingsstrategie
<i>'Ja wel goed. Soms zie ik voor het maken van een taak al wel wat lastig zou kunnen zijn maar soms ook niet. Dat is t moeilijk om t formulier goed in te vullen.'</i>
<i>'Meestal klopt de tijd wel aan het eind.'</i>
<i>'Nu komt ik meestal op tijd met mijn taken en daarvoor moest ik het vaak nog andere keer afmaken.'</i>
<i>'Ik vind het wel fijn om dat formulier in te vullen.'</i>
<i>'Het zelfstandig werken gaat veel beter.' 'Nu kan ik ook een beetje kijken wat ik moet doen en in hoeveel tijd.'</i>
Leerling 5 J.
Verloop van en bevindingen over ingezette aanpak: Afstemmingsstrategie
<i>'De juf heeft het opgeschreven voor mij wat ik ging doen en hoe lang ik er over zou gaan doen.' 'Ik moest dan zeggen wat ze op moest schrijven.'</i>
<i>'Er is wel verschil in het zelfstandig werken met dat papier (formulier) of zonder. Het is wel beter geworden.' 'Ik werk harder door dan heb ik het eerder af.'</i>
<i>'Ik vind het wel fijn om met dat papier (formulier) te werken maar het kost ook wel weer tijd, want ik wil dan ook wel weer doorgaan met iets anders.'</i>
<i>'Soms is het heel druk in de klas en dan haal ik de tijd niet die ik heb gezegd tegen de juf.'</i>
Leerling 6 T.
Verloop van en bevindingen over ingezette aanpak: Afstemmingsstrategie
<i>'Het zelfstandig werken is eigenlijk 'n beetje het zelfde als normaal.' 'Ja dan ga ik naar de juf en dan</i>

vraagt ie welke taak ik ga doen en hoeveel tijd ik daarvoor nodig heb. En na die tijd moet ik dan weer naar de juf en die vraagt dan hoe het is gegaan of ik het af heb en hoe het komt dat ik het wel of niet af heb.'

'Nu werk ik wel een stuk geconcentreerder en ben ik niet afgeleid want dan denk ik ik moet het af hebben en zo en dan ga ik heel snel werken.' *'Eerst vond ik het niet zo belangrijk om alles goed op tijd af te hebben maar nu wel ook voor later op de middelbare school en zo.'*

'De hulp van de juf is niet heel anders maar ik vind het wel fijn dat ze het werk doorneemt met dat blaadje (formulier).' *'Ik vind wel minder fijn dat ik niet heel de tijd kan gebruiken omdat ik ook met de juf moet praten voor dat blaadje (formulier).'*

Bijlage 10 Gelabelde voortgangsgesprekken leerkrachten

Voortgang - Voortgangsgesprekken met leerkracht groep 6 gelabeld
Leerkracht groep 6
Verloop van en bevindingen over ingezette aanpak: Afstemmingsstrategie
<i>'Ik heb de indruk dat het bij de kinderen waarbij het nu ingezet wordt wel werkt. Ze waren vorige week allebei sneller klaar met hun taken omdat ze meer gefocust zijn op de taak die ze doen en er bij na hebben gedacht van wat heb ik nu nodig om goed te kunnen werken.'</i> <i>'Wat ik wel lastig vind is het invullen van de papieren (formulieren). Dat kun je niet met twee kinderen tegelijk doen en dat is wel tijdrovend. Maar het resultaat van de kinderen in hun werkhouding is wel te zien.'</i> <i>'Ik zou het niet voor een hele groep inzetten dan ben ik te veel tijd kwijt. Je zou wel het deze ene keer bij het ene kind in kunnen zetten en de andere keer bij het andere kind, om het op weg te helpen.'</i> <i>'Ze spreken een tijd af, hoe lang ze over een taak doen en komen daarna meteen bij mij terug om te laten zien dat ze dat ook gedaan hebben. Ze krijgen meteen feedback, ik merk dat ze dat fijn vinden. Ook door de persoonlijke aandacht zijn ze wat meer gespitst op hun werk. Ze dromen minder snel weg.'</i> <i>'Meestal leggen de leerlingen de oorzaak van het niet afhebben van de taak wel buiten zich zelf. Of andere kinderen zitten te kletsen of de leerstof is moeilijk.'</i> <i>'Als het wel af is dan zeggen ze: het was rustig en ik heb goed gewerkt, ik was geconcentreerd.'</i> <i>'Ik vul het formulier in ja, anders kost het te veel tijd. De leerlingen zeggen wel wat ik dan moet opschrijven.'</i>

