

Een 'Ketting-Reactie'

Onderzoeksrapportage over het verbeteren van het taakgerichte gedrag
in groepsactiviteiten bij zml-leerlingen

Avans Hogeschool, opleiding leraar basisonderwijs

Onderzoeksrapportage in het kader van
de kernopgave 'Praktijkonderzoek Schoolontwikkeling (POS)

Begeleider: Mayke Verhagen
Stageschool: SO Het Kasteel
Breda, 1 mei 2017

Student: Guyonne Machielse
Studentnummer: 2073879
gpemachi@student.avans.nl

Inhoudsopgave

Voorwoord	3
Hoofdstuk 1: Inleiding en aanleiding	4
1.1. Inleiding	4
1.2. Samenvatting.....	5
1.3. Situatieschets	6
1.4. Onderzoeksvraag	8
Hoofdstuk 2: Theoretische onderbouwing	9
2.1. Literatuuronderzoek.....	9
2.2. Conceptueel model	16
Hoofdstuk 3: Onderzoeksontwerp	18
3.1. Onderzoeksvraag	18
3.2. Innovatief ontwerp	18
3.3. Onderzoeksopzet.....	19
Hoofdstuk 4: Resultaten van het onderzoek	23
4.1. Uitvoering	23
4.2. Resultaten.....	24
4.3. Beperkingen.....	27
Hoofdstuk 5: Conclusies en discussies	28
5.1. Conclusie en discussie	28
5.2. Aanbevelingen	29
5.3. Implementatie van de innovatieve oplossing.....	30
Literatuurlijst	31
Bijlagen	33
Bijlage 1: Praatketting	34
Bijlage 2: Visuele ondersteuning digibord	35
Bijlage 3: Tijdsteekproef-formulier.....	36
Bijlage 4: Tijdsteekproef-formulier ingevuld per leerling – voormeting	38
Bijlage 5: Tijdsteekproef-formulier ingevuld per leerling – eindmeting	46
Bijlage 6: Resultaten tijdsteekproef-formulier – per categorie – in grafieken	54
Bijlage 7: Planning innovatieve oplossing per week	56
Bijlage 8: Stellingen ZIEN!	57
Bijlage 9: Beschrijving impulsbeheersing ZIEN!	58
Bijlage 10: Sociaal-emotionele ontwikkeling Došen – overzicht	59
Bijlage 11: Presentatieverklaring	60

Voorwoord

‘Er is veel geluid te horen tijdens een les in de kring, geluid dat er wel maar ook niet thuishoort’. Dit is de gedachte geweest waarmee ik dit onderzoek ben gestart. Waar het voor sommige leerkrachten vanzelfsprekend is om in een groep te werken die goed luistert en altijd actief meedoet met de les, was dat tijdens dit onderzoek niet het geval. Er werd gestreefd naar een betere werkhouding op het gebied van taakgericht gedrag. Vanuit deze gedachte is ook de titel van dit onderzoek tot stand gekomen. Deze titel kan op twee manieren worden uitgelegd. Het woord *ketting*, het eerste deel van de titel, geeft in een woord de innovatieve oplossing weer waar binnen dit onderzoek voor is gekozen. Het woord *reactie*, het tweede deel van de titel, gaat ten dele over het gedrag wat werd gezien als een onderdeel van het probleem. Daarnaast wordt dit woord ook als positief weergegeven en wordt het gezien als verbetering binnen het onderzoek.

Dit onderzoek is geschreven in het kader van de afstudeeropdracht ‘Praktijkonderzoek Schoolontwikkeling’ ter afsluiting van mijn Bachelor Leraar Basisonderwijs aan Avans Hogeschool te Breda. Dit onderzoek is uitgevoerd op SO Het Kasteel en mijn dank gaat dan als eerste ook uit naar Het Kasteel, de school waar ik mijn LIO-stage met heel veel plezier heb mogen uitvoeren. Daarnaast had dit onderzoek had niet tot stand kunnen komen zonder de bijzondere hulp van een aantal personen. Als eerste wil ik graag mijn begeleidster Mayke Verhagen bedanken. In het afgelopen jaar heb ik dit onderzoek kunnen vormgeven, uitwerken en uitvoeren met haar hulp en feedback. Ook kon ik altijd terecht voor vragen en momenten van twijfel. Mijn grote dank gaat uit naar mijn mentoren Inge Luijten en Femke Withagen. Dank voor hun steun en betrokkenheid. Maar vooral voor de vele momenten waarop zij hun vertrouwen hebben uitgesproken in mij en het onderzoek. Zonder hen was het nooit gelukt.

Ulvenhout, 1 mei 2017
Guyonne Machielse

Hoofdstuk 1: Inleiding en aanleiding

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de inleiding van het onderzoek. Vervolgens wordt ingegaan op de huidige situatie die van toepassing is op het onderwerp van dit onderzoek en wordt uiteindelijk een voorlopige onderzoeksvraag geformuleerd.

1.1. Inleiding

Wanneer men werkt met kinderen met een ernstige verstandelijke handicap, wordt duidelijk dat zij zichzelf en de wereld om hen heen op een andere manier beleven. Mensen die werken met verstandelijk beperkte kinderen zullen eerst een band moeten opbouwen, waarbij het kind mogelijkheden krijgt om zich te ontwikkelen vanuit een veilige basis. Vervolgens is er de mogelijkheid om in kleine stappen verandering aan te brengen in bepaald gedrag of bepaalde gedragingen. Er moet een streven kunnen zijn om het menselijk functioneren, voor zover mogelijk, te bevorderen (Došen, 2005). Dit is voor een groepsleider, in dit onderzoek de groepsleerkracht, geen gemakkelijke opgave, omdat je te maken hebt met meerdere leerlingen die allemaal hun eigen behoeften en talenten hebben.

In dit schoolonderzoek zal worden gekeken naar factoren die van invloed zijn op het leer-en werkgedrag bij een groep leerlingen met een verstandelijke beperking. Specifiek zal worden gekeken naar het taakgerichte gedrag in groepsactiviteiten, een onderdeel van het leer-en werkgedrag. Er wordt gekeken naar oorzaak- en gevolgrelaties die ervoor zorgen dat het taakgerichte gedrag op dit moment nog niet optimaal is.

Het onderzoek is uitgevoerd in groep 3N van Het Kasteel, een school voor speciaal onderwijs in Breda. Het onderzoek heeft als doel een duidelijker beeld te krijgen van de factoren die van belang zijn op het leer- en werkgedrag binnen de gehele school. Hier kunnen dan vervolgens meer eenduidige afspraken over worden gemaakt en er kan een duidelijkere leerlijn worden ontwikkeld.

Leeswijzer

Het onderzoek is opgebouwd in verschillende hoofdstukken. Zojuist is kort de inleiding van het onderzoek weergegeven. In hoofdstuk 1 wordt ingegaan op de huidige situatie en wordt hier een beeld van geschetst. Hoofdstuk 1.2 bevat een Nederlandse en Engelse samenvatting over het onderzoek. Vervolgens wordt in hoofdstuk 1.3 de situatie omschreven omtrent het probleem en wordt diverse informatie gegeven over de onderzoeksschool, de groep waarin het onderzoek zal worden uitgevoerd en andere relevante informatie om een duidelijk beeld te schetsen over de voorwaarden waarbinnen het onderzoek zal worden uitgevoerd. Hoofdstuk 1 wordt afgesloten met een voorlopige onderzoeksvraag. In hoofdstuk 2 zal een literatuurstudie worden uitgevoerd. Vanuit verschillende invalshoeken wordt gekeken naar de voorlopige onderzoeksvraag en wordt geprobeerd daar antwoord op te geven. Na de literatuurstudie volgt een conceptueel model bij hoofdstuk 2.2 waarin kort en overzichtelijk de resultaten van de literatuurstudie worden verwerkt. Hoofdstuk 3 wordt gestart met een nieuwe, aangepaste onderzoeksvraag. Hoofdstuk 3.2 zal ingaan op de innovatieve oplossing die gevonden is. Hierbij worden de voorwaarden beschreven die nodig zijn om het onderzoek uit te kunnen voeren. Hoofdstuk 3.3 beschrijft vervolgens de planning van het onderzoek en het meetinstrument dat gekozen is. In hoofdstuk 4 worden de resultaten van het onderzoek verwerkt. Hoofdstuk 4.1 gaat over de uitvoering van het onderzoek en beschrijft opvallende zaken. In hoofdstuk 4.2 worden overzichtelijk resultaten weergegeven die uitgebreider terugkomen in de bijlagen. Hoofdstuk 4.3 sluit dit hoofdstuk af met de beperkingen van het onderzoek. Hierin wordt factoren beschreven die van invloed zijn geweest tijdens het uitvoeren van het onderzoek. Hoofdstuk 5 bevat de conclusie en discussie. In hoofdstuk 5.1 wordt een conclusie en discussie geschreven naar aanleiding van de resultaten van hoofdstuk 4. In hoofdstuk 5.2 worden aanbevelingen gedaan voor een eventueel vervolgonderzoek. In hoofdstuk 5.3 wordt een implementatie gegeven van de innovatieve oplossing. Het onderzoek wordt afgesloten met een literatuurlijst en bijlagen.

1.2. Samenvatting

Veenman, Lem, Roelofs & Nijssen (1993) zeggen dat te spreken valt van toenemende taakgerichtheid wanneer de betrokkenheid van leerlingen steeds groter wordt en als gevolg daarvan zich beter kunnen richten op leertaken. In groep 3N van Het Kasteel te Breda liep men tegen het probleem aan dat tijdens groepsactiviteiten deze taakgerichtheid niet optimaal was. Het ontstaan van dit specifieke onderwerp komt voort vanuit een schoolbrede vraag van Het Kasteel. Zij zijn op zoek naar een doorgaande lijn op het gebied van leer- en werkgedrag. Taakgerichtheid is daar een onderdeel van en daar is binnen dit onderzoek en vanuit de vraag van de onderzoeksgroep heel bewust op ingegaan.

Timmers-Huygens (2005) benadrukt dat men de wereld om hen heen ordent en hierbij verschillende fasen doorloopt. Naar aanleiding van literatuuronderzoek kan worden geconcludeerd dat de leerlingen van groep 3N zich bevinden in de fase van de lichaamsgebonden ervaringsordening en ten dele in de associatieve ervaringsordening. Daarnaast kwam binnen de factor omgeving het bieden van een duidelijke structuur aan de hand van ondersteunende pictogrammen als belangrijk naar voren. Dit heeft ertoe geleid dat als innovatieve oplossing is gekozen voor een lichaamsgebonden praatketting met visuele ondersteuning op het digibord, waarbij de leerkracht een grote rol vervult. De praatketting zorgt, binnen de veilige omgeving, voor structuur en biedt duidelijkheid in regels en afspraken binnen een groepsactiviteit.

Het taakgerichte gedrag van de leerlingen in groep 3N is met behulp van een observatieformulier en een leerlingvolgsysteem in kaart gebracht. De metingen hebben voorafgaand aan en na afloop van de inzet van de innovatieve oplossing plaatsgevonden. Resultaten hebben uitgewezen dat het taakgerichte gedrag in zekere mate is toegenomen. De conclusie is getrokken dat de innovatieve oplossing binnen groep 3N een positieve invloed heeft gehad op het taakgerichte gedrag. Vervolgonderzoek zou moeten uitwijzen of de vooruitgang ook verklaard zou kunnen worden door eventuele andere factoren.

Summary

Veenman, Lem, Roelofs & Nijssen (1993) claim that there is a correlation between task orientation and student involvement. When task orientation increases, student involvement increases as well. Also, when student involvement is high, the students are able to perform better on their learning tasks. In class 3N of Het Kasteel in Breda there was a reoccurring problem. During group activities, the students task orientation was not at the required level. Het Kasteel is currently looking for a continuing learning model to develop both the learning and work behaviour of the students. Task orientation is an important part of this model. The question regarding task orientation during group activities was specifically designed for class 3N.

Timers-Huygens (2005) emphasises that people have a tendency to place order in their everyday lives and that every person goes through several phases to accomplish that feat. Through extensive literary research it became evident that the students in class 3N find themselves in the phase where they try to place order through physical experiences. Most of them have also entered the phase where they place order by associating themselves with their surroundings. What also became evident through literary study is that within those surroundings, it is helpful to use a clear structure that is supported by the use of instructive pictures. This has led to the creation of an innovative solution. A necklace has been designed, the necklace is supported by a digital board in the classroom. The digital board is controlled by the teacher and shows instructive pictures when the necklace is in use. The necklace, when used in a safe surrounding such as a classroom, provides a clear structure and a set of rules established between the teacher and the students that are applicable to group activities. The task orientation behaviour of the students in class 3N is mapped by using an observation form and a digital program that keeps track of the development of the students. Observations were measured prior to, and after the use of the innovative solution. Results have shown that the task orientation behaviour has increased to some degree. The conclusion has been drawn that the innovative solution has had a positive impact on the students and their task orientation behaviour. Follow up research is necessary to determine whether other factors have had an impact on these results as well.

1.3. Situatieschets

De aanleiding voor dit onderzoek is een schoolontwikkelingsvraag vanuit Het Kasteel te Breda. Het Kasteel is een school voor speciaal onderwijs, en wel een cluster-3 school. Het Kasteel verzorgt onderwijs voor leerlingen met een verstandelijke en/of lichamelijke beperking en langdurig zieke kinderen. Het biedt onderwijs aan leerlingen van 4 tot 12 jaar die door hun specifieke onderwijs- en begeleidingsbehoefte zijn aangewezen op de expertise van de school (Het Kasteel, 2016).

Naar aanleiding van gesprekken met verschillende teamleden is naar voren gekomen dat Het Kasteel zoekende is naar een doorgaande lijn binnen de gehele school op het gebied van leer- en werkgedrag. Op dit moment is er nog geen doorgaande lijn voor dit gebied die specifiek aansluit bij de leerlingen op Het Kasteel en wordt er alleen gebruik gemaakt van de leerlijn in ParnasSys. Het vakgebied leer- en werkgedrag is een van de leerlijnen die speciaal ontworpen is samenwerking met verschillende SO-scholen om onder andere plannen en registraties goed bij te kunnen houden (ParnasSys, 2017). Het is een goed instrument om een overzicht te houden van wat je leerlingen aan moet en kunt bieden en om leerlingen te volgen in hun ontwikkeling (Driestar Educatief, 2017). Het laat duidelijk zien hoe een leerling zich ontwikkelt ten opzichte van de streefplanning. Toch geeft Het Kasteel aan dat de doelen binnen deze leerlijn nog regelmatig afwijken van situaties die de praktijk laat zien. De doelen zijn vaak in te grote stappen geformuleerd, waardoor kleine tussenstappen die de leerlingen zetten, waarbij zij zich ontwikkelen, niet kunnen worden vastgelegd en weergegeven. Dit is weer van invloed op de documentatie die ouders te zien krijgen. Het Kasteel geeft aan dat het jammer is deze voortgang niet te kunnen laten zien aan ouders, omdat het lijkt alsof de leerling zich niet ontwikkeld heeft, hoewel deze dat in werkelijkheid wel degelijk heeft gedaan. Deze ontwikkeling is dus niet terug te vinden op de leerlijn leer- en werkgedrag in ParnasSys, omdat het doel wat daar geformuleerd staat nog niet behaald is. Vanuit de vraag van het team is dan ook gekozen voor het onderwerp leer- en werkgedrag als startonderwerp. In het kader van dit onderzoek wordt een deel van dit thema uitgewerkt in een onderzoeksvraag.

Om richting te geven aan het onderzoek is het allereerst van belang om te bekijken wat de visie van de school is wat betreft ontwikkeling en leren. Dit wordt als volgt beschreven in de schoolgids: 'De school begeleidt iedere leerling tijdens de ontwikkeling naar een evenwichtige persoonlijkheid met maximale zelfstandigheid en de daarbij behorende erkenning van de eigenheid van een leerling met een beperking'. Het Kasteel werkt vanuit de gedachte dat er een veilig pedagogisch klimaat moet zijn, vanuit waar leerlingen zich binnen een uitdagende leeromgeving kunnen ontwikkelen. De focus ligt op de mogelijkheden van de leerlingen en de school stimuleert hun talenten (Het Kasteel, 2016).

Leren en werken op Het Kasteel wordt niet alleen door het onderwijs op gang gebracht. Ook een aantal partners zijn betrokken bij het ontwikkelingsproces van de leerlingen. Het Kasteel ziet zorgpartners als Revant, Prima en Amarant als een meerwaarde en gaat deze samenwerkingen aan om een totaalaanbod voor leerling en ouders te realiseren. Zo is Revant (<https://www.revant.nl>) een medisch specialistische revalidatie en is Amarant (<https://www.amarant.nl>) gespecialiseerd in de ondersteuning, zorg en behandeling van mensen met een beperking en/of autisme. Daarbij sluit Het Kasteel aan bij de basisbehoeften van de leerlingen: relatie, competentie en autonomie (Alkema & Tjerkstra, 2011). Volgens Stevens (2012) is ieder mens gebouwd om zichzelf te ontwikkelen. Wanneer voldoende voldaan wordt aan de drie basisbehoeften, leidt dat tot welbevinden, motivatie, inzet en zin in leren. Wanneer hier tekort aan wordt gedaan, ontstaan taakhoudings- en motivatieproblemen (van Blijswijk, 2012). Een factor binnen het leer- en werkgedrag van leerlingen op Het Kasteel zou dus kunnen zijn dat op sommige vlakken niet aan deze behoeften wordt voldaan, waardoor het leer- en werkgedrag niet optimaal is.

Om de context helder in beeld te krijgen, wordt nu een beeld geschetst van de organisatie van het onderwijs op Het Kasteel. Het Kasteel is verdeeld in drie afdelingen. Op basis van de uitstroombestemming en aantal leerjaren, wordt onderwijs aangeboden in drie afdelingen. Onder afdeling 1 vallen alle leerroutes in de onderbouw. Onder afdeling 2 vallen leerroute 1 t/m 3 in de midden- en bovenbouw. Afdeling 3 bestaat uit

leerroute 4 t/m 7 in de midden- en bovenbouw. Binnen Het Kasteel wordt dus gewerkt met leerroutes. Iedere leerroute leidt tot een bepaalde uitstroombestemming. Iedere leerroute staat voor een onderwijsaanbod dat per jaar behaald moet worden om op die manier de uitstroombestemming te bereiken. De uitstroombestemming is het vervolg na de basisschool en laat zien in wat voor soort onderwijs de leerling zal uitstromen. Dit wordt in principe bepaald op basis van het uitstroomniveau van verschillende leergebieden en belemmerende en bevorderende factoren (Cito, 2013). Deze uitstroombestemming wordt tweemaal in de schoolloopbaan van iedere leerling gemaakt. Aan het begin van de schoolloopbaan en halverwege de schoolloopbaan in leerjaar 4 (Het Kasteel, 2016). Onder andere deze uitstroombestemming staat beschreven in een leerlinggebonden Ontwikkelings Perspectief Plan (OPP). Het is een belangrijk onderdeel van de onderwijsloopbaan van een leerling en wordt opgesteld door de commissie van begeleiding (CVB), wat in persoon onder andere de gedragsdeskundige, intern begeleider, afdelingsleidsters en maatschappelijk werkers zijn. Het plan wordt daarna aangevuld door de leerkracht (Notenboom, persoonlijke communicatie, 2016).

Binnen Het Kasteel wordt gewerkt met twee verschillende leerlijnen, genaamd de CED leerlijnen en door Het Kasteel zelf ontwikkelde BV leerlijnen. Een leerlijn is een concrete invulling van een globaal kerndoel. De leerlijn geeft aan hoe een leerling van een beginniveau tot het kerndoel komt (Micklinghoff, 2013). Aan de hand van de leerroute en het leerjaar worden vanuit de leerlijnen leerdoelen beschreven. Deze worden vastgelegd in een halfjaarlijks groepsplan en in het jaarlijkse Ontwikkelings Perspectief Plan. Het werken met een Ontwikkelings Perspectief Plan is verplicht voor zorgleerlingen. Een definitie voor het Ontwikkelings Perspectief Plan kan gegeven worden als een inschatting van de ontwikkelingsmogelijkheden van de leerling. Het geldt voor een langere periode, gebaseerd op het verwachte uitstroomniveau (Micklinghoff, 2013). De leerkrachten zijn verantwoordelijk voor de uitvoering van dit plan, maar worden hierbij ondersteund door onderwijsassistenten, vakleerkrachten, therapeuten, een intern begeleider, een orthopedagoog en maatschappelijk werkers (Het Kasteel, 2016). In de groepsplannen is ook het vakgebied leer- en werkgedrag meegenomen. In ParnasSys, het digitale leerlingvolgsysteem dat wordt gebruikt binnen Het Kasteel, wordt dit omschreven als werkhouding en aanpakgedrag. Voor deze twee gebieden worden doelen opgesteld, maar wordt wel onderscheid gemaakt tussen de gebieden. Net als bij de andere vakgebieden worden deze doelen gepland voor een half jaar, waarna ze worden geëvalueerd en eventueel worden gescoord als behaald op de leerlijn (Het Kasteel, 2016).

Voor de uitvoering van dit onderzoek zoomen we verder in op afdeling 3, leerroute 6 en wel groep 3N. In groep 3N zitten 9 leerlingen, waarvan 5 jongens en 4 meisjes. De leerlingen variëren in de leeftijd van 9 tot en met 12 jaar. Alle leerlingen zijn verstandelijk beperkt. Een aantal leerlingen zijn daarnaast ook lichamelijk beperkt, waardoor te spreken is van een meervoudige handicap. Naast deze beperkingen zijn er een aantal leerlingen in de groep gediagnosticeerd met een gedragsstoornis of vertonen zij hier kenmerken van, waardoor hier een sterk vermoeden van is. Wanneer een probleem niet te verhelpen is en de persoon ermee moet leren omgaan, spreekt men van een gedragsstoornis. Een stoornis is grotendeels in aanleg meegegeven en vindt de oorsprong in het lichaam. Hier tegenover staat een gedragsprobleem, wat meer buiten de persoon ligt en wat voornamelijk reactief van aard is. De belemmeringen zitten in de omgeving en zorgen ervoor dat de ontwikkeling minder soepel verloopt (van Lieshout, 2009). De gedragsstoornissen in groep 3N uiteten zich in de vorm van ADHD en autisme. Daarnaast is er sprake van leerlingen met het syndroom van Down, het fragiel-X syndroom en Spina bifida. In het onderzoek zal rekening moeten worden gehouden met deze informatie om een volledig beeld te kunnen schetsen van de doelgroep en de eventuele gevolgen of consequenties die dat met zich mee kan brengen.

Een verstandelijke beperking wordt in de theorie omschreven als een ontwikkelingsstoornis waarbij iemands verstandelijke vermogens zich al sinds de kinderleeftijd anders ontwikkelen dan bij leeftijdgenoten. De ontwikkeling van de geestelijke functies is zwak en blijft achter. Het intelligentiequotiënt (IQ) is onder de 70 en deze mensen kunnen zich onder andere minder goed aanpassen aan de omgeving in vergelijking met mensen

met een hoger IQ. Er kan gesproken worden van een disfunctioneren in de gehele persoonlijkheid, vanwege de verschillende aspecten van het menselijk functioneren die door de verstandelijke beperking worden belemmerd (van Sprang, 2011). Een verstandelijke beperking kan door veel aandoeningen of factoren veroorzaakt worden, met invloed op onder andere de lichaamsgroei en ontwikkeling van de hersenen. Er zijn zowel oorzaken vanuit het lichaam als van buitenaf. Echter is in een groot deel van de gevallen de beperking niet te herleiden tot een oorzaak (van Sprang, 2011).

Binnen groep 3N uit de verstandelijke beperking zich in een verminderde ontwikkeling van de cognitieve, sociaal-emotionele, zintuiglijke en motorische ontwikkeling. Cognitief functioneren de leerlingen op dit moment op een peuter/kleuterniveau. Tussen de leerlingen zijn onderling nog grote verschillen. Kijkend naar de sociaal-emotionele ontwikkeling is te zeggen dat de leerlingen zich in de eerste individuatiefase bevinden (Došen, 2005). Zintuiglijk en motorisch zijn er problemen op het gebied van spraak, gehoor, prikkelverwerking, fijne en grove motoriek en een lichamelijke beperking door verlamming. De verstandelijke beperking en de verschillende onderdelen die daarbij horen, zullen verder worden uitgewerkt in het literatuuronderzoek.

Wanneer binnen groep 3N wordt gekeken naar leer- en werkgedrag, zijn hierin een aantal belangrijke factoren te constateren. Hier zal later in het onderzoek verder op worden ingegaan. Uit gesprekken met de groepsleerkrachten blijkt dat de taakgerichtheid van de leerlingen in groepsactiviteiten niet optimaal is en deze snel wordt doorbroken door verschillende factoren in de omgeving. Zij geven dan ook aan dat taakgerichtheid het onderdeel van leer- en werkgedrag is voor groep 3N wat op dit moment het meeste tijd en inzet kost en wat dus substantieel kan verbeteren. Vanuit observaties van de onderzoeker en het lezen van verschillende verslagen van de leerlingen, zoals het OPP, komt het onderwerp taakgerichtheid hierin ook duidelijk naar voren als niet optimaal binnen de groep. Wanneer wordt gekeken naar voorgaande jaren, wordt vanuit een gesprek met de groepsleerkrachten duidelijk dat de onrust in de groep dit schooljaar veel meer aanwezig is dan in voorgaande jaren. Dit kan verschillende oorzaken hebben. Binnen Het Kasteel is er een maximum aantal leerlingen per groep op afdeling 3, leerroute 6 vastgesteld. Dit is een maximum van 7 leerlingen. Zoals hierboven beschreven zitten er op dit moment al 9 leerlingen in de groep (Notenboom, persoonlijke communicatie, 2016). Daarnaast zijn er veranderingen in de groepssamenstelling, zijn er nieuwe gezichten van onderwijzend personeel en is de individuele problematiek bij een aantal leerlingen veranderd en duidelijker naar voren gekomen. Door deze verschillende voorbeelden wordt duidelijk dat er veel factoren van invloed kunnen zijn op de niet optimale taakgerichtheid van de leerlingen.

Het uitvoeren van dit onderzoek zal hopelijk een positieve opbrengst hebben voor zowel de leerlingen als de leerkracht. Wanneer de taakgerichtheid van de leerlingen vergroot wordt, zal dit hun ontwikkeling bevorderen. Daarnaast zal er meer rust ontstaan in de groep en wordt de betrokkenheid groter. Deze factoren zijn ook van invloed op de leerkracht en zijn gedrag. Bij een grotere taakgerichtheid van de leerlingen en bijbehorende positieve gevolgen zal het functioneren beter worden en kan de leerkracht gericht aan de slag met de daadwerkelijke taak. Er zal minder tijd verloren gaan aan het benoemen van bijzaken en het sturen van de leerlingen.

1.4. Onderzoeksvraag

Op basis van de situatieschets is er een voorlopige onderzoeksvraag opgesteld. De voorlopige onderzoeksvraag kan worden geformuleerd als:

Welke factoren zijn van invloed op het taakgerichte gedrag tijdens groepsactiviteiten in groep 3N van SO Het Kasteel?

Hoofdstuk 2: Theoretische onderbouwing

In dit hoofdstuk wordt aandacht besteed aan de theoretische onderbouwing. Er wordt gezocht naar mogelijke verklaringen om antwoord te krijgen op de voorlopige onderzoeksvraag. Uiteindelijk wordt vanuit de literatuurstudie een antwoord gegeven op de onderzoeksvraag en wordt dit beschreven in het conceptueel model.

2.1. Literatuuronderzoek

Om antwoord te kunnen geven op de voorlopige onderzoeksvraag, is het van belang om verschillende begrippen die samenhangen met het onderwerp uit te diepen en daar een duidelijker beeld van te krijgen. Omdat het overkoepelende begrip van dit onderzoek leer- en werkgedrag is, beginnen we het literatuuronderzoek met het kijken naar het begrip werkhouding en begrippen die daar mee samenhangen.

Taakgericht gedrag

Werkhouding wordt door Timmerman (2002) omschreven als een verzameling van gedragingen die, positief of negatief, van invloed zijn op een taakoplossing. Wanneer deze invloed negatief is, kan er worden gesproken van een werkhoudingsprobleem. Een kind kan dit probleem uiten in gedrag, het is dan waarneembaar. Er kan ook sprake zijn van gedrag dat niet zichtbaar is. Er wordt dan gesproken van denkgedrag (Timmerman, 2002). Naast de werkhouding kun je ook spreken over leergedrag. Het leergedrag is optimaal wanneer het kind kan leren door het inzetten van de juiste strategieën. Dit leergedrag blijkt een belangrijke factor te zijn voor de leerprestaties (Frans-Veenstra & Loykens, 2010). Omdat tijdens dit onderzoek de aandacht vooral gaat naar het onderwerp taakgericht gedrag, is de werkhouding in dit geval meer relevant dan het leergedrag. Vanuit deze eerste toelichting zal dus verder worden gegaan met de werkhouding.

Wanneer leerlingen daadwerkelijk tijd besteden aan een opgedragen taak, wordt dat taakgerichte leertijd genoemd (Veenman, et al., 1993). Het is vanzelfsprekend dat deze taakgerichtheid zich bij leerlingen moet ontwikkelen. Het daadwerkelijke 'leren' komt geleidelijk aan steeds meer op de voorgrond gedurende de schoolloopbaan, waardoor een leerling steeds beter in staat zal zijn gedurende langere tijd met één bepaalde taak bezig te zijn. Het is een ontwikkeling die niet vanzelf gaat en waar leerkrachten aan kunnen bijdragen. Zij zetten in op het ontwikkelen van een goede werkhouding, wat uiteindelijk zal leiden tot beter taakgericht gedrag. In hoeverre de tijd taakgericht wordt besteed, is voor een groot gedeelte ook afhankelijk van het management van de leerkracht dat naar voren komt in de klas. Daarnaast is een andere voorwaarde om goed taakgericht gedrag te laten zien, de betrokkenheid van de leerlingen bij een activiteit. Wanneer de betrokkenheid steeds groter wordt en beter gericht zal blijven op de leertaken, is er sprake van toenemende taakgerichtheid (Veenman, et al., 1993).

Niet-taakgericht gedrag kan omschreven worden als gedrag waarbij leerlingen hun aandacht niet op het werk kunnen richten of gericht kunnen houden (Onderwijsadvies, 2012). Bij sommige leerlingen is korte individuele aandacht dan even voldoende, maar dit geldt niet voor alle leerlingen. Het taakgerichte gedrag hangt deels ook samen met aandacht. Aandacht is de belangstelling voor een activiteit en is te verdelen in drie verschillende vormen. De gerichte aandacht, de volgehouden aandacht en de verdeelde aandacht (Algra & Dolfsma-Troost, 2008). Wanneer een leerling gerichte aandacht opbrengt, kan het de focus leggen op de taak en is het in staat prikkels uit de omgeving te weerstaan. Bij volgehouden aandacht kan een leerling voor een langere periode zijn aandacht vasthouden. Als laatste gaat het bij verdeelde aandacht om het vermogen om aandacht te verdelen over twee of meer aspecten tegelijk (Timmerman, 2002). Wanneer wordt gekeken naar de groep waarin het onderzoek zal worden uitgevoerd, wordt duidelijk dat de leerlingen moeite hebben met de gerichte en volgehouden aandacht, waardoor het taakgerichte gedrag niet optimaal is. Vanwege het ontwikkelingsniveau van de leerlingen is verdeelde aandacht in dit onderzoek nog niet aan de orde. De gerichte aandacht is als een belangrijke oorzaak van het probleem te beschouwen, doordat er veel sprake is van afleiding tijdens een taak. Verderop in dit hoofdstuk wordt hier meer toelichting over gegeven.

Verstandelijke beperking

In de rest van dit hoofdstuk zal worden gekeken naar oorzaken van het niet-taakgerichte gedrag van de leerlingen. Omdat het probleem voorkomt in groepsactiviteiten ligt daar de focus en gaat het dus niet om taakgericht gedrag tijdens het zelfstandig werken. De groep waar het onderzoek zal worden uitgevoerd, bestaat uit leerlingen die een grote ontwikkelingsachterstand ofwel een verstandelijke beperking hebben. Vanwege deze reden is het belangrijk om hier ook naar te kijken en te kijken in hoeverre dit van invloed kan zijn op het taakgerichte gedrag. Een verstandelijke beperking wordt vooral gekenmerkt door een stoornis in verschillende vaardigheden, medebepalend voor het algehele intelligentieniveau. Het gaat hierbij om de cognitieve, verbale, motorische en sociale vermogens (Kraijer, 1998). Een definitieve diagnose kan alleen gesteld worden wanneer er sprake is van een verlaagd niveau van intellectueel functioneren, met als gevolg een verminderd vermogen om zich aan te passen aan de dagelijkse eisen van de normale omgeving (Kraijer, 1998). Wanneer dit wordt vergeleken met kinderen die zich normaal ontwikkelen, valt te zeggen dat zij zich gemakkelijker kunnen aanpassen aan de uitdagingen die het dagelijks leven biedt (KidsMatter Early Childhood, z.j.) Echter kan men zich afvragen of deze definitie nog steeds actueel is en in hoeverre deze in de afgelopen jaren is veranderd of hetzelfde is gebleven. Buntinx (2003) geeft in het artikel 'wat is een verstandelijke handicap?' de volgende definitie: 'Een verstandelijke handicap verwijst naar functioneringsproblemen die worden gekenmerkt door significante beperkingen in zowel het intellectuele functioneren als in het adaptieve gedrag zoals dat tot uitdrukking komt in conceptuele, sociale en praktische vaardigheden. De functioneringsproblemen ontstaan vóór de leeftijd van 18 jaar'. Wanneer we deze twee definities vergelijken, is te concluderen dat ze redelijk overeenkomen. De definitie van Buntinx is te herleiden vanuit het AAMR-model van Luckasson (2002). Dit model is vernieuwd in 2010, waarbij de definitie hetzelfde is gebleven. Voor een compleet beeld wordt er ook nog gekeken naar een recentere definitie van de verstandelijke beperking. Kaldenbach (2015) schrijft een artikel over de laatste uitgave van het DSM-5 waar verschillende aanpassingen in zijn gemaakt (Cooper, 2014). In het handboek voor de classificatie van psychische stoornissen begint een verstandelijke beperking gedurende de ontwikkelingsperiode, met beperkingen in zowel het verstandelijk als adaptief functioneren, in de conceptuele, sociale en praktische domeinen. Verschil met de definitie van Buntinx (2003) is de leeftijdsgrens van 18 jaar. Buntinx (2003) noemt dit als vereiste, terwijl het DSM-5 dit aspect weglaat. Uit voorgenoemde definities kan worden afgeleid dat een verstandelijke beperking invloed heeft op de verbale, sociale en praktische vaardigheden. Onder deze vaardigheden valt ook het taakgerichte gedrag waar in dit onderzoek naar gekeken wordt.

Cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling

Het is interessant om na de uitleg van deze definities over de verstandelijke beperking verder te kijken naar de fasen van de cognitieve ontwikkeling die de leerlingen doormaken en te bepalen in welke fase zij zich momenteel bevinden. Er kan dan worden gezocht naar interventies die aansluiten op de ontwikkelingsleeftijd van de leerlingen. Het is van belang om als volwassene op de hoogte te zijn van de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling die kinderen doormaken (Jones, Fitzpatrick & Rogers, 2012) Piaget (Feldman, 2012) onderscheid vier fasen binnen de cognitieve ontwikkeling. De eerste fase is de sensomotorische fase, deze loopt van de geboorte tot een leeftijd van ongeveer 2 jaar. Deze fase wordt gekenmerkt door de ontwikkeling van objectpermanentie en houdt in dat het besef komt dat mensen of objecten bestaan en ook niet zomaar verdwijnen (Feldman, 2012). Vervolgens komt de pre-operationele fase die loopt van 2 tot 7 jaar. Tijdens deze fase staan de taal en het symbolisch denken centraal. Dit wordt ook wel het egocentrisch denken genoemd. Kinderen zijn in staat om te redeneren en in deze fase groeit het vermogen om een mentaal symbool, woord of object te gebruiken om iets wat niet fysiek aanwezig is te kunnen weergeven. Hierna komt de concreet operationele fase van 7 tot 12 jaar. Tijdens deze fase is er ontwikkeling van verduurzaming, de kennis van het concept van omkeerbaarheid. Kinderen zijn in staat om logisch na te denken over concrete problemen. Het egocentrische wordt minder en dus is er mogelijkheid om meer rekening te houden met verschillende aspecten van een situatie (Feldman, 2012). Als laatste is er de formeel operationele fase. Deze fase loopt verder van de leeftijd van 12 jaar tot de volwassenheid. Deze fase wordt gekenmerkt door de ontwikkeling van het logisch en abstract denken. Piaget zegt over de verschillende stadia dat het per individu kan verschillen wanneer een kind

doorgaat naar een volgend stadium. Dit heeft te maken met de fysieke rijping en de sociale omgeving (Feldman, 2012). Wanneer wordt gekeken naar de groep voor dit onderzoek zou je in eerste instantie denken, alleen kijkend naar de leeftijd, dat de leerlingen zich bevinden in de concreet operationele fase die van 7 tot 12 jaar loopt (Feldman, 2012). Echter blijkt, zoals beschreven in de situatieschets dat de leerlingen zich wel bevinden in deze leeftijdsfase, maar cognitief functioneren op het niveau peuter/kleuter. De leerlingen bevinden zich dus op dit moment in de pre-operationele fase die bij kinderen die zich normaal ontwikkelen loopt van 2 tot 7 jaar. Het cognitief functioneren van de individuele leerlingen loopt wel erg uiteen, zoals eerder aangegeven. Wanneer verder in dit hoofdstuk gezocht wordt naar een passende interventie, is het van belang dit gegeven mee te nemen. Er kan hierdoor een kanttekening geplaatst worden bij deze theorie. De leerlingen bevinden zich fysiek in een andere fase dan op cognitief gebied. Men kan zich afvragen of de groep leerlingen in dit onderzoek, ondanks de ontwikkelingsachterstand, toch dezelfde fasen kunnen doormaken. Indien dit het geval is, zal dit in een ander tempo zijn en met inachtneming van het eerder stoppen van de ontwikkeling, zullen ze niet alle fasen van de cognitieve ontwikkeling van Piaget doorlopen (Notenboom, persoonlijke communicatie, 2016).

In het eerder benoemde Ontwikkelings Perspectief Plan staat ook de cognitieve ontwikkeling van de leerlingen beschreven. In dat OPP is terug te lezen dat de leerlingen zich bevinden op leervoorwaardelijk niveau. Dit sluit aan bij de hierboven genoemde pre-operationele fase. Dit leervoorwaardelijk niveau loopt tot ongeveer 3 ½ jaar. Leervoorwaardelijk niveau kan omschreven worden als het niveau dat behaald moet worden voordat een leerling verder kan gaan in het leervoorbereidende niveau (Notenboom, persoonlijke communicatie, 2017).

Nu de cognitieve ontwikkeling van de leerlingen duidelijk is, is het ook belangrijk om het sociaal-emotionele niveau van de groep in kaart te brengen. Deze ontwikkeling is onder te verdelen in vijf fasen die Došen heeft beschreven. Došen richt zich bij het in kaart brengen van de sociaal-emotionele ontwikkeling specifiek op mensen met een verstandelijke beperking. Binnen dit onderzoek is ervoor gekozen de ontwikkelingsleeftijd van 12 jaar als bovenste grens aan te houden voor de psychosociale ontwikkeling van mensen met een verstandelijke beperking (Došen, 2005; Vonk & Hosmar, 2009). De reden hiervoor is de kennis die tot nu toe is opgedaan over de groep leerlingen binnen dit onderzoek, waarbij ondanks de leeftijd steeds sprake is van een jongere ontwikkelingsfase. Het maximum van deze leeftijd tot 12 jaar is dan onder te verdelen in vijf fasen. De eerste fase is de eerste adaptiefase en loopt van de geboorte tot een leeftijd van 6 maanden. Tijdens deze fase is een kind vooral bezig met het zich fysiek aanpassen aan het leven buiten de baarmoeder (Došen, 2005). De tweede fase is de eerste socialisatiefase en loopt van 6 tot 18 maanden. In deze fase staat het hechtingsproces tussen het kind en de hoofdverzorgers centraal. Vervolgens komt de eerste individuatiefase, die loopt van 18 tot 36 maanden. Deze fase wordt gekenmerkt door het ontwikkelen van een eigen persoonlijkheid, waarbij kinderen ontdekken dat het losstaat van de volwassenen. Autonomie en individuatie staat centraal (Došen, 2005). De volgende fase is de eerste identificatiefase. Deze fase loopt van 3 tot 7 jaar. Om zich te gedragen volgens bepaalde normen en waarden zijn kinderen aan het begin van deze fase nog erg afhankelijk van volwassenen. Toch ontwikkelen ze zich steeds meer als een zelfstandig persoon die zelf initiatief neemt. Aan het eind van deze fase heeft een kind besef van regels en afspraken en kan zich steeds meer hieraan houden (Vonc & Hosmar, 2009). De laatste fase die in dit onderzoek wordt besproken, wordt de realiteitsbewustwording genoemd. Deze fase loopt van 7 tot 12 jaar, dus tot het einde van de basisschooltijd. Deze fase wordt gekenmerkt door het leren van nieuwe vaardigheden waardoor voor kinderen de leefwereld toegankelijker wordt. Er is interesse en belangstelling voor de omgeving, het kind maakt zich sociale regels eigen, kan samenwerken en ontwikkelt vriendschappen (Došen, 2005).

Over de sociaal-emotionele ontwikkeling is hetzelfde te zeggen als over het didactisch functioneren. De leerlingen zitten in een andere fase dan de kalenderleeftijd zou zeggen. Wanneer er alleen wordt gekeken naar de leeftijd zou je zeggen dat de leerlingen zich in de fase van realiteitsbewustwording bevinden. Echter is het zo dat wanneer wordt gekeken naar de ontwikkelingsleeftijd, de leerlingen zich in de eerste individuatiefase bevinden. De leeftijd (18 tot 36 maanden) die hoort bij deze fase is daarnaast ook nog verschillend van de cognitieve leeftijd. In de situatieschets werd duidelijk dat er onderling tussen de leerlingen veel verschillen zijn

en dit verschilt ook nog per gebied. Het niveau van de sociaal-emotionele ontwikkeling bij de leerlingen ligt over het algemeen lager dan op de andere gebieden. De leerlingen bevinden zich bij de sociaal-emotionele ontwikkeling dus in de eerste individuatiefase. Om hier wat uitgebreider op in te gaan, kan over deze fase gezegd worden dat kinderen steeds meer een eigen wil krijgen. De volwassene moet wel in de buurt zijn, zodat het kind zich veilig voelt, maar het kind zal alles zelf willen doen, invloed willen uitoefenen op de omgeving en 'nee' komt veel voor in het vocabulaire. In deze fase is het nog lastig om te onthouden wat wel en niet mag. Er is een drang om iets te doen en die is groter dan de wil van de volwassene. Een kind zoekt nabijheid bij andere kinderen, maar er is nog geen sprake van samenspel. Het kind is nog niet in staat zich te verplaatsen in de ander (Zaal, Boerhave & Koster, 2008). In enkele opzichten zullen een aantal leerlingen ook al kenmerken vertonen van de eerste identificatiefase, maar dit zal enkel op een paar onderdelen zijn.

Factoren

Na de onderdelen te hebben beschreven die van invloed zijn op de ontwikkeling van de leerlingen op verschillende gebieden, zal nu worden ingegaan op factoren die van invloed kunnen zijn op de werkhouding van leerlingen specifiek binnen het zml-onderwijs. Uiteindelijk wordt er een factor gekozen waarmee, rekening houdend met andere verzamelde gegevens, aan de slag zal worden gegaan door middel van een innovatieve oplossing. Anders gezegd zal dit de factor zijn waar op dit moment de meeste invloed op kan worden uitgeoefend.