Voortgang - Voortgangsgesprekken met leerkracht groep 7/8 gelabeld
Leerkracht groep 7/8
Verloop van en bevindingen over ingezette aanpak: Afstemmingsstrategie
<i>'Het is wel moeilijk. Voor leerlingen is het moeilijk aan te geven wat ze precies verwachten en voor mij is het ook lastig om een verwachting aan te geven.'</i> <i>'Vooral bij het kopje wat op het formulier, moet ik dan precies opschrijven wat ik verwacht of moet ik een positieve verwachting hebben?'</i> <i>'Je bent er wel steeds mee bezig, je moet ze controleren. Dus het werken met de formulieren, dat vond ik wel een lastige.'</i> <i>'Ik vind dat S. er beter mee bezig is geweest dan V., hij was zich er meer van bewust dat het anders moest gebeuren en dat heeft hij wel geprobeerd zo goed mogelijk te doen.'</i> <i>'De lijst (formulier) vergeten de leerlingen in te vullen waardoor de aanpak niet werkt. Het heeft wel wat opgebracht, ik zie wel verbetering in de werkhouding maar het is niet optimaal te noemen.'</i> <i>'Misschien moet ik in het verdere verloop van deze weken de eisen van wat ze af moeten hebben verkleinen zodat er sneller resultaat te zien is voor mij maar ook voor hen.'</i>

Voortgang - Voortgangsgesprekken met leerkracht groep 8 gelabeld
Leerkracht groep 8
Verloop van en bevindingen over ingezette aanpak: Afstemmingsstrategie
<i>'Bij sommige leerlingen werkt het wel maar bij anderen weer minder. Dit heeft wel te maken met de instelling van de leerlingen en daar heb je niet helemaal vat op volgens mij of je zou deze interventie langer moeten doen misschien.'</i> <i>'Een jongen kiest steeds een lange taak de andere een korte. Ik hak die lange taak al in stukjes voor hem zodat hij er meer zicht op krijgt en beter kan inschatten hoeveel tijd hij daarvoor nodig heeft. Of ik begin met de tijd en vraag dan wat hij denkt in die bepaalde tijd af te hebben. Een leerling blijkt de inschatting slecht te kunnen maken.'</i> <i>'Bij een leerling werkt het moeilijk omdat hij in de tijd dat hij met een taak bezig zou moeten zijn ook</i>

nog allerlei andere dingen doet. Hij heeft zelf niet zo in de gaten dat hij daardoor de taak niet afkrijgt.'

'De vorm van dat ze even naar mij toe komen en we kijken welke taak ze gaan doen en hoelang ze daar over gaan doen dat werkt wel, dat zijn ze gewend en vinden ze ook prettig die aandacht.' 'Niet alleen die aandacht hoor ook het feit dat ze er aan herinnerd worden dat ze ook iets af moeten krijgen van werk.'

'Bij J. merk ik wel verschil, die komt nu ook tegen mij zeggen van: Juf ik ben al klaar! Hij vindt ook de aandacht fijn vind ik.' 'Bij T. merk ik dit effect minder, als ik hem niet aan het lijntje houd dat glijdt hij weer terug naar zijn oude patroon merk ik. Hij doet dit omdat ik wil dat hij het doet maar ziet zelf het effect niet of hij wil het niet zien. Dit zit in zijn hele houding.'

Bijlage 11 Gelabelde interviews eindmeting leerlingen

Eindmeting – Interviews met leerlingen gelabeld
Leerling 1 R.
Verloop inzet aanpak: Afstemmingsstrategie
<i>'Het ging wel goed.'</i> <i>'Ik moet dan zeggen wat ik ga doen en hoelang ik daarvoor nodig hebt en zo.'</i> <i>'Nu had ik meer vertrouwen in mezelf dat ik het wel kon en normaal denk ik van dat ga ik niet halen enzo.'</i> <i>'Toen ik dat papier (formulier) ingevuld had kreeg ik meer vertrouwen in wat ik dan ga doen.'</i> <i>'Misschien helpt het ook omdat de juf mij helpt.'</i> <i>'Ik kan me beter concentreren als ik iets opschrijf want normaal is het druk in m'n hoofd maar als ik het opschrijf gaat het uit m'n hoofd.'</i>
Bevindingen over de aanpak: Afstemmingsstrategie
<i>'Ik vind eigenlijk niks niet fijn aan het formulier maar vind het gewoon fijn dat je alles op kan schrijven.'</i> <i>'Ik zou het best nog langer willen doen zo, dan kan ik het steeds opschrijven.'</i>
Leerling 2 G.
Verloop inzet aanpak: Afstemmingsstrategie
<i>'Ja goed het ging wel goed. Er was een andere juf maar ik heb toch alles af.'</i> <i>'Eerst moest ik altijd nablijven omdat de taak niet af was of omdat ik slordig werk maar nu niet meer zo veel omdat ik denk aan dat formulier dan.'</i> <i>'Ik kan me beter concentreren omdat ik weet dat ik iets af moet maken. Het is nu sneller af.'</i>
Bevindingen over de aanpak: Afstemmingsstrategie
<i>'Wat fijn is aan het formulier is dat het makkelijk werken is en wat niet fijn is, is dat je tijd kwijt bent als je het moet bespreken.'</i> <i>'Ik hoef niet per se langer met dat formulier te werken maar het zou wel fijn zijn.'</i>
Leerling 3 S.
Verloop inzet aanpak: Afstemmingsstrategie
<i>'Ik heb er niet zo veel aan gehad want ik ben zelf gewoon slordig en dan vergeet er op te letten.'</i> <i>'Meneer Rex hielp daar wel bij maar zelf vergeet ik er aan te denken.'</i> <i>'Ik heb de taak niet sneller af of zo.'</i>
Bevindingen over de aanpak: Afstemmingsstrategie
<i>'Ik vind het fijn dat ik dan kan opschrijven waar ik op ga letten. Daar kan ik me wel concentreren.'</i> <i>'Minder fijn is dat als ik net wil beginnen met een taak, dat ik dan eerst het formulier moet invullen.'</i>
Leerling 4 V.
Verloop inzet aanpak: Afstemmingsstrategie
<i>'Ging goed, het kostte weinig tijd om in te vullen en ik kan kijken waar ik op moet letten als ik aan het werk ben.'</i> <i>'Het netjes schrijven ging beter en nog wat andere dingen. Ook meer vaart er in gooien'</i> <i>'Voordat ik met deze formulieren werkte lette ik nooit op de tijd, dat vergat ik. Nu doe ik dat wel, ik ben meer geconcentreerd en minder druk.'</i> <i>'Nu is de taak wel af eerst niet.'</i>
Bevindingen over de aanpak: Afstemmingsstrategie
<i>'Ik vind het fijn dat ik iets kan opschrijven zodat ik daar meer aan denk.'</i> <i>'Ik vind het minder fijn dat het tijd wegneemt en de taak niet af krijg.'</i>
Leerling 5 J.
Verloop inzet aanpak: Afstemmingsstrategie
<i>'Ik heb er niet veel van gemerkt, de juf vulde alles in. Ik moest wel zeggen wat maar voor de rest heb ik er niet veel van gemerkt.'</i> <i>'De juf vraagt aan mij wat ga je doen, hoelang ga je dat doen, en daarna'</i>

<i>bij het nabespreken wat is er misgegaan, heb je het afgekregen?’ ‘Als ik iets af heb komt dat omdat ik het makkelijk vind.’</i>
Bevindingen over de aanpak: Afstemmingsstrategie
<i>‘Ik vind ‘t invullen zo lang duren want ik moet ook weer door natuurlijk.’ ‘ik vind het irritant om steeds tegen de juf te vertellen wat ik ga doen en hoelang enzo. Dat kost ook wel weer tijd en ik moet nog meer doen.’ ‘Het formulier helpt wanneer het een moeilijke taak is en ik me niet goed concentreer.’ ‘Ik zou steeds wel geholpen willen worden met de planning want dat is lastig voor mij.’</i>
Leerling 6 T.
Verloop inzet aanpak: Afstemmingsstrategie
<i>‘Goed, alleen soms lukt het niet altijd. Dan vind ik het inschatten moeilijk.’ ‘De juf vult het in en ik zeg wat ze op moet schrijven.’ ‘Ik probeer wel meer te concentreren omdat ik denk die taak moet echt af en dat lukt wel beter.’ ‘Ik heb mijn werk soms best wel sneller af dan normaal omdat ik zelf dacht dat ik dit af wilde maken.’</i>
Bevindingen over de aanpak: Afstemmingsstrategie
<i>‘Niet fijn is dat je het niet de hele tijd die ik had gepland kan gebruiken, soms ben ik sneller klaar. En wel fijn is dat ik steeds wordt geholpen door de juf.’ ‘Ik zou best dit langer willen doen met dat formulier want dan krijg ik m’n werk sneller af en ik vind het wel fijn.’</i>