SLO (2013) onderscheidt 5 categorieën van factoren die binnen het zml-onderwijs van invloed kunnen zijn op de werkhouding van de leerlingen. We kijken eerst naar de factoren op leerlingniveau. Dit zijn de cognitieve mogelijkheden, waarbij vooral gelet wordt op hoe lang je van een zml-leerling met een ontwikkelingsleeftijd tussen de 2 en 4 jaar kunt verwachten dat ze zich kunnen concentreren. Ook het niveau van emotioneel functioneren hoort hierbij. Dit sluit aan bij de eerder beschreven theorie over de sociaal-emotionele ontwikkeling en kenmerkt zich door het peuterniveau waar de leerlingen zich sociaal-emotioneel bevinden. De concentratie is van korte duur en is dus een belangrijke factor. Ook kunnen er motivatieproblemen zijn. Wanneer de leerlingen geen interesse hebben in de activiteit of inhoud van de les, zal het ze niet motiveren. Het is daarom van belang aan te sluiten op de beleavingswereld van de leerlingen en ze enthousiast te maken voor de activiteit. De laatste factor waar leerlingen vaak moeite mee hebben is het werken volgens een bepaalde volgorde en het bepalen van strategieën. Belangrijk is dat de leerlingen behoefte hebben aan pictogrammen en visuele ondersteuning (SLO, 2013).

De volgende factoren sluiten aan op het leraarniveau. Een eerste factor die aansluit op het leraarniveau en van invloed kan zijn op de werkhouding is de relatie leerling-leraar. Dit kan betekenen dat de leraar niet goed weet hoe om te gaan met zml-leerlingen of dat de leraar in het handelen onzeker is. Een andere factor kan het ontbreken van een goede instructie zijn. Dit wil zeggen dat je als leraar niet weet hoe je iets aan moet leren of weet wat effectief is. Ook moet er rekening gehouden worden met het feit dat de verwachting van de leraar te laag of te hoog kan zijn wanneer het gaat om de leerlingen. Positieve waardering is heel belangrijk bij dit onderdeel. Wanneer leerlingen deze waardering ervaren, zullen ze meestal actiever meedoen. Als laatste factor is er het bieden van te veel specifieke hulp. Dit houdt in dat je als leraar te veel wilt doen voor de leerling en deze dus eigenlijk zelf geen oplossingen laat bedenken. Het is van belang de leerlingen veel zelf te laten doen (SLO, 2013).

We kijken nu naar het omgevingsniveau en factoren die in de omgeving de werkhouding kunnen beïnvloeden. Het is van belang dat er structuur is in de groep. Klassenmanagement is in iedere groep van belang, maar het is bekend dat een zml-leerling beter kan werken in een groep met duidelijke afspraken en door ondersteuning van structuur in gedrag, tijd en plaats in de vorm van onder andere pictogrammen en regels. Daarnaast werkt een prikkelarme omgeving bevorderend voor de concentratie. Wanneer er wordt gezorgd voor een omgeving die veiligheid biedt, zal het overvragen van leerlingen, wat kan worden veroorzaakt door leerlingen te lang te laten werken, beter kunnen worden voorkomen. Bij factoren in de omgeving hoort ook het meegaan in gedrag van andere leerlingen. Gedrag wordt versterkt door te lachen of uit te dagen en je kunt hierop ingaan door te

vertellen wat de leerlingen beter wel kunnen doen en ze vervolgens complimenteren met het gedrag dat dan wel goed gaat. Samenwerken met de andere leerlingen kan de werkhouding ook bevorderen (SLO, 2013).

Het volgende onderdeel met verschillende factoren die van invloed kunnen zijn op het taakgerichte gedrag van de leerlingen is het materieel niveau. Hierbij kan gedacht worden aan materiaal dat niet uitdagend genoeg is. Dit kan veroorzaakt worden doordat het materiaal saai of veel hetzelfde is. Daarnaast kan materiaal ook niet aansluiten bij het ontwikkelingsniveau van de leerlingen of kan het te uitgebreid zijn. Het is belangrijk om zoveel mogelijk aan te sluiten op de leefwereld van de leerlingen en de opdrachten eenvoudiger te maken. Hierdoor is zijn de materialen en opdrachten voor de leerlingen te overzien. Ook belangrijk bij dit niveau is de afwisseling in materiaal, werkvormen en opdrachten. Herhaling is belangrijk bij de zml-leerling, maar zorg ook voor afwisseling zodat gedemotiveerd gedrag wordt voorkomen (SLO, 2013).

Als laatste kunnen er factoren op gezinsniveau van invloed zijn op de werkhouding. Ouders kunnen extra druk op het kind uitoefenen. Dit kan zorgen voor frustratie bij het kind, wat zijn uitwerking heeft in de klas bij de motivatie en werkhouding. Daarnaast is het van belang goed af te stemmen met ouders wanneer zij thuis willen werken met hun kind. Het is belangrijk dat de manier van werken thuis dan hetzelfde is als op school en dat leerlingen plezier blijven houden in het werk (SLO, 2013).

De voorgenoemde factoren zijn door SLO (2013) genoemd. Ook Timmerman (2002) beschrijft factoren die van invloed kunnen zijn op de werkhouding, maar maakt hierin een andere verdeling. Er wordt eerst ingegaan op factoren vanuit het kind zelf. Hierbij gaat het om medisch-lichamelijke factoren. Een kind moet lichamelijk gezond zijn en goed kunnen functioneren. Vervolgens zijn er emotionele factoren. Hieronder vallen de motivatie, beïnvloed door de intrinsieke aard of de extrinsieke aard, en faalangst. Er is dan ook nog de cognitieve factor. Hierbij hoort zowel de mentale ontwikkeling als de manier waarop een kind omgaat met een opdracht. Overkoepelend noemt Timmerman (2002) vervolgens de factor omgeving. Hieronder valt als eerste de begeleider met bepaalde kenmerken. De relatie tussen de begeleider, in dit geval de leerkracht, en het kind is van groot belang. De leerkracht kan zeker van invloed zijn op het kind en zijn werkgedrag. Vervolgens zijn er de zogenoemde taakkenmerken. Hierbij kan worden gedacht aan de aard, complexiteit, lengte, tijdstip en motiverende elementen van de taak. Een derde gebied is het sociaal-emotionele gebied. Dit zijn vooral leeftijdsgenoten en ouders. Als laatste onderdeel van de factor omgeving moet ook de sociaal-materiële factor genoemd worden. Hierbij gaat het om de omgeving, zowel op school als thuis waarin een kind leert (Timmerman, 2002).

Gedurende dit onderzoek wordt toegewerkt naar een innovatieve oplossing, onder andere door de theoretische onderbouwing. Om tot deze oplossing te komen zal verderop in dit hoofdstuk gekozen moeten worden voor een bepaalde interventie of theorie die het beste aansluit bij de groep. Wanneer we het hebben over de kind factoren, wordt snel duidelijk dat hier, in de tijd gegeven voor het onderzoek en rekening houdend met de eerder verzamelde informatie, niet veel aan veranderd zal kunnen worden. De factor leerling zal dus worden uitgesloten voor de uiteindelijke interventie die zal worden gekozen en verder zal worden uitgewerkt. Van de groep leerlingen kan niet worden verwacht dat zij in zichzelf of in hun gedrag iets gaan veranderen. Kijkend naar de sociaal-emotionele ontwikkeling, die eerder in dit hoofdstuk ook is toegelicht, en de fase waarin de leerlingen zich op dit moment bevinden, wordt duidelijk dat zij vanuit een eigen motivatie op dit moment niet in staat zijn om in zichzelf iets te veranderen.

Executieve functies

De executieve functies, en in het bijzonder de impulsbeheersing, zullen nu worden belicht. Duidelijk is geworden dat de oorzaak van het niet-taakgerichte gedrag deels wordt veroorzaakt door een lage impulsbeheersing van de leerlingen. Wanneer wordt gekeken naar de groepsactiviteiten is te zien dat de leerlingen moeite hebben met het remmen van hun reacties. Gedurende de activiteiten neemt het

taakgerichte gedrag af doordat de leerlingen veel op elkaar reageren. Deze reacties zijn te voorkomen of te remmen, mede omdat zij gedeeltelijk worden veroorzaakt door de groepssamenstelling.

De executieve functies worden gedefinieerd als een verzameling processen die te maken hebben met het beheren van jezelf en de bronnen die nodig zijn om een doel te bereiken. Ons gedrag wordt aangestuurd met behulp van deze executieve functies. Deze zijn nodig om gedrag te starten, te veranderen of te stoppen (Mens, Boonstra & Tjallema, 2013). Als leerkracht ben je in staat om deze executieve functies te stimuleren. Het is mogelijk om de executieve functies te verbeteren, maar je moet hiervoor wel duidelijk zicht hebben op de onderwijsbehoeften van de leerlingen. De delen van het brein die de executieve functies aansturen zijn pas laat uitgerijpt. Daarom is van jonge kinderen nog niet volledig te verwachten dat ze gedrag kunnen aansturen of controleren (Mens, Boonstra & Tjallema, 2013). Dit gedrag moet zich nog verder ontwikkelen. Omdat een kind gedrag nog niet kan sturen, kun je als opvoeder kinderen hierbij ondersteunen. Je kunt zeggen dat je als ware de rol overneemt van de nog onvoldoende ontwikkelde executieve functies van het kind (Mens, Boonstra & Tjallema, 2013).

Impulsbeheersing, ook wel de reactieinhibitie genoemd, is een van de executieve functies. Het is te omschrijven als een rem op het gedrag en denken, het vermogen om na te denken voor je iets gaat doen (Dawson & Guare, 2009; Morin, z.j.). Het zijn de stop- en startknoppen voor ons gedrag en een mentaal proces dat aan gedrag of gevoel beperkingen oplegt. Woorden als zelfbeheersing en discipline sluiten ook goed aan (Moraine, 2013). Leerlingen die impulsen goed onder controle kunnen houden, maken hun taken beter af en kunnen zich gedragen volgens de gemaakte afspraken en regels. Dit komt doordat deze leerlingen zich niet laten afleiden. Daartegenover staan de leerlingen die moeite hebben met deze rem. Deze leerlingen vinden het moeilijk om stil te zitten, om instructies op te volgen of om een taak af te maken. Door prikkels van binnenuit of buitenaf raken ze gemakkelijker afgeleid. Daarnaast zijn het leerlingen die ook op iedere opmerking of situatie reageren. Wanneer we bij deze executieve functie gaan kijken naar de ontwikkeling die leerlingen hierin doormaken, is te concluderen dat impulsbeheersing bij jonge kinderen sterk in ontwikkeling is. Het is een van de eerste executieve functies die wordt ontwikkeld, waarbij de grootste groei wordt doorgemaakt in de peuterleeftijd (Dawson & Guare, 2009). Kinderen gaan in deze periode steeds meer taal gebruiken om te communiceren (Anthony, z.j.). Daarnaast krijgen kinderen tijdens deze periode al beter de controle over hun gedrag en hun eigen denken. Kinderen leren na te denken voordat ze iets doen en reageren in mindere mate op prikkels. Om deze ontwikkeling door te kunnen maken, heeft de leerkracht, naast de ouders van de leerlingen, ook een belangrijke rol. Kinderen leren van de leerkracht wat er van ze wordt verwacht. Wanneer dit voor de leerlingen duidelijk is, kunnen ze gemakkelijker gedrag afremmen en wordt het voor de leerlingen duidelijk welk gedrag en welke denkstappen van hen worden verwacht (Mens, Boonstra & Tjallema, 2013).

Verderop zal op zoek worden gegaan naar interventies en eventuele oplossingen die ingezet kunnen worden binnen de groep om het taakgerichte gedrag te vergroten. Wat duidelijk is geworden bij het uitvoeren van de literatuurstudie is dat het onderwerp taakgericht gedrag in combinatie met de verstandelijke beperking van de groep weinig resultaten biedt die inzicht geven in interventies die ingezet zouden kunnen worden. Daarom zal in eerste instantie gekeken worden naar de bovenstaande verzamelde theorie en worden aan de hand daarvan conclusies getrokken. Vervolgens wordt er ook gekeken naar reeds bestaande interventies of methodes op het gebied van taakgericht gedrag, maar wordt bij het onderzoeksontwerp en de daadwerkelijke keuze voor de passende interventie rekening gehouden met eventuele aanpassingen, zodat het aansluit op de leerlingen in dit onderzoek.

Interventies

Een bewezen effectieve interventie op het gebied van taakgericht gedrag is Taakspel (NJI, 2016). Taakspel is een groepsgerichte werkwijze. Leerlingen leren door middel van een spel zich beter aan klassenregels te houden. Dit gebeurt gewoon tijdens de reguliere lessen. Het doel van Taakspel is het laten toenemen van taakgericht gedrag, waardoor vervolgens regel overtredend gedrag bij leerlingen afneemt en een positief

onderwijsklimaat wordt bevorderd. Wanneer Taakspel wordt gespeeld houden leerlingen zich gedurende een afgesproken tijd aan drie afgesproken regels. De rol van de leerkracht is het geven van complimenten aan de verschillende teams, aan individuele leerlingen of aan de groep in het geheel. Wanneer een van de regels wordt overtreden, wordt hier tijdens het spel weinig tot geen aandacht aan besteed. Wanneer de tijd om is, gaat de leerkracht hierop in. Taakspel is ontwikkeld voor de groepen 3 t/m 8. Er zijn varianten voor groep 1 en 2 en aanpassingen voor het SO en VSO (NJI, 2016).

Naast Taakspel (NJI, 2016) te spelen, kan er ook gekeken worden naar de ervaringsordering. De theorie van ervaringsordening maakt duidelijk hoe verstandelijk beperkte leerlingen de werkelijkheid om zich heen ordenen en geeft daarbij in fasen weer hoe deze ontwikkeling verloopt. Het is een manier van kijken, waardoor oplossingen te vinden zijn die dicht bij de leerling en de ander liggen (Timmers, 2017). De theorie van de ervaringsordening levert praktische handvatten, vooral in het speciaal basisonderwijs. Duidelijk moet worden gemaakt dat de ervaringsordening geen nieuwe methode is, maar een specifieke manier van kijken naar wat er gebeurt en daarop inspelen door gebruik te maken van bestaande methoden. Het geeft inzicht in de manier waarop leerlingen met een verstandelijke beperking de wereld om hen heen beleven, hoe zij deze ordenen, hoe ze omgaan met prikkels en hoe de omgeving daarop in kan spelen (Sijnke, 2005). Door adequaat te reageren, kan probleemgedrag worden voorkomen (Timmers, 2017).

Ieder mens beschikt over de gave om de wereld om zich heen, de wereld die constant verandert, te ordenen om op die manier continue chaos te voorkomen. Via onze zintuigen en het neurologisch systeem worden prikkels verwerkt en omgezet in informatie waarmee we de werkelijkheid beleven met minimale chaos (SLO, 2005). Er is de mogelijkheid om de beleving van de werkelijkheid aan te passen aan onze behoefte. Om dit te kunnen doen heb je jezelf en een ander nodig. Om een verandering door te kunnen voeren, is het van belang dat je als leerkracht de leerlingen motiveert om iets op een bepaalde manier te gaan doen (SLO, 2005). Wanneer je werkt met mensen ben je voortdurend bezig met afstemmen. Je probeert aan te sluiten op de behoeften, in dit geval de behoeften van de leerlingen. Wanneer je werkt met mensen met een verstandelijke beperking is deze afstemming lastiger. Wat er wordt gevoeld met lijf en zintuigen bepaalt voor een groot gedeelte de belevingswereld. Het beleven wordt door concreet en tastbaar gekenmerkt. Door de ervaringsordening wordt duidelijk hoe mensen hun ervaringen kunnen ordenen, wat wordt verduidelijkt in de beschrijving van verschillende fasen. Deze fasen zijn vervolgens bij het werken met mensen met een verstandelijke beperking goed te gebruiken en kunnen zorgen voor meer duidelijkheid (Vugts-de Groot, 2013).

De fasen die te onderscheiden zijn bij de ervaringsordening zijn de lichaamsgebonden ervaringsordening, de associatieve ervaringsordening, de structurerende ervaringsordening en de vormgevende ervaringsordening (Timmers-Huigens, 2005). Ieder mens doorloopt in de bovenstaande volgorde deze fasen van de ervaringsordening. Net als bij de fasen van de cognitieve ontwikkeling die Piaget beschrijft (Feldman, 2012), zal dit niet voor ieder mens in hetzelfde tempo gebeuren. Bij de lichaamsgebonden ervaringsordening gaat het om het eigen lijf. Je ervaart alles via je lijf en je doet ook alles met je lijf. Het lijf zorgt ervoor dat je grip krijgt op de werkelijkheid en die kunt ordenen. Vervolgens is er de associatieve ervaringsordening. Hierbij gaat het om de omgeving die concreet en tastbaar is. Er worden associaties gemaakt en op basis van eerdere ervaringen ontstaan er overtuigingen en verwachtingen. Door een bepaalde verwachting van de omgeving ontstaat er grip op de werkelijkheid. De derde fase is er de structurerende ervaringsordening. Hierbij worden verbanden tussen bepaalde gebeurtenissen gelegd, ontstaat een groter geheel en ontstaan verwachtingen van wat er te wachten staat. Hierdoor ontstaat grip op de werkelijkheid. De laatste fase wordt de vormgevende ervaringsordening genoemd. Er wordt gekeken naar eigenheid, de mate waarin eigenheid naar voren kan komen en de eigen manier waarop vorm wordt gegeven aan een bepaalde samenhang (Vugts-de Groot, 2013).

Om antwoord te kunnen geven op de voorlopige onderzoeksvraag, zijn in dit literatuuronderzoek verschillende factoren onderzocht die een oorzaak kunnen zijn van laag taakgericht gedrag. Van een aantal factoren is te zeggen dat daar binnen de tijd van dit onderzoek weinig of geen verbetering bij mogelijk lijkt te zijn. Hierbij kan

gedacht worden aan de factor leerling, zoals eerder al toegelicht. Een aantal andere factoren of theorieën zouden wel verder kunnen worden uitgewerkt voor een passende innovatieve oplossing. Belangrijk om mee te nemen blijkt de factor omgeving in combinatie met de leerkracht. Als leerkracht ben je in de gelegenheid om structuur aan te brengen in de omgeving. Daarnaast komt de eerste fase van de ervaringsordening, lichaamsgebonden ervaringsordening, naar voren als de fase waar de leerlingen in dit onderzoek zich nu in bevinden. In het volgende gedeelte van dit hoofdstuk zullen de daadwerkelijke conclusies van het literatuuronderzoek uitgewerkt worden tot een conceptueel model.

2.2. Conceptueel model

Uit de situatieschets is naar voren gekomen dat het niet-taakgerichte gedrag van de leerlingen optreedt tijdens groepsactiviteiten. In het literatuuronderzoek is hier een verklaring voor gezocht. Vanwege de complexiteit van de groep waarin het onderzoek wordt uitgevoerd, wordt duidelijk dat er op dit moment meerdere factoren invloed uitoefenen op niet-taakgericht gedrag. Er is gekeken naar de verstandelijke beperking van de leerlingen, de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling en de impulsbeheersing. Aan de hand van de literatuurstudie naar deze onderwerpen wordt duidelijk dat een deel van het niet-taakgerichte gedrag hoort bij de ontwikkelingsfase van de leerlingen. In dit opzicht is het lastig hier verandering in aan te brengen en werd eerder al beschreven dat om die reden de factor leerling wordt uitgesloten. Ondanks dit gegeven, is er vanuit de literatuurstudie wel een aanzet gegeven om een passende interventie te ontwerpen aan de hand van een gekozen factor. In dit onderzoek wordt als factor waar invloed op kan worden uitgeoefend de omgeving gekozen. Specifiek is binnen deze factor gekozen voor het onderdeel bieden van structuur met duidelijke afspraken. De structuur wordt geboden door pictogrammen, materiaal en regels die zo zorgen voor begrenzing van bepaald gedrag. Daarbij wordt voor het bieden van de structuur rekening gehouden met de eerste fase van de ervaringsordening, de lichaamsgebonden ervaringsordening. Omdat de combinatie van het niet-taakgerichte gedrag tijdens groepsactiviteiten in samenhang met de verstandelijke beperking van de leerlingen niet voldoende resultaten heeft opgeleverd vanuit de literatuur, wordt ervoor gekozen om de interventie deels vanuit de praktijkkennis te ontwikkelen. Mede door de hulp van de groepsleerkrachten en gedragsdeskundige op Het Kasteel ontstaat er nu een innovatieve oplossing.

Wanneer wordt gekeken naar de theorie over de factoren die van invloed zijn op de werkhouding en de informatie uit de situatieschets, wordt duidelijk dat het niet-taakgerichte gedrag van de leerlingen voor een groot deel wordt beïnvloed door factoren uit de omgeving. Wanneer we kijken naar observaties van groepsactiviteiten, is op te merken dat de leerlingen niet optimaal tot leren komen vanwege continue interactie tussen verschillende leerlingen. Tijdens groepsactiviteiten is er veel onrust waardoor een groot gedeelte van de groep niet goed tot leren komt. Naast dat de leerlingen onderling veel op elkaar reageren, zijn ze ook veel bezig met andere bijzaken. Wanneer deze informatie gecombineerd wordt met de bovenstaande uitleg over het literatuuronderzoek en gesprekken met de groepsleerkrachten en de gedragsdeskundige op Het Kasteel, kan er nu een innovatieve oplossing worden geformuleerd.

Om de leerlingen te beperken in bepaald gedrag, zal een praatketting worden aangeboden als innovatieve oplossing. Deze praatketting wordt visueel ondersteund op het digibord. De praatketting en de visuele ondersteuning op het digibord zullen dienen als middel om bepaalde regels en afspraken duidelijk te maken. De verwachting van de innovatieve oplossing is dat het taakgerichte gedrag toeneemt. Dit zal gebeuren door de inzet van de praatketting die structuur biedt door middel van een pictogram onderaan de ketting die aangeeft wie er op een bepaald moment mag praten. Een duidelijke uitleg van de innovatieve oplossing zal volgen in hoofdstuk 3.

Aan de hand van de verkregen en verzamelde informatie en literatuur kan een conceptueel model worden opgesteld.



Hoofdstuk 3: Onderzoeksontwerp

In dit hoofdstuk wordt het onderzoek dat zal worden uitgevoerd weergegeven. Er wordt ingegaan op de nieuwe, aangepaste onderzoeksvraag en er wordt een relatie gelegd met het vorige hoofdstuk. De innovatieve oplossing wordt beschreven. Als laatste wordt informatie gegeven over het gekozen meetinstrument en wordt een planning van het onderzoek weergegeven.

3.1. Onderzoeksvraag

Nu er in het onderzoek een literatuurstudie is uitgevoerd en er gewerkt wordt naar een onderzoeksopzet kan er een nieuwe onderzoeksvraag worden geformuleerd. Vanuit deze nieuwe onderzoeksvraag is er ook een hypothese tot stand gekomen. Uit de literatuur is gebleken dat lichaamsgebonden en associatieve ervaringsordening aansluit bij het ontwikkelingsniveau van de leerlingen uit de experimentele groep (Timmers-Huigens, 2005). Er is duidelijk geworden dat binnen de factor omgeving het bieden van structuur, ondersteunende pictogrammen en regels zorgen voor een verbetering van de aandacht wat een positieve invloed zal hebben op de werkhouding (SLO, 2013). Door een combinatie van de gegevens uit het literatuuronderzoek, ervaringen van de groepsleerkrachten en de opgedane praktijkkennis door de onderzoeker kan er een nieuwe, aangepaste onderzoeksvraag worden geformuleerd.

De nieuwe onderzoeksvraag luidt:

Zorgt het inzetten van een praatketting met daarbij visuele ondersteuning op het digibord voor een afname van de verbale impulsiviteit van de leerlingen en daardoor een verbetering van het taakgerichte gedrag?

Hypothese:

Door het inzetten van een praatketting met visuele ondersteuning vermindert de verbale impulsiviteit en verbetert daardoor het taakgerichte gedrag.

3.2. Innovatief ontwerp

Als innovatieve oplossing is gekozen voor het aanbieden van een lichaamsgebonden praatketting en deze wordt ondersteund met een visuele aanvulling op het digibord. Het ontwerp dat hierbij hoort en informatie geeft over de manier waarop het binnen de groep zal worden ingezet, wordt nu toegelicht.

Wanneer je binnen een zml-groep kiest voor ontwikkelingsmateriaal is het van belang dat het onder andere situatie georiënteerd is, het doelgericht is en een beroep doet op de ontwikkelingsmogelijkheden (SLO, 2003). Het is belangrijk dat het materiaal dat gekozen wordt bepaald gedrag stimuleert en corrigeert en aansluit bij de ervaringsordening. Vandaar de keuze voor een lichaamsgebonden praatketting. Het leermiddel, in dit geval de ketting, moet ervoor zorgen dat het vertelbaar en verwoordbaar is en er op die manier responsief en sensitief kan worden gecommuniceerd. Middels deze manier kan er worden ingespeeld op het niveau van de ervaringsordening die de leerlingen hanteren (SLO, 2003). De ketting wordt gemaakt van groene kralen. Er is bewust voor deze kleur gekozen, omdat deze kleur zorgt voor een eenduidige boodschap. Te vergelijken met het stoplicht dat in een klas gebruikt kan worden. Rood geeft in dit geval aan dat er gewerkt wordt in stilte, oranje is zachtjes overleggen en bij groen mag er gepraat worden (Teitler & Van Brussel, 2012). De groene kleur bij de ketting geeft aan dat er gepraat mag worden wanneer deze om de hals wordt gehangen. Onderaan de ketting hangt een picto van praten. Deze picto ondersteunt de boodschap die de ketting met zich meedraagt; het mogen praten wanneer de ketting om de hals hangt. Voor een foto van de praatketting wordt verwezen naar bijlage 1.

De leerlingen in de onderzoeksgroep hanteren ofwel picto's ofwel foto's bij het dagsysteem. Zes van de negen leerlingen hanteren hun systeem met picto's, de andere drie hanteren het systeem met foto's. Het onderscheid wordt gemaakt op basis van de communicatieve redzaamheid van de leerlingen en wordt mede bepaald door de gedragsspecialist en de logopediste op Het Kasteel (Notenboom, persoonlijke communicatie, 2017). Binnen het onderzoek is gekozen voor het inzetten van een picto bij de praatketting, omdat de

meerderheid van de groep dit niveau beheerst. Desalniettemin is het van belang ook rekening te houden met het niveau van de leerlingen dat foto's gebruikt in hun dagsysteem. Daarom zal de presentatie die op het bord wordt ingezet als visuele ondersteuning zowel picto's als foto's bevatten. De presentatie wordt verdeeld in drie kolommen. Op de foto's die in de presentatie worden weergegeven, zal twee keer het bovenste gedeelte van een lijf te zien zijn. Op de ene foto is daarbij de praatketting te zien en bij de andere foto niet. Onder de foto met de ketting komt de picto van praten te staan. Onder de foto waar de ketting niet op te zien is, komt de picto van stil te staan. Als derde kolom is er een picto van vinger opsteken weergegeven. Er is gekozen om deze picto aan de visuele ondersteuning toe te voegen om de leerlingen elkaar toch te kunnen laten helpen wanneer nodig. Hierdoor is onderlinge interactie wel mogelijk tijdens de lessen of activiteiten. Voor de presentatie van de visuele ondersteuning wordt verwezen naar bijlage 2.

De uitleg over de praatketting en het inoefenen daarvan zal gebeuren door de leerkracht. Het wordt in de eerste week uitgebreid benoemd en voorgedaan door de leerkracht. Er zal gebruik worden gemaakt van de instructiemethode modeling. Vernooy (z.j.) geeft aan dat modeling als krachtige instructiemethode gebruikt kan worden. De leerkracht denkt hardop en laat dit aan de leerlingen horen. Het is van belang dat de leerlingen bij de leerkracht zien hoe de strategie eigen wordt gemaakt en welke stappen daarvoor worden gezet. De stappen die worden gezet zijn 'ik doe het voor, we doen het samen en nu doe je het zelfstandig'. Leerlingen kunnen vervolgens deze manier als het ware kopiëren (Vernooy, z.j.). Binnen het onderzoek is ervoor gekozen om de inzet van de innovatieve oplossing te beginnen met alleen de praatketting. Ervaring met de groep leert dat een meervoudige opdracht in een keer aanbieden de leerlingen kan overvragen. Daarom zal de eerste anderhalve week van het onderzoek in het teken staan de praatketting en wordt daarna de visuele ondersteuning via het digibord toegevoegd en aangeboden.

Er wordt nu beschreven hoe de praatketting zal worden aangeboden en vervolgens wordt uitgelegd hoe de presentatie via het digibord dit gaat ondersteunen. De ketting zal aangeboden worden aan het begin van de les of activiteit. De les wordt gestart met het pakken van de ketting, waarna aan de leerlingen wordt gevraagd waar de ketting voor dient. De eerste lesmomenten zal de leerkracht de uitleg hierover geven en deze uitleg blijven herhalen. Na een aantal lessen wordt aan de leerlingen gevraagd waar de ketting voor dient en mogen zij de regels en afspraken uitleggen. Vervolgens wordt de ketting omgehangen en wordt getoond wat je daarmee mag doen. De ketting wordt dan van de hals afgehaald en opnieuw wordt gevraagd wat je nu mag doen. Het onderscheid wordt dus gemaakt tussen praten en stil zijn. Na anderhalve week zal de presentatie op het digibord in Prowise klaar staan. Wanneer deze visuele ondersteuning op het bord te zien zal zijn, wordt een derde picto uitgelegd. Op deze picto zal te zien zijn dat je je vinger op kunt steken. De leerkracht zal dit in het begin toelichten, maar uiteindelijk is het ook aan de leerlingen om deze regel te benoemen. De picto vinger opsteken is van belang om de onderlinge interactie tussen de leerlingen te blijven stimuleren. Zo kunnen de leerlingen elkaar helpen wanneer nodig en blijven de lessen of activiteiten dus wel interactief.

3.3. Onderzoekopzet

De innovatieve oplossing wordt gedurende een periode van vijf weken uitgevoerd. Deze periode wordt tijdens twee momenten in de week de praatketting met visuele ondersteuning ingezet ter bevordering van het taakgerichte gedrag van de leerlingen. Dit zal iedere week op maandagochtend zijn van 09.15u. tot 09.45u. tijdens de klassikale rekenles in de kring. Daarnaast wordt gekozen voor een ander moment in de week, waarbij de leerlingen ook in kringopstelling gezamenlijk een activiteit uitvoeren. Er is gekozen voor het vakgebied Taal en Communicatie, waarbij de leerlingen veel aan het woord zijn. Het lesmoment rekenen op maandagochtend is gekozen omdat uit de observaties van de onderzoeker en de gesprekken met de groepsleerkrachten blijkt, dat dit een van de momenten is waar het probleem van dit onderzoek duidelijk naar voren komt. Tijdens deze groepsactiviteit is er veel verbale onrust, waardoor er vanuit de leerkracht veel tijd moet worden geïnvesteerd in het corrigeren en sturen van de leerlingen in hun gedrag. Op donderdag staat er ook een rekenles gepland. Er is besloten om de innovatieve oplossing op dit moment niet aan te bieden, omdat

tijdens deze les de leerlingen in drie niveaugroepen werken. Het vakgebied Taal en Communicatie is een vakgebied waarbij onder andere de woordenschat van de leerlingen wordt ontwikkeld. Deze lessen staan in het teken van gesprekken voeren met elkaar aan de hand van actieve werkvormen. Deze momenten zorgen over het algemeen ook voor veel verbale onrust, omdat de leerlingen veel door elkaar heen praten en continue op elkaar reageren. Het daadwerkelijke doel van de les wordt daardoor niet altijd behaald. Een duidelijke structuur binnen dit vakgebied zal, vermoedelijk, zorgen voor beter taakgericht gedrag, waardoor de leeropbrengsten ook zullen verbeteren.

Tijdens het uitvoeren van het onderzoek krijgen de leerlingen met een hulpmiddel, de praatketting, een voorspelbare structuur aangeboden om bepaald gedrag te begrenzen. In dit geval is dat het niet-taakgerichte gedrag, waar eerder uitleg over is gegeven en wat zich uit in de verbale impulsiviteit. Tijdens iedere les of activiteit die binnen dit onderzoek gepland wordt, krijgen de leerlingen de ketting aangeboden. De visuele ondersteuning op het digibord zal, zoals hierboven uitgelegd, later in het onderzoek daaraan worden toegevoegd.

Meetinstrument

Om te controleren of het inzetten van de praatketting en de visuele ondersteuning op het digibord daadwerkelijk zal zorgen voor een verbetering van het taakgerichte gedrag, wordt binnen het onderzoek eerst een voormeting afgenomen. Deze voormeting zal uit twee delen bestaan. Als eerste worden de leerlingen geobserveerd aan de hand van het tijdsteekproef-formulier (zie hiervoor bijlage 3). De observatie zal gefilmd worden, waarna de filmopnamen per leerling worden geanalyseerd. Het tijdsteekproef-formulier wordt ingevuld voor alle leerlingen. Het tweede deel bestaat uit het invullen van het sociaal-emotionele leerlingvolgsysteem ZIEN!. Dit leerlingvolgsysteem, wat onderdeel uitmaakt van ParnasSys, zal door de onderzoeker voor iedere leerling worden ingevuld. Er zal specifiek worden gekeken naar het onderdeel impulsbeheersing en de resultaten die op dat gebied worden gegeven. Beide onderdelen worden voorafgaand aan het onderzoek afgenomen en ingevuld en dit zal nogmaals herhaald worden aan het einde van het onderzoek. Op deze manier kunnen de resultaten vergeleken worden en kan gekeken worden of de innovatieve oplossing heeft gezorgd voor een verbetering van het taakgerichte gedrag. Gezegd moet worden dat de observatie door middel van het tijdsteekproef-formulier van grotere waarde zal zijn dan de vragenlijst van het leerlingvolgsysteem ZIEN!. Op het gebied van de impulsbeheersing bevat ZIEN! slechts een aantal vragen die in eerste instantie zijn ontworpen voor het reguliere basisonderwijs. De vragenlijst zal worden ingevuld in de categorie groep 1 t/m 4, omdat dit de meest logische keuze is kijkend naar de groep binnen dit onderzoek. Deze vragen zullen vanzelfsprekend aan het begin en aan het eind van het onderzoek een beeld kunnen schetsen van de impulsbeheersing, maar geven weinig verdieping aan in specifiekere zaken.

In het onderzoek wordt aan de hand van de tijdsteekproef geobserveerd tijdens de rekenles op maandagochtend. Om een zo betrouwbaar mogelijk beeld te krijgen, wordt ervoor gekozen om alleen dit moment te observeren en in kaart te brengen. Dit moment staat wekelijks op dezelfde dag en tijdstip gepland en de structuur van de activiteit is bekend bij de leerlingen. Door dit moment zowel tijdens de voor- als eindmeting te observeren is er sprake van een eenduidige dataverzameling, waardoor dezelfde momenten met elkaar vergeleken kunnen worden en er op die manier duidelijker conclusies kunnen worden getrokken (Van Der Donk & Van Lanen, 2009). Wanneer dit wordt vergeleken met de lessen Taal en Communicatie is deze les abstracter voor de leerlingen en is de structuur hierbij van tevoren minder voorspelbaar. De leerlingen weten voorafgaand nog niet wat ze te wachten staat en kennen het vaste moment in de week van deze les ook niet. Met regelmaat verandert het moment omdat het dan beter aansluit bij een andere les of activiteit of omdat het dan in de weekplanning beter past. Vanuit deze toelichting is de observatie van de rekenles een logische keuze binnen dit onderzoek en zullen de resultaten daardoor betrouwbaarder zijn (Van Der Donk & Van Lanen, 2009). De onderzoeker zal een niet-participerende observatie uitvoeren. Dit houdt in dat de onderzoeker geen deel is van de situatie die wordt geobserveerd en toekijkt vanaf een afstand. Doordat de onderzoeker deze rol

aanneemt, kan er sprake zijn van een zekere beïnvloeding van de onderwijspraktijk (Van Der Donk & Van Lanen, 2009).

Het tijdsteekproef-formulier is een observatielijst die in feite gedurende 20 minuten het zelfstandig werken om de 20 seconden scoort. De observator verkrijgt op die manier drie scores per minuut. Na afloop kan berekend worden hoeveel tijd de leerling daadwerkelijk taakgericht heeft gewerkt. Omdat dit onderzoek zich richt op het taakgerichte gedrag tijdens groepsactiviteiten, zal er gebruik worden gemaakt van deze observatielijst, maar zullen er aanpassingen gemaakt worden. De observatielijst bevat 5 categorieën die geobserveerd kunnen worden. De onderdelen die gescoord kunnen worden zijn taakgerichtheid, afwezig rondkijken, storen van andere leerlingen, lopen door de klas en bezig zijn met andere activiteiten. De aanpassingen die in het observatieformulier binnen de categorieën gemaakt zijn, worden weergegeven in figuur 1. Wanneer 'taakgericht gedrag' wordt beschreven, houdt dit zowel het uitvoeren van een opdracht binnen de les of activiteit in, als een actieve werkhouding tijdens de les of activiteit. Bij 'afwezig rondkijken' is het letten op de andere leerlingen toegevoegd. De categorie 'stoort andere leerlingen' is redelijk hetzelfde gebleven. 'Loopt door de klas' is deels aangepast naar de kringactiviteit. Als laatste is de categorie 'andere activiteiten' specifieker beschreven en wordt bepaald gedrag daar benoemt.

Taakgericht (Ta)	Aangepast naar →	Taakgericht gedrag tijdens de groepsactiviteit / actieve werkhouding / gefocust op de activiteit
Kijkt afwezig rond of staart voor zich uit (Kij)	Aangepast naar →	Dagdromen / kijkt (afwezig) rond / staart voor zich uit / kijkt naar/let op de andere leerlingen
Stoort andere leerlingen of praat met hen over andere onderwerpen dan de taak (Sto)	Aangepast naar →	Stoort andere leerlingen / maakt contact met andere leerlingen
Loopt door de klas (Lo)	Aangepast naar →	Loopt door de klas / loopt door de kring / staat ongevraagd op van plek
Is bezig met andere activiteiten (An)	Aangepast naar →	Is bezig met andere activiteiten / Overige • Praat • Roept • Maakt geluid • Nadoen • Hangen / bewegen op stoel • Contact leerkracht/onderwijsassistent/zorgassistent

Figuur 1: Overzicht categorieën tijdsteekproef

Planning

Er wordt nu een schematisch overzicht weergegeven van de planning van dit onderzoek. In de planning worden de data van de voor- en eindmeting meegenomen (zie figuur 2). Er zal ook worden beschreven welke benodigdheden een vereiste zijn tijdens de voormeting, het uitvoeren van het onderzoek en de eindmeting. Om een overzicht te krijgen van de lesinhouden die aan bod komen tijdens het onderzoek, wordt dit ook weergegeven in een planning. In de planning komt iedere week een rekenles terug, zoals beschreven bij de innovatieve oplossing. Daarnaast komen de lessen Taal en Communicatie terug. Deze zullen enigszins

wisselend zijn qua momenten, omdat de groepsleerkracht hierin flexibel is en wisselingen maakt naar het onderwijsaanbod. Zie voor deze uitgebreide planning figuur 3 in bijlage 7.

Datum	Onderdeel	Benodigdheden
06-03-2017	Voormeting	- Camera - Tijdsteekproef-formulier (bijlage 3)
08-03-2017	Voormeting	- Leerlingvolgsysteem Zien! – stellingen (bijlage 8 + 9) - Computer
13-03-2017 t/m 14-04-2017	Uitvoering onderzoek	- Praatketting (bijlage 1) - Digibord - Presentatie Prowise (visuele ondersteuning) (bijlage 2)
19-04-2017	Eindmeting	- Camera - Tijdsteekproef-formulier (bijlage 3)
20-04-2017	Eindmeting	- Leerlingvolgsysteem Zien! – stellingen (bijlage 8 + 9) - Computer

Figuur 2: Planning onderzoek

Hoofdstuk 4: Resultaten van het onderzoek

In dit hoofdstuk wordt de uitvoering van het onderzoek toegelicht en wordt beschreven in hoeverre is afgeweken van de planning. De resultaten van de voor- en eindmeting worden in kaart gebracht en overzichtelijk weergegeven. Tot slot zullen de beperkingen van het onderzoek beschreven worden en eventueel worden voorzien van commentaar.

4.1. Uitvoering

Het onderzoek is gedurende vijf weken uitgevoerd in groep 3N op SO Het Kasteel te Breda.

Voormeting

Het onderzoek is gestart met een voormeting in de week van 6 maart 2017. De voormeting bestond uit twee delen. Dit was de observatie van de leerlingen aan de hand van het tijdsteekproef-formulier en het invullen van het leerlingvolgsysteem ZIEN!. De observatie die is uitgevoerd aan de hand van het tijdsteekproef-formulier heeft plaatsgevonden op maandag 6 maart 2017. Voor de resultaten per leerling wordt verwezen naar bijlage 4. Het invullen van het leerlingvolgsysteem ZIEN! gericht op de sociaal-emotionele ontwikkeling, is vervolgens ingevuld op 8 maart 2017. Voor de vragen van dit leerlingvolgsysteem, specifiek op het gebied van de impulsbeheersing en een toelichting hiervan wordt verwezen naar bijlage 8 en 9. Tijdens het observatiemoment in de klas waarbij de leerlingen zijn gefilmd, waren alle 9 leerlingen aanwezig. Hierdoor kan een compleet beeld van de groep in kaart worden gebracht. Bij het analyseren van de observatielijst is ervoor gekozen om naar de resultaten binnen de categorie 'taakgerichtheid' te kijken. De keuze hiervoor is gemaakt doordat het antwoord op de onderzoeksvraag gericht is op het taakgerichte gedrag en deze categorie binnen het tijdsteekproef-formulier daar het beste een beeld van kan geven. De andere categorieën worden met de resultaten opgenomen in de bijlagen (zie hiervoor bijlage 6). Tijdens het observatiemoment hebben de leerlingen kunnen zien dat zij werden gefilmd door de onderzoeker. Echter is niet verteld waarvoor werd gefilmd, de leerlingen waren niet op de hoogte van het doel. Dit proces van observeren is een manier die regelmatig wordt toegepast binnen Het Kasteel en waar de leerlingen niet onbekend mee zijn. Geregeld vinden er observaties plaats in klassen door middel van filmen en waarvan de beelden later worden teruggekeken en geanalyseerd (Van Der Donk & Van Lanen, 2009). Er kunnen vraagtekens gezet worden bij het gegeven of de leerlingen, in de groep waar het onderzoek is uitgevoerd, zich daadwerkelijk bewust zijn en blijven van een persoon die aan het observeren en filmen is en in hoeverre dit van invloed is op de resultaten.

Innovatieve oplossing

Gedurende vijf weken is het onderzoek uitgevoerd in groep 3N van Het Kasteel. De planning, zoals in paragraaf 3.2 weergegeven, is deels aangehouden. Gedurende de uitvoering zijn er een aantal momenten geweest waarbij is afgeweken van de originele planning. Deze veranderingen zullen nu worden toegelicht.

Op maandag 13 maart 2017 is gestart met het inzetten van de innovatieve oplossing. Per week zijn er twee momenten geweest waarop de innovatieve oplossing is ingezet. In de planning waren deze momenten beschreven op maandagochtend en woensdag of donderdag. Door drukke weken op Het Kasteel met verschillende projecten en thema's zijn een aantal momenten van de lessen Taal en Communicatie verplaatst naar een ander moment. Dit heeft geen invloed gehad op de leerlingen omdat zij van tevoren niet precies weten wanneer deze lessen worden gepland. In de tweede week van het onderzoek zijn de leerlingen een maandag vrij geweest vanwege een studiedag. In deze week is de rekenles verplaatst naar de dinsdagochtend. Door het wegvallen van een aantal momenten zou de onderzoeksperiode verkort zijn, waardoor er minder dagen over zouden blijven voor het uitvoeren van de innovatieve oplossing. Om het aantal momenten gelijk te houden en de planning voor zover aan te houden, is ervoor gekozen om deze momenten te verplaatsen en de innovatieve oplossing alsnog aan te bieden, dan wel op een ander moment. De rekenlessen op maandagochtend zijn halverwege het onderzoek verplaatst naar een ander moment op de dag. Door een overleg over een leerling binnen de onderzoeksgroep zijn aanpassingen gemaakt in de weekplanning. Deze veranderingen zijn samen met de groepsleerkrachten en gedragspecialist doorgesproken en vervolgens ingevoerd. Hierdoor is onder andere het moment van rekenen op maandagochtend van 09.15u. tot 09.45u.

veranderd. Dit staat nu gepland op maandagmiddag van 13.00u. tot 13.30u. Deze verandering is gestart vanaf 3 april 2017 en dit was binnen het onderzoek week 4.