Bijlage 12 Gelabelde interviews eindmeting leerkrachten – Algemeen over Afstemmingsstrategie

Eindmeting – Interviews met leerkracht groep 6 gelabeld
Leerkracht groep 6
Verloop inzet aanpak: Afstemmingsstrategie
<i>‘Ze zijn een stuk taakgerichter aan het werk heb ik het idee. Een leerling vertoont nog wel vluchtgedrag wanneer hij bij moeilijke leerstof aankomt maar het is al een stuk minder.’ ‘Ik denk dat het vooral werkt door het nadenken over de taak met de vragen wat ga je doen, hoelang heb je nodig maar ook wat heb je nodig om dit goed te kunnen doen? Doordat ze hier van te voren goed over nadenken, lukt de taak zelf beter naar mijn idee. Ik vraag me af of het noteren hiervan zo uitgebreid zou moeten. Misschien is het een idee om het in de taakbrief waar we mee werken in te bouwen, zou is het minder tijdrovend voor de leerkracht.’</i>
Bevindingen over de aanpak: Afstemmingsstrategie
<i>‘Over het algemeen ben ik wel positief over deze aanpak. Ik merk dat de kinderen zich er meer van bewust worden dat ze zich beter moeten concentreren en zelf nadenken over de taak. Het enige nadeel vind ik dat het voor de leerkracht erg tijdrovend is.’ ‘Zolang er één of twee kinderen in de klas zitten die dit nodig hebben is het goed te doen, maar zodra dit er meer worden is het qua tijd gewoon niet te doen.’</i> <i>‘De leerlingen zijn gericht op hun taak nu ze er van te voren goed over nadenken. Ze hebben een beter inzicht in een korte tijdsperiode.’</i> <i>‘De controle die je eigenlijk doet helpt hen het op tijd af te krijgen, je focust ze ook meer. Voordat ze beginnen aan de taak zijn ze er al op gefocust wat ze gaan doen in welk tijdsbestek.’</i> <i>‘Ik zou deze aanpak misschien wel inzetten bij andere leerlingen, het blijft wel in m’n gedachten dan.’</i> <i>‘Het formulier zou ik wat handzamer, aanlokkelijker en overzichtelijk maken.’</i>

Eindmeting – Interviews met leerkracht groep 7/8 gelabeld
Leerkracht groep 7/8
Verloop inzet aanpak: Afstemmingsstrategie
<i>‘Het samenwerken zit er niet echt in maar je kunt zelf natuurlijk de taakeisen bepalen. Tijdsplanning is een eis die in deze aanpak wel veel aandacht krijgt maar daar hadden mijn leerlingen niet zo’n moeite mee. Het ging om werkverzorging, dit heb ik dan als eisen opgesteld en daarmee zijn ze aan de slag gegaan tijdens de taken.’ ‘Helaas werkte het voor hen niet zo goed, ze pikken het niet op.’</i>
Bevindingen over de aanpak: Afstemmingsstrategie
<i>‘Het is natuurlijk afhankelijk van het kind of ik deze aanpak nog vaker zou inzetten. Een kind waarbij het qua tijdsplanning niet goed gaat, zou meer baat hebben bij deze aanpak en zou zelf ook bewuster met het formulier omgaan. De leerlingen die hier nu meer werken storen zich niet zo aan hun gedrag.’ ‘Het inschatten is vaak moeilijk voor de leerlingen terwijl dit een belangrijk punt in de aanpak is.’ ‘Het kost redelijk wat tijd om het formulier in te vullen.’</i> <i>‘Ik vind dat er veel tijd ingestoken is maar kom er zelf achter dat ik het ook lastig vind deze kinderen te begeleiden. Mijn verwachtingen waren hoger van deze leerlingen. Misschien is het te hoog gegrepen bij deze leerlingen, het zit in de hele houding van hen.’</i>

Eindmeting – Interviews met leerkracht groep 8 gelabeld
Leerkracht groep 8
Verloop inzet aanpak: Afstemmingsstrategie
<i>‘Ik vind het goed werken, in zo verre dat de leerling er inzet voor moet willen tonen. Er was verschil te</i>

zien bij de twee leerlingen waarbij het ingezet is.' 'Je moet de leerling er voor weten te paaien.'
'Leerlingen zijn langer met hun taak bezig en ook serieuzer.' *'De leerlingen werkten veel efficiënter met hun tijd.'* *'Je zou hier nog allerlei vervolgstappen na kunnen zetten zoals minder begeleiden of langere tijd de aanpak inzetten.'*