De eerste weken van het onderzoek hebben de leerlingen veel ondersteuning gehad bij de manier van werken met de ketting. Er moest geleerd worden hoe de praatketting werkte en wat er mee gedaan kon worden. Door veel herhaling van dezelfde woorden en zinnen is de methode langzaam ingeoeft. De gehele onderzoeksperiode is de leerkracht aanwezig geweest tijdens het inzetten van de innovatieve oplossing. Dit had grotendeels te maken met het gegeven dat de leerkracht gedeeltelijk deel uitmaakte van de innovatieve oplossing. Bij de gekozen factor omgeving hoorde ook de leerkracht die in het geheel voor structuur zorgde. Hierdoor is er geen sprake geweest van momenten waarop de innovatieve oplossing werd ingezet zonder de leerkracht. Men kan zich dus afvragen of de leerlingen de innovatieve oplossing ook geheel zelf zouden kunnen hanteren.

Daarnaast is er ook voor gekozen om eerst de praatketting aan te bieden en na anderhalve week daar de visuele ondersteuning op het digibord aan toe te voegen. Eerder werd al beschreven dat meervoudige opdrachten kunnen zorgen voor een overdaad aan informatie bij de leerlingen. Dit zorgt ervoor dat de daadwerkelijke boodschap die je over wilt brengen verloren gaat in de hoeveelheid informatie die gegeven wordt. Deze keuze is door de onderzoeker dus weloverwogen gemaakt. Er is begonnen met de praatketting en de informatie daarbij werd door de groepsleerkracht kort en bondig gegeven. Er is gelet op duidelijk taal geven aan handelen en herhaling van dezelfde woorden en zinnen. Vervolgens is na anderhalve week het digibord aan de innovatieve oplossing toegevoegd. De foto's en picto's zijn besproken en werden de lessen daarna iedere keer herhaald. Tegen het einde van het onderzoek hebben de leerlingen zelf de informatie gegeven bij de praatketting en de ondersteunende foto's en picto's.

Eindmeting

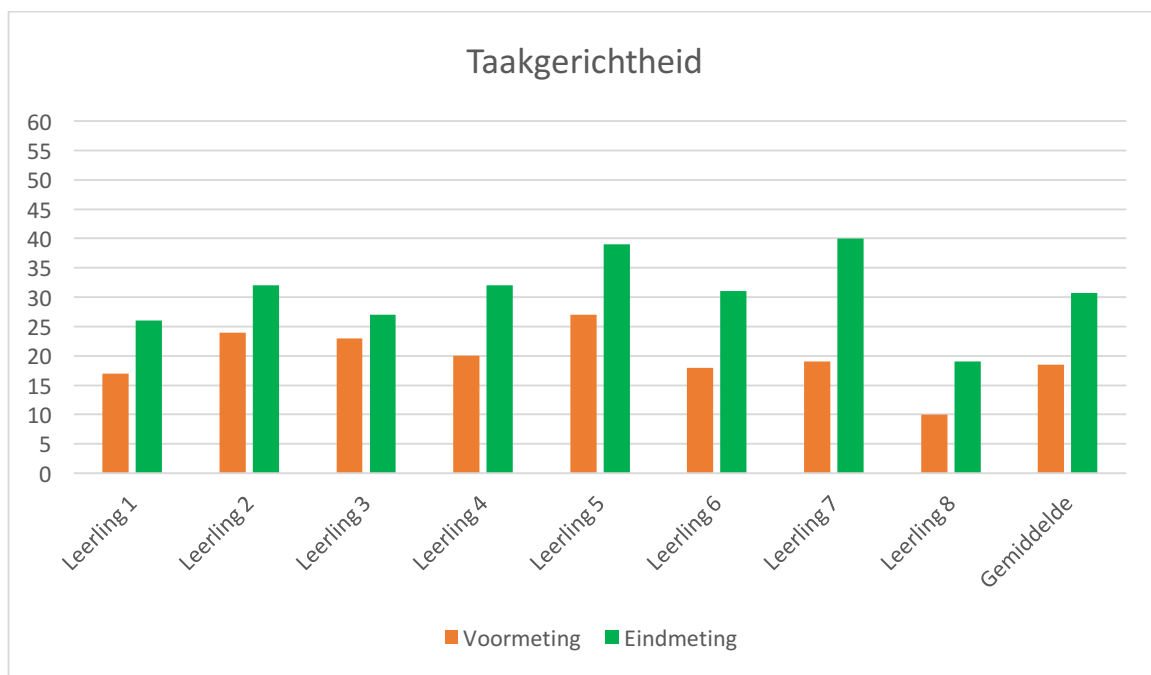
Het onderzoek is geëindigd met een eindmeting. Deze is uitgevoerd in de week van 17 april 2017. De observatie aan de hand van het tijdsteekeproef-formulier heeft plaatsgevonden op 19 april 2017. Het tweede deel van de eindmeting heeft plaatsgevonden op 20 april 2017. Dit was het opnieuw invullen van het leerlingvolgsysteem ZIEN! op het gebied van de sociaal-emotionele ontwikkeling. Zoals al beschreven bij de voormeting hebben de leerlingen kunnen zien dat zij werden gefilmd door de onderzoeker. Hierdoor kan sprake zijn van een beïnvloeding, waardoor de leerlingen ander gedrag hebben kunnen laten zien. In de week van 17 april was leerling 9 vanwege ziekte de gehele week niet op school. Vanwege deze reden kan van deze leerling geen eindmeting in beeld worden gebracht. Er is dan ook gekozen om leerling N9 uit de onderzoeksgroep te halen. De planning van de eindmeting is verder verlopen volgens planning.

4.2. Resultaten

Om een antwoord te krijgen op de onderzoeksvraag en om te controleren of de opgestelde hypothese juist is geweest, is het van belang om de gegevens van de voor- en eindmeting te analyseren. Hiervoor wordt eerst gekeken naar de resultaten van het tijdsteekeproef-formulier.

Zowel bij de voormeting als bij de eindmeting is aan de hand van het tijdsteekeproef-formulier een rekenles geobserveerd. Deze lessen zijn gefilmd, waarna de beelden zijn terug gekeken en per leerling het tijdsteekeproef-formulier is ingevuld. De keuze voor het filmen en daarna de gegevens verwerken, is gemaakt omdat het observeren van 9 leerlingen tegelijk gedurende 20 minuten niet goed bij te houden is. De geanalyseerde gegevens van de voor- en eindmeting worden in beeld gebracht in figuur 4. Af te lezen zijn de gegevens op het gebied van het taakgerichte gedrag. Zowel de voormeting als de eindmeting is in het figuur af te lezen. Op deze manier wordt duidelijk zichtbaar of de leerlingen wel of niet vooruit zijn gegaan. Wanneer de resultaten van het tijdsteekeproef-formulier worden berekend kan dit zowel in getallen als in percentages. Er is voor gekozen om in het figuur de getallen weer te geven, omdat hierdoor duidelijk te zien is of het taakgerichte

gedrag is toegenomen of afgenomen en hoeveel het gedrag dan tijdens de observatie van 20 minuten te zien is geweest.



Figuur 4: Resultaten tijdsteekproef - Categorie taakgerichtheid

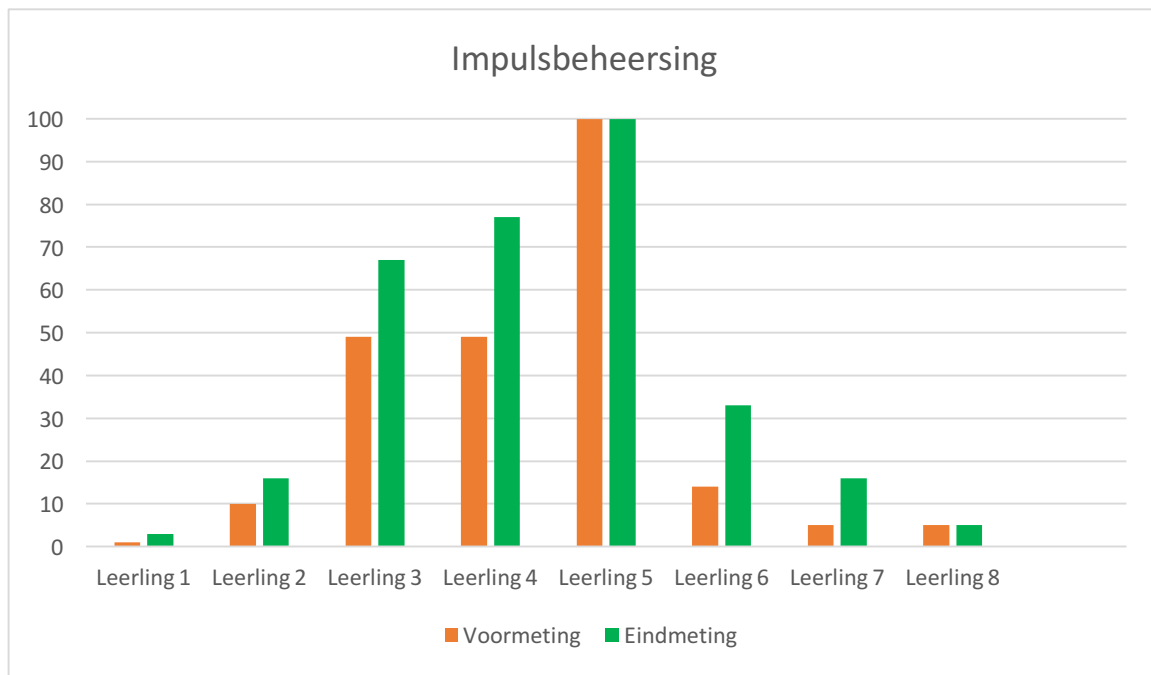
Een aantal belangrijke gegevens zijn af te lezen in het figuur.

Wanneer een leerling een gehele les taakgericht gedrag laat zien, zou dat betekenen dat er een score van 60/60 behaald wordt. Er wordt dan gedurende 20 minuten, driemaal per minuut, gescoord dat een leerling taakgericht gedrag laat zien. De andere categorieën blijven in dat geval leeg. Het is logisch dat binnen dit onderzoek de leerlingen tijdens de voormeting een score van 60 lang niet behaalden. Echter is het interessant om in het figuur af te lezen of de leerlingen wel vooruit zijn gegaan in de weken dat de innovatieve oplossing is aangeboden. De oranje staven geven de voormeting aan. Het gemiddelde taakgerichte gedrag dat werd geobserveerd gedurende 20 minuten was 18,5. Nu de eindmeting ook is afgenomen, kan het verschil in kaart worden gebracht en kan gekeken worden of er vooruitgang is geboekt. Het gemiddelde taakgerichte gedrag tijdens de eindmeting komt uit op 30,7. Dit betekent dat het taakgerichte gedrag in groep 3N tijdens groepsactiviteiten daadwerkelijk is toegenomen. In dit geval kan worden gezegd dat de hypothese die beschreven is aan het begin van hoofdstuk 3 wordt bevestigd.

Maar er zijn een aantal opmerkingen te maken bij deze uitslagen. Als eerste moet ook gekeken worden naar de onderlinge verschillen tussen de leerlingen. De stijging van het taakgerichte gedrag verschilt per leerling. De ene leerling is in aanzienlijke mate omhoog gegaan wat betreft het taakgerichte gedrag en de andere leerling heeft dit gedrag enkel een aantal keer meer laten zien tijdens het geobserveerde moment van de eindmeting. Goede voorbeelden hiervan zijn leerling 3 en leerling 7. Leerling 7 laat bij de eindmeting tweemaal zoveel taakgericht gedrag zien dan bij de voormeting. Leerling 3 heeft slechts een kleine verbetering laten zien. Waar het taakgerichte gedrag bij de voormeting 23 keer werd gescoord, werd dit gedrag bij de eindmeting 27 keer gescoord. Zo te zeggen maar een kleine vooruitgang. Toch kan deze kleine vooruitgang ook vanuit een andere invalshoek bekeken worden. Er kan dan gezegd worden dat deze leerling bij de voormeting al vrij veel taakgericht gedrag heeft laten zien. Dit is in de weken van de innovatieve oplossing langzaam gegroeid en wanneer de eindmeting later had plaatsgevonden, had deze leerling misschien nog wel meer taakgericht gedrag laten zien. De verschillen tussen de leerlingen kunnen verklaard worden door de grote diversiteit in niveaus. Geen enkele leerling functioneert op hetzelfde niveau als een ander, waardoor de onderlinge verschillen tussen de 9 leerlingen op alle gebieden ontzettend uiteenlopen. Daarnaast moet rekening

gehouden worden met individuele problemen bij de leerlingen die er op het moment van het onderzoek voor hebben gezorgd dat deze leerlingen niet optimaal mee hebben kunnen doen met de innovatieve oplossing. Dit werd eerder ook al toegelicht aan het begin van hoofdstuk 4. Op het tijdstekproef-formulier waren nog vier andere categorieën te scoren. Interessant is het om ook naar deze vooruitgangen of juist afnames van bepaald gedrag te kijken en daarom wordt verwezen naar bijlage 6.

Nu de resultaten van het tijdstekproef-formulier binnen de categorie 'taakgerichtheid' zijn geanalyseerd en toegelicht, wordt het leerlingvolgsysteem ZIEN! bekeken en worden de resultaten wat betreft de voor- en eindmeting daarvan geanalyseerd.



Figuur 5: Impulsbeheersing

Bij de resultaten die in dit figuur te zien zijn, kunnen een aantal opmerkingen gemaakt worden. Het eerste wat meteen opvalt wanneer naar het figuur wordt gekeken zijn de grote verschillen tussen de leerlingen. Over het algemeen is te zeggen dat de meeste leerlingen in de groep van het onderzoek erg laag scoren wat betreft te impulsbeheersing. In hoofdstuk 2 is hier een verklaring voor gezocht. Toch is het zo dat er een leerling is die zowel bij de voormeting als bij de eindmeting de volle 100 punten behaald als het gaat om impulsbeheersing. Bij deze leerling is de spraakontwikkeling niet op gang gekomen, wat inhoudt dat de spraakontwikkeling rond de leeftijd van 1,5 jaar is gestagneerd. Deze leerling communiceert via gebaren en een spraakcomputer, maar neemt hierin zelf weinig initiatief. Het is dus te verklaren dat haar impulsbeheersing heel goed is, omdat ze over het algemeen weinig reageert op dingen die gebeuren in de klas. Daarnaast werkt ZIEN! met een maximum van 100 punten die te halen valt op de verschillende gebieden die in kaart worden gebracht bij de sociaal-emotionele ontwikkeling. Wanneer bij een leerling niet alle vragen worden beantwoord met de keuzemogelijkheid 'dit klopt helemaal' ontstaat er al snel een score met een negatieve lading. Al met al kan kijkend naar deze resultaten ook gezegd worden dat de impulsbeheersing van de leerlingen is verbeterd, maar zijn deze gegevens abstracter en minder goed te herleiden naar bepaald gedrag dat is vertoond. Het is het beeld van de onderzoeker wat in deze resultaten naar voren komt en niet concreet gedrag dat is gescoord. Voor de stellingen die beantwoord moeten worden bij dit leerlingvolgsysteem om een voor- en eindmeting te kunnen weergeven, wordt opnieuw verwezen naar bijlage 8 en 9. Hier worden de stellingen op het gebied van impulsbeheersing verduidelijkt weergegeven en wordt een toelichting over deze executieve functie weergegeven.

4.3. Beperkingen

Bij het voorbereiden, uitvoeren en analyseren van het onderzoek zijn een aantal beperkingen geweest die nu zullen worden toegelicht. Een beperking wordt binnen dit onderzoek gezien als opvallende zaken waar geen of weinig invloed op is kunnen uitoefenen vanuit de groepsleerkracht of de onderzoeker.

Als eerste kan opgemerkt worden dat binnen het onderzoek alleen gewerkt is met een experimentele groep. Er is binnen het onderzoek niet gewerkt met een controlegroep. Dit had simpelweg de reden dat er binnen de onderzoeksschool Het Kasteel maar een groep is in afdeling 3 die is ingedeeld in leerroute 6. Er is geen enkele andere groep waarbij de leerlingen ook functioneren op leerroute 6 of een gelijkenis vertonen met deze groep. Mede door deze reden is ervoor gekozen om het onderzoek alleen uit te voeren bij de experimentele groep.

Vervolgens moet ook benoemd worden dat er na de voormeting nog slechts vijf weken waren om de innovatieve oplossing aan te bieden, in te oefenen en eigen te maken bij de leerlingen. Om een betrouwbaarder en uitgebreider beeld te kunnen geven, was het van belang geweest om de innovatieve oplossing langere tijd aan te bieden. Wanneer deze langere tijd wordt ingezet zullen de resultaten meer valide zijn en zijn er nog betere conclusies te trekken over de inzet van de innovatieve oplossing en in hoeverre deze wel of niet van positieve werking is op het taakgerichte gedrag van de leerlingen.

Een andere beperking binnen het onderzoek zouden de wisselingen in personeel en veranderingen binnen de groep kunnen zijn die in de afgelopen maanden regelmatig zijn gewijzigd. Vanaf de start van het schooljaar is er een continue onrust in de groep geweest. Deze onrust is gedurende de dag op veel momenten aanwezig. Dit zorgt bij de leerkracht en het ondersteunende personeel voor een extra werkdruk en op het gebied van gedrag een grote uitdaging. In de afgelopen maanden zijn er veel verschillende overleggen over de groep geweest, zowel met gedragsspecialisten, intern begeleiders en externe specialisten als met een aantal ouders. Aan de hand van deze gesprekken zijn er door de maanden heen verschillende aanpassingen in de groep gedaan. Denk hierbij aan de plek van de leerlingen in de groep, maar ook aan bepaalde lesmomenten of individuele schema's voor leerlingen. Daarnaast zijn er ook extra zorgassistenten ingezet in de groep. Dit heeft duidelijk een invloed gehad op de leerlingen en is een belangrijk gegeven om mee te nemen bij de resultaten van dit onderzoek.

Hoofdstuk 5: Conclusies en discussies

In dit hoofdstuk wordt een conclusie geschreven met een aantal discussiepunten. Vervolgens worden aanbevelingen gegeven voor een eventueel vervolgonderzoek en wordt afgesloten met een implementatie van de innovatieve oplossing.

5.1. Conclusie en discussie

Binnen dit onderzoek is er gezocht naar een antwoord op de volgende onderzoeksvraag: 'Zorgt het inzetten van een praatketting met daarbij visuele ondersteuning op het digibord voor een afname van de verbale impulsiviteit van de leerlingen en daardoor een verbetering van het taakgerichte gedrag?'. Om hier antwoord op te krijgen is een onderzoek gestart en uitgevoerd. Nu de resultaten in beeld zijn gebracht, kan met voorzichtigheid worden gezegd dat het inzetten van de innovatieve oplossing heeft gezorgd voor een afname van de verbale impulsiviteit en een verbetering van het taakgerichte gedrag.

De resultaten in hoofdstuk 4 laten zien dat de leerlingen bij de eindmeting een groei hebben doorgemaakt binnen de categorie taakgerichtheid. Dit houdt in dat de scores bij de andere categorieën zijn afgenomen en de hoeveelheid taakgericht gedrag tijdens lessen en activiteiten is veranderd. Dit is een positieve verbetering. Deze uitslagen laten zien dat het taakgerichte gedrag bij de leerlingen in groep 3N van Het Kasteel is verbeterd. Er zou dus gezegd kunnen worden dat de inzet van de praatketting met de visuele ondersteuning op het bord een positieve invloed teweeg heeft gebracht. Beide metingen die binnen het onderzoek zijn gebruikt, wijzen uit dat er een verbetering van het taakgerichte gedrag is en een afname van de verbale impulsiviteit. Er kan niet aangetoond worden of dit alleen te maken heeft met de innovatieve oplossing die binnen dit onderzoek is ingezet. Het kan dus zo zijn dat er nog andere factoren van invloed zijn geweest op de toename van het taakgerichte gedrag.

Het is interessant om te melden dat de groepsleerkrachten een positieve reactie geven. De groepsleerkrachten geven na afloop van het onderzoek aan een positieve verbetering te zien ten opzichte van het taakgerichte gedrag tijdens groepsactiviteiten. Zij geven in een nagesprek met de onderzoeker aan verder te willen gaan met de innovatieve oplossing. Ze hebben een daadwerkelijke verbetering gezien en willen het inzetten van de praatketting doorzetten en het blijven gebruiken omdat het de leerlingen structuur biedt.

Bij de bovenstaande informatie zijn nog een aantal zaken op te merken die kunnen leiden tot discussiepunten. Het is gebleken dat de innovatieve oplossing slechts vijf weken is ingezet, waardoor er vraagtekens gezet kunnen worden bij de betrouwbaarheid van de eindmeting. De vraag die gesteld zou kunnen worden is in hoeverre de leerlingen van de onderzoeksgroep zich de innovatie oplossing in vijf weken eigen hebben kunnen maken. Voor een betrouwbaarder en meer valide beeld zou de interventie langer hebben moeten duren en zou vervolgens gekeken moeten worden hoe de leerlingen zich hebben ontwikkeld op het gebied van taakgericht gedrag door middel van de eindmeting.

Het invullen van het tijdsteekproef-formulier is gebeurd door de onderzoeker. Een aantal zaken zijn opvallend geweest. Als belangrijkste zijn de categorieën 'taakgerichtheid' en 'kijkt (afwezig) rond' te noemen. Er kan worden opgemerkt dat het verschil tussen deze twee categorieën lastig is waar te nemen. Onder de categorie 'taakgerichtheid' is ook een actieve werkhouding en focus op de activiteit gescoord. Vooral deze twee onderdelen van die categorie hebben het lastig gemaakt om het verschil duidelijk te krijgen met de categorie 'kijkt (afwezig) rond'. Wanneer kijkt een leerling afwezig rond of staart het voor zich uit en wanneer is een leerling gefocust op de activiteit. Dit gegeven zou de resultaten die zijn weergegeven in hoofdstuk 4 kunnen veranderen. Hier komt dan als opmerking ook bij dat de metingen alleen zijn uitgevoerd door de onderzoeker. Wanneer andere personen de voor- en eindmeting ook hadden afgenomen, zouden er wellicht andere resultaten zijn uitgekomen en ontstaat een meer objectief beeld.

Binnen dit onderzoek is het opvallend geweest dat het initiatief van de leerlingen is verminderd. Er werd snel duidelijk dat door de inzet van de praatketting de verdeling binnen de groep helder werd. Er was één leerling aan de beurt om te praten, waarbij de rest van de leerlingen stil was. Er was de mogelijkheid om nog iets te zeggen door het gebruik van de vinger opsteken om aan te geven dat er iets gezegd wilde worden. Ervaring met groep 3N maakt duidelijk dat er normaal gesproken veel ingespeeld wordt op eigen initiatief van de leerlingen en dat het een grote factor is van het leren van de leerlingen. Door de innovatieve oplossing is dit initiatief verminderd. De ondersteuning van de picto 'vinger opsteken' kan worden gezien als een gulde middenweg.

5.2. Aanbevelingen

Uit het onderzoek en de daarbij behorende resultaten is gebleken dat het inzetten van de praatketting in combinatie met de visuele ondersteuning op het digibord een positieve invloed heeft gehad op het taakgerichte gedrag van de leerlingen in groep 3N van Het Kasteel. Wanneer er een vervolgonderzoek zal plaatsvinden, is het belangrijk om een aantal zaken te overwegen en zijn de volgende aanbevelingen goed om mee te nemen.

Bij een vervolgonderzoek is het belangrijk om te denken aan een controlegroep. Binnen dit onderzoek is eerder toegelicht dat er geen optie was voor een controlegroep. Dit vanwege de specifieke kenmerken van de groep waarbinnen dit onderzoek is uitgevoerd. Wanneer zowel gewerkt wordt met een experimentele groep als een controlegroep, houdt dat in dat de experimentele groep werkt de nieuwe methode of interventie. De controlegroep doet dat niet en werkt verder zoals het al deed (Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap, z.j.). Het is van belang dat in elk opzicht de twee groepen zo veel mogelijk gelijk zijn aan elkaar. Vervolgens kan tijdens een onderzoek gekeken worden of het inzetten van de praatketting in combinatie met de visuele ondersteuning op het digibord een positieve invloed heeft op het taakgerichte gedrag bij de leerlingen in de experimentele groep. Er kunnen dan een aantal zaken worden uitgesloten en er kan eventueel aangetoond worden dat deze innovatieve oplossing bijdraagt aan het taakgerichte gedrag.

Een andere aanbeveling kan gemaakt worden op het gebied van het lesmoment. Binnen dit onderzoek is gekozen om de innovatieve oplossing in te zetten tijdens groepsactiviteiten waarbij tijdens het uitvoeren van dit onderzoek veel verbale impulsiviteit was. Omdat de praatketting zorgt voor een duidelijke structuur binnen de les of activiteit kan erover nagedacht worden om hem tijdens meerdere groepsactiviteiten in te zetten. Andere voorbeelden zijn de weekendkring waarin de leerlingen vertellen over het weekend, de muzieklessen waarbij de leerlingen om de beurt een lied mogen kiezen of de lessen wereldoriëntatie die iedere week een ander onderwerp bevatten, maar waarbij altijd veel verbale communicatie is.

Het is ook belangrijk om te vermelden dat dit onderzoek is uitgevoerd in een niveaugroep leerroute 6 waar leerlingen zitten met een ernstige verstandelijke beperking. De duidelijkheid en voorspelbaarheid van de leerkracht is van groot belang. Wanneer een andere groep problemen ondervindt op het gebied van taakgericht gedrag, zou onderzoek moeten uitwijzen of het inzetten van de praatketting in samenhang met de visuele ondersteuning op het digibord hetzelfde effect en resultaat geeft. Uit het onderzoek is naar voren gekomen dat deze innovatieve oplossing aansluit bij deze groep leerlingen met dit niveau, maar dat geeft geen garantie voor een andere groep.

Het is van belang ook nog even terug te komen op de eerste vraag vanuit Het Kasteel voor een leerlijn op het gebied van leer- en werkgedrag. Er kan aanbevolen worden dat deze innovatieve oplossing een passende interventie is in de zml-groepen. Uit het onderzoek is naar voren gekomen dat het belangrijk is dat er gelet wordt op het gegeven dat de leerlingen zich bevinden in het passende sociaal-emotionele niveau en de niveaus van de ervaringsordening die daarbij aansluiten. In dit onderzoek sloot de innovatieve oplossing aan bij leerlingen met de kalenderleeftijd 9 t/m 12 jaar, maar waarbij de leerlingen allemaal een verstandelijke

beperking hebben en zich qua ontwikkelingsleeftijd bevinden in de leeftijd van 3 of 4 jaar. Mede door dit gegeven zou de innovatieve oplossing ook goed toepasbaar zijn binnen afdeling 1 van Het Kasteel, wat vooral kleutergroepen zijn en bij de leerroutes 5B en 7, die net iets hoger en lager liggen dan de leerroute 6 waarin het onderzoek nu is uitgevoerd.

5.3. Implementatie van de innovatieve oplossing

Wanneer binnen een groep sprake is van niet-taakgericht gedrag tijdens groepsactiviteiten en dit zich uit in de vorm van verbale impulsiviteit en het reageren op elkaar, kan hier door de leerkracht aan gewerkt worden. In dat geval wordt de innovatieve oplossing van dit onderzoek aanbevolen. Door middel van de praatketting en de visuele ondersteuning op het digibord, kan gewerkt worden aan verbetering van het taakgerichte gedrag. Bij het inzetten van de innovatieve oplossing moet wel rekening gehouden worden met een aantal voorwaarden. De praatketting die tijdens dit onderzoek is ingezet, sluit aan bij de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen uit dit onderzoek. Daarbij is rekening gehouden met de verschillende fasen van de ervaringsordening en sluiten de eerste twee daarvan aan bij het ontwikkelingsniveau van de leerlingen uit dit onderzoek. Wanneer het onderzoek in een andere groep of school zal worden ingezet, zal moeten worden gekeken of het aansluit bij het ontwikkelingsniveau van de leerlingen en in hoeverre de ketting structuur biedt voor de leerlingen. Een eventuele belemmering van de inzet van de praatketting kan het ontbreken van een digibord zijn met daarop het programma Prowise. Dit programma is gebruikt voor de visuele ondersteuning van de pictogrammen. Een ander digitaal programma zou hier ook bruikbaar voor kunnen zijn, maar dit zal dan onderzocht moeten worden. Het inzetten van de ketting kost tijdens een groepsactiviteit enkele minuten extra, doordat de leerlingen aan het begin van de activiteit vertellen wat te doen met de ketting, deze om de beurt om en af moeten doen, hem teruggeven aan de leerkracht waarna de volgende leerling aan de beurt is. Wanneer langere tijd wordt gewerkt met de praatketting, zal dit proces minder tijd in beslag gaan nemen en worden de leerlingen hier zelfstandiger in.

Literatuurlijst

- Algra, H., & Dolfsma-Troost, I. (2008). *Kinderen en... rust, aandacht en concentratie*. Amersfoort, Nederland: Kwintessens.
- Alkema, E., & Tjerckstra, W. (2011). *Meer dan onderwijs*. Assen, Nederland: Van Gorcum
- Anthony, M. (n.d.). Why impulse controle is harder than ever. Geraadpleegd van <http://www.scholastic.com/parents/resources/article/parent-child/why-impulse-control-harder-ever>
- Blijswijk, R. van. (2012). Over het werk van Luc Stevens: 'de behoefte aan relatie, competentie en autonomie. Geraadpleegd op 2 november 2016, van <http://hetkind.org/2012/11/25/over-het-werk-van-luc-stevens-de-behoefte-aan-relatie-competentie-en-autonomie/>
- Buntinx, W. (2003). Wat is een verstandelijke handicap? Geraadpleegd op 3 januari 2017, van http://buntinx.org/yahoo_site_admin/assets/docs/Artikel_AAMR_model_2003_NTZ.286121137.pdf
- Cito. (2013, december). Geplande vaardigheidsgroei op basis van vaardigheidsscores. Geraadpleegd van <http://www.cito.nl/zoekresultaten?q=geplande+vaardigheidsgroei+op+basis+van+vaardigheidsscores&cx=001030224019127005489%3arlc8qekywtw&cof=FORID%3a9>
- Cito. (2013, november). Vaststellen van een uitstroombestemming. Geraadpleegd van <http://www.cito.nl/zoekresultaten?q=vaststellen+van+een+uitstroombestemming&cx=001030224019127005489%3arlc8qekywtw&cof=FORID%3a9>
- Cooper, R. (2014). *Diagnosing the diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Geraadpleegd van <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.hro.nl/ehost/detail/detail?vid=8&sid=618fd708-6468-4329-ad2b-3e988ab4cd21%40sessionmgr4006&hid=4002&bdata=JkF1dGhUeXBIPWlwLGNvb2tpZSx1cmwsdWlkJnNpdGU9ZWVhc3QtbGl2ZSZyY29wZT1zaXRI#db=nlebk&AN=772562>
- Dawson, P., & Guare, R. (2009). *Slim maar... Help kinderen hun talenten benutten door hun executieve functies te versterken*. Amsterdam, Nederland: Hogrefe Uitgevers.
- Donk, C. van der, & Lanen, B. van. (2014). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum, Nederland: Coutinho.
- Došen, A. (2005). *Psychische stoornissen, gedragsproblemen en verstandelijke handicap*. Assen, Nederland: Van Gorcum.
- Driestar Educatief. (2017). Mogelijkheden van de module Leerlijnen. Geraadpleegd van <https://www.driestar-educatief.nl/advies-en-begeleiding/primair-onderwijs/parnassys/leerlijnen/mogelijkheden-van-de-module-leerlijnen>
- Feldman, R. S. (2012). *Ontwikkelingspsychologie*. Amsterdam, Nederland: Pearson Benelux.
- Frans-Veenstra, C., & Loykens, E. (2010, september). Leergedrag beïnvloeden met computerspellen. Geraadpleegd van http://www.bereslim.nl/pdf/Bereslim_KAP.pdf
- Het Kasteel. (2016). Praktische informatie. Schoolgids. Geraadpleegd van <http://www.sohetkasteel.nl/praktische-informatie/schoolgids/>
- Jones, J., Fitzpatrick, J., & Rogers, V. (2012). *Psychiatric-mental health nursing. An Interpersonal Approach*. Geraadpleegd van <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.hro.nl/ehost/detail/detail?vid=11&sid=47ab7cc6-8d1b-4828-8772-fe6ddb259a9%40sessionmgr4007&hid=4002&bdata=JkF1dGhUeXBIPWlwLGNvb2tpZSx1cmwsdWlkJnNpdGU9ZWVhc3QtbGl2ZSZyY29wZT1zaXRI#AN=500209&db=nlebk>
- Kaldenbach, Y. (2015). De verstandelijke beperking (verstandelijke ontwikkelings-stoornis) in de DSM-5. Geraadpleegd op 3 januari 2017, van https://www.boompsychologie.nl/documenten/uitgeverij_boom/whitepapers/dsm-5_whitepaper_yaron_kaldenbach_verstandelijke_beperking.pdf
- Kids Matter Early Childhood. (n.d.). How mental health difficulties affect children. Geraadpleegd van https://www.kidsmatter.edu.au/sites/default/files/public/KMEC_201109_C4_04-difficulties-affecting-children.pdf
- Kraijer, D. (1998). *Autistische stoornissen en verstandelijke beperking. Ontwikkelingsstoornis en ontwikkelingstekort*. Lisse, Nederland: Swets & Zeitlinger Publishers.

- Lieshout, T. van. (2009). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen. Een praktisch handboek voor professionele opvoeders, begeleiders en leerkrachten*. Houten, Nederland: Bohn Stafleu van Loghum.
- Mens, M., Boonstra, M., & Tjallema, M. (2013). *Breinsleutels. Voor leerkrachten in het primair en speciaal onderwijs*. Rotterdam, Nederland: CED-Groep.
- Micklinghoff, T. (2013, oktober). Leerlijnen gekoppeld aan uitstroomniveaus. Geraadpleegd op 26 januari 2017, van <http://www.leerlijnen.cedgroep.nl/wat-zijn-leerlijnen/artikelen.aspx>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (z.j.). Wat betekent experimenteel onderzoek? Geraadpleegd op 13 april 2017, van <http://www.onderwijsbewijs.nl/content/wat-betekent-experimenteel-onderzoek>
- Moraine, P. (2013). *Aandacht, graag! Leerlingen ondersteunen in het beheersen van alledaagse executieve functies*. Amsterdam, Nederland: SWP.
- Morin, A. (n.d.). Understanding your child's trouble with impulsivity. Geraadpleegd van <https://www.understood.org/en/learning-attention-issues/child-learning-disabilities/hyperactivity-impulsivity/understanding-your-childs-trouble-with-impulsivity>
- NJI. (2016). Interventie Taakspel. Geraadpleegd van <http://www.nji.nl/nl/Download-NJi/Werkblad/Uitgebreide-beschrijving-Taakspel.pdf>
- Onderwijsadvies. (2012, 13 mei). Niet-taakgericht gedrag bij leerlingen. Geraadpleegd op 18 november 2016, van <https://rensonderwijsadvies.wordpress.com/2012/05/13/niet-taakgericht-gedrag-bij-leerlingen/>
- ParnasSys. (2017). ParnasSys SBO/SO/VSO. Geraadpleegd van <https://www.parnassys.nl/producten/parnassys-sbo-so-vso>
- Sijnke, J. (2005). *Hoe je kijkt, bepaalt wat je ziet: dagbesteding voor mensen met een (zeer) ernstige verstandelijke beperking*. Houten, Nederland: Bohn Stafleu van Loghum.
- SLO. (2003). Onderwijsleermiddelen ZML: Stramien. Geraadpleegd van <http://www.slo.nl/downloads/archief/Stramien.pdf/>
- SLO. (2005). Ontwikkelingslijnen Totaal communicatie - SLO. Geraadpleegd van http://www.slo.nl/downloads/archief/Ontwikkelingslijn__Totaal__communicatie.pdf/
- Sprang, A. van. (2011). *Orthopedagogiek. Een eerste oriëntatie*. Den Haag, Nederland: Boom Lemma.
- Teitler, P., & Brussel, A. van. (2012). *Lessen in orde op de basisschool*. Geraadpleegd van https://www.coutinho.nl/fileadmin/documenten/lesseninordebasisschool/3-6_bijlage.pdf?PHPSESSID=un81itn47nl9m5et91e9s69gg1
- Timmerman, K. (2002). *Kinderen met aandachts- en werkhoudingsproblemen*. Leuven, België: Acco.
- Timmers, D. (2017). Ervaringsordening praktisch toegepast. Geraadpleegd van <http://timers-ervaringsordening.nl/over-ervaringsordening/>
- Timmers-Huigens, D. (2005). *Ervaringsordening. Mogelijkheden voor mensen met een verstandelijke handicap*. Maarssen, Nederland: Elsevier Gezondheidszorg.
- Veenman, S., Lem, P., Roelofs, E., & Nijsen, F. (1993). *Effectieve instructie en doelmatig klasmanagement. Een schoolverbeteringsprogramma voor enkelvoudige en combinatieklassen*. Lisse, Nederland: Swets & Zeitlinger B.V.
- Vernooy, K. (z.j.). Alle leerlingen bij de les. Geraadpleegd op 3 maart 2017, van https://www.hanze.nl/assets/kc-cares/integraal-jeugdbeleid/Documents/Public/6risicoleerlingen_bij_de_groepsinstructiebetrekkenlaatsteverisie.pdf
- Vonk, J., & Hosmar, A. (2009). *Emotionele ontwikkeling bij mensen met een beperking. Een denk- en handelingskader voor de praktijk*. Leuven, België: Acco.
- Vugts-de Groot, B. (2013). *Werken met ervaringsordening. Afstemmen op mensen met een (ernstige) verstandelijke beperking*. Amsterdam, Nederland: Boom Nelissen.
- Zaal, S., Boerhave, M., & Koster, M. (2008). Sociaal-emotionele ontwikkeling. Omschrijving fasen en bijbehorende begeleidingsstijl. Geraadpleegd van <http://www.platformemg.nl/wp-content/uploads/2013/10/boekje-SEO-2008.pdf>

Bijlagen

Bijlage 1:	Praatketting
Bijlage 2:	Visuele ondersteuning digibord
Bijlage 3:	Tijdsteekproef-formulier
Bijlage 4:	Tijdsteekproef-formulier ingevuld per leerling – voormeting
Bijlage 5:	Tijdsteekproef-formulier ingevuld per leerling – eindmeting
Bijlage 6:	Resultaten tijdsteekproef-formulier in grafieken
Bijlage 7:	Planning innovatieve oplossing per week
Bijlage 8:	Stellingen ZIEN!
Bijlage 9:	Beschrijving impulsbeheersing ZIEN!
Bijlage 10:	Sociaal-emotionele ontwikkeling Došen – overzicht
Bijlage 11:	Presentatieverklaring

Bijlage 1: Praatketting



Bijlage 2: Visuele ondersteuning digibord



praten



stil



vinger opsteken



Bijlage 3: Tijdsteekproef-formulier

TIJDSTEEKPROEF-FORMULIER					
Observator: Naam leerling: Naam leerkracht: Groep: Situatie: Datum observatie:			categorie	aantal	procenten
			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 een tijdsteekproef scoort de observator - gedurende een periode van het zelfstandig werken - om de 20 seconden wat de leerling doet. Op deze wijze verkrijgt hij 3 scores per minuut. Na afloop kan hij berekenen hoeveel procent van de tijd, bedoeld voor zelfstandig werken, de leerling taakgericht was.

Categorieën

Bij het nemen van een tijdsteekproef, scoort de observator het gedrag van de leerling in de volgende categorieën:

- Ta werkt taakgericht
- Kij Kijkt afwezig rond of staart voor zich uit
- Sto Stoort andere leerlingen of praat met hen over andere onderwerpen dan de taak
- Lo Loopt door de klas
- An Is bezig met andere activiteiten.

Categorieën aangepast naar groep 3N

- Ta Taakgericht gedrag tijdens de groepsactiviteit / actieve werkhouding / gefocust op de activiteit
- Kij Dagdromen / kijkt (afwezig) rond / staart voor zich uit / kijkt naar/let op de andere leerlingen
- Sto Stoort andere leerlingen / maakt contact met andere leerlingen
- Lo Loopt door de klas / loopt door de kring / staat ongevraagd op van plek
- An Is bezig met andere activiteiten / overige
 - praat
 - roept
 - maakt geluid
 - nadoen
 - hangen / bewegen op stoel
 - contact leerkracht/onderwijsassistent/zorgassistent

Bijlage 4: Tijdsteekproef-formulier ingevuld per leerling – voormeting

Leerling 1

TIJDSTEEKPROEF-FORMULIER				
Observator: G. Machielse		categorie	aantal	procenten
Naam leerling: Leerling 1		Ta	17	28%
Naam leerkracht: I. Luijten		Kij	10	17%
Groep: 3N		Sto	8	13%
Situatie: rekenen		Lo	3	5%
Datum observatie: 06-03-2017		An	22	37%
		Totaal	60	100 %
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> Kij Sto Lo An	Na 20 sec. krijgt een beurt
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 Sto Lo <u>An</u>	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Na 20 sec. verstopt hoofd in trui
4	Ta Kij <u>Sto</u> Lo An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Na 40 sec. wordt gecorrigeerd door onderwijsassistent
5	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Na 60 sec. maakt geluid
6	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Na 60 sec. begint te klappen
7	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Ta Kij <u>Sto</u> Lo An	Na 60 sec. nep geeuwen
8	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Na 20 sec. kijkt de klas in
9	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	
10	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Na 20 sec. krijgt een beurt
11	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto <u>Lo</u> An	
12	Ta Kij Sto <u>Lo</u> An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	
13	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	
14	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Na 20 sec. zit aan lichaam
15	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Na 20 sec. kijkt rond
16	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	
17	Ta Kij Sto <u>Lo</u> An	Ta Kij <u>Sto</u> Lo An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Na 40 sec. overdreven hoesten
18	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Na 20 sec. bewegen op stoel
19	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta Kij <u>Sto</u> Lo An	Na 60 sec. raakt buurman aan
20	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta Kij <u>Sto</u> Lo An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Na 40 sec. geeuwen Na 60 sec. beweegt hoofd heen en weer

Leerling 2

TIJDSTEEKPROEF-FORMULIER				
Observator: G. Machielse Naam leerling: Leerling 2 Naam leerkracht: I. Luijten Groep: 3N Situatie: Rekenen Datum observatie: 06-03-2017		categorie	aantal	procenten
		Ta	24	40%
		Kij	21	35%
		Sto	0	0%
		Lo	1	2%
		An	14	23%
		Totaal		100 %
Min.	Na 20 sec.	Na 40 sec.	Na 60 sec.	Opmerkingen
1	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	
2	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Na 40 sec. rekt zich uit
3	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Na 20 sec. wiebelen op stoel Na 60 sec. praat met zorgassistent
4	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Na 20 sec. krijgt pleister van zorgassistent
5	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	
6	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	
7	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	
8	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Na 20 sec. wiebelen op stoel
9	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Na 60 sec. rekt zich uit
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	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Na 20 sec. er wordt haar wat gevraagd
12	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Na 40 sec. zit aan speldje
13	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	
14	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Na 40 sec. ligt op tafel achter haar
15	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	
16	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	
17	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta Kij Sto <u>Lo</u> An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Na 60 sec. krijgt een beurt
18	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Na 40 sec. praat
19	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Na 20 sec. stelt een vraag
20	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	