Bevindingen over de aanpak: Afstemmingsstrategie

'De functie van de leerkracht is wel belangrijk, het controleren zorgt er voor dat leerlingen eerder hun werk af willen maken.' *'Leerlingen zouden nog zelfstandiger met deze aanpak aan de slag kunnen.'* *'Ja, ik zou deze aanpak vaker gaan inzetten wanneer planning niet lukt maar ook helpt het sterk om taakgerichter gedrag na te streven.'* *'Ja, ik heb deze aanpak zelfs al aangedragen bij andere collega's.'*

Bijlage 13 Gelabelde interviews eindmeting leerkrachten – Omschrijving leerlingen

Eindmeting - Omschrijving leerlingen door leerkracht groep 6	
Omschrijving leerling 1 R.	
Leerkracht gr. 6	R. <i>'Hij heeft veel meer werk af. Hij heeft nu twee keer zijn taken helemaal afgehad en dat is het hele jaar nog niet voorgekomen.'</i> <i>'Een vervolg zou kunnen zijn dat ik hier ook de werkverzorging mee ga aanpakken.'</i> <i>'Ik zie hem minder praten en meer zich op zijn werk richten.'</i> <i>'Ik heb het idee dat ze allebei langer geconcentreerd aan het werk zijn.'</i>
Omschrijving leerling 2 G.	
Leerkracht gr. 6	G. <i>'Hij is ruimschoots op tijd klaar met zijn taak.'</i> <i>'Een vervolg zou kunnen zijn dat ik hier ook de werkverzorging mee ga aanpakken.'</i> <i>'Ook hem zie ik meer gericht zijn op z'n werk, ook vind hij de andere plek in de klas fijn. Hij is minder met andere dingen bezig.'</i> <i>'Ik heb het idee dat ze allebei langer geconcentreerd aan het werk zijn.'</i>

Eindmeting - Omschrijving leerlingen door leerkracht groep 7/8	
Omschrijving leerling 3 S.	
Leerkracht gr. 7/8	S. <i>'Het blijft moeilijk om hem te sturen. Afspraken moeten steeds gecontroleerd worden en deze aanpak is denk ik daar te weinig controlerend. Hij vergeet heel de aanpak toe te passen, vanuit mij komt de begeleiding tot op bepaalde hoogte. Ze hebben er geen steun aan.'</i> <i>'Hij is heel gedreven, te gedreven. Wil lekker werken, stelt weinig eisen, hij begint gewoon en hoort wel wanneer het fout is.'</i> <i>'Door deze aanpak is er niet veel verschil daarin op te merken.'</i> <i>'Ik vind dat er veel tijd ingestoken is maar kom er zelf achter dat ik het ook lastig vind deze kinderen te begeleiden. Mijn verwachtingen waren hoger van deze leerlingen.'</i>
Omschrijving leerling 4 V.	
Leerkracht gr. 7/8	V. <i>'V.vult het formulier in maar daar blijft het bij. Hij gaat aan het werk en vraagt zich verder niet echt iets af maar begint gewoon.'</i> <i>'Die hoort wel waar hij dan fouten maakt en verbetert ze dan.'</i> <i>'Ik vind dat er veel tijd ingestoken is maar kom er zelf achter dat ik het ook lastig vind deze kinderen te begeleiden. Mijn verwachtingen waren hoger van deze leerlingen.'</i>

Eindmeting - Omschrijving leerlingen door leerkracht groep 8	
Omschrijving leerling 5 J.	
Leerkracht gr. 8	J. <i>'Ik zie bij hem echt opbrengst van deze aanpak. Hem hielp het echt, hij kwam er zelf ook om. 'Hij zag zelf ook dat het werkte daar door werkte het.'</i> <i>'Hij is gefocust op het werk en is ook bewust van tijd die hij verliest door anderen dingen die hij tussendoor doet. Hij benoemt dat zelf ook.'</i>
Omschrijving leerling 6 T.	
Leerkracht gr. 8	T. <i>'Ik zie verschil met voorheen maar ik moet alles zelf aandragen bij hem. Dan deed hij dat wel erg geconcentreerd.'</i> <i>'De houding van deze leerling leek ook niet mee te werken aan deze aanpak, hij geloofde er niet zo in, dan werkt het bij voorbaat al niet denk ik.'</i> <i>'Zijn hele houding of instelling draagt niet bij aan deze aanpak maar hij heeft zeker wel meer af dan dat hij eerst had.'</i>