Leerling 3

TIJDSTEEKPROEF-FORMULIER				
Observator: G. Machielse Naam leerling: Leerling 3 Naam leerkracht: I. Luijten Groep: 3N Situatie: Rekenen Datum observatie: 06-03-2017		categorie	aantal	procenten
		Ta	23	38%
		Kij	16	27%
		Sto	1	2%
		Lo	0	0%
		An	20	33%
		Totaal		100 %
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> Kij Sto Lo An	
2	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	
3	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Na 20 sec. wiebelen/heen en weer op stoel
4	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	
5	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta <u>Kij</u> 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 Sto Lo <u>An</u>	
7	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	
8	Ta Kij <u>Sto</u> Lo An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Na 20 sec. praat met buurvrouw
9	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	
10	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Na 60 sec. draait zich om
11	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	
12	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Na 60 sec. lachen
13	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Na 20 sec. draait zich om
14	Ta <u>Kij</u> 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	Na 20 sec. krijgt een beurt
16	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	
17	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	
18	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	
19	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	
20	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	

Leerling 4

TIJDSTEEKPROEF-FORMULIER				
Observator: G. Machielse Naam leerling: Leerling 4 Naam leerkracht: I. Luijten Groep: 3N Situatie: Rekenen Datum observatie: 06-03-2017		categorie	aantal	procenten
		Ta	20	33%
		Kij	26	44%
		Sto	0	0%
		Lo	0	0%
		An	14	23%
		Totaal		100 %
Min.	Na 20 sec.	Na 40 sec.	Na 60 sec.	Opmerkingen
1	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	
2	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	
3	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	
4	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Na 20 sec. krijgt een beurt
5	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	
6	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Na 20 sec. let op buurvrouw, afleiding
7	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	
8	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Na 6 sec. zit aan lip
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	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	
11	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	
12	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	
13	Ta <u>Kij</u> 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	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	
15	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Na 20 sec. let op buurvrouw, afleiding
16	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	
17	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	
18	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	
19	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Na 20 sec. lachen Na 60 sec. contact met buurvrouw
20	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	

Leerling 5

TIJDSTEEKPROEF-FORMULIER				
Observator: G. Machielse Naam leerling: Leerling 5 Naam leerkracht: I. Luijten Groep: 3N Situatie: Rekenen Datum observatie: 06-03-2017		categorie	aantal	procenten
		Ta	27	45%
		Kij	30	50%
		Sto	0	0%
		Lo	0	0%
		An	3	5%
		Totaal		100 %
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> 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	Na 20 sec. er wordt haar wat gevraagd
3	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Na 20 sec. krijgt een beurt
4	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Na 40 sec. let op andere kinderen
5	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	
6	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	
7	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Na 20 sec. er wordt haar wat gevraagd
8	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	
9	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	
10	Ta <u>Kij</u> 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	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	
12	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Na 40 sec. krijgt een beurt
13	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	
14	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	
15	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	
16	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Na 40 sec. telt mee met de opdracht
17	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Na 40 sec. contact met onderwijsassistent
18	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	
19	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	
20	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	

Leerling 6

TIJDSTEEKPROEF-FORMULIER				
Observator: G. Machielse Naam leerling: Leerling 6 Naam leerkracht: I. Luijten Groep: 3N Situatie: Rekenen Datum observatie: 06-03-2017		categorie	aantal	procenten
		Ta	18	30%
		Kij	26	43%
		Sto	0	0%
		Lo	2	3%
		An	14	24%
		Totaal		100 %
Min.	Na 20 sec.	Na 40 sec.	Na 60 sec.	Opmerkingen
1	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	
2	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	
3	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Na 40 sec. er wordt hem iets gevraagd
4	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Na 20 sec. roept Na 60 sec. geeuwen
5	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Na 60 sec. ligt voorover op eigen benen
6	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Na 20 sec. contact met zorgassistent Na 40 sec. zit andersom op stoel
7	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Na 20 sec. er wordt hem iets gevraagd
8	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Na 20 sec. krijgt de beurt
9	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Na 40 sec. wiebelen/ heen en weer op stoel
10	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	
11	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	
12	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Na 40 sec. zit aan eigen gezicht
13	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	
14	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Na 60 sec. praat
15	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	
16	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	
17	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Na 20 sec. er wordt hem iets gevraagd
18	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Na 40 sec. doet duim in zijn mond
19	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Na 40 sec. krijgt de beurt
20	Ta Kij Sto <u>Lo</u> An	Ta Kij Sto <u>Lo</u> An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Na 20 sec. staat ongevraagd op

Leerling 7

TIJDSTEEKPROEF-FORMULIER				
Observator: G. Machielse Naam leerling: Leerling 7 Naam leerkracht: I. Luijten Groep: 3N Situatie: Rekenen Datum observatie: 06-03-2017		categorie	aantal	procenten
		Ta	19	32%
		Kij	24	40%
		Sto	1	2%
		Lo	0	0%
		An	16	26%
		Totaal		100 %
Min	Na 20 sec.	Na 40 sec.	Na 60 sec.	Opmerkingen
1	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	
2	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	
3	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Na 40 sec. kijkt naar buurman
4	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Na 40 sec. wiebelen/heen en weer op stoel
5	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Na 20 sec. roept
6	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Na 40 sec. praat er doorheen
7	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	
8	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Na 60 sec. lachen
9	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Na 40 sec. rekt zich uit
10	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	
11	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Na 20 sec. bijt op eigen trui Na 40 sec. wrijft in ogen
12	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Na 40 sec. krijgt de beurt
13	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Na 40 sec. kijkt achterom
14	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Na 20 sec. rekt zich uit Na 60 sec. roept
15	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Na 60 sec. roept
16	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Na 20 sec. contact met zorgassistent
17	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Na 20 sec. krijgt de beurt
18	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta Kij <u>Sto</u> Lo An	Na 60 sec. roept naar buurman
19	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Na 40 sec. praat er doorheen.
20	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Na 40 sec. wiebelen/heen en weer op stoel

Leerling 8

TIJDSTEEKPROEF-FORMULIER				
Observator: G. Machielse Naam leerling: Leerling 8 Naam leerkracht: I. Luijten Groep: 3N Situatie: Rekenen Datum observatie: 06-03-2017		categorie	aantal	procenten
		Ta	10	17%
		Kij	5	8%
		Sto	10	17%
		Lo	1	2%
		An	34	56%
		Totaal	60	100 %
Mi n.	Na 20 sec.	Na 40 sec.	Na 60 sec.	Opmerkingen
1	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta Kij <u>Sto</u> Lo An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Na 40 sec. zoek contact met andere leerling Na 60 sec. klappen
2	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Ta Kij <u>Sto</u> Lo An	Na 20 sec. contact onderwijssistent
3	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Na 20 sec. contact onderwijssistent
4	Ta Kij <u>Sto</u> Lo An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Na 40 sec. nep geeuwen en lachen
5	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Na 20 sec. stelt een vraag Na 40 sec. hoofd heen en weer
6	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Na 20 sec. praat Na 60 sec. krijgt de beurt
7	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	
8	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Na 20 sec. lichamelijke onrust Na 40 sec. contact onderwijssistent
9	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Na 60 sec. lichamelijke onrust
10	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta Kij <u>Sto</u> Lo An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Na 20 sec. lichamelijke onrust
11	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Na 40 sec. maakt geluidjes en roept
12	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta Kij <u>Sto</u> Lo An	Na 60 sec. zoekt contact met een andere leerling
13	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Na 20 sec. wiebelen/heen en weer op stoel, klappen
14	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Na 20 sec. geeuwen Na 60 sec. tikken op mond
15	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta Kij <u>Sto</u> Lo An	Ta Kij <u>Sto</u> Lo An	Na 40 sec. roept
16	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta Kij Sto <u>Lo</u> An	Na 20 sec. krijgt de beurt Na 60 sec. staat ongevraagd op
17	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Na 60 sec. maakt geluiden
18	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Na 20 sec. nep geeuwen Na 40 sec. roept
19	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta Kij <u>Sto</u> Lo An	Na 20 sec. lichamelijke onrust
20	Ta Kij <u>Sto</u> Lo An	Ta Kij <u>Sto</u> Lo An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Na 20 sec. zoekt contact met andere leerling

Bijlage 5: Tijdsteekproef-formulier ingevuld per leerling – eindmeting

Leerling 1

TIJDSTEEKPROEF-FORMULIER				
Observator: G. Machielse		categorie	aantal	procenten
Naam leerling: Leerling 1		Ta	26	43%
Naam leerkracht: I. Luijten		Kij	15	25%
Groep: 3N		Sto	6	10%
Situatie: Rekenen		Lo	0	0%
Datum observatie: 19-04-2017		An	13	22%
		Totaal	60	100 %
Min.	Na 20 sec.	Na 40 sec.	Na 60 sec.	Opmerkingen
1	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Na 20 sec. zit aan oogpleister
2	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Na 20 sec. zit aan oogpleister
3	Ta <u>Kij</u> 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	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Ta Kij <u>Sto</u> Lo An	
5	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	
6	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Na 60 sec. zit aan gezicht
7	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	
8	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Na 40 sec. mag helpen
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 Kij Sto Lo <u>An</u>	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Na 40 sec. zit aan oogpleister
11	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	
12	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	
13	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta Kij <u>Sto</u> Lo An	Ta Kij <u>Sto</u> Lo An	Na 20 sec. afgeleid door deur die open gaat Na 40 sec. zoekt contact met andere leerling
14	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Na 20 sec. krijgt de beurt
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>	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Na 40 sec. zit aan oogpleister
17	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta Kij <u>Sto</u> Lo An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Na 20 sec. zit aan oogpleister Na 40 sec. reageert op andere leerling Na 60 sec. draait zich om
18	Ta Kij <u>Sto</u> Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Na 60 sec. lacht
19	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Na 20 sec. roept/lacht Na 60 sec. ligt met hoofd op eigen benen
20	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta Kij <u>Sto</u> Lo An	Na 60 sec. raakt buurman aan

Leerling 2

TIJDSTEEKPROEF-FORMULIER				
Observator: G. Machielse Naam leerling: Leerling 2 Naam leerkracht: I. Luijten Groep: 3N Situatie: Rekenen Datum observatie: 19-04-2017		categorie	aantal	procenten
		Ta	32	53%
		Kij	11	18%
		Sto	1	2%
		Lo	1	2%
		An	15	25%
		Totaal	60	100 %
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	Ta Kij Sto <u>Lo</u> An	Na 60 sec. staat ongevraagd op
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	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	
5	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Na 20 sec. praat Na 60 sec. er wordt haar wat gevraagd
6	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Na 20 sec. draait zich om
7	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Na 20 sec. krijgt de beurt
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	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Na 60 sec. wrijft in ogen
10	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Na 20 sec. praat
11	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Na 60 sec. geeuwen
12	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Na 60 sec. bedekt hoofd met handen
13	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Na 60 sec. er wordt haar wat gevraagd
14	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	
15	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Ta Kij <u>Sto</u> Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Na 40 sec. zoekt contact met andere leerling
16	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	
17	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Na 20 sec. rekt zich uit Na 40 sec. draait zich om
18	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Na 40 sec. geeuwen
19	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Na 40 sec. wrijft in gezicht
20	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Na 60 sec. er wordt haar wat gevraagd

Leerling 3

TIJDSTEEKPROEF-FORMULIER				
Observator: G. Machielse Naam leerling: Leerling 3 Naam leerkracht: I. Luijten Groep: 3N Situatie: Rekenen Datum observatie: 19-04-2017		categorie	aantal	procenten
		Ta	27	45%
		Kij	19	32%
		Sto	0	0%
		Lo	0	0%
		An	14	23%
		Totaal	60	100 %
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> 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	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	
5	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Na 60 sec. krijgt de beurt
6	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> 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	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Na 20 sec. lacht Na 60 sec. wiebelen/ heen en weer op stoel
9	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	
10	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Na 40 sec. lacht
11	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Na 40 sec. contact met onderwijsassistent
12	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Na 40 sec. lacht
13	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Na 60 sec. praat
14	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Na 20 sec. praat Na 60 sec. contact met onderwijsassistent
15	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	
16	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Na 20 sec. geeuwen
17	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Na 20 sec. er wordt hem iets gevraagd
18	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Na 20 sec. wiebelen/ heen en weer op stoel
19	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	
20	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	

Leerling 4

TIJDSTEEKPROEF-FORMULIER				
Observator: G. Machielse Naam leerling: Leerling 4 Naam leerkracht: I. Luijten Groep: 3N Situatie: Rekenen Datum observatie: 19-04-2017		categorie	aantal	procenten
		Ta	32	53%
		Kij	27	45%
		Sto	0	0%
		Lo	0	0%
		An	1	2%
		Totaal	60	100 %
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	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Na 20 sec. krijgt de beurt
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	Na 20 sec. er wordt hem wat gevraagd Na 60 sec. krijgt de beurt
4	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto 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	Na 60 sec. beurt is voorbij
6	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Na 60 sec. mag helpen
7	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	
8	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	
9	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	
10	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	
11	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> 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	Na 20 sec. er wordt hem iets gevraagd
13	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	
14	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Na 40 sec. praat
15	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Na 60 sec. mag helpen
16	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Na 20 sec. krijgt een beurt
17	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	
18	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	
19	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	
20	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	

Leerling 5

TIJDSTEEKPROEF-FORMULIER											
Observator: G. Machielse Naam leerling: Leerling 5 Naam leerkracht: I. Luijten Groep: 3N Situatie: Rekenen Datum observatie: 19-04-2017						categorie	aantal	procenten			
						Ta	39	65%			
						Kij	17	28%			
						Sto	0	0%			
						Lo	0	0%			
						An	4	7%			
						Totaal	60	100 %			
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	
2	Ta	<u>Kij</u>	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	
4	<u>Ta</u>	Kij	Sto	Lo	An	<u>Ta</u>	Kij	Sto	Lo	An	
5	<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	
7	Ta	<u>Kij</u>	Sto	Lo	An	<u>Ta</u>	Kij	Sto	Lo	An	
8	<u>Ta</u>	Kij	Sto	Lo	An	Ta	<u>Kij</u>	Sto	Lo	An	
9	Ta	Kij	Sto	Lo	<u>An</u>	<u>Ta</u>	Kij	Sto	Lo	An	Na 20 sec. contact met leerkracht Na 60 sec. krijgt de beurt
10	<u>Ta</u>	Kij	Sto	Lo	An	<u>Ta</u>	Kij	Sto	Lo	An	
11	<u>Ta</u>	Kij	Sto	Lo	An	Ta	<u>Kij</u>	Sto	Lo	An	
12	Ta	<u>Kij</u>	Sto	Lo	An	Ta	<u>Kij</u>	Sto	Lo	An	
13	Ta	Kij	Sto	Lo	<u>An</u>	Ta	Kij	Sto	Lo	<u>An</u>	Na 20 sec. afgeleid door deur die open gaat
14	<u>Ta</u>	Kij	Sto	Lo	An	<u>Ta</u>	Kij	Sto	Lo	An	
15	Ta	<u>Kij</u>	Sto	Lo	An	<u>Ta</u>	Kij	Sto	Lo	An	
16	<u>Ta</u>	Kij	Sto	Lo	An	<u>Ta</u>	Kij	Sto	Lo	<u>An</u>	Na 60 sec. draait zich om
17	Ta	<u>Kij</u>	Sto	Lo	An	Ta	<u>Kij</u>	Sto	Lo	An	
18	<u>Ta</u>	Kij	Sto	Lo	An	<u>Ta</u>	Kij	Sto	Lo	An	
19	<u>Ta</u>	Kij	Sto	Lo	An	Ta	<u>Kij</u>	Sto	Lo	An	
20	Ta	<u>Kij</u>	Sto	Lo	An	Ta	<u>Kij</u>	Sto	Lo	An	

Leerling 6

TIJDSTEEKPROEF-FORMULIER				
Observator: G. Machielse Naam leerling: Leerling 6 Naam leerkracht: I. Luijten Groep: 3N Situatie: Rekenen Datum observatie: 19-04-2017		categorie	aantal	procenten
		Ta	31	52%
		Kij	19	32%
		Sto	0	0%
		Lo	0	0%
		An	10	16%
		Totaal	60	100 %
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	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Na 20 sec. er wordt hem iets gevraagd Na 60 sec. praat
2	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Na 20 sec. contact met onderwijsassistent
3	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Na 20 sec. krijgt de beurt
4	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	
5	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Na 20 sec. er wordt hem iets gevraagd Na 60 sec. rekt zich uit
6	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Na 60 sec. mag helpen
7	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Na 60 sec. lacht
8	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Na 40 sec. zit aan eigen hoofd
9	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	
10	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Na 40 sec. er wordt hem iets gevraagd
11	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Na 20 sec. krijgt de beurt
12	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	
13	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Na 20 sec. afgeleid door deur die open gaat
14	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Na 60 sec. contact met onderwijsassistent
15	Ta <u>Kij</u> Sto 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	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	
17	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Na 20 sec. rekt zich uit Na 60 sec. gaat met hoofd op benen liggen
18	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Na 20 sec. er wordt hem iets gevraagd
19	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	
20	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	

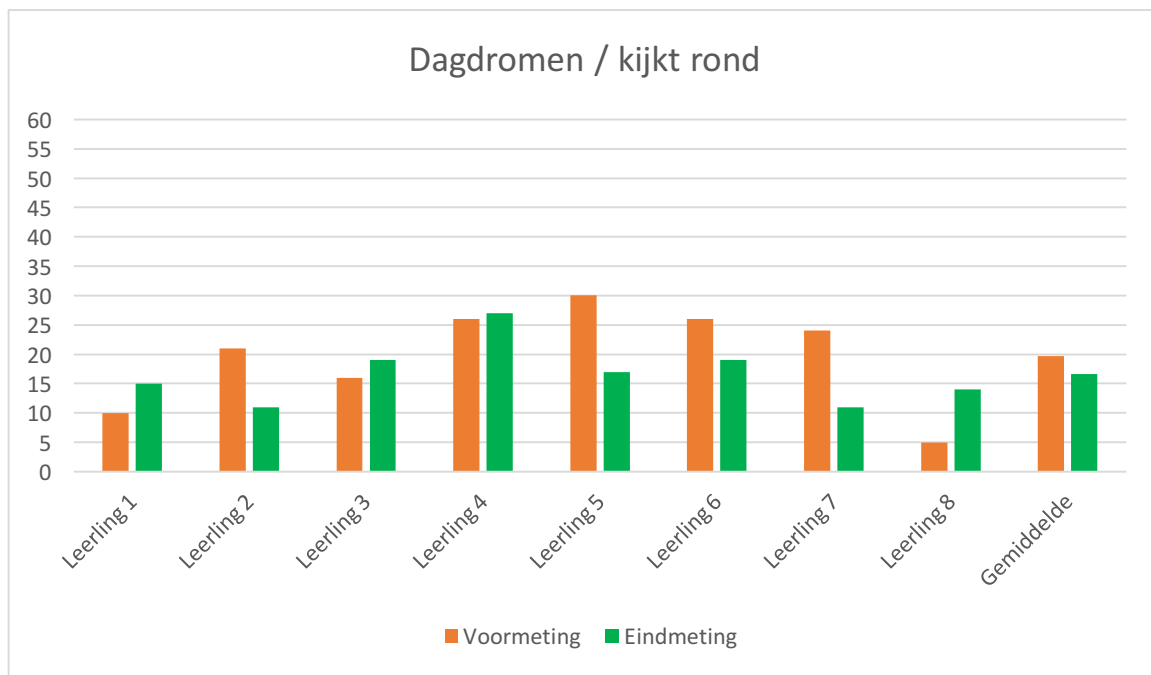
Leerling 7

TIJDSTEEKPROEF-FORMULIER				
Observator: G. Machielse Naam leerling: Leerling 7 Naam leerkracht: I. Luijten Groep: 3N Situatie: Rekenen Datum observatie: 19-04-2017		categorie	aantal	procenten
		Ta	40	67%
		Kij	11	18%
		Sto	0	0%
		Lo	0	0%
		An	9	15%
		Totaal	60	100 %
Min.	Na 20 sec.	Na 40 sec.	Na 60 sec.	Opmerkingen
1	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Na 20 sec. rekt zicht uit
2	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Na 20 sec. krijgt de beurt
3	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Na 60 sec. wiebelen/ heen en weer op de stoel
4	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto 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	Na 20 sec. er wordt haar iets gevraagd
6	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	
7	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij 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	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	
9	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	
10	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Na 40 sec. er wordt haar iets gevraagd
11	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	
12	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Na 20 sec. zit aan neus Na 60 sec. wrijft in ogen
13	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Na 20 sec. afgeleid door deur die open gaat
14	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Na 40 sec. rekt zich uit
15	Ta <u>Kij</u> Sto 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	Na 60 sec. krijgt de beurt
17	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	
18	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	
19	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Na 60 sec. zit aan hoofd
20	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	

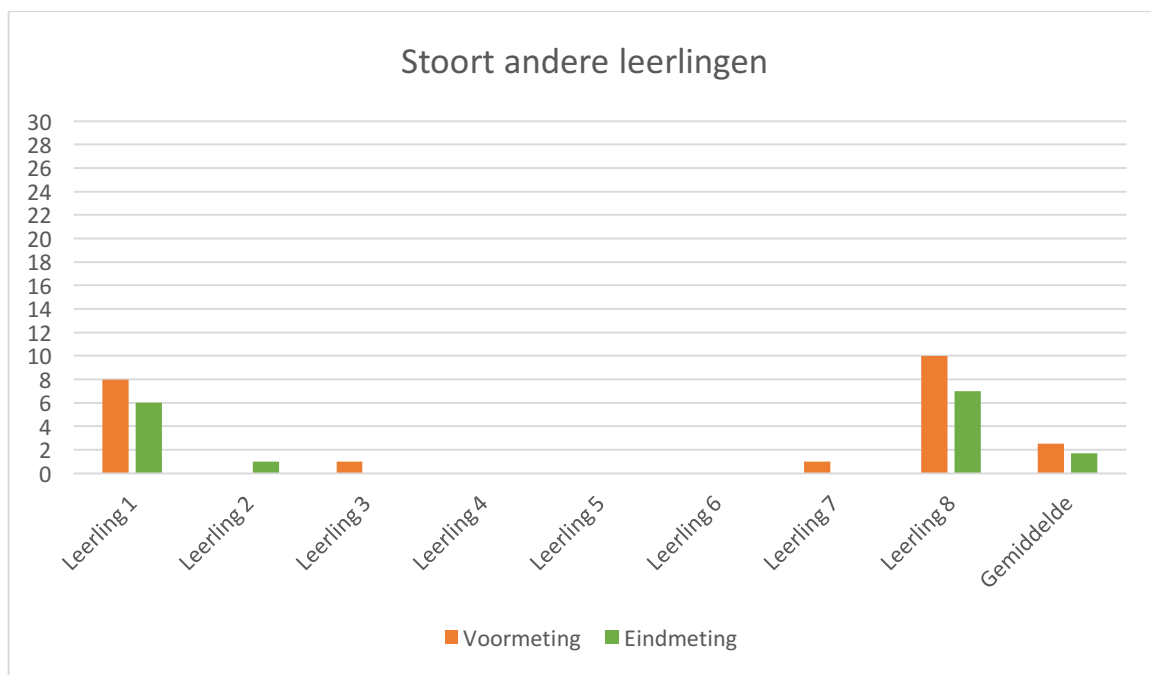
Leerling 8

TIJDSTEEKPROEF-FORMULIER				
Observator: G. Machielse Naam leerling: Leerling 8 Naam leerkracht: I. Luijten Groep: 3N Situatie: Rekenen Datum observatie: 19-04-2017		categorie	aantal	procenten
		Ta	19	32%
		Kij	14	23%
		Sto	7	11%
		Lo	1	2%
		An	19	32%
		Totaal	60	100 %
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> Kij Sto Lo An	Na 20 sec. er wordt hem iets gevraagd
2	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Na 60 sec. geeuwen
3	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	
4	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Na 40 sec. klappen
5	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Ta Kij <u>Sto</u> Lo An	Na 20 sec. er wordt hem iets gevraagd
6	Ta Kij <u>Sto</u> Lo An	Ta Kij <u>Sto</u> Lo An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Na 60 sec. draait zich om
7	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	
8	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Na 40 sec. contact met zorgassistent
9	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Na 20 sec. mag helpen
10	Ta Kij Sto <u>Lo</u> An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Na 20 sec. staat ongevraagd op
11	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	
12	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Na 60 sec. lachen
13	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Ta Kij <u>Sto</u> Lo An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Na 40 sec. zoekt contact met andere leerling
14	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	Na 60 sec. praat
15	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Ta <u>Kij</u> 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>	Ta <u>Kij</u> Sto Lo An	Na 20 sec. contact met leerkracht
17	Ta Kij <u>Sto</u> Lo An	Ta Kij <u>Sto</u> Lo An	Ta Kij <u>Sto</u> Lo An	Na 20 sec. roept naam andere leerling
18	Ta Kij Sto Lo <u>An</u>	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	Na 20 sec. contact met zorgassistent Na 40 sec. krijgt de beurt
19	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	
20	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	<u>Ta</u> Kij Sto Lo An	

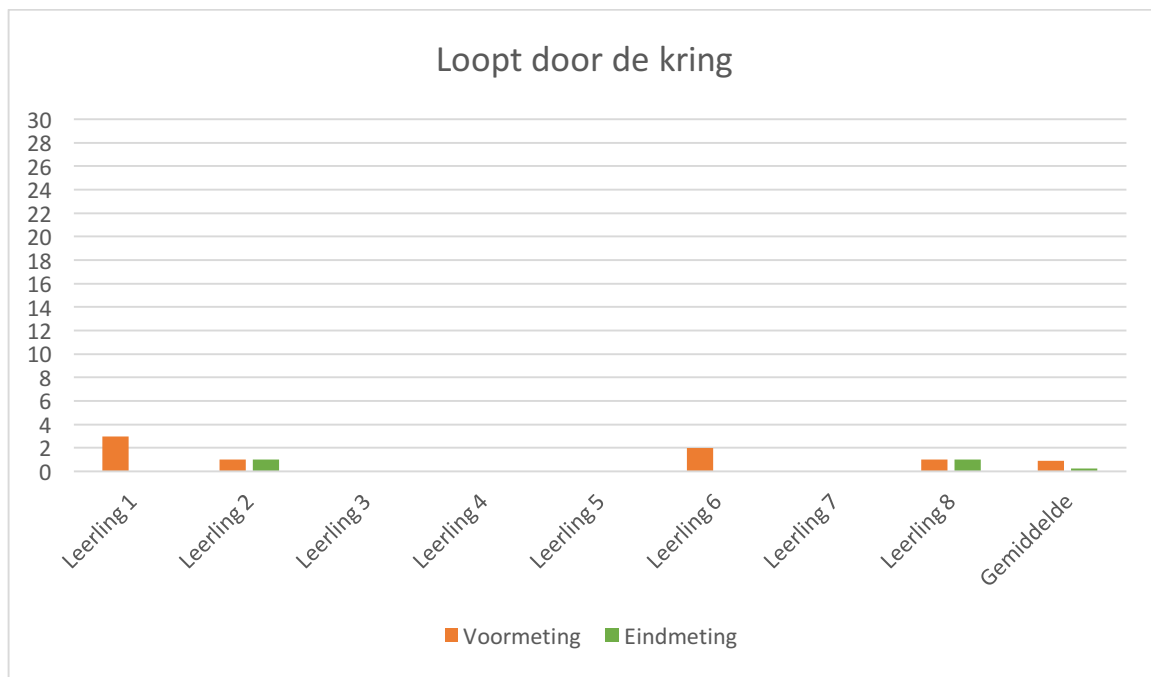
Bijlage 6: Resultaten tijdsteekproef-formulier – per categorie – in grafieken



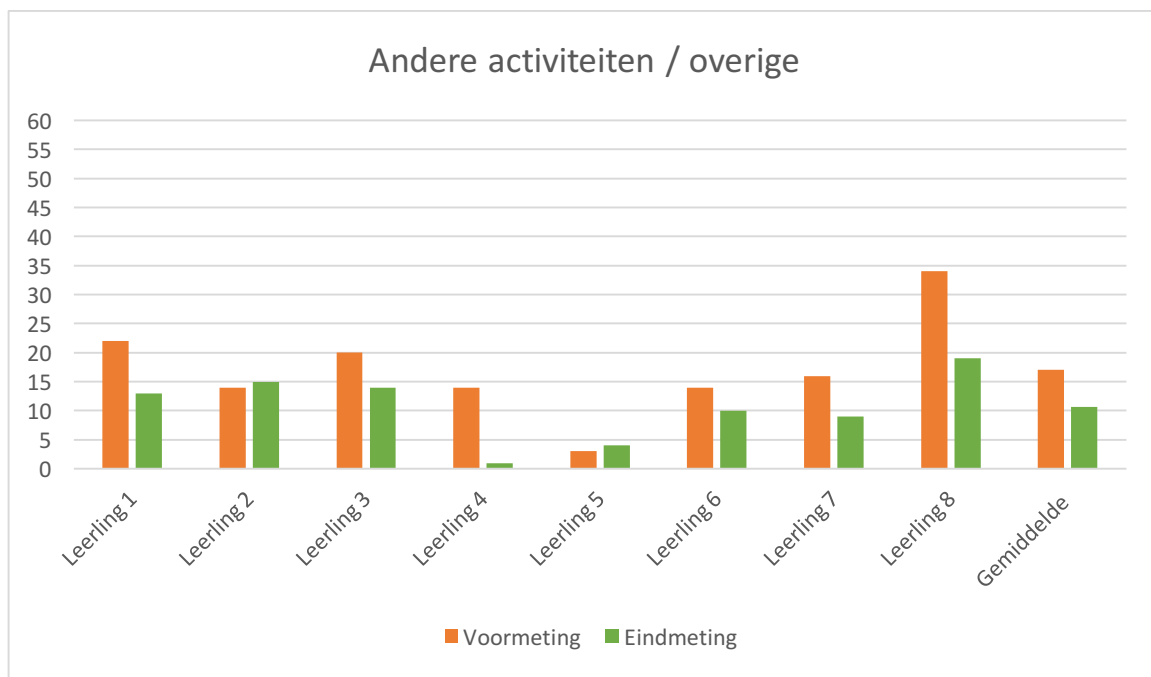
Figuur 6: Resultaten tijdsteekproef – Categorie ‘dagdromen / kijkt rond’



Figuur 7: Resultaten tijdsteekproef – Categorie ‘stoort andere leerlingen’



Figuur 8: Resultaten tijdsteekproef – Categorie 'loopt door de kring/staat ongevraagd op'



Figuur 9: Resultaten tijdsteekproef – Categorie 'andere activiteiten /overige'

Bijlage 7: Planning innovatieve oplossing per week

Week	Datum	Moment/tijdstip	Les/Activiteit	Beschrijving
Week 1	13-03-2017 (maandag)	09.15u-09.45u	Rekenen	Tellen van boodschappen (met de mini's).
Week 1	16-03-2017 (donderdag)	11.30u-11.50u	Taal en Communicatie	Benoemen van eten en drinken; wat zie je op de afbeelding en hoe heet het?
Week 2	21-03-2017 (dinsdag)	09.15u-09.45u	Rekenen	Tellen met blokken. Blokken bij elkaar met de juiste kleur en torens bouwen met het juiste aantal blokken.
Week 2	23-03-2017 (donderdag)	11.30u-11.50u	Taal en Communicatie	Speelgoed - Wat is weg? Speelgoed op tafel, er wordt iets weggehaald. Leerlingen kijken naar wat er weg is gehaald.
Week 3	27-03-2017 (maandag)	09.15u-09.45u	Rekenen	Tellen sterren en de maan.
Week 3	30-03-2017 (donderdag)	09.10-09.30u	Taal en Communicatie	Gesprek – Wat is ochtend? Wat is avond?
Week 4	03-04-2017 (maandag)	09.15u.-09.45u	Rekenen	Boodschappen doen in de winkel
Week 4	06-04-2017 (donderdag)	13.30u-14.00u	Taal en Communicatie	Ervaringsles – Proeven Wat proef je? Hoe ziet het eruit en hoe smaakt het?
Week 5	10-04-2017 (maandag)	09.15u-09.45u	Rekenen	Eieren tellen (Pasen)
Week 5	13-04-2017 (woensdag)	09.10u-09.30u	Taal en Communicatie	Waar is de paashaas? Luisteren waar het geluid te horen is en de paashaas zoeken.

Figuur 3: Planning innovatieve oplossing

1. Betrokkenheid

1. Heeft plezier in wat het doet.
2. Gaat een tijdlang geconcentreerd op in de activiteit.
3. Toont belangstelling voor het activiteiten aanbod.
4. Toont doorzettingsvermogen.

2. Welbevinden

5. Komt opgewekt over.
6. Maakt een vitale, levenslustige indruk.
7. Komt ontspannen en open over.
8. Gaat graag naar school.

3. Sociaal initiatief

9. Stapt uit eigen beweging op anderen af.
10. Heeft duidelijk een eigen inbreng tijdens gezamenlijke activiteiten.
11. Vertelt uit zichzelf in de groep.
12. Spreekt uit eigen beweging met andere kinderen.

4. Sociale flexibiliteit

13. Sluit makkelijk een compromis met een medeleerling.
14. Staat open voor nieuwe plannen, ideeën en activiteiten.
15. Laat een eigen werkwijze of eigen idee makkelijk los.
16. Toont veerkracht.

5. Sociale autonomie

17. Zegt wat het ergens van vindt.
18. Komt verbaal voor zichzelf op.
19. Maakt eigen keuzes.
20. Regelt eigen zaken.

6. Impulsbeheersing

21. Praat niet voor zijn beurt.
22. Denkt na voor het iets onderneemt, heeft controle over eigen gedrag.
23. Eist weinig aandacht op.
24. Houdt zich aan de regels.

7. Inlevingsvermogen

25. Luistert met aandacht naar wat anderen zeggen of vertellen.
26. Toont belangstelling voor wat andere kinderen zeggen of doen.
27. Zegt aardige dingen tegen medeleerlingen.
28. Gedraagt zich behulpzaam.



6. Impulsbeheersing

Impulsbeheersing is de vaardigheid om in sociaal verband het eigen gedrag te reguleren door het onderdrukken van impulsen.

Stellingen groep 1-8

- Praat niet voor zijn beurt.
- Denkt na voor het iets onderneemt, heeft controle over eigen gedrag.
- Eist weinig aandacht op.
- Houdt zich aan de regels.

Bij Impulsbeheersing gaat het om het controleren en corrigeren van het eigen gedrag in het verkeer met anderen. Het kind denkt eerst voordat het iets doet en stelt daardoor gedragingen uit. Het gedrag wordt dan door gedachten in banen geleid, er is sprake van zelfregulering. Dit wordt zichtbaar in gedrag; het kind praat niet voor de beurt, denkt eerst na en maakt een plan voordat het met een activiteit begint. Het vraagt niet voortdurend de aandacht van de leerkracht en het kind kan zich conformeren aan sociale (groeps)regels. Uiteraard is het belangrijk dat de mate van Impulsbeheersing van het kind niet ten koste gaat van de mate van Sociaal initiatief. Impulsbeheersing en Sociaal initiatief zijn goede sociale vaardigheden wanneer ze met elkaar in balans zijn, het kind beschikt dan over egocontrole.

Wanneer er sprake is van een zwakke impulsbeheersing, is er doorgaans sprake van impulsiviteit. Drie elementen spelen een rol bij impulsiviteit of impulsief gedrag. Het eerste element is het overspoeld worden door een opkomende prikkel en daardoor eerst doen, voordat het kind nadenkt. Het tweede element is het gebrek aan organiseren en plannen en niet kunnen overzien wanneer het beste moment is om in de eigen behoefte, bijvoorbeeld de vraag stellen, te voorzien. Het houden aan de regels van de groep heeft betrekking op het derde element, namelijk zichzelf als volledig centraal ervaren op dat moment. Het kind zal zich op dat moment weinig verplaatsen in wat zijn gedrag met de ander doet.



Bijlage 10: Sociaal-emotionele ontwikkeling Došen – overzicht

! onderzoek

Studiedag ZIEN!
Het Kasteel

domen	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	domen
fase	Omgan met het eigen lichaam	Omgan met 'emotioneel belangrijke anderen'	Beleving van zichzelf in interactie met de omgeving	Omgan met veranderende omgeving - Permanente van object	Angsten	Omgan met 'gelijken'	Omgan met materiaal	Communicatie	Differentiatie van emoties	Agressie-regulatie	Inruiling vrije tijd - Spelontwikkeling	Motorie ontwikkeling	Regulatie van emoties	fase
1 0-6 m Adaptatie	Ontdekt het eigen lichaam en verwerkt prikkels.	Maakt contact via de nabijheid-zintuigen.	Leert interne spanningen reguleren.	Gaat op een louter zintuiglijke manier om met de omgeving-weg is weg.	Verloort onrust bij bepaalde prikkels (extern en intern).	Schermt uit zichzelf geen aandacht aan 'gelijken'.	Heeft geen interesse voor materiaal.	Zendt emotionele signalen uit om interne spanningen te regelen.	Toont opwinding en ontspanning.	Reageert onmiddellijk en fel op prikkels.	Speelt zintuiglijk spel.	Heeft nog geen geweten ontwikkeld.	Reguleert gebreut door het autonoom zenuwstelsel.	1 0-6 m Adaptatie
2 6-18 m Eerste socialisatie	Ontdekt de omgeving via het eigen lichaam.	Maakt contact via de nabijheid-zintuigen en afstand-zintuigen.	Maakt contact met de omgeving, vanuit de gevoetheid van de 'belangrijke andere'.	Ontwikkelt permanente van object.	Heeft angst voor separatie van de 'belangrijke andere'.	Heeft/toont beginnende interesse in 'gelijken'.	Manipuleert het materiaal dat voorhanden is.	Communiqueert met het oog op het contact.	Toont een duidelijk onderscheid tussen lust en onlust.	Is ongecontroleerd agressief/destructief tegenover de omgeving.	Speelt zeer eenvoudige contact-spelletjes.	Heeft geen geweten, de fysieke aanwezigheid van de 'belangrijke andere' representeert de regels.	Reguleert gebreut in interactie met de 'belangrijke andere'.	2 6-18 m Eerste socialisatie
3 18-36 m Eerste individuatie	Is doelgericht bezig met de omgeving via het eigen lichaam.	Maakt contact voornamelijk via afstand-zintuigen, materiële en verbaaliteit.	Ontwikkelt een eigen wil, vecht voor autonomie, wordt een 'ik'.	Gebruikt een transitioneel object.	Is angstig voor het verlies van eigen autonomie.	Gaat beginnend in interactie met 'gelijken'.	Onderzoekt materiaal.	Communiqueert om iets te vertellen.	Toont trotsheid, verbriet, angst.	Is ongecontroleerd agressief tegen de persoon die de frustratie veroorzaakt.	Onderzoekt grenzen in het spel.	Ontwikkelt een eend geweten.	Reguleert gebreut door tegemoet te komen aan zijn individuatie-behoefte.	3 18-36 m Eerste individuatie
4 3-7 j Identificatie	Ziet het eigen lichaam als centrum van de wereld.	Maakt contact via verbaaliteit en creativiteit (spelen, fantasie).	Neemt zelf initiatief ten opzichte van anderen en van activiteiten.	Kan zich veilig voelen in een bekende omgeving zonder vertrouwde persoon/activiteit.	Heeft angst om niet geaccepteerd te worden door de 'belangrijke andere', heeft faalangst.	Geeft inhoud aan het bezig zijn met 'gelijken'.	Maakt nieuwe producten: creatief, inventief.	Wil en kan een eigen verhaal vertellen. Gebruikt fantasie in zijn communicatie.	Toont emoties in relatie met anderen: ternedheid, geluk, beginnende empathie, beginnende schaamte, faalangst, schuldgevoel.	Is gecontroleerd agressief tegen de persoon die de frustratie veroorzaakt.	Speelt fantasie-spelletjes.	Maakt een ontwikkeling door van een eend naar een intern geweten. Ontwikkelt beginnend nuchterheid en empathie.	Reguleert gebreut door groeiende eigen aspecten.	4 3-7 j Identificatie
5 7-12 j Realiteitsbewustwording	Gaat op een realistische manier om met het eigen lichaam.	Maakt contact via sociale en cognitieve prestaties.	Zoekt een plaats en rol in de sociale omgeving.	Kan zich veilig voelen in een onbekende omgeving/bij onbekende personen.	Heeft angst om niet geaccepteerd te worden.	Kan samenwerken met 'gelijken'.	Maakt intentioneel gebruik van materiaal om tot een eindresultaat te komen.	Voert een dialoog over reële onderwerpen.	Toont empathie, besef van eigenwaarde, sociale angst, schaamte.	Kan agressie controleren en onderdrukken.	Kant meer en meer tot acht samenspel in groep.	Ontwikkelt een intern geweten.	Reguleert gebreut door zelfcontrole.	5 7-12 j Realiteitsbewustwording

Ontwikkeld door: Antien Došen.
Bewerkt door: Lien Claes en Anne Verbeke (redactie), Jo De Ridder, Thierry Doms, Evy Heyvaert, Jos Meert, Ellen Rogge, Sorkin Roskam, Karin Uytendaele, Joke Van der Pijpen, Monique Van de Vijver, Gerd Van Gassel, Karen Vandebuerke, Ingeborg Vermoesen en Inge Willem (Kerngroepleden) in het kader van het project SEN-SEN.

Bijlage 11: Presentatieverklaring

VERKLARING

Aan het begin van je onderzoek (oktober). Op basis van de schoolontwikkelingsvraag overlegt de student met het team (of met een deel van het team) welke richting zijn onderzoek opgaat. Mogelijkheden:

- De interpretatie van de schoolontwikkelingsvraag;
- De klas of de bouw waar het onderzoek uitgevoerd gaat worden;
- Rapportage van de vooronderzoeken (bijvoorbeeld: welke voorlopige conclusies er getrokken zijn op basis van het interview / vragenlijst / enquête / materialenonderzoek etc.;
- De presentatie van de voorlopige onderzoeksvraag;
- Het benoemen van het doel van het onderzoek.

In de loop van het onderzoek (januari). Suggesties:

- Presentatie van de (definitieve) onderzoeksvraag;
- Presentatie van de ontwerpideeën;
- De ideeën over effectmetingen en evaluatie (welke middelen gebruik de student en wie schakelt hij daarvoor in?

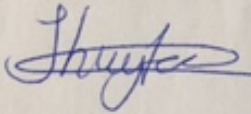
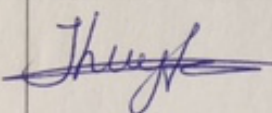
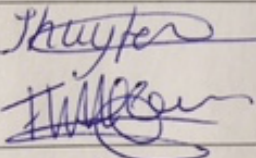
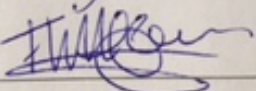
Aan het eind van het onderzoek (april).

De student heeft nu de mogelijkheid om de resultaten van zijn onderzoek te presenteren. Naast de resultaten bespreekt hij met het team welk nut/belang het onderzoek heeft voor de stageschool: wat zouden leerkrachten in het komend schooljaar bijvoorbeeld anders kunnen doen op basis van het onderzoek?

Na afloop van elke presentatie zet de mentor, de stagecoach of de directeur een handtekening, al dan niet vergezeld van kort commentaar. Deze verklaring maakt onderdeel uit van het onderzoeksverslag van de student en is voorwaarde om een eindbeoordeling voor zijn verslag te krijgen.

Naam LIO-student: Guyonne Machielse

Verklaring over gerealiseerde presentaties:

	Handtekening	Eventueel (kort) commentaar
presentatie 1 oktober 2015		Je stond open voor de ideeën en suggesties van de collega's.
presentatie 2 januari 2016		Je hebt je idee concreet en goed overgebracht op de collega's. We zijn benieuwd naar de uitvoering.
presentatie 3 april 2016	 	De praatketting die je hebt aangeboden is een succes. We zien zeker dat het effect heeft op de kinderen. We gaan zeker door met het aanbieden van deze ketting.